

COLEÇÃO
EDUCAÇÃO
E PESQUISA 1

ORGANIZADORAS

Vera Lucia Felicetti

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

Adriana Del Rosario Pineda-Robayo

TEORIAS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM

resultados
da internacionalização
do currículo



UNIVERSIDAD DE
LA SALLE



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN



GOBIERNO DE COLOMBIA



COLEÇÃO
EDUCAÇÃO
E PESQUISA 1

ORGANIZADORAS

Vera Lucia Felicetti

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

Adriana Del Rosario Pineda-Robayo

TEORIAS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM

resultados
da internacionalização
do currículo



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN



GOBIERNO DE COLOMBIA

| SÃO PAULO | 2023 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

T314

Teorias e práticas de linguagem: resultados da internacionalização do currículo / Organização Vera Lucia Felicetti, Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos, Adriana Del Rosario Pineda-Robayo. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024

Coleção Educação e Pesquisa.

Volume 1

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-998-7

DOI 10.31560/pimentacultural/2024.99987

1. Internacionalização. 2. Educação. 3. Ciências da Linguagem. 4. Currículo. I. Felicetti, Vera Lucia (Org.). II. Gutiérrez-Ríos, Mirta Yolima (Org.). III. Pineda-Robayo, Adriana Del Rosario (Org.). IV. Título.

CDD: 418.007

Índice para catálogo sistemático:

I. Direitos Humanos

Simone Sales - Bibliotecária - CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Biegging
Estagiária	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Imagens da capa	Like a Boss, rantaimages, stockking, www.slou.pics - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Gobold, Sofia Pro
Revisão	Josemeire Caetano da Silva Bianca Biegging (ABNT)
Organizadoras	Vera Lucia Felicetti Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos Adriana Del Rosario Pineda-Robayo

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 4

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginiski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidade Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil



PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Introdução13

Presentación.....23

PARTE I

LINGUAGEM DA PRÁTICA NO EXERCÍCIO DOCENTE.....27

CAPÍTULO 1

Josemeire Caetano da Silva

Roberta Varginha Ramos Caiado

A influência das interações

via *Whatsapp* na reescrita de *Fics*:

uma análise a partir da Arquitetônica bakhtiniana28

CAPÍTULO 2

Eddy Johana Guerrero-Medina

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

Modos de interacción y prácticas

de escritura multimodal

en contextos híbridos:

revisión de la literatura científica55

CAPÍTULO 3

Darlene Ribeiro da Silva Andrade

Benedito Gomes Bezerra

Análise sociorretórica e metadiscursiva

das seções introdutórias em relatórios

finais de iniciação científica

da área de engenharias 107

CAPÍTULO 4

Jakeline Cubillos-Sánchez
Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

**Factores implicados en la configuración
de comunidades de lectores y escritores:**

revisión de literatura científica 135

CAPÍTULO 5

Isolda Alexandrina Silva Lacerda Beserra

**Movimentos retóricos e formação docente
em teses de doutorado na BDTD**

178

CAPÍTULO 6

Andrea Carolina Vargas-Quintero

Practica docente y neurodidáctica:

un acercamiento a la enseñanza de la lectura y escritura 189

CAPÍTULO 7

Gisely Martins da Silva
Benedito Gomes Bezerra

Um olhar para última seção:

uma análise sociorretórica da conclusão
de artigos científicos de áreas disciplinares distintas 239

CAPÍTULO 8

Lenilton Damião da Silva Junior

**Letramento acadêmico
na educação superior:**

desafios e possibilidades 264

CAPÍTULO 9

Lucinalva de Almeida Silva
Marcelo Silva de Souza Ribeiro

Pesquisa-formação em "fake news":

narrativas experienciais com professoras da educação básica 283

CAPÍTULO 10

Sarah Maria Cavalcanti Cardoso Rocha de Araujo
Isabela Barbosa Rêgo Barros

Práticas docentes, alfabetização e letramento:

uma análise em quatro ambientes escolares

da região Nordeste..... 298

CAPÍTULO 11

Saulo Albino da Silva

Analfabetismo nos anos finais

do ensino fundamental:

um olhar em teses e dissertações 325

CAPÍTULO 12

Aleixo Castigo Muamununga
Vera Lucia Felicetti

Egressos da educação superior em letras:

licenciaturas em foco..... 345

PARTE II

LINGUAGENS E ESCRITA ACADÊMICA 366

CAPÍTULO 1

Marie Gorett Dantas de A. e Medeiros Batista

Português escrito como segunda língua

para surdos brasileiros:

pesquisas realizadas no Brasil 367

CAPÍTULO 2

Mabel Escamilla-Zabaleta
Adriana Del Rosario Pineda-Robayo
Johan Alberto Amador-Lara

Neurodesarrollo en la acción

pedagógica del docente de educación inicial..... 395

CAPÍTULO 3

Rocio de Jesus Ferrer-Sarmiento

Fulvia Cedeño-Angel

Adriana Del Rosario Pineda-Robayo

**Implementación de la política
de inclusión educativa desde
el enfoque neuropedagógico.....**

416

CAPÍTULO 4

Nadia Karen Avila-Melendez

Osiris Montenegro

María José Noriega-Vargas

Convivencia y conflicto escolar:

una mirada desde la neuropedagogía..... **431**

CAPÍTULO 5

Diana Carolina Hernández-Machuca

El lugar de la literatura infantil

**y juvenil en la formación inicial docente
de lengua materna en Colombia.....**

457

CAPÍTULO 6

Jenny Rocío Jiménez-Monguí

Claudia Patricia Roa Mendoza

**Tendencias investigativas de la articulación
intercategorial de formación política,
prácticas pedagógicas
y sujeto político docente:**

una revisión sistemática a través del método prisma **475**

CAPÍTULO 7

Medardo Montoya-Bolaño

Adriana Del Rosario Pineda-Robayo

**Neurodidáctica e involucramiento parental
en el desempeño académico
de estudiantes de tercer grado.....**

508



CAPÍTULO 8

Yimmy Secundino Triana-Estrella

**Aspectos de la formación continua
de profesores indígenas en
etnomatemáticas que intervienen
en la configuración de subjetividades:**

revisión documental.....524

CAPÍTULO 9

Juliana dos Santos Oliveira

Vera Lucia Felicetti

Isabela Rêgo Barros

**Agrupamentos produtivos no tratamento
da heterogeneidade das aprendizagens
da língua escrita na alfabetização**

560

Sobre as organizadoras..... 581

Sobre os autores e coautores..... 582

Índice remissivo..... 588

INTRODUÇÃO

A internacionalização em educação promove um movimento que prospecta transformações com vistas a preparar os estudantes e demais atores em seus ambientes educativos para atuarem diretamente na sociedade no cenário local, regional, nacional e internacional. Por meio deste contexto que abrange romper fronteiras, inserir-se num ambiente amplo e complexo, o estudante tem a possibilidade de tornar-se um cidadão global, vivenciando o respeito à diversidade e prospectando qualidade nos ambientes educativos. Adentra-se com isso num universo de internacionalização, e, para estudantes de diferentes países, é a internacionalização em Educação. Esta atua para elevar a qualidade, seja da Educação Básica, ou seja, da Superior e para contribuir na preparação dos estudantes para terem condições de se inserir em uma sociedade global diversificada e tornarem-se agentes de mudança para o progresso e para a condição natural da vida em sociedade (Veiga e Felicetti, 2022). A importância da internacionalização para a trajetória formadora dos estudantes fica evidenciada ante a relevância do desenvolvimento de competências internacionais e interculturais necessárias para tornar esses estudantes, globalmente competentes, compreendendo esse fator como um complexo de habilidades fundamentais para a interação com pessoas de outras nacionalidades e culturas.

O estudo *Teorias e Práticas de Linguagem: resultados da internacionalização do currículo* é o resultado de um intercâmbio de estudantes por meio de um seminário internacional que congregou duas universidades, uma brasileira e duas colombianas de programas de Pós-graduação em educação. O objetivo contempla a necessidade de internacionalização entre as universidades num contexto global de contínuo movimento e complexidade. O seminário envolveu uma investigação ampla com estudo, produção de

pesquisas e a intencionalidade de socialização das pesquisas para as comunidades acadêmicas e/ou demais interessadas outras das universidades supracitadas com a participação de pós-graduandos e suas universidades.

Neste contexto intercultural que prospectou estudantes, professores e universidades, tem-se uma proposta inovadora com resultados positivos de aprendizagens em ambientes acadêmicos que entrelaçam diferentes temáticas de pesquisas em suas singularidades e diversidades, favorecendo a internacionalização.

Para iniciarmos, na primeira parte do *E-book* denominada *Linguagem da prática no exercício docente*, temos um total de doze capítulos distribuídos majoritariamente com produções acadêmicas que versam sobre o letramento acadêmico e questões da sociorretórica; como também, escrita multimodal, pesquisa, formação em *Fake News* e reescrita de *Fics*. Sendo assim, no capítulo 1, de autoria de Josemeire Caetano da Silva e Roberta Varginha Ramos Caiado, *A influência das interações via WhatsApp na reescrita de Fics: uma análise a partir da Arquitetônica bakhtiniana*, são abordadas questões que versam sobre a reescrita de *Fics* produzidas por estudantes do Ensino Médio de uma Escola de Referência em Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco-Brasil. Para tanto, as autoras utilizaram o aporte teórico da Arquitetônica bakhtiniana para as análises em três categorias: forma composicional, conteúdo temático e estilo. Os resultados apontam para a relevância da utilização das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) e das TDM (Tecnologias Digitais Móveis) para a realização de atividades de escrita e de reescrita em ambiente digital com as *Fics* e o *WhatsApp*.

O capítulo 2 apresenta os *Modos de interacción y prácticas de escritura multimodal en contextos híbridos: revisión de la literatura científica*. Com base em uma revisão da literatura científica e seus fundamentos teóricos, o estudo realizado por Eddy Johana Guerrero-Medina e Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos, analisa os modos

de interação de comunidades de escrita, em torno de práticas de escrita multimodal, envolvidas em contextos híbridos como proposta teórica e metodológica. Apesar do potencial para descobrir e caracterizar modos imanentes nas práticas de escrita e novas formas em que os participantes ou atores interagem com outros, ou com um texto multimodal, emerge uma escrita sociossemiótica ou dissemelhante no quadro da era digital. Assim, a abordagem sobre interação é apresentada no texto, relacionando a interação *face to face* com a interação mediada por tecnologias.

No capítulo 3, a autora Darlene Ribeiro da Silva Andrade e Benedito Gomes Bezerra discorrem sobre um estudo do gênero relatório final de iniciação científica na Educação Básica, a partir de uma abordagem sociorretórica de gêneros com ênfase nos aspectos da organização retórica das seções introdutórias, ao propor um olhar metadiscursivo. Assim, capítulo intitulado *Análise sociorretórica e metadiscursiva das seções introdutórias em relatórios finais de iniciação científica da área de engenharias*, a autora propõe descrever a organização retórica e o uso dos marcadores metadiscursivos do gênero proposto vinculado ao Programa de Iniciação Científica Técnica (PIBID-TEC) na área disciplinar de Engenharias, escritas pelos estudantes do PIBID-TEC do IFPE/*Campus* Recife. Para tanto, a autora utiliza a abordagem sociorretórica dos estudos de gêneros de Swales (1990) e o modelo de análise metadiscursiva de Hyland (2015).

O capítulo 4 adentra para os *Factores implicados en la configuración de comunidades de lectores y escritores: revisión de literatura científica*. O estudo de Jakeline Cubillos-Sánchez e Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos, parte de uma pergunta de pesquisa que busca conhecer: quais os fatores envolvidos nas práticas de oralidade e letramento em contextos comunitários? Por meio de uma análise detalhada das descrições dos autores sobre as práticas letradas em contextos comunitários, foram revelados os fatores que possibilitam a sua configuração. Desse modo, os autores apresentam que é essencial estudar as práticas letradas das comunidades de práticas

- PCs - a partir de uma perspectiva sociocultural, pois permite compreender como ocorre a aprendizagem situada, revelando aspectos particulares do papel dos participantes, as formas de interação com o meio social e, em geral, a visão ecológica e cultural. Nessa linha, a aprendizagem é entendida para além da mera assimilação e reprodução de conhecimentos, sendo considerada como uma construção pelo aprendiz e, uma atividade social mediada por instrumentos culturais, principalmente a linguagem.

O capítulo 5 intitulado "*Movimentos retóricos*" e *formação docente em Teses de Doutorado na BDTD*, de autoria de Isolda Alexandrina Silva Lacerda Beserra, objetiva apresentar um panorama do que vem sendo discutido em nível de Doutorado no âmbito brasileiro acerca dos movimentos retóricos presentes em gêneros textuais. Ao utilizar a ATD (Análise Textual Discursiva) após uma pesquisa na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e no Catálogo da Capes, as autoras observaram a ausência de pesquisas em torno da temática dos gêneros textuais, encontrando quatro teses, cada qual discute movimentos retóricos em um dado gênero, são eles: resenha, pré-projeto de pesquisa e resumos. Em relação às análises, as autoras enaltecem as diversas formas que a formação docente é tratada nas pesquisas encontradas.

No capítulo 6, vislumbramos a *Practica Docente y Neurodidáctica: un acercamiento a la enseñanza de la lectura y escritura*. A pesquisa de Andrea Carolina Vargas-Quintero, aborda a análise dos pré-requisitos envolvidos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como os processos cognitivos. A investigação rompe com o paradigma de que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo associado à decifração de códigos, assumindo que é também um fenômeno linguístico e cultural em que as crianças se desenvolvem em interação contínua e significativa com os seus pares e com o meio.

No capítulo 7, intitulado *Um olhar para última seção: uma análise sociorretórica da conclusão de artigos científicos de áreas disciplinares distintas*, os autores Gisely Martins da Silva e Benedito Gomes Bezerra realizam uma breve discussão sobre a escrita acadêmica e ressalta a importância do modelo dos Letramentos Acadêmicos de Lea e Street (1998), seguida de um panorama sobre a temática dos estudos de gênero a partir de dois questionamentos: há o que se falar sobre um tema tão discutido por escritores de várias correntes teóricas? e o que se falar sobre um tema tão complexo e misterioso, aparentemente tão explorado pelos membros da Academia?. Para realizar estas reflexões, o *corpus* analisado no capítulo é composto por quatro conclusões advindas de artigos produzidos por iniciantes na escrita acadêmica e publicados em 2020, em uma revista digital de duas universidades de esfera pública. Já o capítulo 8, de autoria de Lenilton Damiano da Silva Junior, propõe uma reflexão acerca das abordagens acadêmicas relacionadas ao letramento com o artigo científico na Educação Superior e a qualidade da formação docente.

O capítulo 8 intitulado *Letramento acadêmico na Educação Superior: desafios e possibilidades*, discorre sobre o letramento acadêmico na graduação, com o *corpus* de análise composto por 4 teses e 2 *dissertações* relacionadas ao letramento acadêmico, no âmbito da graduação, entre os anos 2021-2022, para a realização de uma análise dos dados obtidos na BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) ao utilizar a ATD (Análise Textual Discursiva).

E o capítulo 9 que trata da *Pesquisa-formação em "Fake News": Narrativas experienciais com professores da Educação Básica*, os autores Lucinalva de Almeida Silva e Marcelo Silva de Souza Ribeiro explanam acerca da expansão das tecnologias, com foco nas *Fake News* e na pós-verdade, ao abordar o contexto do final dos anos 1960 e situar os avanços tecnológicos ocorridos entre os anos 1970 e 1980. Trata-se de um recorte de pesquisa realizada no município de Afrânio-PE- Brasil - no âmbito do Ensino Fundamental anos finais. Assim, conforme os autores, os dados construídos com as

professoras da Rede Pública Municipal apontaram a relevância da formação pedagógica e a necessidade de se romper com o modelo do ensino dissociado das tecnologias.

O capítulo 10, intitulado *Saberes docentes, alfabetização e letramento: uma análise em quatro ambientes escolares da região Nordeste*, Sarah Maria Cavalcanti Rocha Araújo e Isabela Barbosa Rêgo Barros refletem acerca dos conceitos formados a partir dos termos “alfabetização” e “letramento” ao emergirem em fontes históricas para a devida compreensão dos avanços e conquistas no viés político e econômico, tanto no contexto brasileiro quanto fora dele. Para tanto, as autoras realizaram uma revisão da literatura de cunho exploratório em Teses e Dissertações sobre a relação entre alfabetização, letramento e os saberes docentes no âmbito de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

No capítulo 11, Saulo Albino da Silva analisa o que as atuais pesquisas, em nível *Stricto sensu*, abordam sobre a realidade de alunos regularmente matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e que apresentam dificuldades no que tange à leitura e à escrita, inclusive sendo denominados “analfabetos” por algumas pessoas. No texto intitulado: *Analfabetismo nos anos finais do Ensino Fundamental: um olhar em teses e dissertações*, o autor realiza uma revisão da literatura na barra de pesquisa da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), ao utilizar as palavras-chave: analfabetismo, anos finais e Ensino Fundamental, na qual foram encontrados, pelo autor, dezoito trabalhos entre Teses e Dissertações. Os resultados foram analisados e detalhados minuciosamente pelo autor e organizados em quadros, separando teses e dissertações, com o intuito precípuo de compreender os desafios da alfabetização igualitária.

No capítulo 12, os autores Aleixo Castigo Muamununga e Vera Lucia Felicetti abordam questões concernentes à temática dos egressos de cursos de licenciatura. No capítulo denominado *Egressos*

da educação superior em letras: licenciaturas em foco, o autor discute as exigências de uma formação que envolve um conjunto maior de competências exigidas por um mundo interconectado, globalizado, o qual exige um profissional apto a atender as demandas de uma sociedade e de um mercado de trabalho inseridos neste contexto. Nessa conjuntura, o autor reflete, a partir do exercício edificante da ATD (Análise Textual Discursiva), artigos selecionados no *Google Acadêmico* que abordam a temática dos egressos.

Dando sequência ao *E-Book*, na segunda parte intitulada *Linguagens e escrita acadêmica*, nove capítulos, os quais envolvem, preponderantemente, a área da Educação.

No capítulo 1, cujo título: *Português como segunda língua para surdos brasileiros: uma busca de apoio aos professores*, da autora Marie Gorett Dantas de A. e Medeiros Batista, são abordadas questões em torno da pesquisa realizada ao banco de dados da Biblioteca de Teses e Dissertações – BDTD, cujo objetivo foi identificar as pesquisas contemporâneas em torno da escrita da Língua Portuguesa, como L2, para surdos brasileiros. Nesse sentido, a autora sugere a necessidade de se buscar alternativas de ensino da Língua Portuguesa no eixo da escrita como segunda língua para surdos.

No capítulo 2, o artigo, em Língua Espanhola, retrata a importância da neuropedagogia na educação e no desenvolvimento do estudante da Educação Básica. O capítulo *Neurodesarrollo en La Acción Pedagógica Del Docente de Educación inicial*, dos autores Mabel Escamilla-Zabaleta, Adriana Del Rosario Pineda-Robayo e Johan Alberto Amador-Lara, analisa a relação entre o neurodesenvolvimento dos estudantes e a ação pedagógica dos professores, considerando a experiência dos professores que atuam nos anos iniciais. A reflexão centra-se no modo como o conhecimento do neurodesenvolvimento favorece, contribui e transforma o trabalho pedagógico do professor e como este tem influência no ambiente de ensino e no processo de aprendizagem dos estudantes.

No capítulo 3 deste livro, o leitor vai adentrar-se na abordagem neuropedagógica e no universo das políticas de inclusão. O estudo *Implementación de La política de inclusión educativa desde el enfoque neuropedagógico* de Rocio de Jesus Ferrer-Sarmiento, Fulvia Cedeño-Angel e Adriana Del Rosario Pineda-Robayo trazem referência da UNESCO (2017), bem como estudiosos da área. A pesquisa enfatiza e demonstra a necessidade de avançar na implementação da política de inclusão educativa. A reflexão centra-se na análise do resultado do índice de inclusão em que se identificam oportunidades de melhoria na área da gestão acadêmica, para estruturar o plano de formação de professores a partir da abordagem neuropedagógica.

O capítulo 4 abrange aspectos que influenciam para o favorável clima relacional escolar. Este requer uma intervenção preventiva, antecipando os conflitos antes que se manifestem negativamente. Educar para o conflito e para uma melhor convivência escolar, significa geri-lo a partir de uma nova abordagem centrada na educação das emoções e no conhecimento do cérebro, das suas formas naturais de aprendizagem, como uma nova forma de ensino que faz com que os alunos percebam o mundo de forma diferente. O estudo deste capítulo; *Convivencia Y conflicto escolar: una mirada desde la neuropedagogía* dos autores Nadia Karen Avila-Melendez, Osiris Montenegro e María José Noriega-Vargas reflete sobre três categorias conceituais: conflito, convivência escolar e neuropedagogia, que manifestam elementos constitutivos que as interrelacionam, com grande coerência e sustentação na abordagem da discussão em torno da questão: como melhorar a convivência em ambientes escolares?

O capítulo 5 reporta-se para a Educação Infantil, com a pesquisa intitulada: *El lugar de la literatura infantil y juvenil en la formación inicial docente de lengua materna en Colombia*. Este estudo foi elaborado por Diana Carolina Hernández-Machuca no âmbito do projeto de investigação de doutoramento “Las concepciones sobre la literatura infantil y juvenil en las Licenciaturas de Literatura y Lengua Castellana en Colombia” ligado ao Subsistema de investigação em

Linguagem, comunicação e subjectividades e à Comunidade Mista de investigação, formação e Inovação das Artes e tensões sociais do Doutorado em Educação e Sociedade. Universidad de la Salle, Bogotá-Colômbia. Já o capítulo 6 prospecta as *Tendencias investigativas de la articulación intercategorial de formación política, prácticas pedagógicas y sujeto político docente: una revisión sistemática a través del método PRISMA*. As autoras Jenny Rocío Jiménez-Monguí e Claudia Patricia Roa Mendoza pesquisaram as contribuições e limitações da literatura científica existente. Para o efeito, o método PRISMA -Preferred Reporting, Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (Page *et al.*, 2021) como um guia que permite a realização de uma revisão sistemática rigorosa e transparente. O estudo buscou analisar os processos de educação política nas escolas através das práticas pedagógicas dos professores, identificando as experiências específicas que contribuíram para a construção de sujeitos políticos críticos e comprometidos na sociedade contemporânea.

No capítulo 7, contextualiza a *Neurodidáctica y involucramiento parental en el desempeño académico de estudiantes de tercer grado*. O estudo, pesquisa dos autores, Medardo Montoya-Bolaño e Adriana Del Rosario Pineda-Robayo, propõem o desenho de uma proposta dirigida às famílias e orientada para a implementação de estratégias neurodidáticas que facilitem o envolvimento parental como forma de otimizar a aprendizagem dos estudantes. Esta baseia-se no reforço de competências parentais positivas, importantes para o desenvolvimento integral das crianças, sendo a escola a arquiteta deste reforço.

O capítulo 8 reflete alguns *aspectos de la formación continua de profesores indígenas en etnomatemáticas que intervienen en la configuración de subjetividades: revisión documental*. A investigação de Yimmy Secundino Triana-Estrella, interpela o leitor a conhecer o modo como a subjetividade política do professor de etnomatemática, em comunidades indígenas, permite compreender as condições de possibilidade para a configuração de um modo de ser e

agir como professor para o exercício de práticas etnomatemáticas. Especificamente, a investigação realizada reconhece os cenários e as ações de subjetivação nos processos de formação de professores numa perspectiva etnomatemática.

No último capítulo, as autoras Juliana dos Santos Oliveira, Vera Lucia Felicetti e Isabela Rêgo Barros apresentam um estudo sobre *agrupamentos produtivos no tratamento da heterogeneidade das aprendizagens da língua escrita na alfabetização*, apontando tais agrupamentos como estratégia ajustada às diferenças em sala de aula.

Josemeire Caetano Silva
Célia de Fátima Rosa da Veiga

REFERÊNCIAS

FELICETTI, V. L.; VEIGA, C. de F. R. da. O Bilingue-inglês nos Programas de Pós-Graduação em educação no Brasil e na Colômbia. *Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, Alagoinhas, BA, v. 12, p. e14095, 2022. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/14095>. Acesso em: 27 fev. 2024.

HYLAND, K. **Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing**. (G. E. Candlin, Ed.) City University of Hong Kong: Longman. Centre for English Language Education & Communication Research, 2002.

PAGE, M. J.; MCKENZIE, R. B.; BOSSUYT, P. M.; BOUTRON, I.; HOFFMANN, T. C.; MULROW, C. D. & MOHER, D. (2021). **The PRISMA 2020 statement**: an updated guideline for reporting systematic reviews and meta-analyses. *BMJ*, 372, n204.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. New York: Cambridge University Press, 1990.

UNESCO. **Diálogo Intercultural, competencias interculturales**: marco conceptual Y operativo. Universidad Nacional de Colômbia. Ed. Bogotá, 2017.

PRESENTACIÓN

En el contexto de las Instituciones de Educación Superior, en especial en los programas posgraduales, los procesos pedagógicos que se desarrollan actualmente implican la existencia de una estructura compleja que representa una organización intencional, pensada, sistemática de programas de formación, orientados hacia la consecución de unos resultados de aprendizaje previamente considerados y que buscan responder a los retos propios de un momento histórico, político y social. Momento que exige una educación para la formación del ciudadano global, aquel capaz de responder a las exigencias de un mundo cada vez más globalizado e internacionalizado.

Para Knight (2012), la internacionalización se produce en el interior de las instituciones cuando ellas tienen un currículo internacionalizado; cuando desarrollan investigaciones conjuntas con docentes e instituciones de otros países; a través de intercambios y convenios.

La Internacionalización del Currículo (IoC), es una estrategia reciente en la que se verifica “la incorporación de dimensiones internacionales, interculturales y/o globales al contenido curricular, así como a los resultados del aprendizaje, las evaluaciones, los métodos de enseñanza y los servicios de apoyo de un programa de estudio” (Leask, 2015, p. 9). Por tanto, la internacionalización del currículo depende de los procesos institucionales, con sus políticas y prácticas de enseñanza orientadas a generar los aprendizajes necesarios para la formación de egresados con competencias interculturales para una ciudadanía global.

Alcanzar estos propósitos requiere de alianzas con instituciones académicas, de la sociedad civil y del Estado, con el fin de generar procesos de investigación situada que contribuyan a la solución de problemáticas sentidas por las diferentes comunidades.

Adicionalmente, promover la movilidad académica de estudiantes y profesores generando condiciones para el intercambio permanente entre las instituciones en alianza y la colaboración interinstitucional en torno a la formación sobre problemáticas y dinámicas sociales, culturales, políticas y económicas globales y locales. En esta dirección, las actividades científicas y de cooperación académica crean nuevos vínculos entre las universidades y los diversos actores en pro de la armonización de los programas académicos con los contextos locales, regionales y globales y el desarrollo de competencias interculturales e investigativas de los estudiantes. Por tanto, se fortalecen la docencia y extensión y particularmente, la formación e integración de profesionales desde una mirada latinoamericana que incida en la construcción de políticas públicas, la producción de conocimiento de corte interdisciplinario y la articulación del campo de la educación con otros campos de conocimientos y de práctica.

A obra que presentamos plantea la visión de internacionalización en los programas de formación de magíster y doctores como escenarios dinámicos en los que se desarrollan procesos dialógicos, interactivos y cooperativos entre diversos actores que aportan formas diferentes de comprender el mundo, la realidad y el conocimiento. Esto a partir de la posibilidad de resignificar el concepto de internacionalización del currículo, asociándolo a una apuesta que facilita el establecimiento de diálogos formativos entre diferentes universidades latinoamericanas, con diversos programas, visiones de mundo que se entrecruzan y se enriquecen mutuamente en un contraste vital, orientado hacia el fortalecimiento del pensamiento crítico, autónomo fundamental en la progresiva construcción de un discurso educativo pertinente, globalizado, integral e integrador.

En este marco, los programas Maestría en Neuropedagogía de la Universidad del Atlántico (Barranquilla, Colombia), Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia) y Doctorado en Ciencias del Lenguaje de Universidad Católica de Pernambuco (Recife, Brasil), vienen realizando acuerdos

de cooperación académica interinstitucional a través del Proyecto “(Re)configuración del conocimiento en diálogos latinoamericanos”, Convocatoria Pública MCTI/CNPq, Nº 14/2023. Apoyo a Proyectos Internacionales de Investigación Científica, Tecnológica y de Innovación, coordinado por la Profesora Dra. Vera Lucia Felicetti, del Programa de Posgrado en Ciencias del Lenguaje de la Universidad Católica de Pernambuco. En este marco se realizan vistas e intercambios, realización de investigaciones conjuntas, organización y autoría de artículos, libros y capítulos de libros, así como el desarrollo permanente del “Seminario internacional de Análisis Textual Discursivo y escritura científica”.

Esta experiencia de formación de estudiantes de posgrado en modalidad virtual sincrónica tiene como finalidad estudiar diferentes perspectivas de construcción de artículos y posibilidades de análisis de datos en investigaciones científicas. El resultado de aprendizaje esperado se relaciona con la producción de textos científicos de autoría propia, articulada a proyectos de investigación en desarrollo. Para tal fin, se acude a modelos de reflexión crítica, al trabajo colaborativo y la retroalimentación entre pares y con expertos en las prácticas de escritura de textos científicos.

Cabe señalar que en el seminario participan estudiantes de distintas profesiones y semestres de formación posgradual, por tanto, el acompañamiento se basa en principios pedagógicos que lo posicionan como profesional en permanente construcción, con un desarrollo cognitivo acorde a su madurez y experiencia, y con capacidades para elaborar representaciones sobre las diversas realidades y disminuir la incertidumbre en un mundo dinámico y complejo. De esta propuesta de formación resultaron los 21 artículos escritos de autoría de estudiantes de maestría y doctorado, de los tras diferentes programas de posgrado. Los artículos presentes en la obra evidencian la posibilidad de desarrollar procesos de internacionalización a partir de la utilización de estrategias de enseñanza y aprendizaje conectadas con las necesidades, intereses, ritmos y estilos de

estudiantes diversos, capaces de aprender más y mejor en un escenario que intencionalmente promueve sus competencias interculturales, plurilingües e internacionales.

En este contexto, el intercambio de ideas, culturas, lenguas, conocimiento y prácticas, así como el reconocimiento de la propia capacidad para participar como interlocutor válido en un escenario de construcción de conocimiento que al ser compartido genera nuevo conocimiento, se consolida como uno de los mayores aportes al fortalecimiento de las habilidades requeridas en el quehacer profesional y en el ejercicio de una ciudadanía global.

Las implicaciones de las acciones de internacionalización curricular en la educación superior y específicamente en la formación de docentes, están asociadas a su efectiva participación en escenarios de movilidad de contenidos y labores formativas de diferentes programas que desde la profundización y reconfiguración constante de las relaciones educativas, culturales y sociales, se convierte en un camino estratégico para ubicar a las universidades y a los programas en escenarios globales capaces de responder a las demandas de la contemporaneidad en relación con el establecimiento de formas complejas de cooperación, apoyo e investigación.

Vera Lucia Felicetti

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

Adriana Del Rosario Pineda-Robayo

REFERÊNCIAS

KNIGHT, Jane. **Students Mobility and Internationalization:** trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 20-33, 2012.

LEASK, Betty. **Internationalizing the Curriculum.** New York: Routledge, 2015.



Parte

LINGUAGEM DA PRÁTICA NO EXERCÍCIO DOCENTE

“Sin duda, buena parte de la dinámica del lenguaje proviene de la capacidad para reproducir dichos ciclos de sentido que caracterizan la actuación de los sujetos discursivos en contextos específicos. Es por la acción de estos que el sentido constituye una mediación que, al producirse en contextos heterogéneos, revierte sobre aquella regulándola, equilibrándola y transformándola en acto, implidiendo que se prolongue de manera indefinida, pero, al mismo tiempo, diversificándola, fragmentándola e intensificándola para configurar ciclos que agilizan su ejecución y caracterizan su eficacia en los procesos humanos” (Cárdenas Páez, 2016, p. 46).



1

Josemeire Caetano da Silva
Roberta Varginha Ramos Caiado

**A INFLUÊNCIA DAS
INTERAÇÕES VIA *WHATSAPP*
NA REESCRITA DE *FICS*:**

**UMA ANÁLISE A PARTIR
DA ARQUITETÔNICA BAKHTINIANA**

INTRODUÇÃO

O presente capítulo, recorte de uma Dissertação de Mestrado (Silva, 2020), defendida pouco após a declaração da Pandemia de Covid-19 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), elucida a relevância das interações realizadas por jovens fanfiqueiras do Ensino Médio em um grupo de *WhatsApp* e suas influências na reescrita de textos ficcionais em ambiente digital, as *Fics*. Ressaltamos o quão dificultoso tem sido a realização de práticas de produção textual no ambiente escolar, sobretudo, a partir do período pandêmico. Nesse sentido, os avanços das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e das Tecnologias Digitais Móveis (TDM) vêm proporcionando mudanças quanto ao conceito de produzir textos, especialmente, entre jovens do Ensino Médio.

Em nosso estudo, ressaltamos a importância da Arquitetônica bakhtiniana para a compreensão e posterior reescrita de *Fics*, após interações realizadas em um grupo de *WhatsApp*, visto que as produções ficcionais em meio digital, realizadas por nossos sujeitos, têm como eixo norteador a transposição tanto da arte (universo midiático ao utilizar personagens existentes no mundo artístico, como cantores de bandas famosas da Cultura *K-pop*, a exemplo do *BTS*), quanto da vida vivida (como personagens considerados discriminados pelas fanfiqueiras e à margem da sociedade, como homossexuais e prostitutas, por exemplo).

Nosso problema de pesquisa consiste em responder à indagação: As *Fics* reescritas por jovens do Ensino Médio podem ser analisadas com base nas categorias de análise da Arquitetônica bakhtiniana? Para responder a esta pergunta, temos como objetivo: analisar *Fics* reescritas, por Jovens do Ensino Médio, a partir de três categorias da Arquitetônica bakhtiniana selecionadas para a realização de nossas análises.

Na primeira seção, destinaremos um olhar para as bases filosóficas que subjazem a Arquitetônica bakhtiniana. Em seguida, delimitaremos as três categorias de análise elencadas em nossa pesquisa: a forma composicional, o conteúdo temático e o estilo.

Na segunda seção, dialogaremos sobre a relevância das TDIC e das TDM, com o intuito de compreender as habilidades e competências desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa, todos nativos digitais, como também discorreremos sobre a produção textual em meio digital. Para tanto, traremos a definição adotada de *Fic* para a pesquisa em tela, assim como a possibilidade de utilização do *WhatsApp* (*WA*) como ferramenta de interação e construção de relações sociais, uma vez que permite o envio de textos e o compartilhamento de outros formatos de mídia, incluindo recursos multissemióticos.

Na seção destinada à metodologia, definimos o tipo de pesquisa realizada, ou seja, estudo de caso de cunho qualitativo. Nosso procedimento de coleta de dados ocorreu à proporção que o sujeito 3, produtor da *Fic*, interagiu com os sujeitos 1 e 2 no grupo de *WA* e reescrevia sua produção após as interações/sugestões dadas. Além disso, realizamos uma entrevista semiestruturada com todos os três sujeitos da pesquisa, constando de vinte perguntas, e delimitamos o perfil do sujeito 3, produtor da *Fic*, que será analisado, bem como contextualizamos a *Fic* produzida para uma melhor compreensão da escrita e, posterior reescrita, após as interações/sugestões dos outros dois sujeitos da pesquisa, com base nas categorias de análise da Arquitetônica bakhtiniana selecionadas para este estudo.

Na sequência, teremos nossas análises e discussões dos resultados, seguidas das considerações finais e das referências. Assim compreendido, iniciaremos com as bases filosóficas da Arquitetônica que nortearam a construção do aporte teórico da pesquisa em tela.

ARQUITETÔNICA BAKHTINIANA: UMA CONSTRUÇÃO COM BASES FILOSÓFICAS

É imperioso compreender, antes de tudo, a origem do termo Arquitetônica, para termos uma visão mais completa das raízes que fundamentam a teoria. Em primeiro lugar, faz-se pertinente a definição em termos filosóficos, visto que os primeiros teóricos que utilizaram o termo caminharam nessa perspectiva. O *Dicionário Básico de Filosofia Mapiasse* traz o conceito de Arquitetônica nos seguintes moldes:

Arquitetônica: (gr. *architektonikós*) 1. Aristóteles chama de “ciência arquitetônica” as ciências primeiras, que constituem como que a arquitetura ou ossatura das outras, que lhes permanecem subordinadas: “Os fins de todas as ciências arquitetônicas são mais importantes que os das ciências subordinadas. E em função das primeiras que perseguimos as segundas.” 2. Kant retoma a expressão para designar “a teoria daquilo que há de científico em nosso conhecimento em geral”, vale dizer, a arte dos sistemas (Japiassu, 2001, p. 22).

O termo Arquitetônica, inicialmente cunhado por Aristóteles (384 a.C. – 322 a. C.), surge em sua obra *Ética a Nicômaco* (1985), na qual ele faz uma espécie de tratado sobre a ética, cuja concepção de racionalidade e de virtude surge como mediadora de suas considerações sobre o papel imprescindível do hábito e da prudência (Aristóteles, 2001). A ética, na concepção aristotélica, é compreendida como ciência prática, que tem por objetivo estudar as vidas felizes, a paixão e a coragem; além da sua relação com a arte. Para Aristóteles, portanto, a Arquitetônica está ligada à arte, destacando que, para os gregos, a arte era de fato considerada uma ciência.

É salutar destacarmos que o termo Arquitetônica foi utilizado por Aristóteles de maneira polissêmica, em diversas partes de seu tratado *Ética a Nicômaco*. Ele considera que determinadas artes se

encontram subordinadas a outras, a depender dos seus meios e fins. Para o filósofo grego, a questão ética é o cerne de seus postulados, em seu tratado sobre a ética, salientando que o ápice de sua discussão maior relaciona todas as ações visando a algum bem, pois a questão da ciência política da época englobava todas as atividades, artes e ciências.

A partir dos conceitos norteadores de Aristóteles sobre o termo Arquitetônica, teremos em Immanuel Kant (1724 – 1804) a principal inspiração de Bakhtin, para a elaboração de sua teoria inicial. Para Kant, a Arquitetônica é antes de tudo a arte dos sistemas, na verdade, o termo foi utilizado por Kant no final de sua obra *Crítica da Razão Pura* (1781), na qual ele traz a Arquitetônica da razão pura, compreendida como a arte dos sistemas. Em Kant (2011), temos:

Por arquitetônica eu entendo a arte dos sistemas. E, como a unidade sistemática é o que converte o conhecimento comum em ciência, ou seja, o que coordena em sistema, um simples agregado desses conhecimentos; portanto, a arquitetônica é a teoria do que há de científico em nosso conhecimento em geral e ela pertence necessariamente à metodologia (Kant, 2011, p. 521).

Podemos entender que, para Kant, sistema é visto como a unidade dos conhecimentos, estes envolvendo diversos campos do saber e suas respectivas ideias próprias. É em sua obra *Crítica da Razão Pura* que Kant traz conceitos basilares que serão utilizados por Bakhtin, sobre a Arquitetônica, conceitos como tempo e espaço, por exemplo. Para Kant, esses conceitos são, na verdade, representações do que vem a ser realidade, compreendidos por nosso entendimento cognitivo, por sua vez, percebidos por nossa sensibilidade, condição inerente ao ser humano.

Dessa forma, poderíamos sintetizar o pensamento de Aristóteles sobre a Arquitetônica utilizando a seguinte relação: as artes = *subordinação a outras artes* = *ética* = *algum bem*. Aristóteles foi discípulo de Platão, ressaltamos que, em Platão, temos a visão da

ciência política em seu sentido mais amplo; já em Aristóteles, temos a arquitetura voltada para o bem viver em comunidade.

Por seu turno, Aristóteles, de certa forma, amplia a visão platônica de ciência política e aplica-a nas relações práticas da vida. Isto será retomado e aprofundado por Bakhtin, uma vez que o teórico russo aplica sua teoria dialógica às questões práticas da vida. Nas interações realizadas por fanfiqueras em um grupo de *WhatsApp* (WA), observaremos a mesma relação dialógica postulada por Bakhtin, aplicando o conceito à nossa pesquisa.

Vale destacar também que Aristóteles utiliza, ao longo de sua obra *Ética a Nicômaco*, alguns sinônimos para referendar o termo Arquitetônica, como, por exemplo, "arte principal", "arte verdadeiramente mestra", "conceito fundamental" e acrescenta que todas as outras artes ou ciências práticas teriam finalidade na Arquitetônica.

Para uma melhor compreensão acerca das críticas kantianas que se relacionam à Arquitetônica, estabelecemos as seguintes relações: 1. *Crítica da Razão Pura* – arte de construção de um novo sistema filosófico que parte dos conhecimentos da razão pura; 2. *Crítica da Razão Prática* – diálogo com a ética e com a realização moral na vida prática (Queiroz, 2017).

Ao realizarmos um paralelo com a visão bakhtiniana, teremos, então, a relação com nossas experiências vividas – essas, singulares e únicas, uma vez que não temos alibi na existência, pois para Bakhtin não há um sujeito pronto e acabado, neste caso só com a morte – e as coisas em si, percebidas pelo ser humano a partir de sua sensibilidade, estabelecendo uma conexão com a *Crítica da Razão Prática* de Kant. Por outro lado, na primeira crítica, Kant dá ênfase à razão pura em seu âmago, trazendo a visão de ilusão da razão ao que se aplica a conceitos que não são apreendidos por nossa sensibilidade. Já em Bakhtin, temos o todo arquitetônico como algo que só se concretiza a partir do ato, este, individual e de responsabilidade do ser humano.

Por conseguinte, ao visitarmos elementos que compõem a construção do todo arquitetônico em Aristóteles e Kant, temos duas definições imprescindíveis dos pilares que permeiam a Arquitetônica bakhtiniana, a saber: o pilar Ético (relacionado à vida), e o pilar Estético (relacionado à arte). Compreenderemos como se dará o terceiro pilar da formação da Arquitetônica, que é o pilar Cognitivo, formando assim os três pilares para a compreensão da Arquitetônica bakhtiniana – Ético, Estético e Cognitivo, relação que será aprofundada ao comentarmos a obra bakhtiniana *O Problema do Conteúdo, do Material e da Forma na Criação Literária (PCMF)* mais adiante, quando nos determos, especificamente, às categorias de análise da Arquitetônica bakhtiniana.

Assim posto, a seguir, compreenderemos a construção da Arquitetônica por Bakhtin e detalharemos as três categorias de análise selecionadas para nossa pesquisa.

CONSTRUÇÃO DA ARQUITETÔNICA POR BAKHTIN E SUAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Em *Arte e Responsabilidade* (doravante *AR*), Bakhtin dá início a uma série de reflexões sobre a Arquitetônica, embora não utilize especificamente o termo, mas dá as pistas para a construção de sua teoria, o que é possível observar no seguinte trecho:

Chama-se mecânico ao todo se alguns de seus elementos estão unificados apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não os penetra a unidade interna do sentido. As partes desse todo, ainda que estejam lado a lado e se toquem, em si mesma são estranhas umas às outras. Os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo

que os incorpora à sua própria unidade. Mas essa relação pode tornar-se mecânica, externa. [...] Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade (Bakhtin, 2011, p. XXXIII-XXXIV).

Percebemos claramente a menção dada por Bakhtin aos três campos da cultura – a ciência, a arte e a vida – relacionando-os aos domínios cognitivo (ciência), estético (arte) e ético (vida). Outrossim, Bakhtin chama-nos atenção para a responsabilidade de nossos atos, ao diferenciar arte e vida; concomitante a isso, elucida nossa singularidade na unidade de nossa responsabilidade. Por conseguinte, apenas eu, ser único, posso responder por meus atos, sou capaz de construir possibilidades éticas para minhas escolhas, como também para as diversas formas de arte e de construções para minha vida.

Também em *AR*, Bakhtin traz a diferença entre o mundo da vida e o mundo da cultura, mais adiante aprofundada em *PFA*. Nesse viés, em Clark e Holquist temos:

A importância de uma arquetônica reside precisamente em sua capacidade de proporcionar localização espacial e temporal, de dar definição, a miríades de alteridades, uma operação que simultaneamente me define. A maneira particular pela qual Bakhtin desenvolve o tempo e o espaço revela seu débito para com a tradição kantiana das categorias (Clark; Holquist, 2008, p. 97).

Ao inserir os três campos da cultura e estabelecer suas relações, “Bakhtin introduz o conceito de Arquetônica, uma vez que o todo está sempre em construção e suas relações se estabelecem nas interações marcadas por valores” (Campos, 2015, p. 205). Aqui, podemos fazer uma relação direta com o *corpus* de nossa pesquisa, ressaltando a relevância da teoria bakhtiniana ao analisarmos as *Fics* de nossos sujeitos, visto que seus personagens ou heróis, em termos bakhtinianos, são permeados de valores, há uma escolha volitivo-emocional de nossos sujeitos ao construírem suas histórias ficcionais utilizando, por exemplo, cantores da banda *BTS*, uma banda

K-Pop coreana, a qual vem construindo um projeto de valorização da juventude, no que diz respeito ao amor por si mesmo e ao incentivo da própria voz em decisões pessoais, cujo discurso foi proferido na ONU em 24 de setembro de 2018.

A obra bakhtiniana *O Problema do Conteúdo, do Material e da Forma na Criação Literária* (a partir de agora PCMF) traz um maior detalhamento sobre as possíveis categorias de análise, na perspectiva da Arquitetônica bakhtiniana, por este motivo, iniciaremos com algumas reflexões sobre a obra citada. Logo, em PCMF, Bakhtin nos esclarece que:

Compreender o objeto estético na sua singularidade e estrutura puramente artística, estrutura que a partir de agora chamaremos de objeto arquitetônico, é a primeira tarefa da análise estética. Depois, a análise estética deve abordar a obra na sua realidade original, puramente cognitiva, e compreender sua estrutura de forma totalmente independente do objeto estético [...] (Bakhtin, 2002, p. 22).

Sendo assim, é possível apreender que, para a realização da análise estética do material, devemos ter um olhar minucioso sobre a exterioridade desse material, como condição da possibilidade de sua realização a partir de uma construção estética dada pelo autor-criador. Logo, é a individualização estética do autor-criador que dará forma arquitetônica a um objeto estético ou artefato, pois só o autor-criador será capaz de individualizar um determinado espaço, uma ação específica; assim como singularizar seus heróis, atribuindo-lhes características únicas, visto que, direta ou indiretamente, eles estarão inseridos na vida vivida, esta sócio-histórica e culturalmente construída.

A partir do já esclarecido, compreendemos que a forma composicional e linguística precisa se adequar à sua forma arquitetônica, para poder, então, ser possível a devida transposição da língua viva, a partir do plano axiológico do autor-criador, para sua formação composicional. Ou seja, o objeto estético bakhtiniano, seu artefato,

está imbricado às suas diversas conexões volitivo-emotivo-axiológicas, inseridas na cultura e na história, dando vida ao objeto estético, a partir das atividades estéticas que são inerentes ao autor-criador.

Assim, compreendemos que Bakhtin preocupa-se em dar ao conteúdo um caráter ético, ou seja, os sentimentos, sofrimentos, atos e acontecimentos de uma obra de arte recebem seu acabamento artístico na obra. Sob esse aspecto, Bakhtin acrescenta que:

Depois de ter transcrito no limite do possível o elemento ético do conteúdo, acabado pela forma, a análise propriamente estética deve compreender o significado de todo o conteúdo no conjunto do objeto estético, isto é, precisamente como o conteúdo dado, sem, de modo algum, sair dos limites da obra (Bakhtin, 2002, p. 43).

Entendemos que Bakhtin centra suas análises no elemento ético do conteúdo material do objeto estético. Assim compreendido, faz-se relevante destacar que as produções ficcionais em meio digital têm as TDIC e as TDM como condição *sine qua non* de existência. Dessa forma, nossa próxima seção trará as contribuições e a relevância, sobretudo, das TDIC para a realização das escritas ficcionais no *site* selecionado, como também das TDM para as interações realizadas no grupo de *WhatsApp* das fanfiqueiras.

TDIC, TDM E A ESCRITA DE *FICS* EM MEIO DIGITAL

As TDIC e as TDM são uma realidade contemporânea. Em situações de ensino-aprendizagem, em nosso caso, do Ensino Médio, uma das maiores dificuldades a ser superada é justamente a realização de atividades envolvendo a produção escrita. Em virtude das novas perspectivas de produção de leituras e autorias, permitidas

nos textos em meio digital, os novos escritos na *internet* mudam as relações comumente conhecidas entre leitura e escrita. Sob esse prisma, Rojo (2013) nos explica que:

Esses “novos escritos” obviamente dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: *chats*, páginas, *twits*, *posts*, *eazines*, *epulps*, *fanclips* etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua *multissemiose* ou em sua multiplicidade de modos de significar (Rojo, 2013, p. 20).

Nesse contexto, temos as produções textuais ficcionais e a possibilidade de fazer uso das interações realizadas por um grupo de *WA* para a rescrita das *Fics*. Segundo Rojo (2013, p. 74): “[...] de uma forma generalizada, podemos dizer que uma *Fanfic* (termo reduzido para *Fanfiction*, i. e., “ficção de fã”) é uma história escrita por fãs, a partir de um livro, quadrinhos, anime, filme ou série de TV”. Pesquisas recentes utilizam uma nova abreviação da palavra *Fanfic* para *Fic* e este é o termo que utilizamos em nossa pesquisa.

Nessa perspectiva, corroboramos com o conceito de letramento digital proposto como: “[...] habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 17). Xavier (2011) conceitua letramento digital da seguinte forma:

Consideramos o conceito de letramento digital em seu sentido amplo. Enquanto tal, ele significa o domínio pelo indivíduo de funções e ações necessárias à utilização eficiente e rápida de equipamentos dotados de tecnologia digital, tais como computadores pessoais, telefones celulares, caixas-eletrônicos de banco, tocadores e gravadores digitais, manuseio de filmadoras e afins. O letrado digital exige do sujeito modos específicos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais. Ele utiliza com facilidade os recursos expressivos como imagens, desenhos, vídeos para interagir com outros

sujeitos. Trata-se de novas práticas lecto-escritas e interacionais efetuadas em ambiente digital com intenso uso de hipertextos *on* e *off-line* [...], bem como se caracteriza por uma intensa prática de comunicação por meio dos novos gêneros digitais mediados por aparelhos tecnológicos. [...] Em uma palavra, o grau de letramento digital do sujeito cresce à medida que aumenta o domínio dos dispositivos tecnológicos que ele emprega em suas ações cotidianas (Xavier, 2011, p. 6, *grifos do autor*).

É indiscutível que os jovens se apropriam e utilizam as tecnologias dentro e fora do seu ambiente escolar, como postula Xavier (2011) ao afirmar que o sujeito acompanha a evolução dos dispositivos tecnológicos cotidianamente, ou seja, seu grau de letramento digital acompanha a evolução tecnológica. Dessa forma, o que levamos em consideração em nosso estudo é a possibilidade de usar as TDIC como mecanismos facilitadores para a produção textual no Ensino Médio, ao trazer essa produção em meio digital através dos textos ficcionais.

Além disso, elucidamos a importância das TDM para as interações no grupo de *WA* das fanfiqueiras, pois creditamos que é possível a utilização de *smartphones* e, conseqüentemente, de aplicativos como o *WA* para a construção de relações sociais, tais como: comerciais, políticas, pessoais, de aprendizagem escolar e de entretenimentos. Outrossim, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) nos explicam que:

Assim como todas as tecnologias de comunicação do passado, nossas novas ferramentas digitais serão associadas a mudanças na língua, no letramento, na educação, na sociedade. Aliás, já estão sendo. Alguns observadores percebem perdas, tais como o declínio de abordagens mais lineares de leitura ou abordagens mais reflexivas de escrita. Mas outros percebem ganhos, tais como a educação por meio de redes pessoais de aprendizagem, ou projetos colaborativos baseados na inteligência coletiva (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 17).

A interação e a interatividade, de fato, passaram a ser marcas do nosso tempo e do nosso cotidiano, como esclarecem os autores ao

citarem os ganhos a partir das novas tecnologias digitais como “as redes pessoais de aprendizagem, ou projetos colaborativos baseados na inteligência coletiva”, ou seja, oportunidades de aprendizagem tendo por base a própria realidade na qual os estudantes se encontram imersos.

Ribeiro e Coscarelli (2017) esclarecem que: “Navegar na internet, por sua vez, nos possibilita acessar muitos textos e de gêneros variados, ao mesmo tempo, por meio dos *links* que vamos acessando: um texto se abre, então, em muitos textos [...]” (Ribeiro; Coscarelli, 2017, p. 54). Dessa forma, podemos ratificar que a produção textual em meio digital traduz uma escrita que acompanha a evolução das práticas sociais que mudaram e se direcionaram para o âmbito *online*. Nesse sentido, Barton e Lee (2015) nos explicitam que:

Textos são centrais para o mundo *online*. A mudança para um mundo digital significa que os textos e a produção textual estão mais difundidos em todos os domínios da vida. [...] O mundo *online* está sendo constantemente escrito, seja na forma de *sites* de um único autor, de *wikis* escritos colaborativamente, ou apenas um breve comentário num *site* de rede social. Ao escrever, as pessoas deixam registros em toda a parte e criam informações que outras pessoas podem usar, que informa os buscadores e que é o produto vendável de empresas como Google e Facebook. [...] Textos *online* não são mais estáveis, não atuam mais como pontos de referência fixos. Em vez disso, são mais fluidos do que os textos impressos, e as mudanças são constantes (Barton; Lee, 2015, p. 43).

Importante contribuição nos trazem os autores Barton e Lee (2015), já que, em uma sociedade, a presença dos textos tem papel importante para as diferentes relações construídas social e dialogicamente. No mundo *online* não seria diferente, pelo contrário, os textos em ambiente digital são construídos constantemente em processos extremamente rápidos, permitindo o acesso em tempo real com o auxílio da internet e das ferramentas colaborativas, por exemplo.

Assim esclarecido, seguimos com a seção da metodologia.

METODOLOGIA

Nossa pesquisa é de cunho qualitativo, utilizamos a modalidade do estudo de caso, já que se trata da busca de um fenômeno contemporâneo, em um contexto real de produção, para a verificação de convergências e divergências (Rocha, 2002). Nesse sentido, nosso olhar investigativo recaiu sobre as influências das interações realizadas no grupo de *WA* das fanfiqueiras, quanto à reescrita das *Fics* a partir das sugestões/interações entre elas, cujas análises focaram nas categorias da Arquitetônica bakhtiniana. O *corpus* constituiu-se de *prints* da *Fic* e de interações no grupo de *WA*, criado, especificamente, para as interações acerca das produções no *site*.

As etapas de aparição do *corpus*, para efeito de análises, foram as seguintes: i. *Print* e seleção da primeira tela da *Fic* analisada, com o intuito de contextualizar o enredo da produção ficcional; ii. Escolha das partes da *Fic* que foram comentadas no grupo; iii. Seleção das sugestões/interações no grupo de *WA* sobre a *Fic*; iv. *Prints* da *Fic* reescrita, a partir das sugestões dadas no grupo das fanfiqueiras.

Ademais, esclarecemos que todos os trechos foram transcritos na íntegra. Assim compreendido, reiteramos que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Católica de Pernambuco. Número do Parecer: 3.464.702. Sendo assim, daremos sequência à nossa análise.

ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Em virtude da necessidade de preservar as identidades de nossos sujeitos, utilizamos uma legenda de cor diferente para cada

sujeito que participou das interações, no grupo de *WhatsApp* das fanfiqueiras, ao sugerir modificações na reescrita da *Fic* selecionada para este estudo, legendas descritas na Figura 1, salientando que a *Fic* analisada pertence ao S3.

Figura 1 - Tabela com as cores de cada sujeito nas interações do grupo de *WA*

	S1
	S2
	S3

Fonte: Imagem gerada pelas pesquisadoras, 2023.

O enredo da *Fic* para análise está relacionado aos deuses gregos, temática muito apreciada pelo S3. O título da *Fic* "*Drinking with Dionysus*" foi inspirado em uma música de mesmo título da banda coreana *BTS*. Além disso, o S3 relata que a partir da leitura do livro *Perc Jackson e os Olimpianos*, do escritor norte-americano Rick Riordan, mais conhecido por essa obra, sentiu vontade de escrever uma *Fic* sobre essa temática.

A *Fic* possui como personagem principal Park Jimin, integrante da banda *BTS*, que sonha com os deuses gregos, inclusive, sonha que participa desse universo mitológico. Na verdade, durante a leitura da *Fic* não percebemos se os acontecimentos se dão na Grécia ou na vida de Park Jimin, pois o S3 mistura as duas realidades. É interessante observar como o S3 elenca os elementos mitológicos, seja nas descrições das personagens, seja nos próprios acontecimentos. Gostaríamos de ressaltar que o S3, entre os três sujeitos da pesquisa, foi o que demonstrou mais dificuldade em realizar as produções, em virtude de ter despertado para a escrita de *Fics* a partir de nossa pesquisa, pois, anteriormente, apenas lia *Fics*.

O livro *Perc Jackson e os Olimpianos*, cuja obra completa possui cinco livros de aventura e fantasia, é um *best-seller* e retrata a mitologia grega em pleno século XXI. Tal obra serviu de inspiração para a escrita da Fic do S3, inclusive ao relacionar seus personagens com a obra e realizar uma correlação também com outros artistas do universo midiático como cantores das bandas *BTS* e *Seventeen*, ambas coreanas.

O S3 realizou a leitura do volume 1 da obra completa, intitulada *O Ladrão de Raios*. Nas palavras do S5: "*Nossa, eu me apaixonei pela temática, resolvi estudar mais sobre a mitologia grega e comecei a pesquisar vídeos no Youtube para assistir. Então, achei que seria muito interessante escrever uma Fic sobre mitologia grega e mostrar um pouco do que eu aprendi!*".

O S3 esclarece que as pesquisas realizadas em meio digital (*sites* e vídeos no *Youtube*) foram imprescindíveis para a escrita de sua *Fic*; como também ressalta a relevância da leitura do *best seller* do escritor norte-americano, sua fundamental fonte de inspiração, responsável por despertá-la para a temática da mitologia grega. Como afirma o S3 quando questionado sobre sua melhora na escola: "*com certeza, antes eu não lia muito, eu dizia que filme era melhor do que livro*" e confirma que as *Fics* a incentivaram a ler mais e a escrever melhor, inclusive a conhecer novas palavras.

O S3 explica que a possibilidade de os deuses se relacionarem com os seres humanos no livro chamou muito sua atenção, a temática do amor entre deuses e humanos foi tratada na *Fic*. No decorrer do livro, em vários momentos, o escritor norte-americano retoma detalhes sobre os deuses, o que norteou bastante a escrita da *Fic*. Verificamos que as pesquisas realizadas pelo S3, antes e durante a produção de sua *Fic*, possuem reflexo positivo nos trechos escolhidos para nossas análises.

Figura 2 - Tabela com os trechos da introdução da Fic e print das primeiras interações no grupo de WA das fanfiqueiras

<p>Olimpo, criado para ser a morada dos deuses, após a derrota de Cronos contra Zeus e os demais deuses, situado no norte da Grécia, próximo ao mar Egeu [...]</p> <p>É morada dos 12 principais deuses do olímpicos, dois deles moram em seus respectivos reinos Poseidon, deus do mar, no mar e Hades no submundo – os outros 10 no palácio.</p> <p>E, finalmente, Dionísio E, finalmente, Dionísio, o deus da natureza, fecundidade, alegria e do vinho, sendo assim o deus mais embriagado do Olimpo, sem contar o quão patético ele fica bêbado. – PARK JIMIN, ESTOU FALANDO COM VOCÊ, ACORDA!</p>		<p><i>“Zeus, deus dos raios e da justiça e dos deuses. Muitas vezes, despreocupado, mas considerado sábio e justo, porém severo em seus castigos para os mortais e também para os deuses.”</i></p> <p>Olimpo, criado para ser a morada dos deuses, após a derrota de Cronos contra Zeus e os demais deuses, situado no norte da Grécia, próximo ao mar Egeu [...]</p> <p>É morada dos 12 principais deuses do olímpicos, dois deles moram em seus respectivos reinos Poseidon, deus do mar, no mar e Hades no submundo – os outros 10 no palácio, como Zeus, Hera, Ares, Deméter, Apolo, Ártemis, Hefesto e Afrodite. [...]</p>
---	--	---

Fonte: site Wattpad e grupo de WA das fanfiqueiras.

O S3 anuncia no grupo de WA das fanfiqueiras que postou sua *Fic*, compartilha o *link* no grupo e acrescenta: *“Espero que gostem”*. Os sujeitos 1 e 2 dão início às interações com o S3. Gostaríamos de chamar a atenção para a fala do S2, que sempre participa das interações no grupo: *“Tu melhorou muito desde a primeira que postou. Parabéns”*. Realmente, ao longo das nossas observações, verificamos uma grande evolução do S3, tanto em questões de coesão quanto coerência textual, além de um amadurecimento do próprio gênero discursivo *Fic*.

A escrita da *Fic*, em seu início, primeira coluna da figura 2: *“Olimpo, criado para ser a morada dos deuses, após a derrota de Cronos contra Zeus e os demais deuses, situado no norte da Grécia,*

próximo ao mar Egeu [...] É morada dos 12 principais deuses do olímpicos, dois deles moram em seus respectivos reinos Poseidon, deus do mar, no mar e Hades no submundo – os outros 10 no palácio”, faz com que o S2 pergunte se pode indicar mudanças. Então, o S2 sugere que o S3 traga mais detalhes para a *Fic*, principalmente do universo da mitologia grega.

A partir da sugestão dada pelo S2, o S3 resolve acrescentar detalhes introdutórios na *Fic*: *“Zeus, deus dos raios e da justiça e dos deuses. Muitas vezes, despreocupado, mas considerado sábio e justo, porém severo em seus castigos para os mortais e também para os deuses.”*, terceira coluna da figura 2. Além disso, no final da descrição do reino e de seus residentes ilustres, o S5 também realiza outro acréscimo: *“como Zeus, Hera, Ares, Deméter, Apolo, Ártemis, Hefesto e Afrodite. [...]”*, detalhando os alguns dos dez deuses anunciados na escrita da *Fic3*.

O S3 cria toda uma ambientação mitológica, descrevendo cenários, personagens, diálogos contextualizados, para, em seguida, inserir o personagem da banda *BTS*, Park Jimin, acordando de um sonho mitológico. Mais adiante, verificaremos que a mitologia grega vai perpassar todo o enredo da *Fic*, com detalhes que comprovam que realmente o S3 realizou pesquisas sobre a temática.

Na primeira coluna da figura 3, temos uma parte do diálogo entre as personagens Hobi e Jimin: *“- Calma, não precisa gritar, minha cabeça está doendo – abro os olhos com dificuldade pela luz por causa do ser brilhante do que esta na minha frente [...]”* como também: *“- Claro isso que dá misturar seus experimentos alcoólicos com o néctar do Olimpo [...]”*, o que não se apresenta suficientemente detalhado, na opinião do S2.

Figura 3 - Trecho da escrita da *Fic*, interações no grupo de WA das fanfiqueiras e trecho da reescrita da *Fic*, a partir das interações/sugestões dadas no grupo de WA

<p>- Calma, não precisa gritar, minha cabeça está doendo – abro os olhos com dificuldade pela luz por causa do ser brilhante do que esta na minha frente, já que apolo é o deus do sol, da música, da profesia e outros que não me lembro agora.</p> <p>- Claro isso que dá misturar seus experimentos alcoólicos com o néctar do Olimpo, Hobi passa a mão no rosto em sinal de nervosismo andando de um lado para o outro, olho pra ele sem entender [...]</p>		<p>- Por que você está andando de um lado para o outro? Estou ficando mais tonto que o normal. Nunca tinha o visto o Hobi ficar assim depois de uma das minhas "festas".</p> <p>- Você organizou uma festa sem Zeus saber e seus discípulos entrarem nos aposentos dele, pegaram um dos raios dele e destruíram artefatos que estavam lá e ainda mandaram uma carta para Hades dizendo que o rap dele é ruim, e acredite ele não está muito feliz. [...].</p>
---	--	---

Fonte: site Wattpad e grupo de WA das fanfiqueiras.

Sendo assim, o S2 sugere ao S3 falas, pensamentos e ações das personagens com mais clareza para os leitores. Na terceira coluna, percebemos que o S5 atendeu à solicitação do S2: "*Por que você está andando de um lado para o outro? Estou ficando mais tonto que o normal. Nunca tinha o visto o Hobi ficar assim depois de uma das minhas "festas", visto que na primeira escrita da Fic, não existiam esses detalhes.*

Percebemos, também, que o S1 faz um comentário no grupo de WA das fanfiqueiras: "*To lendo, peral!*". Destacamos que o S1 participa de outros momentos das interações sobre a *Fic*, porém não emite nenhuma opinião de acréscimos à *Fic*, apenas comenta que gostou, que está perfeita e que as relações estabelecidas pelo S3 entre os deuses gregos e os cantores das bandas *BTS* e *Seventeen* foram muito criativas, em sua opinião. Como nosso intuito é verificar até que ponto as interações/sugestões realizadas no grupo de WA

das fanfiqueiras influenciam na reescrita das *Fics*, optamos por não selecionar os *prints* em que o S1 dá opiniões de satisfação ou elogio ao S3 e à sua *Fic*.

Além disso, destacamos a maneira como o S3 constrói seu enredo, ao elencar, gradativamente, elementos de suas pesquisas sobre a mitologia grega, associados ao universo das bandas, em cujos personagens se inspiraram.

Figura 4 - Trecho da escrita da *Fic*, interações no grupo de WA das fanfiqueiras e trecho da reescrita da *Fic*, a partir das interações/sugestões dadas no grupo de WA

The figure consists of two screenshots of a WhatsApp chat group named 'Fancfic Project' and a text block to the right. The first screenshot shows a conversation where S2 points out orthographic errors in a text sent by S3. S1 and S3 respond with praise and agreement. The second screenshot shows S3 sending a text about a chapter and S2 replying with a sticker. The text block on the right contains a list of names and a footnote about the word 'Quiton'.

[...]

Então, gente espero que tenham gostado, esta corrigida.

Zeus – Kim Nanjoon, Dionysius – Jimin, Apolo – Jung Hoseok, Afrodite – Yoon Jeonghan, Hades – Min Yoongi. Os outros colcarei no decorrer da fic.

*Quiton é uma peça de vestuário utilizada na Grécia antiga. Era uma túnica utilizada tanto por homens como por mulheres, estendida, era basicamente um retângulo de tecido.

Fonte: site Wattpad e grupo de WA das fanfiqueiras.

Na figura 4, optamos por apresentar dois *prints* das interações realizadas no grupo de WA, em virtude da presença do S2 na primeira coluna, e do diálogo com *stickers*, na segunda coluna. O S2 informa ter encontrado na *Fic* alguns erros ortográficos, os quais, em sua opinião, não interferem na leitura. Mais uma vez, podemos observar a preocupação dos sujeitos em relação à norma culta da língua, embora, muitas vezes, haja a presença de abreviações e neologismos compreensíveis aos sujeitos que realizam constantemente práticas nessa rede social.

Como foi informado, o S1 realiza elogios ao S3, informa ter gostado da temática dos deuses gregos e corrobora com o pensamento do S2: "*Vdd. Tá perfeito!! Tudo bastante detalhado com as palavras bem formal falando sobre o acontecimento, deu uma ideia de tempo e lugar*". É interessante observar que o S3 decide acrescentar informações sugeridas no grupo em relação a dados específicos do universo mitológico da Grécia antiga: "*Posso colocar no final do cap*".

O acréscimo, após as sugestões dos S2 e S1, é percebido realmente no final da reescrita da *Fic*: "*Zeus – Kim Nanjoon, Dionysius – Jimim, Apolo – Jung Hoseok, Afrodite – Yoon Jeonghan, Hades – Min Yoongi. Os outros colocarei no decorrer da fic*". Ou seja, podemos verificar a preocupação do S3 em atender às sugestões dadas no grupo de *WA*, ao correlacionar as personagens da *Fic* (todos componentes das bandas *BTS* e *Seventeen*) aos deuses gregos, cujas características apresentadas refletem detalhes das pesquisas realizadas pelo S3 para a escrita de sua *Fic* sobre a mitologia grega.

Por fim, ainda na última coluna da figura 4, verificamos o cuidado do S3 em elucidar o significado do objeto grego utilizado na descrição da última coluna da figura 4: "*[..] um quítion branco com detalhes dourados e seus braceletes de ouro [..]*". Dessa forma, observamos que a *Fic* termina com o significado de quítion: "*é uma peça de vestuário utilizada na Grécia antiga. Era uma túnica utilizada tanto por homens como por mulheres, estendida, era basicamente um retângulo de tecido*".

Seguiremos com as análises embasadas nas categorias da Arquitetônica bakhtiniana.

CATEGORIAS DE ANÁLISE DA ARQUITETÔNICA BAKHTINIANA

No que tange à forma composicional, temos, na *Fic*, um formato organizado na seguinte estrutura: (i) título do *Fic*; (ii) imagem relacionada ao enredo e às personagens da *Fic*; (iii) uma sinopse convidando os leitores para a leitura da *Fic*; (iii) sequência de capítulos; e (iv) desfecho da e despedida da autora da *Fic*.

Para Bakhtin (2002), a forma é correlata ao conteúdo, ou seja, na forma, há a compreensão do conteúdo, com critérios éticos e cognitivos enquanto significação. Nesse sentido, compreendemos o conteúdo como um elemento da forma composicional. No caso da *Fic*, podemos verificar essa relação: forma versus conteúdo de maneira clara, uma vez que os elementos que o S3 utiliza para dar forma ao seu artefato elencam conteúdos presentes no universo da mitologia grega.

Ao analisar a categoria arquitetônica da forma composicional da *Fic*, devemos seguir os critérios bakhtinianos, os quais nos esclarecem que a forma se desmaterializa para se organizar enquanto expressão artística de seu autor-criador. No que concerne à *Fic*, o S3 deu forma à sua *Fic*, ao construir uma ambientação mista, predominantemente mitológica, com características do universo coreano, em virtude de suas personagens representarem seus heróis constituídos por deuses gregos.

Além disso, ressaltamos que os heróis da *Fic* estão inseridos no contexto sócio-histórico e culturalmente construído, tanto da mitologia grega quanto do século XXI, a exemplo do enredo do livro *Perc Jackson e os Olimpianos*, que serviu de fonte de inspiração para a *Fic*. Além disso, o objeto estético está imbricado às diversas conexões volitivo-emotivo-axiológicas do S3, já que suas atividades estéticas são inerentes à sua produção artística. Sob esse prisma,

corroboramos com o princípio fundamental da atividade estética – a relação do autor-criador com seu herói e com seu mundo.

Outro ponto interessante para analisarmos é a própria atividade estética, indispensável para a construção da forma composicional e linguística, enquanto pensamento teórico discursivo. Ao realizarmos a leitura tanto da escrita quanto da reescrita da *Fic*, verificamos a descrição dada pelo autor-criador, enquanto exposição histórica dos acontecimentos da narrativa, com destaque para sua intuição estética.

Já ao que concerne ao conteúdo temático, podemos estabelecer a seguinte relação: 1. O autor-criador (S3), encontra-se enraizado na história e na cultura; 2. O autor-criador é axiologicamente possível em si mesmo, a ponto de incluir, em sua produção ficcional, elementos do seu universo da cultura *K-pop*, enquanto fã das bandas *BTS* e *Seventeen*; e 3. O S3 é um ser único e valorativamente criador de seu conteúdo enformado, a *Fic*. Ou seja, as escolhas do autor-criador permitem a construção estética de um mundo próprio e de um herói, este também inserido em mundo que lhe é inerente.

Na *Fic* analisada, verificamos o conteúdo temático dos deuses gregos, axiologicamente enformado pelo S3, o que significa que a composição do material ou artefato se dá pela sequência de informações do universo mitológico à constituição temática da *Fic*, ressaltando a importância dos acréscimos sugeridos pelos S1 e S2, respectivamente.

Para Bakhtin (2002), todo ato cultural se move em uma atmosfera axiologicamente intensa de inter-determinações responsivas, o que podemos constatar ao observar as influências das interações/sugestões, dadas no grupo de *WA* das fã-clubes, na reescrita da *Fic*. Ademais, todo ato cultural, segundo Bakhtin (2002), assume uma posição valorativa frente a outras posições valorativas.

Em se tratando do estilo, de acordo com Bakhtin (2002), o estilo é o conjunto de procedimentos de que o autor-criador se utiliza para dar forma e acabamento ao seu herói. Nesse sentido, os procedimentos empregados pelo S3 determinam o estilo de sua produção ficcional; o que podemos observar quando o S3 responde à pergunta 18 da entrevista semiestruturada: *Você se preocupa em utilizar um vocabulário específico em suas Fics?* E sua resposta é a seguinte: *"Vai depender da temática da Fanfic, por exemplo, se eu faço uma que remeta a escola, eu vou querer fazer mais um pouco de vocabulário que tem na escola; de realza, eu vou trazer um vocabulário mais formal, mais poético."*

Ainda em relação ao estilo, encontramos nas vozes que dão ao discurso do herói a possibilidade de encontrar-se consigo mesmo, tanto na ação interior quanto na ação exterior do romance, um mecanismo para análise do estilo de seu autor-criador. Na *Fic*, os questionamentos que são realizados pelas personagens e pelo próprio narrador são um bom exemplo disso, visto que o enredo vai se reconstruindo, na reescrita da *Fic*, tanto a partir das marcas dessas vozes quanto das marcas das vozes dos sujeitos que participam do processo de interação verbal.

Em PPD, Bakhtin (2018) chama-nos atenção à realidade vivida pelo herói, seu mundo exterior com seus costumes inseridos no processo de autoconsciência. Na verdade, o que ocorre é a transposição do campo de visão do autor-criador para seu herói, ou seja, a visão do S3 em relação tanto à mitologia grega quanto ao universo que permeia seus heróis, membros das bandas *BTS* e *Seventeen*.

A tensão ético-cognitiva é outro fator que determina o estilo no romance, uma vez que a unidade da tensão da vida, tanto do autor-criador quanto dos seus heróis, vai constituir a unidade de procedimentos que darão o acabamento ao herói e ao seu mundo. Nessa perspectiva, a visão que o S3 tem de seus heróis será refletida no acabamento do próprio herói, o que podemos verificar quando o

S3 responde à pergunta 19 da entrevista semiestruturada: "*Com que frequência você costuma inserir seus heróis em suas Fics?*" E o S3 responde: "*Sempre, eles são, tipo, os casais são muito fofinhos e eu gosto de mostrar para as outras pessoas como eles são lindos juntos. O destaque são os heróis do BTS*".

Na obra *Gêneros do Discurso*, Bakhtin (2016), advoga que onde há estilo há gênero. Em nossa pesquisa, consideramos a *Fic* um gênero discursivo, o que significa que tanto o estilo da língua quanto o estilo individual do autor-criador modificará o gênero *Fic*. Podemos, portanto, comprovar esse postulado ao comparar os estilos dos sujeitos participantes de nossa pesquisa. No caso do S3, as interações que são realizadas no grupo de *WA* das fanfiqueiras exercem forte influência no produto de seu artefato. Podemos, então, atestar essa afirmação na resposta à pergunta 16 da entrevista semiestruturada, na qual o S3 afirma que os comentários realizados no grupo de *WA* enriquecem mais a *Fic* e ajudam mais no enredo da história.

Assim posto, seguiremos para nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para responder ao nosso problema de pesquisa: *As Fics* reescritas por jovens do Ensino Médio podem ser analisadas com base na análise Arquitetônica bakhtiniana? seguimos um percurso investigativo por teorias que subsidiaram nossas análises e direcionaram nossos resultados. Além disso, a delimitação do tipo de pesquisa, estudo de caso de cunho qualitativo e a entrevista semiestruturada nos possibilitaram um olhar mais atento para a produção do S3 e das sugestões/interações dos outros dois sujeitos da pesquisa.

A partir das leituras e das reflexões realizadas sobre a teoria basilar de nossa pesquisa, concluímos que o que Bakhtin (2002)

denomina objeto estético ou artefato, encontra-se imbricado às diversas conexões volitivo-emotivo e axiológicas do autor-criador, o qual se encontra inserido na cultura e na história. Além disso, percebemos, pela pesquisa, que a criação do objeto estético conduz à concretização de um material e que as questões sociais, históricas e culturais se tornaram elementos intrínsecos do objeto estético bakhtiniano nas *Fics* (re)escritas.

Quanto à forma composicional e linguística, a correlação da forma com o conteúdo foi percebida em nossas análises, a partir dos critérios éticos e cognitivos enquanto significação. Nesse viés, verificamos que os elementos utilizados pelo autor-criador de cada *Fic*, para dar forma às produções ficcionais que foram analisadas, elencaram conteúdos específicos de cada autor-criador.

Ao analisarmos a segunda categoria, constatamos, no conteúdo temático da Arquitetônica, sua indispensabilidade para o objeto estético, em nosso caso, para a *Fic*, visto que o artefato é correlativo à forma estética. Por conseguinte, a forma não é esteticamente significativa sem conteúdo, o que nos fez entender a posição volitivo-axiológica do autor-criador, pois ele determina a construção do ato ético.

Em relação à última categoria de análise da Arquitetônica, as vastas leituras nos fizeram perceber que o estilo não se delimita de forma concreta em nenhuma das obras analisadas do teórico russo. Em nossas análises, pudemos perceber uma individualização da fanfiqueria em relação aos seus personagens ficcionais, na *Fic* analisada. Destarte, compreendemos, com a pesquisa, a relevância da escrita ficcional realizada em ambiente digital para o desenvolvimento da produção textual no Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- BAKHTIN, M. M. **Questões de Literatura e de Estética – A Teoria do Romance**. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola, 2015.
- CAMPOS, M. I. B. Compreensão sobre a arquitetônica em Bakhtin: fontes kantianas. **Organon**, v. 30, n. 59, 2015.
- CLARK, C.; HOLQUIST, M. Mikhail Bakhtin. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- DUDNEY, G.; HOLCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos Digitais**. São Paulo: Parábola, 2016.
- JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zalar, 2001.
- KANT, I. **Crítica da razão**. 3. ed. São Paulo: Ícone, 2011.
- QUEIROZ, I. A. O conceito de arquitetônica na teoria bakhtiniana: uma abordagem historiográfica, filosófica e dialógica. **Estudos Linguísticos**, v. 46, n. 2, p. 625-640, 2017.
- RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- ROCHA, P. F. **Como fazer uma pesquisa científica? – uma abordagem teórico-prática**. Maceió: Edições Catavento, 2002.
- ROJO, R. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- XAVIER, A. C. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópico**, v. 9, n. 1, p. 3-14, 2011.



2

Eddy Johana Guerrero-Medina
Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

**MODOS DE INTERACCIÓN
Y PRÁCTICAS DE ESCRITURA
MULTIMODAL EN
CONTEXTOS HÍBRIDOS:
REVISIÓN DE LA LITERATURA CIENTÍFICA**

INTRODUCCIÓN

Los estudios de las prácticas de escritura en la era digital han mostrado potencialidades en el desarrollo de competencias relacionales y disposiciones para combinar el sistema verbal con otros sistemas semióticos. Se trata de conexiones que dan lugar a nuevos repertorios semióticos y ponen en juego distintas formas de interacción y re-creación de géneros discursivos (Magadán, 2021; Vásquez-Rocca y Varas, 2019; Gladic Miralles, y Cautín-Epifani, 2016).

En América Latina, la escritura como práctica social y multimodal es emergente, aun cuando poco se han estudiado las formas de interacción que propician los participantes y la implicación del repertorio semiótico disponible (Monsalve-Upegui, 2015). Por ello, es fundamental la comprensión de la multimodalidad y la convergencia de distintos sistemas semióticos (géneros discursivos escritos, digitales, orales, sonoros, corpóreos, pictóricos, etc.) en los constantes cambios socioculturales, los cuales evidencian la presencia de lenguajes híbridos y permiten la construcción de múltiples sentidos (Ortiz, 2021; Parodi, 2010; Kress y Van Leeuwen, 2001).

En la enseñanza y aprendizaje de prácticas letradas en ámbitos multimodales y en contextos presenciales, digitales e híbridos, la interacción es un elemento determinante y marca una ruta relacional. En el estudio de las interacciones, el contexto es crucial porque da cuenta de la existencia de estilos de interacción, según la cultura y sus formas de participación en comunidades de escritores que desarrollan estilos de interacción culturalmente distintos, así como en las formas comunicativas, artefactos culturales y dispositivos utilizados. De ahí que, las relaciones de los sujetos estén mediadas por la forma como interpretan la naturaleza de quién escribe, a quién se dirige, cómo lo hacen y cuál es la intencionalidad (Habermas, 1987; Bolívar, 1998; Goffman, 2006).

Con el auge de la era digital, la pantalla está sustituyendo al papel y el teclado al lápiz, modificando la concepción estructural del texto. Formas disimiles de leer, escribir, hablar y entender el mundo, se añan a una marcada tendencia de la integración de la cultura digital a la vida cotidiana, lo que implica el surgimiento de encuentros con otras formas no convencionales a la esfera humana. De esta forma, las relaciones determinan una transformación a la manera de entender la interacción, lo que se comparte y los artefactos culturales que circundan allí.

Las bases teóricas y conceptuales en torno a la interacción se pueden rastrear en autores que han fundamentado epistemológicamente la interacción y su relación con el lenguaje. Por una parte, Searle (1994) centra la interacción en cómo los hablantes pueden comprender y comunicar intenciones mediante el uso de los actos locutivos, ilocutivos y perlocutivos. Por otra parte, la Teoría socio-cultural de Vigotsky (1979) plantea que en el marco de la interacción con otras personas y la interacción que ocurre en diversos contextos es siempre mediada por el lenguaje, lo que implica que el aprendizaje y la adquisición de conocimientos es el resultado de la interacción social.

Igualmente, la interacción social se ha estudiado desde el Análisis Crítico del Discurso (ACD) en autores como Wodak (2003) y Van Dijk (2000; 2012), a través de este enfoque, se busca entender cómo las estructuras del lenguaje y las prácticas discursivas se relacionan con la dominación y control social, las desigualdades y la reproducción del orden establecido. También se analiza cómo los actores sociales utilizan el lenguaje para mantener e cuestionar el *statu quo*.

Los estudios sobre la interacción en el campo del lenguaje tienen una larga tradición y su conceptualización ha variado en algunos aspectos. En primer lugar, autores como Blumer (1968), Strauss (1991), Cooley (2005), Goffman (2006) cuestionan las formas de interacción e instrumentalización en la construcción de la voz propia,

la generación de contenido y la evaluación de aprendizajes. En segundo lugar, autores como Yus (2001), Bolívar (1998), Rizo (2006), Sánchez-Upegui (2009) y Gutiérrez-Ríos y Hernández (2023) plantean la idea de estudiar la interacción social a partir de las mediaciones tecnológicas. En tercer lugar, autores como Bazerman (2012), Parodi (2008), Cassany (2006), Vargas (2015), Ferreiro y Teberosky (2007), Zavala (2002), Castelló (2009) y Carlino (2006) caracterizan la interacción en las prácticas de escritura y formas de producción de géneros discursivos escritos.

Con base en lo señalado, esta revisión de la literatura científica y sus bases teóricas tiene como propósito analizar los modos de interacción de comunidades de escritores en torno a prácticas de escritura multimodal implicadas en contextos híbridos como una propuesta teórica y metodológica. En este sentido, se coincide con Monsalve-Upegui (2015) en que los modos de interacción que propician los participantes y la implicación del repertorio semiótico disponible, ha sido poco estudiado en el mundo académico: pedagógico y social. A pesar del potencial para descubrir y caracterizar modos inmanentes en prácticas de escritura y nuevas formas como los participantes o actores interactúan con otros o con un texto multimodal, una escritura emergente o sociosemiótica disímil en el marco de la era digital. Por consiguiente, la aproximación sobre la noción de interacción se sintetiza en las siguientes dos conceptualizaciones relacionadas con la interacción cara a cara y la interacción mediada por las tecnologías.

LA INTERACCIÓN CARA A CARA

La interacción desde la postura teórica de Habermas (1987), quien realiza diferentes aportes para caracterizar la acción comunicativa desde un punto de vista lingüístico, concibe la interacción

como un proceso de interacción social en la Teoría Crítica, sobre los fundamentos de “un proceso comprensivo de la comunicación social llevado a cabo por mínimo dos personas” (p. 20-21). Además, propone que “las relaciones de los hombres están mediadas en un contexto lingüístico de comunicación con base en el cual los sujetos interpretan la naturaleza y se interpretan a sí mismos dentro de su entorno” (p. 60). No obstante, esta idea de la interacción llevada a la acción comunicativa debe ser abordada para comprender los modos de interacción, no solo desde la dimensión constitutiva de la praxis humana, si no a articular el sistema sociosemiótico con otras formas de la interacción comunicativa, situación que supone el verdadero cambio social para lograr una concepción sobre el conocimiento de los participantes y sus dinámicas de interacción en la conformación de una comunidad. De esta manera, los aportes que sobre interacción social ha desarrollado Goffman (2006), permiten entrever que la interacción precede de la vida como una representación teatral y consiste en actuaciones -performances- a partir de la interacción misma, lo que implica -la interacción cara a cara- definida como “la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata” (p. 27). Así la interacción se inserta y toma sentido en el “encuentro” desde la manera que éste produce y reproduce en los actos performativos de los individuos, aquello que Goffman denominó la “interacción total”. Todo lo anterior, revela lo inmanente de la interacción social imbricada en la comunicación y cómo se entretajan múltiples dimensiones en géneros discursivos escritos. Entonces, quien performa con su actividad la interacción, es quien define lo social, el lazo que lo mantiene unido a los otros. Lo particular de esta noción es su heterogeneidad y la necesidad de analizar el contexto de su desarrollo y aplicación tanto en el orden social, semiótico como educativo.

LA INTERACCIÓN MEDIADA POR LAS TECNOLOGÍAS

La humanidad en el mundo digital se caracteriza por las interacciones, experiencias y comportamientos que están siendo moldeados y mediados por la tecnología, lo cual ha logrado efectos exacerbados en la configuración de las comunidades y sociedades en el ciberespacio, lo que ha de llamar la atención sobre la necesidad de retomar, reavivar la ética y la estética ante esta progresiva deshumanización de la existencia humana a propósito de los autores que fundamentan sus aportes (Han, 2021; Levy, 2021). No obstante, el lugar de las prácticas letradas en las tecnologías ha tomado un lugar fundamental en la manera como los participantes u actores configuran sus representaciones, creencias, enseñanzas, aprendizajes y valores en torno a los modos de interacción en prácticas de escritura emergente.

La conceptualización sobre interacción mediada por las tecnologías en la era digital, corresponde a un acervo de investigaciones que evidencian las múltiples formas a los modos de interacción relacionadas con contextos híbridos en entornos sociales, comunicativos, didácticos, digitales, estéticos sobre algunos aspectos pragmáticos y lingüístico-textuales de la comunicación mediatizada por escritores y escrituras en el ámbito educativo y social. En el contexto actual, la cultura escrita cobra un papel fundamental, toda vez que no solo se trata de producir textos, sino de colaborar, dialogar y revitalizar las prácticas letradas en un contexto determinado. El estudio de interacciones emergentes no solo aporta conocimiento sobre las tendencias actuales, sino que también permite explorar cómo las tecnologías moldean las expresiones literarias, académicas, cotidianas y cómo es posible cuestionar la profundidad y autenticidad en medio de la rápida evolución tecnológica.

En efecto, en un mundo cada vez más digital, las personas pueden estar demasiado enfocadas en las pantallas y desconectarse de su entorno físico, lo que plantea cuestionamientos sobre la autenticidad de estas relaciones (Carlino, 2006; Cassany, 2011; Bolívar, 1998; Castelló, 2009). Por otro lado, la colaboración en línea también puede exacerbar problemas de desigualdad de acceso a la tecnología, excluyendo a aquellos que no tienen acceso a ella (Han, 2021). Si bien estas prácticas pueden tener aspectos positivos, es esencial abordar críticamente sus implicaciones y desafíos, incluyendo la calidad de la interacción, la desconexión del entorno físico y las desigualdades digitales (Vargas, 2015; Zavala, 2009; Vich y Zavala, 2004).

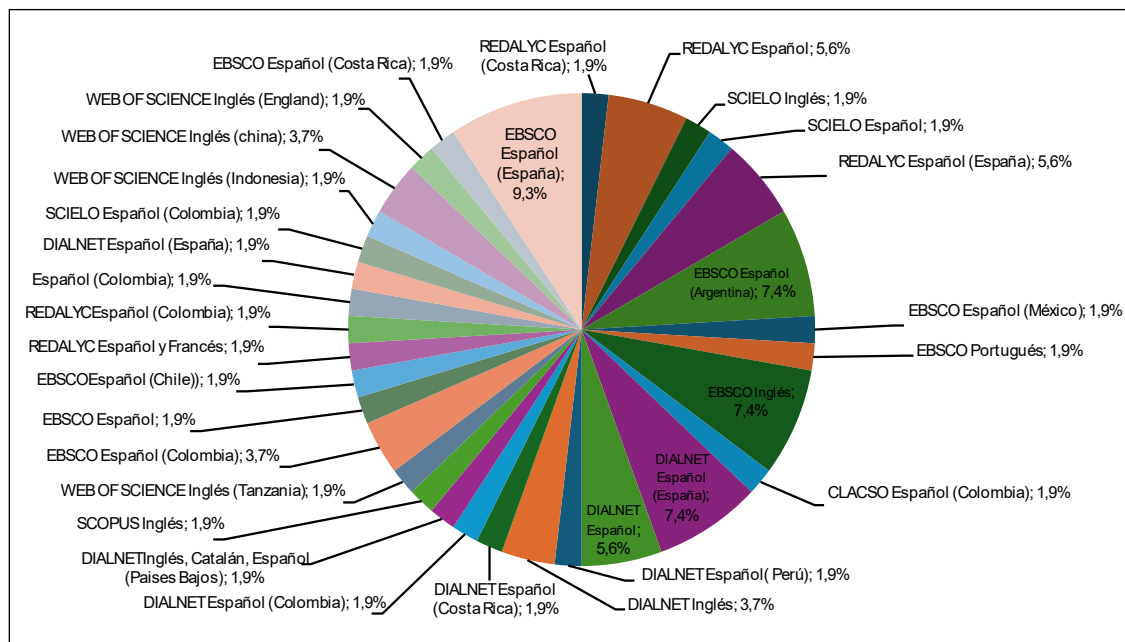
En suma, la interacción en comunidades de escritores mediada por las tecnologías propicia escrituras multimodales como práctica social. Es necesario, comprender que a pesar de su aparente ideal de colectividad y colaboración, la interacción como espacio de participación también presenta desafíos y contradicciones, dando lugar a cambios en la percepción del espacio y tiempo, las relaciones sociales, la identidad, la intimidad y la comunicación en el uso e incorporación de tecnologías digitales. Sin embargo, la interacción mediada por las tecnologías explora diferentes modalidades de expresión en las formas de producción de escritores y prácticas letradas emergentes. En efecto, la posibilidad de re-creación de nuevos géneros discursivos existe, en tanto, el procesamiento del texto escrito, oral, multimodal es en esencia un proceso multidimensional en cuyo núcleo confluyen los más variados tipos de información, relaciones, procesos y subprocesos (Parodi, 2014). Es decir, aunque el dinamismo del desarrollo tecnológico es ilimitado, su uso es desigual y multifactorial, hay una marcada resignificación de los géneros discursivos por la cultura digital que permiten a las prácticas de escritura y prácticas discursivas develar el potencial de las literacidades y las oralidades en términos sociales y en comunidad.

METODOLOGÍA

En cuanto al método de investigación, se acudió a la revisión de la literatura científica para recoger, sintetizar y analizar los modos de interacción y producción implicados en las comunidades de escritores en contextos híbridos basado en la extracción de datos de un conjunto de estudios sobre el tema. La revisión del corpus de análisis se realizó a través de un movimiento analítico inductivo mediante la técnica de Análisis Textual Discursivo que consiste en focalizar el proceso de descubrimiento y de búsqueda para procesos de razonamiento que otorgan visibilidad y reconocimiento a la investigación. Se tuvieron en cuenta las fases de deconstrucción de la técnica: recolección, sistematización, desarmado, categorización y comentarios de investigación (Moraes y Galiazzi, 2011). En este contexto, se presenta en primer lugar, el proceso metodológico enfocado en el análisis del corpus de las categorías: modos de interacción y formas de producción de géneros discursivos escritos; ambos en contextos híbridos. En segundo lugar, presentar los parámetros sobre los que se focaliza el rastreo: Identificación de la pregunta problemática a través del reconocimiento del marco de referencia, proceso de la metodología, presentación de resultados y su discusión; en tercer y último lugar, se proponen las conclusiones que pretenden responder la pregunta base de la indagación: ¿Cuáles son los modos de interacción y producción de las comunidades de escritores en contextos presenciales, digitales e híbridos?

Para ello, se ha realizado una revisión de la literatura científica, especialmente de artículos de investigación publicados en las bases de datos Scopus, Web of Science, Ebsco, Dialnet, Clacso, Redalyc, entre 2019 y 2022. Se ha contado con una muestra inicial de 87 artículos que, al aplicar criterios de exclusión, se redujo a 53. A continuación, se presenta la Figura 1 para demostrar el mapeo realizado a las 53 bases de datos: porcentaje, idioma y ubicación.

Figura 1 - Mapeo de base de datos



Fuente: Elaboración propia.

FASES DE DECONSTRUCCIÓN DE LA TÉCNICA

Recolección. Se recoge la información a través de un instrumento de análisis comparativo basado en el diseño de una matriz de datos del estado del arte en Excel con base en la pregunta orientadora ¿Cuáles son los modos de interacción y producción de las comunidades de escritores en contextos presenciales, digitales e híbridos?, y los descriptores de búsqueda bibliométrica (“modos de interacción” and “modos de producción” - “prácticas de escritura” or “escritura multi-modal” - “interacción de escritores” and “escritores en comunidad”).

La selección y gestión de la información corresponde, igualmente, a los criterios enunciados por Barbosa (2013) entre los cuales se consideraron datos del artículo o tesis, idioma, la ventana de tiempo, los términos de búsqueda, los recursos de información y los protocolos de revisión inclusión y exclusión de 53 bases de datos.

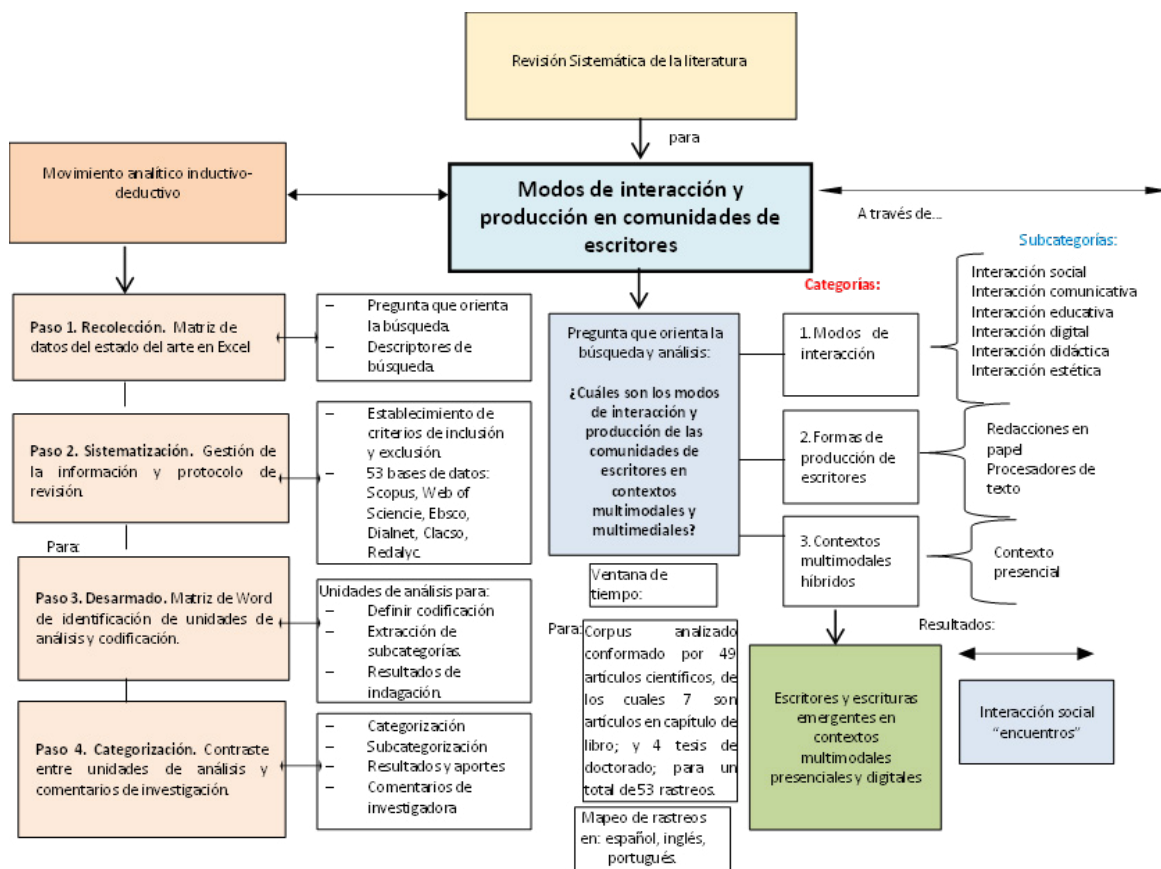
Sistematización. Se ordena la información, con el fin de facilitar la organización de los datos y aproximar los elementos estructurales de la investigación (artículo o tesis, fecha, base de datos, problema, posicionamiento científico, objetivos, categorías conceptuales, resultados y conclusiones). Se debe considerar que algunas investigaciones fueron excluidas de esta revisión, en la medida que, aunque anunciaban estudios relacionados con los modos de interacción y producción de escritores y escrituras en clave de la educación, sus desarrollos obviaban estas consideraciones.

Desarmado. Se singulariza la información para clasificar las unidades de significado referentes en la exploración mediante una matriz en Word de identificación de las unidades de análisis y de la codificación de los movimientos analíticos y categorías inductivas en torno a los modos de interacción y producción de escritores y géneros discursivos (escritos, orales, multimodales) y contextos híbridos. El corpus analizado estuvo conformado por 49 artículos científicos, de los cuales 7 son artículos en capítulo de libro y 4 tesis de doctorado; para un total de 53 rastreos.

Categorización. El ejercicio se desarrolló con base en las categorías: modos de interacción y formas de producción de géneros discursivos escritos y las sitúa en la relación con contextos híbridos; para lo cual se consideró un nuevo filtro de selección con subcategorías que se preguntaban por la identificación de los modos de interacción como interacción social, educativa, digital, estética y didáctica; por las formas de producción de escritores y escrituras, por las relaciones que se establecen entre el escritor, el género textual, prácticas y saberes; y por la concepción de los modos de interacción de

escritores en contextos híbridos. En todos los estudios se rastrearon estas subcategorías para, finalmente, establecer perspectivas generales, recurrencias y elementos singulares. El análisis de los datos se desarrolló en una tabla de categorización, en la cual se desplegaron los análisis y **comentarios de investigación** cualitativa. El proceso integral de búsqueda del método de revisión de la literatura científica se describe en la Figura 2.

Figura 2 - Ruta para el método de revisión de la literatura científica



Fuente: Elaboración propia, adaptado de la técnica de Análisis Textual Discursivo (ATD) de Moraes y Galiazzi (2011).

La dinámica en la cual se leyeron los datos tuvo un criterio cualitativo, en la medida que el análisis textual discursivo se configuraba y respecto a las matrices que en Word y Excel se generaban, se pone de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades educativas y sociales de los modos de interacción y se hace posible la descripción de singularidades que se describen a través de la escritura. El análisis de la información se desarrolló a partir del reconocimiento de categorías, recurrencias, inferencias, perspectivas, conceptos y palabras claves, en relación con la correspondencia de la pregunta central de la revisión.

RESULTADOS

El análisis textual discursivo pone de manifiesto la categorización de los modos de interacción y las formas de producción de géneros discursivos escritos y los sitúa en relación con contextos híbridos. Este análisis permite advertir que las investigaciones en términos sociales, tecnológicos y educativos han hecho poco visibles las formas de interacción que propician los participantes, la implicación del repertorio semiótico disponible y la necesidad de comprender distintos sistemas semióticos (géneros discursivos escritos, digitales, orales, sonoros, corpóreos, pictóricos, etc.) en la transformación académica por los constantes cambios socioculturales, los cuales evidencian la presencia de lenguajes híbridos y permiten la construcción de múltiples sentidos. Para abordar el anterior postulado, se presenta la pregunta de indagación ¿Cuáles son los modos de interacción y prácticas de escritura multimodal de las comunidades de escritores en contextos presenciales, digitales e híbridos?, la cual proporcionó las bases fundantes para la revisión y discusión de resultados.

Las investigaciones rastreadas en torno a develar los modos de interacción y formas de producción de lectores y escritores en

contextos híbridos, asumen la interacción en vínculo con la participación, la negociación, la contribución entre (participante-educador-estudiante) y las prácticas de relacionamiento en una interfaz, una plataforma, una red, un espacio físico de colaboración con consignas bajo las cuales quienes interactúan entran en un diálogo activo y medianamente recíproco con otros y con el entorno (Montero, 2022; Fuertes-Alpiste *et al.*, 2022; Betancur-Chicué *et al.*, 2023; Schinoff y Byron, 2022; Flores, 2020, 2021; Kotarba, 2021; Suárez-Villegas *et al.*, 2020; Cañamares, 2019). En este contexto, la interacción no es solo un medio de comunicación, sino también un territorio donde las personas colaboran, negocian significados y construyen conjuntamente comprensiones compartidas. Los resultados de esta investigación subrayan el hecho de que estos contextos se tejen de diversos modos de interacción que participan al apoyo del desarrollo de sus competencias, hábitos y prácticas letradas.

También se constata que a pesar de su aparente ideal de colectividad y colaboración, la interacción como espacio de participación también presenta desafíos y contradicciones. En ocasiones, los desequilibrios de poder, las diferencias culturales, la alfabetización digital y las barreras lingüísticas pueden obstaculizar una participación equitativa y significativa entre docente-estudiante, estudiante-estudiante, persona-entorno, o aprendizaje, o herramienta. Además, en entornos virtuales, la falta de interacciones cara a cara puede llevar a tergiversaciones y a una comunicación menos rica en matices, en algunos casos se evidencia luego de los planes de contingencia semipresencial producto del Covid-19 (Hernández-Sellés *et al.*, 2023; Vila Tura, *et al.*, 2022; Tapia, 2020; Berríos *et al.*, 2022; Gutiérrez-Coba y Silva-Gómez, 2021), lo que se enmarca en la propuesta teórica de Goffman (2006).

Por ejemplo, la interacción cara a cara para Goffman, en términos de negociación, de proyección y de protección de la imagen de sí y de la del otro presenta variables que hacen cada interacción única "como una representación teatral y consiste en actuaciones

“performances” y a partir de la interacción misma” (Goffman, 2006, p. 27). Es de anotar que en las investigaciones donde los participantes se relacionan entre sí y un género textual con herramientas digitales como: como blogs, procesadores de textos y plataformas virtuales, su práctica se improvisa según los “ingredientes” del contexto y se basa en un compromiso y un posicionamiento negociado *in situ*, es decir, profesores y estudiantes cooperan dentro de un marco donde pueden actuar, según su poder, dominio y control (Lizenberg, 2020; Liñán, 2020; Suárez-Villegas *et al.*, 2020; González, 2021; Silarayan Ruiz *et al.*, 2022; Flores, 2020; Colón, 2021; Cores, 2020). Otros presentan una interacción educativa entre profesor-estudiante o entre estudiantes (Llopis-García y Rodríguez, 2022; Schinoff y Byron, 2022; Ferguson y Ouimet, 2022) y estos últimos rastreos se enfocaron en la prensa, la empresa, en psicología, respectivamente. También, en la revisión de la literatura se encuentra que, en las prácticas de enseñanza existen “posibilidades de imbricación simultánea de la escritura, lectura y oralidad”, especialmente encontramos una -doble interacción- alrededor de un texto escrito y oral (Gutiérrez-Ríos y Hernández, 2023), es decir, una doble interacción entre escritura y lectura, escritura e interlocución y entre escrituras para un efecto sociosemiótico simultáneo, inmediato y ubicuo que puede configurar una escritura hablada o una oralitura contemporánea, entendida esta última como la posibilidad de re-escribir lo oral de las comunidades o desde su tradición oral.

Lo anterior, reconoce que el estudio de la oralidad y particularmente, el discurso oral y la tradición oral deben abordarse en una dimensión amplia e importante en la interacción entre el lenguaje, la identidad y la cultura, así como el análisis de su contenido simbólico y sus aspectos formales de uso. Es necesario estudiarlos en los contextos particulares en los que se producen actualmente (académicos y vernáculos) y en sus relaciones e imbricaciones con las prácticas de escritura y lectura Vich y Zavala (2004); Gutiérrez-Ríos (2014); Gutiérrez-Ríos y Hernández (2023); Correa (2017); Ramírez (2012).

Las múltiples interacciones, entre el texto, autor, lector, escritor, interlocutor y contexto revelan cómo la vinculación de la escritura hablada a otros sistemas semióticos verbales, potencian la interconexión de ciber participantes y autores. Además, la combinación de prácticas de escritura, prácticas discursivas y prácticas letradas con plataformas, medios audibles, inteligencia artificial, medios impresos aunados a dinámicas de la cibernsiedad son un detonante para la identificación de múltiples interacciones, roles de participantes, tipos de contenido y prácticas de escritura en la forma como nos relacionamos con la cotidianidad en la vida académica, social, política y cultural.

Los resultados obtenidos en el proceso de interacción permiten constatar que en el ámbito escolar los profesores tienen una claridad conceptual acerca de lo que es la interacción. No ocurre lo mismo con las nociones expresadas sobre los modos de interacción, pues existe en ellos una confusión alrededor de lo que es la comprensión multidimensionalidad como acción recíproca entre personas, textos y sistemas semióticos. Para tal fin, se propone reconfigurar los modos de interacción inmanentes en la revisión.

MODOS DE INTERACCIÓN

En el proceso de deconstrucción [1] de los modos de interacción se identifica la recurrencia de modos implicados: interacción social, comunicativa, educativa, digital, didáctica y estética en

[1] Según Derrida, J. (1989) en su obra "La escritura y la diferencia", la deconstrucción es un proceso escritural que está intrincadamente relacionado con la construcción de significados y conceptos. De ahí que, a través de la deconstrucción se busca demostrar cómo los opuestos y las dualidades se entrelazan en el lenguaje y cómo los significados son inherentemente inestables. Para el presente rastreo resulta necesario, en tanto, formas alternativas de colaboración y colectividad en la interacción constituyen construcción conjunta del conocimiento y la cultura, donde las voces individuales se unen y crean un tejido social interdependiente.

entornos educativos, toda vez que sólo 4 de las 53 investigaciones corresponden a un ámbito social (prensa, empresa, psicología) que extrapola lo educativo, es decir, un 7.54%. De ahí que, se detectan tres pautas recurrentes en que las personas (docentes-estudiantes) estructuran la interacción. La primera es en la que bosquejan su posición personal e institucional sobre las TIC; en la segunda, en la que justifican explícitamente por qué integrar medios digitales y virtuales en el campo educativo; y en el tercero, revelan cuál es el propósito con el que utilizan estas tecnologías en clase, mostrando cuál es realmente el lugar de enunciación que les otorgan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. A continuación, la Tabla 1, muestra la recurrencia de los modos de interacción en la revisión científica.

Tabla 1 - Modos de interacción en revisión de literatura científica

Modo de interacción	Concepto vinculado	Base teórica
Interacción Social	Se enfoca en la acción comunicativa con base en el reconocimiento del acuerdo participativo, la perspectiva, la colaboración y la producción de géneros discursivos (escritos, orales, multimodales) en ámbitos de la vida social.	Goffman, 2006; Gergen, 2009; Carlino, 2006; Cassany, 1988; 2011.
Interacción Comunicativa	Relación intensa entre los roles (autor-participante), la formación, la argumentación oral y escrita y el discurso como acción en el proceso de negociación de sentidos mediante la relación con el texto, la conversación y otras formas semióticas verbales a través de dispositivos multimediales.	Goffman, 2006; Gergen, 2009; Gutiérrez-Ríos, 2018; 2023.
Interacción educativa	Mediada por expansión de las tecnologías de la información y comunicación TIC y su inserción en la educación en diferentes niveles y con variados propósitos. Se destaca en la configuración de modelos curriculares, pautas de escritura académica, géneros discursivos escritos, orales, multimodales.	Gergen, 2009; Zavala, 2009.

Modo de interacción	Concepto vinculado	Base teórica
Interacción digital	Además de la brecha digital en acceso, idioma y edad. Se interconectan géneros discursivos escritos, multimodales entre usuarios a través de interfaces, plataformas, redes sociales, procesadores de textos. Sus intereses se ocupan en el uso de tecnologías y cómo se incrementa de forma exponencial en contextos digitales.	Base teórica: Gergen, 2009; Han, 2021; Ortiz, 2021.
Interacción didáctica	Posibilidades de interacción y participación. Se centra en el acercamiento y disposición que tendría que poseer el estudiante (ámbito académico) hacia el conocimiento y en entornos virtuales hacia la cultura digital.	Gergen, 2009; Goffman, 2006.
Interacción estética	Posibilidades de participación y negociación. La estética no se limita a la contemplación pasiva de una producción escrita, artística o de un género discursivo escrito, oral, multimodal particular híbrido, también puede incluir la participación activa de los sujetos y su experiencia escolar.	Gergen, 2009; Ferreiro y Teberosky, 2007.

Fuente: Elaboración propia. La tabla presenta la recurrencia de los modos de interacción implicados en la revisión científica y el soporte de la base teórica.

En la revisión científica cuando se habla de modos de interacción, se hace referencia a la interacción como participación, a algunas de las formas y procesos que la contienen como **interacción social, comunicativa, educativa, digital, didáctica y estética**, por ende, se consideran como categorías o términos interdependientes de negociación y colaboración entre los participantes de un encuentro. De esta manera, los modos de interacción se relacionan usualmente con la correlación y el dominio de la información circundante (Kotarba, 2021; Amador y Gutiérrez-Ríos, 2021), pero con una dirección clara hacia las acciones, las prácticas letradas y la producción de géneros textuales (Young, 2022; Roose, 2022; Flores, 2021; Argiñano y Goikoetxea-Bilbao, 2021; Pascual, 2020). No solo se entiende como múltiples habilidades para reconocer, relacionarse y

resolver problemas, sino para desarrollar la capacidad de comprender su naturaleza en la complejidad de las prácticas, lo que se produce y lo que se negocia. En términos generales, se plantea la imbricación a la hora de definir los modos de interacción, en la medida que esta noción se construye desde diversas perspectivas.

INTERACCIÓN SOCIAL

Así, en los trabajos investigativos entre 2019 y 2022 se destaca el carácter ascendente de los procesos de interacción social, que se enfoca en la acción comunicativa con base en el reconocimiento del acuerdo participativo, la perspectividad y la producción de géneros discursivos (escritos, orales, multimodales). En otras palabras, estos estudios han puesto énfasis y han cuestionado cómo las interacciones sociales se desarrollan con una base colaborativa, promoviendo el diálogo y la co-creación de contenido en distintos formatos comunicativos y géneros discursivos escritos híbridos que combinan características de diferentes medios, como texto, imágenes, audio y video. En las investigaciones se incluían: *caricatura política, diarios, videoensayos, infografías interactivas, redes sociales, Moodle y blogs* con elementos multimedia (Guzman, 2022; Montero, 2022; Calle-Álvarez y Gómez-Sierra, 2020; González y Sosa, 2021; Kotarba, 2021; Tapia-Ladino y Sáez-Carrillo, 2020; Fangzhi, 2020; Zahn, 2021). De ahí que, las herramientas más utilizadas por los participantes fue la mediación de entornos digitales como *blogs, procesadores de textos y plataformas virtuales*.

Respecto a la interacción social que se suscita en instituciones educativas y escuelas, surgen preocupaciones por cómo el lector e interlocutor presentan repercusión en su producción escrita (Calle-Álvarez y Gómez-Sierra, 2020), también, qué hacen los estudiantes con los comentarios escritos en la escritura académica y la manera como siguen y comentan mensajes y recursos multimedia (Tapia-Ladino y Sáez-Carrillo, 2020; Montero, 2022; González y Sosa, 2021; Fangzhi, 2020). Por ejemplo, para Fangzhi (2020) “academic

writing is social interaction between writer and reader, during which writers can employ discursive and non-discursive features to construct their identities”; la escritura académica es una interacción social entre el escritor y el lector, durante la cual los escritores pueden emplear características discursivas y no discursivas para construir sus identidades. O el interés por explorar la aplicación de la realidad virtual, diseño de Entornos Literarios Inmersivos (ELI) con Realidad Aumentada (RA) inmersiva para favorecer la comunicación e interacción social en alumnado (Lorenzo Lledó *et al.*, 2022; Abad *et al.*, 2022; Moral *et al.*, 2022). Al respecto, las investigaciones comparten la idea de la escritura social con “el enfoque que tendrá el escrito y, en definitiva, sobre su eficacia” (Cassany, 1988, p. 71), con el fin de desarrollar un repertorio propio de géneros textuales para construir identidad (Carlino, 2006).

Surge en una de las investigaciones un especial abordaje por problematizar el escritor como interaccionista, en función de una de las hipótesis teóricas del interaccionismo simbólico la dimensión temporal de la acción (Strauss, 1991). Así, las maneras por las cuales el escritor se ajusta en un contexto de condiciones, contribuyendo a moldear la situación presente y creando a su vez acciones para la producción de significado con sus escritos. Para Kotarba (2021) la relación escritor como interaccionista, se configura como:

[...] la base de una buena escritura es el establecimiento del yo y la identidad del interaccionista como escritor. Los mejores escritores son los que escriben constantemente, no necesariamente en forma de texto formal, sino también en forma de diarios, tomando notas, etc. La escritura no recupera nuestras ideas de la mente, sino que las transmite. La escritura no recupera nuestras ideas de la mente y la memoria, sino que las crea como gemas recuperables de nuestro trabajo. Mi argumento es que, como interaccionistas simbólicos, tenemos la oportunidad, si no la responsabilidad, de situar el drama de la vida cotidiana en nuestra escritura porque nuestros entrevistados experimentan su vida cotidiana de forma dramática (p. 54).

Otras investigaciones centradas en la interacción social, configuran sus cuestionamientos en las posibilidades y limitantes de las prácticas letradas en géneros discursivos que se asientan en la vida social. Una de ellas es la caricatura política con el tema de la migración en México a través del análisis retórico de la escritura periodística (Guzman, 2022), en la misma dirección, cómo utilizan los periodistas colombianos Twitter para buscar información, construir mensajes y crear comunidades (Gutiérrez-Coba y Silva-Gómez, 2022). Por otra parte, algunos estudios del campo sociológico, político y empresarial usan diarios, videoensayos, infografías interactivas, redes sociales, Moodle y blogs con dispositivos multimedia para construir análisis tendientes a irrumpir la manipulación mediática producto de *fake news* o mediatización de la información, “using a videotaped social interaction and a novel false feedback manipulation” (Llopis-García; Rodríguez, 2022; Schinoff; Byron, 2022; Ferguson; Ouimet, 2022). También, estudios de caso para analizar la confusión que se genera desde la interacción social a partir de lógicas culturales diversas (Albornoz, 2020) y las redacciones en papel y web en noticias españolas (Argiñano y Goikoetxea-Bilbao, 2021), “writer-reader interaction in newspaper serial writing in Tanzania” (Reuster-Jahn, 2021).

Lo anterior destaca las prácticas de escritura en contextos sociales y cómo los escritores utilizan diversos géneros discursivos. Esto abarca desde el análisis retórico de redacciones en papel hasta estrategias multimedia para combatir la desinformación y estudios de caso sobre interacciones sociales y diferencias culturales que ponen de manifiesto la interacción social como transversal a los procesos de comunicación, de enseñanza y aprendizaje.

INTERACCIÓN COMUNICATIVA

La pandemia por Covid-19, generó cambios con respecto a la lectura y escritura en el soporte digital. Este soporte permitió en la mayoría de los rastreos el análisis de la interacción comunicativa de

textos escritos, orales, multimodales y una red social entre docentes y estudiantes. En las investigaciones se identifica el interés por hallar el nivel de comprensión lectora, aplicación escrita de textos multimodales para el proceso evaluativo y habilidades comunicativas de los estudiantes en distintos campos de conocimiento (Reuster-Jahn, 2021; Zahn *et al.*, 2021; Liñán, 2020; Suárez-Villegas *et al.*, 2020; Cañamares, 2019). Por otra parte, refiere una conexión intensa y amplia entre la expresión y las habilidades comunicativas en aulas virtuales y en entornos semipresenciales post-pandemia (Fuertes-Alpiste, 2022; Silarayan *et al.*, 2022; González, 2021).

Aquí, se devela una relación intensa entre los roles (docente-estudiante), la formación, la argumentación oral y escrita y el discurso como acción en el proceso de negociación de sentidos mediante la relación con el texto, la conversación y otras formas de diálogo (Van Dijk, 2005; Bajtín, 1987; Gutiérrez-Ríos, 2018; 2023). Por ejemplo, los álbumes sin palabras en el estudio de Colón (2021) se caracterizan por una concepción visual, oral y multimodal en el contexto de la complejidad de la literatura infantil artística para abordar el fenómeno migratorio desde la experiencia del viaje. De ahí que la interacción comunicativa, permea el potencial de los géneros discursivos cuando los docentes-estudiantes se reconocen que a través de la interacción como sujetos de conocimiento e inmersos en una realidad social disímil y que tienen algo que contar, algo que reconstruir y al escuchar al “otro” se encuentran con otra idea, y otra manera de entrever la realidad.

INTERACCIÓN EDUCATIVA

Con la expansión de las tecnologías de la información y comunicación TIC y su inserción en la educación en diferentes niveles y con variados propósitos, en la actualidad actividades como leer y escribir presentan cambios; asimismo, modificaciones en los géneros discursivos escritos y en las estrategias comunicativas para el mundo de la educación. Por consiguiente, investigaciones situadas

en procesos curriculares y formativos como en González (2021) el modelo de comentario argumentativo de textos multimodales en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera en un proyecto ministerial en la región de Murcia, España. Otra investigación de Flores (2020) sobre los objetivos de aprendizaje relacionados con textos multimodales, en el plan de estudios costarricenses (MEP, 2017), y la escasez de propuestas didácticas a nivel nacional para su tratamiento pedagógico en secundaria. Finalmente, estudios sobre la construcción adecuada de la identidad en la escritura académica para ayudar a los estudiantes escritores chinos a aprender lengua inglesa (Fangzhi, 2020; Roose, 2022). Son algunos de los ejemplos, con los cuales la interacción educativa presenta una tipificación o generalización controversial y requiere una discusión amplia, dado los criterios y dinámicas empleadas en la pedagogía, tendiente a explicar ventajas y limitaciones.

Si bien, los intereses de los investigadores en estos estudios es generar opciones de diseño, modelos curriculares o explicar pautas de escritura académica en procesos escolares y universitarios que pueden ser asequibles de enseñar y aprender por sus valoraciones, denominaciones, rasgos acotados y favorecen la enseñanza de la escritura como objeto, no sirven para producir géneros académicos complejos, ni para enseñar cómo adecuarse a los contextos culturales y situaciones de uso debido a sus características restringidas, brechas de acceso, limitantes en la alfabetización digital y territorios desescolarizados (Amador y Gutiérrez-Ríos, 2021; Solano, 2021; Kotarba, 2021; Tapia-Ladino y Sáez-Carrillo, 2020; Calle-Álvarez y Gómez-Sierra, 2020; Fangzhi, 2020; Syawaludin *et al.*, 2019). Por ejemplo: en su mayoría no se incluyen la articulación a políticas públicas y no proporcionan los recursos necesarios para abordar estas disparidades. De modo que, estas propuestas pueden no considerar adecuadamente el propósito social y comunicativo de la escritura académica en la interacción educativa, en lugar de ello, se enfocan en la adquisición de habilidades aisladas, variaciones y propósitos.

Para superar estos desafíos, se requieren de propuestas que aúnen esfuerzos en el componente social y situar las prácticas letradas y su uso esencialmente social, es decir, “no sólo en las personas o en los textos leídos o escritos sino, también, en la interacción interpersonal y en lo que la gente hace con estos textos” (Zavala, V., 2009, p. 74).

INTERACCIÓN DIGITAL

Se reconoce en las investigaciones la importancia de la formulación de estrategias de interacción digital, de acuerdo con el contexto, el género textual, el medio y el público al cual va dirigido el mensaje (Hernández-Sellés *et al.*, 2022; Beltrán-Flandoli *et al.*, 2022; Fuertes-Alpiste *et al.*, 2022; Moral *et al.*, 2022; Montero, 2022; Amo y Baldrich, 2021; Tapia-Ladino y Saéz-Carrillo, 2020; Tapia, 2020; Josserme, 2020). Aunque no quede claro qué se hace con los géneros discursivos escritos, multimodales que se producen entre usuarios de interfaces, plataformas, redes sociales, procesadores de textos porque sus intereses se ocupan en el uso de tecnologías y cómo se incrementa de forma exponencial en contextos formativos para favorecer metodologías de enseñanza y aprendizaje más dinámicas, flexibles y abiertas. Crítica que hace Han (2021) frente a “la pérdida de conexión tangible con los objetos y la consecuente fragmentación de las subjetividades” (p. 18).

En las investigaciones, el énfasis en lo educativo se hace notable en determinadas disciplinas y contextos, sobre todo en las ciencias sociales y humanas. A pesar de que la cultura digital en la educación aún enfrenta limitaciones en cuanto a la comprensión y el aprovechamiento de nuevos géneros discursivos escritos, orales, multimodales, así como en su integración efectiva en entornos educativos formales (Hernández-Sellés *et al.*, 2022; Barros, 2021; González, 2021; Montero, 2022). Para estas investigaciones es claro el tipo de herramientas que se utilizan en las interacciones en medios virtuales como texto, imágenes, audio y video. En las investigaciones se incluyen aulas virtuales, simulaciones con inteligencia

artificial, noticias en la web, fotonovelas, miniensayo, videoensayos, infografías interactivas, redes sociales, *Moodle*, *Moocs* y blogs con elementos multimedia. Todas estas formas consideran la cultura digital como medio para interacción digital en la construcción de formas colectivas de interacción y cómo el acceso a la cibernsiedad hace que se modifique o moldee la representación pública de la identidad de las personas, su relación personal y en colectivo (Ortiz (2021).

INTERACCIÓN DIDÁCTICA

En las investigaciones, se describe una tensión en la noción de interacción didáctica, en la medida que se busca que el estudiante “aprenda por sí mismo”: la didáctica en relación con la autonomía y el punto de vista propio. Esta noción se relaciona con el acercamiento y disposición que tendría que poseer el estudiante hacia el conocimiento y en entornos virtuales hacia la cultura digital (Fuertes-Alpiste, *et al.*, 2022; Moral *et al.*, 2022; González, 2021; Fernández, 2021; Berrios *et al.*, 2022; Flores, 2020). Sin embargo, se evidencia que en los procesos formativos el profesor es quien propone líneas de reflexión sobre la importancia del lenguaje, la comunicación oral y de la interacción didáctica en la construcción del conocimiento.

Una idea fundamental tiene que ver con las características de los sujetos (profesores-estudiantes) y sus implicaciones en torno a las habilidades y la motivación, es decir, la asociación entre un estímulo como dinámica para generar la experiencia de una práctica letrada presencial o virtual, lo cual podría aplicarse a la interacción en cualquiera de sus formas. En el aula, por ejemplo, la interacción didáctica propicia una serie de experiencias, no sólo del tema sino de cómo se estimulan, se motivan, se orientan los procesos de conocimiento (Fuertes-Alpiste *et al.*, 2022; Moral *et al.*, 2022; González, 2021; Fernández, 2021; Berrios *et al.*, 2022; Flores, 2020). En relación con Zabalza (1986), el proceso asociado a la didáctica en el análisis

de la enseñanza y el aprendizaje partiendo de las características de una intencionalidad comunicativa (p. 12-16).

En este punto se reitera la trascendencia de la didáctica en lo relativo a la interacción, se plantea una idea adicional que debe puntualizarse: la enseñanza y el aprendizaje en procesos de interacción con formas de producción (escrita, oral, multimodal) transforma la enseñanza en la escuela y las relaciones que se construyen entre docentes, estudiantes y saberes (Fuertes-Alpiste *et al.*, 2022; Moral *et al.*, 2022; González, 2021; Fernández, 2021; Berrios *et al.*, 2022; Flores, 2020). Aún más, cuando la interacción didáctica se ha movilizad a espacios virtuales, y herramientas digitales que permiten la comunicación y colaboración en línea, se produce un cambio significativo en la dinámica educativa.

Estos entornos virtuales amplían las posibilidades de interacción y participación, tanto entre docentes y estudiantes como entre los propios estudiantes (Fuertes-Alpiste, *et al.*, 2022; Moral *et al.*, 2022; Young, 2022; Vila Tura *et al.*, 2021). Por tanto, su importancia va más allá de lo académico y trasciende lo ético, lo político y lo estético (González, 2021). En general, la crítica que se plantea va direccionada al sistema educativo, el cual no está estructurado curricularmente para que los docentes y los estudiantes interactúen críticamente en entornos virtuales cuando se presenta una enorme brecha digital y acceso a la alfabetización digital en los territorios, en la medida que no hay políticas claras para sus procesos de enseñanza y aprendizaje (Berríos *et al.*, 2022; Beltrán-Flandoli *et al.*, 2022; Suárez-Villegas, *et al.*, 2020). No obstante, en lo social el lugar lo ocupa el juego en plataformas de realidad aumentada (diferente a la noción de didáctica).

INTERACCIÓN ESTÉTICA

Como ya se ha mencionado, las posibilidades de interacción, participación y negociación, tanto entre docentes y estudiantes como

entre los propios estudiantes se evidencia más allá de lo académico y permea la interacción estética, referida a la relación o conexión que se establece entre el docente, los estudiantes, el entorno y la experiencia que representa un componente estético, ético y micropolítico. (Colón, 2021; Moral *et al.*, 2022; Guzman, 2022; Martínez Lirola, 2022; Reyes y Rodríguez, 2022; Cores, 2020). En muchas de las investigaciones hay una constante preocupación de los investigadores por constatar la dimensión estética y resaltar su pertinencia y viabilidad en relación con los recursos multimodales, puesto que implica un avance significativo en el proceso de aprendizaje del estudiante (Colón, 2021).

La interacción estética no se limita solo a la contemplación pasiva de una producción escrita, artística o de un género textual particular híbrido, sino que también puede incluir la participación activa de los sujetos y su experiencia escolar. Esta participación puede implicar una variedad de respuestas emocionales, intelectuales y sensoriales, y puede variar en el marco de prácticas letradas cada vez más conscientes y socializadoras (Moral *et al.*, 2022; Guzman, 2022; Martínez Lirola, 2022). En las investigaciones se presentan ejemplos que lo constatan: El proyecto Musiclangu “Aptitud musical y percepción intercultural de estudiantes universitarios europeos” (Cores, 2020); el miniensayo discursivo del comentario crítico de textos periodísticos en Bachillerato (González, 2021); the smartphone has become the key device in families and workplaces, changing people’s habits and ways of interaction, un proyecto de alfabetización mediática con móviles en Dinamarca, Lituania y España (Levratto *et al.*, 2021); lingua franca in travel blog posts, un estudio sobre publicaciones de blogs distintos de los de viajes (Pascual, 2020); producciones escritas según el modelo de Rodet (2000) y el uso de la retroalimentación escrita por parte del estudiantado (Chao Chao, 2020); El álbum sin palabras y las narrativas gráficas (Colón, 2021); the picturebook just looking at the images. The writer and the illustrator collaborate to tell the story in a simple way, un análisis entre la relación escritor e ilustrador (Martínez, 2022).

A pesar de comprender y caracterizar que la estética no es solo contemplativa, activa y productiva. En general, en las investigaciones anteriormente citadas se evidencia poca delimitación en las interacciones estéticas en el marco de los géneros discursivos escritos y las prácticas letradas como práctica social, es decir, la mirada de la interacción estética se reduce a la reacción y contribución de lo decorativo, bello y a la mixtura del texto escrito y oral, más falta de la presencia profunda y densa de la estética en el texto como tejido desde la visión personal, la expresión y la relación con otros repertorios semióticos u otros contextos. Razón por la cual, la posibilidad de revisión de lo que se escribe y las herramientas implementadas podrían potenciar la estructuración más lógica y estética del texto, frente a la mera caracterización de la experiencia. En palabras de Ferreiro y Teberosky (2007) lo que convierte la escritura en una forma interdependiente de la interacción interpersonal.

FORMAS DE PRODUCCIÓN Y CREACIÓN DE GÉNEROS DISCURSIVOS ESCRITOS EN CONTEXTOS HÍBRIDOS

Se plantea un punto neurálgico en las formas de producción de escritores y creación de géneros discursivos escritos en contextos híbridos, las cuales conducen a entender la noción de la multimodalidad de las prácticas de escritura y escritura hablada. La multimodalidad aparece como aquellos modos con los que disponemos para representar, conocer y comunicar dos o más modos semióticos, y cuyos significados se realizan mediante la articulación múltiple (Kress, 2010). De ahí que, la multimodalidad sea la posibilidad de comprender cómo van apareciendo formas múltiples y diversas en prácticas letradas, aquellas que se sitúan en prácticas socioculturales y en la manera como se combinan con otras formas semióticas

(géneros discursivos escritos, digitales, orales, sonoros, corpóreos, pictóricos, etc.) y en contextos híbridos.

Los sistemas semióticos en los constantes cambios socio-culturales y la mediación de la era digital, evidencian la presencia de lenguajes híbridos y permiten la construcción de múltiples sentidos para la configuración de nuevos géneros discursivos. Según Parodi (2009) los géneros discursivos escritos en su condición integral son multidimensionales y "constituyen un conocimiento de convenciones adquiridas interactivamente por un sujeto en sus relaciones con otros" (p. 36). Por lo tanto, se establece en las investigaciones la posibilidad de caracterizar las formas de producción de géneros discursivos escritos y las sitúa en la relación con contextos presenciales, digitales e híbridos, así como con su fundamento en la multimodalidad. Lo anterior, se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2 - Caracterización: Formas de producción y creación de géneros discursivos escritos en contextos híbridos

Ámbito	Investigaciones asociadas	Formas de producción multimodal	Creación de Géneros discursivos escritos multimodales
Periodístico	Argiñano y Goikoetxea-Bilbao, Guzman, 2022; Gutiérrez-Coba y Silva-Gómez 2021; Reuster-Jahn, 2021; Suárez-Villegas <i>et al</i> , 2020	Redacciones en papel Procesadores de texto Plataformas en línea Recursos multimedia	Redacciones en papel, noticias web, miniensayo, videoensayos, infografías interactivas, redes sociales (YouTube, Twiter, Facebook), Hashtag, blogs.
Literario	Moral <i>et al</i> , 2022; Berríos <i>et al</i> , 2022; Llopis-García y Rodríguez, 2022; Schinoff y Byron, 2022; Beltrán-Flandoli <i>et al</i> , 2022; Colón, 2021; González, 2021, Barros, 2021	Redacciones en papel Plataformas en línea Recursos multimedia	Redacciones en papel, noticias web, libro álbum, noticias web, fotonovelas, miniensayo, videoensayos infografías interactivas, redes sociales (YouTube, Twiter, Facebook), aulas virtuales (Moodle, Moocs), escritura multipantalla.

Ámbito	Investigaciones asociadas	Formas de producción multimodal	Creación de Géneros discursivos escritos multimodales
Psicológico y orientación escolar	Ferguson y Ouimet, 2022; Cores, 2020; Josserme, 2020	Plataformas en línea Recursos multimedia	Redacciones en papel, simulaciones IA, noticias web, infografías interactivas, aulas virtuales (Moodle, Moocs), blogs.
Empresarial	Argiñano y Goikoetxea-Bilbao, 2021; Schinoff, y Byron, 2022	Procesadores de texto Plataformas en línea Recursos multimedia	Simulaciones IA, test, página Web, entrevista online, agendasetting.
Académico y científico	(escolar-universitario) (Roose, TM, 2022; Guzman, 2022; Montero, 2022; Tan <i>et al.</i> , 2022; Vega, 2022; Silarayan <i>et al.</i> , 2022; Amador y Gutiérrez-Ríos, 2021; Zahn, D, 2021; González y Sosa, 2021; Solano, 2021; Kotarba, JA, 2021; Pérez, 2021; Tapia-Ladino y Sáez-Carrillo, 2020; Calle-Álvarez y Gómez-Sierra, 2020; Fangzhi, 2020; Cañamares 2020)	Redacciones en papel Procesadores de texto Plataformas en línea Recursos multimedia	Redacciones en papel, textos académicos y curriculares, libro álbum, simulaciones IA, noticias web, fotonovelas, miniensayo, videoensayos, infografías interactivas, redes sociales (YouTube, Twiter, Facebook), Hashtag, aulas virtuales (Moodle, Moocs), blogs, test de creatividad Amabile.

Fuente: Elaboración propia en Word. La Tabla 2 muestra el establecimiento en los modos de redactar, re-escribir, contradecir, ilustrar, digital, diseñar en papel o de manera digital.

En las investigaciones se pudo identificar que la escritura es interdependiente de la lectura y la oralidad, es decir, para el estudio de la escritura y lo que producen los escritores es fundamental indagar los géneros discursivos escritos, orales y multimodales y la imbricación con lectores, debido a que estos influyen directamente en la forma en que se construyen y se expresan las ideas por escrito. Los géneros discursivos (escritos, orales y multimodales) como discursos, conversaciones, presentaciones visuales y digitales y textos en papel actúan como fuentes de inspiración, negociación y modelado para los escritores y participantes. Además, la preeminencia

con los lectores e interlocutores es un componente fundamental en este proceso. Para el caso de las investigaciones, las formas de producción en géneros discursivos escritos aparecen en términos del campo periodístico (Argiñano y Goikoetxea-Bilbao, Guzman, 2022; Gutiérrez-Coba y Silva-Gómez, 2021; Reuster-Jahn, 2021; Suárez-Villegas *et al.*, 2020); campo literario (Moral *et al.*, 2022; Berríos *et al.*, 2022; Llopis-García; Rodríguez, 2022; Schinoff; Byron, 2022; Beltrán-Flandoli *et al.*, 2022; Colón, 2021; González, 2021), campo psicológico y orientación escolar (Ferguson; Ouimet, 2022; Cores, 2020; Jossierme, 2020), campo empresarial (Argiñano y Goikoetxea-Bilbao, 2021; Schinoff; Byron, 2022) campo científico y académico (escolar-universitario) (Roose, 2022; Guzman, 2022; Montero, 2022; Tan *et al.*, 2022; Vega, 2022; Silarayan *et al.*, 2022; Amador; Gutiérrez-Ríos, 2021; Zahn, 2021; González; Sosa, 2021; Solano, 2021; Kotarba, 2021; Pérez, 2021; Tapia-Ladino; Sáez-Carrillo, 2020; Calle-Álvarez y Gómez-Sierra, 2020; Fangzhi, 2020; Cañamares, 2020).

Se logra establecer en las investigaciones que, aunque los hábitos y comportamientos en prácticas letradas de los estudiantes y participantes es bajo, así como el nivel de desarrollo de su competencia lectora, oral y escrita. De otro lado, se identifica la importancia de la percepción y rápida adaptabilidad a los múltiples modos de desarrollo integral del sujeto para la consolidación del pensamiento digital (Roose, 2022; Guzman, 2022; Montero, 2022; Tan *et al.*, 2022; Vega, 2022; Silarayan *et al.*, 2022; Amador y Gutiérrez-Ríos, 2021; Zahn, 2021; González; Sosa, 2021; Solano, 2021; Kotarba, 2021; Pérez, 2021; Tapia-Ladino y Sáez-Carrillo, 2020; Calle-Álvarez; Gómez-Sierra, 2020; Fangzhi, 2020; Cañamares, 2020). De ahí que, las herramientas más utilizadas por los participantes fueron los entornos digitales como blogs, redes sociales, procesadores de textos y plataformas virtuales.

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) aparecen como complemento de las tareas más específicas vinculadas con la interacción y sus modos *interacción social, comunicativa, educativa, digital, didáctica y estética* y, principalmente, se destacan su

funcionalidad con dispositivos multimediales privilegiados para la comunicación (blogs, IA, redes sociales, test, procesadores de textos, multipantalla, textos multirreferenciales, plataformas virtuales), Además, se identifica la necesidad de profundizar la investigación acerca de las modalidades de uso revisando aplicaciones y herramientas empleadas; su impacto en los procesos, vínculos y resultados; las competencias tecnológico-digitales de los profesores y el diseño de modalidades de uso en géneros textuales y sus contextos (Roose, 2022; Zahn, 2021; González y Sosa, 2021; Amador y Gutiérrez-Ríos, 2021; Solano, 2021; Kotarba, 2021; Tapia-Ladino y Sáez-Carrillo, 2020; Calle-Álvarez y Gómez-Sierra, 2020; Fangzhi, 2020; Syawaludin *et al.*, 2019). Además, valorar aspectos éticos y de integridad académica de la producción intelectual, y reconocer los modos en que incide la escritura en la trayectoria, el reconocimiento y la identidad profesional del profesor (Amador y Gutiérrez-Ríos, 2021).

La conexión entre la interacción y las tecnologías es constante, sobre todo desde la perspectiva de su uso (Lévy, 2007). Se insta al uso e incorporación de tecnologías digitales en la enseñanza como plataformas en línea, procesadores de textos y recursos multimedia; en el aprendizaje ofrece nuevas oportunidades para la construcción de conocimiento y la exploración de diferentes modalidades de expresión en las formas de producción de escritores y escrituras emergentes (González, 2021; Guzmán, 2022; Kotarba, 2021; Amador y Gutiérrez-Ríos, 2021; Fangzhi, 2020; Zahn, 2021; Flores, 2021; Tapia-Ladino y Sáez-Carrillo, 2020).

Los participantes, consciente o inconscientemente, adaptan su escritura de acuerdo con las expectativas y necesidades de sus interacciones presenciales, virtuales o híbridas. Por lo tanto, el análisis de cómo los escritores se conectan y comunican con formas de producción; herramientas, prácticas letradas y entornos a través de diferentes géneros discursivos modalidades es esencial para una comprensión completa de la escritura en su contexto más amplio (Moral *et al.*, 2022; Tan *et al.*, 2022; Berríos *et al.*, 2022; Silarayan *et al.*, 2022;

Amador y Gutiérrez-Ríos, 2021; Zahn, 2021; González y Sosa, 2021; Kotarba, 2021; Tapia-Ladino y Sáez-Carrillo, 2020; Cañamares, 2020). Adicionalmente, para estudiar la escritura de manera analítica, es crucial considerar su interacción con formas de producción y los géneros escritos, orales y multimodales, así como su relación dinámica entre escritores Tabla 2. Convencer y persuadir con escrituras emergentes a través de argumentos originales y veraces, acordes con el objeto de estudio que aborda y con las formas de escritura propias de la comunidad científica a la que se dirige. De ahí que es la comunidad quien decide si desea integrarse, juzgar, evaluar y enriquecer el texto.

Esto implica no solo conocer como las competencias digitales adecuadas y pertinentes en los profesores puedan llevar a cabo actividades que impliquen el uso de nuevas tecnologías e hipertextos didácticos (Berríos *et al.*, 2022). Además, como las formas de producción no sólo se estructuran y funcionan con los textos escritos, sino también cómo se desarrollan las conversaciones y discursos orales en diferentes contextos. Caso particular con las investigaciones sobre: Lectura y escritura multipantalla (Vega, 2022); escritura de los *hashtags* en (Pérez, 2021); lecturas automatizadas de IA multimodal y aplicabilidad en procesadores de textos (Tan *et al.*, 2022); lecturas multirreferenciales, críticas y reflexivas y su implicación escrita (Colón, 2021); la aplicación de textos multimodales en Facebook (Silarayan *et al.*, 2022); imagen, el texto y el soporte en el álbum ilustrado (Cañamares, 2020); análisis multimodal de los géneros orales y textuales (Solano, 2021); test de creatividad Amabile (Zahn, 2021).

No obstante, la escritura aparece como una de las tareas más difíciles durante el proceso de elaboración de una práctica letrada académica, escolar o social, aún más con los propósitos actuales de escritores y escrituras emergentes híbridas. Esencialmente, el desafío de producir un texto sólido conceptualmente, coherente y que dé cuenta del proceso de redactar, re-escribir, contradecir, ilustrar, digitar, diseñar en papel o en procesador de texto; requiere hoy por hoy nuevas comprensiones y modificaciones en los géneros discursivos y en las estrategias comunicativas.

En suma, en los modos de interacción de la acción comunicativa hoy en día, quien lee, quien escribe, quien habla, transita en contextos donde los modos con los que interactúa se combinan y tienen un soporte multimodal en las prácticas sociales; estas pueden ser deducidas de los eventos y contextos, los cuales están mediados por los textos, sus modos semióticos cuyos significados se realizan mediante la articulación de estos.

La aceptación de la naturaleza de la comunicación humana como esencialmente multimodal, ayuda a que los investigadores se acerquen al análisis multimodal de las prácticas letradas centras en géneros discursivos diversos y emergentes, a incentivar la reflexión respecto a la manera en la cual las personas interactúan y diseñan artefactos multimodales y dispositivos multimediales (espacios virtuales y herramientas digitales) haciendo uso de los distintos recursos semióticos a su disposición.

DISCUSIÓN

La noción de modos de interacción como categoría inmanente en **lo social, comunicativo, educativo, digital, didáctico y estético** se desarrolla a partir de concepciones teóricas y conceptuales que han sido la base de su construcción, por de autores como Gergen (2009) cuando menciona que en las sociedades, organizaciones e instituciones, el libre albedrío puede potencializar la confluencia; pues la situación puede cambiar radicalmente cuando hay una negociación. Por su parte, Goffman (2006) concibe la vida como una representación teatral en la cual los actores emplean máscaras para caracterizar sus roles sociales, lo cual supone unas normas y pautas de acción. En esta actuación ocurre un proceso interactivo en el que los actores crean y transforman su actuar cotidiano en la sociedad.

Los resultados de estudios recientes en torno a la actividad relacional de las personas y comunidades (Guzman, 2022; Montero, 2022; Calle-Álvarez y Gómez-Sierra, 2020; González y Sosa, 2021; Kotarba, 2021; Tapia-Ladino y Sáez-Carrillo, 2020; Fangzhi, 2020; Zahn, 2021) revelan que además de que la interacción y sus modos en la acción social en escritores y géneros discursivos son multi-dimensionales y ubicuos, también, exigen la comprensión del contenido expresado por quién escribe, con quiénes interactúa, qué hacen, qué piensan y cómo nos afectan. Estas comprensiones diversas y heterogéneas, están estrechamente inmersas en cómo se definen formas de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación, de gestión del poder, de convivencia, de participación, de negociación que sería conveniente explorar, reflexionar y debatir (Rizo, 2006). En efecto, la cultura escrita en su articulación con las investigaciones reconoce la lectura y la escritura como prácticas comunicativas que implican la puesta en ejecución de conocimientos semánticos y procedimentales múltiples en el actuar social (Zavala, 2009).

De ahí que, lo polivalente y ubicuo de los modos de interacción, además de las formas de producción de escritores resulten gracias a la influencia recíproca, múltiple de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata (Goffman, 2006, p. 27) y en entornos virtuales sincrónicos y asincrónicos (Lévy, 2007). Así la interacción se inserta y toma sentido en el “encuentro” desde la manera que éste produce y reproduce en los actos performativos con la participación, la negociación, la contribución de los individuos, aquello que Goffman denominó la “interacción total”. Entonces, quien performa con su actividad la interacción, es quien define lo social, el lazo que lo mantiene unido a los otros. De esta manera, la interacción se incorpora a la enseñanza en los procesos de comunicación (Hernández-Sellés *et al.*, 2022; Beltrán-Flandoli *et al.*, 2022; Fuertes-Alpiste *et al.*, 2022; Moral *et al.*, 2022; Montero, 2022; Amo y Baldrich, 2021; Tapia-Ladino y Saéz-Carrillo, 2020; Tapia, 2020).

En el estudio de González (2021) sobre la escritura, reconoció en el miniensayo discursivo del comentario crítico de textos periodísticos en bachillerato el medio para generar un estudio analítico antes y después de la pandemia, sitúa prácticas escritas y presenta la crítica en cómo se revela un acusado empeoramiento curricular en la actualidad. En este sentido, en la investigación de Tapia-Ladino y Sáez-Carrillo (2020) los profesores universitarios ocupan mucho tiempo en ofrecer retroalimentación oral o escrita a los trabajos de los estudiantes adaptan la taxonomía de Faigley y Witte (1981) para analizar las acciones realizadas por escritores a partir de la retroalimentación recibida y determinar en el estudio que las acciones realizadas por los estudiantes en términos escriturales transitan por (adición, sustitución, permutación, consolidación y eliminación), no por adopción o supresión de las sugerencias ofrecidas por los profesores para mejorar el escrito.

Además, Flores (2021) efectúa un análisis multimodal de los géneros discursivos en la clase de español, por parte de una docente del Colegio Internacional Canadiense en Costa Rica para repensar la clase de español no como “típicamente lingüística”, sino modalmente diversa que permea dinámicas de escritura emergente y comprensibles en otra lengua a través de convenciones semióticas en *Chat*, *WhatsApp*, *Hashtag*, *Reels de Instagram*. Por otra parte, la investigación de Amador y Gutiérrez-Ríos (2021) se centra en la escritura de artículos de investigación como un fenómeno complejo que está relacionado con las formas de evaluación de la profesión del docente universitario, regulada por entes gubernamentales e institucionales, por una comunidad disciplinar que determina y valida la producción escritural. La investigación permitió reconocer que en los géneros discursivos y textuales se encuentran consistencias, variaciones y desplazamientos en los aspectos formales, discursivos y comunicacionales para mostrar la posibilidad de posicionarse en la escritura, en lo que respecta al profesor universitario de ciencias sociales, mediante una escritura creativa que genere un desplazamiento de las formas predeterminadas y estandarizadas de la escritura académica.

Por otra parte, Guzmán (2022) relacionó la escritura de caricaturas políticas en la construcción del mensaje sobre migración México-EEUU para denunciar, reclamar y cuestionar asuntos políticos relacionados con la migración con acento en la escritura pública. Estos estudios se basan en el análisis de la problemática de la escritura social como insumo para acentuar la mirada en la discusión de asuntos políticos y sociales cruciales. En conjunto, estos estudios ofrecen una visión integral de cómo las prácticas letradas situadas en una escritura social se manifiestan en diversos contextos y cómo puede ser aprovechada como un medio para expresar ideas, comunicar mensajes y generar reflexiones críticas sobre temas relevantes en la sociedad contemporánea (Zavala, 2009).

El efecto multimodal de los modos de interacción de participantes-escritores y formas de producción, se pueden evidenciar en investigaciones como la de Pérez (2021), quien rastrea modelos escritos heteroglósicos (de su variedad del español, del catalán, del inglés y de la variedad caribeña del español), así como recursos tipográficos similares a la escritura de los hashtags para discutir la construcción de la identidad juvenil en los medios sociales. Por su parte, la investigación de Fangzhi (2020) la escritura académica como una interacción social entre el escritor y el lector, logrando enfocarla a la conciencia de identidad de los alumnos escritores de EAL y facilitarles la construcción estratégica de identidades de escritor en la escritura académica. De igual forma, la investigación de Zahn *et al.* (2021) implicó medir si los escritores en entornos virtuales y procesadores de texto adquieren una mejor comprensión de lo que influye en las interacciones sociales escritas para el modelo Amabile de test de creatividad, lo que resultó inapropiado por su capacidad de manipular el lenguaje para dirigirse a lectores y otros escritores académicos. En esta dirección se encuentra la investigación sobre el interés por explorar la aplicación de la realidad virtual, diseño de Entornos Literarios Inmersivos (ELI) con Realidad Aumentada (RA) inmersiva para favorecer la comunicación e interacción social en alumnado de (Lorenzo Lledó *et al.*, 2022; Abad *et al.*, 2022; Moral *et al.*, 2022).

El valor agregado de estas investigaciones se relaciona con las prácticas de relacionamiento y formas de producción de géneros discursivos multimodales en una interfaz, una plataforma, una red, un espacio físico de colaboración con consignas bajo las cuales quienes interactúan entran en un diálogo activo y medianamente recíproco y ubicuo con otros y con el entorno presupone una transformaciones en el uso de la escritura como consecuencia de la llegada de internet, así como las implicaciones de dichos cambios en los procesos de aprendizaje y enseñanza de la lectura y la escritura (Cassany, 2011).

Al considerarse la relación entre los modos de interacción y las formas de producción de géneros discursivos escritos, orales y multimodales en contextos híbridos, esta idea puede ser analizada desde varios ángulos. En primer lugar, es importante considerar el tipo de interacción y roles de los participantes en estos entornos, ya que la cantidad de interacciones no siempre garantiza una comunicación efectiva o significativa. Además, en un mundo cada vez más digital, las personas pueden estar demasiado enfocadas en las pantallas y desconectarse de su entorno físico, lo que plantea cuestionamientos sobre la autenticidad de estas relaciones (Carlino, 2006; Cassany, 2011; Bolívar, 1998; Castelló, 2009). Por otro lado, la colaboración en línea también puede exacerbar problemas de desigualdad de acceso a la tecnología e invisibilización en los contextos, excluyendo a aquellos que no tienen acceso a internet (Han, 2021). En resumen, si bien estas prácticas pueden tener aspectos positivos, es esencial abordar críticamente sus implicaciones y desafíos, incluyendo la calidad de la interacción, la desconexión del entorno físico y las desigualdades digitales (Vargas, 2015; Zavala, 2009; Vich y Zavala, 2004).

Además, los géneros discursivos del presente y futuro pueden estar promovidos por escritores polivalentes, que alternarán sus gustos en la escritura, por otros textos (escritos, orales, multimodales) con fines múltiples y con relacionamientos disímiles, pensados más allá de su vivencia de la escritura. Sin embargo, la variable para comprender los modos de interacción en lo social, comunicativo,

educativo, digital, didáctico y estético y su preeminencia en la participación, mediación, negociación y contribución, entre otros términos, establece una ruptura que no permite la comprensión total de la interacción en las formas de producción más allá de un cúmulo de habilidades cognitivas o unas tendencias disposicionales para actuar o vivir de determinadas formas en espacios virtuales y con herramientas digitales (Goffman 2006; Zavala, 2009; Han, 2021; Lévy, 2007).

En contraste con las investigaciones consultadas, este análisis se permite determinar que, en términos de los modos de interacción los escritores asumen lugar de enunciación para la participación, la mediación, la negociación y la contribución frente a formas de producción multimodales situadas en los géneros discursivos escritos, orales, multimodales. Así, se habla de interacciones recíprocas (docente-estudiante-contexto) como una capacidad fundamental en la educación para la cual existe una definición que se construye de manera personal y particular, en términos de una disciplina, un saber, una práctica o un enfoque.

CONCLUSIONES

Esta revisión de un corpus de investigaciones sobre modos de interacción de comunidades de escritores en torno a prácticas de escritura multimodal en contextos híbridos, aporta nuevos conocimientos en relación con los discursos acerca de cómo se comprende, cómo se enseña, cómo se aprende, cómo se interactúa y cómo se valora el contexto presencial y digital en la cultura escrita, en su relación con otros y con el entorno. Aún más con la inmediatez de la cibernsiedad que reclama de manera concluyente un estudio de prácticas de escritura hablada multimodal que posicione de discursos, acciones, dilemas éticos y políticas educativas.

De este modo, existen grandes potencialidades para los estudios de las prácticas de escritura en la era digital en el marco del desarrollo de competencias relacionales y disposiciones para combinar el sistema verbal conocido con otros sistemas semióticos, dando lugar a la creación de géneros discursivos. Aún más cuando en América Latina hay un escaso estudio sobre la multimodalidad en las formas de interacción que propician los autores y participantes, y la implicación del repertorio semiótico disponible. Por ello, la multimodalidad se posiciona en la convergencia y necesidad de géneros discursivos escritos, digitales, orales, sonoros, corpóreos, pictóricos y en los constantes cambios socioculturales de la cultura letrada para la urgencia de interpretar lenguajes híbridos y la construcción de múltiples sentidos.

En este universo semiótico como el de la interpretación de sentidos, las personas se instalan en contextos reales y se aproximan a los actos de representación del lenguaje digital para re-crear una nueva conceptualización de ellos mismos, el dinamismo entre códigos en los sistemas semióticos y entre las partes. Postulado que lleva al concepto de interacción social para lograr re-interpretar aquellas prácticas letradas que tienen su origen en la vida cotidiana de la gente, y que no están reguladas por la normatividad establecida y los procedimientos de orden institucional dominante.

A través de la caracterización realizada con la técnica de análisis textual discursivo (ATD) en la que se configuró en la Tabla 1 y Tabla 2 cómo las concepciones teóricas y conceptuales sobre *interacción, prácticas de escritura y géneros discursivos escritos* se pudo constatar la preeminencia de los modos de interacción en los escritores y autores: interacción social, comunicativa, educativa, digital, didáctica y estética, y cómo las formas disímiles de expresión permiten entrever el acercamiento a como los autores leen, escriben y se relacionan con el lenguaje, lo que encuentra sustento no sólo en sus capacidades, sino en las formas de producción de la escritura; condicionada por criterios para valorar la producción académica.

De esta manera, es concluyente para la presente revisión sistemática que es necesario desarrollar investigaciones que aporten a los géneros discursivos escritos, orales y multimodales en comunidad, cuando se piensa en términos situados que amplíen la visión educativa interdisciplinar para propiciar el diálogo político, pedagógico y social.

La configuración de los modos de interacción entre los autores y participantes educativos (profesor escritor-estudiante escritor-autor-participante) y de sus recorridos de acción en que ellos producen, inscriben sus relaciones con los otros y en la manera como usan los géneros discursivos, no sólo integra la configuración de interacciones sobre el poder o control o del ajuste para la participación, mediación, negociación y contribución de escrituras emergentes en géneros discursivos escritos, también, se fortalecen estrategias para la formalización de textos multimodales, modelos de lectura y escritura en plataformas educativas o simulación e inteligencia artificial y la creación de sistemas semióticos combinados con textos multimodales lingüísticos, gestuales, audibles, espaciales, visuales, pictográficos, gráficos, entre otros.

Lo anterior, proporciona herramientas didácticas, comunicativas y educativas para acceder a los textos multimodales, explorarlos y ajustarlos a las necesidades y a los intereses de los participantes en sus interacciones. Además de la incorporación de los artefactos culturales y dispositivos sociosemióticos inmersos en las prácticas letradas a través de las formas de producción y creación de nuevos géneros discursivos que pueden potenciar y orientar prácticas de escritura en comunidad. No obstante, es determinante ampliar la visión de mundo hacia una escritura socializadora, una escritura hablada y una *oralitura* [2] contemporánea que equilibren y resignifiquen las posturas estrechas, tensas y distopias que configuran escenarios en las relaciones, los roles y la interacción en comunidad.

[2] Oralitura, es el término que se designa a la tradición literaria no escrita que las comunidades han desarrollado y que poseen un potencial amplio en la relación oralidad y escritura. Tomado del Diccionario de la lengua española.

En la actualidad, la interacción en la comunicación humana se ha vuelto inherentemente multimodal, donde los roles de escritores convergen en contextos sociales complejos. Estos contextos presenciales, digitales e híbridos se caracterizan por la combinación de diversos modos de comunicación y el apoyo de una variedad de medios que como se evidenció en los rastreos destacan su funcionalidad con dispositivos multimediales privilegiados para la comunicación tales como: *blogs, inteligencia artificial (IA), redes sociales, test, procesadores de textos, multipantalla, textos multirreferenciales, plataformas virtuales*. Esta comprensión del contexto híbrido es esencial para la investigación y su interés en develar los modos de interacción de comunidades de escritores e interlocutores y sus formas de producción y prácticas de escritura centradas en géneros discursivos orales, escritos, multimodales.

Además, fomenta la reflexión sobre cómo las personas interactúan en entornos digitales, diseñan artefactos multimodales y utilizan recursos semióticos para crear experiencias en espacios virtuales y herramientas digitales. En resumen, la aceptación de esta naturaleza multimodal de la comunicación amplía la visión sobre la comprensión de cómo las personas se comunican y crean significado en la era contemporánea.

En efecto, las dinámicas de la vida social y la vida en la escuela se han tornado en espacios para la negatividad, tal como Han (2021) lo entiende, un espacio para la resistencia, el disenso, la diferencia, la pluralidad. Pensar en prácticas letradas que se han invisibilizado por el posicionamiento o detrimento de otros contextos, permite entrever la creación de espacios de reflexión crítica en entornos presenciales, digitales e híbridos. Educadores dispuestos a generar en “la negatividad de Han”, una escuela como espacio para el disenso, la capacidad para cuestionar, para no aceptar sin crítica las normas y las narrativas impuestas a través de la creación de géneros discursivos multimodales, diversos y auténticos.

Lo anterior, supone nuevos desafíos respecto de la investigación en las prácticas letradas y particularmente, en estudios sociosemióticos de los modos cómo interactúan las comunidades de escritores en contextos híbridos. En tal sentido, emerge un conjunto de interrogantes: ¿De qué manera se resignifican las prácticas de escritura social y de escritura hablada?, ¿cómo integrar prácticas dominantes de literacidad académica y vernácula?, ¿cómo se entrecruzan las literacidades y oralidades al interior de comunidades de escritores?, y en general, ¿Qué características sociosemióticas están presentes en los modos de interacción e interactividad de comunidades de escritores en contextos híbridos que permitan visualizar prácticas emergentes de literacidad multimodal?.

REFERÊNCIAS

ABAD, V. *et al.* (2023). **Pedagogical Relationships and Identities in Research Incubators**: Reconceptualizing Research Training for Language Teachers Vol. 15 Departamento de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional de Colombia. DOI: <https://doi.org/10.15446/profile.v25n1.94333>.

ALBORNOZ, D. F. (2020). Los Límites De La Interacción Social en El Contexto Intersubjetivo De La Interculturalidad. **Nóesis: Revista de Ciencias Sociales**, 29(57), 138-159. DOI: <https://doi-org.hemeroteca.lasalle.edu.co/10.20983/noesis.2020.1.11>. (2020).

AMADOR, B.; GUTIÉRREZ-RÍOS, M. Y. (mayo-agosto, 2021). Variaciones, consistencias y desplazamientos en artículos de investigación de ciencias sociales. **Revista Virtual Universidad Católica del Norte**, (63), 63-93. DOI: <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n63a4>.

AMO SÁNCHEZ-FORTÚN, J. M.; BALDRICH RODRÍGUEZ, K. (2021). **Prácticas letradas en el ámbito universitario**: los hábitos lectores del alumnado de grado de educación infantil de la Universidad de Almería. Vol. 40. Facultad de Educación. Departamento de Educación. Almería, España. <https://search-ebsohost-com.hemeroteca.lasalle.edu.co/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid&db=fua&AN=149860532&lang=es&site=ehost-live>. Acceso en: 23 nov. 2023.

ARGIÑANO, J.-L.; GOIKOETXEA-BILBAO, U. (2021). 20 minutos, referencial da imprensa livre na espanha e sua contribuição para o jornalismo online: de organizador de notícias a gêneros de diálogo. **Revista científica: Anagramas**. Vol. 20 Universidad del País Vasco. DOI: <https://www.doi.org/10.22395/angrv20n40a2>.

BARBOSA, J. B. (2013). **Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas** (Vol. 27). Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0187-358X\(13\)72555-3](https://doi.org/10.1016/S0187-358X(13)72555-3).

BARROS, M.; RAMOS, R. (2021). **Fotonovelas: prescribiendo normas, formas de ser y modas**. Vol. 47 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil. DOI: <https://www.doi.org/10.15448/1980-864X.2021.1.38090>.

BAZERMAN, C. (2012). Géneros textuales, tipificación y actividad. Puebla: Facultad de Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

BELTRÁN-FLANDOLI, A. M.; PÉREZ-RODRÍGUEZ, A.; MATEUS, J. (2023). YouTube como ciberaula. Revisión crítica de su uso pedagógico en la Universidad Iberoamericana. **RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**. Vol. 26. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34372>.

BETANCUR-CHICUÉ, V.; GARCÍA-VALCÁRCEL. (2023). Características del Diseño de Estrategias de microaprendizaje en escenarios educativos: revisión sistemática Vol. 26 Universidad de Salamanca, España. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34056>.

BERRÍOS, L.; MENDOZA, A.; PRATS, M. (2022). Identidad lectora de profesores noveles y mediación literaria digital: entrecruces entre trayectorias y competencias, 48(1). DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248233911>.

BLUMER, H. (1968). **Symbolic Interaccionism**. Perspective and Method. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice Hall. doi: ISBN: 0520056760 (paperback).

BOLÍVAR, A. (1998). **Discurso e interacción en el texto escrito**. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Universidad Central de Venezuela.

CARLINO, P. (2006). **La escritura en la investigación. Documento de trabajo**. Buenos Aires: Universidad de San Andrés. doi: ISBN 987-98824-0-7.

CASSANY, D. (2011). **Escribir en Línea. Leer y escribir en la red**. Barcelona: Anagrama.

CASSANY, D. (1988). **Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir**. Barcelona: Paidós.

CASSANY, D. (2006). **Tras las líneas**. Barcelona: Anagrama.

CASTELLÓ, M. (2009). **Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos**. Barcelona: Graó, de Irif, S.L. ISBN: 978-84-7827-477-2.

COOLEY, C. H. (2005 [1902]). **El yo espejo** (Vols. (Ejemplar dedicado a: Información, cognición, memoria), p. 13-26). (E. Aladro, Trad.): CIC (Cuadernos de Información y Comunicación). doi: ISSN: 1135-7991, ISSN-e 1988-4001.

CORREA ARIAS, C. (2017). **Itinerarios categoriales en la construcción de marcos teóricos y epistémicos**. Guadalajara, México: Octaedro. doi: ISBN: 9788499219981.

CALLE-ÁLVAREZ, G.; GÓMEZ-SIERRA, M. (2020). **El comportamiento lector en textos multimodales digitales en la básica primaria** Vol. 14. No. 2. DOI: <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i271518>.

CAÑAMARES, C. (2020). **Lectura literaria y multimodal del álbum ilustrado Primer Vol. Autores:** Dari Escandell Maestre (coord.), José Rovira Collado (coord.) ISBN 978-90-272-0451-6, págs. 145-160.

CHAO, W.; DURAND, M-J. (2020). **La retroalimentación escrita en la producción escrita del francés L2**. Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Universidad de Montréal, Canadá DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43191>.

COLÓN, M. (2021). **La lectura del álbum sin palabras. Análisis del proceso de recepción y de mediación en contextos socioeducativos** Primer Vol. Tesis doctoral-Fernando Sabirón Sierra (dir. tes.), Rosa Tabernero Sala (dir. tes.) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=304423>. Acceso en: 19 nov. 2023.

COLÓN, M. (2021). **Notas para la lectura de álbumes sin palabras**. Discurso no ficcional y viaje migratorio Primer Vol. <https://orcid.org/0000-0003-0942-1840> URL: <https://revistas.uca.es/index.php/hachetetepe/article/view/7706>. Acceso en: 19 nov. 2023.

CONTRERAS-GUTIÉRREZ. ESPITIA CUBILLOS, A. A.; BUITRAGO SUESCÚN, O. Y. (2022). Planes colaborativos de mejoramiento para los grupos de investigación del Ejército Nacional de Colombia. **Revista Científica General José María Córdova**, 20(39), 693-715.

CORES, E. (2020). **Proyecto Musiclang Aptitud musical, fluidez lectora y percepción intercultural de estudiantes universitarios europeos**. Primer Vol. DOI: http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2020.i8.22.

DERRIDA, J. (1989). **La escritura y la diferencia**. Barcelona: Anthropos.

ESPITIA, A. (2022). Planes colaborativos de mejoramiento para los grupos de investigación del Ejército Nacional de Colombia. **Revista Científica General José María Córdova**, 2022, 20(39) (2022) Anny Astrid Espitia Cubillos 1* anny.espitia@unimilitar.edu.co.

FERGUSON, R. J.; OUIOMET, A. J. (2023). Does evaluating oneself cause evaluations of others while observing a social interaction? An experimental investigation of the cognitive and emotional consequences following a false-feedback task. **Journal of Experimental Psychopathology**, 14(2), 1-14. <https://doi-org.hemeroteca.lasalle.edu.co/10.1177/20438087231169897> (2022).

FERNÁNDEZ, M. (2021). **Los textos publicitarios como estrategia para el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de quinto grado de básica primaria del Colegio San Luis del municipio de Aratoca-Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB**. Facultad Ciencias Sociales, Humanidades y Artes Maestría en Educación. <http://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/19696>. Acceso en 10 de nov. de 2023.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (2007). **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.

FLORES, C. (2021). **Interacciones multimodales en una clase de español de octavo año costarricense** Vol. 21 Universidad de Costa Rica, Costa Rica DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46284>.

FUERTES-ALPISTE, M.; MOLAS-CASTELLS, N.; MARTÍNEZ-OLMO, F.; RUBIO-HURTADO, M.; GALVÁN, C. (2023). **Videoconferencias interactivas en educación superior: una propuesta de mejora para el aprendizaje y la participación** Vol. 26. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34012>.

GLADIC MIRALLES, J.; CAUTÍN-EPIFANI, V. (2016). Una mirada a los modelos multimodales de comprensión y aprendizaje a partir del texto. **Literatura y lingüística**, (34), 357-380. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112016000200017>.

GERGEN, K. (2009). **El ser relacional. Más allá del Yo y de la comunidad**. New York: Oxford University Press Inc.

GOFFMAN, E. (2006). **La presentación de la persona en la vida cotidiana** (Primera edición en castellano ed.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores. ISBN 978-950-518-029-5.

GUTIÉRREZ-COBA, L.; SILVA-GÓMEZ, L. (2021). **Periodismo colombiano en Twitter:** usos de la herramienta en el ejercicio de la profesión. Vol. 50 Universidad de La Sabana, Bogotá, Colombia DOI: 10.7764/cdi.50.28095.

GUTIÉRREZ-RÍOS, M. Y. (2014). **Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la Educación Media.** Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

GUTIÉRREZ-RÍOS, M. Y. (2018). Oralidad, diálogo, dialogismo y dialogicidad en la construcción de pensamiento crítico. En A. Fernández y J. Llanán Nogueira, Ecos, significados y sentidos. **Debates actuales sobre derechos humanos en contextos diversos** (p. 85-96). Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario.

GUTIÉRREZ-RÍOS, M.; HERNÁNDEZ, M. (2023). Aportes a la resignificación del concepto de interacción en la educación remota de emergencia. En: Gutiérrez-Ríos, *et al.* **Educación y pedagogía.** 31, p. 19-53. https://ciencia.lasalle.edu.co/edunisalle_educacion-pedagogia/31. Acceso en: 23 nov. 2023.

GONZÁLEZ, M. (2021). **El miniensayo discursivo del comentario crítico de textos periodísticos en Bachillerato un estudio analítico antes y después de la pandemia** No. 53 Universidad de Murica DOI: <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15554>.

GONZÁLEZ, A.; SOSA, M. J. (2021). **Aspectos pedagógicos, tecnológicos y de interacción social del aprendizaje móvil:** revisión Sistemática de Literatura. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 257-279. <https://doi-org.hemeroteca.lasalle.edu.co/10.6018/educatio.469271> (2021) Universidad de Extremadura, Cáceres, España <https://doi-org.hemeroteca.lasalle.edu.co/10.6018/educatio.469271>.

GUZMÁN, J. (2022). **Litote-hyperbole as ludic arguments in political cartoons with the theme of migration** (MEXICO-USA). Vol. 12 Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (México) ISSN 1853-6034 URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8737953>. Acceso en: 05 nov. 2023.

JOSSERME, R. C. G. (2022). Orientación educativa mediada por tecnologías: Análisis de la experiencia de un equipo de orientación educativa (EOE) preuniversitario durante el aislamiento social preventivo y obligatorio 2020. **Orientación y Sociedad**, 22(2), e054. <https://doi.org/10.24215/18518893e05>.

HABERMAS, J. (1987). **Teoría de la Acción Comunicativa I. Racionalidad de la Acción y racionalización social**. Taurus.

HAN, B. Ch. (2021). **No-cosas. Quiebras del mundo de hoy**. Taurus.

HERNÁNDEZ-SELLÉS, N.; MUÑOZ-CARRIL, PABLO-CÉSAR; GONZÁLEZ-SANMAMED, M. (2023). **Roles del docente universitario en procesos de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales** Vol. 26. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34031>.

HYLAND, K. (2000). **Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing**. (G. E. Candlin, Ed.) City University of Hong Kong: Longman. Centre for English Language Education & Communication Research.

KRESS, G. (2010). **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**. Londres: Routledge.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. (2001). **Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication**. London: Routledge. Language in society, Vol. 3, Issue 1, p. 115 – 118. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0047404504221054>.

KOTARBA, J. A. (2021). **The symbolic interactionist as writer**. DOI:10.1108/S0163-239620210000052004. LIZENBERG, N. (2020). **Los cursos abiertos masivos y en línea como producto de la economía naranja**. Vol. 21 Argentina. Directora del Centro de Educación Virtual y a Distancia. Universidad CAECE ISSN: 0328-5715 URL: https://www.palermo.edu/negocios/cbrs/pdf/pbr21/PBR_21_01.pdf.

LORENZO LLEDÓ, G., LORENZO-LLEDÓ, A., LLEDÓ CARRERES, A.; PÉREZ-VÁZQUEZ, E. (2023). Creación de un entorno de realidad virtual inmersiva para la comunicación e interacción social: estudio piloto en alumnado con trastorno del espectro autista. **RED - Revista de Educación a Distancia**, 23(73), 1–47. <https://doi-org.hemeroteca.lasalle.edu.co/10.6018/red.539141> (2022).

MARTÍNEZ, M. (2022). **A multimodal analysis of the picturebook Daddy, Papa, and Me (2009)**. Deconstructing representational, interpersonal and compositional meanings Vol. 30 University of Alicante and University of South Africa (UNISA) <https://doi.org/10.5209/cjes.71508>.

LÉVY, P. (2007). **Cibercultura: informe al Consejo de Europa** (Vol. 16). Anthropos Editorial.

LIÑÁN, L. (2020). Modos de interacción en el discurso institucional educativo sobre las TIC. Signa: **Revista de la Asociación Española de Semiótica**, ISSN 1133-3634, N° Extra 29. (Sobre modas, modos, maneras / eds. Rodrigo García Aparicio y Raquel Nogal Santamaría). (Ejemplar dedicado a: XVII Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica y I Congreso Ibérico de Semiótica.), p. 203-221 (2020).

LLOPIS-GARCÍA; DÍAZ DEL REAL. (2022). **Manipulación, persuasión y discurso trigésimo**. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8794261>. Acceso en: 12 nov. 2023.

MAGADÁN, C. (2021). **Textos figurados**: apuntes sobre la escritura multimodal en intercambios adolescentes. *Enunciación*, 26, 102-119. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.16801>.

MEAD, G. H. (1982 [1934]). **Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social**. Buenos Aires: Paidós.

MONTERO, R. (2023). **"Mañana envió mis aportes"**: Colaboración y participación entre estudiantes en cursos virtuales Vol. LIII Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia. DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.531.528>.

MORAL, M. E.; NEIRA-PIÑEIRO, M.; CASTAÑEDA, J.; LÓPEZ-BOUZAS, N. (2023). Competencias docentes implicadas en el diseño de Entornos Literarios Inmersivos: conjugando proyectos STEAM y cultura maker Vol. 26 Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, España DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.33839>.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. D. (2011). Análise Textual Discursiva. **Revista e ampliada**. 3. ed. Estado do Rio Grande do Sul, Brasil: Editora Unijuí. 2020. ISBN 978-65-86074-19-2 (digital).

ORTIZ, L. (2021). Modalizaciones y subjetividades en el mundo virtual: visión multimodal. En: **Enredados en el mundo de la fragmentación** ¿Ciberculturización o barbarie? (p. 97-184). Editorial Redipe.

PARODI, G. (2008). **Géneros Académicos y géneros profesionales**: accesos discursivos para saber y hacer. Ediciones Universidad Católica de Valparaíso.

PARODI, G. (2009). Géneros discursivos y lengua escrita: propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *uj*, 51(80), p. 19-56.

PASCUAL, D. (2020). **Analysing digital communication**: Discursive features, rhetorical structure and the use of English as a lingua franca in travel blog posts Vol. 16 Universidad de Zaragoza, Spain DOI 10.18172/jes.3556.

PÉREZ SINUSÍA, M. (2021). Translocalidad y microcelebridad. Prácticas lingüísticas y multimodales en la construcción discursiva de la identidad de los jóvenes en instagram Primer Vol. Tesis director Daniel Cassany <http://hdl.handle.net/10803/670909>.

RAMÍREZ POLOCHE, N. (2012). La importancia de la tradición oral: El grupo Coyaima - Colombia. **Revista Guillermo De Ockham**, 10(2). DOI: <https://doi.org/10.21500/22563202.2365>.

REUSTER-JAHN. (2021). **Writer-reader interaction in newspaper serial writing in Tanzania**. The transformation of an oral storytelling mode By Uta Book Oral Literary Performance in Africa. 1st Edition Book Oral Literary Performance in Africa. ISBN: 9781003111887.

RIZO GARCÍA, M. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica. **Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura**, (33), 045-62.

ROOSE, T. M. (2022). **Chinese international students' social interaction and use of cultural resources in online discussions in an ESL classroom**. DOI: 10.1016/j.jeap.2022.101092.

SÁNCHEZ-UPEGUI, A. (2009). **Nuevos modos de interacción educativa: análisis lingüístico de un foro virtual**. Cundinamarca, Colombia: Educación y Educadores, vol. 12, núm. 2, agosto, 2009. doi: ISSN: 0123-1294.

SCHINOFF, B. S.; BYRON, K. (2023). Imagine All the People: A Motivated Model of Work-Related Imagined Interactions. *Academy of Management Review*, 48(3), 463–484. DOI: <https://doi-org.hemeroteca.lasalle.edu.co/10.5465/amr.2019.0201> (2022).

SEARLE, J. R. (1994). **Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje** (Novena edición revisada ed.). (L. M. Valdés Villanueva, Trad.) Madrid: Ediciones Cátedra, Colección Teorema. Serie mayor. doi: ISBN 9788437636818.

SILARAYAN, L.; DE LA CRUZ VILA, R.; BRAVO, D.; CABALLERO, B. (2022). **El uso de Facebook como herramienta pedagógica para mejorar la comprensión lectora en Educación Superior** Vol. 20 Universidad Norbert Wiener. Perú <http://orcid.org/0000-0001-5486-3571> URL: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962022000300892. Acceso en: 03 nov. 2023.

STRAUSS, A. (1991). **La trama de la negociación. Sociología cualitativa e interaccionismo**. Paris: L' Harmattan: Ediciones Morata. Obtenido de ISBN: 978-8471123087.

SYAWALUDIN, A. (2019). **Enhancing elementary school students' abstract reasoning in science learning through augmented reality-based interactive multimedia.**

ostgraduate Program, Universitas Sebelas Maret^{2,3}. Teacher Training and Education Faculty, Universitas Sebelas Maret. DOI: 10.15294/jpii. v8i2.19249.

SUÁREZ-VILLEGAS, J.; RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ, R.; RAMON-VEGAS, X. (2020). **Pluralismo informativo en la era de la deliberación digital:** percepciones de periodistas y ciudadanos Vol. 29 Universidad de Sevilla, Facultad de Comunicación, Área de Filosofía Moral y Política, Av. Américo Vespucio, s/n. 41092 Sevilla, España; Universitat Pompeu Fabra, Departament de Comunicació, Roc Boronat, 138. 08018 Barcelona, España 10.3145/epi.2020.sep.25.

TAPIA, M. (2020). **Un itinerario digital para el aprendizaje servicio ubicuo.** Vol. 23. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, CLAYSS Universidad de Buenos Aires, UBA (Argentina) DOI: 10.5944/ried.23.1.25389.

TAPIA-LADINO, M.; DE LA HO, M. S.; SÁEZ-CARRILLO, K. (2020). ¿Qué hacen los escritores con los comentarios escritos (ce)? que ofrecen los profesores a los seminarios de grado en programas de pedagogía en inglés? **Alpha:** Revista de Artes, Letras y Filosofía, 51, 109-123. DOI: <https://doi-org.hemeroteca.lasalle.edu.co/10.32735/S0718-2201202000051849>.

TODISCO, E. (2022). **Deixis across languages, samples and methodologies Primer.** Tesis doctoral-Pedro Guijarro Fuentes (dir. tes.) URL: <http://hdl.handle.net/11201/159815>. Acceso en: 23 nov. 2023.

LEVRATTO, SUMINAS, SCHILHAB; ESBENSEN. (2021). **Smartphones:** reading habits and overuse. a qualitative study in Denmark, Lithuania and Spain. - teléfonos móviles: hábitos lectores y exceso de uso. un estudio cualitativo en Dinamarca, Lituania y España. Vol. 34. DOI: 10.5944/educXX1.2832.

VEGA, G. (2022). **Lectura y educación:** hábitos lectores en los centros de secundaria de galicia Vol. 32 Universidade de Santiago de Compostela, España DOI: <https://doi.org/10.15304/ie.32.8658>.

Vila, L.; Márquez, C.; Oliveras, B. (2022). **Una propuesta para el diseño de actividades que desarrollen el pensamiento crítico en el aula de ciencias.** Vol. 20 Universidad de Cádiz, España DOI: <https://doi.org/10.25267/>. Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92072334007>.

VIVAS, A. P. F.; DIDIER, J. I.; DÍAZ, Y. (2021). **La enseñanza en Neuroanatomía mediante la combinación de recursos tradicionales y dispositivos multimediales**. Vol. 35. Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, Cátedra de Morfología Normal. Santa Fe, Argentina ISSN 0864-2141. URL: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412021000100012.

VAN DIJK, T. (2000). **El discurso como interacción social**. Gedisa S.A. ISBN: 84-7432-713-X.

VAN DIJK, T. (2012). **Discurso y contexto**. (A. Lizosain, Trad.) Barcelona: Gedisa, S.A. doi: ISBN: 978-84-9784-449-9.

VARGAS, A. (2015). **Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria?** (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Critical Literacy and Digital Literacies: A Necessary Relationship?* Folios Segunda época N. 42.

VÁSQUEZ-ROCCA, L.; VARAS, M. (2019). Escritura multimodal y multimedial: Un estudio acerca de las representaciones sociales de estudiantes universitarios de carreras de la salud en Chile. **erfiles Educativos**, 41, 166. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.2448>.

VICH, V.; ZAVALA, V. (2004). **Oralidad y poder. Herramientas metodológicas**. Buenos Aires: Norma.

VIGOTSKY, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo. Weiner, B. (1990). History motivational research in education. **Journal of Educational Psychology**, 82, 616-622.

WATZLAWICK, P.; JACKSON, D. (1985). **Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas** (Cuarta edición ed.). Barcelona: Herder.

WODAK, R.; MEYER, M. (2003). **Métodos del análisis crítico del discurso**. (T. Fernandez Aúz, Trad.) Barcelona: Editorial Gedisa. ISBN 84-7432-970-1.

YOUNG, M. (2022). **La comunicación audiovisual de la ciencia en redes sociales en Costa Rica**. Vol. 52 Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica DOI: 10.7764/cdi.52.42405.

YUS, F. (2001). **La ciberpragmática: el uso del lenguaje en internet**. España: Ariel.

ZAHN, D.; CANTON, U.; BOYD, V.; HAMILTON, L.; MAMO, J.; MCKAY, J.; PROUDFOOT, L.; TELFER, D.; WILLIAMS, K.; WILSON, C. (2021). **The whole is more than the sum of its parts - assessing writing using the consensual assessment technique**. *Studies in Higher Education*, 46(9), 1907-1918. (2021). ISSN:03075079; 1470174X.

ZABALZA, M. A. (1986). **Introducción. En R. Titone:** El Lenguaje en la Interacción Didáctica. Madrid: Narcea.

ZAVALA, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. **Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura**, 47(1), 71-79.

ZAVALA, V. (2002). **(Des)encuentros Con La Escritura:** Escuela y comunidad en los Andes Peruanos. Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.



3

*Darlene Ribeiro da Silva Andrade
Benedito Gomes Bezerra*

ANÁLISE SOCIORRETÓRICA E METADISCURSIVA DAS SEÇÕES INTRODUTÓRIAS EM RELATÓRIOS FINAIS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA ÁREA DE ENGENHARIAS

INICIANDO A INTERAÇÃO COM OS LEITORES...

A motivação para a escrita deste artigo reside na necessidade de trazer ao cenário das pesquisas no campo das Ciências da Linguagem estudos com ênfase na descrição e na análise do gênero relatório final de iniciação científica técnica na Educação Básica. Na condição de professora, dentro do contexto de instituição que propõe a iniciação científica, pude observar e ouvir os relatos de alguns estudantes/pesquisadores em relação às dificuldades na escrita do gênero relatório final para a conclusão do ciclo de iniciação científica.

Ao realizar um levantamento do Estado da Arte, percebi que há poucos trabalhos de contribuição acadêmica com o olhar voltado para a compreensão da escrita dos gêneros científicos na Educação Básica, a exemplo da análise retórica e metadiscursiva da seção introdutória do gênero relatório final do Programa de Iniciação Científica Técnica (PIBIC-TEC), objeto de análise deste estudo, como descrevo a seguir.

Uma busca aprofundada no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) mostrou poucos trabalhos, entre eles os de Leite, Pereira e Barbosa (2022) que realizaram um estudo comparativo da iniciação científica na Educação Básica e no Ensino Superior a partir da análise dos documentos oficiais e dos aspectos formativos, entre eles está o gênero relatório final. Porém, a análise destaca os referenciais teóricos e a análise de dados destes relatórios. Leite (2020) também discutiu as práticas dos letramentos acadêmicos na iniciação científica do Ensino Médio do Instituto Federal do Rio Grande do Norte/*Campus* Pau dos Ferros. Um outro estudo foi o de Pinto e Lima (2018), que realizaram uma investigação com ênfase na análise e na produção do gênero relatório de aula prática, escrito por

estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da educação profissional e tecnológica. Em Pernambuco, a pesquisadora Góis (2022) realizou uma investigação sobre as práticas de letramentos no Ensino Médio, entretanto, destacando o conceito de conjuntos de gêneros no estudo de resumos na iniciação científica no IFPE em treze *campi*.

Por sua vez, com referência às pesquisas que dizem respeito ao metadiscursos, encontrei o trabalho de Faria e Brito (2014), no qual as pesquisadoras realizaram uma investigação sobre as manifestações metadiscursivas na construção de argumentos nas redações de vestibulandos. Um outro estudo que merece destaque é o de Gibbon (2012), que realizou uma análise da organização retórica e do metadiscursos em introduções de dissertações e, por fim, uma pesquisa de Osorio e Añez (2017), que analisou o metadiscursos interacional em teses venezuelanas de doutorado para observar a frequência dos marcadores discursivos nos textos.

Definitivamente, os estudos encontrados e mencionados aqui, ajudam-me a justificar a importância da realização deste estudo, uma vez que não trataram do gênero relatório final de iniciação científica na Educação Básica a partir da abordagem sociorrética de gêneros com ênfase nos aspectos da organização retórica das seções introdutórias e no metadiscursivo que proponho. Seria, portanto, uma oportunidade de contribuir para o processo de formação antecipada dos estudantes, futuros alunos do Ensino Superior, buscando aproximar a Educação Básica das práticas de linguagem da Educação Superior.

Assim, o propósito deste trabalho é descrever a organização retórica e o uso dos marcadores metadiscursivos das seções introdutórias do gênero relatório final vinculados ao Programa de Iniciação Científica Técnica (PIBIC-TEC) na área disciplinar de Engenharias, escritas pelos estudantes do PIBIC-TEC do IFPE/*Campus* Recife.

Para alcançar os objetivos propostos, fundamentei a pesquisa na abordagem sociorretórica dos estudos de gêneros de Swales (1990), que me ajudou na identificação dos movimentos e passos da introdução do gênero relatório final do PIBIC-TEC, produzido pelos estudantes/pesquisadores na atividade científica e no modelo de análise metadiscursiva de Hyland (2015), o qual me ajudou na identificação dos marcadores discursivos interacionais.

O presente artigo está dividido em cinco tópicos, com exceção da seção introdutória e das considerações finais, nas quais você fazer a leitura da seguinte forma: no primeiro tópico, discuto as proximidades do gênero relatório e o artigo científico e a seção introdutória do relatório final; no segundo tópico, apresento a abordagem "swalesiana" para os estudos de gêneros; e, no terceiro tópico, falo sobre o conceito e o modelo do metadiscorso. Em seguida, ilustro a abordagem metodológica e, por fim, analiso os movimentos e passos e a agência dos estudantes/pesquisadores presentes nas marcas linguísticas na escrita da introdução do gênero relatório final de iniciação científica.

DISCUTINDO A INTRODUÇÃO DO GÊNERO RELATÓRIO FINAL NO PIBIC-TEC

Este tópico se destina a apresentar o gênero relatório final de iniciação científica do PIBIC-TEC, suas características, especificamente a seção introdutória, seu lugar no Programa e como sua escrita evidencia as marcas de agência dos estudantes/pesquisadores.

A iniciação científica propõe atividades e dinâmicas similares no processo do conhecimento científico nos diversos níveis de conhecimento e que se materializam em textos, entre eles o gênero relatório final de projeto de iniciação científica, que propõe a descrição

de atividades realizadas, como foram realizadas, assim como a apresentação de resultados parciais e finais da pesquisa desenvolvida ao longo de um ciclo de investigação científica. Porém, nem sempre há uma orientação para a escrita do gênero ou os estudantes/pesquisadores têm pouca experiência com a escrita científica.

Para o cumprimento da escrita do gênero relatório final, a Direção da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (Propesq/IFPE) apresenta orientações aos participantes do PIBIC-TEC, as quais descrevemos as informações mais relevantes. No que diz respeito ao *Layout*: O documento deverá conter as seguintes seções, obrigatoriamente: Capa, Resumo, Introdução, Objetivos, Metodologia, Resultados e Discussões, Conclusões e Referências. A construção de novas seções fica a critério do orientador em conjunto com o bolsista. Além dessas orientações, o número de páginas de todos os relatórios não deve exceder 25 laudas. Há também o modelo de capa que deve ser mantido junto às informações do *layout*. Essas orientações são fornecidas pela Direção de Pesquisa da Propesq, através de *e-mail* institucional, a todos os gestores e professores/orientadores de pesquisa. Partindo das orientações descritas, os estudantes/pesquisadores, orientados pelos professores/orientadores, escrevem o relatório final da iniciação científica, objeto do nosso estudo.

Assim, observando as orientações, especificamente das seções que devem constar no relatório final, pode visualizar a proximidade do gênero relatório final com o artigo científico em seus aspectos convencionais e retóricos, com exceção da capa, uma vez que os dois gêneros propõem a descrição e os resultados de uma pesquisa desenvolvida. Além disso, o artigo científico é escrito para participação em eventos acadêmicos, publicação em anais ou periódicos da área do pesquisador. Por sua vez, a escrita do relatório final é uma exigência institucional, oriunda de agências de fomento, no caso de bolsas ou financiamentos de projetos científicos para fins de conclusão do ciclo de iniciação científica.

Segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 65): “o artigo é um texto, de aproximadamente 10 mil palavras, produzido com o objetivo de publicar em periódicos especializados, os resultados de uma pesquisa desenvolvida sobre um tema específico”.

Por outro lado, na perspectiva dos manuais de metodologia científica, o gênero relatório técnico é definido da seguinte forma:

[...] o Relatório, além de se referir a um projeto ou a um período em particular, visa pura e simplesmente historiar seu desenvolvimento, muito mais no sentido de apresentar os caminhos percorridos, de descrever as atividades realizadas e de apreciar os resultados – parciais ou finais – obtidos (Severino, 2002, p. 174).

A estrutura do artigo científico corresponde a do relatório final, sendo estruturado pelas seguintes seções: Introdução, Metodologia, Resultados e Discussão, muito conhecida como IMRD.

Nesse sentido, siga para uma breve discussão da seção introdutória, partindo da perspectiva de Swales (1990), ao mencionar sobre a parte inicial do texto – a seção introdutória – esta, cumpre o papel de motivar o leitor a respeito do que pode encontrar no texto a ser lido, justificar a pesquisa e a publicação do trabalho e situar o texto no contexto acadêmico em que ele se insere (Swales, 1990).

Considere que, ao escrever uma introdução, dependendo da maneira que você a organize, você pode fazer com que o leitor opte por realizar a leitura completa do seu trabalho ou desistir de lê-lo, uma vez que as informações podem não motivar o leitor por diversas razões: por serem inconsistentes, por falta do uso dos marcadores discursivos, por não ressaltar a importância da pesquisa diante das lacunas existentes.

Nesse sentido, tratando-se da escrita da seção introdutória para a escrita do relatório final para o cumprimento de etapa da iniciação científica, advindo de um ano de projeto de iniciação científica, o estudante/pesquisador pretende convencer a instituição

e a agência de fomento de que sua pesquisa tem importância. Além disso, o aluno está expressando, de alguma forma, sua aprendizagem durante um ciclo de pesquisa científica, que, conseqüentemente, consolida-se na escrita do gênero resumo científico e na elaboração de uma apresentação em *PowerPoint* para apresentação no Congresso Nacional de Iniciação Científica (CONIC/IFPE). Essa forma de interagir, por meio de gêneros, em sistema de atividades, ainda que seja para uma avaliação para fins de conclusão do ciclo da atividade científica, mostra que os estudantes são agentes sociais e que utilizam a escrita para contribuir com o avanço da ciência e, conseqüentemente, com o avanço da sociedade em que estão inseridos.

APRESENTANDO A ABORDAGEM SWALESIANA

As contribuições teórico-metodológicas da abordagem “swalesiana” para o estudo de gêneros estão sustentadas no Inglês para fins Específicos (ESP), com foco em estudos de análises de gêneros textuais, especificamente em contextos acadêmicos e profissionais.

Com o objetivo principal de situar nossa pesquisa no campo da abordagem sociorretórica para a análise de gêneros, tentaremos descrever os princípios teóricos que norteiam a análise de gêneros de Swales (1990), lançando mão do modelo de “*moves*” e “*steps*”, que propõe a análise das estruturas retóricas e gêneros, por exemplo: “os ‘movimentos’ estruturais utilizados pelo gênero para realizar seus objetivos, tais como a estrutura de três movimentos presentes na introdução de artigos de pesquisa, conforme descrita por Swales (1990), no chamado modelo CARS (*Create a Research Space* – em português, “crie um espaço de pesquisa”)” (Bawarshi; Reiff, 2013, p. 68). Esse modelo tem sido adaptado por diversos estudiosos do campo para o estudo e para a análise de gêneros em vários contextos e serviu de base para as pesquisas no contexto brasileiro.

A abordagem swalesiana para a análise de gêneros textuais vai além da organização retórica de um determinado gênero. Nela, acrescenta-se a importância do contexto para interpretá-lo e realizar a comunicação. Podemos, portanto, observar como os gêneros podem ser analisados do ponto de vista formal e funcional nessa abordagem, lançando mão da relação entre texto e contexto e dos propósitos comunicativos dos gêneros dentro de uma determinada comunidade discursiva. Swales (1990) apresenta algumas características e ressalta a definição operacional dos gêneros, conceituando-os na seguinte perspectiva:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e, portanto, constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério privilegiado que faz com que o escopo do gênero se mantenha relacionado estreitamente com uma determinada ação retórica compatível com o gênero (Swales, 1990, p. 58).

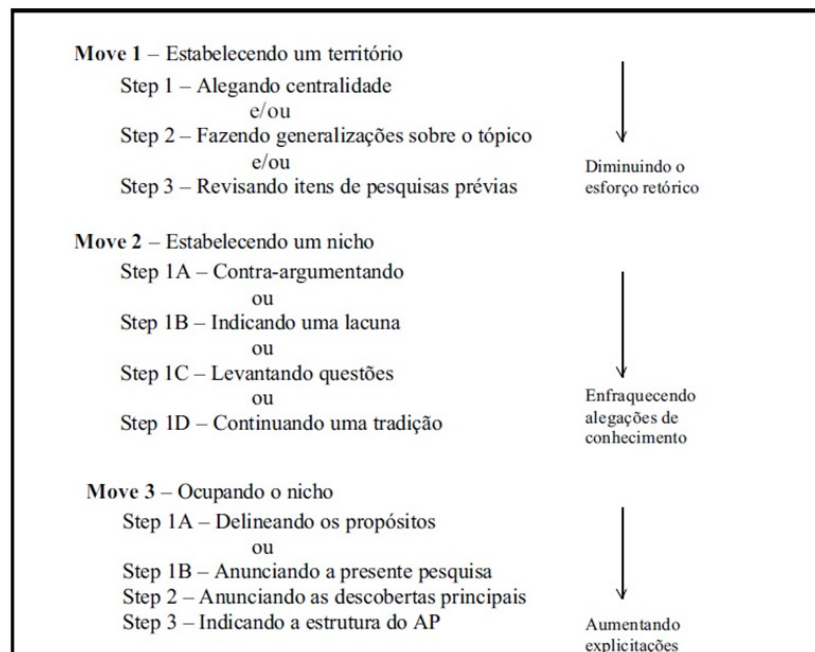
O que se pode observar na definição de Swales é a complexidade de como o gênero é definido e situado com características marcantes que estão relacionadas para a identificação de um gênero. A respeito das características, Bawarshi e Reiff (2013, p. 64-65) colaboram para a discussão, ao mencionar que: “a abordagem de gêneros é delineada por três conceitos-chave e inter-relacionados – comunidade discursiva, propósito comunicativo e gênero”. Entendemos, portanto, que as noções de gênero e de comunidades discursivas estão relacionadas e que formam base para o compartilhamento de propósitos comunicativos por membros de uma determinada comunidade discursiva à qual pertencem.

As contribuições teórico-metodológicas da abordagem swalesiana para o estudo de gêneros têm enfatizado especificamente os contextos acadêmicos e profissionais. Com o objetivo principal de situar nossa pesquisa nessa abordagem sociorretórica, descreveremos os princípios teóricos que norteiam a análise de gêneros proposta por Swales (1990), lançando mão da metodologia de análise de movimentos, que consiste em examinar *moves* e *steps* característicos da estrutura retórica do gênero. Segundo Bawarshi e Reiff (2013, p. 68), trata-se de identificar e descrever “os ‘movimentos’ estruturais utilizados pelo gênero para realizar seus objetivos, tais como a estrutura de três movimentos presentes na introdução de artigos de pesquisa, conforme descrita por Swales (1990) no chamado modelo CARS.”

O modelo CARS refere-se à organização retórica de introduções de artigos científicos e foi inicialmente elaborado a partir do estudo de 48 introduções. Em seguida, Swales (1990) ampliou o estudo, analisando 110 introduções de artigos nas áreas de física, educação e psicologia. A partir desse modelo, o método da análise de movimentos tem sido aplicado ao estudo e análise de diferentes gêneros, em variados contextos de pesquisa, inclusive no Brasil.

O modelo CARS (Swales, 1990) constitui uma ferramenta relevante para a análise linguística, textual e estrutural. Observemos o modelo elaborado por Swales (1990, p. 141):

Figura 1 – Modelo CARS para introduções de artigos de pesquisa



Fonte: Swales (1990, p. 141).

O modelo CARS compreende, portanto, três movimentos (*moves*) e onze passos (*steps*) representados pela metáfora ecológica de territórios e nichos. Como tal, o modelo é capaz de prever, em diferentes medidas, a organização retórica de introduções de artigos de pesquisa (AP), havendo certa flexibilidade especialmente na realização dos passos. Swales (2004, p. 228) define *move* como “uma unidade discursiva ou retórica que realiza, no texto escrito ou oral, uma função comunicativa coerente”.

Os movimentos são as unidades retóricas principais que organizam o texto em determinado gênero, enquanto os passos representam estratégias específicas, de natureza textual-discursiva, para a realização dos movimentos. Os movimentos e passos mostram a dinamicidade e a flexibilidade na construção dos textos em

dados gênero, em que movimentos e passos têm certa previsibilidade, mas se realizam de maneiras variadas. Desse modo, os passos refletem estratégias mais visíveis na superfície linguística do texto, destinadas à realização dos movimentos, enquanto estes, por sua vez, são estratégias retóricas que permitem a realização dos propósitos comunicativos possibilitados pelo gênero. Nas palavras de Bawarshi e Reiff (2013, p. 69), “dentro de cada um desses movimentos, Swales identifica um leque de possíveis ‘passos’ que os autores de APs podem tomar”.

O referido modelo auxiliou na análise da organização retórica do gênero relatório final do PIBIC-TEC e a agência dos estudantes/pesquisadores identificada nos marcadores discursivos presentes na escrita das seções introdutórias do gênero relatório final. Embora este modelo tenha sido amplamente utilizado e adaptado para análise de introduções de diferentes gêneros, utilizo-o para entender como estão organizadas as introduções dos relatórios finais da área de Engenharias.

FALANDO SOBRE O CONCEITO E O MODELO DE METADISCURSO

O conceito de metadiscurso em Hyland (2015) vem sendo discutido e ampliado por muitos anos em diferentes contextos de pesquisa e nas diferentes áreas do conhecimento. Aqui, detenho-me apenas ao conceito e ao modelo de metadiscurso proposto pelo pesquisador, especificamente, o recorte da subcategoria interacional que utilizo para a análise das seções introdutórias da área de Engenharias, escritas pelos estudantes/pesquisadores pela falta de espaço e os objetivos da análise.

Ao definir metadiscurso, Ken Hyland (2015, p. 37) menciona que: “é o termo de capa para as expressões autorreflexivas usadas para negociar significados interacionais em um texto, ajudando o escritor (ou orador) a expressar um ponto de vista e se envolver com os leitores como membros de uma determinada comunidade.” O pesquisador norte-americano ainda ressalta que, para elaboração desse conceito, existem outros elementos importantes que são: “a relação interpessoal, a avaliação, o posicionamento e o engajamento”.

Nessa perspectiva de escrita científica, o metadiscurso surge como um importante recurso para análise de aspectos interacionais entre autor e leitor, em textos acadêmicos, e a agência do autor como representante da escrita de um determinado gênero textual. É um recurso que provoca o leitor “intrrometer-se” comentando o que está sendo lido, auxiliando os estudantes/pesquisadores na escrita engajada com seus respectivos leitores, a partir dos marcadores discursivos utilizados, fazendo com que eles aceitem e deem credibilidade às pesquisas desenvolvidas por estes iniciantes.

Partindo da exposição conceitual, Ken Hyland (2015) apresenta um modelo teórico, o qual divide os marcadores em duas categorias: interativos e interacionais. Não obstante, devido ao espaço e recorte que foi feito para as análises, discorro neste artigo, apenas sobre o modelo interacional.

A respeito dos recursos interacionais, Hyland (2015, p. 52) os define como “recursos que envolvem leitores e abrem oportunidades para que eles contribuam para o discurso, alertando-os para a perspectiva do autor em relação às informações proposicionais e aos próprios leitores”.

Nesse sentido, a fim de facilitar a compreensão teórica, apresento o quadro 1 que foi elaborado para que você, leitor, entenda de forma mais didática, as cinco sub-categorias existentes para os recursos interacionais, suas funções e alguns exemplos dos marcadores discursivos interacionais, os quais envolvem o leitor nos argumentos do autor, discutidos por Hyland (2015).

Quadro 1 – Recursos metadiscursivos interacionais

Subcategorias	Funções	Exemplos
Marcadores atenuadores	O autor não se compromete por completo com o dito/escrito, amenizando.	pode; talvez; possivelmente, quase...
Marcadores intensificadores	Enfatizam a certeza do escrito na proposição.	Claramente; obviamente, definitivamente; é claro que; de fato...
Marcadores de atitude	Expressam o posicionamento do escritor diante de uma proposição.	Infelizmente; concordo, surpreendentemente; prefiro; esperançosamente...
Marcadores de automenção	Referência explícita ao autor ou autores.	Eu; meu; mim; nosso; nós...
Marcadores de engajamento	Constroem uma relação explícita com o leitor.	considere; você pode notar; observe; veja...

Fonte: Adaptado de Hyland (2015, p. 52-54).

Defendo, portanto, o metadiscorso como um recurso retórico utilizado para interação social, discutindo aqui, especificamente, a relação entre autor e leitor e que conseqüentemente colabora para a escrita científica engajada dos estudantes/pesquisadores, agentes de seus textos. Assim, foi nesse sentido que analisamos o uso dos marcadores discursivos interacionais nas introduções de relatórios finais.

METODOLOGIA

O *corpus* da pesquisa está constituído por dez relatórios finais escritos por estudantes/pesquisadores do Programa de Iniciação Científica, na área disciplinar de Engenharias, produzidos no ciclo

de 2021-2022. A escolha pela área disciplinar dos relatórios finais deu-se por se tratar da área de maior incidência de proposição de pesquisas no PIBIC-TEC do IFPE/*Campus* Recife.

A razão pela qual utilizamos o modelo CARS para análise de introduções de artigo deu-se pela proximidade em termos de organização retórica do gênero relatório final com o artigo científico na iniciação científica, mencionada na primeira seção deste estudo, o qual discuto a introdução do gênero relatório final.

O modelo de análise de gêneros de Swales (1990) ajudou-me a entender a organização retórica das introduções dos relatórios finais, e o modelo de metadiscorso de Hyland (2015) ajudou-me a identificar o uso dos marcadores discursivos da categoria interacional nas introduções dos relatórios finais escritos pelos estudantes/pesquisadores na iniciação científica.

Dessa forma, a análise textual foi dividida da seguinte forma: primeiro, analisei os *moves*, a fim de identificar os mais recorrentes nas introduções dos relatórios finais. Em seguida, analisei a organização retórica das introduções dos relatórios finais, identificados neste artigo como RFE1, RFE2, RFE3 e assim por diante, identificando os passos mais recorrentes e os que não tiveram ocorrências. Os passos mais recorrentes foram destacados em cores diversas e os que não tiveram ocorrências não foram destacados em cores. Em seguida, quantifiquei o uso dos marcadores discursivos interacionais nas introduções e, por fim, identifiquei a agência dos estudantes/pesquisadores através dos marcadores discursivos interacionais evidenciados na escrita da seção introdutória dos relatórios finais.

Primeiramente, foram analisados os movimentos propostos por Swales (1990) e depois, a partir de cada movimento, foram analisados os marcadores metadiscursivos interacionais propostos por Hyland (2015).

ANÁLISE DAS INTRODUÇÕES DOS RELATÓRIOS FINAIS

Conforme descrevi no tópico anterior, primeiro analisei os *moves* nas introduções dos relatórios finais, a fim de identificar os mais recorrentes. Em seguida, analisei a organização retórica das introduções dos relatórios finais. A seguir, discuto algumas questões que surgiram durante a análise.

ANÁLISE DOS *MOVES* NAS INTRODUÇÕES DOS RELATÓRIOS FINAIS

Após as análises, o Quadro 2 permite constatar, conforme os resultados da minha análise, que há o uso dos movimentos previstos por Swales (1990) na seção introdutória dos relatórios finais escritos por estudantes/pesquisadores do PIBIC-TEC.

Quadro 2 - Utilização dos *moves* nas introduções dos relatórios finais

MODELO CARS (SWALES, 1990)	INTRODUÇÕES DOS RELATÓRIOS FINAIS
	Engenharias
<i>MOVE</i> 1: ESTABELECE O TERRITÓRIO	10
<i>MOVE</i> 2: ESTABELECE O NICHOS	2
<i>MOVE</i> 3: OCUPAR O NICHOS	7

Fonte: Elaboração nossa, 2023.

Conforme o Quadro 2, percebemos que o modelo CARS, referente à escrita de introduções de artigos científicos, também viabiliza as análises das introduções dos relatórios finais, uma vez que

há uma proximidade da organização retórica do gênero relatório final com o gênero artigo científico, antes já discutida por mim neste trabalho. Ao conceituar o artigo científico, Swales (1990) menciona que ele deve corresponder a descobertas científicas e poderá também investigar problemas teóricos e/ou metodológicos, como na escrita dos relatórios finais do PIBIC-TEC.

Os *moves* 1 e 3 ganham destaque na escrita das introduções dos relatórios finais, uma vez que os dez relatórios apresentaram alguns passos previstos nesses movimentos, os quais estão descritos no Quadro 2 do estudo. Por outro lado, o *move* 2 é utilizado apenas em dois relatórios finais (RF2 e RF4), porém, seu uso limita-se a alguns passos não prototípicos, conforme Swales (1990), os quais descrevemos em seguida.

ANÁLISE DOS MOVES E PASSOS NAS INTRODUÇÕES DOS RELATÓRIOS FINAIS

Para uma melhor compreensão da utilização dos movimentos e passos nas introduções dos relatórios finais, elaboramos o Quadro 3, a fim de ilustrar os *moves*, destacados em negrito, e os passos que foram mais utilizados.

Quadro 3 – Utilização dos moves e passos nas introduções dos relatórios finais na área de Engenharias

MODELO CARS (SWALES, 1990)	INTRODUÇÕES DOS RELATÓRIOS FINAIS - Engenharias									
MOVIMENTOS E PASSOS	RFE1	RFE2	RFE3	RFE4	RFE5	RFE6	RFE7	RFE8	RFE9	RFE10
MOVE 1: ESTABELECE O TERRITÓRIO	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Passo 1 – Alegando centralidade e/ou	x	x	x	x	x	x	x		x	x
Passo 2 – Fazendo generalizações sobre o tópico e/ou		x	x	x	x	x	x	x	x	x
Passo 3 – Revisando itens de pesquisas prévias	x	x	x	x	x	x	x			
MOVE 2: ESTABELECE O NICHU		X		X						
Passo 1A – Contra-argumentando ou		x		x						
Passo 1B – Indicando uma lacuna ou		x								
Passo 1C – Levantando questões ou										
Passo 1D – Continuando uma tradição										
MOVE 3: OCUPAR O NICHU	X	X		X	X	X			X	X
Passo 1A – Delimitando os propósitos	x	x		x	x	x			x	x
Passo 1B – Anunciando a presente pesquisa										
Passo 2 – Anunciando as descobertas principais										
Passo 3 – Indicar a estrutura do AP										

Fonte: Elaboração nossa, 2023.

Na continuação das análises, observei a utilização dos passos em cada *move*. O *move 1*, “estabelecer o território”, possibilita que o escritor apresente a relevância da pesquisa, faça generalizações sobre e revise a literatura pertinente. As análises mostram a utilização dos três passos em seis dos dez relatórios analisados.

Para maior clareza sobre as estratégias retóricas utilizadas no *move 1*, apresento alguns exemplos da escrita dos respectivos passos nas introduções dos relatórios finais da área de Engenharias do PIBIC-TEC, descritos no Quadro 4.

Quadro 4 – Descrição dos passos do move 1 nas introduções dos relatórios finais de Engenharias

MODELO CARS	INTRODUÇÕES DOS RELATÓRIOS FINAIS - ENGENHARIAS
<i>MOVE</i> 1: ESTABELECE O TERRITÓRIO	Apresentação da relevância da pesquisa, fazer generalizações e revisar a literatura.
Passo 1 – Alegando centralidade e/ou	RFE2: O estudo acerca do Comportamento Humano nas situações de incêndio torna-se fundamental dentro do âmbito da Segurança Contra Incêndio... RFE7: Monitorar falhas em sistemas de refrigeração e climatização é essencial para evitar que elas escalem para níveis críticos e acabem por impossibilitar a operação ordinária do ambiente nos quais estão instalados.
Passo 2 – Fazendo generalizações sobre o tópico e/ou	RFE3: De acordo com o panorama de resíduos sólidos no Brasil de 2021, da Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais (Abrelpe), no Brasil, são geradas 82.477.300 toneladas de lixo por ano, dos quais cerca de 92% são coletados... RFE5: Recife conta hoje com o pior trânsito do Brasil, segundo a pesquisa da empresa GPS Tomtom, realizada em 2021, Recife é a cidade brasileira com o maior nível de congestionamento, figurando na 24ª posição no ranking global, a frente de Rio de Janeiro e São Paulo, 39º e 68º respectivamente.
Passo 3 – Revisando itens de pesquisas prévias	RFE1: Foi mencionado por Gil e Leal (2008) a explicação do porquê deve ser feito o compartilhamento de informações e procedimentos das equipes do corpo de bombeiros (CB) aos indivíduos. RFE2: Para Gil, Negrisolo e Oliveira (2008), incêndios de grandes proporções são os que causam uma grande mobilização da sociedade [...] segundo esses autores, é possível escolher os procedimentos corretos, levando a maior taxa de segurança em possíveis sinistros que possam vir a ocorrer.

Fonte: *Elaboração nossa, 2023.*

Ao analisar a descrição do *move 1* das seções introdutórias dos relatórios finais de iniciação científica, observei a utilização dos passos, conforme descritos e exemplificados no Quadro 4. Vale ressaltar que os passos mais utilizados pelos escritores/pesquisadores foram os passos 1 e 2 do *move 1*, o que demonstra a relevância desses passos na escrita das seções introdutórias analisadas.

Entretanto, três dos dez relatórios não apresentaram o passo 3 (RFE8, RFE9) e RFE10), mas Swales (1990) ressalta que os passos não são obrigatórios. Por essa razão, algumas introduções não apresentam essa organização retórica. Nesse sentido, Swales (2004) revisa o tema para dar conta das diversas culturas disciplinares. No caso deste *Move 1*, este pode ser contemplado pelo passo 2 que propõe a apresentação de conceitos ou informações úteis sobre o texto.

O *move 2*, “estabelecer o nicho”, prevê a possibilidade de o escritor contra-argumentar em relação a estudos anteriores, indicar uma lacuna na área de conhecimento, levantar questionamentos ou se propor a continuar uma tradição de estudos. As análises constatarem que o *move 2* foi utilizado apenas por dois estudantes/pesquisadores nas seções introdutórias dos relatórios finais RF2 e RF4, conforme descrição mais ampla do Quadro 3. Contudo, alguns passos foram observados, e serão descritos a seguir.

Quadro 5 – Descrição dos passos do move 2 nas introduções dos relatórios finais de Engenharias

MODELO CARS (SWALES, 1990)	INTRODUÇÕES DOS RELATÓRIOS FINAIS - ENGENHARIAS
<i>MOVE 2: ESTABELECE O NICH O</i>	Indicação da lacuna na área de conhecimento, questionamento e continuidade da tradição.
Passo 1A – Contra-argumentando ou	RFE2: Fazendo um último paralelo com Araújo (2008), tem-se, também, com o avanço da tecnologia, a possibilidade de prevenir os riscos com base em outros acontecimentos ou em simulações. Porém, mesmo com todos os avanços, ainda não se tem um controle efetivo das lotações, não se fornece informação adequada a seus frequentadores... RFE4: [...]através de uma gestão ambientalmente segura, adotando estratégias de padrões nacionais de qualidade do ar e seu monitoramento. Ainda assim, a plataforma da Qualidade do Ar, criada pelo Instituto de Energia e Meio Ambiente (IEMA) apresenta que 19 dos 26 Estados brasileiros não monitoram a poluição atmosférica...

MODELO CARS (SWALES, 1990)	INTRODUÇÕES DOS RELATÓRIOS FINAIS - ENGENHARIAS
Passo 1B – Indicando uma lacuna ou	RFE2: Deste modo, a relevância deste estudo para preencher lacunas relacionadas à falta de treinamento, tendo em vista que, o estudo aborda de forma detalhada, a diferença que este fator fez em casos específicos de incêndio, comparando e analisando os principais aspectos de sinistros ocorridos...

Fonte: Elaboração nossa, 2023.

Ao descrever o modelo de introdução de artigos de pesquisa, Swales (1990) dá-nos algumas informações relevantes, no que diz respeito à utilização ou não de alguns passos, o que me ajudou na análise do nosso *corpus* de pesquisa. Uma delas é aquela em que o autor afirma que o passo mais prototípico do *move 2* é o passo 1B, entre as quatro estratégias que compõem o movimento, o que não corresponde à análise do nosso *corpus* de pesquisa. Porém, revisitando o tema, Swales (2004) considera que os passos 1A, 1C e 1D são apenas variações de 1B, o que valida a ocorrências dos passos 1A, nos relatórios RFE2 e RFE4.

Como é possível observar, essa estratégia de contra-argumentar é introduzida, segundo Swales (1990), com o uso dos marcadores discursivos adversativos, tais como: *mas*, *porém*, *contudo*, entre outros, com o mesmo valor semântico, encontrados em nossa análise, os quais destacamos em negrito nos exemplos do Quadro 5.

Quanto à ausência do *move 2* em oito artigos analisados, não invalida o modelo de análise o qual utilizamos, contudo, o fenômeno chama a atenção para uma análise aprofundada e uma pesquisa ampliada, com o intuito de buscar explicações sobre a falta de conhecimento das convenções do gênero relatório final de iniciação científica.

Já no *move 3*, “ocupar o nicho”, é possível que o escritor da seção introdutória exponha os objetivos da pesquisa, realize a apresentação da pesquisa, mencione os principais resultados ou

apresente como o artigo está estruturado. No decorrer das análises, percebemos apenas a utilização do passo 1A, o qual apresenta os objetivos da pesquisa, conforme descrito no Quadro 3. O Quadro 6 ilustra alguns exemplos da realização desses passos na escrita dos relatórios finais.

Quadro 6 – Descrição dos passos do move 3 nas introduções dos relatórios finais de Engenharias

MODELO CARS (SWALES, 1990)	INTRODUÇÕES DOS RELATÓRIOS FINAIS - Engenharias
<i>MOVE 3: OCUPAR O NICHU</i>	Exposição dos objetivos da pesquisa, apresentação da pesquisa e dos principais resultados e estruturação do artigo.
Passo 1A – Delineando os propósitos	RFE9: [...] este trabalho tem como objetivo a implementação de métodos de segmentação de imagens PET com a intenção de apuração do volume-alvo para uso no planejamento do tratamento radioterápico. RFE10: Portanto, o objetivo deste trabalho é monitorar um sistema de vermicompostagem piloto quanto ao seu pH, umidade, temperatura e nutrientes, além de analisar a relação C:N, pois é um indicativo do grau de maturação dos vermicompostos,

Fonte: Elaboração nossa, 2023.

No que diz respeito à utilização dos passos no move 3, os passos 1A foi o único utilizado, conforme a análise do *corpus* da pesquisa. O passo 1A, que diz respeito aos objetivos da pesquisa, é utilizado em sete relatórios finais e só não é utilizado em três relatórios finais (RF3, RF7 e RF8).

Quanto à ausência do move 3 em três artigos analisados, mais uma vez nos chama a atenção para entender a ausência destes passos que poderiam preencher este movimento. Para a visualização da ausência dos movimentos 2 e 3 em um dos relatórios, elaboramos a figura 2.

1 - INTRODUÇÃO

Os bancos de baterias (BB) são a junção de um nobreak e baterias conectadas a ele. Em caso de falhas na rede elétrica, seja pela queda de energia ou até mesmo a falta, eles podem entrar em operação quase de imediato. São construídos por ligações, que podem ser do tipo série ou série/paralelo, a depender da quantidade de baterias disponíveis e a tensão máxima que o nobreak suporta. Os BB fornecem corrente elétrica na forma contínua e têm grandes autonomias (CIDE, 2012).

O Centro de Pesquisa (CP), localizado no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) - *Campus Recife*, foi construído posteriormente ao Instituto, o que resultou na ausência do gerador de energia para ele, situação que não é conveniente, considerando que o CP é composto por vários laboratórios, que possuem vários equipamentos como impressoras, *nobreaks* e computadores. No caso do Laboratório Multiusuário de Dosimetria Numérica (LDN), foi necessário buscar alternativas para amenizar a situação, sendo uma delas a criação de um Banco de Baterias para suprir tal falta e servir como fonte secundária de energia elétrica para a impressora 3D e outros componentes, como o computador, por exemplo.

No decorrer do período que os *nobreaks* estão conectados à tomada e ganhando energia elétrica, o BB funciona conservando a energia que vai ser utilizada pelos *nobreaks* ao longo de uma possível falha na concessão da rede de eletricidade. As baterias são carregadas diretamente por ele. A quantidade de baterias conectadas interfere diretamente na autonomia dele, que é o tempo total que o *nobreak* fornecerá energia, pois quanto mais baterias, maior autonomia (Sec Power, 2021). Dessa forma, os dois possuem uma relação de interdependência, já que o *nobreak* será o responsável por carregar as baterias, quando conectado a uma rede de energia elétrica e as baterias são responsáveis por fazer com que ele forneça energia por mais tempo.

É válido ressaltar que alguns fatores são importantes ao se fazer a montagem do BB, como a capacidade de saída do *nobreak*, que pode ser de 12 ou 24 volts, bem como ter um disjuntor separado, mantê-lo sem contato direto com a luz solar nem com a água, em local ventilado e com disponibilidade de rede elétrica.

Fonte: Elaboração nossa.

A figura 2 ilustra a introdução do RFE8, o qual apresentou apenas a utilização do *move 1*, com a realização do passo 2, presente no primeiro parágrafo do texto, o qual apresenta a generalização do tópico através de conceito. Como é possível observar, o estudante/pesquisador não utiliza as diversas estratégias para a escrita da seção introdutória, o que nos leva a acreditar no desconhecimento das convenções do gênero.

Dessa forma, a minha postura é de encontrar as estratégias reais utilizadas nos textos pelos estudantes/pesquisadores na escrita dos relatórios finais, já que não se trata de um modelo prescritivo. Ao realizar as análises dos movimentos retóricos descritos, é possível perceber que estes se configuram como estratégias utilizadas

pelo autor para atingir um determinado objetivo. Por outro lado, sem a realização destas estratégias, o que foi desenvolvido em termos de pesquisa realizada não ficaria claro para os leitores.

ANÁLISE DOS MARCADORES INTERACIONAIS

Para uma melhor compreensão dos dados encontrados, apresento a análise dos recursos interacionais encontrados nas introduções dos artigos na área de Engenharias, em seguida exemplifico as ocorrências dos marcadores discursivos nos movimentos e passos.

Foram encontrados os seguintes números relacionados aos recursos interacionais nas introduções:

Quadro 7 - Uso de marcadores interacionais nas introduções de relatórios na área de Engenharias

RELATÓRIOS FINAIS ENGENHARIAS (RFE)	NÚMERO DE PALAVRAS INTRODUÇÕES	SUBCATEGORIA INTERACIONAL	SUBCATEGORIA INTERACIONAL	SUBCATEGORIA INTERACIONAL	SUBCATEGORIA INTERACIONAL	SUBCATEGORIA INTERACIONAL
	Engenharias	Marcadores atenuadores	Marcadores intensificadores	Marcadores de atitude	Marcadores de <u>auto menção</u>	Marcadores de engajamento
RFE1	687	-	-	-	2	-
RFE2	735	-	-	-	10	-
RFE3	349	3	-	-	-	-
RFE4	894	-	1	-	1	-
RFE5	677	-	-	-	-	-
RFE6	486	1	-	-	-	-
RFE7	475	-	-	-	1	-
RFE8	362	1	-	-	-	-
RFE9	363	-	-	-	-	-
RFE10	302	1	-	-	-	-

Fonte: Elaboração nossa, 2023.

Neste estudo, as marcas linguísticas encontradas nos movimentos e passos das introduções do gênero relatório final são

entendidas como indícios da forma de agir socialmente dos estudantes/pesquisadores, uma vez que eles utilizam a escrita para atender às convenções institucionalizadas para aceitabilidade do gênero relatório final, como requisito final da atividade de iniciação científica. Entendo, também, que a agência evidencia a visão de mundo dos estudantes, partícipes da iniciação científica, propositores de pesquisa científica, capazes de transformar uma realidade social e interagir com os leitores de seus textos.

A presença dos movimentos e passos previstos por Swales (1990) nas introduções dos relatórios finais revela a agência dos estudantes, uma vez que observei a escolha de alguns marcadores linguísticos, como os atenuadores, intensificadores e de automenção na escrita das introduções dos relatórios finais, como podemos observar em alguns fragmentos que estão destacados em negrito, no Quadro 8.

Quadro 8 – Descrição do uso dos marcadores interacionais nas introduções dos relatórios finais

MODELO CARS (SWALES, 1990)	MARCADORES INTERACIONAIS NAS INTRODUÇÕES DOS RELATÓRIOS FINAIS - ENGENHARIAS
MOVE 1: ESTABELECE O TERRITÓRIO	EXEMPLOS DE USO DOS RECURSOS INTERACIONAIS
Passo 1 – Alegando centralidade e/ou	RFE6: Dessa forma, realizar o monitoramento de setores críticos no cotidiano das pessoas como por exemplo o transporte, pode apresentar vantagens no desenvolvimento de um lugar...
Passo 2 – Fazendo generalizações sobre o tópico e/ou	RFE4: O paradigma de mudança tratado por Snyder <i>et al.</i> se estabelece definitivamente no Brasil através do lançamento do Guia Técnico Para Monitoramento e Avaliação da Qualidade do Ar elaborado e apresentado pelo Ministério do Meio Ambiente em 2019.
Passo 3 – Revisando itens de pesquisas prévias	RFE3: Para Albabel <i>et al.</i> (1988), a compostagem pode ser feita com o auxílio de minhocas...
MOVE 2: ESTABELECE O NICHU	EXEMPLOS DE USO DOS RECURSOS INTERACIONAIS

Passo 1A – Contra-argumentando ou	RFE2: Porém, mesmo com todos os avanços, ainda não se tem um controle efetivo das lotações, não se fornece informação adequada a seus frequentadores...
Passo 1B – Indicando uma lacuna ou	RFE2: Percebe-se, deste modo, que existe uma ausência de dados e ensinamentos retirados de incêndios ocorridos no Brasil...
<i>MOVE 3: OCUPAR O NICHOS</i>	EXEMPLOS DE USO DOS RECURSOS INTERACIONAIS
Passo 1A – Delineando os propósitos	RFE4: Assim, é proposto o desenvolvimento do Módulo de Monitoramento de Qualidade do Ar aplicado ao Sistema Telemétrico RailBee® ...

Fonte: Elaboração nossa, 2023.

Para uma melhor compreensão do que quero evidenciar, em termos de agência no estudo, observemos os excertos extraídos do RFE2, RFE3, RFE4 e RFE6, os quais mostram o uso dos marcadores discursivos que evidenciam a interação social e a ação dos estudantes/pesquisadores na escrita.

O passo 1 e o passo 3 do *move 1* mostram um exemplo do uso do marcador atenuador, apresentado pelo verbo “pode”; o qual mostra que o autor se compromete menos com o dito ao apresentar a pesquisa e no momento em que revisita pesquisas anteriores.

Já o passo 2 do *move 1* evidencia a ação do estudante na condição de pesquisador, ao trazer um marcador intensificador, com o uso, por exemplo, do advérbio de modo “definitivamente” para tratar das informações relacionadas ao objeto de estudo.

Os exemplos descritos nos *moves 2 e 3* apresentam-se em terceira pessoa do singular, como podemos observar nos fragmentos: “ainda não se tem”, “não se fornece”, “percebe-se” e “é proposto”. Os verbos utilizados revelam um certo distanciamento da voz do estudante/pesquisador, uma vez que ao contra-argumentar, indicar uma lacuna na área de estudo e apresenta o objetivo da pesquisa, os escritores/estudantes optam pelo uso impessoal do marcador de automenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, analisei um *corpus* ilustrativo da escrita de introduções do gênero relatório final, produzidos pelos estudantes/pesquisadores no PIBIC-TEC/IFPE-Campus Recife. É importante ressaltar que limitei esta análise aos relatórios finais da área disciplinar de Engenharias, e que este estudo é parte de uma pesquisa mais ampla, abrangendo outras áreas disciplinares na iniciação científica.

Os resultados da análise da organização retórica das introduções dos relatórios finais de iniciação científica, reportados neste estudo, com base no uso do modelo CARS, validam a utilização do modelo para as análises em outros *corpora* e outras áreas disciplinares. Também constatamos, com o estudo, que a análise de movimentos (e passos) proposta por Swales (1990) é útil para a investigação de introduções de gêneros retoricamente inter-relacionados com o artigo científico.

Entendo, neste estudo, que a não ocorrência de alguns passos nas introduções dos relatórios se dá pela falta de experiência no contexto de escrita científica dos estudantes/pesquisadores. No caso desta análise, o passo 1B, que corresponde à lacuna que deve ser preenchida na área de pesquisa, presente no *move 2*, não corresponde ao que Swales (1990) afirma ser o mais prototípico nas introduções. Entretanto, estudos anteriores já vêm confirmando que o *move 2* é o menos frequente dos três *moves*; por outro lado, também é possível atribuir a dificuldade de indicação de lacunas ao estágio inicial da formação dos estudantes.

A não realização do *move 2*, em oito introduções dos relatórios finais e do *move 3* em três introduções dos relatórios, direciona-me para um estudo mais aprofundado, considerando o público/escritor dos relatórios finais, estudantes/pesquisadores da Educação Básica, a fim de descrever as estratégias reais utilizadas na escrita das seções introdutórias por esses escritores iniciantes.

Ressalto, ainda, que a investigação das marcas linguísticas que evidenciam a agência dos estudantes/agentes no PIBIC-TEC limitou-se à seção introdutória. Portanto, não pretendi apresentar um estudo exaustivo das marcas de agência dos estudantes nas introduções do relatório final.

O uso dos marcadores discursivos da categoria interacional evidencia a agência dos estudantes manifestas nas seções introdutórias dos relatórios finais. As subcategorias de automenção e atenuadores se mostraram mais presentes em quantidade em relação às outras subcategorias. Os marcadores de atitude e engajamento não aparecem nas introduções, o que evidencia que a função retórica nem sempre é desempenhada pelo uso de um marcador discursivo.

Para aprofundar e desenvolver o conceito de agência trazido no artigo, é necessário um aprofundamento na investigação, que exige a escuta dos estudantes/agentes sobre os conhecimentos prévios do gênero que está sendo solicitado na atividade científica.

REFERÊNCIAS

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.

FARIA, Maria da Graça dos Santos e BRITO, Mariza Angélica Paiva. Metadiscorso e ethos em texto dissertativo escolar. **Revista Linguística**, 2014, v. 10 n. 1 (2014): Tema Livre DOI: <https://doi.org/10.31513/linguistica.2014.v10n1a4594>

GIBBON, A. O modelo de Swales e o metadiscorso: um estudo sobre as introduções. **Letrônica**, 2012, 5(2), 219–237. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/letronica/article/view/11282>. Acesso em: 20 maio 2023.

GOIS, Karla Epiphania Lins de. **Práticas de letramento no ensino médio: uma análisesociorretórica do resumo de iniciação científica**. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Doutorado em Ciências da Linguagem, 2021.

HYLAND, K. **Metadiscourse**: exploring Interaction in Writing. London: Continuum Discourse, 2015.

LEITE, E.; PEREIRA, R; BARBOSA, M. **A iniciação científica nos contextos da Educação Básica e Superior**: dos documentos oficiais aos aspectos formativos. Alfa, São Paulo, v.66, 2022.

LEITE, E. G. **Letramentos acadêmicos na iniciação científica de alunos de ensino médio do Campus Pau dos Ferros do IFRN**. 2019. 736 f. Tese (Doutorado em Letras) – Campus Avançado de Pau dos Ferros, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2020.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Gabriela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. Série Estratégias de ensino. n. 20. 167p.

OSORIO A, Belkis E; ANEZ B, Esteban. El Metadiscursio Interaccional en Tesis Doctorales en Educación. **Revista de Investigación**, Caracas, v. 41, n. 92, p. 13-33, dic. 2017. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142017000300002&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 27 fev. 2024.

PINTO, Monick Munay Dantas da Silveira; LIMA, Samuel de Carvalho. O ensino do relatório de aula prática na educação profissional: os efeitos de uma intervenção pedagógica na escrita de jovens e adultos. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista (BA), v. 11, n. 2, p. 245-266, jul./dez. 2019.

SEVERINO, A. J. 1941. **Metodologia do trabalho científico**. - 22. ed. rev, e ampl. De acordo com a ABNT, São Paulo: Cortez, 2002.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. New York: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. **Research genres**: exploration and applications. Glasgow: Cambridge University Press, 2004.



4

*Jakeline Cubillos-Sánchez
Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos*

**FACTORES IMPLICADOS
EN LA CONFIGURACIÓN
DE COMUNIDADES
DE LECTORES Y ESCRITORES:
REVISIÓN DE LITERATURA CIENTÍFICA**

Los estudios sobre el aprendizaje colaborativo, tanto en contextos escolares como extraescolares han mostrado potencialidades en el desarrollo de competencias personales, interpersonales y sociales. En el campo del lenguaje y particularmente en el aprendizaje de prácticas letradas académicas han sido notorias las iniciativas de profesores que constituyen pequeños grupos de lectores y escritores en distintos niveles educativos con diferentes propósitos formativos (Colombo *et al.*, 2022; Alarcón y García, 2022; Menéndez de la Cuesta, 2020; Aitchison y Guerin, 2014, entre otros). Así mismo, se han realizado estudios sobre prácticas letradas vernáculas con comunidades marginadas (campesinas, afrodescendientes e indígenas, entre otras) desvinculadas del contexto educativo (Kalman, 2004a; Hernández, 2013; Rockwell, 2007; Cragolino, 2019, Zavala, 2002). Su conformación y desarrollo trae consecuencias significativas, aun cuando poco se ha estudiado su estado actual y los factores asociados a su constitución.

Las prácticas de lectura, escritura y oralidad múltiples, como bien señala Contreras, (2006) al referirse a estas últimas, tienen lugar tanto en ámbitos digitales como presenciales. Pese a que en la escuela se privilegian prácticas dominantes de lectura y escritura académica, es fundamental reconocer la existencia de prácticas letradas situadas, analizar la manera en que articulan prácticas de oralidad o formas orales particulares que encarnan posturas, formas de ser, valorar y pertenecer a comunidades virtuales con el apoyo de tecnologías, símbolos, espacios y tiempos (Gee 2001).

Los ámbitos digitales se edifican como escenarios de interacción para miles de cibernautas que, dada la estructura del sistema tecnológico, participan activamente en prácticas letradas multimodales alrededor de la producción y consumo de contenido. Cabe señalar que las comunidades originadas en ámbitos presenciales implementan formas híbridas de interacción, tomando ventaja de la tecnología.

En este contexto, los estudios de aprendizaje en comunidades de práctica nos ofrecen un marco teórico y práctico, a partir del cual podemos develar su genealogía, los modos como se organizan y comprender cómo aprenden las prácticas letradas académicas y también las vernáculas, es decir, “las maneras de leer y escribir, informales, privadas y espontáneas, que las personas hacemos por nuestra cuenta, porque nos da la gana, al margen de las instituciones” (Cassany, 2008, p. 11).

Así, el estudio de las prácticas letradas en comunidades de lectores y escritores escolarizados y no escolarizados nos lleva a comprender la relación entre comunidad de práctica y aprendizaje colaborativo. Desde una perspectiva sociocultural nos acercamos al concepto Comunidades de Práctica (CP) acuñado por Lave y Wenger (1991) y desarrollado por el mismo Wenger (1998; Wenger *et al.*, 2002, 2009) y recientemente por Wenger-Trayner *et al.* (2014), tomando como base la iniciativa de un grupo de personas que deciden alterar su actividad cotidiana, mediante la interacción recurrente con otros alrededor del estudio de un problema, inquietud o una pasión acerca de un tema.

Además, consideran que, los procesos de aprendizaje no son prácticas individualizadas de apropiación del saber, dirigidas por un tercero, sino que estas tienen lugar en la participación de las personas en prácticas sociales de comunidad. Asimismo, señalan que el vínculo que se establece con otros al pertenecer a un colectivo exige una participación decidida, profunda y sostenida (Lave y Wenger, 1991).

Resulta fundamental estudiar las prácticas letradas de las CP desde una perspectiva sociocultural porque posibilita entender cómo ocurre el aprendizaje situado y develar aspectos particulares del rol de los participantes, las formas de interacción con el entorno social y en general, la visión ecológica y cultural. En esta línea, se entiende el aprendizaje más allá de una mera asimilación y reproducción del conocimiento y se considera como una construcción por parte del sujeto que aprende y una actividad social mediada por instrumentos culturales, principalmente el lenguaje (Vygotsky, 1978; Schunk, 2012; Baquero, 1996).

El lenguaje para Vygotsky (1978) es el sistema representativo más utilizado por el individuo y aporta al desarrollo de procesos mentales de orden superior, es decir, influye en el pensamiento y el comportamiento individual y colectivo, este se desarrolla a través de la interacción con otros. En este intercambio se potencia, tanto la colaboración entre pares, como el desarrollo de las capacidades humanas. Este proceso, en el marco de la actividad colectiva posibilita el desarrollo real de la persona. En palabras de Mota de Cabrera y Villalobos (2007) “la interacción social promueve la comunicación (...) percibe el lenguaje como una herramienta que posibilita el cobrar conciencia de uno mismo y el ejercitar el control voluntario de nuestras propias acciones” (417).

En este contexto a continuación se representa una aproximación conceptual a la relación entre la perspectiva sociocultural de las literacidades y las oralidades; y la relación intrínseca de la comunidad de práctica y la literacidad comunitaria. Posteriormente se describe el método de investigación utilizado, para luego plantear la discusión de resultados; y finalizar con las conclusiones y algunos cuestionamientos para dejar abierto el debate.

LAS LITERACIDADES Y ORALIDADES EN PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

En las últimas décadas la lectura, escritura y oralidad se han estudiado como procesos desde un enfoque lingüístico; como habilidades desde el enfoque psicolingüístico; y desde una perspectiva sociocultural como el conjunto de prácticas discursivas que se asocian con la palabra escrita (prácticas de literacidad) y la palabra oral (prácticas de oralidad) asociando la literacidad a una práctica social (Gee, 1996).

De hecho, Moreau *et al.*, (2013) indican que la literacidad es una “noción abierta, dinámica y contextualizada, con tres dimensiones: lingüística, cognitiva y social” (p. 87). Esta distinción es necesaria para comprender el lugar de enunciación desde el cual se aborda dicha categoría teórica. De este modo, el horizonte lingüístico, psicolingüístico y sociocultural no es excluyente entre sí, todo lo contrario, se complementa, tal como afirma Maldonado (2017) con el devenir histórico, los teóricos posicionados en diferentes orillas reconocen la importancia tanto de lo cognitivo como de lo cultural, señalando que se nutren mutuamente.

Con los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), se interpela la división entre oralidad y literacidad, dado que al darse en contextos sociales estas se entremezclan, suceden unidas como un solo modo lingüístico (Vich y Zavala 2004), en esta línea, Kalman (2004b) agrega que las prácticas de literacidad operan de manera situada, en un entramado complejo, en el marco de dimensiones históricas, culturales, ideológicas, de construcción de sentido, interactivas (Maldonado, 2017).

De este modo, el concepto de literacidad transita hacia nuevas comprensiones. En Hispanoamérica el estudio de las prácticas letradas ha derivado en distintas perspectivas y al mismo tiempo ha permitido el acercamiento a diversas comunidades. Desde la perspectiva de la escritura y la lectura académicas, por ejemplo, las preocupaciones giran en torno a la retroalimentación durante la producción de textos académicos y científicos (Carlino, 2006; Colombo *et al.*, 2022; Alarcón y García, 2022; Menéndez de la Cuesta, 2020).

Bajo este panorama, una precisión, la comprensión de la existencia de múltiples literacidades, dado que estas devienen de una amplia variedad cultural (Street, 1993), por tanto, son multimodales y multidimensionales, y habitualmente se relacionan con prácticas de lectura y escritura. Sin embargo, recientes estudios

realizados en la Canadá Francófona, (Iñesta, 2016), plantean integrar las prácticas de oralidad.

Por lo anterior, el enfoque sociocultural de las prácticas de literacidad y de oralidad tiene una finalidad social. Estas prácticas permiten alcanzar propósitos de tipo social e insertarse en prácticas culturales que dotan de sentido, validándolas, por ende, están permeadas por elementos axiológicos, cosmogónicos, interaccionales que subyacen a la cultura. Su carácter social brinda movilidad, es decir, no conciernen únicamente al pensamiento de las personas, o de los textos como tal, sino que habitan otros espacios y formatos, en una relación trídica: espacio, pensamiento y texto (Zavala, 2009).

Así, la escritura y la lectura se focalizan como prácticas sociales situadas. Un movimiento de investigadores ha venido consolidándose desde la década de los 90 en busca de performar la subjetividad de los individuos en contextos institucionales y sociales (Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004; Kalman, 2003; Cassany, 2010). Así mismo, cuestionan “las políticas y discursos que niegan, desprecian o minimizan las prácticas culturales de los grupos no dominantes en la sociedad (indígenas, mujeres, clases trabajadoras, migrantes, minorías étnicas) y, a la vez, reivindican sus saberes, voces, identidades y prácticas” (Hernández, 2019, p. 6).

En suma, la perspectiva sociocultural de las literacidades y oralidades da cimiento a la configuración de comunidades de lectores y escritores, resignificando el sentido de comunidad como fenómeno social que propicia la construcción de una voz colectiva en torno a las realidades e intereses de los sujetos.

LA RELACIÓN INTRÍNSECA DE LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA Y LA LITERACIDAD COMUNITARIA

Configurar una definición única y contundente de comunidad es bastante complejo, siguiendo a Baym (2002), esta categoría teórica trae consigo implicaciones de tipo ideológico, normativo y descriptivo, tejidas en dimensiones materiales y simbólicas (Martínez, *et al.*, 2014). Estas características permiten múltiples acepciones efectuadas desde diferentes miradas y lugares de enunciación que contemplan diversos contextos, tradiciones y maneras de interactuar.

El ámbito comunitario, para este análisis, tiene que ver con la conformación de comunidades de práctica de lectores y escritores. Dicho concepto inicialmente ha sido comprendido desde dos elementos fundamentales: los elementos estructurales y los elementos funcionales. Los primeros implican la reunión de un grupo de personas dada su ubicación geográfica, y que por ello comparten una característica, estos están unidos por situaciones políticas, económicas y sociales, allí se encuentran las comunidades del barrio, la ciudad, el país. Los elementos funcionales son aquellos que congregan alrededor de intereses comunes, historias compartidas, o necesidades de diferente índole, se infiere que tienen como propósito la cooperación mutua para un bien común (Causse, 2009; Chirino, 2017).

Ahora bien, las comunidades de práctica superan la idea estructural del estar, para acercarse a elementos de orden funcional que trascienden en factores más profundos que aseguran su sostenimiento como la configuración de literacidades comunitarias. Estas se configuran en entornos presenciales o virtuales. Estas últimas se constituyen a través de la reunión de personas en red motivadas por intereses comunes. Las comunidades actuales operan a través de plataformas y aplicaciones con códigos de comunicación

particulares que construyen sentido para sí mismas, es decir, comprenden las literacidades desde sus prácticas cotidianas (redes sociales). Su cultura es de tipo colaborativo donde se produce y consume información (Martínez *et al.*, 2014).

Las comunidades de lectores no fueron concebidas como tal desde su origen, sin embargo, encarnan prácticas con rasgos comunitarios. Por ejemplo, en la época grecolatina o en la Edad Media era común el encuentro entre lectores e interlocutores como prácticas socioculturales de literacidad comunitaria que tenían lugar en escenarios como la plaza pública o las bibliotecas. Hacia los años 50´ y 60´ con la teoría de la recepción se da un giro del acto de la lectura, como texto, al campo centrado en el lector, se busca comprender la manera como el lector recibe el texto literario y qué efectos tiene este sobre sí, exaltando el rol activo de quien recibe (Menéndez de la Cuesta, 2020), es entonces cuando el lector se localiza en el centro de atención e inicia un trasegar de la lectura hacia la idea de comunidades de interpretación.

Las comunidades de escritura al igual que las de lectores no fueron denominadas de esta manera inicialmente, de hecho, es posible ubicar algunas raíces en intercambios de escritura epistolar entre personajes de la antigüedad. Gere (1987) al estudiar las raíces de los grupos de escritura en los Estados Unidos señala que estos se instalan con fuerza en el escenario académico de las universidades, como sociedades literarias universitarias, asimismo aparecen grupos de escritura vernácula alrededor de temas de autoayuda.

En síntesis, la relación entre comunidades de práctica y literacidades comunitarias es intrínseca y crea condiciones de posibilidad para co-crear y resignificar múltiples formas de literacidad y oralidad comunitarias con implicaciones identitarias e ideológicas. Las comunidades de práctica se transforman, trasladan y adoptan denominaciones diversas de acuerdo con demandas sociales y distintas dinámicas determinadas por múltiples factores.

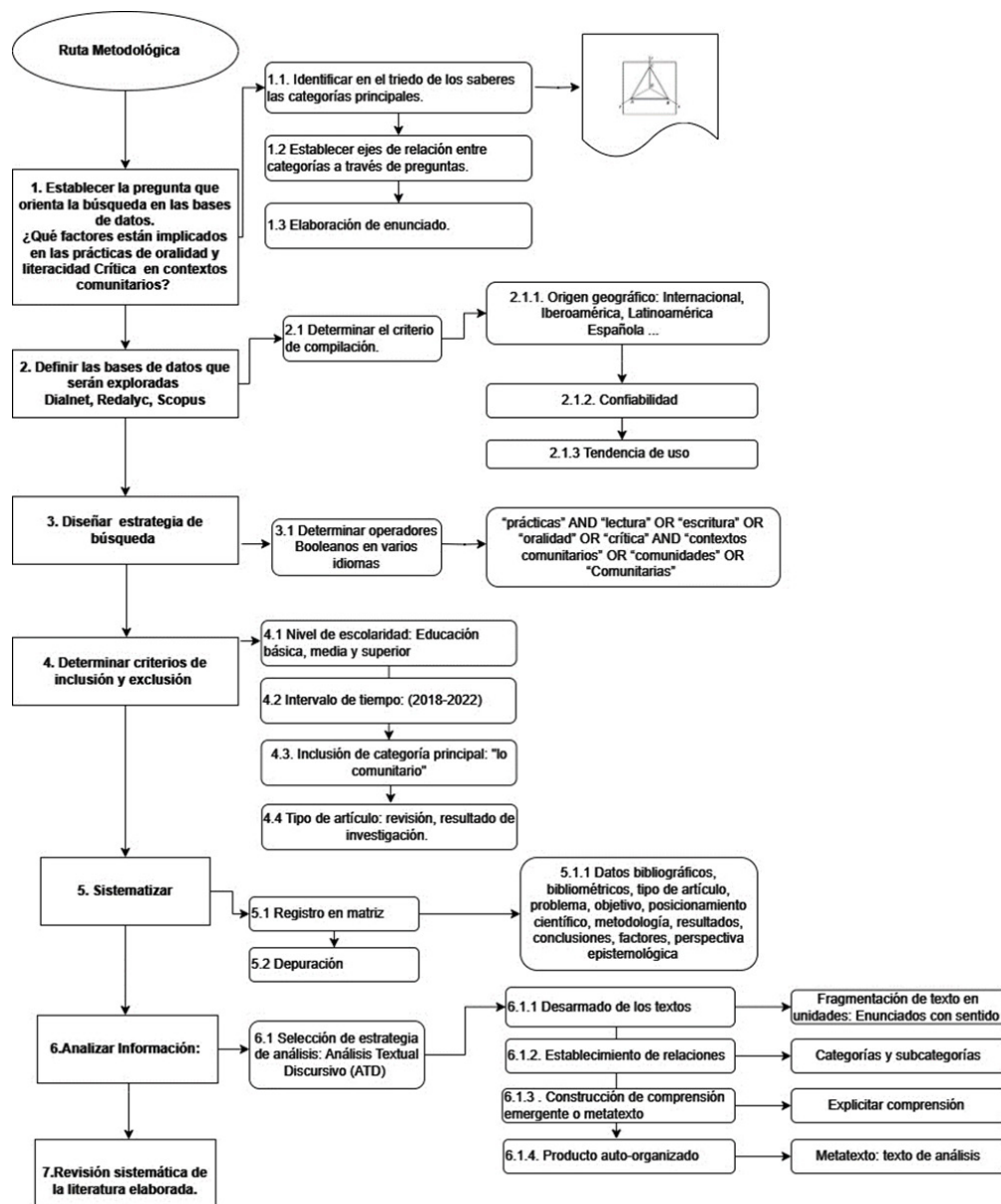
MARCO METODOLÓGICO

La revisión científica de la literatura comprende una búsqueda de artículos resultado de investigación, publicados en una ventana de tiempo de 2018 a 2022 en las bases de datos Scopus, Dialnet, Redalyc, Biblat, Clacso, EBSCO, Science Direct, Scielo y Eric, bajo criterios de inclusión y exclusión en torno a las categorías: comunidad de lectores, comunidad de escritores; ámbitos académicos, extraescolares, y prácticas digitales y vernáculas. El corpus se aborda a través de la técnica de análisis textual discursivo siguiendo las etapas de recolección, sistematización, desarmado y categorización.

Es importante señalar que la muestra presenta limitaciones y no busca constituir una representatividad estadística, sin embargo, permite abordar un nivel descriptivo y generativo de ideas que posibilita la identificación de atributos significativos de la literatura susceptibles de discusión.

En la figura 1 se presenta la ruta metodológica construida para realizar la revisión de la literatura, la cual transita por procesos como la definición de la pregunta que orienta la búsqueda; la selección de las bases de datos determinando los criterios de compilación; el inicio de la exploración usando la estrategia de búsqueda en varios idiomas; la sistematización; y el análisis de la información a través de la técnica de Análisis Textual Discursivo (ATD) que comprende los movimientos de recolección, sistematización, desarmado y categorización (Moraes y Galiazzi, 2007).

Figura 1 - Ruta metodológica para la revisión de literatura científica



Fuente: Elaboración propia, 2024.

La pregunta que orientó la lectura de los artículos seleccionados fue ¿Qué factores están implicados en las prácticas de oralidad y literacidad en contextos comunitarios? Así a través del análisis detallado de la descripción que hacen los autores en cuanto a las prácticas letradas en contextos comunitarios se develaron los factores que habilitan su configuración.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

¿Cuál es la procedencia de las publicaciones?

La revisión contempla cincuenta artículos resultados de investigación emitidos desde diferentes ubicaciones geográficas: Asia, Oceanía, Europa, África y América. En la figura 2 se señalan dichas locaciones.

Figura 2 - Mapeo geográfico de los estudios



Fuente: Elaboración propia, 2024 editada en fotoshop.

En los países hispanohablantes se presenta la mayor producción de artículos relacionados con comunidades de lectores y escritores. España (9). México (2), Argentina (4), Chile (1), Colombia (9), Ecuador (1) y Venezuela (1). En los países anglosajones se presenta la mayor producción de artículos relacionados con comunidades digitales. Mientras que en Sudamérica se hace mayor énfasis en aquellas de origen presencial. Todos los continentes están representados, a excepción de la Antártida. En Europa, más allá de España, destacan Italia (1), Francia (1), Países Bajos (1), Portugal (2), Reino Unido (1) y Suiza (1). En el continente asiático se encuentran (3) estudios. En África (2) y en Oceanía (1).

¿QUÉ TIPO DE GRUPOS Y COMUNIDADES DE LECTORES Y ESCRITORES EXISTEN?

Se identifican comunidades de lectores y escritores con prácticas letradas dominantes de carácter académico y vernáculo. Estas son dos nociones que entran en tensión dado que sus usos se asocian a los ámbitos escolares y no escolares respectivamente. Los usos vernáculos de las prácticas letradas ya se advertían en la década de los 60´ con los fanzines impresos, los cuales hoy se acercan a las comunidades de *fanfiction* (fanáticos de la ficción) presentes en plataformas colaborativas como *wattpad*, o los sitios de blogs como *livejournal*, (Guerrero-Pico, *et al.*, 2022). A continuación, en la tabla 1 se señalan estas y otras comunidades de lectores y escritores identificados a través de la revisión de la literatura.

Tabla 1 - Tipología de comunidades

Espacio	Prácticas letradas comunitarias	Origen	Propósito	Características
Presencial e híbrido	Club de lectura	LibreríasBibliotecasInstituciones promotoras de lectura	Compartir la interpretación de libros seleccionados en grupos de lectores.	-Comercialización de libros-Gusto por los libros-Aficionados-Identidad lectora
	Círculos de tesis	Programas pregrado y de posgrado	Acompañar el proceso de escritura de una tesis a través del despliegue de estrategias de escritura, retroalimentación por expertos y pares.	-Interacción con pares y expertos.-Co-creación de textos-Legitimización discursiva
	Círculos de escritura	Instituciones educativas escolares y Universitarias	Ampliar las habilidades para escribir diferentes clases de textos académicos y literarios.	-Práctica académica-Producción textual-Diversidad discursiva-Identidad escritora
	Centros de lectura, escritura y oralidad	Instituciones educativas Universitarias	Ofrecer una estrategia institucional para acompañar el proceso de elaboración de trabajos y actividades académicas que impliquen la lectura, la escritura, y la oralidad en el marco del proceso de aprendizaje.	-Elección autónoma.-Suple necesidad-Aplica y desarrolla dispositivos específicos-Escritura epistémica
	Centros de escritura	Instituciones educativas Universitarias	Brindar acompañamiento en el proceso de escritura a los estudiantes de pregrado y de posgrado, a docentes o investigadores en sus producciones académicas.	-Suple necesidad-Aplica y desarrolla dispositivos específicos-Tareas puntuales
	Grupos de escritura	Entidades gubernamentales: casa de la juventud, de cultura, bibliotecas.	Promover las prácticas de escritura creativa y literaria.	-Vínculo afectivo: gusto, pasión, filiación.-identidad lectora y escritora-Centrado en el encuentro
	Círculos de literatura	Aula de clase.	Discutir alrededor de lectura en común como estrategia didáctica de lectura	-Prediseñado-Objetivo escolar-Da cuenta de la lectura

Espacio	Prácticas letradas comunitarias	Origen	Propósito	Características
Virtual	BBB: Bloggers, Booktubers bookstagrammers	Sitio o red social	Promover la lectura, compartir recursos multimodales alrededor de la lectura, la escritura y la oralidad, donde convergen múltiples actores y se reconfigura el espacio editorial.	-Masificado-Próximo a niños y jóvenes-Tendencia-Evanescente
	Booktook	TikTok	Recomendar libros a los seguidores, compartir experiencias, opiniones, gustos y reflexiones acerca de la lectura.	-Contenido es breve y dinámico-Validación de la comunidad-Despliegue de habilidades comunicativas
	Hilos de conversación: Hashtags#yabooks#yabook	Canal online	Emitir un mensaje que genere conversación o discusión alrededor de un libro.	-Permanencia en la discusión-Marca tendencias-Fugaz
	Bookish	Sitio web de suscripción	Comercializar libros y complementos a través de la selección que la plataforma hace de las 2 mejores obras publicadas mensualmente por colección.	-Marca tendencia de lectura-Sugiere lectura-Comercialización-Inclusión y exclusión de obras
	Book worms Booknerd	Oxford	Ofrecer libros físicos y electrónicos a la venta de las comunidades de lectores.	-Comercialización de libros
	Booklovers		Compartir el amor por los libros. La comunidad comparte: portadas, fotos de los libros más reconocidos, libros, y recomendaciones literarias.	-Vínculo afectivo-Relaciones horizontales de participación-Publicidad y representación de libros
	Fanfiction-Blog literarios -Foros literarios		Desarrollar una propia interpretación de las historias y personajes de ficción bajo autoría compartida, frente a la recepción de un producto cultural, no autorizada por los productores.	-Escritura en comunidad-Identidad de lectores y escritores-Emancipación-Filiación

Espacio	Prácticas letradas comunitarias	Origen	Propósito	Características
	-PlataformasWattpadTumblr GoodreadersFandoms- Redes Sociales: Instagram, Facebook, TumblrTwitter		Espacios virtuales creados para compartir opiniones, interpretaciones, creaciones, y comentarios alrededor de la lectura y la escritura.	-Escritura en comunidad- Relaciones de poder-Identidad del lector y el escritor-Reconocimiento

Fuente: Elaboración propia, 2024.

Es novedoso identificar que las literacidades comunitarias se despliegan bajo dos tendencias. En el marco de una institucionalidad convocante que ofrece un espacio de convergencia común alrededor de necesidades específicas. Y la segunda fuera de ella, movilizada por personas, autoridades o figuras reconocidas, u otras organizaciones no académicas explícitamente.

En el marco institucionalizados se asocian con el ámbito de la educación, principalmente en el nivel superior universitario, donde priman formas dominantes incorporadas a lo institucionalizado, así como a entidades culturales y empresas editoriales. Estas prácticas representan un discurso letrado vinculado a un modelo occidental del sujeto. Por otra parte, se encuentran las literacidades vernáculos como afirma Barton y Hamilton (1998) refiriéndose a aquellas que “son esencialmente las que no están reguladas por reglas formales ni procedimientos de las instituciones sociales dominantes y que tienen su origen en la vida cotidiana” (247), como ocurre con las comunidades virtuales autogeneradas y autorreguladas.

Tanto en el escenario presencial, híbrido, como en el virtual, las comunidades compartos rasgos característicos como: el encuentro, la consolidación del vínculo, el escenario de interacción, los roles, la producción y la legitimación, entre otros.

¿Cuáles son los principales factores asociados a la constitución de comunidades de lectores y escritores?

El análisis realizado indica que las comunidades tienen diferente naturaleza: real, imaginaria y virtual. La comunidad real es aquella determinada por el estar presencialmente en un espacio físico, como un círculo de tesis, por ejemplo. Por su parte, la comunidad imaginaria abarca una comprensión de un grupo vinculado por un gusto o pasión, como es el caso de la comunidad científica, la comunidad académica, la comunidad literaria, la comunidad de los surrealistas, entre otras (Guijarro, 2022; Balakireva, 2020) con una localización imprecisa. Y las comunidades virtuales comprenden la formación de colectivos alrededor de un espacio virtual como *Wattpad*, *goodreaders* o *twitter* y a aquellos conectados por productos culturales como los *fans* de alguna saga literaria o personaje, estas últimas tienden a mutar de manera permanente (García-Roca, 2020).

FACTORES IMPLICADOS EN LA CONFIGURACIÓN DE COMUNIDADES DE LECTORES Y ESCRITORES

El término factor es empleado usualmente de manera genérica, algunas veces denota característica (riesgo), circunstancia (psicosocial), actividad (laborales), origen (exógeno, endógeno), entre otros. La real academia de la lengua española (RAE) presenta diez acepciones sobre este término, de las cuales “elemento o causa que actúa junto con otros” es la que resulta más coherente para el presente análisis. La revisión de la literatura permite señalar ocho factores asociados a la configuración de comunidades de lectores y escritores sintetizados en la figura 3:

Figura 3 - Factores implicados en la configuración de comunidades de lectores y escritores



Fuente: Elaboración propia, 2024.

a. Factor socioafectivo.

Las comunidades de lectores y escritores crean lazos y relaciones por la convergencia en aspectos que les son comunes en términos de objetivos, intereses, pasiones y necesidades. En ellas, los participantes pueden estar movilizados por una pasión, un disfrute común por la lectura o la escritura, lo que implica un acercamiento a aquellas emociones que los inquieta y conecta con dichas prácticas que al ser compartidas se identifican y cobran un mayor significado.

Por otro lado, las comunidades pueden consolidarse al compartir una necesidad previamente identificada o que precisamente se identifica durante el encuentro y que en conjunto se busca atender. La búsqueda de satisfacción de necesidades puede ir desde

aquellas vinculadas a la lectura y la escritura, la emisión de informaciones en la red, hasta la urgencia de pertenecer y ser reconocido. En este sentido, las redes sociales, plataformas y aplicaciones virtuales se configuran como espacios propicios para crear comunidades, que estén motivadas por el goce y la necesidad, al reunir a miles de usuarios alrededor de las prácticas de lectores y/o escritores interconectados, las cuales se viralizan a través de *hashtags* marcando tendencias atractivas (Fialho y Neves, 2022).

Esta tendencia contrasta con los clásicos clubes de lectura que datan de varias décadas atrás, donde también se construían vínculos afectivos alrededor del disfrute de la obra literaria. En suma, las motivaciones de los lectores y escritores son el motor que moviliza el interés, la pasión, el goce, y la necesidad del encuentro (Drake-Tapia, 2022; Serafino, 2022; Colombo *et al.*, 2022; Echitoba, 2020; Chacón-Chacón y Chapetón, 2019; Lee *et al.*, 2022; Paladines-Paredes y Margallo, 2020; Souza y Camargo, 2018; Paolantoni, 2021).

En este marco, la comunidad se comprende como una práctica grupal donde interactúan varias personas desde una perspectiva colaborativa, lo que permite fortalecer los valores individuales que se comparten para atender las necesidades de todos sus miembros. Así el saberse parte de una colectividad alineada con los propios posicionamientos genera un sentido de pertenencia y filiación que da seguridad emocional, ideológica, y discursiva, elementos constituyentes para el despliegue de la solidaridad y el compromiso con las prácticas de la comunidad. En este sentido, los participantes se encuentran comprometidos con el sostenimiento del vínculo y el alcance de las metas propuestas, lo que implica tiempos de dedicación y producción intelectual, conciencia de la responsabilidad individual y colectiva, empatía y comunicación asertiva como condiciones fundamentales para pertenecer (Serafino, 2022; Chacón-Chacón y Chapetón, 2019; Martinenco, *et al.*, 2020; Godínez, 2021; Nkansah, 2022; Rajagopal *et al.*, 2021)

Para resumir, el factor comunitario que constituye la columna vertebral del encuentro está vinculado con la dimensión socioafectiva. Dicho factor permite la conexión humana desde los intereses, motivaciones, necesidades, gustos, y pasiones de cada una de las personas que deciden compartir con otros sus inquietudes y proyecciones. De este modo, la comunidad surge como respuesta a una inquietud colegiada y no a una prescripción o imposición externa que demanda la agrupación de personas para el alcance de un objetivo. Aspectos como el sentido de pertenencia, la emocionalidad, la empatía, la responsabilidad, la comunicación y el compromiso marcan el encuentro, tanto en contextos presenciales como en contextos virtuales.

Entonces, constituir una comunidad de lectores y escritores es mucho más que el hecho de estar e implica una conexión emocional alineada con las demandas propias y las demandas del colectivo en el marco del compartir y producir juntos. Desde este lugar, hoy podría pensarse que sin este factor la comunidad tiende a perecer con prontitud al no encontrar un punto de anclaje que genere compromiso comunitario.

b. Factor educativo

Un factor predominante en las comunidades de lectores y escritores se relaciona con la necesidad de aprender o de enseñar de manera colaborativa, desvinculada de una práctica pedagógica institucionalizada.

En el interior de las comunidades se adquieren nuevas competencias y conocimientos que muchas veces no son abordados desde la educación formal, situación más evidente en los entornos virtuales (Establés *et al.*, 2019). Además, el aprendizaje comunitario potencia el pensamiento, privilegia las prácticas letradas que rompen la lógica del trabajo solitario, al promover una producción individual, por supuesto, pero que necesariamente tiene una finalidad colectiva, es decir, se constituye una espiral de producción, colaboración

y retroalimentación (Cuestas y Saez, 2020). Esta dinámica virtuosa permite lograr producciones de mayor calidad y desaprender algunas prácticas heredadas de la formación académica institucionalizada, tales como la penalización y frustración frente a las posibles fallas en la producción (Colombo *et al.*, 2022).

En este entorno de participación en la co-creación implica una interacción que puede darse entre pares o con el apoyo de expertos. Lo anterior posibilita que el conocimiento se profundice en el intercambio de saberes, el reposicionamiento derivado de la discusión y comprensión de nuevas perspectivas de saber. Asimismo, procura la complejización y problematización de las prácticas o campos de conocimiento que se abordan al interior de la comunidad. Dicho ejercicio aporta a la resolución de problemas, la transformación de prácticas de literacidad y de prácticas profesionales (Bigot y Maillard-De La Corte Gómez, 2021; Rajendram y Shi, 2022; De Amo y García-Roca, 2021; Rajagopal, *et al.*, 2021; Rodas y Colombo, 2019; Alarcón y García, 2022; Li, 2022). Estas prácticas mejoran la capacidad interpretativa y crítica de los lectores (Fialho y Neves, 2022).

El factor educativo implica un dominio del conocimiento (Chu, 2021) que se logra a través de la especialización de un saber de calidad en el marco de las prácticas de lectura y escritura (Thibaut y López, 2020; Thomas y Kim, 2019), lo que se traduce en un mejoramiento continuo de las competencias y conocimientos de estas prácticas, que en el caso de las comunidades académicas estimula el desarrollo profesional (Rajagopal *et al.*, 2021; Souza y Camargo, 2018).

Las comunidades de lectores y escritores producen conocimiento al configurarse como inteligencias colectivas (De Amo y García-Roca, 2021; Martinenco, *et al.*, 2020) generadoras de creaciones de lectura y escritura, metodologías, modelos, estrategias, técnicas, tecnologías, y dispositivos que permiten desde un marco de acción social consolidar la comunidad discursiva, ya sea en el compartir del saber que se tiene o en la co-construcción de este.

En este sentido, la producción constituye el marco de acción social y deriva en una relación en doble vía de producción y divulgación que exige a su vez una comunidad de lectores demandantes de la circulación de estos contenidos, convirtiéndose en un desafío de generación de conocimiento especialmente notable en los entornos virtuales (Roberts, 2022; Guijarro, 2022; Molina-Natera y López-Gil, 2018; Cavallaro y Hernández, 2018; Thomas y Kim, 2019; Paladines-Paredes y Margallo, 2020; Rajendram y Shi, 2022; Alarcón y García, 2022; Souza y Camargo, 2018; Fialho y Neves, 2022).

El factor educativo devela la imbricación de las prácticas de lectura y escritura (Maillard De la Corte Gómez, 2021), aunque no se explicita como estas prácticas discursivas orales y letradas están mutuamente entrecruzadas. Cabe señalar que son las literacidades las que permiten la comunicación al interior de la comunidad (Chaverra, *et al.*, 2022), de allí que constituyen mediaciones para su configuración, consolidación y sostenimiento.

c. Factor discursivo

El factor discursivo está vinculado al despliegue de las habilidades y conocimientos propios del lenguaje, en el marco de una necesidad comunicativa, que posibilita la participación en las prácticas discursivas que otorgan sentido y sustento a la comunidad. Las prácticas discursivas comprenden códigos lingüísticos y culturales compartidos que en un contexto comunitario se ponen en juego a través del debate, el diálogo, la conversación, la construcción conjunta, la interpretación colectiva, la dialogicidad que consolida el dominio de esta. Por ejemplo, en las comunidades de escritores la práctica de escritura tiene un carácter de creación colectiva, la cual emerge del *feedback* del lector, y de nuevas negociaciones interpretativas (Godínez, 2021; Establés *et al.*, 2019; Guerrero-Pico, *et al.*, 2022; Alarcón y García, 2022).

Asimismo, el factor discursivo determina la inclusión o exclusión de los participantes de una comunidad. Es decir, con la comprensión de los códigos de interacción, sus convenciones y la apropiación de los géneros textuales que se realizan desde las diferentes disciplinas se fortalece el sentido de pertenencia a una comunidad discursiva.

Por otra parte, el acceso a la comunidad académica está mediado por el dominio del discurso que permite entender las dinámicas del juego académico y su naturaleza de participación desde una perspectiva de justicia e igualdad. Lo anterior, permite a sus miembros sentirse seguros frente al uso y producción prácticas discursivas comunitarias que dan acceso al conocimiento social.

La producción de textos responde necesariamente a las expectativas planteadas por la comunidad, requiere del manejo adecuado de un discurso especializado y una apropiación lingüística específica. En el caso de las comunidades virtuales es evidente la creación de nuevos lenguajes que requieren interpretaciones innovadoras de las apropiaciones y transformaciones lingüísticas gestadas en su seno (Colombo *et al.*, 2022; Li, 2022; Rajendram y Shi, 2022; Naef, 2021; Maillard De la Corte Gómez, 2021; Merga, 2021; Rodas y Colombo, 2019; Goldentul y Saferstein, 2020; Chacón-Chacón y Chapetón, 2019).

Las comunidades de lectores y escritores construyen sentido. En busca de la inteligibilidad del texto existe una exploración de la interpretación y del sentido donde convergen múltiples interpretaciones derivadas de las perspectivas de cada uno de sus miembros, entonces la negociación de significado y de sentido constituye una propuesta hermenéutica compartida que amplía la experiencia de recepción. En este marco confluyen acuerdos, consensos y desacuerdos que ponen en evidencia lo subjetivo, lo polifónico y la heteroglósica del discurso (De Amo y García-Roca, 2021).

En consecuencia, también se restringe significados en la búsqueda de suplir la necesidad de pertenecer y reconocerse dentro de una comunidad discursiva. Algunas comunidades de lectores y escritores buscan tener versiones e interpretaciones propias que proporcionen autenticidad y factores diferenciales en términos discursivos.

El factor discursivo implica dialogicidad, es el caso de la lectura en contextos virtuales, la interpretación colectiva, la mediación de la palabra y el diálogo, permite la articulación del imaginario colectivo, propicia la reinterpretación, la creación de nuevas conexiones y relaciones de ideas desde diferentes disciplinas, por ejemplo. En el acto de lectura, generalmente se busca la captación y respuesta de una comunidad masiva que a través de la interactividad configura el sentido que surge de las aportaciones de otros. Los lectores se apropian del texto y lo interpretan, dadas las posibilidades de interacción inmediata, ellos opinan, discuten, interpelan, y proponen transformaciones que en ocasiones son acogidas por el autor cediendo o estableciendo límites de interpretación (Bigot y Maillard-De La Corte Gómez, 2021, Guijarro, 2022; García-Roca, 2020; De Amo y García-Roca, 2021; Bronwen, 2021; Delmàs *et al.*, 2019; Cavallaro y Hernández, 2018) entonces aquí estamos hablando de una co-creación y negociación de sentido.

Las comunidades de lectores y escritores operan como una inteligencia colectiva. Desde un enfoque psicológico y psicolingüista estas transitan por procesos de pensamiento y de construcción de significado e interpretación en el marco de un acto de creatividad conjunto, permeado por un reconocimiento propio y un reconocimiento mutuo de las personas. Dentro de ellas las formas de lectura se consolidan desde mecanismos hermenéuticos propios que se instauran en la configuración y prácticas de la comunidad (García-Roca, 2020; Balakireva, 2020).

Las comunidades de lectores y escritores se desarrollan en el marco de prácticas académicas y vernáculas. En el escenario

académico las prácticas se acercan a los cánones que históricamente consolidan el discurso. En este sentido, la comunidad de práctica da un lugar especial a la estructura formal de la lengua, analiza la superestructura, la macroestructura, el léxico, la gramática de los géneros canónicos, mientras que las prácticas vernáculas vinculadas a los contextos virtuales prestan atención a la aparición de nuevos géneros de los medios sociales como es *Snapchat*, *hashtags*, *booktok*, entre otros (Merga, 2021). Las prácticas de literacidad son prácticas sociales que se reflejan en la selección y desarrollo de sus géneros y los marcos entre los cuales se modela la práctica, lo que implica acciones como la selección de lecturas, la ampliación de los géneros, la construcción y valoración compartida, la creación y desarrollo de dispositivos y estrategias discursivas y la práctica colaborativa (Godínez, 2021; Merga, 2021; Mulet, 2019; Guerrero-Pico et al., 2022; García-Roca, 2020).

d. Factor sociopolítico

Las comunidades de lectores y escritores en contextos presenciales y virtuales desarrollan una organización política que permite su funcionamiento y sostenimiento. Allí convergen características propias de sus miembros, vinculadas a la identidad, origen, roles y naturaleza diversa de la participación, así como relaciones de poder, reglas, normas, o acuerdos y estilos de diseño comunitario.

El factor socio político tiene que ver con la organización comunitaria, la cual puede estar conformada de diferentes maneras, algunas coinciden en el encuentro marcado por el factor etario configurando comunidades de adolescentes, de jóvenes o de adultos, exclusivamente, o el factor de género encontrando comunidades como los clubes de lectura donde convergen únicamente mujeres, por ejemplo (Geuza y Wallis, 2021). Pero también es posible que sus miembros sean de un carácter diverso donde el vínculo se establece por un interés o propósito compartido. La inclusión de nuevos participantes potencia el desarrollo personal de quien

ingresa enriqueciendo a su vez a la comunidad con su vinculación, se establece una relación recíproca mediada por la capacidad de influencia mutua (Chacón-Chacón y Chapetón, 2019; Naef, 2021; Rajendram y Shi, 2022).

Así, se configuran comunidades donde sus miembros comparten características. No obstante, en la actualidad hay una tendencia por la conformación de comunidades diversas, es decir, aquellas en las cuales convergen diferentes perfiles de profesionales y sujetos. Es común encontrar en una misma comunidad estudiantes, expertos, docentes, líderes comunitarios, colectivos sociales, entre otros, que reafirman su identidad y pertenencia al campo de conocimiento, refuerzan su valor social, aprenden a dar y recibir retroalimentación y consolidan redes de apoyo a través de la colaboración entre pares (Establés *et al.*, 2019; Roda y Colombo, 2019; Cavallaro y Hernández, 2018; Echitoba, 2020; Colombo *et al.*, 2022; Fialho y Neves, 2022).

La interacción entre los miembros de una comunidad implica el establecimiento de relaciones de poder. Estas, desde el sentido mismo de lo comunitario, buscan ser igualitarias y horizontales, asumiendo el aporte de cada persona en igualdad de condiciones y de valor (Paolantoni, 2021). Sin embargo, las comunidades desarrollan estilos diferentes de poder. El estilo igualitario plantea relaciones que implica una coordinación colegiada, donde si bien se asumen roles, estos pueden ser intercambiados con facilidad en cualquier momento.

De otra parte, el estilo de liderazgo definido, plantea una tensión entre el saber-poder donde se definen roles y tareas puntuales vinculados al saber y al nivel de experticia de los miembros, es el caso de las comunidades lideradas por los creadores de las mismas, como personajes famosos, (actores, *influencers*) quienes organizan el funcionamiento de la comunidad o aquellas lideradas por un docente y conformadas por múltiples estudiantes, donde el primero es quien orienta su configuración (García-Roca, 2020; Rodas, y Colombo, 2019; Sito, Vásquez-Ramírez, y Méndez-Rendón, 2019; Szempruch y Hinds, 2022; Moreira *et al.*, 2022).

Las comunidades implican la participación y el compromiso de sus miembros, este último evidente en el desempeño de las tareas del rol adquirido y el cumplimiento con los tiempos y espacios que permiten el sostenimiento comunitario (Colombo *et al.*, 2022; Chaverra-Fernández, *et al.*, 2022).

La participación al interior de la comunidad tiene una implicación integral del sujeto, no solo a nivel cognitivo, si no también actitudinal, y afectivo, que deriva en toma de decisiones colegiadas. Esta última acción fortalece el vínculo comunitario y hace sostenible a largo plazo dicha interacción social (Chaverra-Fernández, *et al.*, 2022; Bigot y Maillard-De La Corte Gómez, 2021; Chu, 2021).

La participación dentro de una comunidad requiere la generación de reglas, normas o acuerdos que garanticen la interacción. Estas, son consensuadas entre sus miembros o asumidas dadas las posibilidades que ofrecen las plataformas u otros espacios virtuales donde ocurre el encuentro. Algunos acuerdos se tejen alrededor de la recepción y producción de contenido, la convivencia entre los miembros y la curaduría de los productos de la comunidad (Cavallaro y Hernández, 2018; García-Roca, 2020; Souza y Camargo, 2018; De Amo y García-Roca, 2021).

Además, las comunidades de lectores y escritores se diseñan a sí mismas, al girar en torno a sus intereses, necesidades y pasiones se problematizan, priorizan y establecen líneas de sentido que orientan su acción comunitaria. Allí la palabra es el vehículo que permite consensuar, trazar líneas de trabajo y consolidar el encuentro. En suma, las comunidades se construyen, reflexionan e investigan sobre lo que hacen juntos (Duque, 2022; Nkansah, 2022).

Finalmente, la comunidad no solo comparte un saber, sino que se configura como una vía para la emancipación y la transformación de las prácticas, en el marco de la negociación del sentido de las múltiples interpretaciones, se agrieta la cultura hegemónica

del campo de conocimiento y de los lugares de enunciación de sus miembros en el marco de las literacidades críticas que desembocan en una práctica axiológica innovadora (Sito, Vásquez-Ramírez y Méndez-Rendón, 2019; Guijarro, 2022; Chaverra *et al.*, 2022).

e. Factor sociocultural

El factor sociocultural de las comunidades de lectores y escritores implica categorías relacionadas con la identidad, los principios y valores, las creencias, las tradiciones y la cultura.

Las comunidades construyen una cultura en tres vías. Hacia adentro, desde afuera y hacia afuera. Al interior de sí misma se forja a través de las interacciones y las representaciones simbólicas que convergen en la relación entre el sujeto, su subjetividad y las prácticas sociales (Drake-Tapia, 2022; Molina-Natera y López-Gil, 2018). Desde afuera, se identifica el vínculo que deviene de la tradición y la cultura y se conecta con el contexto puntual de la comunidad y finalmente es posible señalar la injerencia que tienen las prácticas comunitarias en la transformación de la cultura hacia afuera (Paolantoni, 2021).

Al interior de las comunidades se refuerza y transforma la identidad individual al compartir un sentimiento y una consciencia de similitud y pertenencia que deviene en la construcción de identidades sociales que apropian prácticas legitimadas socialmente para resignificar y reposicionar. De hecho, esta congrega identidades conectadas por un rasgo común, como es el caso de la motivación por la escritura para consolidar reconocimiento social dentro de una comunidad lectora. Esta diversidad de identidades comprende aquellas de tipo personal, académica, profesional, identidad del lector o escritor, identidades lingüísticas y culturales, que son compartidas.

Otro elemento valioso en la consolidación de la identidad propia y social tiene que ver con la historia, una historia previa personal o académica llena de éxitos o fracasos y una historia compartida que se crea a medida que se configura la comunidad. Lo anterior genera

un marco narrativo que incluye referentes culturales comunitarios que brindan cohesión, horizontes de sentido, compromisos y voces compartidas (Godínez, 2021; Kleiman, 2021; Guerrero-Pico, *et al.*, 2022; Guijarro, 2022; Drake-Tapia, 2022; Roberts, 2022; Rajendram y Shi, 2022; Maillard De La Corte Gómez, 2021; Alarcón y García, 2022; Molina-Natera y López-Gil, 2018; Tenorio y García, 2021).

La construcción de una historia común que se arraiga en la tradición personal y cultural en la cual se instala en la comunidad tiene que ver con los sistemas de creencias de las personas, los mitos, los rituales, las costumbres, los símbolos compartidos y los saberes previos que consolidan prácticas culturales que reafirman las identidades diversas y la reconstrucción del saber común. Así pues, las tradiciones heredadas permean las dinámicas comunitarias en términos de las formas de interacción, participación y legitimación (Cavallaro y Hernández, 2018; Alarcón y García, 2022; Duque, 2022; Chacón-Chacón y Chapetón, 2019).

Los principios y valores son elementos fundamentales en el factor sociocultural de las comunidades, ya que estos fortalecen los vínculos ofreciendo seguridad al sentirse parte de y contar con el respaldo del colectivo. Cabe destacar que cada comunidad determina sus propios principios y valores, sin embargo, de manera general se destacan principios como la amistad, la justicia y la seguridad, así como el valor de la solidaridad, el servicio, y el compartir (Drake-Tapia, 2022; Serafino, 2022; Kleiman, 2021; Chacón-Chacón y Chapetón, 2019; Cardona y Pinilla, 2022; Guijarro, 2022).

Por último, es preciso señalar que las transformaciones sociales y los nuevos fenómenos culturales dan lugar a la creación de nuevas comunidades mediadas, por ejemplo, por las redes sociales, el contexto virtual y los movimientos sociales. Es decir, la cultura demanda nuevas dinámicas comunitarias que en el marco de las nuevas literacidades ofrecen otras concepciones de valor cultural (Geuza y Wallis, 2021; De Amo y García-Roca, 2021; Cardona y Pinilla 2022; Merga, 2021).

f. Factor Socioeconómico

El factor socioeconómico está conectado con el acceso, el valor agregado, el sostenimiento y la gratuidad. Hacer parte de una comunidad de lectores y escritores implica tener ciertas habilidades, conocimientos y herramientas derivadas del saber, de la formación en el ámbito académico y del saber tecnológico que garantice la posibilidad de entrar en contacto con algún tipo de comunidad.

De hecho, algunos estudios develan que ciertas comunidades de lectores y escritores están conformadas por jóvenes que han accedido a la educación superior, pertenecientes a clases medias con algunos privilegios económicos y sociales (Cuestas y Saez, 2020; Roberts, 2022)

Las comunidades de lectores y escritores, por lo general no buscan lucrarse de la producción que se genera al interior de éstas, por el contrario, consideran que su producción debe ser de libre acceso como práctica cultural, siendo esta de un valor inmaterial, teniendo claro que la difusión de la producción es un factor de consolidación interna (Establés *et al.*, 2019; Sito, Vásquez-Ramírez y Méndez-Rendón, 2019; Soares y Méndez, 2019). Dicho posicionamiento de acceso libre evidencia una postura política contraria al cognitivismo capitalista.

No obstante, las dinámicas de las comunidades demandan la creación de estrategias de sostenibilidad al encontrar un obstáculo en el campo financiero, dado que se carece de recursos físicos, tecnológicos y económicos que permitan el crecimiento, el avance o la sostenibilidad. En este marco se establecen alianzas con entidades externas, instituciones educativas, dependencias académicas, bibliotecas, casas editoriales y otras comunidades (Chaverra *et al.*, 2022; Nkansah, 2022; Alves *et al.*, 2018; Geuza y Wallis, 2021; Souza y Camargo, 2018).

La incursión de las comunidades en escenarios virtuales permite una mayor difusión y congregación de los miembros. De hecho, en algunas comunidades de escritores se considera el escenario virtual como una plataforma de lanzamiento y visibilización hacia el mundo editorial profesional. Las comunidades conformadas por jóvenes, principalmente, hacen uso de plataformas que llegan a grandes audiencias, aprovechando los beneficios de la gratuidad que estas ofrecen, sin embargo, al parecer no hay una consciencia profunda en cuanto a los beneficios económicos que logran dichas empresas de los entornos digitales con su uso (Establés, *et al.*, 2019; Delmàs *et al.*, 2019).

g. Factor Tecnológico

Existen comunidades de lectores y escritores que funcionan de manera presencial, virtual, o híbrida. Estas últimas se configuran en entornos presenciales y hacen uso de los beneficios que ofrece internet como un espacio privilegiado de interacciones y conectividad desde diferentes lugares geográficos, asimismo, toman ventaja de las herramientas y aplicaciones que permiten el trabajo colaborativo de los miembros, los intercambios y las interacciones frecuentes a bajo costo (Chaverra *et al.*, 2022; Maillard De La Corte Gómez, 2021; Paladines-Paredes y Margallo, 2020).

De este modo contar con recursos materiales (artefactos tecnológicos) y competencias digitales (búsqueda de información) contribuye o limita la participación en las comunidades de lectura y escritura. Un ejemplo claro es la comunidad de escritores constituida alrededor de *Wattpad* donde sus miembros hacen uso de los mecanismos de promoción de los que se dispone en términos tecnológicos para elaborar portadas y tráileres vinculados a sus creaciones escritas, con la intención de ofrecer un anclaje audiovisual que invite a la comunidad de lectores a continuar la lectura de los textos (Establés *et al.*, 2019; Maillard De La Corte Gómez, 2021; Fialho y Neves, 2022)

En este sentido, una característica fundamental del sentido comunitario: la colaboración, encuentra una posibilidad de mediación a través de las herramientas, medios y canales virtuales. De allí cobra importancia el componente técnico que requiere la creación de comunidades virtuales, el factor socioeconómico que posibilite el pago de aquellas plataformas o aplicaciones que demanden un costo o el acceso a ciertos beneficios.

En suma, en medio de una era digitalizada, el uso de espacios virtuales potencia el desarrollo de las comunidades de lectores y escritores, sin embargo, la incursión en dicho escenario está determinada por las condiciones mismas que imponen las aplicaciones y plataformas digitales, no solo en términos técnicos y de acceso, sino en la manera que éstas buscan la ampliación del número de sus usuarios, incentivan la popularidad de sus miembros, despliegan estrategias para aumentar la permanencia en línea, entre otras (Souza y Camargo, 2018).

Las comunidades virtuales crean ciberespacio social donde la conectividad se ofrece como una posibilidad para vincular a aquellas de base local (Geuza y Wallis, 2021), creando un espacio de interacción que contribuye a la consolidación de las comunidades de práctica de lectura y escritura (Paladines-Paredes y Margallo, 2020).

h. *Factor Espaciotemporal*

El factor espaciotemporal de las comunidades se refiere a los lugares físicos, virtuales, simbólicos y emocionales en los cuales se da el encuentro. Así mismo a los tiempos programados para la reunión, a los tiempos de interacción que garantizan la consolidación y productividad.

Las comunidades de lectores y escritores requieren de espacios para el encuentro, así sus miembros se reúnen en diferentes escenarios que sobrepasan la demarcación territorial geográfica de un lugar físico específico, frecuente o dinámico, al consolidar los

encuentros en el ciberespacio a través de plataformas y aplicaciones estructuradas para ello. Además, estas establecen espacios simbólicos de interacción como el libro que constituye una forma de sociabilidad, y también los espacios emocionales (Molina-Natera y López-Gil, 2018; Cavallaro y Hernández, 2018).

En cuanto al tiempo, las comunidades establecen cronogramas de encuentro, horarios, rutinas diarias, semanales, mensuales, entre otras, en busca de la consolidación, garantizar la interacción permanente de sus miembros y la productividad (Lee *et al.*, 2022; Alarcón y García, 2022).

CONCLUSIONES

La revisión de la literatura científica de las comunidades de lectores y escritores devela tres tendencias relacionadas con intencionalidades compartidas. La primera: el libro como generador de vínculos sociales. Se trata de comunidades que se configuran a partir del libro, tales como: clubes de lectura, comunidades de lectores impulsadas por editoriales, bibliotecas o entidades promotoras de lectura. La segunda: la creación de dispositivos para la enseñanza y aprendizaje de prácticas letradas. Aquí, se encuentran las comunidades constituidas en instituciones educativas que propician alternativas de interacción igualitaria y autónoma alrededor de lecturas y escrituras colaborativas. La tercera: prácticas letradas vernáculas en contextos digitales. Comprende las comunidades que se auto-generan y autorregulan alrededor de sus intereses, gustos, pasiones y necesidades. Sus prácticas están insertas en las vidas emotivas de las personas, las cuales no son valoradas al mismo nivel de las prácticas dominantes, por tanto, no reciben apoyo de las instituciones hegemónicas.

Lo anterior pone de manifiesto que la idea de comunidad de lectura y escritura se encuentra arraigada en el ámbito universitario, sin embargo, en el rastreo se identifican pocas de ellas vinculadas al entorno escolar. Esto no quiere decir que las comunidades de lectores y escritores excluyen la participación de niños y adolescentes, todo lo contrario, son los contextos digitales los que se han encargado de congregarse a dicha población alrededor de la lectura y la creación de contenido colaborativo.

La pregunta aquí es ¿Cuál es la pertinencia de la creación de comunidades de lectores y escritores en espacios académicos escolares? ¿Cómo el nivel educativo escolar podría tomar ventaja de los nuevos escenarios de participación e interacción comunitaria que atrapan la atención y desarrolla las prácticas de literacidad y oralidad de manera estimulante y acelerada? ¿cuáles son las posibilidades que ofrecen los ocho factores develados para la configuración de las comunidades de lectores y escritores?

Las investigaciones evidencian una tendencia a la conformación de comunidades cada vez más diversas, es decir, estas no están limitadas a los miembros que comparten una misma visión de mundo, desde su campo disciplinar, sino que subrayan el valor de la diversidad para enriquecer la práctica comunitaria. Estas nuevas configuraciones afirman la necesidad del trabajo colaborativo y la convergencia de diferentes perspectivas en los procesos de aprendizaje, planteamiento contrario a una visión individualista y estandarizada de la educación, se comprende allí la validez de los diferentes lugares de enunciación de las personas que conforman la comunidad y se tensan las relaciones jerárquicas derivadas del poder-saber.

El sentido de lo comunitario radica más allá del estar, participar no es estar, sino hacer parte. Es decir, involucrarse intelectual, política y afectivamente, para afianzar la identidad individual en conexión con la identidad social, legitimar las prácticas y visibilizar las co-creaciones, ya sea en escenarios tradicionales, presenciales o

digitales. En consecuencia, se evidencia una nueva ruta de consolidación identitaria que sobrepasa la subjetividad, una nueva forma de producir contenidos derivados de las prácticas de lectura y escritura, otras maneras de congregarse, interactuar, ser, pertenecer y actuar.

Es posible pensar en la consolidación de comunidades de lectura y escritura como formas de resistencia a las formas hegemónicas en las cuales se aprende a leer y a escribir, así como, a la forma en que se producen y distribuyen los textos, es una oposición a la exclusión generada por la idea de propiedad privada y mercantilización del conocimiento. Las comunidades coinciden en su intención de compartir con otros a través del acceso libre, Asimismo, se pone en tensión, cada vez más, los derechos de autor, principalmente, en el marco del mundo digital.

Es evidente el papel protagónico de la oralidad en la interacción de las comunidades de lectores y escritores dada a través de la conversación, la discusión, el intercambio de mensajes, el formato audiovisual de *booktuber*, por ejemplo, no obstante, es escasa su problematización y análisis directo como práctica fundamental en la configuración de comunidades. Por consiguiente, es pertinente preguntarse acerca del lugar de las oralidades en las prácticas de lectura y escritura en contextos comunitarios.

Frente a la escasa alusión a las comunidades de oralidad es posible pensar que las literacidades actúan en conjunto, una requiere de la otra y configuran productos que en el caso de la lectura y la escritura son altamente visibles y reconocidos, situación que no ocurre con la oralidad, lo que no significa que no esté allí.

En síntesis, la revisión de la literatura científica evidencia un interés creciente por la configuración de comunidades de escritores y lectores que trasciendan sus lugares de ubicación y enunciación local, consolidadas por factores socioafectivos, educativos, discursivos, sociopolíticos, socioculturales, socioeconómicos, tecnológicos

y espaciotemporales, que dejan atrás escenarios tradicionales de convergencia y plantean nuevos desafíos en torno a las prácticas de literacidades significativas con horizontes de sentido.

La indagación actual exhorta a investigar las nuevas formas e implicaciones de las prácticas de oralidad y literacidad comunitarias en contextos situados, sus fundamentos teóricos y epistemológicos, así como, sus apuestas pedagógicas y políticas. En esta línea se abre un abanico de preguntas: ¿Cómo son los colectivos que en el desarrollo de prácticas sociales incorporan repertorios orales y escritos que los constituyen, posicionan y relacionan con sus territorios?; Qué rasgos semiodiscursivos, sentidos e intencionalidades circulan y se entrecruzan en el proceso de co-creación oral y escrita de las comunidades?; ¿De qué manera la conexión de la oralidad y la literacidad como prácticas socioculturales puede aportar a la configuración de planes de formación docente? y en últimas, ¿De qué manera, distintas comunidades entretejen la oralidad y la literacidad dentro de prácticas sociales situadas y cómo esta simbiosis aporta a la definición de planes de formación docente en prácticas letradas comunitarias?

REFERENCIAS

AITCHISON C.; GUERIN, C. (2014). Writing groups, pedagogy, theory and practice. *En*: AITCHISON C.; GUERIN, C (Eds.). **Writing groups for education and beyond**. Innovations in practice and theory (p.3-17). Routledge.

ALARCÓN. L; GARCÍA. K. (2022). Autopercepción de las (os) participantes de un círculo de escritura de tesis como escritoras (es) de investigación. **Revista Mexicana de Investigación Educativa** (27) (94) ,693-722. ISSN: 14056666 ISSN-e 25942271.

ÁLVAREZ-ÁLVAREZ C. (2019). A Qualitative Study on Book Clubs and Dialogic Literary Gatherings in Spain and Brazil. **Public Library Quarterly**, (38:1), 72-84. DOI: 10.1080/01616846.2018.1530032.

ALVES, M. de S., CORREIA, A. E. G. C.; SALCEDO, D. A. (2018). Práticas leitoras e informacionais nas bibliotecas comunitárias em rede da Releitura - PE. **RDBCI: Revista Digital De Biblioteconomia E Ciência Da Informação**, 16(1), 211-237. DOI: <https://doi.org/10.20396/rdbci.v16i1.8650064>.

BALAKIREVA, M. E. (2020). Community of Creators or Community of Readers: Middle Way of French Surrealism. **Studia Litterarum**, (5,1) p. 136-147. (In Russ.) DOI: 10.22455/2500-4247-2020-5-1-136-147.

BAQUERO, R. (1996). **Vygotsky y el aprendizaje escolar Buenos Aires**, Argentina: Aique.

BARTON, D.; HAMILTON, M. (1998). **Local literacies**: Reading and writing in one community. Londres: Routledge.

BAYM, N. K. (2002). **Situating Online Community in Offline Life**. Rassegna Italiana di Sociologia.

BIGOT, V.; MAILLARD-DE LA CORTE GOMEZ, N. (2021). Écriture et lecture de chroniques en ligne: développer dans les interactions entre pairs ses compétences de littératie numérique. **Lidil [En ligne]**, 63. DOI: <https://doi.org/10.4000/lidil.9239>.

BRONWEN, T. (2021). The #bookstagram: distributed reading in the social media age. **Language Sciences**, (84). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2021.101358>.

CARDONA RUIZ, D.; PINILLA DATIVA, B. (2022). **El papel de la lectura en la construcción de comunidad**: la biblioteca popular Policarpa Salavarrieta (Usme) durante el paro de 2021. Maestría en Estudios Culturales Latinoamericanos (61). DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.62341>.

CARLINO, P. (2006). **Concepciones y formas de enseñar escritura académica**. Un estudio contrastivo. Signo Y seña, (16), 71-117. DOI: <https://doi.org/10.34096/sys.n16.5707>.

CAUSSE, C. M. (2009). **El concepto de comunidad desde el punto de vista socio - histórico-cultural y lingüístico**. Ciencia en su PC, núm. 3, p. 12-21. Centro de Información y Gestión Tecnológica de Santiago de Cuba.

CASSANY, D. (2008). **Prácticas letradas contemporáneas**. México: Ríos de Tinta.

CASSANY, D.; CASTELLÀ, J. M. (2010). **"Aproximación a la literacidad crítica"**, n Perspectiva. Florianópolis, v.28, n. 2, 353-374. Disponible en: <http://repositori.upf.edu/handle/10230/21187>. Acceso en 20 de out. de 2023.

CAVALLARO, N.; HERNÁNDEZ, E. (2018). **Rol de la universidad en la constitución de la cultura comunal.** Una propuesta desde las salas de lectura comunitarias. Memorias arbitradas de las III jornadas nacionales en docencia e investigación. 28-37. ISBN: 978-980-427-129-8.

CHACÓN-CHACÓN A.; CHACÓN-CHACÓN A.; CHAPETÓN M. (2018). Trazos para comunidades discursivas académicas dialógicas y polifónicas: tensiones y desafíos de la lectura y la escritura en la universidad. **Signo y Pensamiento (XXXVII)** (73). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86058735001>. Acceso en: 20 out. 2023.

CHAVERRA FERNÁNDEZ, D. I.; CALLE-ÁLVAREZ, G. Y.; HURTADO VERGARA, R. D.; BOLÍVAR BURITICÁ, W. A. (2022). A Review of Research on Academic Writing for the Creation of an Online Writing Center in Higher Education. **Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura**, 27(1), 224-247. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikalav27n1a11>.

CHIRINO C. (2017). Revisión histórica sobre la participación comunitaria y sus distintas connotaciones. **Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología Año III.** (III). N°5. ISSN: 2542-3029. Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM).

CHU, Y. (2021). Collaborative Learning of International Undergraduate English Language Learners in Small-group Writing Communities," **International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning** (15) (2), Article 16. DOI: <https://doi.org/10.20429/ijstol.2021.150216>.

COLOMBO, L.; IGLESIAS A.; KILER M.; SAEZ V. (2022). Grupos de escritura en el postgrado: experiencias de tesistas Espacios en Blanco. **Revista de Educación**, (1) (32). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-322>

CONTRERAS, I. (2006). **¿De qué oralidad hablamos?** Distrito Federal, México: Alter Texto, 4(7), 9-22.

CRAGNOLINO, E. (2019). **Estrategias migratorias, reconfiguraciones de identidades campesinas y participación en la cultura escrita.** Íkala (24) (2) DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikalav24n01axx>.

CUESTAS, P.; SAEZ, V. (2020). Tecnologías digitales, comunidades virtuales y nuevas formas de leer. ¿Qué está pasando en el sector editorial juvenil en Argentina? **Álabe** (22). DOI: 10.15645/Alabe2020.22.9.

DE AMO J.; GARCÍA-ROCA A. (2021). Mechanisms for interpretative Cooperation: Fan Theories in virtual Communities. **Frontiers in Psychology, Department of education**, (12), 1-8. Doi:10.3389/fpsyg.2021.699976.

DELMÀS M., LLEAL J.; SURIÑACH E. (2019). Lectures 2.0: els clubs de lectura virtuals. **BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació**, (42). <https://bid.ub.edu/42/delmas.htm>. DOI: <https://dx.doi.org/10.1344/BiD2019.42.6>.

DUQUE, N. (2022). El lenguaje, aquel artificio que nos hace comunidad: lectura-escritura-oralidad (leo), memoria y justicia social. **Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades**. (7), 40-56. DOI: <https://doi.org/10.37135/chk.002.1702>.

DRAKE-TAPIA B. (2022). La investigación sobre desarrollo cultural comunitario en Cuba: una mirada a sus aportes y desafíos. **Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social**, (34), 153-176. Doi: 10.25100/prts.v0i34.11565.

ЕСИПОВА, В. А. (2020). Самодетельные ученические журналы Томска как источник по реконструкции организационных форм читательской активности: к постановке проблемы. Вестник Томского государственного университета. Филология № 68, 298-309. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000791916>. Acceso en: 20 nov. 2023.

ESCOLARES. EN A. CARRASCO; G. LÓPEZ-BONILLA (coords.). **Lenguaje y educación**. Temas de investigación educativa en México (239-286).

ESTABLÉS M., GUERRERO-PICO M., CONTRERAS-ESPINOSA RS. (2019): Jugadores, escritores e influencers en redes sociales: procesos de profesionalización entre adolescentes". **Revista Latina de Comunicación Social** (74) 214-236. DOI: 10.4185/RLCS-2019-1328.

FIALHO, LMF; NEVES, VNS (2022). Booktubers brasileiros: canais literários de incentivo à leitura. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG (16), p. e39079. DOI: 10.1590/1983-3652.2023.39079.

GARCÍA-ROCA, A. (2020). **Lectura virtualmente digital**: el reto colectivo de interpretación textual. *Cinta moebio* (67), 65-74. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2020000100065>.

GERE, A. R. (1987). **Grupos de escritura**: historia, teoría e implicaciones: estudios de escritura y retórica. ISBN-0-8093-1354-5.

GEUZA Z.; WALLIS K. (2021). Reading Dar es Salaam's (Female-led) Book Clubs as Paravirtual Networks, **Eastern African Literary and Cultural Studies**, (7:1-2), 133-163. DOI: 10.1080/23277408.2021.1920121

GEE, J. P. (1996). **Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourse**. London: Taylor and Francis.

GEE, J. P. (2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. **Review of Research in Education**, 25, 99-125. DOI: <https://doi.org/10.2307/1167322>.

GODÍNEZ, L. E. (2021). Discurso y textos académicos. **Definiciones para iniciar un centro de escritura normalista Sinéctica**, (56) e1172. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores DOI: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0056-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0056-010).

GOLDENTUL A., SAFERSTEIN E. (2020). **Los jóvenes lectores de la derecha argentina**. Un acercamiento etnográfico a los seguidores de Agustín Laje y Nicolás Márquez. Cuaderno 112. Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. 113-131. ISSN 1668-022.

GUERRERO-PICO, M., ESTABLÉS, M.-J.; COSTA-SÁNCHEZ, C. (2022). Fan fiction y prácticas de lectoescritura transmedia en Wattpad: una exploración de las competencias narrativas y estéticas de adolescentes. **Profesional De La información**, 31(2). DOI: <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.12>.

GUIJARRO S. (2022). Entienda el que lee (Mc 13, 14). Comunidades lectoras en los inicios del cristianismo. Cauriensia. **Revista Anual De Ciencias Eclesiásticas**, (17), 761-783. DOI: <https://doi.org/10.17398/2340-4256.17761>.

HERNÁNDEZ ZAMORA, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. Íkala. **Revista de Lenguaje y Cultura**, (24) (2), 363-386.

IÑESTA MENA, E. M. (2017). **Revisión sobre literacidad como noción multidimensional para una Didáctica de las Lenguas inclusiva**. *Porta Linguarum* (27), 79-92. DOI: 10.30827/Digibug.53953.

KALMAN, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, (8) (17).

KALMAN, J. (2004a). El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. **Revista Brasileira de Educação**, 5-28.

KALMAN, J. (2004b). **Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic**. Ciudad de México: Siglo XXI.

KLEIMAN, A. B. (2021). Trayectorias de acceso al mundo de la escritura: relevancia de las prácticas de literacidad no escolares para la literacidad escolar (Trad. A. Atorresi). **Enunciación**, (26), 68-82. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.16911>.

LAVE, J.; WENGER, E. (1991). **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)**. Cambridge: Cambridge University Press. DOI:10.1017/CBO9780511815355.

LEE, I.; ZHANG, H.; MOORE, K.; ZHOU, X.; PERRET, B.; CHENG, Y.; ZHENG, R.; PU, G. (2022). AI Book Club: An Innovative Professional Development Model for AI Education. **SIGCSE** (1). DOI: <https://doi.org/10.1145/3478431.3499318>.

LI, D. A. (2022). Review of academic literacy research development: from 2002 to 2019. **Asian. J. Second. Foreign. Lang. Educ.** 7, 5. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00130-z>.

MALDONADO GARCÍA, M. A. (2017). Escrituras académicas y literacidad: control de la escritura en la educación superior colombiana. **Enunciación**, 22(1), 68-82.

MARTINENCO, R. M., MARTIN R. B.; GARCÍA ROMANO, L. (2020). Emociones en tareas de escritura comunitaria en Educación Secundaria. **Investigación en la Escuela** (102) 97-108. DOI: <http://doi.org/10.12795/IE.2020.102.07>.

MARTÍNEZ L.; LEYVA, M. E.; FÉLIX L. F. (2014). **Virtualidad, ciberespacio y comunidades virtuales**. ISBN: 978-607-9063-24-5.

MERGA M. K. (2021). How can Booktok on TikTok inform readers' advisory services for young people? **Library & Information Science Research**, (43) (2). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2021.101091>.

MENÉNDEZ DE LA CUESTA A. (2020) Comunidades de lectores ahora. Serie: Cuadernos del ahora, nº 5. Lectura social/ Comunidades interpretativas / Clubs de lectura. (Universidad Complutense de Madrid, adriamen@ucm.es) Página | 1 <https://docta.ucm.es/browse/author?value=Men%C3%A9ndez%20de%20la%20Cuesta%20Gonz%C3%A1lez,%20Adri%C3%A1n>. Acceso en: 20 nov. 2023.

MOLINA-NATERA, V.; LÓPEZ-GIL, K. (2018). Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura en Latinoamérica. **Revista Colombiana de Educación**, 78, 97-120. DOI: <http://doi.org/10.17227/rce.num78-8066>.

MOREIRA, J. A.; CORREIA, J.; DIAS-TRINDADE, S. (2022). Cenários híbridos de aprendizagem e a configuração de comunidades virtuais no ensino superior. **Sinéctica, Revista Eletrônica de Educação**, (58), e1353. DOI: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033.\(2022\)0058-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033.(2022)0058-002).

MOTA DE CABRERA, C.; VILLALOBOS, J. (2007). **El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: visión Vygotskyana**. *Educere* (11)(38) 411-418. Meridad.

MULET, G. (2019). Conspirant a favor de la lectura: clubs de lectura i rutes literàries. **BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació** (42). <https://bid.ub.edu/42/mulet.htm>. Acceso en: 20 nov. 2023.

MOREAU, A.; HEBERT, M.; LEPINE, M.; RUEL, J. (2013). **“Le concept de littératie en francophonie: que disent les définitions ?”**, en *Revue CNRIS: Magazine scientifique et professionnel*, Vo. 4, 2: 14-18.

MORAES, R.; GALIAZZI, C. (2007). **Análisis textual discursivo**. Ijuí: Unijuí.

NAEF, M. (2021). Und ich hab damals für dich ge-Voted...“ Online-Kommentarforen zwischen Text, Diskurs und Gemeinschaft and I have voted for zou back then. **Lublin studies in modern languages and literature** (45) (2), 27-38. DOI: 10.17951/lsmll.2021.45.1.27-38.

NKANSAH, T. (2022). The Role of Adult Literacy in Community Development in Ghana: Perceptions and Experiences of Two Rural Communities. **The International Journal of Community and Social Development** (4) (3) 272–293. DOI: 10.1177/25166026221110728.

PALADINES-PAREDES, L.; MARGALLO, A. (2020). Los canales booktuber como espacio de socialización de prácticas lectoras juveniles. **Ocnos**, 19 (1), 55-67. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.1975.

PAOLANTONI, S. (2021). **Social reading e nuova mediazione: indagine qualitativa sul rapporto tra lettura giovanile, reti sociali e biblioteche**. *AIB Studi*, 61(1), 85–99. DOI: <https://doi.org/10.2426/aibstudi-13076>.

RAJAGOPAL, K.; VRIELING-TEUNTER, E.; HSIAO, Y. P.; SEGGELEN-DAMEN, I.; VERJANS, S. (2021). **Guiding thesis circles in higher education: towards a typology**. *Professional development in Education*. DOI: 10.1080/19415257.2021.1973072.

RAJENDRAM, S.; SHI, W. (2022). **Supporting international graduate students' academic language and literacies development through online and hybrid communities of practice.** *Journal of English for Academic Purposes* (60) 1475-1585. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jjeap.2022.101178>.

RODAS, E. L.; RODAS E. L.; COLOMBO, L. (2019). Ventajas y desafíos de la interdisciplinaridad en grupos de escritura latinoamericanos según sus miembros **REDU. Revista de Docencia Universitaria**, 17(1), 197-209. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2019.10528>.

ROBERTS, L. (2022). This Is Just What We Do: PhD Students on Becoming Scholars in a Community of Practice. **Communications in Information Literacy** (15) (1), 75-94. DOI: <https://doi.org/10.15760/.comminfolit.2021.15.1.4>.

SOUZA, A. S.; CAMARGO, Z. (2018). **Análise da usabilidade na comunidade Leitores BR do aplicativo Amino.** *Texto Livre*, 11(2), 318-340. DOI: 10.17851/1983-3652.11.2.318-340318-340.

SERAFINO, I. (2022). O teatro comunitário em Portugal: uma análise sociológica a partir do estudo de caso da associação Pele_Espaço de Contacto Social e Cultural. **Análise Social**. Lvii (4)(245), 656-675. DOI: <https://doi.org/10.31447/as00032573.2022245.02>. ISSN online: 2182-2999.

SITO, L. R. S.; VÁSQUEZ-RAMÍREZ, L. Y.; MÉNDEZ-RENDÓN, J. C. (2019). LEO in Practice —The Educational Experience in a Center for Readings, Scribalities, and Oralities. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 24(2), 419-438. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a12>.

STREET, B. (1993). **Introduction: The New Literacy Studies.** Cross-cultural approaches to literacy. Cambridge/New York: Cambridge University Press.

SCHUNK, D. H. (2012). **Teorías del aprendizaje.** Una perspectiva educativa. Pearson Educación.

SZEMPRUCH, J.; HINDS, K. (2022). Virtual book club: Impactful library programming at a distance through co-curricular collaboration. **Journal of Library & Information Services in Distance Learning** (16) (1) DOI: <https://doi.org/10.1080/1533290X.2022.2072047>.

ROCKWELL, E. (2007). Signs of the Past in School Cultures. **Revista de Antropología Social**, (16), 175-212.

TENORIO, M.; GARCÍA, J. (2021). El proyecto Madremonte quinta dimensión: la psicología cultural y la construcción de comunidades de práctica. *Entretextos. Revista de estudios interculturales desde Latinoamérica y el Caribe* (15) (28) 9-28. <http://revistas.uniguajira.edu.co/rev/index.php/entre/article/view/211>. Acceso en: 20 nov. 2023.

THOMAS, D.; KIM, J. (2019) Impact of Literature Circles in the Developmental College Classroom, *Journal of College. Reading and Learning* (49) (2), 89-114, DOI: 10.1080/10790195.2019.1582371

THIBAUT, P; LÓPEZ, M. (2020). Aprendizaje y literacidad fuera de la escuela en la era digital: aproximaciones desde la ruralidad. *Educ. Pesqui.*, São Paulo (46), 1-20, DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217025>.

WENGER, E. (1998). **Communities of practice**: Learning, meaning, and identity. Cambridge University Press.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R. A.; Y SNYDER, W. (2002). **Cultivating communities of practice**: A guide to managing knowledge. Harvard Business Press.

WENGER, E.; WHITE, N.; SMITH, J. D. (2009). **Digital habitats**: Stewarding technology for communities. CPsquare.

WENGER-TRAYNER, E.; FENTON-O'CREEVY, M.; HUTCHINSON, S.; KUBIAK, C.; WENGER-TRAYNER, B. (2014). **Learning in landscapes of practice**: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning. Routledge.

VICH, V; ZAVALA, V. (2004). **Oralidad y poder**. Herramientas metodológicas. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

VYGOTSKY, L. S. (1978). **Mind in society**: The development of higher mental processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ZAVALA, V. (2002). **(Des)encuentros con la escritura**: escuela y comunidad en los Andes peruanos. Lima. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

ZAVALA, V; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (Eds.). (2004). **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Universidad del Pacífico.

ZAVALA, V; CASSANY, D. (2009). **Para ser letrados**. La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y escritura. Paidós. 23-35.



5

Isolda Alexandrina Silva Lacerda Beserra

**MOVIMENTOS RETÓRICOS
E FORMAÇÃO DOCENTE
EM TESES DE DOUTORADO
NA BDTD**

INTRODUÇÃO

Os movimentos retóricos estão presentes nos textos dos mais simples até os mais complexos, são unidades com sentido e funções predominantes naquela frase, são escolhas do autor em seu momento de escrita, ou seja, são também seus propósitos comunicativos. É nesse contexto que os gêneros textuais se inserem, uma vez que funcionam como objeto de estudo para acomodar as análises retóricas. Dessa forma, é necessário discutir a concepção de gênero pautada em Swales (1990), que percebe o gênero a partir da sua função comunicativa. Sabemos que esse autor define gênero a partir de cinco aspectos característicos, o primeiro deles e, não mais importante que os outros, descrito como “classe de eventos comunicativos” (Swales, 1990, p. 45). Esses eventos comunicativos colocam os estudos sobre gêneros textuais em pauta quando sugere compreender o gênero a partir de suas atividades comunicativas que acontecem por meio da linguagem, e não só, ao utilizar os gêneros como pré-textuais e análises de estruturas linguísticas. É nesse contexto que as análises retóricas se fazem importantes, dando cientificidade às informações veiculados por esse texto.

O gênero como um “evento comunicativo” é uma visão pautada na perspectiva teórica sociorretórica, aquela que tem como grandes percussores: Swales (1990), Bathia (1993) e Miller (2012), todos os estudos se centram nas organizações retóricas de um dado texto e seus propósitos comunicativos. Dessa maneira, o objetivo deste estudo é apresentar um panorama do que vem sendo discutido a nível de doutorado, no âmbito brasileiro, sobre movimentos retóricos presentes em gêneros textuais.

Nesse sentido, a fundamentação teórica desse trabalho busca estudos que refletem sobre a perspectiva sociorretórica em Swales (1990), Bathia (1993), Miller (2012); e sobre definição de gêneros, propósitos comunicativos e comunidades discursivas em Marcuschi (2000) e Bezerra (2017; 2022).

A metodologia empregada é resultado de uma pesquisa qualitativa, cuja ferramenta analítica descreve uma análise textual discursiva como um procedimento de análise. Dessa maneira, o *corpus* de análise corresponde a quatro teses encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tendo em vista que a única tese encontrada no Catálogo de Teses da Capes acabou sendo também contemplada pela busca na BDTD.

Este artigo se encontra organizado de acordo com as seguintes seções: 1) refletindo junto aos teóricos sobre os Estudos Retóricos de Gêneros (ERG) e seus movimentos nos textos; 2) aqui vamos mostrar todo o caminho metodológico percorrido até a análise, uma vez que nos embasamos na Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2011); 3) e, na terceira, vamos mostrar uma análise das teses que compõem o *corpus* desse estudo; 4) utilizamos para as considerações finais do artigo.

O QUE SÃO MOVIMENTOS RETÓRICOS?

A análise dos movimentos retóricos é conhecida como um método de análise de gêneros, sobretudo textuais, e que ficou mais conhecida depois do modelo CARS (*Create a Research Space*), criado por John Swales (1990). Tal modelo se preocupa em definir os movimentos (*moves*) e passos retóricos (*steps*) conhecidos internacionalmente em pesquisas que refletem gêneros textuais à luz da sociorretórica.

A abordagem sociorretórica de Swales, voltada para os estudos de gêneros textuais, foi pensada e elaborada pelo autor a partir de uma das suas experiências como professor de línguas estrangeiras e, também, a partir de estudos acadêmicos desenvolvidos em outras áreas. Para entender esse modelo CARS, tomamos como exemplo o artigo científico, que naturalmente segue a ordem do modelo IMRD, cujas iniciais vão significar: introdução, metodolo-

gia, resultados e discussão. Dentro dessa classificação os *moves* vão aparecer significando cada organização estrutural nelas, por exemplo, na introdução é normal estabelecer três desses movimentos: a) estabelecer um território; b) identificando um nicho; c) abordando o nicho. Tais elementos nos querem dizer que é necessário em uma introdução de artigos se delimitar o território da pesquisa, além de abordar e identificar o ambiente dessa pesquisa.

Muito comum encontrar na atualidade estudos que vêm aproximando a sociorretórica de Swales (1990) às práticas de estudos com gêneros textuais voltadas para a sala de aula, tanto para a escola como para a Universidade. Como forma de localizar a teoria de gêneros que aqui está sendo discutida, bem como, outras também tão relevantes para promover o saber em articulação com gêneros textuais, apresentamos o quadro de Bezerra (2022) que articula teorias de gênero e ensino, bem como suas origens e as metodologias de ensino. Vejamos:

Imagem 1 - Teorias de gênero e ensino

TEORIAS DE GÊNERO E ENSINO				
TEORIAS	ORIGEM	PÚBLICO-ALVO	METODOLOGIA DE ENSINO	TIPO DE PEDAGOGIA
Linguística Sistêmico Funcional (LSF)	Austrália	Educação Básica	Ciclo de ensino-aprendizagem.	Abordagem explícita
Linguística Aplicada (ESP)	EUA	Pós-graduação	Modelo CARS (Create a Research Space).	Abordagem explícita
Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)	Suíça	Educação Básica	Modelos didáticos e sequências didáticas.	Abordagem interativa
Estudos Retóricos de Gênero (ERG)	EUA	Graduação	Aquisição tácita/imersão. Consciência crítica de gênero: partícula, onda e campo.	Abordagem implícita Abordagem interativa

Quadro 13: Relação entre teorias e pedagogias de gênero.

Fonte: Elaboração do autor.

Fonte: (Bezerra, 2022, p. 184).

Na imagem 1, percebemos uma síntese entre as principais teorias de gêneros, pois bem sabemos que há muitas outras, no entanto, em Estudos Retóricos de Gêneros (ERG) é que a sociorretórica de Swales se faz presente, indicando relação com a graduação a partir de uma pedagogia interativa da consciência crítica do gênero.

METODOLOGIA

O caminho metodológico partiu da busca por teses de doutorado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), através das palavras-chave “movimentos retóricos”, com o objetivo de mapear os estudos existentes sobre essa temática. Optamos pelo filtro de trabalhos apenas em Língua Portuguesa e com marco temporal de 5 anos. Nessa busca, encontramos quatro teses, cujos títulos se apresentam vinculados à temática proposta neste estudo. Realizamos busca nas duas bases de dados: BDTD e Catálogo de teses e dissertações da CAPES. Só encontramos teses sobre esse tema na BDTD; na base da CAPES, encontramos apenas uma, cuja tese já estava compondo o *corpus* da BDTD. No quadro 1, apresentamos os títulos das teses, ano e instituição de defesa.

Quadro 1 - Teses sobre “movimentos retóricos” na BDTD

Instituição	Ano	Identificação	Título da tese
UFC	2018	UFC 1	Relação entre organização retórica e cultura acadêmica em pré-projetos de pesquisa em linguística e literatura.
	2019	UFC 2	Escrita acadêmica em contexto colaborativo online: a prática da resenha em ambiente wiki.
UNICAP	2020	UNICAP 1	Análise sociorretórica de introduções de artigos científicos no quadro dos letramentos acadêmicos de graduandos pibidianos em três áreas disciplinares.

Instituição	Ano	Identificação	Título da tese
	2021	UNICAP 2	Práticas de letramento no ensino médio: uma análise sociorretórica do resumo de iniciação científica.

Fonte: Elaboração do autor.

A tese UFC1 trata das práticas de letramento presentes na escrita de resenhas acadêmicas depositadas na plataforma WIKI, os sujeitos envolvidos são o grupo de estudantes do Curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Na tese UFC2, a análise retórica acontece nos pré-projetos da seleção do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGEL) da Universidade Federal do Piauí, no ano de 2016.

Na tese Unicap 1, a autora se propõe a estudar a produção textual de estudantes, também participantes do Programa de Iniciação à docência (PIBID), que ocupam a graduação de três áreas distintas: linguística, ciências biológicas e história, analisando os movimentos retóricos presentes nas introduções de artigos científicos. Na tese, Unicap 2, a autora estuda os movimentos retóricos de resumos de iniciação científica produzidos por alunos do Ensino Médio do Instituto de Educação, Ciências e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

A análise do *corpus* seguiu as fases da unitarização, categorização, descrição e interpretação dos dados, segundo a Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2011), a partir do objetivo geral desta investigação.

ANALISANDO O CORPUS PELO VIÉS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Seguindo as etapas sugeridas pela ATD, proposta por Moraes e Galiazzi (2016), a categoria emergida nessa análise foi por nós nomeada **Formação docente**. Na tese UFC1, a autora coloca a

importância de revisar e promover correções de textos para o aprimoramento da escrita dando qualidade à formação dos estudantes do Curso de Letras. Outra discussão endossada pela autora está em torno do Letramento Crítico de Santos e Ifa (2013), que toca diretamente a formação docente:

[...] a formação do professor, seja ela acadêmica inicial ou continuada, não deve ser vista alheia à discussão teórica do letramento crítico e ao cotejo dos diálogos relacionados à prática de ensino e sua reflexão. Deve, ao contrário, ser considerada fundamental porque propicia o lançamento de olhares retrospectivos e reflexivos sobre o processo de ensino-aprendizagem (por exemplo, o alcance de objetivos ou não e suas razões) e contribui para um (re) pensar, (re) construir as ações futuras (Santos; IFA, 2013, p. 2-3).

Percebam que, no excerto trazido da tese UFC1, a formação docente não está “alheia” à teoria desse letramento, ou melhor, deve ser considerada fundamental para o processo de ensino-aprendizagem a partir de ações como o (re) pensar e o (re) construir o seu fazer pedagógico. Nesta direção, Barro, Felicetti e Cabrera (2023, p. 06) apontam a “utilização de referenciais teóricos para sustentar a ação docente”, como sendo um dos indicadores da autonomia e capacidade crítica do docente, no que concerne à competência transversal em sua formação.

Já na tese UFC2, percebe-se ausência sobre esse tema, aparecendo apenas uma única vez nas entrevistas realizadas com os sujeitos participantes da pesquisa. As entrevistas foram realizadas com os professores do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGEL) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Dessa forma, os professores entrevistados foram chamados de informantes, pois bem, o informante LG04-17 respondeu em uma das perguntas que a formação docente deve ser um tema a ser trabalhado como justificativa dos pré-projetos de pesquisa o que indica uma relevância para o estudo, vejamos as próprias palavras do entrevistado:

13. Pesquisador: Como último tópico eu queria que você fizesse assim uma orientação no sentido de dizer por onde uma pessoa um candidato ao mestrado começasse a fazer seu pré-projeto e em cada seção o que que deveria se preocupar em colocar para ter um projeto que pudesse ser aprovado na seleção. [...]

Informante: Também na justificativa, as contribuições que ela [a pesquisa] terá. Acho que isso é um ponto interessante e até recorrente na justificativa, seria uma relevância: quais as possíveis contribuições, benefícios dessa pesquisa, teoricamente como socialmente para o ensino para a formação de professores etc. (Castro, 2018, p. 559).

Dessa forma, percebemos que o autor coloca como benefícios da pesquisa, tanto no campo teórico como social, o ensino e a formação de professores. Refletir sobre a formação do professor nas práticas educacionais previstas no projeto de pesquisa é colocá-lo em destaque, solicitando olhares atentos à prática.

Já na tese Unicap 1, há várias passagens no texto sobre a temática de formação de professores, em umas delas, a autora enfatiza que um dos principais indicativos de avaliação na formação de professores trata do grande número de produções científicas daquela área, o que enaltece os cursos de graduação quando avaliados. Ainda sobre a formação docente, a autora da tese Unicap1 reflete sobre o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e sua ação de política nacional para a formação de professores. Ação essa promovida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que proporciona aos discentes experiências de práticas pedagógicas voltadas para o ensino básico escolar, estreitando a relação universidade-escola. Outra questão que a autora traz, ainda sobre a temática de formação de professores, é sobre a matriz curricular dos Cursos de Letras e a relação da teoria e prática prevista nesse documento. Uma vez que é papel da Universidade, sobretudo nos cursos de licenciaturas, promover diálogos entre teoria e prática, não só nos programas famosos como PIBID e Residência pedagógica (RP), mas sim, no próprio

estágio supervisionado, aquele que o discente precisa cumprir como requisito básico para obtenção do título. Os projetos de extensão também são capazes de atuar nessa relação de teoria e prática, estreitando os laços entre universidade e escola. As observações apresentadas na tese Unicap 1 reforçam o encontrado nas pesquisas de Barro, Felicetti e Cabrera (2023), que discutem a necessidade de uma formação docente capaz de contemplar aspectos como a responsabilidade social e o comprometimento com a profissão.

Na tese Unicap 2, no primeiro momento, percebe-se uma ausência da temática ao procurarmos pelos termos: formação docente ou formação de professores. Porém, após leitura na íntegra da tese, percebemos que a autora acaba trazendo essa temática ao contextualizar o Ensino Tecnológico no Brasil, informando que os institutos federais precisam oferecer 20% de suas vagas para cursos de licenciatura, como também de programas especiais para formação pedagógica com o objetivo de promover capacitação para os professores da Educação Básica. Interessante observar que, essa tese não traz expressamente os termos formação docente, tampouco, de professores. No entanto, remete-se a esta formação através de vários outros nomes, como: formação pedagógica, capacitação para professores.

As teses analisadas abrem espaço para pensar e refletir sobre a importância da formação docente, algumas de forma mais expressas, outras de maneira mais tímida. O que nos leva a tratar o tema com seriedade e o compromisso de, cada vez mais, levar para as pesquisas que envolvem desde ensino à temática da formação docente, pois é através dessas pesquisas que o professor é capaz de investigar a sua prática e criar novas maneiras pedagógicas adequadas para sua sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se encontra amparado nas abordagens de gênero de base sociorretórica. As teses que compõem o *corpus*, claramente, apresentam propósitos comunicativos a partir da análise textual voltada para os marcadores retóricos.

A categoria escolhida como análise da ATD, formação docente, é contemplada nas teses e abrange discussões que toca diretamente o fazer pedagógico dos professores, bem como o letramento crítico deles, na compreensão de seus contextos sociais, político e ideológicos que podem ser aguçados em suas práticas docentes na universidade.

Refletir sobre o texto e a revisão deste é importante, pois aprimora a escrita do estudante e ajuda-o a imprimir suas ideias, argumentos e opiniões em forma de texto escrito. É na modalidade oral que o aluno tem a desenvoltura de dizer o que pensa, mas é na forma escrita que o aluno é capaz de expressar suas habilidades linguísticas, pragmáticas e ideológicas. Dessa forma, este estudo é indicado para os interessados e pesquisadores da área que entendem análises textuais como uma promoção do saber linguístico a partir do estudo de um gênero textual.

REFERÊNCIAS

BARRO, D.; FELICETTI, V. L.; CABRERA, A. F. Competências transversais na formação integral de egressos de um curso de pedagogia: Transversal competencies in the complete education of graduates from a pedagogy course. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 18, n. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6098>. Acesso em: 11 jul. 2023.

BEZERRA, B. G. **O Gênero como ele é (e como não é)**. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões meta-teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BHATIA, V. K. **Analysing genre**: language use in professional settings. New York: Longman, 1993.

CASTRO, B. D. de R. **Relação entre organização retórica e cultura acadêmica em pré-projetos de pesquisa em linguística e literatura**. 2018. 635f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_fa1cfe7ca49e1928a151692a5dadb32. Acesso em: 24 out. 2023.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: o que são e como se constituem. Recife: UFPE, 2000, Mimeo.

MILLER, C. R.; DIONISIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith. (org.). **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola, 2012.

MORAES, R; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 maio 2023.

SANTOS, I. N. da S. **Análise socioretórica de introduções de artigos científicos no quadro dos letramentos acadêmicos de graduandos pibidianos em três áreas disciplinares**. 2020, 224 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCAP_84cd81685cd7aa524c741c16701d832f Acesso em: 24 out. 2023.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and researching settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.



6

Andrea Carolina Vargas-Quintero

**PRACTICA DOCENTE
Y NEURODIDÁCTICA:
UN ACERCAMIENTO A LA ENSEÑANZA
DE LA LECTURA Y ESCRITURA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.999876

INTRODUCCIÓN

La neurociencia cognitiva es por excelencia en la actualidad un escenario privilegiado para el estudio de los procesos mentales y conductuales involucrados en el desarrollo integral de los seres humanos. Desde luego, la educación está siendo desafiada a responder con innovación en las prácticas de los docentes, a fin de hacer del acto pedagógico un proceso intencionado. Los nuevos paradigmas educativos insisten en la fundamentación biopsicosocial del ser humano y toman distancia de la perspectiva que se tiene de una educación tradicional.

Desde la investigación se reconoce la posibilidad de asumir posturas reflexivas, analíticas y críticas de las prácticas a partir de la neurociencia, lo que permite conocer que el ser humano cuanta la plasticidad cerebral, la cual es una propiedad general e innata del mismo, que permite modificar la funcionabilidad y estructuras a partir de lo proporcionado por el entorno, Cabras (2012) afirma que este es un proceso que ayuda al ser humano a la adaptación de los cambios ambientales.

En ese sentido, la pertinencia de la investigación se basa en la necesidad que, desde la práctica, el docente sea conocedor de la importancia y función de los procesos neuronales que intervienen en el aprendizaje de la lectura y escritura de los niños del grado transición.

La investigación aborda el análisis de los prerrequisitos que intervienen en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, así como los procesos cognitivos involucrados. En concordancia con autores como Goodman (1982), Ausubel (1990) y Teberosky (1992), en el ámbito educativo se privilegian experiencias que favorezcan el aprendizaje, siendo una parte fundamental que el niño disponga de un conjunto de habilidades y conocimientos previos para asegurar un adecuado proceso de aprendizaje.

La investigación rompe el paradigma de que aprender a leer y escribir es un proceso asociado a descifrar códigos, llevándolo a que es también un fenómeno lingüístico y cultural que el niño desarrolla en interacción continua y significativa con sus pares y con el entorno.

El estudio acerca de la práctica docente en la enseñanza de la lectura y escritura se realiza con docentes del grado transición de una Institución de carácter oficial del suroccidente de la ciudad de Barranquilla, teniendo en cuenta la importancia de involucrar los aportes de la neurodidáctica en dicho proceso de enseñanza.

El capítulo primero aborda el planteamiento del problema, en este, se esboza la problemática encontrada, en contraste con investigaciones de organismos internacionales y nacionales, el análisis del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y de la malla curricular establecida por la institución para el grado transición. Igualmente, presenta el objetivo general y los objetivos específicos que guían el estudio, así como los factores que justifican su relevancia y pertinencia teórica, práctica y metodológica.

El segundo capítulo presenta la revisión de la literatura, estado del arte y marco teórico desde los aportes de las investigaciones a nivel internacional, nacional y local, dándole soporte investigativo al problema detectado, así como reforzando la necesidad de resignificar la práctica docente a partir las contribuciones de la neurodidáctica.

El capítulo tercero expone el diseño metodológico de la investigación fundamentado en el paradigma epistemológico hermenéutico, con un enfoque cualitativo y un método etnográfico. De esta manera y a partir de del diseño metodológico, en las acciones para resignificar la práctica docente en el capítulo cuarto presenta el análisis de los resultados obtenidos a partir de la información recolectada entre los sujetos de estudio, a partir de la aplicación de la técnica de análisis textual discursivo.

El capítulo quinto corresponde a la propuesta neurodidáctica producto del proceso investigativo denominada **Estímulo, activo y enseño. Guía Neurodidáctica de acompañamiento a la práctica docente** para la enseñanza de la lectura y escritura en el grado transición, con el que se pretende responder a la necesidad detectada y de aportar a la resignificación de la práctica docente y las actuales exigencias de la educación a partir de la neurociencia y su incidencia.

En el capítulo sexto aparecen las conclusiones y recomendaciones realizadas a partir del proceso investigativo y de la formulación de la propuesta orientadas a la consecución del objetivo general de la investigación y a la resolución de la pregunta problematizadora que lo respalda.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL:

Analizar los elementos de la práctica docente que desde la neurodidáctica inciden en la enseñanza de la lectura y escritura en el grado transición.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Caracterizar las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura de las docentes del grado transición de una Institución Educativa pública de Barranquilla.
- Identificar las estrategias neurodidácticas que favorecen la enseñanza de la lectura y escritura en el grado transición.

- Proponer una guía neurodidáctica de acompañamiento a la práctica docente para la enseñanza de la lectura y escritura en el grado transición.

JUSTIFICACIÓN

Los seres humanos por naturaleza nacen con la capacidad para desarrollarse en sociedad por supervivencia y con el transcurrir de las experiencias de la vida manifiestan sus habilidades comunicativas para estar en comunidad, es mediante la comunicación que le permite la interacción de los niños y las niñas con los pares y con los adultos. Desde la niñez se convierte el ser humano en comunicadores activos de lo que sienten, piensan y desean, permitiéndoles así adaptarse a los contextos. Las socializaciones iniciales en la vida escolar de los niños y las niñas son posibilitadas en las instituciones encargadas de propiciar el aprendizaje de las diversas dimensiones.

De ese modo el desarrollo de esta investigación permite, aplicar los conocimientos teóricos aprendidos en el proceso de la maestría, a la práctica docente, así mismos, aportar la identificación de las fortalezas, debilidades, que permitan posturas apropiadas de una visión desde la neurodidáctica aplicada a la enseñanza de la lectura y la escritura, generando nuevos retos que contribuyan fundamentalmente al desarrollo de la mismas, en vista que hasta el momento es necesario contar con material teórico y académico donde se evidencie la práctica docente frente a este tema.

Se concibe que, para iniciar un proceso de aprendizaje, los niños y las niñas requieren de unas bases previas, prerequisites, que le permiten el desarrollo de habilidades, competencias y destrezas. Según los lineamientos establecidos por el MEN (1998), los niños antes de ingresar a la etapa escolar han construido hipótesis sobre la comunicación y su significado; el dibujo, resulta ser una manera de

simbolización, tal como el juego que siendo una demostración compleja a la que los niños le dan un significado lingüístico; Así como las formas no convencionales de escritura, el llamado garabateo que usan los niños es significativo y dando paso al proceso de evolución de la dimensión comunicativa y en ella a la lectura y la escritura.

Ferreiro y Teberosky (1979) afirman que los niños pasan por niveles que reflejan la concepción que tienen respecto de lo que es la escritura y a cómo se ejecuta. Por tanto, el garabateo que los niños realizan al iniciar su comunicación de forma escrita, imitando la escritura de los adultos, y los dibujos que "leen" como si fueran texto, corresponden a las etapas de la evolución del lenguaje y la comunicación, en la cual los niños van modificando sus concepciones lingüísticas. Por consiguiente, es tarea del docente reconocer las hipótesis y procesos donde el niño demuestra su desarrollo y propiciar entornos de comunicación y significación en los que dicho desarrollo tiene lugar, para de este modo favorecer los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura.

Por su parte, actualmente las investigaciones en torno a la neurociencia aplicada a la educación han estado en continua búsqueda del conocimiento y mostrando los avances que se deben aplicar en el contexto escolar, sin embargo a pesar de que las ciencias educativas han avanzado, son muy pocos los cambios que existen en el sistema educativo actual que vayan de la mano de estos hallazgos, adicionalmente los docentes cuentan con poca o nula cualificación en materia de neurodidáctica y neuroeducación, es por ello la importancia de esta investigación que pretende conocer cuando saben los docentes sobre el tema y orientarlos para que resignifiquen los elementos de su práctica teniendo en cuenta el desarrollo actual del campo educativo.

Pherez, Vargas, Jerez, (2018) Indican que las estrategias de la neurociencia, neuroeducación, neuroaprendizaje, neurodidáctica y neuroevaluación favorecen la enseñanza y se pueden obtener

mejores resultados al momento de la adquisición, retención y aplicación del aprendizaje, teniendo en cuenta que al comprender de qué manera funciona el cerebro, los docentes tendrán las herramientas adecuadas para ayudar a los alumnos de forma integral, desde centrar la atención hasta incrementar el aprendizaje.

Por lo anterior esta investigación ve a la neurodidáctica como un medio propicio para contribuir a la educación y de manera particular a la práctica docente en la enseñanza de la lectura y escritura, esto contribuye a la educación desde la importancia de capacitar al docente en nuevas tendencias pedagógicas, el cambio de métodos, recursos y estrategias para mejorar su praxis educativa.

Finalmente, Doménech (2015) desde su investigación enfocada en la implementación de la neurodidáctica en las aulas de educación infantil plantea que la educación debería incorporar bases investigativas, prácticas y de conocimiento sobre cómo funciona el cerebro y qué factores pueden ayudar al proceso de enseñanza y aprendizaje, por ello los docentes podrán ser capaces de realizar un cambio conceptual y así pasar de un aprendizaje instructivo a uno integral y significativo. Es de allí que se considera que es importante ahondar en esta línea de investigación de la neurociencia cognitiva aplicada, ya que la etapa de infantil es crucial, para consolidar los aprendizajes, en ese sentido estas estrategias ayudan a abordar las necesidades contrastadas y demostradas desde este campo de investigación, que fundamenta la comprensión de los procesos de aprendizaje del ser humano, tal como lo es el proceso de lectura, escritura en relación a Neuropedagogía y su fundamentación científica en los campos de la Educación, Pedagogía y Desarrollo Humano.

Lo mencionado anteriormente hace que nazca el interés de generar alternativas de cambio, por tanto, es necesario reflexionar desde la escuela, a partir del análisis de los planteamientos del Proyecto Educativo Institucional PEI, la malla curricular y la observación de la práctica, lo que permitirá optimar los procesos educativos

buscando resignificar la práctica docente. A través de diferentes estrategias se pretende brindarle al colegio mecanismos para que la práctica docente sea reunificada a partir de los aportes de la neurodidáctica, para ello, es necesario diseñar e implementar estrategias que permitan abordar los procesos cognitivos involucrados en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, comprender los procesos de enseñanza- aprendizaje desde el funcionamiento de las estructuras cerebrales, generar aprendizajes significativos.

Esto será posible gracias a los aportes de la neurodidáctica, la cual que permite romper los paradigmas a nivel educativo, posibilitando desarrollar el potencial de los educandos, además se abordarán aspectos esenciales en los procesos de enseñanza aprendizaje como lo son la interacción con el entorno, la creatividad, las emociones, los procesos cognitivos, la conducta y la motivación.

MARCO METODOLÓGICO

El presente capítulo consta del proceso metodológico de la investigación y las técnicas que fueron aplicadas para la recolección de la información en el contexto. El estudio inscrito en la línea de investigación de la neurociencia, la cual busca comprender, describir e interpretar la realidad del problema detectado en relación con las prácticas docentes en la enseñanza de la lectura y escritura.

La investigación se desarrolló desde los parámetros del enfoque metodológico cualitativo, el cual permitió la comprensión en profundidad de la realidad, la interpretación de factores que influyen en su dinámica y la construcción de elementos necesarios para contribuir a la transformación de prácticas y escenarios educativos. De acuerdo con Cedeño (2001) la investigación cualitativa posibilita compartir experiencias y desarrollar una relación dialógica con los actores sociales que participan en el estudio.

Esta investigación es un eje dinamizador de la acción pedagógica en la educación, debido a que se centra en describir cada situación problema o necesidad detectada, llevada a cabo por el docente en el salón de clase, que le permite orientar y renovar constantemente su práctica; A fin de lograr un sentido transformador, partiendo de los “por qué” y los “para qué” que le permitan reflexionar sobre la práctica docente, para ofrecer alternativas de solución o mejora de los problemas en el campo educativo, es decir, la investigación cualitativa no mide variables sino que las entiende.

Tal como aporta Pineda (2015, p. 132) la investigación cualitativa centrada en la posibilidad de generar conocimiento, a partir del estudio de las relaciones e interacciones entre el sujeto y su contexto, entre la subjetividad de quienes hacen parte del mundo de la vida y la objetividad de este, considera el proceso y sus significados como eje transversal de su quehacer, que por la complejidad inherente a ellos no son fácilmente expresables en términos numéricos.

En ese sentido, a partir de las características de la investigación se utilizó el método etnográfico con el fin de analizar y comprender cualitativamente, permitiendo de ese modo acercarse a la verdadera naturaleza de la realidad humana, centrada en la descripción y la comprensión del contexto donde se realizó la investigación.

Así como lo afirma Martínez (2005, p. 2) el enfoque etnográfico se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada.

Por tanto, se considera que las investigaciones etnográficas centran su atención en el ambiente natural, incorporan como coinvestigadores a algunos sujetos estudiados y evitan la manipulación de variables por parte del investigador, permitiendo una visión realista del problema de investigación detectado en el presente trabajo.

Adicionalmente, este estudio se ejecutó bajo el paradigma hermenéutico, puesto que con este se buscaba llegar a la comprensión de la realidad del contexto en el que se desarrolló la investigación, teniendo en cuenta que el significado etimológico de la palabra es “el arte de interpretar.”

A partir de lo expuesto por Heidegger (1999, citado por Pineda 2015) la hermenéutica permite validar la coexistencia de diferentes perspectivas y puntos de vista, que se entrelazan en la comprensión y búsqueda de la verdad, considerando que desde la hermenéutica no se contempla la existencia de un saber objetivo, transparente y desinteresado, puesto que esta no ve al ser humano como un observador imparcial, pero si lo entiende como interpretador, de pensamientos acciones gestos y palabras.

Por lo anterior, se tuvo el interés comprender cómo se lleva a cabo la práctica docente en la enseñanza de la lectura y escritura, partiendo de las necesidades detectadas a partir del análisis de las prácticas de las docentes del grado Transición de una Institución pública en la ciudad de Barranquilla.

POBLACIÓN

La investigación se realizó con 5 docentes con mínimo 5 años de experiencia en el grado transición, siendo un muestra no probabilística e intencionada donde la elección de la población obedeció a la necesidad detectada en la labor desempeñada por las docentes en la Institución objeto de estudio, donde se identificó que las prácticas, requieren ser resignificadas con base en los procesos cognitivos implicados en la enseñanza de la lectura y escritura.

Tal como lo sostiene Sampieri (2017) este tipo de muestra es aquella en que la elección de los elementos no depende de la

probabilidad, sino de causas y características relacionadas con el investigador o los propósitos de la investigación. Entendiéndose que el procedimiento en la investigación con esta muestra no es mecánico ni se basa a partir fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones del investigador, como lo es en el caso de esta investigación, se partió de la característica de las docentes y sus prácticas durante un tiempo de experiencia en el área de preescolar de la Institución.

Criterios de Elección de los sujetos de estudio

- Ser normalista o licenciado en preescolar o educación inicial.
- Ejercer como docente en el grado transición.
- Tener mínimo 5 años de experiencia en ejercer la docencia en el grado transición.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Las técnicas e instrumentos que se utilizaron en la investigación fueron:

Tabla 1 - Tecnicas e instrumentos

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Búsqueda documental	Guía de búsqueda
Formato de caracterización	Cuestionario de características sociodemográficas
Entrevista	Guía de preguntas abiertas

Fuente: Própria (2022).

La caracterización se desarrolló a través del cuestionario de características sociodemográficas y posteriormente una entrevista semiestructurada individuales dirigidas las docentes. Las preguntas de la entrevista fueron diseñadas de acuerdo con un objetivo específico de la investigación. Ambas técnicas aplicadas pasaron por un proceso de validación por expertos, favoreciendo la pertinencia y rigurosidad de estas.

En ese sentido Gómez (2007) citada por Castiblanco (2013) sostiene que la entrevista en profundidad es una narración conversacional creada conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado, y para el tipo de investigación abordado, cualitativa, deben ser flexibles, abiertas, dinámicas, no estructuradas y no estandarizadas. Cabe resaltar que durante el proceso de entrevista también se incluyeron preguntas que permitieran validar que los participantes cumplieran con los criterios de inclusión enumerados en el apartado anterior.

Para efectos de recolectar la información necesaria para responder al primer objetivo específico relacionado con la caracterización de las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura de las docentes del grado transición de una Institución Educativa oficial de Barranquilla, se procedió al diseño de un instrumento.

PROCEDIMIENTO DISEÑO DE INSTRUMENTO:

Fase 1: Formulación de las preguntas generales para la entrevista, teniendo en cuenta el objeto de estudio de la presente investigación.

Fase 2: Identificación y organización del cuestionario de preguntas, con base a las categorías de la investigación.

Fase 3: Organización del cuestionario de preguntas partiendo de las categorías de la investigación.

Fase 4: Elaboración del cuestionario y de la rúbrica para proceso de validación por expertos.

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Para el diseño del instrumento se tuvo en cuenta el objetivo y las categorías de la investigación. Inicialmente el instrumento diseñado se categorizaron las preguntas teniendo en cuenta las 3 categorías. Una vez elaborado el instrumento para la recolección de la información, se sometieron a una validación, pues es indispensable que fueran elaborados y aplicados, cumpliendo lo que se proponen en este, a través de la técnica de juicio del experto, donde intervinieron tres profesionales de alta trayectoria profesional en el tema y reconocidos como versados y cualificados en investigación. El proceso de validez de los expertos permitió el análisis de los ítems del instrumento en concordancia con los objetivos, a partir de lo cual estos sugirieron algunas recomendaciones o sugerencias para mejorar la redacción o el contenido de los ítems que conformaban el instrumento.

En el proceso de validación por expertos el instrumento tuvo una evaluación preliminar de forma verbal, mediante encuentros y llamadas de lo cual los expertos realizan sus observaciones permitiendo delimitar las preguntas elaboradas inicialmente para el instrumento, así mismo consolidarlas en un número significativo y conciso de preguntas, luego se envió para una segunda revisión y finalmente realizaron la validación del instrumento, entregando la carta de validación por parte de los expertos, las cuales contiene la observación final de los expertos.

Finalmente se realizó la reestructuración del instrumento con base a las sugerencias y recomendaciones de los expertos para concluir con la validación exitosa del instrumento.

Procedimiento De Validación De Instrumento

Fase 1: Selección de expertos para validar instrumentos a partir de las áreas de conocimiento y categorías de la investigación.

Fase 2: Solicitud para la participación en el proceso de validación del instrumento. (Ver anexo 4)

Fase 3: Aceptación de expertos para la participación en el proceso.

Fase 4: Envío del instrumento y de la rúbrica de validación.

Fase 5: Reunión y retroalimentación por parte de los expertos para la reestructuración del instrumento teniendo en cuenta sus observaciones.

Fase 6: Envío del instrumento con las correcciones sugeridas por los expertos para validación.

Fase 7: Validación del instrumento por parte de los expertos y entrega de constancia firmada.

RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Luego de obtener la validación del instrumento por parte de los jueces expertos se procedió a la aplicación de este para la recolección de información mediante el instrumento, el cual fue una entrevista semiestructurada aplicada presencialmente. A continuación, se describe el proceso de recolección y posteriormente se muestra el cronograma utilizado para dicha finalidad:

PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Fase 1: Solicitud de participación a los sujetos población muestra de la investigación

Fase 2: Socialización del proceso que conllevaba la participación en el proceso investigativo.

Fase 3: Firma del consentimiento informado y diligenciamiento del cuestionario de características sociodemográficas.

Fase 4: Realización de entrevista de forma presencial en el lugar de trabajo de los sujetos de estudio.

Cronograma de Aplicación de Instrumentos

FASES	ACTIVIDADES	FECHAS
I. Aplicación de instrumentos	Participante 1 (D1)	Septiembre 21 2021
	Participante 2 (D2)	Septiembre 22 2021
	Participante 3 (D3)	Septiembre 23 2021
	Participante 4 (D4)	Septiembre 27 2021
	Participante 5 (D5)	Septiembre 30 2021

Técnica de Análisis de Información: Análisis Textual Discursivo.

La información recolectada para la investigación se analizó mediante la técnica de Análisis Textual Discursivo (Moraes y Galiazzi 2007), el cual proporciona una perspectiva de la realidad mediante la comprensión e interpretación del interés práctico del tema a investigar. Esta técnica favorece el análisis detallado de la realidad desde la autonomía del objeto de estudio y a partir de la interpretación de los significados presentes en las vivencias del sujeto.

En ese sentido Pineda (2015, p. 123) sostiene que “el análisis textual discursivo, está orientado a develar los sentidos encubiertos

en los discursos, fundamentado en el supuesto fenomenológico de Heidegger, quien ratifica la condición lingüística de la experiencia humana, y la posibilidad de hacer comprensión de esta”.

La técnica del análisis textual discursivo propicia la resignificación personal de los conceptos, a partir del lenguaje y la expresión de los sujetos. Para la presente investigación se aplicó la técnica teniendo en cuenta el proceso que se describe a continuación.

PASO A PASO DEL PROCESO DE ANÁLISIS TEXTUAL DISCURSIVO

Fase 1: Movimiento analítico, transcripción de las respuestas dadas por los sujetos de estudio durante la entrevista.

Fase 2: Movimiento intuitivo, preparación de la información para el análisis mediante a la elaboración de la matriz

Fase 3: Movimiento creativo, selección de las unidades de análisis.

Fase 4: Elaboración, construcción de metatexto.

Fase 5: Elaboración de las conclusiones

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

COMPONENTES EMERGENTES INVOLUCRADOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA.

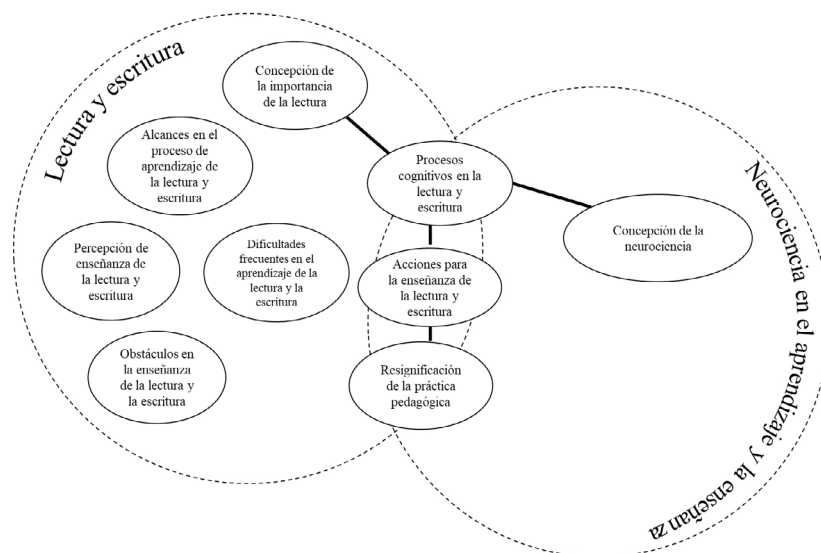
Respondiendo al objetivo específico de caracterizar las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura, a través de la técnica de análisis textual discursivo, se procedió a la elaboración de una matriz de análisis, a partir de la cual emergieron las unidades, subcategorías

y categorías. Cabe resaltar que la matriz de análisis propicia el desarrollo de los textos producto de las entrevistas abiertas realizadas a docentes de una institución pública de la Ciudad de Barranquilla.

El análisis realizado facilitó la estructuración de dos categorías emergentes: Lectura y escritura y Neurociencia en el aprendizaje y la enseñanza; de las cuales surgieron Nueve (9) subcategorías: concepción de la importancia de la lectura, alcances en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, percepción de enseñanza de la lectura y escritura, acciones para la enseñanza de la lectura y escritura, procesos cognitivos en la lectura y escritura, resignificación de la práctica pedagógica, obstáculos en la enseñanza de la lectura y la escritura, dificultades frecuentes en el aprendizaje de la lectura y la escritura, dificultades frecuentes en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Concepción de la neurociencia.

El esquema 1 permite visualizar la interrelación establecida desde el estudio entre las categorías y subcategorías cuyo análisis será expuesto en este capítulo.

Esquema 1



Fuente: Elaboración propia (2022).

A continuación, se presenta el análisis de cada una de estas subcategorías como elementos fundamentales desde los cuales es posible responder al objetivo.

CONCEPCIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA

Con base en el resultado de la aplicación de la técnica de análisis textual discursivo a los testimonios de las docentes entrevistadas de una institución oficial a de Barranquilla, se evidencia la relevancia que tiene para las docentes el papel de la lectura, considerada base fundamental en los primeros años de escolaridad.

Las docentes mencionan que este es un proceso secuencial donde los niños descifran la grafía, el trazo y los sonidos de las letras para posteriormente verbalizar lo que leen, evidenciándose en sus testimonios donde comentan que

“Primero se enseñan las vocales con su trazo que las identifiquen, las diferencien y las realicen, y las consonantes después viene la parte de los fonemas” (D3).

El anterior testimonio contrasta con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014, p.24) en torno a leer en la educación inicial,

“El documento menciona que la lectura es el desciframiento que permite posibilidades interpretativas y de exploración de mundos simbólicos, lo cual centraliza el enseñar letras descontextualizadas, hacer planas o alfabetizar prematuramente, sino que sumerge a los niños en con la cultura oral y escrita, explorando sus convenciones y lo significativo que logra ser”.

Teniendo en cuenta el testimonio de los docentes y lo que el MEN plantea se evidencia como a través de la lectura se abre la imaginación, la posibilidad de expresar a través de gestos, dibujos, trazos y garabatos, interpretar, construir sentido, inventar historias y juegos de palabras y disfrutar de los libros La visión de la lectura debe trascender hacia la experimentación real de sus conexiones con la vida y las capacidades y potencialidades de los niños.

Así mismo, las docentes entrevistadas conciben la lectura como saber fundamental para el exitoso desempeño de los niños en el grado transición, como lo menciona el siguiente testimonio:

“Leer bien para poder comprender los temas, pues otros temas que vienen después en los otros grados” (D2),

“Tiene mucha importancia ya que es la base del niño para el saber leer, ósea por medio de una imagen el niño interpreta, analiza” (D3).

Los testimonios confirman lo planteado por Ferreiro y Teberosky (1988, p. 28), respecto del “proceso de aprendizaje de la lectura y escritura como un conjunto, como un proceso complejo en donde la competencia lingüística, como conocimiento del sujeto sobre el lenguaje, juega un papel determinante”

Sin embargo, en el análisis realizado a partir de respuestas dadas por las docentes entrevistadas se evidencia una separación de estos dos procesos, la lectura y la escritura dejando de lado la unión entre ellos. Partiendo de los testimonios de las docentes y lo que se evidenció mediante la observación y la búsqueda documental en la institución aún existen brechas entre la enseñanza de la lectura y la escritura, entendiendo la lectura como la habilidad relevante.

Las docentes no mencionan la importancia del proceso de la escritura, centrándose únicamente en la lectura como se evidencia en el siguiente testimonio:

“y si nos vamos a la lectura puede tener un 50% porque de pronto el niño así cuando va a un lugar y ya él sabe leer y reconoce las sílabas que forman la palabra baño y tiene necesidad de ir al baño ya él le puede decir a la mamita ese en un baño y quiero ir al baño” (D3).

El anterior testimonio confirma lo planteado por Ferreiro (1983), en cuanto que existen dos distinciones desde la perspectiva de los docentes frente al proceso de enseñanza de la lectura y escritura, la primera se remite a un problema epistemológico fundamental, es decir hay un desconocimiento del fundamento sobre lectura y escritura y la segunda tiene que ver con la relación entre los procesos epistemológicos y los procesos de enseñanza.

Desde el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura es fundamental la comprensión de la unión que existe en estas dos habilidades comunicativas y el complemento que son en el proceso inicial de adquisición de las mismas. En la práctica docente caer en el error de separarlas conllevará a problemas en el desarrollo de las habilidades comunicativas en la etapa inicial de la escolaridad.

A menudo los docentes centralizan el acto de aprender a leer y a escribir como un requisito institucionalizado o como el objetivo que se debe cumplir en la escuela, tal como lo menciona la docente:

“Para el proceso que nosotros llevamos en la institución es fundamental porque tenemos un proyecto en el cual las competencias lectoras y escritoras” (D1),

Esto confirma lo planteado por Ferreiro (1983) “Estamos tan acostumbrados a considerar el aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso de aprendizaje que tiene lugar en la escuela, que es difícil llegar a reconocer que el desarrollo de la lectoescritura comienza mucho antes de la instrucción escolar”.

Los aportes investigativos de los teóricos reafirman las falencias y erradas concepciones que la escuela cuenta con un sistema

educativo con incompetente en una educación para la vida desde características humanas y sociales. Decroly (1950) citado por Vera (2015) planteaba la insuficiencia del sistema escolar de la época para responder a una escuela que educará para la vida y desarrollará todas las facultades humanas, más allá de la adquisición de las técnicas de lectura y escritura. Refiriéndose a la concepción errada de la escuela y de los programas para la adquisición de la lectura y escritura.

Enseñar a leer y a escribir está alejado de la visión convencional que existe, sino de poner a los niños y las niñas en contacto con el material escrito para poder ayudarlo a comprender la función de la escritura, la necesidad y utilidad de leer y escribir.

EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA

La lectura y escritura en el ser humano son procesos que se desarrollan progresivamente en el contexto de la plasticidad neuronal del ser humano, Mora (2020) "Leer y escribir han sido la consecuencia de una necesidad de comunicación a largas distancias entre los seres humanos y de guardar registros sólidos de eventos que hay que recordar mucho tiempo después de sucedidos".

En ese sentido, el aprendizaje a lo largo de la vida es considerado proceso fundamental a partir del cual se garantiza la interacción y desarrollo social, debido a ello el aprendizaje que inicia en la edad preescolar conlleva una trascendencia más allá del contexto educativo, por tanto, los logros que se obtengan en los procesos de formación se extienden en la vida diaria del ser humano, considerándose un andamiaje en el proceso de aprendizaje.

Con respecto a esta subcategoría en la cual se reflexiona sobre el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura a partir del análisis textual discursivo de los testimonios de las docentes expresan

“Si el niño tiene unas buenas bases de lectura y escritura pues en la primaria va a hacer mucho más fácil para los niños de pronto comprender ciertos temas que se dan en los otros grados” (D2),

Como plantea Ferreiro (1983), se evidencia una vez más como los docentes sesgan el proceso aprendizaje de lectura y escritura, percibiendo este proceso únicamente como parte de un currículo que deben cumplir en el proceso de formación escolar. Sin embargo, esta postura no es generalizada ni adoptada por todas las docentes entrevistadas, ya que otra docente entrevistada en su testimonio manifiesta que:

“Es importante la enseñanza de la lectura y escritura en el grado transición porque les ayuda a crecer como seres humanos.” (D5),

“Para mí lo importante es que el niño se desarrolle en el ámbito social para ver su conducta, su comportamiento.” (D3),

De ahí que se concibe que la lectura y escritura es la forma de comunicación más compleja que se posee, debido a que es el medio por excelencia de registro de las transformaciones culturales y sistémicas de la humanidad, tal como lo expresa Goodman (1996) las personas desarrollan el lenguaje oral y escrito a lo largo de la vida, cuando se cuenta con experiencias nuevas y nuevas necesidades, siendo ello lo maravilloso de la habilidad humana de inventar un lenguaje, individual o socialmente que nunca termina.

Por tanto, el lenguaje crece y cambia a lo largo de la vida del ser humano, de ese modo el desarrollo temprano del lenguaje es extraordinario, pero se estaría limitado si sólo se basará en el adquirido durante los primeros años de la vida. En la labor de docente esta la tarea de proporcionar las experiencias significativas para la adquisición de un aprendizaje integral de la lectura y la escritura.

A partir de las entrevistas realizadas se reconoce en el discurso que las docentes cuentan con el dominio acerca de la importancia de este aprendizaje en la educación inicial y grado transición.

Se resalta que el aprendizaje de la lectura y la escritura son experiencias que marcan la vida del niño, es por ello la importancia de que se realice una práctica docente integral, natural y tranquila, teniendo en cuenta la influencia de los procesos mentales y biológicos implicados.

Solo así leer y escribir se convierten en interacciones divertidas y placenteras, en las que el niño puede disfrutar de sus logros y aprender de sus experiencias.

Igualmente, se evidencia que las docentes entrevistadas cuentan con miradas frente a los alcances que estos procesos tienen en la vida del estudiante, tal como lo corroboran los siguientes testimonios:

"Permite la expresión de sus conocimientos en el desarrollo de sus habilidades, es la adquisición de ese conocimiento en el cual ellos fortalecen un saber y que los lleva a tener un conocimiento amplio e involucrarse en el proceso del mundo de la lectura y escritura" (D4)

"Les permite conocer el nombre de las cosas que los rodea y pueden expresar lo que sienten por medio de palabras escritas" (D5)

En ese sentido Teberosky (2003) expone que el alcance que posee la enseñanza de la lectura y la escritura permite la comunicación significativa y el uso funcional del lenguaje, de esta forma también se modifica el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura orientada a logros de carácter social.

De tal manera que son entonces los procesos de lectura y escritura una herramienta que le permite al ser humano sumergirse a la posibilidad del conocimiento, y además siendo un instrumento indispensable para el desarrollo social y personal del ser humano, de ahí, la importancia que tiene un adecuado proceso de aprendizaje de la lectura y escritura desde edades tempranas.

PERCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

El proceso de aprendizaje se desencadena desde las prácticas desarrolladas por los docentes, de acuerdo con Carr y Kemmis (1988, citados por Barraza, 2013) esta práctica se ve influenciada por los significados, las percepciones y las acciones de todos los agentes implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje, aparte del constructo social, político, administrativo y normativo que delimita la función del docente.

En relación con la subcategoría percepción de la enseñanza generada a partir del análisis textual discursivo las docentes en sus testimonios manifiestan que:

"Las estrategias tiene que ver más o menos teniendo en cuenta el niño ya, la forma uno tiene primero que analizar qué forma es que el niño como que capta más, buscar una estrategia diferente que el cual pueda llegar a pues al niño" (D2)

"De pronto todos los niños no aprenden al mismo ritmo y debemos ir como que mirando cómo llevamos a cada uno para que él y como desea el aprender" (D1)

Con respecto a estos testimonios, Rose y Meyer (2002) plantean que los objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación deben permitir que todas las personas desarrollen conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje.

Partiendo de los testimonios de las docentes, la percepción de la enseñanza esta condiciona de acuerdo a la práctica docente que por años han realizado, sin embargo, reconocen que las estrategias deberían ir de la mano con las necesidades académicas y personales de los estudiantes, puesto de que la implementación de estas dependerá el adecuado proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Al analizar lo anterior y lo observado en la práctica docente de las entrevistas se evidencia que, aunque existe un reconocimiento de la necesidad de innovar en estrategias están sometidas al hábito institucional o a lo que coloquialmente se le puede llamar la zona de confort de unas prácticas no resignificadas de enseñanza.

Dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje las estrategias implementadas son una parte esencial, por ello Díaz Barriga (2002) menciona que son los procedimientos que el docente utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes lo que coincide con los siguientes testimonios:

"La enseñanza de que como tal se imparte a los estudiantes es de vital importancia dependiendo las estrategias o metodología que se utilicen para llegar a ese saber implementándolo con actividades o materiales de apoyo que faciliten y fomenten el trabajo en común para lograr el objetivo alcanzado que en este caso es la adquisición de la lectura y escritura." (D4)

"Las herramientas todas son válidas para lograr un fin común y un objetivo deseado" (D3).

Es posible considerar que las estrategias de enseñanza van más de transmitir información y ejercitar la capacidad para memorizar, desde el ámbito y práctica educativa deben ser desarrolladas a partir de la utilización de estrategias, que permitan a los estudiantes ser capaces de "aprender a aprender" es decir que el estudiante logre alcanzar el objetivo deseado de forma consciente e intencionada. Por su parte Kohler (2005) conceptualiza las estrategias como procedimientos flexibles y adaptativos a distintas circunstancias de enseñanza, de lo cual se ratifica lo planteado en los testimonios por las docentes.

ACCIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.

La subcategoría acciones para la enseñanza de la lectura y escritura, permitió evidenciar cómo las docentes entrevistadas, describen las acciones que desarrollan en su acción pedagógica en la enseñanza de la lectura y escritura a través de sus testimonios:

"Bueno lo que más utilizo es la lúdica, esa de despertar la atención concentración de los niños, muchas actividades llamativas para ellos, utilizar medios, eso cosas que a ellos les llamen la atención para poder que puedan asimilar." (D1)

"Muchas de estas estrategias pueden ser lúdicas este como hay niños que son muy visuales ya, entonces uno primero tiene que ver cuáles y así." (D2)

"La parte lúdica es fundamental en el preescolar." (D3)

A partir de los testimonios de las docentes se evidencia que existe en ellas una mirada frente a la lúdica como actividad que propicia el proceso de enseñanza aprendizaje, entendiendo que propicia el desarrollo de las aptitudes, las relaciones y el sentido del humor en las personas. Por lo anterior, la lúdica va de la mano con el aprendizaje y la enseñanza.

De acuerdo con Nunes (2002) la lúdica bien aplicada y comprendida tendrá un significado concreto y positivo para el mejoramiento del aprendizaje en cuanto a la cualificación, formación crítica, valores, relación y conexión con los demás logrando la permanencia de los educandos en la educación inicial.

Sin embargo, al observar la práctica de las docentes sujetos de estudio se logra evidenciar que sus acciones a la hora de enseñar no cuentan con un direccionamiento desde lo que la teoría

y sus testimonios indican sobre la implementación de la lúdica en la enseñanza en el preescolar.

De igual forma no se evidenció la utilización de materiales y actividades lúdicas, como flash card (Recurso didáctico /fichas de imágenes), ambientación del aula de clase, materiales manipulables, fichas, cubos entre otros. Por consiguiente, en la observación es evidente que las docentes están sesgadas por el habitus de la enseñanza institucionalizada por muchos años, es decir que se encuentra limitado por aquellas prácticas que han trascendido en el tiempo sin ser adaptadas, ni influenciadas por las alternativas que han ido surgiendo actualmente.

Adicionalmente, en el testimonio de las docentes se puede evidenciar que el juego hace parte también de las acciones de enseñanza implementadas en el aula

“A través de juego ellos enriquecen ese saber y lo demuestran de una manera muy espontánea sin darse cuenta entonces me permite como que valorarlos y evaluarlos de esa manera para buscar otras estrategias o actividades que conlleven a mejores resultados.” (D4)

“El educador debe guiarse más por juegos a la hora de enseñar a leer a los niños.” (D3)

Apoyando esta postura Sarlé (2001) expone que a través de juegos adecuados, el niño se va desarrollando sin embargo Chacón (2008) profundiza en el tema indicando que el juego con un objetivo educativo, estructurado y reglamentado, incluye momentos de acción pre-reflexiva y de simbolización o apropiación abstracta-lógica de lo vivido para el logro de objetivos de enseñanza curriculares, cuyo objetivo último es la apropiación por parte del jugador que en este contexto sería el estudiante, de los contenidos fomentando el desarrollo de la creatividad.

A pesar de que los testimonios y la teoría resalta la importancia del juego en el grado transición su planeación intencionada con un propósito y objetivo centrado en el aprendizaje que se pretende lograr con los estudiantes.

La observación de la realidad permite observar el uso del juego limitado al entretenimiento puesto que carece de materiales y recursos direccionados a los objetivos de la enseñanza de la lectura y escritura.

PROCESOS COGNITIVOS EN LA LECTURA Y LA ESCRITURA

La enseñanza y aprendizaje surgen en el ser humano a partir del procesamiento mental y cognitivo sujeto al funcionamiento de las estructuras cerebrales implicadas en el proceso, en ese sentido la identificación de cuáles son los procesos cognitivos puede favorecer la labor docente y de ese modo ayudarlos a encaminar la enseñanza con una intencionalidad.

Sin embargo, en los testimonios de las docentes se puede evidenciar un desconocimiento con relación al tema de procesos cognitivos, esto se extrae a partir de análisis de los testimonios en la aplicación de la técnica análisis textual discursivo de las docentes entrevistadas de lo cual emerge las subcategorías procesos cognitivos en la lectura y escritura.

Tapia *et al.* (2008) exponen que los procesos cognitivos son la vía a través de la cual se adquiere el conocimiento. Por lo tanto, son las habilidades mentales que el ser humano, necesariamente, desarrolla al realizar cualquier actividad.

Por su parte se evidencia la ausencia de conocimiento al respecto, en los siguientes testimonios:

“En los procesos cognitivos de los niños pues es bastante difícil, es bastante no sé, se nos ha vuelto bastante complicado porque necesitan como que ese acompañamiento individual, para llevar ese, llegar hasta ese proceso.” (D1)

“Los procesos cognitivos son importantes porque les ayuda a desarrollar la parte de las emociones y social.” (D5)

Esto se confronta a lo que establece Neisser (2014) que define los procesos cognitivos como el conjunto de procesos mediante los cuales la información sensorial que entra (input) es transformada, reducida, elaborada, almacenada, recordada o utilizada, se le denomina cognición, en ese sentido Lupón (2012) reafirma la definición considerando que la cognición es la capacidad de procesamiento de la información a partir de la percepción y la experiencia, así como de las inferencias, para lo que es necesario que se pongan en marcha otros procesos como la atención, la memoria, el aprendizaje, entre otras.

El cerebro humano es el eje biológico del sistema nervioso, y este es el encargado de recibir estímulos internos y externos al individuo, integrarlos y dar respuestas adecuadas tanto para el propio organismo como para sus relaciones con el exterior. La reflexión sobre lo magnífico de cómo el cerebro coordina distintos sistemas para hacer posible el proceso de aprendizaje, en este caso, el aprendizaje de la lectura y la escritura estimula el desarrollo cognitivo en los niños y las niñas, permite comprender la importancia del desarrollo de habilidades. La lectura y la escritura son dos actividades complejas que implican un conjunto de acciones al interior de una encadenada estructura de conocimientos, de tal forma que para lograr su plena dirección es preciso que se desarrollen en forma paralela. Es por ello que desde la práctica docente las acciones intencionadas

para la enseñanza deberían propender a la estimulación de los procesos cognitivos. A partir de los testimonios de las docentes entrevistadas se extrae que es poca la claridad que tienen sobre los procesos cognitivos implicados en la lectura y escritura, reconocen la importancia de estos procesos, pero no poseen estrategias para trabajarlo en su labor pedagógica.

RESIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Para que el docente realice su labor pedagógica y formativa en el proceso escolar dentro de la institución debe realizar una reflexión sobre el quehacer que lleva a cabo, siendo un proceso que está soportado en un ejercicio pedagógico-reflexivo que les permita revisar y reestructurar sus acciones pedagógicas con el fin de cumplir con los objetivos planteados e incluso lograr mejores resultados.

Tal como lo aporta Perrenoud, (2004, citado por Muñoz *et al.*, 2016, p. 4) "el proceso reflexivo persigue una mejora continua del trabajo desempeñado"

En ese sentido, con base a los testimonios de los docentes tomados para el análisis de la investigación se refleja a partir de la subcategoría resignificación de la práctica pedagógica la concepción de estas frente a este apartado, manifestado que

"Entonces de pronto como que no ser tan estrictos como que en la metodología sino como que brindarle la libertad al docente de que busque las estrategias y las formas en que cada uno de los niños puedan aprender, cómo que aplicar didácticas diferentes teniendo en cuenta las necesidades de cada estudiante." (D2)

“Si, es como se lleva el proceso de forma muy general, entonces los niños llevan cada uno su proceso de aprendizaje.” (D5)

En conformidad con lo anterior el DUA (Diseño universal de aprendizaje) plantea las bases para realizar propuestas curriculares flexibles, que respondan a las diferentes necesidades y capacidades del alumnado (Rose, Meyer y Hitchcock, 2005, citados por Alba Pastor, 2019, p.58), en ese sentido, se parte desde la diversidad de los estudiantes, por lo cual es necesario la generación de propuestas y estrategias que abarquen las distintas necesidades que se pueden presentar en el aula, haciendo uso de planteamientos curriculares y organizativos flexibles que incluyan a todos los estudiantes y sus necesidades. (Meyer, Rose y Gordon, 2016; Alba Pastor, 2018b citados por Alba Pastor, 2019).

A la luz de la interpretación de los testimonios dados por las docentes se deja entre ver que, para alcanzar la resignificación de la práctica docente, es necesaria la cualificación en estrategias y aplicación de una metodología que no esté cerrada a lo que por años se ha realizado, la falta de conocimiento conlleva al habitus institucional de la práctica.

Además, a partir de los testimonios de las docentes se logra realizar el análisis de que la resignificación de la práctica pedagógica aborda el conocimiento y finalidad de las estrategias desarrolladas, lo cual estas manifiestan no contar con ello, como se evidencia en el siguiente testimonio

“Si claro, pero no se cuales existen, yo se las que yo conozco pues este que he implementado, yo sé que existen más y sería bueno uno como que conocer otras estrategias diferentes.” (D2)

Por su lado, Frida y Hernández, (1999) citados por Peralta (2015, p. 3) sostienen que las estrategias de enseñanza son también consideradas como medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica. Por esta razón el docente debe poseer un bagaje amplio de

estrategias, conociendo qué función tienen y cómo pueden utilizarse apropiadamente.

En la observación de la realidad se evidenció que las docentes cuentan con una estrategia de enseñanza ya institucionalizada, dejando de lado las estrategias alternativas que conocen como lo son el juego y la lúdica orientadas a la enseñanza, como lo comentan las docentes en los testimonios analizados en la subcategoría acciones en la enseñanza. Además, tal como lo indican hacen uso sólo de estrategias que conocen, perdiendo la oportunidad de aprender nuevas e implementarlas sin que se desvíe del objetivo del proyecto institucional y la enseñanza de la lectura y escritura en transición.

OBSTÁCULOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

También el análisis realizado permitió conocer desde los testimonios de las docentes cuáles son los obstáculos que ellas evidencian en el ejercicio de la enseñanza, naciendo de allí la subcategoría emergente de Obstáculos en la enseñanza de la lectura y la escritura, en efecto las docentes comentan que

"Pues yo pienso que no todos los niños aprenden al mismo ritmo y nosotros los tenemos como que de pronto muy queremos llevarlos muy esquematizados de que esto es lo que debe aprender hasta aquí y llevamos como que demasiado o sea un esquema como que demasiado riguroso en que esto es lo que el niño debe aprender" (D2)

"Yo pienso que muchas veces es la estrategia que usa el docente para llegar a estos niños y así desarrollar esas habilidades pues esas competencias en el área de la lectura y escritura" (D2)

A partir de estos testimonios es pertinente comprender que mediante la identificación de los obstáculos o dificultades que se presentan en la práctica pedagógica desarrollada el docente puede realizar una reflexión que promueva al cambio de esta, tal como lo plantea Elliot (1993, citado por Zabala (2000, p.12) El profesor que modifica algún aspecto de su práctica docente como respuesta a algún problema práctico, después de comprobar su eficacia para resolverlo. A través de la evaluación, la comprensión inicial del profesor sobre el problema se modifica y cambia.

Por otra parte, aun con la identificación y reconocimiento por parte de las docentes sobre las necesidades y capacidades que cada estudiante tiene, así como el ritmo de aprendizaje de cada uno de ellos, las docentes continúan en su acción docente desarrollando de forma generalizada el proceso de enseñanza de la lectura y escritura, esto se evidencia claramente puesto que las docentes utilizan la misma actividad evaluativa año tras año y para todos los estudiantes.

Adicionalmente el testimonio de las docentes también ahonda en la temática de detección de dificultades de aprendizaje en el aula, expresando que

“A veces algunos docentes no podemos visualizar detectar a tiempo aquel niño que está de forma grupal presentando algún déficit sea cognitivo, visual, la escucha o a veces también podemos confundir la forma de hablar del niño de expresarse de un pechicho o de algún problema fonoaudiológico.” (D3)

Al respecto Romero y Lavigne (2005) citados por Gallego (2018) las dificultades de aprendizaje tienden a presentarse entre los estudiantes, y es importante la intervención en estos casos para mejorar el progreso y desarrollo académico de los estudiantes, sin embargo la causa que origina estas dificultades no siempre es detectable y muchas veces no es única, sino que son muchas las causas que favorecen su aparición, además en ocasiones las consecuencias de estas dificultades tienden a disimularse, dificultando así la detección, el diagnóstico y las posibles intervenciones.

DIFICULTADES FRECUENTES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

La unificación entre el proceso de enseñanza y aprendizaje contiene un significativo valor tanto en el estudiante como en el docente, puesto que es indispensable que el docente conozca a los estudiantes e identifique las posibles dificultades a una edad temprana, así como conocer el desarrollo correspondiente a la edad por tanto las docentes en sus testimonios manifiestan que

“Los niños tienen dificultades para asimilar los sonidos de los fonemas, separación de palabras, de sílabas, reconocimiento de esas letras, ¿Mmm que más? Escritura de palabras, escritura de esos sonidos, fonemas, formación de oraciones.” (D4)

“Primero la parte fonológica del niño, la atención, las letras, la confusión de letras de b v, a veces también en las palabras omiten letras, o sea escriben una cosa, pero cuando la van a leer la leen correctamente pero no detectan que le hace falta una letra” (D3)

“Algunos presentan alteraciones en la forma de escribir, confusión de letra, se les dificulta identificar fonemas sílabas.”(D4)

Partiendo de los anteriores testimonios se logra analizar el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura está siendo visto por las docentes de forma generalizada y detectan dificultades más carentes de acompañamiento correcto que dificultades del desarrollo de los niños. Por esto afirma Bastard (2000) que se hace necesario y prácticamente obligatorio que, en los programas de educación, hacer énfasis en el desarrollo y ejercitación de las estructuras fonatorio-motoras que constituyen una preparación del niño y no deben ceñirse a momentos específicos que se dedican al desarrollo del lenguaje. Además, se debe dar la ejercitación de las estructuras

fonatorio-motoras, que posibilitan un mayor desarrollo que intervienen en el proceso de habla del niño.

Además, se puede evidenciar que las docentes están llevando el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura de forma técnica y mecanizada, fomentando el aprendizaje de letras y sílabas aisladas y carentes de significado, a pesar de la disponibilidad de estrategias alternativas que han demostrado obtener resultados óptimos en mejoramiento del proceso de aprendizaje.

Por otro lado, dentro de los testimonios los docentes manifiestan la falta de compromiso por parte de los acudientes para brindar acompañamiento a los niños durante su proceso de aprendizaje fuera del aula de clases, denominadas también como una dificultad del proceso, expresando que

“Mmm bueno la mayor dificultad que se encuentra en los niños de transición es que no cuentan con el acompañamiento en casa de los padres de familia y hace que se atrase el proceso de los niños.” (D5)

“Acompañamiento en casa, ese afianzamiento en casa que es fundamental, el acompañamiento del adulto para que cuando él venga acá a la institución pues tenga un mejor desenvolvimiento en el aula, también a veces motivación e interés.” (D1)

Al respecto Reyes (1999) citado por Ramírez y Castro (2013) expresa que la dinámica de la lectoescritura está estrechamente ligada a la mediación de los padres o cuidadores, que posibilitan la construcción y el fortalecimiento del sentido de la lectoescritura, siendo los adultos los encargados de impartir las primeras nociones sobre lo que representa leer y escribir.

CONCEPCIÓN DE LA NEUROCIENCIA

Finalmente, el análisis a partir de los testimonios expresados por las docentes, y teniendo en cuenta las categorías de análisis de la investigación, se evidencia la carencia de la conceptualización de la neurociencia y su incidencia en la educación, a pesar de que hoy en día se ha demostrado la relación estrecha que existe entre la neurociencia y educación, esto lo podemos evidenciar puesto que los docentes manifiestan que

“No tengo como que mucha experiencia en ese tema, pero y si me gustaría cómo aprender más acerca de ello, pero ehh si veo que los niños aprenden a diferentes ritmos y me gusta como que investigar y traerle cosas diferentes al uno y al otro como para que ellos lleguen hasta donde lo máximo que queremos lograr” (D1)

“No sé, pero creo que la que es las herramientas actuales para que podamos enseñar bien.” (D5)

“No sé, eso sí no sé” (D3)

Al respecto Goswami, (2004) y Ansari y Coch, (2006) citados por De La Barrera y Donolo, (2009, p. 12) manifiestan que es necesario que los docentes cuenten con cierta alfabetización científica y en neurociencia cognitiva, ya que se manifiesta como una carencia marcada en su formación.

Sin embargo, dentro de sus testimonios, algunos docentes demostraron tener nociones de la implicación de las neurociencias en el contexto educativo, indicando que

“Yo creo que la neurociencia hablamos de la parte cerebral, tú sabes que el cerebro es el motor del ser, el que da la orden, el comando y es fundamental e importante para un educador es parte a la hora de enseñar.” (D3)

“Para mí la palabra neurociencia pues según lo que vagamente he escuchado es la forma como está estructurada la mente para aprender para todo lo que como funciona el cerebro, como llega el aprendizaje hasta los niños pues yo creo que es fundamental el saber cómo cada niño aprende para poderlo ayudar y ampliar pues esa estructura.” (D1)

“Bueno cuando hablamos de neurociencia tiene que ver mucho con el trabajo que se hace un trabajo muy conectado con el proceso del cerebro tiene que ser actividades propias que ayuden a mejorar el desarrollo del pensamiento habilidades o destrezas.” (D4)

Por tanto, los anteriores testimonios muestran de unas ideas y concepciones cercanas a lo planteado por Christodoulou y Gaab (2009, p. 555) las contribuciones que pueden ofrecer la neurociencia son la competencia en métodos de investigación científica, el análisis de la cognición en definiciones operacionalizadas y una comprensión de los sistemas y vías cerebrales. Comúnmente, la perspectiva del educador puede ofrecer experiencia enseñando a los niños, usando planes de estudio, creando escenarios educativos y manejando características de la dinámica de aprendizaje y enseñanza.

En conclusión, posteriormente del análisis a partir de los instrumentos se evidencia la importancia de este método de análisis textual discursivo, el cual permite darle valor a la voz y testimonios de los sujetos de la investigación, además permite hacer la observación con relación a la realidad de las docentes.

CONCLUSIONES

La construcción del proyecto de investigación se realizó desde la perspectiva y concordancia de los objetivos de este, centrándose en análisis de los elementos de la práctica docente para el

diseño de una guía neurodidáctica para el docente en la enseñanza de la lectura y escritura en el grado transición. Por ello la investigación la investigación: Práctica docente y neurodidáctica en la enseñanza de la lectura y escritura. Es un proyecto en educación desde una visión de los aportes de la neurociencia, con un enfoque etnográfico de paradigma hermenéutico. Ésta se desarrolló desde el criterio del objetivo general y específicos, teniendo en cuenta las diferentes etapas de la investigación, el instrumento y con base en las categorías emergidas a partir de las necesidades detectadas, mediante lo que se observó, analizó, contrastó e interpretó sobre las prácticas de las docentes del grado transición en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura.

Así mismo, otro aporte esencial para la investigación fue la aplicación del instrumento y el análisis de los resultados obtenidos de las entrevistas aplicados a docentes que permitió ahondar en los elementos que inciden en la práctica de estas para la enseñanza de la lectura y escritura, de cómo ellas conciben los elementos para esta enseñanza. A partir de los cual se pudo ilustrar que es necesario que las docentes conozcan más sobre aquello que esta intrínseco en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, llevándolas a la conciencia y no la automatización de la práctica en el aula de clase.

Además, a partir de la aplicación de la entrevista fue posible identificar que las docentes poseen un dominio de su respectiva área disciplinar desde una postura metódica y un habitus institucional, sin embargo, no solo debe poseer el manejo automatizado, conceptual y teórico de los elementos para la enseñanza puesto que esto no es sinónimo de una buena enseñanza, se requiere también saber orientar el aprendizaje de los saberes que se desea transmitir. Se puede decir que la metodología usada básicamente es tradicional, aunque la mayoría, haya usado herramientas tecnológicas, carece de innovación hacia la intencionalidad de la enseñanza.

Durante la investigación a partir de la aplicación del instrumento surgieron las siguientes unidades de análisis, Lectura y escritura, y Neurociencia en el aprendizaje y la enseñanza, de estas unidades nacieron 8 (ocho) subcategorías las cuales fueron exploradas durante el análisis de resultados. Las subcategorías fueron Concepción de la importancia de la lectura, Percepción de enseñanza de la lectura y escritura, Acciones para la enseñanza de la lectura y escritura, Procesos cognitivos en la lectura y escritura, Resignificación de la práctica pedagógica, a partir del análisis de los resultados se evidencia una necesidad de la resignificación de la práctica docente y además de la capacitación de los docentes en temas de neuroeducación, puesto que se pudo demostrar que los docentes cuentan con poco conocimiento de los elementos intrínsecos que participan en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Finalmente, a la luz de analizar e interpretar diferentes teorías referentes a la problemática a investigar y con el fin de fundamentar el presente proyecto y sentar las bases neurodidácticas para el diseño de una propuesta pertinente a las necesidades de la institución educativa, se constató que era una necesidad la resignificación de la práctica docente, por consiguiente surgió la propuesta denominada "Estimulo, activo y enseño" que tiene como fin proporcionar a las docentes una accesible guía mediante orientaciones pedagógicas a partir de criterios que incluyen elementos que la neurodidáctica propicia.

Esta investigación sienta las bases para seguir ahondando en la resignificación de la práctica docente desde los avances de la ciencia hacia la educación como lo es la neurodidáctica, se hace necesario la conjugación de ambas disciplinas puesto no pueden desligarse la comprensión de la enseñanza - aprendizaje con los procesos neurobiológicos y proceso cognitivos involucrados cuando se hace referencia a los procesos formativos y educativos. Este enfoque permitirá romper los paradigmas en los procesos de enseñanza, generando transformación e innovación, potenciando el aprendizaje

desde la comprensión que los estudiantes son seres biopsicosociales, lo cual apuntará a lograr un desarrollo integral de estos.

Por lo anterior se reconoce por parte de la investigadora que mediante la resignificación de la práctica docente se favorecerá a la enseñanza de la lectura y escritura. Cabe resalta que la investigación no presento limitaciones en su aplicación, así como tampoco en los aportes científicos requeridos para la misma; Lo que permito que se llevara a cabo de forma satisfactoria.

RECOMENDACIONES

Consolidar la lectura y escritura desde la edad preescolar, no es un concepto cuadrículado de lo que se tiene, debido a que se puede hablar de leer y escribir en la acción de interpretar una imagen y a partir de esta generar un aprendizaje en los estudiantes. Es por ello que el presente proyecto investigativo se realizó con el fin de analizar los diferentes elementos que están inmerso a la hora de enseñar lectura y escritura en el grado transición, con un aporte innovar aplicando la neurodidáctica, que desde hace al menos diez años se ha convertido en un factor enriquecedor de la práctica docente.

Esto posteriormente permitió dar cumplimiento al objetivo de analizar los elementos y diseñar desde el enfoque de la neuroeducación, y neurodidáctica. neurodidáctica una propuesta que fuese acorde a la realidad y a las necesidades de la comunidad educativa. Por consiguiente, esta investigación podría constituirse como base para seguir trabajando en la resignificación de la práctica docente, por ello y con base en las conclusiones aportadas por la investigación se hace necesario plantear las siguientes recomendaciones:

- Implementar los criterios sugeridos para la aplicación estrategias neurodidácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje a fin de la resignificación de la práctica docente.
- Promover espacios de formación y cualificación docente en procesos neurobiológicos, las etapas del neurodesarrollo
- Que los docentes no limiten su práctica al habitus institucional buscando la innovación educativa orientada hacia el cumplimiento de ellos logros propuestos en la institución.
- Identificar y considerar las diferentes necesidades y contextos a los que están expuesto los estudiantes, a fin de orientar la práctica docente al fortalecimiento del desarrollo integral.
- Se recomienda para futuras investigaciones tener en cuenta la relevancia y significatividad que tiene la neurodidáctica para la práctica docente, así como la incidencia en la enseñanza de la lectura y escritura.

REFERENCIAS

- LODI, A. C.; MOURA, M. C. Línguas de sinais: identidades e processos sociais. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.1-13, jun.2006.
- ABRIL, O. L. C. (2013). La investigación educativa. **Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias**, Bogotá, 8(1), 66-71.
- ACHILLI, E. L. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. **Cuadernos de Antropología social**, Buenos Aires, (2), 5-18.
- AGUADO-AGUILAR, L. (2001). Aprendizaje y memoria. **Revista de neurología**, Barcelona, 32(4), 373-381.
- ALBA PASTOR, C. (2019). **Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad**. Participación educativa, Madrid, 6(9), 55-68.

AUSUBEL, D. (1990). **Teoría del aprendizaje significativo**. Fascículos de CEIF, Barcelona, 1(1-10), 1-10.

BARRAZA, L. B.; GALLEGOS, J. F. V. (2013). Percepciones de los profesores sobre la práctica docente en las IFAD's de Durango. Ra Ximhai: **revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible**, Madrid, 9(4), 187-197.

BASTARD, A. M. R. (2000). **La lecto-escritura en la edad preescolar**. Valencia. Disponible en: https://www.academia.edu/9681732/_LA_LECTO_ESCRITURA_EN_LA_EDAD_PREESCOLAR_Congreso_Mundial_de_Lecto_escritura_celebrado_en_Valencia_Diciembre. Acceso en: 20 nov. 2023.

BOURDIEU, P., (1991). **El sentido práctico**. Madrid, España, Taurus Humanidades.

BORDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. (2008). **El oficio del sociólogo: presupuestos epistemológicos**. Buenos Aires: Siglo XXI.

CABRAS, E. (2012). **Plasticidad cognitiva y deterioro cognitivo**. Facultad De Psicología Departamento De Psicología Biológica y De La Salud. Universidad Autonoma de Madrid. Madrid.

CAICEDO, L. H (2016). **Neuroeducación: Una propuesta educativa en el aula de clase**. Bogotá: Ediciones de la U.

CARRILLO-GARCÍA, M. E.; MARTÍNEZ-EZQUERRO, A. (2018). Neurodidáctica de la Lengua y la Literatura. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, 78(1), 149-164.

CEDEÑO SUÁREZ, M. A. (2001). Aportes de la investigación cualitativa y sus alcances en el ámbito educativo. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, Costa Rica, 1(1), p. 0

COLL, C.; SOLÉ, I. **Enseñar y aprender en el contexto del aula Coll, César, Jesús Palacios y Alvaro Marchesi** (Comps.) 2001. Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza Editorial, S. A.

COLLADO-RUANO, J. (2017). Interculturalidad y descolonialidad: Retos y desafíos epistemológicos. **Revista nuestraAmérica**, Concepción, 5(9), 38-57.

CORRAL, A. J. A. (2005). El habitus, generador del saber en la práctica docente. **Investigación Educativa Duranguense**, Durango, (4), 4.

CHYL, K.; FRAGA-GONZÁLEZ, G.; BREM, S.; JEDNORÓG, K. (2021). Brain dynamics of (a) typical reading development—a review of longitudinal studies. **npj Science of Learning**, Londres, 6(1), 1-9.

CHRISTODOULOU, J. A.; GAAB, N. (2009). **Using and misusing neuroscience in education- related research**. *Cortex*, 45(4), 555-557.

CHACÓN, P. (2008). El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula? **Nueva aula abierta**, Cartuja, 16(5), 1-8.

CUESTAS RIVAS, J. (2009) **Neurodidáctica y estimulación del potencial innovador para la competitividad en el tercer milenio**. Fundación – Dialnet.

DANE. (2017). **Encuesta Nacional de Lectura (ENLEC)**. Bogotá

DANE. (2015). **Según cifras del DANE los colombianos no saben leer**. Bogotá

DE LA BARRERA, M. L.; DONOLO, D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. **Revista Digital Universitaria**, Coyoacán, 10(4) 2-18

DE LA CALLE CABRERA, A. M.; VILLAGRÁN, M. A.; GUZMÁN, J. I. N. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior? **Revista de investigación en logopedia**, Toledo, 6(1), 22-41.

DE LA CRUZ ALFARO, J. N.; HUAMÁN LÓPEZ, R. Y. (2016). **Las seis lecturas de la teoría conceptual en la comprensión lectora de los niños de 2° grado de educación primaria de la IE “pedro Mercedes Ureña” n° 81014–Trujillo 2014**.

DELORS, J.; AL MUFTI, I.; AMAGI, I.; CARNEIRO, R.; CHUNG, F.; GEREMEK, B.; AMP; NAZHAO, Z. (1996). **Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La Educación encierra un tesoro**. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO. Pág. 141.

DIAZ BARRIGA, F. (2002) **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista**. Editorial McGraw-Hill Interamericana Editores, S. A. de C. V., México. Pág. 12.

DIAZGRANADOS, F. I.; NÚÑEZ, R.; GALLEGU, J. M.; GONZÁLEZ, J. R. S. (2008). Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza. **Psicología desde el Caribe**, (22), 84-109.

DI GESÙ, F, SEMINARA, A. (2012) **Neurodidáctica y la implicación de emociones en el aprendizaje**. Universitat degli Studi di Palermo, ASP n. 6 Palermo.

- DOMÉNECH. (2015). Resultados de la implementación de la neurodidáctica en las aulas de educación infantil. **Redalyc**. 5(2015), p.189 e 199.
- EL TIEMPO. (2018). En 3 años, Colombia agregó un libro a su promedio de lectura, Bogotá.
- FERNÁNDEZ PALACIO, A. (2017). **Neurodidáctica e inclusión educativa**. Publicaciones Didácticas, Cáceres, 80(1), 262-266.
- FERREIRO, E. (1983). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. **Lectura y vida**, Buenos Aires, 4(2), 53-64.
- FERREIRO, E. (1998). **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Passarge.
- FERREIRO, E. (2002). **Nuevas perspectivas del proceso de lectura y escritura**. México: Siglo XXI.
- FERREIRO E. (2000). **Cultura escrita y educación**. México. D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- FERREIRO, E (2002). **Los Hijos Del Analfabetismo Propuesta Para La Alfabetización Escolar En América Latina**. (8° edición). México: Siglo XXI.
- FERREIRO, E.; CASTORINA, J. E.; GOLDIN, D.; TORRES, R. M. (1999). **Cultura escrita y educación**: Conversaciones con Emilia Ferreiro. México: FCE.
- FIERRO, C.; FORTOUL, B.; ROSAS, L. (2000). Transformando la práctica docente. **Revista del Centro de Investigación**. Universidad La Salle, 4(14), 100-102.
- FUENMAYOR, G.; VILLASMIL, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. **Revista de Artes y Humanidades UNICA**, Maracaibo, 9(22), 187-202.
- GALLEGO GUTIÉRREZ, S. (2019). **Detección temprana de dificultades de aprendizaje**. Madrid
- GOODMAN, K. (1982). **El proceso de lectura**: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacios (comps.). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI.
- GOODMAN, K. (2003). El aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura. **Enunciación**, Bogotá, 8(1), 77-98.

GÓMEZ, D. (2019). **¿Cuánto leen los colombianos?** ipler edu, Bogotá.

GÓMEZ, M. J. A.; JOSE, M. (2007). La investigación educativa: **Claves teóricas**. Madrid: McGraw-Hill.

GOSWAMI, U. (2004). "Neuroscience and education". **British Journal of Educational Psychology**, 74. Cambridge: University of Cambridge.

GUTIÉRREZ FRESNEDA, RAÚL; DÍEZ MEDIAVILLA, ANTONIO (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. **Educación XXI**, Madrid, 21(1), 395-415.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ-COLLADO, R.; BAPTISTA-LUCIO, P. (2017). Selección de la muestra. En *Metodología de la Investigación* (6. ed., p. 170-191). México: McGraw-Hill.

IBARROLA, B. (2013). **Aprendizaje emocionante**. Neurociencia para el aula. UE: Editorial SM.

JAMES, W. (1890). **Principles of psychology**. Chicago, IL: William Benton, Encyclopedia Britannica.

JIMÉNEZ, J.; M. ORTIZ. (2000). **Conciencia Fonológica Y Aprendizaje De La Lectura: Teoría, Evaluación E Intervención**. Madrid. Editorial Síntesis.

JUSTICE, L. M. (2010). La lectoescritura y su impacto en el desarrollo del niño: Comentarios sobre Tomblin y Sénéchal. *En: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Rvachew S, ed. tema. Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*.

KOHLER HERRERA, J. (2005). Importancia de las estrategias de enseñanza y el plan curricular. **Liberabit**, Surquillo Lima, (11), 25-34.

LACUEVA, A. (2006). **Por una didáctica a favor del niño**. Caracas: ELE.

TORRES CAJAS, M. J.; YÉPEZ OVIEDO, D.; LARA VELARDE, A. (2020). LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE. Chakiñan, **Revista de Ciencias Sociales y Humanidades**, [S. l.], n. 10, p. 87-101

LARA VELARDE, A.; YÉPEZ OVIEDO, D.; TORRES CAJAS, M. J. (2020). **La Reflexión De La Práctica Docente**.

LÓPEZ, H. C. (2016). **Neuroeducación: Una propuesta educativa en el aula de clase**. Teusaquillo: Ediciones de la U.

LUPÓN, M; TORRENTS, A; QUEVEDO, LI. (2012). **Apuntes de psicología en atención visual Tema 4: Procesos cognitivos básicos.** Barcelona.

MEN (2009). **Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia.** Documento n°10. Bogotá.

MEN (2014). **Sentido de la educación Inicial.** Documento N°20. Bogotá

MEN (2014). **La literatura en la educación Inicial.** Documento No. 22. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá.

MEN (2017). **¿Qué dice aquí?... ¿Cómo se escribe esta palabra?** Orientaciones para promover la lectura y escritura emergente en el grado de transición. Colombia.

MEN (2016). **Bases curriculares para la educación preescolar e inicial.** Bogotá

MIGUÉLEZ, M. M. (2005). **El método etnográfico de investigación.** Etnografía migueliez, 16. Caracas.

MONTEALEGRE, R.; FORERO, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. **Acta Colombiana de Psicología**, 9(1), 25-40.

MORA TERUEL, F. (2013). **Neuroeducación.** Editorial Alianza editorial.

MORA, F. (2020). **Neuroeducación y lectura.** Alianza Editorial.

MORALES, V. M. (2018) Capítulo VI: La neurodidáctica, una revisión conceptual. **Innovación psicológica**, Barranquilla y Cúcuta, 153-176.

MUCHIUT, Á. F.; ZAPATA, R. B.; COMBA, A.; MARI, M.; TORRES, N.; PELLIZARDI, J.; SEGOVIA, A. P. (2018). Neurodidáctica y autorregulación del aprendizaje, un camino de la teoría a la práctica. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, 78(1), 205-219.

MUÑOZ OLIVERO, J. A.; VILLAGRA BRAVO, C. P.; SEPÚLVEDA SILVA, S. E. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). **Folios**, Bogotá, (44), 77-91.

NEISSER, U. (2014). **Cognitive psychology.** New York: Classic edition. Psychology press.

NÚÑEZ DELGADO, M. P.; SANTAMARINA SANCHO, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. **Lengua y Habla**, Mérida, (18),72-92.

NUNEZ, P. (2002). **Educación Lúdica Técnicas y Juegos Pedagógicos**. Bogotá D.C: Editorial Loyola.

NUSSBAUM, M. C. (2010). **Sin fines de lucro**. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Madrid: Katz editores.

OCDE. (2010). **Educación basada en competencias y construir un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del siglo XXI**. Segunda edición. Universidad de Colima. México.

OCDE. (2005). **Definición y selección de competencias**. París.

OSORIO GUTIÉRREZ, Y. R. (2018). **Prácticas de lectura y escritura: una propuesta didáctica integradora para el desarrollo de competencias comunicativas** (Doctoral dissertation). Barranquilla

PANIAGUA, M. (2013). Neurodidáctica: una nueva forma de hacer educación. **Fides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle** en Bolivia, 6(6), 72-77.

PERALTA, W. M. (2015). El docente frente a las estrategias de enseñanza aprendizaje. **Revista Vinculando**. México

PÉREZ ORNELAS, MARÍA ISABEL (2016). Las prácticas educativas y docente en un grupo de profesores universitarios. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos** (México), XLVI (2),99-112, Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27046182005> . Acceso en: 25 out. 2023.

PHEREZ, G.; VARGAS, S.; JEREZ, J. (2018). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente. **Civilizar Ciencias Sociales y Humanas**, Bogotá, 18(34), 149-166.

PERRENOUD, P. **Diez nuevas competencias para enseñar**. Invitación al viaje. (2004). España. Ed. Graó.

PERRENOUD, P. (2004). **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica**. México: Graó.

PORTELLANO, J. A. (2005). **Introducción a la neuropsicología**. Cap. 7 Neuropsicología del lenguaje. España. Ed. McGrawHill.

PRIESTLEY, M. (1996) **La enseñanza del pensamiento crítico**. Educación para el siglo XXI. Congreso Nacional de Educación Preescolar. Morelia.

RAMÍREZ NOREÑA, C. A. R.; DE CASTRO DAZA, D. P. (2013). La lectura en la primera infancia. **Revista Grafías**, Buenos Aires, 7-22.

REVISTA SEMANA. (2018). **Así leen los colombianos**. Bogotá

REINOSO, M. F. (2017). Unidades didácticas y desarrollo de habilidades comunicativas en el aula. **Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía**, Bogotá, 209-231.

REED, S.K. (2007). **Cognition. Theory and Applications**. USA: Thomson Wadsworth.

RESTREPO JARAMILLO, Á. M. (2015) **Lectura en la primera infancia**: más que una posibilidad, una obligación. La identidad de la educación inicial, Medellín, 104.

REYES, Y. (2005). **La lectura en la primera infancia**. Bogotá: CERLALC.

REYES, Y. (2003). Lectura en la primera infancia. Cuando leer es mucho más que hacer tareas. **Nuevas hojas de lectura**. 3. Bogotá

RIAÑO GARZÓN, M. E.; TORRADO RODRÍGUEZ, J. L.; CARRILLO SIERRA, S. M.; BAUTISTA SANDOVAL, M. J.; DÍAZ CAMARGO, E. A.; JAIMES PARADA, Y. P.; ÁLVAREZ BORRERO, M. B. (2017). **Contexto educativo**: convergencias y retos desde la perspectiva psicológica. Barranquilla

RIVAS, J. C. (2009). Neurodidáctica y estimulación del potencial innovador para la competitividad en el tercer milenio. **Educación y desarrollo social**, Granada, 3(2), 28-35.

ROBAYO, A. (2015). El análisis textual discursivo en la investigación educativa. **Revista de Educação, Ciencia e Cultura**, Canoas, 20(2).

ROSSELLI, M.; MATUTE, E.; ARDILA, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. **Revista de neurología**, Barcelona, 42(4), 202-210.

ROSE, D.H.; MEYER, A. (2002). **Teaching every student in the digital age**: Universal Design for Learning. Alexandria, VA: Asociación for supervision and curricular development.

RUEDAS MARRERO, M.; RÍOS CABRERA, M. M.; NIEVES, F. (2009). Hermenéutica: la roca que rompe el espejo. **Investigación y postgrado**, Caracas, 24(2), 181-201.

SÁNCHEZ GARCIA, M. R. (2015). Hablar, leer y escribir el descubrimiento de las palabras y la educación lingüística y literaria. **Revista Espiral**, Madrid, 152-153.

SANCHO, M. S. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. **Lengua y habla**, Mérida, (18), 72-92.

SARLÉ, P. M. (2001) **Juego y aprendizaje escolar**: los rasgos del juego en la educación infantil. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires. Pág. 223.

SCOTT, E. (2016). **¿Neurodidáctica aplicada?**: Una investigación sobre las aplicaciones de la neurodidáctica en la enseñanza de español y en concreto en el libro de texto Caminando 3. Dalarna

SELLÉS, P. 2006. **Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura**. Aula Abierta 88. Valencia

SEPÚLVEDA, K; GÓMEZ, J. (2018). Concepciones sobre el proceso lectoescritor en maestras de preescolar, en una institución pública de la ciudad de Cúcuta. **Revista Contexto Educativo**: Convergencias y Retos desde la perspectiva psicológica. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla.

SIMOS, P. G.; FLETCHER, J. M.; SARKARI, S.; BILLINGSLEY, R. L.; FRANCIS, D. J.; CASTILLO, E. M.; PAPANICOLAOU, A. C. (2005). Early development of neurophysiological processes involved in normal reading and reading disability: a magnetic source imaging study. **Neuropsychology**, Washington, 19(6), 787.

TAPIA, M.; LUNA, J., (2008). Procesos cognitivos y desempeño lector. **Revista IIPSI**, San Marcos (Perú) 11.

TEBEROSKY, A.; FERREIRO, E. (1979). **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. Madrid.

TEBEROSKY, A. (1992). **Aprendiendo a escribir**. Barcelona: Horsori.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. (2003). **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Artmed.

TERNERA, L. A. C. (2009). Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de edad preescolar. **Psicogente**, Barranquilla, 12(22).

TRILLO ALONSO, F.; SANJURJO, L. (2008). **Didáctica para profesores de a pie**. Propuestas para comprender y mejorar la práctica. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. Santa Fé, Argentina.

UNESCO; OREALC (2019). **¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo** (ERCE 2019). Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Santiago, Chile.

UNESCO. (2010). **Escritura un estudio de las habilidades de los estudiantes de américa latina y el caribe**. Santiago, Chile.

VASCO, I. (2008). **Leer sin saber leer**, Salamanca.

VARGAS, E. F.; CARGUAYTONGO, J. I.; GARCÍA, M. A. (2019). La relación entre memoria e inteligencia. **Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo**. Chimborazo, Ecuador.

VELASCO GOMÉZ, V. (2018). Desarrollo de habilidades de lectura y escritura de textos escritos en estudiantes de primaria. **Revista Atlante**. Oaxaca, México.

VERA, N. O. G.; PRIETO, S. L. R. (2015). La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX. **Pedagogía y Saberes**, (42), 43-60.

VYGOTSKY, L. S. (1995). **Pensamiento y lenguaje**. [S.I.], Ediciones Fausto, 1-124.



7

*Gisely Martins da Silva
Benedito Gomes Bezerra*

UM OLHAR PARA ÚLTIMA SEÇÃO:

**UMA ANÁLISE SOCIORRETÓRICA
DA CONCLUSÃO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS
DE ÁREAS DISCIPLINARES DISTINTAS**

INTRODUÇÃO

Muitos são os estudos de gêneros com foco em suas produções textuais, uso e circulação nos diversos contextos da vida. No mundo acadêmico, a análise de gêneros possibilitou diversos estudos com foco na escrita de pesquisadores iniciantes. Na Academia, temos, por um lado, os gêneros oclusos como relatórios de pesquisa, cartas de apresentação, revisão de projetos etc. (Swales, 1996), e, por outro lado, os gêneros de entendimento prestigiado como tese, dissertação, monografia, resumo, resenha e artigo científico (Bezerra, 2012; Oliveira, 2017; Silva, 2020).

Falar sobre gêneros de prestígio é falar sobre uma escrita rigidamente monitorada e avaliada pela nata dos escritores experientes. Isso nos leva a compreender que estamos diante de uma escrita acadêmica que, de acordo com Bezerra 2022, é comumente entendida como altamente estruturada, regrada, formal, convencional. O autor supracitado ainda reitera que essa escrita acadêmica se expressa em gêneros que, de alguma maneira, representam tais características. No entanto, é pertinente destacar que há um público diverso que produz esses gêneros. Um público composto por escritores com as mais diversas experiências e competências de escrita.

Diante disso, entendemos que, no universo acadêmico, os estudos têm como perspectiva desenvolver compreensões do modo como determinados gêneros são organizados linguística e retoricamente. Diversos são os estudos em torno dos gêneros acadêmicos, dentre eles: Swales (1990), Motta-Roth e Hendges (2010), Bezerra (2012), Oliveira e Araújo (2017), Silva (2020), entre outros. A partir desses trabalhos e observando alguns desafios enfrentados pelos graduandos iniciantes, no processo de apropriação da escrita acadêmica, resolvemos desenvolver uma pesquisa em torno da escrita do artigo científico, mais precisamente a seção de Conclusão.

Acerca da Conclusão, objeto deste estudo, observamos alguns estudos prévios, como artigos e dissertações, que relatam a organização retórica da referida seção. Parto de alguns trabalhos para ilustrar como essa temática vem sendo desenvolvida: o primeiro é intitulado *configuração das unidades sociorretóricas em considerações finais de dissertações no curso de mestrado em letras* de Paiva (2021), nele o autor analisou as práticas discursivas e os movimentos retóricos de seções de considerações finais de dissertações de mestrado escritas por pesquisadores iniciantes da área disciplinar em Letras.

Um segundo estudo foi o das autoras Porto e Melo (2020), intitulado *organização retórica da seção considerações finais em monografias de letras*, nele as autoras analisaram a organização retórica da seção Considerações Finais de monografias do curso de Letras da Universidade Federal do Piauí. No terceiro trabalho, intitulado *uma análise sociorretórica de seções de Conclusão de artigos acadêmicos na perspectiva dos estudos linguísticos*, os autores Paiva e Duarte (2018) analisaram e compararam a descrição sociorretórica da seção de Conclusão do gênero artigo acadêmico em atividades de leitura e escrita acadêmicas com alunos do curso de Letras (Língua Portuguesa e Literaturas).

O quarto trabalho, relevante para esta pesquisa, foi a *organização retórica da seção de considerações finais do gênero monografia em comunidades disciplinares distintas*, o qual é a dissertação de Oliveira (2016), na qual a autora investigou, a partir de uma comparação, a organização retórica da seção de considerações finais das áreas de Computação e Letras. Por fim, e não menos importante, referencio o trabalho de Araújo (2006), intitulado *a organização retórica das práticas discursivas em conclusões de teses de doutorado*, nesse trabalho a autora refletiu sobre o papel das práticas discursivas na redação de teses de doutorado nas línguas inglesa e portuguesa, considerando-se aqui apenas o capítulo de Conclusão.

Para melhor ilustrar o referido levantamento teórico, apresentamos quadro 1 com uma síntese do que existe sobre Conclusão e os respectivos gêneros.

Quadro 1 - Síntese do levantamento teórico

Objeto de estudo	Título da pesquisa	Áreas disciplinares	Autor/ano
Conclusão / Considerações Finais	Configuração das unidades sociorretóricas em considerações finais de dissertações no curso de mestrado em letras.	Letras.	Paiva (2021).
	Organização retórica da seção considerações finais em monografias de letras.	Letras.	Porto e Melo (2020).
	Uma análise sociorretórica de seções de conclusão de artigos acadêmicos na perspectiva dos estudos linguísticos	Linguística e Literatura.	Paiva e Duarte (2018).
	A organização retórica da seção de considerações finais do gênero monografia em comunidades disciplinares distintas.	Computação e Letras.	Oliveira (2016).
	A organização retórica das práticas discursivas em conclusões de teses de doutorado.	Linguística.	Araújo (2006).

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Cada um desses estudos realizou uma investigação sobre a Conclusão, com foco no contexto de produção mais geral, dois centram os estudos da referida seção em monografias, outros dois em dissertação e um em artigos de graduação, no entanto, não abordam a seção de Conclusão de artigos escritos por membros iniciantes da comunidade acadêmica das áreas de Linguística e História e nisso está a relevância deste trabalho. Diante disso, objetivamos analisar a produção sociorretórica da seção de Conclusão do gênero artigo

científico escrita por estudantes de graduação das áreas disciplinares Linguística e História, considerando a organização textual e comparando os aspectos que aproximam a escrita das áreas de acordo com a presença dos movimentos retóricos.

A metodologia de pesquisa é de caráter qualitativo com base na proposta teórica e metodológica de Swales (1990; 2004). O *corpus* é composto por quatro Conclusões, igualmente divididas, extraídas de artigos produzidos pelos graduados das áreas mencionadas. A análise do *corpus* foi realizada a partir do modelo de Araújo (2006), o qual foi arquitetado retoricamente com base no modelo CARS (Swales, 1990), a partir do qual esperamos que a seção de Conclusão apresente a retomada do objetivo, a sumarização das principais conclusões, apresentação de lacunas deixadas e sugestões para novas pesquisas.

Este artigo está estruturado em sete seções, a saber: a primeira é a introdução; a segunda é sobre a escrita acadêmica, uma breve consideração; a terceira sobre o que os teóricos falam sobre os gêneros; na quarta, há considerações sobre o gênero artigo científico, além de um subtópico sobre a seção de Conclusão; na quinta apresentamos a metodologia, seguida da análise e discussão dos dados e, por fim, as Conclusões.

BREVES PALAVRAS SOBRE A ESCRITA ACADÊMICA

O aumento de pesquisas referente à escrita acadêmica se fez pelo interesse de compreender como se dá a circulação de práticas letradas na universidade (Oliveira; Araújo, 2017). Uma das maiores exigências no meio universitário é, segundo Motta-Roth e Hendges (2010), a produção de gêneros acadêmicos para serem publicados.

Isso sinaliza outro grande interesse dos estudiosos dos gêneros acadêmicos que é “desvendar a superfície linguística comum aos principais gêneros acadêmicos, uma vez que é nessa instância de ensino que o participante responde às demandas comumente experimentadas na academia” (Oliveira; Araújo, 2017, p. 186).

Nesse sentido, cabe destacar que, no ambiente universitário, os membros experientes estão, a todo tempo, sendo exigidos para produção acadêmica e, por sua vez, exigem do graduando, o qual vai se deparando com alguns desafios a partir de tais exigências. Aliada a esse pensamento, Silva (2020, p. 46) ressalta que: “trazer os estudantes para esses novos domínios implica criar ações comunicativas inteligíveis de forma a ajustar o familiar ao não-familiar, explorar os modelos, torná-los adaptáveis ao uso, úteis e significativos”.

Diante dessa situação, é mister salientar a importância do educar pela pesquisa, que “tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana” (Demo, 2000, p. 2). Acreditamos que é a partir desse comprometimento com a pesquisa, que o membro experiente poderá auxiliar o membro iniciante nas práticas discursivas dos letramentos acadêmicos, embora, concordamos com Silva (2020, p. 26) que “escrever cientificamente é tarefa complexa até mesmo para membros experientes e já estabelecidos em comunidades científicas”.

Nessa perspectiva, cabe destacar importância do modelo dos Letramentos Acadêmicos de Lea e Street (1998), o qual reconhece “a escrita acadêmica como prática social, dentro de um contexto institucional e disciplinar determinado, e destaca a influência de fatores como poder e autoridade sobre a produção textual dos alunos” (Street, 2010, p. 545). Nesse sentido, consideramos que escrever academicamente é um ato que requer atenção e perseverança, podendo nos causar alguns desconfortos, bem como nos proporcionar grandes realizações. Nessa linha de pensamento, Bazerman (2015, p. 184) afirma que o trabalho com escrita

[...] exige um compromisso que impõe uma obrigação e se torna uma declaração do que valemos para os outros. [...] A escrita define uma relação com os outros, representada no texto ou a quem o texto é dirigido e talvez não sintamos totalmente à vontade com o compromisso, o confronto, a crítica, a afiliação ou outro posicionamento social que vá surgindo ao longo do texto.

A linguagem acadêmica é de fato diferenciada e orienta-nos para práticas sociais nas mais diversas produções textuais. É pertinente entendermos que a produção textual reflete “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (Marcuschi, 2008, p. 72). Isso porque a produção textual, no contexto acadêmico, apresenta propósitos bem específicos. É nesse contexto de produção que iniciamos, timidamente, uma conversa sobre gêneros acadêmicos, de modo específico, o gênero artigos científico do qual discutiremos a seção de Conclusão.

O QUE FALAM SOBRE OS GÊNEROS?

Falar sobre gêneros pode causar em nós uma ação paradoxal, refletida em dois questionamentos, a saber: há o que se falar sobre um tema tão discutido por escritores de várias correptes teóricas? E, o que se falar sobre um tema tão complexo e misterioso, aparentemente tão explorado pelos membros experientes da Academia?

Ao pisarmos no solo dos estudos de gêneros, precisamos tirar as sandálias como sinal de total acolhida ao mistério. Isso mesmo! O gênero pode ser visto como mistério. Quanto mais pensamos que o entendemos, mais nos damos conta de que pouco sabemos sobre ele. Nessa perspectiva, Bezerra (2022, p. 55), ao escrever sobre as metáforas pelas quais lemos os gêneros, afirma que “quanto mais discutimos os gêneros, quanto mais lemos e escrevemos sobre ele,

parece que de alguma forma ele foge de nós”. Isso justifica o quão fascinante e misterioso é o gênero (Bezerra, 2022).

Quando fui questionada, em um processo seletivo, sobre qual a relevância de trabalhar um tema tão explorado nos últimos anos, refletir um pouco e vi duas possibilidades de resposta: devo começar falando sobre a relevância dos trabalhos expostos na ponta do *iceberg*, ou elencar algumas, das inúmeras, possibilidades de trabalhos escondidas nas profundezas do bloco de gelo, ou seja, dos estudos de gêneros? Pois bem, melhor que preparar respostas é pesquisar a temática e tentar desvendar alguns mistérios em torno do gênero.

Quando Bezerra (2022) nos apresentou o comentário de Bhatia (1997) sobre a desvantagem da popularidade do gênero, lembrei-me de alguns versos de uma música interpretada pela banda Engenheiros do Hawaii – *O papa é pop*. Na letra da canção, há dois fragmentos os quais jugo pertinentes para esta discussão, são estes: “qualquer coisa que se mova é um alvo” e “o pop não poupa ninguém”. Isso significa que quanto mais um conteúdo, neste caso o gênero, é notado, mais desperta a curiosidade dos pesquisadores. Diante disso, pensando nos gêneros, Bhatia (1997, p. 160) afirma que “quanto mais popular um conceito se torna, mais interpretação, orientação e estruturação são encontradas na literatura existente” (*apud* Bezerra, 2022).

Acreditamos que perguntar é uma necessidade humana, mas conceituar é uma condição *sine qua non* do pesquisador. Dito isso, adentremos no espaço de conceituação de gêneros e suas múltiplas facetas, respeitando os limites das definições.

Diante da ampla possibilidade do uso do termo gênero na Língua Portuguesa, Bezerra (2022, p. 22) afirma que: “em diversas situações comunicativas não é possível dizer ou escrever simplesmente gênero, sem explicitar a que acepção de gênero se faz referência”. De acordo com as ideias do autor, o uso de um modificador,

complementando o termo gênero, ajudaria na desambiguação ao trabalhar os diversos sentidos em torno da terminologia 'gênero'. Isso se justifica porque, segundo Bezerra (2022, p. 27), no âmbito da semântica da Língua Portuguesa, o termo gênero "se mostra extremamente opaco e indeterminado, frequentemente demandando esforços para sua desambiguação".

A contextualização do discurso ocorre por meio de uma orientação da estrutura do conhecimento e das formas de organização estrutural, que Van Dijk (2012) defende como gêneros discursivos e gêneros contextuais. A constituição do gênero (textual/discursivo) ocorre como um processo de adequação do discurso com as estruturas organizacionais do contexto de produção e circulação de um texto específicos.

Volvendo um olhar para os estudos mais específicos, em torno da palavra gênero, Bezerra (2022) salienta haver quatro acepções distintas para os estudos dos gêneros, a saber: categoria taxonômica da Biologia, categoria gramatical, identidade social e ação social da linguagem. Convém destacar que a última acepção, também tratada como gênero textual/discursivo, é o que nos interessa neste estudo.

Nessa perspectiva, é pertinente destacar que Marcuschi (2008) realça o entendimento de que os gêneros são "textos materializados em situações comunicativas recorrentes", ou seja, "os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas" (Marcuschi, 2008, p. 155). Nessa compreensão, comungamos com os postulados de Miller (2012), de que é a partir dos gêneros que encontramos meios de entender, mais nitidamente, as situações vivenciadas.

Diante desses aspectos, é pertinente salientar que, nos estudos de Swales, o conceito de gênero consiste em "uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um certo conjunto de propósitos comunicativos", propósitos que os membros da comunidade discursiva reconhecem e entendem como o construto e

“razão subjacente ao gênero” (Swales, 1990, p. 58). No que concerne a essa discussão, Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012), ao refletirem sobre o conjunto de propósitos comunicativos do gênero, observam que os gêneros realizam ações por meio dos propósitos comunicativos estabelecidos nas práticas sociais.

Desse modo, o propósito comunicativo do gênero “tem a ver exatamente com aquilo que os gêneros realizam na sociedade, admitindo-se, porém, que o propósito de um gênero não é necessariamente único e predeterminado” (Biasi-Rodrigues; Bezerra, 2012, p. 235). Em Miller (2012), os gêneros se modificam com o tempo e com as práticas sociais. Seguindo a autora supracitada, cada prática social ou gênero diferente, mesmo que mantenha uma estrutura convencional de estreita relação com outros gêneros, não se caracteriza como a mesma coisa.

Destacamos os postulados de Street (2010, p. 544), o qual afirma que a Teoria dos Gêneros “reconhece que há uma variedade de comunidades discursivas com suas próprias normas e convenções para a construção do conhecimento e o debate acerca dele, e que os textos variam linguisticamente de acordo com sua finalidade e contexto”. Nessa linha de pensamento, é oportuno destacar que a universidade é composta por várias áreas disciplinares, as quais apresentam valores, convenções e crenças relacionados aos seus objetivos específicos, mesmo compartilhando do mesmo discurso acadêmico (Oliveira, 2016).

Os estudos de gêneros acadêmicos têm como uma das grandes referências teórica John Swales (1990), que busca nos gêneros, como *corpus* de análise, “identificar a frequência de ocorrência de certos traços linguísticos”, além de descrever “os propósitos e os efeitos comunicativos de variedades da língua” (Bawarshi; Reiff, 2013, p. 61). Segundo os referidos autores, os estudos de gêneros em Swales (1990) são vistos como “ações linguísticas e retóricas que envolvem o uso da linguagem para comunicar algo a alguém, em algum

momento, em algum contexto e para algum propósito” (Bawarshi; Reiff, 2013, p. 65).

Essa compreensão dos autores nos diz que “o gênero é uma classe relativamente estável de eventos linguísticos e retóricos tipificados pelos membros de uma comunidade discursiva, a fim de atender e atingir objetivos comunicativos compartilhados” (Bawarshi; Reiff, 2013, p. 66). Diante dessa problemática, é digno registrar que o gênero, na ótica de Swales (1990; 2004) e na relação com a abordagem do *English for Specific Purposes* – ESP, é a concepção de uma consciência do propósito comunicativo socialmente desenvolvido. Partindo dessas discussões sobre os gêneros a partir várias lentes, faz-se mister tecer algumas considerações sobre o artigo científico e sobre a seção de Conclusão, nosso objeto de estudo.

MERGULHANDO NO TODO (ARTIGO CIENTÍFICO) PARA CONHECER A PARTE (CONCLUSÃO)

Como destacamos anteriormente, dentre os gêneros acadêmicos, o artigo acadêmico é um dos que apresenta maior prestígio, por possibilitar a circulação de investigações científicas. De acordo com a pesquisa de Silva (2020), o referido gênero se constitui como instrumento metodológico para a construção e a disseminação da ciência.

Completando a ideia da autora supracitada, Motta-Roth e Hendges (2010, p. 65) afirmam que o gênero artigo acadêmico “serve como uma via de comunicação entre pesquisadores, profissionais, professores e alunos de graduação e pós-graduação”. O uso do referido gênero para divulgação das pesquisas pode ser justificado, segundo as autoras mencionadas, a partir das características

trazidas pelo gênero em destaque, tais como o espaço para descrever o estudo, expor e avaliar resultados, bem como argumentar de forma convincente a relevância da pesquisa (Bernardino; Valentin, 2016).

Diante desse contexto, é pertinente sublinhar que, de acordo com Motta-Roth e Hendges (2010), o desenvolvimento da pesquisa e a configuração final do artigo acadêmico serão determinados pela área e pelo problema de pesquisa. Sob essa ótica, as referidas autoras elencam três configurações de artigos acadêmicos, quais sejam:

[...] o artigo de revisão teórica, que relata uma pesquisa que consiste em um levantamento de toda a literatura publicada sobre um tema em determinado período de tempo [...]; o artigo experimental, que relata um experimento montado para fins de testagem de determinadas hipóteses [...]; os chamados artigos científicos empíricos, em que o autor ou autores reportam a observações diretas dos fenômenos conforme percebidos pela experiência (Motta-Roth; Hendges, 2010, p. 66-67).

No tocante a essa exposição, é digno de registro que nos voltaremos aos artigos científicos, os quais apresentam e discutem, segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 67) “dados sobre determinado problema dentro de uma área de conhecimento específica”, apresentando interpretações “na forma de resultados de pesquisa”.

De certo, não queremos defender que os pesquisadores de diversas áreas disciplinares produzem o artigo científico uniformemente, pelo contrário, de acordo com Motta-Roth e Hendges (2010, p. 68), “cada área tem uma cultura própria que se traduz em um objeto de estudo próprio”. Cada área disciplinar, da comunidade discursiva acadêmica, desenvolve sua própria maneira de fazer pesquisa e apresentá-la por meio dos gêneros.

Torna-se oportuno sublinhar que, a partir de Swales, dentre outros gêneros, a estrutura da redação acadêmica do artigo de pesquisa, principalmente, apresenta uma organização estrutural variável,

conhecida como Introdução, Método, Resultado e Discussão – IMRD. A fundamentação teórica e as considerações finais são elementos tópicos que integram essa estrutura IMRD, a partir da variação do gênero em relação com o foco da pesquisa e o desenvolvimento de uma organização informacional acerca do silenciamento discursivo.

No entanto, ao revisitar seus estudos sobre os gêneros, Swales (2004) afirma que essa organização retórica, provavelmente, sofrerá flutuações em diferentes áreas do conhecimento (Bernardino, 2007). Aliadas a essa ideia, Motta-Roth e Hendges (2010), ao apresentarem uma proposta de organização retórica do artigo científico, acrescentaram mais duas unidades organizacionais, quais sejam: Revisão da Literatura e Conclusão. Essa perspectiva das referidas autoras nos é pertinente por ser a última unidade por elas destacadas, Conclusão, nosso foco de investigação.

SEÇÃO DE CONCLUSÃO: A PARTE DE UM TODO

Iniciemos esta discussão conceituando Conclusão a partir dos postulados de Motta-Roth e Hendges (2010), as quais reconhecem essa seção como o espaço de generalizações a partir das discussões realizadas no artigo, conectando generalizações com teorias apresentadas. Ainda nessa linha de pensamento, Motta-Roth e Hendges (2010, p. 131) destacam que “a seção de Conclusão comumente se fecha com um breve sumário ou conclusão do que foi feito e a significação disso para a área”.

A seção destinada à Conclusão de um artigo científico é tão importante como qualquer outra parte do texto, porém é necessário que seja uma escrita sucinta, pois o autor já teve o texto todo para apresentar, detalhadamente, suas ideias e argumentos, não cabendo

aqui nenhuma abordagem nova. De acordo com Motta-Roth e Hendges (2010), a seção de Conclusão, quando vem dissociada da seção de Discussão, pode apresentar algumas generalizações sobre as principais descobertas, situar os resultados, ressaltar as contribuições e implicações teóricas, recomendar futuros aprofundamentos das questões discutidas, deixando uma lacuna a ser preenchida por pesquisas futuras.

Para os artigos de pesquisa, quatro parágrafos bem desenvolvido é suficiente para uma conclusão. Motta-Roth e Hendges (2010) tecem comentários sobre as considerações finais ainda na seção tópica das discussões da pesquisa. Em Araújo (2006), compreendemos que a Conclusão é uma particularidade da redação acadêmica constituída por uma organização retórica. Do mesmo modo, tal compreensão pode ser encontrada em Oliveira (2016) e Paiva e Duarte (2018). O contexto de produção dessa seção é o artigo de pesquisa como uma ação de prática discursiva em que sua organização retórica fala sobre aquilo que se questiona, observa no objeto de estudo e discute crítica ou reflexivamente em acordo com pressuposições teóricas apresentadas.

Nessa direção, compreendemos que o autor do texto precisa responder a uma dúvida ou problema apresentado na introdução e aprofundado nas discussões constantes do corpo do texto, podendo, inclusive, propor uma solução específica ou encaminhar novas reflexões. Para isso, caso tenha apresentado ideias e argumentos variados no texto, convém retomar, sucintamente, as principais ideias para esclarecer a forma como essas ideias se relacionam e respondem à questão inicial.

A partir da pesquisa realizada por Costa (2015), é possível entender que, na seção de Conclusão, há um destaque para resultados globais e para a avaliação do estudo. Isso nos faz observar essa seção como a responsável pela sumarização da pesquisa “destacando resultados, avaliando e pontuando possibilidades de pesquisas futuras e de implicações práticas” (Costa, 2015, p. 92).

Com base nessas referências, a Conclusão tem o objetivo de apresentar um entendimento de porque a pesquisa deve ser importante. Sua redação tópica consiste em uma síntese dos pontos-chave que nortearam o processo de criação do espaço de pesquisa, da argumentação teórica, da metodologia, dos resultados e das discussões. Para bem observar esses feitos nas Conclusões analisadas neste artigo, na próxima seção, apresentaremos a metodologia usada para análise e para a discussão dos dados.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste artigo, a pesquisa tem como base uma metodologia de caráter qualitativo, de cunho descritivo e exploratório de texto do gênero artigo científico, mais especificamente da seção de Conclusão. O *corpus* é composto por quatro Conclusões extraídas de artigos produzidos por membros iniciantes na escrita acadêmica e publicados em 2020, em uma revista digital de duas universidades de esfera pública.

Desse modo, o *corpus* é oriundo de duas áreas disciplinares, das quais temos dois exemplares de cada uma das áreas Letras Linguística e História. Para facilitar a compreensão da análise, cada artigo foi nomeado e numerado da seguinte forma: para os de Linguística, usamos os códigos CAL³ – 1 e CAL – 2; para os de História, usamos os códigos CAH – 1 e CAH – 2. O quadro 2 ilustra essa nomenclatura, bem como apresenta os títulos dos artigos analisados e o ano da publicação.

³

CA – Conclusão de Artigo.

Quadro 2 - Nomenclatura das áreas disciplinares e títulos dos artigos

<i>Corpus</i>	Título do artigo científico	Ano
CAL-1	Vocalização da lateral palatal em comunidades arapiraquenses.	2020
CAL-2	Processos referenciais na construção de <i>tweets</i> polêmicos.	2020
CAH-1	Ciclo político-eleitoral brasileiro e sua relação com o resultado das urnas.	2020
CAH-2	O movimento estudantil e a luta pela transformação da FUNESA em universidade de fato: uma análise sobre o período de 2005 a 2007.	2020

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A análise do *corpus* foi realizada a partir do modelo de Araújo (2006), o qual foi arquitetado retoricamente com base no modelo CARS (Swales, 1990), a partir do qual observaremos se a seção de Conclusão apresenta a retomada do objetivo, a sumariação das principais conclusões, apresentação de lacunas deixadas e sugestões para novas pesquisas. Usamos a compreensão de modelo retórico de análise de gêneros, o qual destaca a descrição de duas etapas de análise: uma análise linguística e uma análise sociorretórica dos textos.

ANÁLISE DOS DADOS

Com a análise dos dados, buscamos analisar a produção sociorretórica da seção de Conclusão do gênero artigo científico escrita por estudantes de graduação das áreas disciplinares Linguística e História, considerando a organização textual e comparando os aspectos que aproximam a escrita das áreas de acordo com a presença dos movimentos retóricos.

Iniciamos esse processo observando os títulos dados à seção de Conclusão, isso porque, de acordo os estudos de Araújo

(2006), a partir do título, tem-se uma ideia do papel ou da função considerada pelo escritor na seção do artigo. Posto isso, os títulos da última seção do artigo científico escritos pelos graduandos de Linguística e História variam entre Conclusão e Considerações Finais, tendo este último uma maior incidência. Como podemos ver no quadro 3 que segue.

Quadro 3 - Títulos da seção final do artigo científico

<i>Corpus</i>	<i>Título da seção</i>	<i>Ano</i>
CAL-1	Conclusão.	2020
CAL-2	Considerações finais.	2020
CAH-1	Considerações finais.	2020
CAH-2	Considerações finais.	2020

Fonte: Elaborado pela autora com base em Araújo (2006).

A partir do exposto e com base na pesquisa de Araújo (2006), é possível entender que os títulos das áreas disciplinares sinalizam o fechamento do trabalho, bem como um espaço no qual os escritores resumem os principais resultados, demonstram o objetivo alcançado, discutem implicações teóricas e apresentam possibilidades de futuras pesquisas (Araújo, 2006). A autora supracitada analisou teses nas línguas inglesas e portuguesa, nós usaremos o modelo para análise de conclusões em língua portuguesa.

Quadro 4 - Estrutura retórica do capítulo de conclusões em língua portuguesa

Unidade retórica 1: Retomada do tópico, objetivos e questões de pesquisa /hipóteses

Unidade retórica 2: Sumarizando as principais conclusões

Unidade retórica 3: Avaliando as resultados/ dificuldades do estudo

Unidade retórica 4: Discutindo as implicações e apresentando sugestões para futuras pesquisas

Fonte: Araújo (2006, p. 454).

Ao analisarmos as Conclusões dos artigos científicos escritas pelos graduandos das áreas disciplinares de Linguística e História, observamos que a Unidade retórica 1 - [retomada do tema, dos objetivos e questões de pesquisa e hipóteses] esteve presente apenas na CAL – 2. Alusivo a essa questão, a escrita do graduando foi caracterizada pela ação de apresentar o tema e objetivo do artigo. Essas ações são verificadas nas expressões "Neste artigo, foi discutido"; "Ancorou-se numa visão de texto"; "buscou-se analisar". Como mostro o exemplo 1.

(1)- [CAL – 2 – Unidade retórica 1 - Retomada do tema, dos objetivos e questões de pesquisa e hipóteses]

Neste artigo, foi discutido como, no processo argumentativo, elementos textuais possibilitam a instauração da polêmica. Ancorou-se numa visão de texto enquanto construto socio-histórico, de base sociocognitiva, compreendendo as mudanças advindas do avanço tecnológico, o que possibilitou o surgimento das discussões sobre o hipertexto no ambiente digital.

Partindo desses pressupostos, buscou-se analisar a maneira como os processos referenciais se realizam na rede social *Twitter*, desde a postagem inicial como também nos seus comentários. A referenciação, compreendida como um fenômeno essencial para a

Com a realização da Unidade Retórica 1 (Retomando o tema, o objetivo e as questões de pesquisa), a escrita do graduando atende a um quesito de maturidade na escrita acadêmica, mesmo sendo de um iniciante.

A Unidade retórica 2 – [Sumarizando as principais conclusões] apresenta várias informações a partir da sumarização dos achados. Essa unidade foi encontrada nas Conclusões CAL 2, CAH 1 e CAH 2, como mostram os exemplos 2, 3 e 4.

(2) [CAL 2 – Unidade retórica 2 - Sumarizando as principais conclusões]

Partindo desses pressupostos, buscou-se analisar a maneira como os processos referenciais se realizam na rede social *Twitter*, desde a postagem inicial como também nos seus comentários. A referenciação, compreendida como um fenômeno essencial para a construção de sentidos de um texto, foi um elemento responsável por indicar os pontos de vista trazidos pelos usuários, assim como assinalar os direcionamentos argumentativos que, na maioria das vezes, foram realizados pela recategorização dos objetos do discurso (ELIAS; CAVALCANTE, 2018). Além disso, concluiu-se que a noção de *redes referenciais* é bastante adequada para analisar as conversações digitais e importante no estabelecimento da modalidade polêmica.

(3) [CAH 1 – Unidade retórica 2 - *Sumarizando as principais conclusões*].

Nesse sistema político vigente, torna-se quase que utópico uma transformação social que não seja garantida apenas através de revolução, de sorte que estamos entregues a barbárie elitista privilegiada a qual detém os meios possíveis de mudança.

Nesse contexto, a educação é uma luz no fim do túnel, como defende o educador Carlos Henrique Brandão, autor do livro “O Que É Educação?”, ela pode ser a chave de mudança da sociedade, a única a qual se pode conscientizar as pessoas a respeito do seu poder de revolução sistemática, na qual sua voz finalmente poderá ser ouvida nesse sistema democrático falho.

(4) [CAH 2 – Unidade retórica 2 - *Sumarizando as principais conclusões*]

A posição política adotada pela nova direção do DCE demonstra a importância da participação dos estudantes para a manutenção e garantia das reformas democráticas dentro e fora da universidade. A respeito disso, a UNE se expressa a favor da atuação política e consciente do movimento estudantil, visto que o mesmo está a serviço de uma sociedade mais democrática. Portanto, a luta em defesa da autonomia universitária, pelo desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, só é possível por meio de mais investimentos e do atendimento das necessidades enfrentadas nas universidades.

A partir dos fragmentos apresentados da realização da Unidade Retórica 2 (sumarizando as principais conclusões), tendo em vista que foi a unidade mais realizada entre os graduandos, acreditamos a ação de retomar algumas discussões realizadas no decorrer do artigo, de forma resumida, seja uma ação menos complexa para estudantes de graduação.

No tocante à Unidade retórica 3 [*Avaliando os resultados/dificuldades do estudo*], os graduandos de Linguística apresentaram na seção final do artigo algumas avaliações dos resultados, mas não apresentaram dificuldades encontradas. Vejamos nos exemplos 5 e 6.

(5) [CAL 1 – Unidade retórica 3 – *Avaliando os resultados/dificuldades do estudo*].

Percebe-se assim que os idosos fazem mais o apagamento do LH. Porém, eles também são os que mais reproduzem o LH.

Considerando o grau de escolaridade, as pessoas do ensino superior que o apagamento mais acontece. E que os que mais reproduzem o LH são pessoas do ensino fundamental.

Analisando o quesito sexo, temos um empate, tanto homens como mulheres fazem os mesmos números de apagamentos. Já no que se refere a aplicação do LH, os homens fazem mais.

Não é descaso com a língua, mas um condicionamento do vício de fala, dependendo da comunidade que o falante se adequa pode ocorrer com maturidade. Por esse fato o uso da vogal no ligar do encontro consonantal é tão ocorrente, ou seja, uma forma de facilitar a

(6) [CAL 2 – Unidade retórica 3 – *Avaliando os resultados/dificuldades do estudo*]

Ao analisar os referentes enquanto elementos que se conectam cotextualmente e contextualmente, vários elementos implícitos **foram possíveis de serem observados** durante a pesquisa. Nos exemplos trazidos, constata-se algumas informações nos comentários que se referiam à *COVID-19* e ao presidente do Brasil, as quais não seriam compreendidas apenas com a leitura dos elementos apresentados na materialidade textual, necessitando, portanto, da mobilização de conhecimentos de mundo do leitor.

Partindo da noção de redes referenciais, foi verificado que os comentários não são resultados de ações individuais, mas sim resultantes de ações conjuntas, realizadas pelos usuários, que introduzem e retomam referentes do próprio texto ou dos textos aos quais estão relacionados, construindo na interação virtual os objetos de discurso. Durante a

Ao analisarmos os resultados referentes à Unidade Retórica 3 (Avaliando os resultados/dificuldades do estudo), percebemos uma tendência da área disciplinar de Linguística, uma vez que nenhum graduando de História realizou. Essa ação retórica permite ao graduando realizar um olhar crítico para o artigo escrito por ele.

Concernente à Unidade retórica 4 [*Discutindo as implicações e apresentando sugestões para futuras pesquisas*], observamos que apenas o autor da Conclusão CAL 2 apresentou a referida unidade. É pertinente destacar que, nessa Unidade, houve uma discussão das

implicações, mas não houve apresentação de sugestões para futuras pesquisas. Vejamos nos exemplos 7.

(7) [CAL 2 – Unidade retórica 4 – *Discutindo as implicações e apresentando sugestões para futuras pesquisas*]

Por fim, a discussão que por ora se encerra, deixa-nos instigados a continuar trabalhando com a análise dos processos referenciais em articulação com a análise da argumentação no discurso. Acreditamos que analisar os dizeres dos sujeitos na arena do *Twitter* é de suma importância para compreendermos como pode ser evidenciado, através da textualidade, o comportamento social, as diversas visões de mundo e os debates que circulam nas redes digitais. Tal preocupação é necessária no âmbito do ensino de línguas e mais ainda no atual cenário mundial, para que todos possam ter uma formação que valorize cidadãos mais críticos, ativos e empáticos frente aos assuntos de interesse público.

Feitas as análises, percebemos que, embora a escrita do graduando esteja nos primeiros percalços da escrita acadêmica, percebemos alguns elementos esperáveis na seção de Conclusão de artigo científico. Esses resultados também nos levam a perceber a complexidade da escrita acadêmica para quem ainda está no início da formação.

Quando fazemos uma comparação, as ações retóricas presentes nos quatro artigos, observamos que apenas um artigo, dos quatro artigos, apresenta todas as unidades retóricas presentes no modelo de Araújo (2006). No entanto, ao voltarmos um olhar para a realização de cada unidade, percebemos uma grande incidência na realização na Unidade Retórica 3 (sumarizando as principais conclusões). Referente à essa Unidade Retórica, vale salientar que foi a única realizada pelos graduandos da área disciplinar de História. Outra informação particularizada das áreas é que a Unidade Retórica 3 (avaliando os resultados/dificuldades do estudo) foi realizada apenas pela área disciplinar de Linguística.

Sob essa ótica, Araújo (2006) destaca que, até para alunos em níveis mais elevados que os graduandos, a exemplos dos doutorandos, há dúvidas em o que se escrever na última seção de um trabalho de pesquisa, como o artigo científico.

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, analisamos a produção sociorretórica da seção de Conclusão do gênero artigo científico escrita por estudantes de graduação das áreas disciplinares Linguística e História, considerando a organização textual e comparando os aspectos que aproximam a escrita das áreas de acordo com a presença dos movimentos retóricos. A partir da análise realizada com base no modelo de Araújo (2006), podemos observar a estrutura retórica de quatro Conclusões de artigos científicos.

Essa ação nos permitiu um olhar pontual da escrita de membros iniciantes na escrita acadêmica, isso porque reconhecemos a pluralidade e ao mesmo tempo a unidade dessa escrita nas diferentes áreas. Como se observou, não tivemos uma uniformidade na estrutura das Conclusões. Apenas, na amostra CAL 2, tivemos a presença das quatro unidades retóricas sugeridas por Araújo (2006), na segunda amostra da mesma área disciplinar, percebemos que a Conclusão se deteve apenas em apresentar os resultados das análises dos dados. Já nas amostras da área disciplinar de História, formam observados a sumarização das conclusões teóricas discutidas ao longo do artigo.

É pertinente sublinhar que, a partir das ideias apresentadas pelos autores, aqui trabalhados, a escrita da Conclusão pode ser um meio de instigar o leitor a refletir sobre a ação proposta ou discutida, de modo que este perceba que a discussão não está encerrada, mas que foi bem embasada e não envereda pelo que não foi apresentado como problema.

Ainda é cedo para afirmar que essa ideia foi refutada, pois este trabalho parte de um projeto embrionário de doutorado. As discussões e principalmente as análises carecem de amadurecimento para, assim, contribuir com o amadurecimento da escrita acadêmica dos membros iniciantes da escrita acadêmica.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. D. Práticas Discursivas em Conclusões de Teses de Doutorado. **Linguagem (Em) Discurso**, LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 447-462, set./dez. 2006.
- BAZERMAN, C. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola, 2015.
- BAWARSHI, A.; REIFF, M. J. **Gênero**: história, teoria, pesquisa, ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BERNARDINO, C. G. **O metadiscorso interpessoal em artigos acadêmicos**: espaço de negociações e construção de posicionamentos. 2007. 243f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.
- BERNARDINO, C.G.; VALENTIM, D. L. O gênero artigo acadêmico e a cultura disciplinar da área do direito: as primícias de uma análise sócioretórica. *In*: **RevLet – Revista de Letras**. V. 08, nº 02, ago/dez, 2016, p.122-141.
- BEZERRA, B. G. *O gênero como ele é e como não é*. São Paulo: Parábola, 2022.
- BEZERRA, B. G. Gêneros acadêmicos em cursos de especialização: conjunto ou colônia de gêneros? Belo Horizonte, **Revista Brasileira de Linguística Aplicada – RBLA**, v. 12, n. 3, 2012a, p. 443-461.
- BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, v. 9, n. 4, p. 247-258, out/dez. 2012b.
- BEZERRA, B. G. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- BIASI-RODRIGUES, B. (1998). **Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.
- BIASI-RODRIGUES, B.; BEZERRA, B. G. Propósito comunicativo em análise de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão/SC, v. 12, n. 1, p. 231-249, jan./abr. 2012.
- COSTA, R. L. S. **Culturas disciplinares e artigos acadêmicos experimentais**: um estudo comparativo da descrição socioretórica. Fortaleza, 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística), UCE, 2015.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2000.

FREITAS, T. L. **O artigo acadêmico na cultura disciplinar da área de história:** uma investigação sociorretórica. Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2018.

HOFFNAGEL, J. C. **Temas em antropologia e linguística.** PPGL, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2010.

HYLAND, K. **Disciplinary Discourses:** Social Interactions in Academic Writing. Michigan University Class, 2000.

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

MILLER, C. R. **Gênero textual, agência e tecnologia.** São Paulo: Parábola; Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

MOTTA-ROTH, D.; HANDGES, G. R. H. (2010). **Produção Textual na universidade.** São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, A. C. A. **Memorial Acadêmico:** contexto comunicativo-situacional de produção e organização retórica do gênero. 2005. 184f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará – UFC, 2005.

OLIVEIRA, F. V. A. **A organização retórica da seção de Conclusão do gênero monografia em comunidades disciplinares distintas.** Dissertação (Mestrado em Letras), Departamento de Letras, Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2016.

OLIVEIRA, J. H. P. **Análise de gêneros em contextos específicos:** Organização retórica e construção de sentidos no resumo de comunicação para eventos acadêmicos. Dissertação de Mestrado, Recife, PPG em Ciências da Linguagem da UNICAP, 2017.

OLIVEIRA, H. A. G.; ARAÚJO, D. L. Escrita na graduação em letras: desafios e representações. **Raído**, Dourados, MS, v. 12, n. 27, jan./jun. 2017.

PACHECO, J. T. S.; BERNARDINO, C. G.; FREITAS, T. L. Um estudo sociorretórico da seção de Conclusão em artigos originais da cultura disciplinar da área de Nutrição. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, p. 119-139, jan./abr. 2018.

PAIVA, F. J. O. Configuração das unidades sociorretóricas em considerações finais de dissertações no curso de mestrado em letras. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.36, 2021.

PAIVA, F. J. O.; DUARTE, A. L. M. Uma análise sociorretórica de seções de conclusões de artigos acadêmicos na perspectiva dos estudos linguísticos. **Revista (Entre Parênteses)**, Número 7, Volume 1, (2018).

PORTO, A. J. P.; MELO, B. O. Organização retórica da seção considerações finais em monografias de letras. Teresina, **Letras em Revista**, v. 11, n. 01, jan./jun. 2020.

SILVA, I. N. **Análise sociorretórica de introduções de artigos científicos no quadro dos letramentos acadêmicos de graduandos pibidianos em três áreas disciplinares**. Tese de doutorado em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco. PPG em Ciências da Linguagem, Recife, 2020.

STREET, B. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. Reflections on the concept of discourse community. **Asp. Iarevedu GERAS**, n. 69, 2016.

SWALES, J. M. Research Genres: **Exploration and Applications**. Cambridge: University Press, 2004.

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. **English in Today's Research World**. Ann Arbor: The Universidade of Michigan Press, 2000.

SWALES, J. M. Occluded Genres In the Academy: The case of the Submission Letter.” **Academic Writing**: Intercultural and Textual Issues. Eds. Eija Ventola and Anna Mauranen. 1996.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e contexto**. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.



8

Lenilton Damião da Silva Junior

**LETRAMENTO ACADÊMICO
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.999878

INTRODUÇÃO

Sabemos que, no contexto do Ensino Superior, o estudante escreve e aprende a lidar com aspectos de epistemologia e de identidades, em vez de habilidades ou socializações. Todavia, para que os desafios relacionados ao letramento acadêmico sejam superados, é razoável considerar que questões relacionadas com políticas educacionais, currículo educacional, didatização de gêneros, letramento e identidade do sujeito, além do ensino interativo de gêneros, precisam ser os principais pontos da agenda de trabalho com o letramento.

Interessa saber, com Carlino (2017), que é preciso também deixarmos de culpar profissionais anteriores a esta etapa, pelas dificuldades de estudantes na presente etapa de ensino ou, ainda, culpar as famílias destes sujeitos pela pretensa responsabilidade na condução da educação deles, haja vista que cada ciclo de aprendizagem reserva seus desafios e as especificidades de cada um deles.

Nesse ínterim, convém afirmar que, na visão de Street (2014), letrado é aquele que consegue pensar para além do enunciado, percebendo o que está no plano das ideias e no plano da superfície do texto, que pode exercer sua cidadania de forma reflexivo-crítica. Faz-se necessário compreender, ainda, que a escola é uma das principais agências de letramento, mas ela não pode preocupar-se apenas com a alfabetização, mas sim com as diferentes situações a que o estudante possa estar exposto (Kleiman, 1995).

Nesse contexto, o objetivo do presente trabalho é refletir sobre as abordagens acadêmicas relacionadas ao letramento com o artigo científico no Ensino Superior e a qualidade da formação docente.

Torna-se imprescindível esclarecer que a motivação para realização dessa proposta se deu pelo fato de que estudantes de graduação, em conversa informal, revelaram ter muita dificuldade para compreender a função social do gênero, bem como a estrutura

prototípica dele. Para tanto, a seguinte questão de pesquisa foi formulada: o que revelam as pesquisas sobre letramento no âmbito do Ensino Superior, especialmente em cursos de graduação? A partir desse questionamento, acreditamos existirem desafios relacionados à temática do letramento acadêmico, porém eles não são intransponíveis, de modo que não seja possível o desenvolvimento de uma consciência crítica de gênero.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza exploratória, que tem como *corpus* 4 teses e 2 dissertações sobre letramento acadêmico, no âmbito da graduação em letras, pedagogia e direito e fonoaudiologia, defendidas entre 2021 e 2022, e encontradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações a partir das palavras-chave: “letramento acadêmico” e “graduação”. Esses dados serão analisados a partir do método da Análise Textual Discursiva (Moraes; Gagliazzi, 2006).

O presente artigo está organizado da seguinte forma: Inicialmente, discorreremos sobre o conceito de letramento. Em seguida, elencaremos algumas considerações sobre letramento acadêmico na etapa de graduação. Posteriormente, apresentaremos o desenho metodológico, a partir do qual seguiremos com a análise e discussão dos textos e, ainda, com nossas considerações finais e referências.

LETRAMENTO ACADÊMICO NA GRADUAÇÃO

A aquisição do letramento tem a ver com “modos de raciocinar, capacidades cognitivas, facilidade com lógica, abstração e operações mentais superiores” (Street, 2014, p. 38). De modo a complementar essa consideração, Kleiman (1995) afirma que letramento é

“um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 19).

Interessa saber que, na visão de Street (2014), e por oposição à definição de “iletrado”, letrado é o sujeito que consegue pensar mais abstratamente, que é mais ativo, mais crítico, mais capaz de refletir sobre a natureza da língua que usa ou sobre as fontes da opressão política. Street (2014) destaca, ainda, que o letramento (não o letramento em si mesmo, mas dentro de uma situação específica) pode ser mola propulsora para mobilidade social, igualdade econômica e política, bem como participação na ordem social.

Há que se reconhecer que a escola pode proporcionar claras mudanças no modo de funcionamento intelectual de cada um de nós. Mas, para isso, é preciso que tenhamos condições de nos apropriarmos com o sistema de leitura e escrita, bem como com o conhecimento acumulado pelas diversas disciplinas científicas e com o modo de construir conhecimento. Destaque-se, ainda, que o contato com o sistema de escrita e com a ciência deve se dar de forma sistemática e intensa, para que sejam observados os efeitos dos aspectos culturais sobre os modos de pensamento. Todavia, não podemos esquecer de que as práticas escolares favorecem o pensamento descontextualizado e a ação metacognitiva. O que ainda é um desafio a ser superado, especialmente para os grupos sociais pouco letrados, já que estes últimos têm dificuldades para refletir sobre seu próprio processo de pensamento, além de pensar fora de um contexto específico (Oliveira *In* Kleiman, 1995).

Fica evidente, portanto, que “o fator letramento tende a ser visto como como uma credencial para o sucesso nas várias formas de ação na comunidade através da linguagem e, por conseguinte, nas várias formas ‘civilizadas’, ou legítimas, de exercício de poder e de controle sobre situações e indivíduos” (Signorini *in* Kleiman, 1995, p. 162). Essas considerações atraem o entendimento de que a etapa de

escolarização é fator preponderante para acessar o letramento valorizado pela sociedade. Em outros termos, “quanto maior o nível de escolarização, maior o grau de letramento e melhor a performance do indivíduo na comunicação social” (Signorini *in* Kleiman, 1995, p. 162).

Chama atenção no discurso de Street, porém, que “todos na sociedade exibem alguma dificuldade de letramento em alguns contextos” (Street, 2014, p. 41). Nessa direção, ele destaca a necessidade de serem desenvolvidas estratégias para superação da variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea, o que parte da dimensão política, ética, linguística e social. Ratifica-se, então, a pertinência de que seja lançado foco sobre o caráter ideológico e específico ao contexto dos diferentes letramentos e não apenas o modelo autônomo.

O modelo autônomo considera a escrita como um produto completo em si mesmo, desvinculando-a de um contexto de produção. Em contrapartida, o modelo ideológico põe em relevo a natureza contextual e social das práticas de letramento, bem como as relações de poder e autoridade imbuídas em eventos de letramento (Street, 2014; Kleiman, 1995).

Além do já exposto, e consoante ao entendimento de uma visão integradora dos modelos de letramento, na perspectiva dos Novos Estudos de Letramento, convém conhecer e compreender mais três modelos: o modelo das habilidades de estudo, o modelo da socialização acadêmica, e o modelo dos letramentos acadêmicos.

O modelo das habilidades de estudo tem como foco os aspectos formais da escrita do aluno. Por sua vez, o modelo da socialização acadêmica desconsidera questões profundas do letramento, de modo que se dá enfoque à exposição do aluno aos diversos gêneros acadêmicos. Finalmente, o modelo dos letramentos acadêmicos considera os modelos anteriores e acrescenta atenção às relações de poder, autoridade, produção de sentidos e identidade (Street, 2014).

É essa visão com a qual coadunamos, pois com ela é possível pôr em evidência a visão de gênero como prática social e, assim, acessarmos a rica compreensão dos textos que serão úteis durante a vida acadêmica e profissional dos estudantes.

Fica claro, portanto, que “o significado do letramento (...) deve ser decodificado não apenas em termos de um discurso em torno da educação – qualidade da escola, desempenho docente, testagem e avaliação, abordagens do ensino da escrita e assim por diante -, mas em termos de discursos de nacionalismo” (Street, 2014, p. 142). Em outros termos, o letramento deve ser considerado como ideologia e como forma de manutenção/superação de estruturas de poder social.

Entretanto, a forma como o letramento é mediado, principalmente no contexto educacional, é fator preponderante para que as barreiras relacionadas à falta dele sejam superadas, de modo que seja garantida a efetiva participação social e política do sujeito.

E como o letramento é mediado no contexto educacional? Na compreensão de Signorini *in* Kleiman (1995, p. 162):

[...] a sobrevivência na escola é comumente vista como sinônimo de aquisição de bens culturais de prestígio – ser ‘estudado’ é ser ‘educado’, ‘mais elevado’ - e, ao mesmo tempo, como sinônimo de aquisição dos recursos necessários ao sucesso na ação social de base discursiva, independente dos contextos situacionais em jogo – ser ‘estudado’ é saber falar ‘direito’, é raciocinar/agir/avaliar ‘certo’.

Logo, nos parece que, para ser letrado, é preciso se apropriar dos bens culturais de prestígio. É válido ressaltar, também, que, conforme Kleiman (1995), a escola acaba sendo uma das principais agências de letramento. Todavia, ela “preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos [...] processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e a promoção na

escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho –, mostram orientações de letramento muito diferentes” (Kleiman, 1995, p. 20). Surge, então, a necessidade do debate sobre letramento acadêmico.

Convém destacar que, na perspectiva dos letramentos acadêmicos, os textos universitários são entendidos como práticas sociais e, nessa direção, precisam ser conhecidos, analisados e experienciados pelo estudante, de modo que seja possível a este último enxergar nele (o texto acadêmico) possibilidades de ação social via textos que participam da esfera acadêmica, sem ultrapassar a sua relativa liberdade para escrita dentro dos limites do gênero escolhido e considerando, ainda, a área disciplinar dentro da qual se escreve. Afinal, o letramento vê as demandas de alfabetização do currículo como envolvendo uma variedade de práticas comunicativas, incluindo gêneros, campos e disciplinas (Lea; Street, 1998).

Nessa perspectiva, comungamos do modelo de letramentos acadêmicos. Por meio do agenciamento da pauta supracitada, será possível superar possíveis entraves à efetivação do letramento, especialmente no contexto do Ensino Superior, como planificação do gênero, mudanças impostas pela escrita acadêmica e, ainda, letramentos em etapas anteriores à graduação, questões caras à temática dos letramentos.

Há que se considerar com Carlino (2017, p. 25) que: “qualquer disciplina está desenhada [...] por modos específicos de pensar vinculados a formas particulares de escrever; e essas formas devem ser ensinadas junto com os conteúdos de cada matéria.” Logo, fica evidente que, nas atividades de produção de textos que participam de determinados gêneros acadêmicos, deve ser considerada a área disciplinar e as especificidades do conteúdo sobre o qual se escreve.

Aliás, Carlino (2017) retoma uma discussão antiga sobre as queixas relacionadas à leitura e à escrita no Ensino Superior, desviando o foco da culpabilização de profissionais de etapas anteriores

de escolarização, bem como da atuação da família do sujeito no processo de fomento à educação, e lançando foco sobre a importância da compreensão de que cada etapa de escolarização reserva seus desafios, que, por sua vez, estão associados aos conteúdos disciplinares e a orientação e apoio de especialistas.

Diante do já exposto, o que cabe questionarmos é se “em um único ano [...] pode-se aprender a ler e escrever para os próximos anos” (Carlino, 2017, p. 28). Dito de outra forma, é necessário reconhecermos que um período de estudos não é suficiente para que questões tão complexas, como a leitura, a análise e a produção de gêneros acadêmicos, sejam solucionadas e toda uma turma heterogênea de estudantes consiga alcançar os objetivos propostos com eles.

Trata-se, portanto, de novas formas discursivas que desafiam a todos os principiantes que, para muitos deles, costumam se converter em barreiras intransponíveis se não contarem com um professor que os ajude a superá-las (Carlino, 2017, p. 28).

METODOLOGIA

Conforme anunciamos anteriormente, o presente artigo consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza exploratória, que tem como *corpus* 4 teses e 2 dissertações relacionadas ao letramento acadêmico, no âmbito da graduação, entre os anos 2021-2022, a partir das quais iremos analisar os dados obtidos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) a partir do método da Análise Textual Discursiva (Moraes; Gagliuzzi, 2006).

Interessa ratificarmos com Flick (2007, p. 9) que a pesquisa de abordagem qualitativa acontece no mundo real com o propósito de “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas.”

Além do já exposto, convém destacarmos que a pesquisa de natureza exploratória é um estudo preliminar voltado a familiarizar o pesquisador com o fenômeno sob investigação. Em outros termos, “o objetivo é ampliar seu conhecimento sobre o tópico escolhido” (Lodico; Spauding; Voegtle, 2006, p. 26).

Finalmente, cabe explicitarmos que a pesquisa bibliográfica tem por objetivo: “contextualizar uma pesquisa e mostrar o que já existe sobre o objeto investigado” (Oliveira e Paiva, 2019, p. 60). Destaque-se que é “erro comum em pesquisas bibliográficas [...] apresentar uma mera descrição do material pesquisado sem estabelecer relações e comparações e sem mostrar lacunas” (Oliveira e Paiva, 2019, p. 61).

Para o levantamento do *corpus* de análise, faremos busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir das seguintes palavras-chave: “Letramento acadêmico” e “graduação”. Essa pesquisa ocorreu no mês de abril de 2023.

Ressalta-se que a BDTD é uma plataforma virtual para acesso e visibilidade de teses e dissertações produzidas no Brasil e no exterior, desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict).

Ademais, optamos por um recorte dos trabalhos publicados entre os anos 2021-2022, tendo em vista o número expressivo de trabalhos sobre o tema letramentos acadêmicos e graduação (117 trabalhos foram identificados como resultados de busca, sem a delimitação do período), bem como a diversidade de perspectivas sob as quais ele é abordado.

Assim, considerando a busca pelas palavras-chave: “letramento acadêmico” e “graduação” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e tendo como periodicidade o ano de 2021-2022, foram encontrados 20 títulos em nossa busca, dos quais apenas 4 teses e 2 dissertações se enquadram nos perfis de trabalho

de nosso interesse, já que não estamos interessados em grupos acadêmicos específicos, como alunos surdos, indígenas, quilombolas etc., tampouco em letramento acadêmico em segunda língua, mas no letramento em gêneros acadêmicos no contexto de cursos de graduação com inclinação para o ensino. Assim, após leitura dos resumos, consideramos seis trabalhos que se aproximam do tema de nosso interesse.

De posse dos dados coletados, iremos analisá-los a partir do método da Análise Textual Discursiva (Moraes; Gagliazzi, 2006).

Apresentamos, a seguir, a análise, embasada na Análise Textual Discursiva. Teceremos, em seguida, reflexões sobre os desafios que precisam ser superados no âmbito acadêmico, especialmente nos cursos de graduação.

Sobre o método da Análise Textual Discursiva (ATD), convém destacarmos que ele é utilizado para uso, manejo e análise de informações. Em outros termos, o foco da ATD é o significado das informações que fazem parte de uma investigação científica. Porém, essa análise não se limita à descrição da realidade, mas propõe a construção da interpretação dessas informações e do significado delas. A Análise Textual Discursiva prescinde de um passo a passo, constituído por: unitarização, categorização e metatexto. Os movimentos analítico, intuitivo e criativo fazem parte da análise e contribuem na triangulação entre fundamentação teórica, achados no *corpus* de análise e a voz do pesquisador, dando significados e novas compreensões ao pesquisado (Moraes; Gagliazzi, 2016).

Outrossim, na etapa de unitarização, os textos são separados em unidades de significação. Na opinião de Moraes e Gagliazzi (2006, p. 118), “estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador.” Logo, ela consiste em um exercício intenso de leitura e de interpretação dos textos que compõem o *corpus* da pesquisa, a fim de lançarmos luz à tempestade de informações encontradas.

A categorização implica o uso de um referencial de abstração. Trata-se de uma etapa que exige esforço construtivo do investigador, pois consiste no núcleo duro do processo da Análise Textual Discursiva. É aqui que deve ocorrer a comparação entre unidades, bem como o agrupamento de elementos semelhantes, de modo que as categorias vão sendo aperfeiçoadas e delimitadas (Moraes; Gagliazzi, 2016).

Não obstante a essas considerações, convém pontuar que a construção de categorias pode partir do método dedutivo, feito *a priori*, ou intuitivo, feito a partir de categorias emergentes. Aliás, as propriedades das categorias prescindem do círculo hermenêutico, da validade e da pertinência da categoria, da homogeneidade das informações e não existência de exclusão mútua (Moraes; Gagliazzi, 2016).

Nessa direção, definimos a categoria “Letramento acadêmico”, uma vez que todos os trabalhos encontrados versam sobre esse tema, dada a sua relevância na agenda educacional e, por que não dizer, social e política. Elencamos, ainda, as seguintes subcategorias: “Caminhos possíveis para a prática do letramento no contexto da graduação”, e “O desafio com textos que participam de determinado gênero”. A primeira evidencia um movimento de superação das dificuldades por que passam discentes dos cursos de graduação. Já a segunda, ratifica que ainda é possível vislumbrar esses desafios. Logo, é salutar investirmos nesse tipo de discussão.

Quanto ao metatexto, é possível afirmarmos que ele expressa significados que subjazem aos textos; se fundamenta nas categorias e subcategorias de análise; implica descrição, interpretação, compreensão e teorização; está em contínua construção. Por isso, a análise é sempre incompleta. Destaque-se, ainda, que a sua qualidade depende de sua validade, confiabilidade e capacidade de expressar a voz do investigador (Moraes; Gagliazzi, 2016).

A seguir, apresentaremos a análise e discussão dos achados da pesquisa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com o objetivo de refletir sobre as abordagens acadêmicas relacionadas ao letramento no Ensino Superior e a qualidade da formação docente, apresentamos, a seguir, os dados encontrados a partir das palavras-chave: “letramento acadêmico” e “graduação” e, em seguida, cruzamos as informações obtidas na etapa de categorização, subcategorização e unidades de sentido com as contribuições teóricas por nós explicitadas acima. Vejamos:

Quadro 1 – Estado da arte sobre o letramento acadêmico no contexto dos cursos de graduação

ano	título	autor	instituição	nível de aperfeiçoamento	síntese
2022	O letramento acadêmico e a formação inicial de professores no Curso de Letras: um estudo documental com foco nas abordagens de escrita.	CAPELIN, Pamela Tais Clein Capelin.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel.	Mestrado.	O trabalho tem o propósito de estabelecer relação com as abordagens de escrita (Lea; Street, 2014) proposta(s) pelo Projeto Político Pedagógico e pelos Planos de Ensino do ano de 2019 da área de Língua Portuguesa (LP) do Curso de Letras (Português/Espanhol, Português/Inglês e Português/Italiano) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – Campus de Cascavel/PR. Os resultados demonstram que entre as disciplinas analisadas, a de Leitura e Produção Textual é a que tem maior ênfase nas produções escritas. De um modo geral, as três abordagens com foco na escrita propostos por Lea e Street (2014) – modelo de habilidades de estudo, modelo de socialização acadêmica e modelo de letramentos acadêmicos (Lea; Street, 2014) – estão, ainda que de maneira implícita, contempladas no PPP e nos Planos de Ensino do ano de 2019, da área de LP, do Curso de Letras da Unioeste – Campus de Cascavel/PR.

ano	título	autor	instituição	nível de aperfeiçoamento	síntese
2021	Práticas de escrita em um curso de pedagogia: um estudo sob a perspectiva dos letramentos acadêmicos.	BRAGA, Miriã Ferreira.	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).	Doutorado.	A pesquisa objetiva compreender de que forma as teorias de Letramentos Acadêmicos e seus pressupostos, em articulação com teorias de gêneros textuais, podem contribuir para o processo de escrita de gêneros acadêmicos por parte de alunos do primeiro período da graduação em Pedagogia de uma universidade pública federal. Os resultados sugerem que, embora a concepção do docente em muito se alinhe à perspectiva dos Letramentos Acadêmicos, as dimensões escondidas na abordagem do ensaio solicitado, que se afastou do gênero canônico, parecem ter interferido na compreensão e dificultado o processo de escrita dos estudantes.
2021	PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM FONOAUDIOLOGIA: um estudo de caso.	MARIZ, Luciana.	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).	Doutorado.	Esta pesquisa examina as formas como os estudantes de graduação em Fonoaudiologia utilizam a escrita e analisam os sentidos atribuídos aos letramentos à medida que eles se engajam em práticas de letramento acadêmico. A análise tornou visível como professores realizaram ações responsivas para apoiar os alunos no enfrentamento dos desafios acadêmicos em um curso de graduação multidisciplinar. Uma análise reflexiva das aulas de leitura e escrita de textos acadêmicos, ministradas por mim, mostrou um descompasso entre os letramentos acadêmicos abordados que adotei e demandas e expectativas dos estudantes alinhadas aos modelos das habilidades de estudo e da socialização (Lea; Street, 1998, 2014; Street, 2010).
2022	Ensino interativo de gêneros: a escrita da resenha no curso de graduação em direito.	PEREIRA, Maria Ladjane dos Santos.	Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP).	Doutorado.	A proposta de trabalho foi analisar como os estudantes recém-ingressantes no curso de graduação em Direito respondem ao ensino do gênero resenha acadêmica, quando expostos ao ensino interativo de gêneros, visando ao desenvolvimento da consciência crítica de gêneros e ao letramento acadêmico. Os resultados apontam para um ensino mais integrativo que pode contribuir para a aprendizagem dos estudantes, de modo a tornar o acesso e a circulação na nova Comunidade Discursiva Acadêmica menos problemática para eles. A produção da resenha, por meio desse ensino interativo, decerto permitirá ao estudante o desenvolvimento de uma consciência crítica de gênero, aferível a longo prazo, o que somente poderemos constatar em pesquisas futuras.

ano	título	autor	instituição	nível de aperfeiçoamento	síntese
2021	Escrita na universidade: um estudo etnográfico acerca dos desafios do fazer científico de estudantes no ensino superior.	SILVEIRA, Letícia.	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).	Mestrado.	The objective is to investigate the challenges imposed on students by scientific writing, to understand how they engage and position themselves concerning reading and writing practices in the classroom. The results point to the need for a dialogical approach to academic literacies, given that there are dialogical relationships triggered between the subjects participating in the classes, between genders, between social spheres, between discourses that circulate in these spheres, and between identities assumed by these subjects in their texts.
2022	O difícil é passar para o papel: uma análise sobre a escrita no Ensino Superior.	GERMANI, Michele Mariana.	Universidade Estadual Paulista (UNESP).	Doutorado.	A pesquisa teve como objetivo geral refletir sobre a escrita no Ensino Superior em uma perspectiva sociocultural, considerando as técnicas de laboratório de redação na tentativa de atenuar os problemas relacionados à ausência de escrita reflexiva e de autoria. Os resultados apontaram que os ingressantes do Ensino Superior, independentemente de terem vindo da escola pública ou particular, não dominam o letramento acadêmico, pois se trata de uma linguagem específica do meio universitário, não sendo aprendida nas etapas precedentes.

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (2021-2022).

Como é possível observar, os resultados de busca nos revelam múltiplas perspectivas de trabalho com o letramento acadêmico, partindo da dimensão político-pedagógica e estendendo-se até às transformações causadas no estudante de graduação, se considerados os desafios do fazer científico para esse público especificamente, no que se refere à abordagem dialógica da literatura acadêmica em várias dimensões, como afirma Silveira (2021): as classes às quais eles fazem parte, os gêneros, as esferas sociais, os discursos pertencem a estas esferas e as identidades assumidas pelos sujeitos.

Todavia, é preciso considerarmos também que, ao passo em que são apresentados pelos pesquisadores acima desafios relacionados ao letramento acadêmico, é possível vislumbrarmos ações para superação do abismo entre o letramento acadêmico ideal e o letramento acadêmico real, especialmente no contexto brasileiro.

Nessa direção, é possível destacarmos na categoria “Letramento acadêmico”, as seguintes subcategorias: “Caminhos possíveis para a prática do letramento no contexto da graduação”, e “O desafio com textos que participam de determinado gênero”. Com base nessas subcategorias, formulamos as seguintes unidades de sentido: “Letramento e políticas educacionais”; “O trabalho integrado com letramentos e gêneros textuais”; “O ensino interativo de gêneros”; “Letramentos em contextos específicos”; “Planificação do gênero”; “Mudanças impostas aos estudantes pela escrita acadêmica” e, finalmente, “Letramentos em etapas anteriores à graduação”. Assim, no Quadro 2, a seguir, apresentamos uma possível análise textual discursiva a partir dos dados coletados na plataforma BDTD e sistematizados no Quadro 1. Vejamos:

Quadro 2 – Análise textual discursiva do estado da arte sobre letramento acadêmico e letras

Categoria	Subcategorias	Unidades de sentido	Unidade temática	nº
Letramento acadêmico.	Caminhos possíveis para a prática do letramento no contexto da graduação.	Letramento e políticas educacionais.	“as três abordagens com foco na escrita propostos por Lea e Street (2014) (...) estão, ainda que de maneira implícita, contempladas no PPP e nos Planos de Ensino do ano de 2019, da área de LP, do Curso de Letras da Unioeste – Campus de Cascavel/PR” (Capelin, 2022).	01
		O trabalho integrado com letramentos e gêneros textuais.	“compreender de que forma as teorias de Letramentos Acadêmicos e seus pressupostos, em articulação com teorias de gêneros textuais, pode contribuir para o processo de escrita de gêneros acadêmicos por parte de alunos do primeiro período da graduação em Pedagogia de uma universidade pública federal” (Braga, 2021).	02
		O ensino interativo de gêneros.	“A produção da resenha, por meio desse ensino interativo, decerto permitirá ao estudante o desenvolvimento de uma consciência crítica de gênero, aferível a longo prazo...” (Pereira, 2022).	03
		Letramentos em contextos específicos.	“Esta pesquisa examina as formas como os estudantes de graduação em Fonoaudiologia utilizam a escrita e analisam os sentidos atribuídos aos letramentos à medida que eles se engajam em práticas de letramento acadêmico” (Mariz, 2021).	04

Categoria	Subcategorias	Unidades de sentido	Unidade temática	nº
	O desafio com textos que participam de determinado gênero.	Planificação do gênero.	"as dimensões escondidas na abordagem do ensaio solicitado, que se afastou do gênero canônico, parecem ter interferido na compreensão e dificultado o processo de escrita dos estudantes" (Braga, 2021).	05
		Mudanças impostas aos estudantes pela escrita acadêmica.	"The results point to the need for a dialogical approach to academic literacies, given that there are dialogical relationships triggered between the subjects participating in the classes, between genders, between social spheres, between discourses that circulate in these spheres, and between identities assumed by these subjects in their texts" (Silveira, 2021).	06
		Letramentos em etapas anteriores à graduação.	"Os resultados apontaram que os ingressantes do Ensino Superior, independentemente de terem vindo da escola pública ou particular, não dominam o letramento acadêmico, pois se trata de uma linguagem específica do meio universitário, não sendo aprendida nas etapas precedentes" (Germani, 2022).	07

Fonte: O autor (2023).

A partir do já exposto, é possível afirmarmos que o letramento acadêmico em suas múltiplas faces: política, educacional, linguística, social e ética precisa ser vivenciado de forma efetiva no Ensino Superior, mais especificamente nos cursos de graduação, tendo em vista sua importância como ideologia e como forma de manutenção/superação de estruturas de poder social. Em outros termos, os dados acima apresentados reverberam uma tarefa árdua, mas bastante promissora, que é ressignificar a mediação e a produção de gêneros acadêmicos como forma de agência social e, mais do que isso, fomentar a análise e a produção da estrutura prototípica desses gêneros, como o artigo científico, a resenha e o ensaio, por exemplo, para ficarmos nas ilustrações fornecidas pelos pesquisadores/autores das teses e dissertações supracitadas.

Cabe destacar, também, que os diferentes trabalhos sobre os quais nos debruçamos ratificam que existem desafios enormes relacionados à temática do letramento acadêmico ("Planificação do gênero"; "Mudanças impostas aos estudantes pela escrita acadêmica" e, finalmente, "Letramentos em etapas anteriores à

graduação”), porém não desconsideram a hipótese de que existem caminhos possíveis para tornar possível “o desenvolvimento de uma consciência crítica de gênero”, conforme aponta Pereira (2022) em seu trabalho. Aliás, estes caminhos podem ajudar a comunidade discursiva constituída por professores e estudantes a transpor barreiras que impedem principalmente os discentes de graduação de participar ativamente do processo de produção de conhecimento.

Dentre os caminhos possíveis para superação dos desafios relacionados ao letramento no Ensino Superior, temos: “Letramento e políticas educacionais”; “O trabalho integrado com letramentos e gêneros textuais”; “O ensino interativo de gêneros” e, finalmente, “Letramentos em contextos específicos”. Esses caminhos sinalizam que, uma vez efetivado o letramento, enquanto política educacional, ele terá mais projeção no cenário educacional. Logo, o currículo poderá refletir inquietações discentes e docentes relacionadas à funcionalidade de gêneros acadêmicos, bem como a estrutura prototípica deles, o que certamente provocará ecos na didatização dos textos que participam destes gêneros. Desta feita, poderá haver, também, um trabalho mais atento com questões relacionadas ao ensino de gêneros em uma perspectiva interativa e em contextos específicos de trabalho.

Não podemos nos esquecer de que temos diferentes perspectivas de análise sobre um mesmo fenômeno. Logo, ao passo em que se discute a temática do letramento no Ensino Superior, também são apresentados diferentes caminhos para a prática do letramento em cursos de graduação, e estes diferentes caminhos corroboram ao aperfeiçoamento das estratégias didáticas para efetivação do uso consciente e eficaz do signo linguístico pelos discentes, tendo em vista o propósito comunicativo do texto que participa de gêneros acadêmicos, assim como a interação do autor desses textos com seus interlocutores.

Em contrapartida, é salutar destacar ainda que, na seara dos trabalhos pesquisados, chamou-nos atenção a falta de pesquisas que fornecessem uma contribuição ainda mais efetiva para academia,

através da reflexão sobre estratégias possivelmente válidas para a produção de gêneros acadêmicos – não com caráter prescritivo, mas em uma dimensão analítico-reflexiva sobre os textos que participam de determinados gêneros acadêmicos.

Portanto, parece-nos uma posição predominante na análise dos trabalhos, por nós encontrados, o desejo de fazer com que o letramento acadêmico não seja apenas uma utopia em um país ainda em fase de desenvolvimento e que ainda engatinha na área de produção científica, o que reverbera nos inúmeros problemas sociais por que passa o Brasil. Todavia, pela materialidade linguística dos trabalhos analisados, fica evidente a necessidade de mais investimentos em pesquisas na área de letramento acadêmico e, mais especificamente, em metodologias para a sua efetivação no contexto do Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, pretendemos refletir sobre as abordagens acadêmicas relacionadas ao letramento no Ensino Superior e a qualidade da formação docente.

Nesse ínterim, através do levantamento de informações relacionadas às palavras-chave: “letramento acadêmico” e “graduação” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e tendo como periodicidade o ano de 2021-2022, dadas as circunstâncias do presente trabalho, foram encontrados 20 resultados para nossa busca, entre dissertações e teses, porém apenas seis deles atenderam aos filtros por nós estabelecidos: não estamos interessados em grupos acadêmicos específicos, como alunos surdos, indígenas, quilombolas etc., tampouco em letramento acadêmico em segunda língua, mas no letramento em gêneros acadêmicos no contexto de cursos de graduação com inclinação para o ensino.

Os resultados de busca, por sua vez, evidenciaram que o letramento acadêmico em suas múltiplas faces: política, educacional, linguística, social e ética precisa ser vivenciado de forma efetiva no Ensino Superior, mais especificamente nos cursos de graduação em letras, pedagogia, direito e fonoaudiologia, tendo em vista sua importância como forma de manutenção/superação de estruturas de poder social. Destaque-se, ainda, que eles ratificam que existem desafios enormes relacionados à temática do letramento acadêmico, porém não desconsideram a hipótese de que existem caminhos possíveis para tornar possível o desenvolvimento de uma consciência crítica de gênero.

REFERÊNCIAS

CARLINO, P. **Escrever, ler e aprender na universidade**: uma introdução à alfabetização acadêmica. Petrópolis: Vozes, 2017.

FLICK, U. **Designing qualitative research**. Los Angeles: Sage, 2007.

KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LODICO, M. G.; SPAULDING, D. T.; VOEGTLE, K. H. **Methods in educational research**: from theory to practice. São Francisco: Jossey-Bass, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. amp. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência e educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

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

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.



9

*Lucinalva de Almeida Silva
Marcelo Silva de Souza Ribeiro*

PESQUISA-FORMAÇÃO EM "FAKE NEWS"⁴: NARRATIVAS EXPERIENCIAIS COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

⁴

Este escrito intitulado "Pesquisa - formação em *fake news*: narrativas experienciais com professoras da Educação Básica em tempos de *fake news*" é um recorte da pesquisa de Mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI) da Universidade de Pernambuco, *Campus Petrolina* - PE.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.999879

INTRODUÇÃO

As Tecnologias da Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ganharam visibilidade no Brasil e no mundo em meados dos anos 1970 e 1980, com avanços significativos inerentes a diversos fatores: sociais, culturais, políticos e educacionais. Contudo, o crescimento tecnológico ocorrido tem provocado muitas inquietações no campo educacional, especialmente no que concerne à propagação e disseminação de informações que circulam na rede - *internet*, uma vez que a sociedade contemporânea enfrenta o grande desafio de saber discernir (in) verdades nas divulgações de informações em *sites*, *blogs*, *portais* e outros.

Nesse contexto de inquietações no âmbito escolar, consideramos relevante o estudo sobre o desafio de lidar com as *fake news* e a desinformação, a partir das concepções de professoras do Ensino Fundamental - nos anos finais, por intermédio de uma pesquisa-formação. Nesse sentido, entendemos que a escola é um espaço importante de educação frente às *fake news* e à desinformação. Partindo do questionamento de como a escola pode se posicionar diante desse desafio contemporâneo, assumimos a seguinte problemática: como as *fake news* em um contexto de desinformação e pós-verdade têm sido debatidas pelos professores e de que maneira lidam com essa realidade na sala de aula? Buscando construir respostas ao questionamento apresentado, propomos um espaço formativo, com o propósito de elaborar saberes e estratégias de comparação e análise de notícias em diferentes mídias, tais como: *sites* de notícias, *sites* alternativos e mídias sociais para checagem das *fake news*, assim como sua própria reflexão e percepção, acerca do respectivo processo.

Do ponto de vista metodológico, apropriamo-nos da abordagem qualitativa, pois oportuniza a interpretação da realidade. Consideramos ser essa a abordagem mais apropriada, uma vez que

estuda os fenômenos sociais, os quais estão centrados na compreensão que as participantes da pesquisa têm acerca das suas reflexões, ações, valores e saberes que caracterizam suas identidades na pesquisa. Logo, o contexto da pesquisa corrobora com as posições de Macedo, Galeffi e Pimentel (2009, p. 32), que apontam: “todo constructo qualitativo é sempre uma aproximação ou ressonância sensível, o que requisita o aparelho de captura adequado”, caracterizando apresentar fenômenos sociais, sua razão e fazendo-se compreender inteiramente os participantes.

Respaldamo-nos teoricamente nos postulados de Brasil (2017), Santaella (2018) e Tardif (2002) que tratam, respectivamente, da proliferação de *fake news*, manipulação de fatos /opiniões, trato ético do debate, formação inicial docente e suas implicações.

Para a realização deste estudo, o trabalho foi estruturado da maneira que segue: a expansão das tecnologias: *fake news* e pós-verdade, entremeios da pesquisa-formação, percursos e perspectivas da ação de formar, percursos metodológicos, os resultados com as devidas discussões e, por fim, as considerações finais.

A EXPANSÃO DAS TECNOLOGIAS: *FAKE NEWS* E PÓS-VERDADE

É de suma importância rememorar o final da década de 1960, no qual “o mundo via um grupo de ativistas e câmeras portáteis com potencial para a TV a cabo, que se propunham a registrar as injustiças e contestar direitos” (Morozov, 2018, p. 13). O momento era extraordinário, cidadãos teriam acesso à tecnologia, podendo produzir seus próprios programas e dessa maneira torná-los públicos.

Essa possibilidade de produzir informações, acompanhada da disseminação em massa por vários pontos de compartilhamento,

criou a chamada sociedade em rede (Castells, 1999). Paralelamente a isso, o controle sobre a falsificação e plágio, aliado à disseminação de (in) verdades, caracteriza a “era da pós-verdade”, passou a ser ineficiente via os antigos dispositivos institucionais. Conforme elucida D’Ancona (2018, p. 45), “a pós-verdade desponta nesse viés, quando os *firewalls* e os anticorpos se enfraqueceram, trazendo a luz seu fracasso e decadência”. Isto posto, ou seja, a expansão coordenada de estratégias midiáticas, por vezes, traz a dúvida, causando confusão e representação de um conflito imaginário proposital.

A chamada “pós-verdade” já era anunciada pelos avanços tecnológicos datados entre os anos 1970 e 1980 e sua expansão desenfreada ganha fôlego com o supracitado acontecimento. Tal apontamento nos remete ao que é posto por Baudrillard (2001, p. 60), quando este diz que “na visão comum o meio virtual é utilizado por aqueles que estão governando a fim de influenciar, seduzir e alienar as massas” via as tecnologias, em virtude do uso pretencioso carregado de sutilidade, trazendo assim à evidência, uma luta de classes e, consigo, uma hipótese que também evidencia o contrário, levantada pelo autor, para ele é impossível decidir.

Logo, hipóteses levantadas por Baudrillard, são consideradas e sua interpretação reverbera o que se apresenta atualmente, de um lado, a grande massa compartilha exacerbadamente informações vinculadas às mídias preferidas sem a responsabilidade crítica da verificação, e do outro, aqueles que estão ocupando cargos políticos acreditam de maneira sutil manipular as massas, as persuadir, o que atualmente se configura com maior exatidão e tende a se expandir mais fortemente com as *deep fakes*.

Entendemos que saber lidar com as *fake news* é algo necessário e pode estar nas propostas pedagógicas dos contextos escolares. Alguns *sites*, por exemplo, já dão dicas e apontam ações que podem ser incorporadas às práticas docentes:

- (a) olhar com atenção e atentar para a confiabilidade das fontes;
- (b) ir além das chamadas e reconhecer sinais de sensacionalismo;
- (c) procurar por outras fontes;
- (d) verificar os fatos, sua data de publicação;
- (e) conferir se o conteúdo afeta seus preconceitos;
- (f) reconhecer quando se trata de brincadeira e conferir se vem de uma fonte piadista (Santaella, 2018, p. 40).

É notório que a lista de conselhos apresentados trará mais segurança ao usuário da rede, visto que se evidencia o desenvolvimento crítico social do indivíduo, propiciando o fortalecimento dos desafios enfrentados para o combate eficaz ao efeito das notícias falsas com maior precisão. Com isso, nesse cenário tão presente, o qual o alvo é a enganação, por meio da desinformação, é preciso exercitar o senso crítico e investigativo a fim de detectar tais armadilhas, evitando ser vítima das *fake news*.

ENTREMEIOS DA PESQUISA – FORMAÇÃO: PERCURSOS E PERSPECTIVAS DA AÇÃO DE FORMAR

O processo histórico que permeia a pesquisa e a formação de professores e suas trajetórias nasce meio a insatisfações influenciadas por diferentes etapas da educação brasileira. Foi somente a partir da segunda parte do século XX que se considerou conciliar pesquisa e formação de professores. Tardiff e Lessard (2008) pontuam que essa articulação entre formação e produção do conhecimento acontece a partir dos saberes da experiência, rompendo com o discurso dominante que desvaloriza, justamente, os saberes e as práticas dos professores. Com isso, Barbosa (2003, p. 268) pondera

que: “trata de uma formação que vá além de um saber meramente teórico disciplinar, amplia-se a demanda desses profissionais no campo dos saberes pedagógicos e políticos”. A autora evidencia que, com isso, tais saberes seriam salientados e apresentariam a tamanha importância que exercem no campo do ensinar bem.

É preciso ampliar o papel da escola e ressignificá-lo no tocante ao ensino, não somente centralizado nos conteúdos, mas que tenha conexão com o cotidiano, que deixe claro a razão de ensinar, de aprender, de conviver e de formar-se, que vai muito além da absorção de conteúdos programados por um determinado currículo proposto. A escola, nesse sentido, não pode se distanciar de sua função emancipatória, sua participação nessa construção e formação do homem, como ser crítico capaz de delinear sua própria história.

Nessa linha, surgem novas propostas do trabalho docente meio ao desenvolvimento das tecnologias. No entanto, a autora explica que:

[] é importante compreender que são conceitos diversos; conhecimento não se reluz a informação. Este é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio, o de trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as, contextualizando-as. O terceiro estágio implica a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento, consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, a capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização (Barbosa, 2003, p. 269).

Barbosa (2003) reluz em sua discussão de forma explícita a importância de compreender os conceitos que norteiam o caminho o qual se percorre na busca pela produção de novas formas de experimentar o conhecimento. E nesse prisma, traz a busca pelas novas propostas de trabalho impostas pelo uso das tecnologias.

Nessa vertente, os pesquisadores têm buscado aprofundar os estudos a fim de contribuir mais significativamente com o rompimento das formações tradicionais, as quais não refletem os saberes docentes, e também não os evidenciam desconsiderando sua construção ao longo do exercício da práxis docente. Todavia, a inserção da pesquisa como dispositivo de formação, no que tange ao trabalho do docente, tem enfrentado dificuldades, mesmo evidenciando que a busca de estratégias e o repensar docente instigado pela reflexão é transformador.

A formação de professores, nesse sentido, tem grande eficácia e se apresenta “meio ao processo educativo, viabilizando a articulação da pesquisa - formação a qual representa um processo que contraria formas convencionais de pesquisa e de formação” (Longarezi; Silva, 2013, p. 215). Isso evidencia a necessidade de superar formações que reduzem os docentes a amostras, os tratando apenas e somente como objeto de estudo.

É nessa perspectiva que os autores Longarezi e Silva (2013) são enfáticos em seu estudo e definem o conceito de pesquisa - formação e sua importância para a formação e desenvolvimento profissional do docente.

A pesquisa-formação como processo de desenvolvimento profissional e mudança efetiva nas práticas educativas na perspectiva que defendemos se caracteriza por ser uma metodologia de pesquisa em que todos os sujeitos envolvidos participam ativamente do seu processo, investigando situações-problema na busca por construir respostas e soluções para elas; compreende pesquisa acadêmica e prática pedagógica como unidade; é desenvolvida por todos os seus membros mediante discussões e interações diversas; parte das necessidades dos sujeitos envolvidos, dando sentido ao processo que estão vivenciando; ocorre no contexto escolar; toma a prática pedagógica como conteúdo do processo formativo; respeita as diversas formas de saber existentes; e, fundamentalmente, é processo de formação política (Longarezi; Silva, 2013, p. 223).

Com isso, a pesquisa - formação tem sido utilizada por muitos pesquisadores em Educação, na qual tem buscado fomentar ações reflexivas para a conscientização política dos docentes no âmbito escolar reverberando, desse modo, uma educação consciente para os discentes.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este estudo é um recorte de pesquisa maior concluída no município de Afrânio- PE – Ensino Fundamental - nos anos finais, a qual contou com seis encontros. O primeiro: tratou de estudos acerca da verificação de *fake news* e estratégias para sua identificação; o segundo: das tecnologias, animação sobre crimes na *internet*, canais de denúncias e conteúdos impróprios; terceiro: *quiz* sobre uso excessivo da internet e acerca das oportunidades e riscos *on-line*; quarto: Infográfico, Cartilha sobre Bullying e desinformação; quinto: foi possível conhecer as pertinências dos saberes e estratégias utilizadas pelos docentes nas suas práticas viabilizadas pela temática *fake news* e subáreas apreciadas pela pesquisa-formação, por fim, o sexto momento: buscou partilhar as experiências e conhecer a coconstrução de saberes, viabilizados pela pesquisa-formação.

O referido processo contou com a participação de doze docentes efetivas e contratadas com, no mínimo, cinco anos em regência, pertencentes a um total de seis escolas, localizadas na zona rural e urbana. Para tanto, elegemos o primeiro encontro e quatro docentes de uma das escolas para a realização deste escrito. O referido foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade de Pernambuco (UPE) com o CAAE 16405019.5.0000.5191.

Assumindo a abordagem qualitativa, partimos do entendimento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real, o participante e uma relação de familiarização com o pesquisador.

Há necessariamente na pesquisa qualitativa o desenvolvimento de meios descritivos que favorecem a apreensão das qualidades dos conjuntos-objetos fenomenais investigados. Tais meios são essencialmente lingüísticos e só podem atualizar-se através de sistemas gramaticais completos em sua finitude moduladora e gerativa. Daí a grande diversidade de meios e técnicas que caracterizam a pulverização epistemológica das pesquisas qualitativas (Macedo; Galeffi; Pimentel, 2009, p. 33).

Pautado nessa concepção de constructos norteadores da pesquisa, propomos compreender as qualidades, valores e saberes que caracterizam a identidade das participantes da pesquisa.

Tivemos como referência metodológica a pesquisa-formação, corroborando no contexto do estudo para o “desenvolvimento crítico social do corpo docente a fim de fortalecer ações pedagógicas proeminentes capazes de instigar o conhecimento teórico tão necessário para a construção do campo profissional e intelectual” (Ibiapina, 2008, p. 55). Nesse prisma, nós elegemos quatro docentes da mesma escola e que lecionam em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental - nos anos finais de uma das Escolas Municipais de Afrânio-PE, participantes da pesquisa maior. As professoras foram informadas do objetivo da pesquisa e aceitaram participar, desde que fosse mantido o anonimato de suas identidades. Dessa forma, foi realizada a seguinte codificação para as professoras participantes: Checagem, Verificação, Conferência e Fonte.

Os dispositivos de produção de informação constituíram-se de diários reflexivos e rodas de conversa compostas por estudos realizados com a utilização de slides, cartilhas, vídeos, músicas e dinâmicas com as docentes, Franco (2018) indica que a garantia à fidedignidade e à validade do conteúdo analisado é feita via comparação entre pares. Nesse sentido, para esse estudo, a análise foi organizada por unidades prepositivas e em 3 quadros propostos, dos quais tiveram como questões acerca da temática em estudo “a desinformação

em tempos de *fake news*”: O que a temática representa para você? Quais saberes foram adicionados a sua prática pedagógica? Como avalia a utilização do material proposto?

Serão apresentados, a seguir, diálogos oriundos da roda de conversa e dos diários reflexivos construídos ao longo do primeiro encontro de pesquisa-formação com a temática em estudo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Quadro 1 - Traz o que a temática em estudo representa para cada professora

Participantes	O que a temática <i>fake news</i> representa para você?
Codificação	A temática é pouco conhecida, porém nos últimos anos tem se destacado principalmente nas mídias sociais e televisão.
Checagem	A temática tem grande poder de persuasão, se espalha rapidamente.
Fonte	A temática consegue apelar, convencendo o leitor, evocando emoções.
Verificação	A temática ganha mais e mais espaço viabilizado pelo poder de alcance das redes sociais.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao analisarmos o quadro 1, percebemos que as docentes Codificação, Checagem, Fonte e Verificação explicitam acerca da temática de maneira abrangente no que tange a sua relação com os ambientes virtuais de modo a diagnosticar o seu poder de convencimento e de alcance, descrevem o que têm percebido nos últimos anos: “no dia a dia, as chamadas ‘notícias’ chegam rapidamente e alcançam-nos, principalmente pelas redes sociais”. Logo, é papel “da escola, dos docentes, desde muito cedo desenvolver nas crianças e adolescentes a devida educação para as mídias e nas mídias”

(Santaella, 2018, p. 26). Nesse sentido, nota-se que há uma preocupação por parte das professoras, que perceberam as mudanças ocorridas com o avanço das tecnologias, e com elas, uma série de pontos positivos e negativos, ao considerarem o poder de convencimento que o uso premeditado exerce sobre as pessoas.

Quadro 2 - Há concepções acerca dos saberes adicionados a sua prática pedagógica

Participantes	Quais saberes foram adicionados a sua prática pedagógica?
Codificação	Consegui me inteirar um pouco acerca das estratégias para verificação de notícias recebidas pelas minhas redes sociais e aplicativos de mensagens e me sinto mais segura para abordar o assunto em sala.
Checagem	Conheci sites que até então não conhecia, que vinculam notícias verificadas diariamente e os indico aos estudantes.
Fonte	Conseguo receber uma notícia/link e utilizar algumas estratégias para verificação, como me direcionar a <i>sites</i> com credibilidade, que fazem um trabalho jornalístico sério, entre outros.
Verificação	Conseguo, com um pouco de dificuldade, realizar a verificação de algumas notícias. Percebo que já não compartilho como antes, pois tenho consciência e oriento os meus alunos a fazerem o mesmo.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebemos que as docentes Codificação, Checagem e Fonte sugerem realizar algumas estratégias de verificação de notícias vinculadas as suas redes de relacionamento e, acrescentam: “ter conhecimento básico a respeito das ações responsáveis ao receber uma informação. Passo inicial para orientar melhor os discentes”, pois, como afirma Brasil (2017), trata-se de promover uma sensibilidade para com os fatos que afetam drasticamente a vida de pessoas e prever um trato ético com o debate de ideias.

Nesse sentido, a pesquisa – formação cumpre relevante importância se utilizando de diversos instrumentos, com o intuito de

mediar o conhecimento, de construir saberes oriundos da ação realizada com as docentes participantes. Todavia, todas as participantes apontaram que já conseguem identificar e utilizar estratégias de verificação/trato as notícias oriundas de suas redes e de ambientes educacionais e não educacionais dos quais perpassam e tem contato cotidianamente.

A professora Verificação apontou ainda ter um pouco de dificuldade na identificação, mas salienta que adquiriu uma postura diferente e que se percebe com outro posicionamento, mais consciente acerca do seu papel na sociedade e na escola. Considerando as respostas de Codificação, Checagem, Fonte e Verificação, estas apontam que os saberes construídos fortaleceram a práxis, sobretudo, no que tange às ações de identificar e disseminar *fake news*, ou notícias descontextualizadas.

Quadro 3 - Análise de que maneira as docentes avaliam a utilização do material proposto pela pesquisa - formação

Participantes	Como avalia o material utilizado?
Codificação	Avalio positivamente, não conhecia boa parte do material.
Checagem	Excelente, conhecia somente um <i>site</i> verificador de <i>fake news</i> . Acrescentou muito ao meu conhecimento, o qual era um pouco vago.
Fonte	Muito bom, pude por meio dele desenvolver estudos que antes não tinha me dado conta da tamanha importância nas atuais circunstâncias.
Verificação	De muito boa qualidade. Conhecia pouco, tenho uma certa dificuldade para manusear ferramentas tecnológicas, porém, as estratégias, atividades, vídeos, dinâmicas, entre outros, me ajudaram muito positivamente nesse sentido.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observamos que Codificação, Checagem e Verificação afirmam que conheciam pouco ou não conheciam parte do material didático utilizado, Fonte afirma que não tinha se dado conta da

tamanha relevância que a temática exerce meio as circunstâncias. “O pensamento, as competências e os saberes dos professores não são vistos como realidades estritamente subjetivas, pois são socialmente construídos e partilhados” (Tardif, 2010, p. 233). Logo, as questões problematizadoras levantadas pela pesquisa indicam que as docentes construíssem saberes e os partilhassem entre si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa-formação priorizou o desenvolvimento crítico das docentes participantes do estudo, propiciando facilitar sua participação e engajamento nas discussões e estudos direcionados com a temática “*fake news*” em paralelo as suas atividades docentes. Esse debate, de cunho investigativo, é sem dúvida primordial como meio de enfrentamento à desinformação no âmbito educacional, em um cenário que vincula informações em demasido e manipula informações, com o propósito de convencer, sugerindo o compartilhamento, o curtir e o comentar, evocando, desse modo, convencimento e apatia, esse no sentido de propiciar a insipiência do debate.

Em linhas gerais, a pesquisa-formação elencou estratégias por meio de estudos realizados para essa análise em uma perspectiva construtivista, criando meios que propiciaram as docentes perceberem-se inseridas na discussão acerca da temática e construtoras de saberes em uma postura crítica e investigativa, que inspira a checagem, antes de qualquer ação mal pensada diante das mídias e em ambientes educacionais e não educacionais que vinculam constantemente notícias em demasido, reverberando maior consciência crítica e melhor prática docente na sala de aula, contribuindo para um trabalho eficaz, em especial com os adolescentes e jovens, por se encontrarem em formação escolar/pessoal e pertencerem a geração nativa tecnológica.

Os dados construídos com as professoras da Rede Pública Municipal apontaram a importância da formação pedagógica, e do repensar da prática docente durante a realização das atividades de aprendizagem e discussões, meio a roda de conversa, e que há instrumentos diversificados, que vão além daqueles utilizados no encontro. Todavia, ainda é preciso romper com o ensino dissociado da utilização das tecnologias e dirimir alguns entraves para que a construção do saber aconteça por meio da consciência crítica e do trato ético das informações oriundas das mídias, traçando um paradigma a ser determinado como fator preponderante do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. L. L. (org) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: SEF, 2017**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 out. 2023.

BAUDRILLARD, J. **A ilusão vital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.

D'ANCONA, M. **Pós-verdade**. 1. ed. Barueri: Faro Editorial, 2018.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. Campinas: Editora Autores associados, 2018.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro editora, 2008. 136 p.

LONGAREZI, A, M.; SILVA, J.L. **Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política**. Revista Contrapontos - Eletrônica, vol. 13 – n. 3 – p. 214-225 / set-dez 2013.

MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas**. Prefácio Remi Hess. Salvador: EDUFBA, 2009.

MOROZOV, E. **Big Tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. São Paulo: Ubu Editora, 2018. 192 p. / Coleção Exit.

SANTAELLA, L. **A pós verdade é verdadeira ou falsa?** Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

TARDIF, M; LESSARD, C. **Ofício do professor**: história, perspectivas e desafios internacionais/ tradução de Lucy Magalhães. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.



10

*Sarah Maria Cavalcanti Cardoso Rocha de Araujo
Isabela Barbosa Rêgo Barros*

PRÁTICAS DOCENTES, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:

**UMA ANÁLISE EM QUATRO AMBIENTES
ESCOLARES DA REGIÃO NORDESTE**

INTRODUÇÃO

Entendemos que alfabetizar e letrar são processos distintos, mas inseparáveis. Alfabetização e letramento se completam na vida do aluno, ou melhor, a alfabetização é um dos componentes do letramento. Sendo assim, o ideal é ensinar a ler e a escrever de modo que a criança não apenas decodifique as palavras, mas entenda o que está lendo. A fim de alcançar esse ideal, o professor alfabetizador precisa reconhecer o significado de alfabetização e letramento nos processos de ensino e de aprendizagem.

Os conceitos formados dos termos “alfabetização” e “letramento” exigem uma retomada das fontes históricas, que possibilitem compreender seus avanços e conquistas ao longo do tempo, bem como estabelecer relações sociais com os diferentes momentos que estamos vivendo, sejam eles no viés político ou econômico do nosso país e fora dele.

Em consideração ao homem em sua formação histórica, percebemos várias condições e análises estabelecidas pelas relações da língua. Os sujeitos falantes estabelecem falas, articulam ideias e produzem de fato o que querem dizer. Dessa forma, ao avaliar cada situação proposta em diferentes pesquisas, há de alguma maneira meios para encontrar sincronia na linguagem, é importante que a criança se aproprie da leitura e da escrita, pois vivemos em uma sociedade letrada. Além de codificar e decodificar as palavras, elas necessitam compreender os usos sociais da escrita.

A língua é, segundo Saussure (1989 p. 18), “um sistema de signos; um conjunto de unidades que se relacionam organizadamente dentro de um todo. É a parte social da linguagem exterior ao indivíduo; não pode ser modificada pelo falante e obedece às leis do contrato social estabelecido pelos membros da comunidade”.

De acordo com Saussure (1989), o conjunto linguagem - língua contém ainda outro elemento: a fala, que é uma ação individual resultante das combinações feitas pelo sujeito falante utilizando o código da língua; ela se expressa pelos mecanismos psicofísicos (atos de fonação) necessários à produção dessas combinações. Por ser individual, é possível perceber inúmeras variações entre os falantes.

A língua portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum considerar as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação (Bagno, 2007, p. 27).

Além disso, é preciso conhecer as suas relações com os estudos acadêmicos de natureza linguística, psicolinguística, pedagógica e didáticas, áreas em que tais discussões se mantêm vivas e muito presentes. No caso desta pesquisa, é fundamental situar o contexto em que a discussão acontece, ou seja, que referências são utilizadas e como são abordadas com os professores. Nesse sentido, consideramos importante analisar o que vem sendo discutido em teses e dissertações sobre a relação entre alfabetização, letramento e os saberes docentes no âmbito de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, com foco principalmente na região Nordeste.

O trabalho está organizado em tópicos que tratamos da conceituação de alfabetização e letramento; procuramos também abordar as relações entre alfabetização e letramento; refletimos sobre a prática de alfabetizar letrando, mostrando que é possível alfabetizar com a utilização de práticas de ensino diversas e ênfase nas práticas sociais.

ALFABETIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA LETRADA

Para todo docente que se propõe atuar no contexto da alfabetização, cabe uma reflexão ao que é proposto no ato de alfabetizar com um olhar alinhado ao letramento, que segundo Soares (2018), o ideal seria a prática do alfabetizar letrando, o que ela chama de “alfaletrar”, ou seja, ensinar a ler e a escrever sem perder de vista o contexto das práticas sociais de leitura e da escrita e sua aplicação no dia a dia.

Soares (2012) também vai ressaltar a importância de o aprendiz estar inserido no que ela chama ambiente familiar letrado, para que venha a alimentar os estímulos que a criança recebe na escola com o seu contexto familiar na volta para casa. Segundo ela,

O ambiente familiar letrado é o primeiro lugar onde a criança vivencia acontecimentos em que a escrita e a leitura estão presentes. É o despertar da alfabetização e do letramento, além de estimular no processo não somente de aprendizado, mas igualmente de prazer no seu desenvolvimento (Soares, 2012, p. 15).

Em sua maioria, as crianças são alfabetizadas na escola, mas a escola vai além do alfabetizar, ela traz consigo o objetivo de formar pessoas leitoras capazes de darem sentido ao que se lê e dar ao escrever significados coerentes. Deste modo, a escola busca formar sujeitos amantes dos livros, cidadãos alfabetizados e letrados.

Entendemos a aprendizagem como um processo contínuo de (re) construção de conhecimentos ao longo da vida, porém, esperamos que uma criança seja alfabetizada ao frequentar os anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso não depende exclusivamente de sua idade, mas sim de fatores relevantes, que determinam o tempo e a viabilidade para possibilitar o desenvolvimento da leitura e da

escrita, por exemplo: a sua autoestima, o incentivo da família, do professor, os procedimentos didáticos e outros fatores que, no desenvolvimento do nosso trabalho, serão ressaltados.

Tem-se tentado, ultimamente, atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente, que se estenderia por toda vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita. É verdade que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido (Soares, 2012. p. 15).

Deste modo, entendemos que a alfabetização deve seguir lado a lado com o letramento, mesmo entendendo serem dois processos de significados e abordagens diferentes, o primeiro que consiste na construção de hipóteses sobre o sistema alfabético de escrita, em que o aluno precisa participar de situações desafiadoras oportunizando reflexões sobre a língua escrita e o segundo que possibilita uma direção e uma sistematização por meio de uma reflexão metalinguística, partindo de textos reais de vários gêneros que circulam socialmente. Eis aí a concepção de Soares (2012) quando se refere à aprendizagem da língua materna, e nós podemos estender para as outras línguas, por ser um processo permanente.

Tendo em mente que a aprendizagem é um processo contínuo, cabe a decisão aos professores pelas atitudes de caráter prático em relação ao aprendizado das crianças, sobretudo dos anos iniciais; entendendo que a alfabetização e letramento devem ter tratamento metodológico diferente, contemplando as fases que permeiam a aprendizagem da língua escrita ou faladas nas diferentes etapas da escolarização.

Emília Ferreiro (1999) e Ana Teberosky (2003) partiram do pressuposto da teoria piagetiana – de que todo conhecimento possui uma origem – e, pelo método clínico de Piaget, por diversas vezes questionaram e consideraram o que as crianças sabem antes da alfabetização (da entrada na escola). Diversas práticas construtivistas

conduzidas pelas pesquisas de Ferreiro (1986) e Teberosky (1986) foram lançadas no dia a dia da sala de aula por influência da *Psicogênese da Língua Escrita*. Esta é uma teoria sobre a origem do conhecimento que considera que a criança passa por estágios para adquirir e construir o conhecimento.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1989), a criança passa por um processo de aquisição de escrita baseado em cinco níveis de hipóteses: pré-silábica, no qual ainda não estabelece relação entre escrita e fala, silábico que já traz certa consciência quanto ao “som” das letras, hipótese silábico-alfabético em que a criança já percebe que existe uma relação entre os aspectos gráficos e sonoros das palavras, hipótese alfabética que domina a relação existente entre letra-sílaba-som e ortográfico que é um nível em que permanecemos em contínua construção, como pode ser observado no quadro 1. É com esse entendimento, que os professores, sobretudo os que trabalham em nível dos anos iniciais, precisam trabalhar a alfabetização, ou seja, é entender que na hipótese pré-silábica o aluno está inserido.

Quadro 1 - Processo de aquisição de escrita baseado em cinco níveis de hipóteses

Hipótese pré-silábica	Neste nível, a criança não estabelece relação entre a escrita e a fala (pronúncia), ela exerce sua escrita por meio de desenhos, rabiscos e letras utilizando-as de forma aleatória. As principais hipóteses desse nível são: já percebe a função social da escrita (diferenciando-a de desenhos), usa critério quantitativo. São necessárias muitas letras para escrever o nome de um objeto grande, e poucas letras para escrever o nome de um objeto ou coisa pequena, critério qualitativo (não se pode repetir letras), acredita-se que só escrevem nomes de coisas, usam letras do próprio nome, cada palavra deve ter três letras se não para ele não é nome, são apenas letras, só eles sabem o que quiseram escrever.
Nível silábico	A criança já começa a ter consciência de que existe uma relação entre fala e escrita, entre os aspectos gráficos e sonoros das palavras, tentam dar valor sonoro a letras e sinais para representar as palavras, para cada sílaba pronunciada o indivíduo escreve uma letra (uma letra para cada sílaba), ou para cada palavra em uma frase dita. E nesse nível a criança ainda utiliza o critério quantitativo e qualitativo, apresentados no nível pré-silábico.

Nível silábico-alfabético	Esse nível é uma transição do silábico para o alfabético. É uma escrita quase alfabética, na qual a criança começa a escrever alfabeticamente algumas sílabas e para outras permanece silábico. Percebe primeiramente que a sílaba tem duas letras e, posteriormente, que existem sílabas com mais de duas letras, tem dificuldades em separar palavras quando escreve frase ou texto. É nesse nível em que alguns adultos usam o termo em que a criança estaria omitindo letras.
Nível alfabético	O aluno nesse nível já domina a relação existente entre letra-sílaba-som e as regularidades da língua. Faz relação sonora das palavras, escreve do jeito que fala, oculta letras quando mistura a hipótese alfabética e silábica, apresenta dificuldades e problemas ortográficos.
Nível ortográfico	Esse é um nível em que permanecemos em contínua construção, no qual vamos adquirindo e dominando as irregularidades da língua no decorrer da vida.

Fonte: Adaptado de Camini, 2013.

As primeiras ideias no universo infantil sobre a escrita são referidas a variadas hipóteses que se integram o sistema alfabético. De início, as crianças descobrem que o código escrito não é a mesma coisa que o desenho que faziam outrora. Segundo Ferreiro (1999), essa diferenciação entre desenho e escrita geralmente já acontece mesmo antes da criança entrar na escola, pois ela está inserida em uma sociedade grafocêntrica.

Para Ferreiro (2001, p. 9), tradicionalmente, “a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de maturidade da criança”. Nesta ótica, entendemos que a criança tem o seu momento ideal de aprender, isso nos leva a saber que nem sempre o momento de um estudante seja o mesmo momento de outro. Tudo é relativamente diferente ao nível que se encontra.

Quando uma criança tem a chance de conviver em lugares acompanhadas de adultos que têm a leitura rotina, que gostam de contar histórias, tem revistas, livros, e um ambiente oportuno,

no qual a criança possa ter um certo encontro com o letramento, a relação entre alfabetização e letramento acontece de forma mais eficaz. Quando passamos a entender que alfabetizada é a pessoa que aprende a escrita alfabética com habilidades para ler e escrever em uma sequência lógica e o letramento é a aplicação do saber ler e escrever, associado e evidenciado nas práticas sociais melhor podemos, enquanto docentes alfabetizadores, auxiliar o aluno no seu processo de aprendizagem.

Baseado na forma como se consolida o processo de leitura na infância, Ferreiro (2004) afirma que:

[] se as crianças crescem em comunidades iletradas e a escola não as introduz na linguagem escrita (em toda a sua complexidade), talvez cheguem a atingir esses mínimos de alfabetização, que lhes permitam seguir instruções escritas e aumentar a sua produtividade em uma fábrica, contudo não teremos de formar cidadãos para este presente nem para o futuro próximo" (Ferreiro, 2004, p. 54).

Esta concepção nos motiva a pensar e a criar meios para que a alfabetização aconteça dando espaço ao letramento, tornando o ato de ler e escrever com sentido, utilidade e diferença na vida das crianças, quer seja no território educativo ou no contexto diário do seu viver em sociedade. Nessa ótica, Ferreiro (2004) também afirma que:

Há que se alfabetizar para ler o que os outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de dizer por escrito esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta (Ferreiro, 2004, p. 54).

Reafirmando a necessidade de compreensão das diversas funções que os alunos necessitam estar aptos a realizarem após a leitura e levar essa aprendizagem adquirida para além da escola, o fazer do professor deve estar focado nas diferentes formas de uso da

língua e do que a leitura possibilita nos contextos sociais diversos. Isso ajudará o aluno a refletir sobre as formas de uso das palavras, montando-as e desmontando-as.

METODOLOGIA

O presente estudo, de caráter qualitativo e pautado em uma revisão de literatura, tem objetivo exploratório que se ocupa em analisar o que vem sendo discutido em teses e dissertações sobre a relação entre alfabetização, letramento e os saberes docentes no âmbito de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa qualitativa, segundo Menezes (2001), consolida-se no ambiente natural e é a fonte direta para coleta de dado, na qual o pesquisador é o instrumento-chave. Os pesquisadores que se propõe a esta proposta de pesquisa tendem a analisar seus dados indutivamente e esta foi a condução dada na análise feita nesta pesquisa. Trata-se de uma pesquisa que envolve levantamento bibliográfico, a qual, segundo Gil (2007), tem caráter exploratório e proporcional.

O campo de busca foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A busca avançada foi realizada no dia 04 de maio de 2023 e teve as palavras-chave: alfabetização, letramento e saberes docentes inseridos no buscador. Não foi marcado recorte temporal. Foram encontrados 48 trabalhos, sendo 12 teses e 36 dissertações. Todos os resumos foram lidos de modo a identificar quais trabalhos apresentavam a perspectiva dos saberes docentes sobre alfabetização e letramento nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Dessa leitura inicial emergiram cinco categorias que são apresentadas no Quadro 2. Nele é possível ver as categorias resultantes da análise realizada nos 48 resumos encontrados nas teses e dissertações no banco de dados da BDTD e a quantidade de trabalhos em cada uma.

Quadro 2 – Temáticas presentes nas teses e dissertações em análise

Categorias	Número de trabalhos
Alfabetização e letramento nos anos iniciais.	9
Alfabetização e letramento nos anos finais do Ensino Fundamental.	17
Estudos relacionados a Educação de Jovens, Adultos (EJA).	5
Estudos envolvendo alfabetização em contextos étnicos raciais.	9
Oralidade e letramento com vistas aos conceitos das ciências exatas.	8
Total	48

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Dos 48 trabalhos que resultaram da pesquisa usando as palavras-chave saberes docente, alfabetização e letramento, muitos deles não estavam voltados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente do 1º ao 3º anos. Eles traziam questões mais amplas e relacionadas com diferentes aspectos do letramento, bem como tendo outros anos como contexto de pesquisa. As cinco categorias são: Educação de Jovens e Adultos, Educação e letramento nos anos finais do Ensino Fundamental, Estudos envolvendo conceitos étnicos raciais e Oralidade e letramento com vistas aos conceitos das ciências exatas.

Como o objetivo desta pesquisa está para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, foram descartados 39 trabalhos, restando nove produções que estavam voltadas ao contexto do qual se ocupa este estudo. Dentre os nove trabalhos, seis são dissertações de mestrado e três são teses de doutorado, defendidas entre os anos de 2008 e 2019. Para uma abordagem mais clara e objetiva aos interesses deste estudo e por ele estar inserido na região Nordeste, outro filtro foi utilizado, a localização da região na qual os trabalhos foram defendidos, sendo quatro da região Nordeste, um na região Sul, um na região Centro-Oeste e três na região Sudeste, como pode ser observado no Quadro 3:

Quadro 3 – Teses e dissertação a serem analisadas na íntegra

Ano	Tipo de trabalho	Título	Universidade	Palavras-chave
2011	Tese	Os saberes docentes para o ensino da oralidade: o que sabem os professores e como compreendem as atividades propostas pelos livros didáticos de língua portuguesa?	Universidade Federal de Pernambuco	Saberes docentes; ensino da língua portuguesa; livro didático; ensino da língua portuguesa.
2011	Tese	Alfabetização: evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com concepções e práticas de professores	Universidade Federal de Pernambuco	Alfabetização; Psicogênese da escrita; Conhecimento de letras; Consciência fonológica; Prática docente.
2015	Dissertação	Concepção de oralidade presente no PNAIC e na formação dos orientadores de estudos e professores alfabetizadores de Pernambuco.	Universidade Federal de Pernambuco	Professores - Formação; Língua Portuguesa - Estudo e ensino; Oralidade; UFPE - Pós-graduação.
2020	Tese	Eventos de alfabetização em duas escolas: uma análise comparativa e etnográfica.	Universidade Federal de Pernambuco	Alfabetização; Etnografia; Brasil-Programa de Alfabetização; Alfabetização – Letramento.
2008	Dissertação	Trajetórias de duas professoras: formação e saberes docentes.	Universidade Federal de Santa Maria	Formação de professores Saberes docentes Alfabetização, Letramento
2017	Dissertação	A alfabetização e os desafios para o professor recém-formado.	Universidade Metodista de São Paulo	Professor-alfabetizador; Saberes e práticas professores; Alfabetização e letramento
2015	Dissertação	Alfabetização e letramento: ampliação dos saberes didáticos por meio da formação continuada on-line.	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Ensino, Educação Alfabetização, Letramento Educação permanente Ensino a distância.

Ano	Tipo de trabalho	Título	Universidade	Palavras-chave
2018	Dissertação	Prática docente na alfabetização e letramento de crianças nas séries iniciais: uma experiência em Parnaíba-PI.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Prática de ensino Letramento, Alfabetização Professores - Formação profissional.
2013	Dissertação	Alfabetização e gêneros textuais: uma análise das práticas professores no âmbito do pré-letramento de Mato Grosso.	Universidade Federal de Mato Grosso	Alfabetização Gêneros textuais Programa pré-letramento.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como é possível observar no quadro 3, dos nove trabalhos encontrados, seis foram defendidos em instituições federais, um em uma instituição estadual e dois em instituições privadas. Quanto às palavras-chave abordadas em cada um deles, vimos que três trabalhos usam os saberes docentes, oito usaram a alfabetização, cinco abordaram o letramento, seis com vistas às práticas de ensino e formação profissional docente da Língua Portuguesa, um tem educação a distância e um mencionou a Psicogênese da língua escrita e a consciência fonológica.

Para leitura na íntegra e análise, optamos pelos trabalhos defendidos na região Nordeste. Isso se justifica pelo fato de este estudo estar inserido em um programa de pós-graduação na referida região.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Ao analisar a tese da Ana Caroline de Almeida, defendida em 2020, percebemos que é a publicação mais recente dentre as encontradas, ela teve como objetivo geral descrever e analisar eventos de

alfabetização em duas turmas do primeiro ciclo, a saber: uma da Rede Municipal do Recife (PE) e outra da Rede Municipal de São João Del-Rei (MG). Essas turmas de segundo ano foram escolhidas por suas professoras terem participado do curso de formação em alfabetização oferecido no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Almeida (2020) observou que, embora diferentes eventos tenham sido construídos nas duas turmas (a partir também de diferentes textos de circulação social, o que poderia sinalizar para um avanço nas práticas escolares de ensino da leitura e da escrita), a concepção que as duas professoras tinham de ensino e aprendizagem, linguagem e alfabetização foi, predominantemente, a mesma: ensino como depósito de informações para os alunos que, passivos, aprendiam por arquivamento dessas informações; língua como objeto de estudo, estático e uniforme, cujos mecanismos estruturais procuraram identificar e descrever a alfabetização como aprendizado mecânico da leitura e da escrita.

Nas análises feitas por Almeida (2020), uma docente de um 3º ano do Ensino Fundamental, em um determinado momento, circulou pela sala onde apresentou brevemente o gênero textual quadrinhos e muito tecnicamente informou aos alunos as características do gênero sem sequer propor um momento prévio de coleta de saberes deles sobre o texto. A professora observa os cadernos das crianças, acompanhando e orientando o que eles estão escrevendo. Ela sugere que os alunos leiam suas próprias escritas e façam as correções necessárias e, por várias vezes, pedindo-lhes que façam os devidos ajustes na ortografia das palavras que eles estavam produzindo. Neste sentido, em concordância aos usos que fundam a língua para as devidas produções de sentido, Marcuschi (2004) escreve que:

Falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. Portanto, é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática (Marcuschi, 2004, p. 9).

Já na tese da Débora Amorim Gomes da Costa Maciel, defendida em 2011, a autora traz um olhar fundamentado na aquisição da leitura e escrita através dos gêneros textuais. O objetivo geral da pesquisa foi investigar os saberes docentes, com vistas a compreender como três professoras do Ensino Fundamental concebiam o gênero oral enquanto objeto de ensino-aprendizagem e quais saberes elas usavam ao mobilizar o livro didático de Língua Portuguesa. A autora traz relatos das professoras, que mesmo atuando nos 2º e 3º anos ainda precisam ter características de alfabetizadoras. Ela propõe uma análise estrutural às práticas das professoras nas aulas de Língua Portuguesa e observa que mesmo oportunizando momentos de interação prática com os alunos, as professoras vão finalizar a prática usando o livro didático de forma mecanizada. Nos relatos, da pesquisa de Maciel (2011), fica claro que há a ausência de práticas inovadoras e, de fato, eficazes à aquisição da leitura e escrita. Esta ausência, segundo Maciel (2011), está relacionada à falta de investimentos em formações continuadas aos professores. Ao perceberem que havia certa incompreensão na concepção do ensino da Língua Portuguesa associada aos gêneros textuais, em um momento de diálogo com Maciel, as professoras reconhecem tais incompreensões e, por vezes, justificam isto como advindo desde suas graduações. Nos estudos voltados aos saberes docentes, Maciel (2011) vai convergir em seus relatos com Almeida (2020), quando observa que as professoras acabam em suas aulas trazendo abordagens para consolidar a aquisição da escrita de forma mecanizada.

Maciel (2011) mostra que as professoras traziam contextos diversos abordando os gêneros textuais, porém a autora supracitada destaca que, quando a professora observada trazia a abordagem com gênero tirinha na alfabetização, ela se distanciava do que é preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), apresentando que:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa.

Assim, quando se fala em “língua portuguesa” está se falando de uma unidade que os constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala (Brasil, 1998, p. 29).

A citação reforça a reflexão sobre o desconhecimento da variação dialetal que acarreta um tratamento sob a ótica do “erro” que justifica a busca dos professores a corrigir a fala de alguns personagens de uma determinada tirinha, por exemplo, e ajustá-las à norma padrão. Quando questionada acerca dos seus saberes sobre esta temática, a docente explicou que os alunos poderiam trabalhar com uma escrita errada, como uma forma de escrever como se fala, porque muitos deles já faziam isso, e aí, os alunos iriam perceber as questões ortográficas posteriormente aproveitando essas falas. Dessa forma, a docente assume a compreensão de que a variação linguística é um fenômeno exclusivo da fala e necessita ajustar a fala dos alunos às regras de escrita normativa. Desta maneira, a docente parece desconhecer os princípios teóricos que norteiam as discussões ancoradas em uma perspectiva sócio-histórica de língua, na qual as interações humanas são viabilizadas e concebidas, por meio dos usos da linguagem, e que tais usos têm configurações relativamente estáveis, atendendo a propósitos sociais e que precisam ser entendidos à luz de sua historicidade na relação de sentido dentro e fora do ambiente escolar.

A tese de Tânia Maria Soares Bezerra Rios Leite (2011), defendida em 2011, trata de analisar como as professoras alfabetizadoras realizam sua atuação docente, frente às estratégias orientadas para o trabalho de apropriação do sistema de escrita alfabética e sua relação com suas concepções e práticas em sala de aula. A autora justifica sua pesquisa em três ocasiões, durante o ano letivo de 2008, no qual

teve a oportunidade de examinar 40 crianças, alunos do 1º ano do 1º ciclo de duas escolas da Rede Pública Municipal de Recife, oriundos de grupo sociocultural desfavorecido. Em cada ocasião, esses sujeitos respondiam a: I) atividades de escrita espontânea, para identificar o nível de compreensão da escrita alfabética, II) três atividades de conhecimento de letras (nomeação, identificação e produção; III) doze diferentes atividades de reflexão metafonológica (a concepção de que frases em palavras, palavras em sílabas, sílabas em letras, por diante). Leite (2011) encontrou, na sua pesquisa, algumas similaridades nas práticas dos professores. Nas três escolas avaliadas por ela, todas tinham direcionamentos diferentes para as abordagens relacionadas ao processo de alfabetização. A autora supracitada observa que, mesmo na condição dos professores conduzirem diferentemente o processo das suas práticas, foram alcançados os níveis esperados ao logo do ano acerca da aprendizagem dos alunos. Os alunos faziam correspondências grafofônicas, estabeleciam relações de leitura e escrita respondendo à meta estabelecida pelo ciclo. Leite (2011) destaca em seus resultados o papel fundamental e o compromisso dos professores observados em sua pesquisa, para que fossem atingidos os níveis satisfatórios nas escolas investigadas e a tendência daquele grupo era de total crescimento.

As professoras participantes da pesquisa de Leite (2011) expressaram seus saberes ao ensino da oralidade e como compreendem as atividades propostas pelos livros didáticos de Língua Portuguesa em suas aulas. A realidade observada era que as crianças novamente estavam expostas às atividades de repetição e memorização das letras, entretanto, segundo Leite (2011) havia uma professora que gostava muito de ler e seu depoimento foi registrado na tese de Leite (2011, p. 96): “[...] antes de iniciar uma aula para reconhecimento das letras, eu sempre leio uma história infantil para os meus alunos!”. A professora tentava de alguma forma criar uma possibilidade além da prevista nos livros didáticos para oportunizar o processo de alfabetização das crianças.

No que diz respeito à leitura da professora no momento de oportunizar uma prática de leitura aos alunos, pode-se pensar e delinear as condições de sua produção. O que é lido, seus elementos, o dito e o não-dito, devem ser relacionados aos protagonistas do discurso – quem escreveu, para quem escreveu – e ao posicionamento desses protagonistas na sociedade. Sem esquecer que as formações imaginárias regulam as condições de produção da leitura: tanto do locutor (a professora) em relação ao seu leitor virtual (a imagem de leitor que o texto traz consigo), quanto do leitor real (alunos) em relação ao referente e ao locutor do texto. “O móvel dessa empreitada é finalmente o de realizar as condições de uma prática de leitura, enquanto detecção sistemática dos sintomas representativos dos efeitos de sentido no interior da superfície discursiva” (Pêcheux, 1999, p. 148).

O objetivo da dissertação de Júlia Teixeira Silva, defendida em 2015, na UFPE, foi de analisar a concepção de oralidade presente no programa Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o processo de formação dos orientadores de estudos e professores alfabetizadores em Pernambuco. A autora fez uma análise dos materiais usados na formação continuada do PNAIC entre o formador e o orientador. Em sua pesquisa, Silva (2015) avaliou como era realizada a abordagem ao eixo da oralidade nos encontros oferecidos às formadoras do programa. Elas conduziam as reflexões voltadas à importância do ensino da oralidade de forma sistemática e consideravam essencial a abordagem dos gêneros textuais no processo de aquisição da leitura e escrita. Esses momentos e diálogos deveriam ser levados até as professoras alfabetizadoras em momentos de formação continuada oportunizadas pela Rede Municipal do Recife, por parte das formadoras. O que a autora trata não ter observado na prática realizada pelas formadoras, ou seja, a formação recebida pelos formadores pares, não é a mesma ministrada por eles aos professores: recebem uma formação e realizam outra para seus pares.

Analisando os trabalhos, percebemos que todos eles tratam da prática docente no contexto escolar, quer seja ela direta ou indireta. A forma direta mostra-se nas práticas desenvolvidas pelos professores em suas aulas e indiretamente, nas formações continuadas realizadas por eles. As autoras se referem às formações dos professores como sendo uma prática que precisa melhorar suas abordagens teóricas. Há de fato a necessidade de uma formação continuada na qual os professores possam ser partícipes nela, aprendendo e reaprendendo de modo a melhorarem suas práticas no contexto áulico. Ressaltamos a proposta que as autoras fazem acerca da importância de se propor atividades lúdicas, interativas, relacionadas aos contextos linguísticos e que considerem os aspectos relacionados à criança e ao seu desenvolvimento de modo a obter melhores resultados na alfabetização e no letramento. Além disso, destacamos a importância de aliar os conhecimentos adquiridos ao longo dos seus aperfeiçoamentos profissionais enquanto docentes, advindos das formações pedagógicas efetivamente direcionadas às práticas em sala de aula. Isto significa, segundo Braga, Soares e Felicetti (2021), que o professor para melhor gerenciar suas atividades, necessita desenvolver alguns saberes que passam pela sua formação inicial e continuada. “O professor além de conhecedor da disciplina que aplica deve ser uma pessoa versátil e abrangente no campo do saber, permanentemente aberto para a investigação e atualização de conhecimento” (Braga, Soares e Felicetti, 2021, p. 03).

Sabemos que o letramento vai além de uma experiência de aquisição da língua. Contextos sociais, culturais e habilidades de funcionamento da língua na prática são relevantes ao processo de alfabetização, cabe a nós entendermos que o letramento vai permitir que aluno conheça e reconheça a prática de leitura e da escrita.

ALFABETIZAÇÃO: SABERES LINGUÍSTICOS, SOCIOLINGUÍSTICOS E GÊNEROS TEXTUAIS

Ao analisarmos a Tese da Almeida (2020), que trabalha as características do Gênero textual tirinha, observamos que havia certa dificuldade da professora com relação ao uso em sala de aula desse gênero e, era nítido que ela não sabia da necessidade de trabalhar a interpretação e a compreensão em toda a sua estrutura e, como afirma o autor Marcuschi (2010, p. 20), “o leitor analisa uma reflexão sobre o fato da língua não ser fixa, pré-determinada, mas sim, um sistema variável, heterogêneo, vinculado a um contexto.” É com base nesse pensamento que observamos a necessidade de entendimento dos professores sobre gêneros textuais, a fim de que os alunos possam conhecer e diferenciar as funções desses gêneros.

Estes eventos, apresenta-nos Bakhtin (1992, p. 35), quando remete aos gêneros textuais, “embora possuam três características centrais (a construção composicional, o conteúdo temático e o estilo), não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas, embora sejam tipos relativamente estáveis de enunciados”. Ou conforme esclarece Marcuschi (2002), eles são eventos linguísticos, mas não se definem apenas por características linguísticas, mas sim enquanto atividades de caráter Sociodiscursivo; quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística, mas sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares, ou seja, apropriar-se dos gêneros é um exercício fundamental de socialização e inserção em práticas comunicativas (Marcuschi, 2002), portanto, “[] não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes. Assim, um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero” (Marcuschi, 2002, p. 30).

Para nosso exercício enquanto professores dos anos iniciais, a prática de estudos que envolvam saberes linguísticos, sociolinguísticos e eventos envolvendo gêneros textuais que serve de base teórica pertinente ao processo de aquisição da leitura e da escrita de maneira eficaz são fundamentais como embasamento teórico. Para um professor que se dispõe a trabalhar com a língua materna, é necessário ele entender a língua como um evento que envolve a prática, assim, ao preparar suas aulas, é fundamental analisar se elas estão conectadas ao contexto social dos alunos, uma vez que eles já estão em contato com a língua na sociedade em que vivem. No ensino da língua, a partir de textos, é necessário considerar que:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (Brasil, 1998, p. 23).

Na tese da Maciel (2011), seus estudos reforçaram a relevância entre os saberes docentes e o ensino com vistas às abordagens com os gêneros textuais e com esse olhar, Marcuschi (2008, p. 149) diz que: “os gêneros textuais, entre outras ideias, são um esquema cognitivo”, ou seja, as suas próprias características já possuem uma forma e uma função e cabe ao professor planejamentos oportunos que crie comunicação do gênero com o ensino da língua.

Entendemos que a criança é o sujeito do seu próprio conhecimento, e estando inserida em processos educativos, é importante oportunizar espaços e contextos referenciados por uma multiplicidade de vozes, apelos, linguagens, meios, códigos, ritmos, cores, formas, entre outras demandas exigidas nos processos educativos.

Destacamos os estudos de Ferreira, mais precisamente na década de 1980, quando seus estudos permearam o espaço brasileiro por ocasião da implementação das novas políticas públicas de

alfabetização. Assim, passamos a entender as mudanças de foco, nas quais a atenção anterior a este período estava situada nos métodos e técnicas, e a partir de então passou-se a assumir a criança como protagonista do seu conhecimento, embora situada em seu tempo e espaço.

Nesse contexto, reafirmando o ensino da língua, Leite (2011) corrobora ao reiterar que as crianças contemporâneas são sujeitos ativos e criativos, em uma rotina de inserções sociais variadas e estimuladas por diversas atividades formal e informal. A autora supracitada apresenta em seu trabalho uma proposta efetiva e fundamentada para a prática de alfabetização, de modo que esta seja efetiva nos ambientes destinados e para isso. Leite (2011) se conecta com os professores em um movimento formativo permeado pela imitação de ritmos, de sons, de traços, de cores, de linhas, de círculos, de projeções, de criações que são entendidos pelas crianças e orienta os alunos a sentir, a ver, a cheirar, a tocar, a degustar e a participar das várias formas de aprendizagem, uma vez que a leitura e a escrita também são subsidiadas por todos os sentidos humanos.

As situações de interação cotidiana, quando se vai às compras, por exemplo, quando se guardam na cozinha as mercadorias adquiridas ou quando se prepara refeição, podem ser uma oportunidade para aprender outras formas de classificar e interagir com o texto escrito (Teberosky, 2003, p. 27).

A organização da rotina, investimento nas formações e um olhar para a prática dos professores podem colaborar para um ambiente escolar rico em propostas pedagógicas e revela o compromisso dos professores com a língua materna e com as múltiplas linguagens a elas vinculadas, assumindo a alfabetização como aprendizagem do “[...] sistema alfabético e ortográfico de escrita e das técnicas para seu uso, dentre outras especificidades [...]” (Soares, 2010, p. 22). Nessa perspectiva acerca do compromisso docente com o ensino da língua, é retratado nos estudos de Silva (2015), ao conduzir

reflexões voltadas à importância do ensino da oralidade de forma sistemática, e consideravam essencial a abordagem dos gêneros textuais no processo de aquisição da leitura e da escrita.

No interior de uma sala de aula, além de lidar com as diversas formas de aprendizagem, há um recorte do que pode ser oportunizado ao mundo das linguagens, no qual as crianças estão inseridas. Sendo a criança o sujeito deste processo, ela traz consigo um nome, uma história, a história da sua família, um corpo, uma expressão corporal, enfim, de diversos e múltiplos elementos culturais. Sobre isso,

O espaço é retrato da relação [das relações]. Nele é que o nosso conviver vai sendo registrado, marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas. O espaço é retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação (dos móveis...) e organização (dos materiais...) a nossa maneira de viver esta relação" (Freire; 1999, p. 96).

O espaço é retrato, porque explica e explicita escolhas feitas pelos professores, a fim de criar ambientes alfabetizadores nos quais marca intencionalidades e propósitos da ação educativa. O que é trazido para o interior da sala de aula deve ser levado em consideração, a sua distribuição, exposição, discussão e materialização são materiais, são recursos, são obras que vão muito além de meras decorações e da organização estética. Conforme apresentam Teberosky e Colomer (2003, p. 111),

Se um material permanece durante todo o curso escolar é sinal de que não foi usado para o desenvolvimento das atividades: ele tem, nesse caso, um valor mais de decoração do que de outra coisa. Por outro lado, se o material vai sendo substituído, significa que é funcional e que foi integrado como conteúdo de ensino dentro das atividades de aprendizagem (Teberosky e Colomer; 2003, p. 111).

Isto nos leva a crer que, embora os professores busquem formas de arrumação da sua sala de aula, a organização do ambiente alfabetizador e seu entorno não consiste em ter os objetos lá sem

saber como usá-los. Fazer com que seus alunos se tornem alfabetizados levará a criação de oportunidades em um ambiente favorável à aquisição da leitura e da escrita. Os diversos materiais de leitura, releitura, escrita e produção do texto ajudam a enriquecer o espaço, o local, o currículo proposto, os quais são fundamentais. Sob este olhar, vinculamos nossa pesquisa à concepção de letramento legitimada por Freire (1989, p. 19) ao afirmar que: “A leitura de mundo precede a leitura da palavra”, a qual clama pelo cuidado com o que vemos, sentimos, tocamos, no que se refere ao que concebemos como mundo e leitura de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura deste artigo é de grande valor para os professores que se dispõem aos estudos da alfabetização e letramento, pois proporciona uma abordagem sobre alfabetizar e letrar e, principalmente, faz uma reflexão didática aos profissionais da educação, com vista a uma reflexão sobre as suas práticas didáticas para os anos iniciais.

Dentro da rotina escolar, percebemos que os processos de ensino e de aprendizagem devem ser organizados de modo que a leitura e a escrita sejam desenvolvidas em uma linguagem real, natural e significativa. Ensinar a ler, escrever e a se expressar de maneira competente é o grande desafio dos professores.

Nosso interesse com este estudo é que o professor deve estar preparado para falar, refletir e contextualizar seus saberes na prática de alfabetização e letramento sobre as variações da Língua Portuguesa e conhecer seus norteadores de funcionamento, suas similaridades e diferenças.

Sabemos que, para se dispor a ensinar na Educação Básica, é preciso que o professor esteja preparado para os desafios do dia a

dia. Desafios estes que devem ser estabelecidos de forma individual, pois cada aluno precisa de atenção diferenciada em seu processo de aprendizagem e, assim, podemos identificar sua evolução ou algumas dificuldades apresentadas durante a aquisição da linguagem.

Nesse contexto, nos quatro trabalhos avaliados, encontramos os eventos de letramento presentes em cada um deles, quando percebemos a visão e a preocupação das autoras em elencar momentos efetivos de aprendizagens, nos quais, de fato, os alunos percebiam de alguma maneira a aquisição da leitura e da escrita como uma prática social, ativa e significativa culturalmente a eles.

Entendemos que cada aluno apresenta seu grau de dificuldade, alguns tem bloqueios ao escrever, expressar suas emoções, falar etc. Cabe ao professor um olhar atento a essas dificuldades, a fim de criar mecanismos para seu enfrentamento. Reconhecer que na fase inicial a criança absorve o que lhe é repassado e incorpora valores que, no decorrer da vida escolar, contemporizam-se com outros e, assim, levará até o fim do seu processo de escolarização.

O professor deve buscar meios de se apresentar como sujeito incentivador da reflexão, da análise e da contextualização escolar, de modo a possibilitar que os alunos reconheçam todas as oportunidades de aprendizagens como válidas e que os professores os ajudem cada vez mais a saber o contexto adequado de uso de cada uma delas, haja vista que todas as autoras citadas trazem em seus escritos relatos indispensáveis às teorias do letramento enquanto prática social.

Sabemos que, para ser um professor alfabetizador, é preciso estar preparado para os desafios propostos pelas práticas do dia a dia, e um desses desafios é a atenção que deve ser mantida para cada indivíduo e a busca dos professores por leituras de qualidade para nortear sua prática e seus saberes enquanto professores.

Sistematizando os achados, é notória a carência de estudos linguísticos nos ambientes educacionais que envolvem os anos iniciais da Educação Básica, sobretudo aos professores que pouco buscam eventos de ensino voltados ao ato de oportunizar ao aluno momentos de aprender a ler entendendo o que se lê, proporcionar ao indivíduo ser agente do seu próprio conhecimento, sendo protagonista da sua história. Dessa maneira, fazê-los entender que o letramento é uma oportunidade fundamental para quem vislumbra um futuro promissor, sem ele não tem sentido a alfabetização.

Podemos afirmar que um indivíduo letrado está preparado para interpretar diversos contextos ao seu redor, sendo capaz de expressar seus olhares, tem melhor compreensão de textos verbais e não verbais e enxergar os problemas com mais facilidade.

Por fim, prospecta-se que é possível atingir a qualidade na educação dos grupos de alfabetização, com práticas educacionais que viabilizem melhores oportunidades de formações aos professores e utilização de metodologias embasadas teoricamente nos conhecimentos linguísticos, que proporcionem tanto o desenvolvimento da alfabetização quanto o desenvolvimento do letramento de cada sujeito, através do qual ele possa ser autor da sua aprendizagem e das transformações em sua vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C. de. Ampliação da escolaridade obrigatória: alfabetização e letramento com crianças de seis anos no Ensino Fundamental. *In: REUNIÃO ANUAL - ANPED, 35*, 2012. Porto de Galinhas. Anais [...]. Porto de Galinhas: Anped, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-2245_int.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.

ALMEIDA, A. C. de. **Eventos de alfabetização em duas escolas: uma análise comparativa e etnográfica**. 2020. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

BAGNO, M. **A inevitável travessia**: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO; GAGNE; STUBBS. Língua materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRAGA, C. S. de O.; SOARES, E. de F.; FELICETTI, V. L. Formação docente no curso de Pedagogia: Reflexões sob a ótica dos egressos da Unimontes. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 219-238, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i45.8346. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8346>. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Porto Alegre: Edelbra, 2013.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. [tradução Horácio Gonzales ... *et al.*], 26. ed. São Paulo: Cortez: 2011.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Atlas: São Paulo, 2007.

LEITE, T. M. S. B. R. (2011). **Alfabetização**: evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com concepções e práticas de professores. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização - 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A.; MACHADO, a. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

MACIEL, D. A. G. da C. (2012). **Os saberes docentes para o ensino da oralidade: o que sabem os professores e como compreendem as atividades propostas pelos livros didáticos de língua portuguesa?** Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

PÊCHEUX, M. (1969). Análise Automática do Discurso (AAD-69). *In*: GADET, F.; HAK, T. (org). **Por uma análise automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, ed. da Unicamp.

PÊCHEUX, M. (1983). A Análise de Discurso: Três Épocas. *In*: **Por uma análise automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Org.: GADET, François e HAK, T. Campinas, ed. da Unicamp.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. *In*: ACHARD, P.; DAVALLON, J.; DURAND, J-L.; PÊCHEUX, M.; ORLANDI, E. P. **Papel da memória**. Campinas (SP): Pontes, 1999.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1989.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 15.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Tradução: Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.



11

Saulo Albino da Silva

ANALFABETISMO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:

UM OLHAR EM TESES E DISSERTAÇÕES

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu de uma inquietação minha enquanto professor dos Anos Finais. Desde que assumi o posto de professor de português de um município pernambucano em 2017, deparo-me com alunos do 6º ou do 7º ano com grande defasagem de leitura e de escrita. Alguns deles não conseguem ler nem palavras simples de forma fluente. Diante desse problema, meu restrito conhecimento sobre alfabetização levava-me a classificar todos esses alunos, como faziam os demais professores da minha escola, de analfabetos. Este ano, distante da sala de aula, assumi a função de professor alfabetizador na biblioteca da unidade de ensino e passei a me deparar quotidianamente com crianças e adolescentes com grande defasagem de leitura e de escrita, o que me fez olhar para a individualidade e perceber que aquele problema estava ligado a diversos fatores.

Diante do que foi exposto, este artigo tem por objetivo analisar o que as atuais pesquisas, a nível *strictu sensu*, abordam sobre a realidade de alunos que, embora regularmente matriculados nos finais do Ensino Fundamental, apresentam muita dificuldade de leitura e de escrita ou são o que as pessoas chamam de “analfabetos”. Classificá-los dessa forma, sem conhecer seus níveis de leitura, de preguiçosos ou culpar o sistema de educação escolar ou a família pelo famigerado fracasso escolar não contribui para a solução do problema. Por isso, faz-se necessário conhecer os fatores que contribuíram para que esses alunos chegassem a essa etapa escolar sem terem as habilidades de ler e de escrever, em sintonia como nela esperado, de modo a se apropriar dos conteúdos curriculares que compõem o Fundamental (Anos Finais), bem como prospectar ações para, se não solucionar, minimizar tal situação.

Para pesquisar sobre o assunto, pesquisadores privilegiam diversos vieses, como condição social do aluno, presente na obra

de Bortoni-Ricardo (2005), Bagno (2002) e Soares (2007), a formação do professor de Língua Portuguesa, destaque no trabalho de Geraldi (2007) e o trabalho do coordenador pedagógico, como visto em Domingues (2014) ou até mesmo o acesso que alunos e professores têm a materiais didáticos, a exemplo de Bastos (2005) e Batista (2004). Vale ressaltar que o fracasso escolar em leitura e em escrita tem como causa diversos fatores e cada aluno ou cada núcleo escolar tem suas particularidades, o que impede de estabelecer diagnósticos prévios ou sugerir soluções genéricas ao problema da baixa capacidade de leitura e de escrita entre alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. É nesta direção que este artigo tem como meta conhecer que contribuições as teses e as dissertações trazem a respeito da temática em questão, quais pontos cada trabalho destaca e quais seus embasamentos teóricos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nas escolas públicas, é comum encontrar alunos que chegam ao 6º ou ao 7º ano do Ensino Fundamental sem a capacidade de ler e de escrever de acordo com o esperado a essa etapa escolar. Há casos de alunos que não conseguem ler palavras simples. De forma geral, professores de diversas disciplinas os chamam de “analfabetos”, sem mesmo saber identificar em que estágio de alfabetização se encontram.

Classificar um aluno de analfabeto parece perigoso, pois este tem um percurso escolar e experiências com a leitura e a escrita apesar das grandes dificuldades. A respeito dos níveis de alfabetização, o Indicador do Analfabetismo Funcional-INAF (2005), organizado pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a organização não governamental Ação educativa, traz classificações, segundo a familiaridade com o universo da leitura. Nos relatórios desse indicador,

figuram duas categorias - analfabetos funcionais e funcionalmente alfabetizados. A primeira é composta pelos: analfabetos funcionais, os que não conseguem ler frases ou palavras, e pelos analfabetos rudimentares, que não conseguem localizar uma informação explícita em um texto simples. A segunda, por sua vez, engloba o elementar, que lê texto de média extensão, o intermediário, que localiza informações em diversos tipos de textos, e proficientes, que interpretam textos complexos, compara informações, distinguem fato de opinião, além de compreender gráficos e tabelas.

Se nos baseássemos nessas categorias, viríamos que há alunos na classe dos analfabetos funcionais nos anos finais do Ensino Fundamental, o que se traduz em um problema de grave extensão, visto que estão matriculados em uma escola e frequentando as aulas. Isso nos faz pensar que competências são desenvolvidas na sala de aula, quer sejam na que estão ou nas que passaram.

A respeito da alfabetização, Freire (1979), em uma época na qual o analfabetismo castigava grande parte da população de periferias e das regiões rurais, preconizava a alfabetização pelas palavras geradoras, aquelas que partiam da realidade do aluno e, a partir delas, estes aprendiam a decodificar palavras e a construir sentidos. Por certo que o trabalho de Freire foi com adultos, mas é de se pensar nesses alunos adolescentes ou quase adolescentes que chegam aos anos finais sem terem desenvolvido as habilidades esperadas em tal etapa de escolarização.

Falar de palavras geradoras parece ser algo simples. Contudo, Geraldi (1989) reforça-nos as três concepções de ensino da língua, dentre as quais quero destacar o espelho do pensamento, segundo a qual escreve bem quem pensa bem, quem tem bom nível de conhecimento. Tal concepção nos faz pensar nas pessoas que não conseguem ler ou escrever. O que se passa com elas? São menos favorecidas intelectualmente? A respeito dessa indagação, a obra *Nós chegamos na escola e agora* (Bortoni-Ricardo, 2005) traz reflexões sobre

variante de prestígio, variedade linguística e educação escolar. Todas essas questões da sociolinguística ganharam fôlego com a democratização da escola, pois, cada vez mais, pessoas das classes populares entravam no ambiente escolar e, como trata Gadotti (2013), a inserção da educação popular nas políticas públicas tornou-se uma urgência.

Pensando em democratização da escola, é possível estabelecer um elo entre Bortoni (2005), Freire (1979) e Geraldi (1989) e compreender que o falar das camadas mais populares não ocupava espaço na escola, cuja bússola era a variante padrão, ou seja, as regras encontradas na gramática normativa. Afinal, “o ensino tradicional de língua portuguesa investiu, erroneamente, no conhecimento da descrição da língua supondo que, a partir desse conhecimento, cada um de nós melhoraria seu desempenho no uso da língua” (Geraldi, 2005, p. 71). Assim, o aluno das classes populares não tomava o discurso na sala de aula já que seu falar deveria ser reprimido naquele espaço. Diante disso, como falar de seus anseios, em uma variante não aceita na escola?

Outra observação diz respeito ao fato de, embora a leitura e a escrita estejam presentes em todas as disciplinas, o professor de Língua Portuguesa é incumbido de ensinar os aspectos específicos da língua, a interpretar o que leu, a produzir textos, a corrigir os aspectos gramaticais e ortográficos com maior ênfase do que seus colegas de outras disciplinas. Neste íterim, a responsabilidade dos professores, em destaque aqui ao de Língua Portuguesa, por atuar nos anos finais e vivenciar as dificuldades desses alunos, torna o trabalho docente mais complexo do que já é.

Contudo, sabemos que o professor de português vem de diversas camadas sociais, frequentam vários espaços e traz em si uma formação, que começou, a nível escolar, na escola primária. Assim, as particularidades se refletem no trabalho docente. Por isso, é necessário que esse profissional esteja ciente da necessidade de reflexão contínua sobre o fazer docente.

Falar do professor de português e falar de um profissional que estudou Letras, alguém que fez da língua, da linguagem e do ensino seu objeto de pesquisa, reflexão e trabalho. A respeito desse papel social do professor, Tardif (2001) diz que:

[...] o trabalho dos professores de profissão³ seja considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação (Tardif, 2001, p. 115).

Nesse excerto, Tardif descreve bem o papel do professor, aquele que estuda, pesquisa a fim de se munir de conhecimento teórico e, assim, ter consciência da sua ação enquanto ser que produz transformação social. Mas, por diversos fatores, como excessiva carga de trabalho, salas lotadas, o professor tende a fazer trabalhos repetitivos e sem reflexão, apesar de todo avanço da sociolinguística. Nesse sentido, Solé (1998) destaca que, embora, enquanto leitor, o professor tenha suas estratégias de leitura, na prática pedagógica, tais estratégias não são passadas aos alunos, a fim de que estes também desenvolvam suas estratégias de leitura. Somado a isso, Silva (2007) sinaliza a distância entre as concepções e a prática docente, visto que os processos de ensino e de aprendizagem apenas se tornam efetivo quando:

Influenciado tanto pelo conhecimento da matéria quanto pelo conhecimento pedagógico, o conhecimento pedagógico do conteúdo emerge e cresce quando professores transformam seu conhecimento do conteúdo específico considerando propósitos de ensino (Mizukami, 2004, p. 39).

Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, parece haver, como sinaliza Lefebvre (1998), uma enorme distância entre o que é concebido e o que é vivido. Em outras palavras, apesar de toda reflexão, sobretudo as promovidas pela sociolinguística, o ensino de língua

materna no Brasil tende a ser distante da realidade dos alunos, que se sentem estranhos em um espaço onde seu falar não figura; um espaço escolar que, muitas vezes, esquece que a leitura e a escrita são práticas sociais, segundo Kucybala, Felicetti e Robayo (2022). Estas autoras reforçam a necessidade de os alunos estarem expostos a diferentes materiais e possibilidades de interação de modo a melhor aprenderem e aperfeiçoarem a leitura e a escrita.

Se existe professor que foca seu trabalho em regras da gramática normativa, existem alunos que sentem estranheza na aula de português. Se as pessoas falam tanto de fracasso escolar, como explicar que crianças, que “vivem banhadas em estimulação verbal da manhã à noite” (Soares, 2008, p. 45), não queiram interagir na aula de português? Várias questões podem estar ligadas ao que se chama de fracasso escolar. Para começar a reflexão, vale dizer que em *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*, a autora Magda Soares (2008) menciona a teoria da deficiência linguística de Basil Bernstein, segundo a qual os alunos das classes pobres, com baixo nível de vocabulário, sintaxe confusa e muitos erros de pronúncia ou de regência seriam a causa do fracasso da educação popular.

Contra a visão de *déficit* linguístico, podemos pensar em Labov (1972), quando ele diz que as crianças negras dos guetos das grandes cidades estão imersas na oralidade de tal maneira a receber muito estímulos verbais, até mais que as de classe média. Por isso, elas têm vocabulário satisfatório e, como qualquer outra criança, a capacidade de desenvolver competências languageiras. No contexto casa e sala de aula, alunos de classes populares “falam com facilidade, gostam de falar, ainda que na sala de aula eles fiquem silenciosos (ou falem uns com os outros, ou atrapalhem o professor...)” (Charlot, 2000, p. 129).

Se alunos de classes populares têm plena capacidade de desenvolver suas competências em língua materna, seria a escola a responsável pelo fracasso escolar? Para responder a essa questão, Soares destaca que:

[...] não seria a escola a responsável pelo fracasso do aluno; a causa estaria na ausência, neste, de condições básicas para a aprendizagem, condições que só ocorreriam na presença de determinadas características indispensáveis ao bom aproveitamento daquilo que a escola oferece (Soares, 2008, p. 10).

Sabemos que um bom ambiente escolar precisa oferecer conforto, recursos materiais diversos e um trabalho bem articulado entre docentes, coordenadores pedagógicos e direção. Contudo, não se pode prescindir de um processo de ensino por meio do qual as pessoas “estabelecem várias relações com a linguagem, o saber, o mundo, os outros e consigo mesmo” (Charlot, 2000, p. 132). Estabelecer saberes com outros e consigo implica ampliação de horizontes sem a autonegação. Por isso, é primordial que o processo de ensino-aprendizagem tenha como ponto de partida e de apoio as particularidades de cada sujeito, as suas vivências dentro e fora da escola.

Bagno (1999) traz reflexões sobre a forma como o falar de muitas pessoas é vista na sociedade. Não se pode negar que existe um preconceito linguístico, sobretudo com moradores de periferia, de zonas rurais. Contudo, a sociolinguística preconiza a valorização de cada falar. Anular o anseio de cada sujeito em prol da imposição de regras está na origem do que se chama de fracasso escolar. Se a criança é dotada de curiosidade e adora falar, como se explica esse estranhamento na aula da sua língua materna? Será que o português da escola lhe é um código tão estranho. Uma escola aberta à pluralidade discursiva é a oficina de capacitação de falantes que interagem no mundo de forma crítica, construtiva e criativa. Afinal: “Embora um grupo de pessoas que utilizam a mesma língua constitua uma comunidade linguística, isto não significa que essa língua seja homogênea” (Soares, 2008, p. 40).

METODOLOGIA

A fim de realizar uma revisão de literatura, em um primeiro momento, na barra de pesquisa da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD), as palavras-chave analfabetismo, anos finais, Ensino Fundamental foram introduzidas na busca avançada. A partir dessas palavras, encontrei dezoito trabalhos, distribuídos em teses e dissertações. Apesar de todos tratarem, de alguma forma do tema, apenas três deles abordavam o contexto dos anos finais do Ensino Fundamental. São eles a tese de Gilvan Elias Pereira (2011), intitulada *O aluno dos anos finais do Ensino Fundamental (da escola pública) com grande defasagem em relação às habilidades para a leitura e a escrita: investigando sujeitos e contextos*; a dissertação de Aline Gianoni de Oliveira (2018), intitulada *O coordenador pedagógico e o analfabetismo entre adolescentes escolarizados*, ambas defendidas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; e, por fim, *Dificuldades e Leitura de Alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma Escola de Zona Rural Baiana: representações de professores de diferentes disciplinas* de Maria Vitória da Silva (2016), defendida na Universidade de São Paulo.

Após essa primeira etapa de pesquisa, percebi certa escassez do assunto e fiz uma nova pesquisa com os termos: alunos dos anos finais, dificuldade de leitura, o que apontou 81 resultados, dos quais quatro serviam à nossa pesquisa, pois tratam da problemática nos anos finais e, além disso, apresentam a perspectiva da sociolinguística. Vale ressaltar que os trabalhos selecionados no primeiro momento figuram também nessa segunda pesquisa e que essa nova etapa nos trouxe, como novo, a dissertação *Defasagem na Leitura e Escrita nos anos finais do Ensino Fundamental: um caso de gestão numa escola pública de Minas gerais* de Robson Souza Rocha da Universidade Federal de Juiz Fora, 2017.

Passada a etapa de seleção do material, veio a análise, a fim de conhecer as referências bibliográficas usadas por cada pesquisador, as adordagens de cada pesquisa e os resultados encontrados nas pesquisas realizadas. Nessa busca, a primeira tarefa foi ler cada trabalho, na íntegra, para conhecer seus detalhes. Como se trata de textos longos e com referencial teórico que eu achava não conhecer, optei por não escrever nada de início. Apenas utilizei recursos do Word, como sublinhar, marcar negrito e itálico, e mudar a cor para destacar o que eu considerava essencial ao meu estudo. Por questões diacrônicas, comecei logo com a tese de Pereira (2011), por ser o mais antigo trabalho selecionado, de 2011. Nela, destaquei objetivos, espaço da pesquisa, método de coleta e de análise utilizados e o referencial teórico. Para isso, eu me servia de recursos como sublinhar, colocar em negrito ou até mesmo destacar em vermelho. O que chamava a minha atenção era sublinhado. Aquilo que trazia material concreto para a minha pesquisa era sublinhado e marcado com negrito e o que não poderia ser esquecido era sublinhado, marcado em negrito e em vermelho. Repeti os mesmos passos nos demais trabalhos. Finda essa etapa, veio a necessidade de estabelecer o que era comum entre os quatro trabalhos e destacar o que cada um tinha de particular. Para isso, construí um quadro, que não figura neste artigo, usado apenas como guia de meu trabalho com os ítems tema, título, objetivos, grupos pesquisados, referências, metodologia, *corpus*, métodos de análise e resultados. A partir de então, vieram as análises e a discussão dos trabalhos.

Para fins de análise, seguiremos com trabalhos identificados, de acordo com a numeração constante no quadro 1, sendo D para doutorado e M para mestrado. As duas dissertações e as duas teses escolhidas tratam a questão do analfabetismo ou da dificuldade de leitura sob ângulos diferentes, embora haja convergências entre elas. O que chama atenção é o fato de todos os trabalhos terem como fundamentação os princípios da sociolinguística e da educação. Vamos conhecer a essência de cada um deles.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise dos trabalhos selecionados apontou para um desdobramento da problemática analfabetismo ou dificuldade de leitura nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Os achados proporcionaram-me uma ampliação de horizontes e, antes de discuti-los, é preciso exibir detalhes que cada pesquisa apresenta, como consta no quadro 1.

Quadro 1 – Detalhamento das pesquisas

Título e natureza	Objetivo
D1. O aluno dos anos finais do Ensino Fundamental (da escola pública) com grande defasagem em relação às habilidades para a leitura e a escrita: investigando sujeitos e contextos. Doutorado em Língua Portuguesa. PEREIRA, Gilvan Elias. São Paulo: PUC, 2011.	conhecer, a partir de casos reais, quem é o aluno chamado imprecisamente de “analfabeto” ou “semianalfabeto” por matérias de jornais e pela opinião de pessoas comuns e de professores que se mostram escandalizados com a qualidade da educação brasileira.
D2. Dificuldades de Leitura de Alunos dos anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola de Zona Rural Baiana: representação de professores de diferentes disciplinas. Doutorado em Educação. DA SILVA, Maria Vitória. USP, 2016.	Analisar as representações de professores de diferentes disciplinas frente às dificuldades de leitura de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, a partir de suas falas e ações em sala de aula.
M1. Defasagem na Leitura e Escrita nos Anos Finais do Ensino Fundamental: um caso de gestão em uma escola da Rede Pública Estadual de Minas Gerais. ROCHA, Robson de Souza. Mestrado em Educação. UFJF/MG, 2017.	Investigar quais medidas pedagógicas devem ser adotadas pela escola pesquisada a fim de sanar o problema da defasagem em leitura e em escrita de seus alunos, proporcionando a esses o conhecimento necessário à continuidade dos estudos nas seguintes etapas de escolaridade.
M2. O coordenador Pedagógico e para o analfabetismo entre adolescentes escolarizados. Mestrado Profissional em Educação. DE OLIVEIRA, Aline Gianoni. São Paulo: PUC, 2018.	Investigar o papel do Coordenador Pedagógico diante do analfabetismo entre adolescentes escolarizados.

Fonte: O autor (2023).

A D1, com embasamento na sociolinguística e na educação, voltou-se para alunos dos anos finais com grande defasagem de leitura a fim de conhecer os semianalfabetos ou até mesmo analfabetos apontados por jornais, populares, pais, professores e diretores de escola.

Em sua revisão literária, D1 recorreu a diversos teóricos da educação e da sociolinguística como Magda Soares (2006), em seus trabalhos sobre alfabetização e letramento, ao diálogo sociolinguístico de Charlot (2000), Labov (1972), Tdesco (2001) e Libânio (2006), quando criticam a imposição na norma como língua legítima da escola, norma essa que impõe regras a serem seguidas, o que exclui o aluno oriundo de classes populares do discurso em sala de aula.

Ainda no D1, foram apresentados os níveis de analfabetismo/alfabetização descritos no Indicador de Alfabetismo Funcional- INAF (2005) no intuito de desmetificar a imagem de aluno analfabeto nos anos finais do Ensino Fundamental, focou bem no termo fracasso escolar e destacou suas colocações sobre o linguísta Labov (1972), que, em combate a teoria do déficit linguístico, mostrou que crianças negras de guetos e de subúrbios estavam imersas na língua, recebiam tantos estímulos verbais a ponto de ter uma riqueza lexical em seu falar. Tal constatação anulava o discurso do déficit escolar.

Quanto à sua pesquisa, D1 selecionou informantes em quatro escolas. O objetivo era descobrir, nelas, quais eram os alunos com muita defasagem de leitura. Nessa etapa, foram entrevistados 8 professores de português e 4 diretores. No segundo momento, 21 alunos foram entrevistados e avaliados, dos quais 3 passaram por novas avaliações, que apontaram dois alunos que serviriam à pesquisa em virtude do grau de defasagem. Para fechar o ciclo de sujeitos, as mães desses alunos também foram entrevistadas. Após a aplicação de atividades, o pesquisador constatou que eles não eram analfabetos e que a escola não estava preparada para lidar com a particularidade alunos com grande defasagem de leitura e de escrita,

pois “As histórias desses sujeitos que pesquisamos não são apenas histórias que confirmam as estatísticas, são histórias reais de conflitos e confrontamentos com a escola e com a sociedade” (Pereira, 2011, p. 124).

O D2 teve por objetivo analisar as representações de professores das diferentes disciplinas frente às dificuldades de leitura de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola de zona rural. Como suporte teórico, podemos destacar Schon (1992), Shulman (1986), Maurice Tardif (2001), António Nóvoa (1991), entre outros que discutem a forma como o professor adquire conhecimento. Figuram também autores que não restringem a missão de promover o processo de leitura e de escrita contínua apenas ao professor de português, como Magda Soares (2003), Isabel Solé (1998) e Lara Neves (2006).

Em uma abordagem qualitativa, a pesquisa de D2 se deu em uma escola da zona rural baiana. O material constou de observações de aulas no dia a dia, de conversas, informações e de questionários destinados aos professores sobre suas concepções de ensino e sua prática docente frente às dificuldades dos alunos com defasagem em leitura.

Além dos dados de realidade, como o atraso no transporte até a escola, D2 constatou que apenas a professora de português promovia reflexões sobre o que era lido; só ela extraía sentidos da linguagem. Os demais professores, quase sempre, liam com os alunos focando apenas nas informações de que precisavam, como as que seriam postas nos exercícios. Vale ressaltar que, segundo a pesquisa, professores formados antes de 1990 afirmaram não ter recebido formações sobre defasagem de leitura nos anos finais. Em suma, os professores de outras disciplinas atribuíam o papel de alfabetizador e letrador apenas aos professores dos anos iniciais e aos professores de Língua Portuguesa, e que, em relação aos professores das demais disciplinas: “observamos que se confirma nossa proposição direta

ao afirmar que as representações de professores do sexto ano do Ensino Fundamental [...] indicam poucas possibilidades de atuação sobre as dificuldades de leitura dos alunos” (Da Silva, 2016, p. 197).

O M1 teve como objetivo investigar quais medidas pedagógicas devem ser adotadas pela escola pesquisada a fim de sanar o problema da defasagem em leitura e em escrita de seus alunos, proporcionando a eles o conhecimento necessário para a continuidade dos estudos nas seguintes etapas de escolaridade. Como suporte teórico, o pesquisador recorreu a teóricos de se voltam para alfabetização e letramento como Magda Soares (2005), Ângela Kleiman (2017), Emília Ferreiro (1999), Ana Teberosky (2016) entre outros. Vale destacar que tais autores preconizam a junção de alfabetização e letramento e, com isso, propõe, a exemplo de Kleiman (2010), que a escola desenvolva práticas que favoreçam o letramento.

A pesquisa qualitativa de M1 teve como instrumentos questionários endereçados aos professores sobre suas práticas docentes e atividades para medir as competências dos alunos em relação à leitura e à escrita. Foi constatado que os professores de outras disciplinas, que não a de português, usam a escrita mais para copiar o que está no quadro e atribuem ao professor de português a missão de letrar os alunos. Todo esse diagnóstico serviu de base para examinar a atuação da gestora escolar face aos problemas de leitura e de escrita do discente. O pesquisador concluiu que a gestão, diante de tantas atribuições, não tem tempo de articular, junto com os professores, um trabalho diferenciado que reflita em sala de aula e atenda aos alunos com defasagem de leitura. Ele conclui: “Vimos a necessidade de o gestor escolar, tendo em vista a atividade fim da escola, na garantia do direito de aprendizagem por meio de uma educação significativa[...]” (Rocha, 2017, p. 78). Por fim, a pesquisa propôs intervenções para sanar o problema da defasagem de leitura como capacitação dos professores para trabalhar letramento, a ação que propusesse leitura e escrita o tempo todo com esses alunos e um reforço escolar para os com mais defasagem.

O M2, por sua vez, propôs-se a investigar o papel do coordenador pedagógico diante do analfabetismo entre adolescentes escolarizados. Para isso, a pesquisadora optou por uma abordagem qualitativa, aplicando a técnica de grupo focal com cinco coordenadores de escolas estaduais de tempo integral em São Paulo.

De cunho inicial autobiográfico, a autora de M2 fala de seu percurso escolar desde criança. Por ser uma boa aluna, obediente, sempre obteve êxito nos estudos. Aos 19 anos de idade, formada em magistério, foi aprovada na Rede Municipal de São Paulo. Depois, formou-se em psicologia e se especializou na área. Quanto a seus irmãos, pareciam não se habituar ao ambiente escolar e eram tidos como fracassados. Todo seu contexto de vida justifica seu interesse pela alfabetização.

Após a etapa autobiográfica, a pesquisadora de M2 focou nos programas governamentais a nível federal e municipal, que visam a corrigir a defasagem de leitura de certos alunos, e criticou a educação compensatória. Falou também de índices que medem o nível de alfabetização, como o da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, que liga o nível de analfabetismo aos anos passados na escola, e descreveu os níveis de alfabetização propostos pelo Indicador de Alfabetismo Funcional.

Como trabalhos correlatos, citou D1, que também fez a pesquisa na PUC SP. A pesquisadora falou da dificuldade de encontrar material teórico para sua pesquisa. Como autores, citou Magda Soares com *Alfabetização e Letramento* (2001), Délia Lerner com *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário* (2002). *Por tratar do papel do coordenador, temos destaque para Domingues (2014), com a obra O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.*

Na discussão de M2, merece destaque a forma como os coordenadores se sentem na execução seu ofício diário, já que esse profissional é incumbido de instruir seus professores no seu trabalho

em sala de aula, além de ser uma ponte entre professores, alunos e direção. Constatou-se que a sobrecarga de trabalho desses profissionais e o deslocamento de função não possibilitavam o exercício pleno de sua função específica, pois eles mal tinham tempo de estudar sobre seus ofícios, de elaborar atividades junto com o corpo docente. Por fim, M2 conclui que o coordenador não recebia a formação para o cargo por parte da Secretaria de Educação.

Os quatro trabalhos focam na questão da defasagem de leitura e de escrita nos Anos finais do Ensino Fundamental. Nas referências desses trabalhos, encontramos muitos teóricos em comum, já que tratam de um mesmo tema sob a perspectiva da sociolinguística e da educação. D1, para chegar a seu resultado, conhecer a realidade que envolve os alunos com defasagem e entender as dificuldades de cada aluno pesquisado, voltou-se para professores, coordenadores, pais e alunos. Com uma ênfase parecida, M4 trouxe, como elemento novo, o papel do coordenador pedagógico no combate à defasagem de leitura e de escrita, no intuito de compreender de quais ferramentas esse profissional dispunha para orientar o professor a trabalhar com alunos com defasagem em leitura e escrita. M2, assim como D1, envolveu todos os membros da escola, mas seus sujeitos finais foram os coordenadores pedagógicos. D2, por sua vez, assim como D1 e M4, envolveu toda a escola em sua pesquisa, mas teve como sujeito final os professores, de todas as disciplinas. Por fim, M1, como os demais pesquisadores que figuram nesse artigo, envolveu todos os membros da escola a fim de conhecer o trabalho de gestão e seus reflexos no trabalho dos professores e concluiu não haver, no espaço da realização da pesquisa, um trabalho articulado entre corpo docente e gestão em prol de um processo de alfabetização e letramento dos alunos com defasagem de leitura e escrita e apontou, como maior causa desse problema, as inúmeras demandas de um gestor na condução de uma escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para terminar este artigo, trago, novamente, para reflexão as palavras geradoras de Paulo Freire (1979), a língua como espaço de interação de Geraldi (1989) e a ênfase na alfabetização e letramento presente em Soares (2001), visto que todo processo de inserir um indivíduo no mundo da leitura e da escrita, como destacou Pereira (2011), deve partir do respeito à singularidade de cada aluno, que sempre traz sua história ao ambiente escolar. Dessa forma, cada falar deve assumir o protagonismo na sala de aula.

A fim de compreender a realidade dos alunos com os quais convivo na escola onde trabalho, iniciei esta pesquisa. Queria conhecer as abordagens sobre a problemática e conhecer teóricos que se voltam para o assunto. Os resultados das análises mostraram-me que defasagem de leitura e de escrita é um assunto complexo, já que está ligado a diversos fatores, que afetam a evolução escolar dos alunos, como formação de professores, materiais didáticos e, sobretudo, o olhar do docente para com seu alunado.

Ao fim da pesquisa, percebi que, antes dela, eu não possuía ferramentas para avaliar o nível de leitura de uma pessoa, já que não tinha uma referência para classificar os graus de alfabetização. Mas, os níveis de alfabetização propostos pelo INAF e o trabalho de D1 sinalizaram-me que cada nível de leitura e escrita deve ser um dos eixos para o trabalho docente no processo de alfabetização e aquele que a sociedade chama de aluno analfabeto ou com grande defasagem de leitura e de escrita carrega uma história com a educação escolar. Para falar dessa minha dificuldade, eu não percebia, no cotidiano, a existência de uma intrínseca relação entre a leitura e a escrita de meus alunos, como mostra Antunes em *Aula de português: encontro e interação* (2003). A partir de então, vejo a necessidade de articular o que o aluno produz na escrita com a sua leitura. O que antes parecia-me analfabetismo, hoje, parece-me desencontros entre

o saber prévio, o saber desenvolvido na sala de aula e a prática de leitura e escrita. A partir dessa consciencia, como propôs D1, tomei o aluno como foco, não como o faz o senso comum ao apontar sua incapacidade de ler e de escrever, mas como um ser único, dotado de um saber prévio, marcado por tantos problemas que envolvem a educação escolar, mas persistente na busca por aprender a ler e a escrever. Por fim, todos os quatro trabalhos mostraram-me o macro cenário das questões ligadas ao analfabetismo ou à extrema defasagem de leitura e de escrita, que envolvem sistema de educação, trabalho docente, coordenação e gestão escolares, entre outros fatores. Todo esse conhecimento incitou-me a compreender a situação de meus alunos e a investir em um campo de pesquisa longe de ser exaurido: os desafios da alfabetização igualitária.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico** – o que é, como se faz. 15. ed. Loyola: São Paulo, 2002.
- BERNSTEIN, B. Social Class, Language and Socialization. *In*: GIGLIOLI, P. P. **Language and social context**: selected readings. Great Britain: Penguin Books, 1972.
- BERNSTEIN, B. Uma crítica ao conceito de educação compensatória. *In*: BRANDÃO, Z. **Democratização do ensino**: meta ou mito? Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.
- BORTONI-RICARDO, S.M. **Nós cheguem na escola, e agora**: sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- CHARLOT, B. Práticas Linguageiras e Fracasso Escolar. *In*: **Estilos da Clínica**, v. V, n. 9, 2. sem. 2000b.
- CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *In*: **Cadernos de Pesquisa**, n. 97, mai. 1996.
- DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moares, 1979.

GADOTTI, M. **Gestão Democrática com Participação Popular**. Planejamento e Organização da Educação Nacional. Rio Janeiro: Instituto Paulo Freire, 2013.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 3. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1989.

LIMA, A. L. D'I.; RIBEIRO, V. M.; NUNES, M. C.; FONSECA, M. C. F. R.; SOARES, T.M. **INAF 5 anos: um balanço dos resultados de 2001 a 2005**. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/2318>. Acesso em: 20 maio 2023.

KUCYBALA, F. dos S.; FELICETTI, V. L.; ROBAYO, A. del R. P. "**ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: ELEMENTOS QUE FAVORECEM A TRANSIÇÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO**". RBA, nº 17, jul. 2022.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2006.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MORTATTI, M. R. L. (Org): **Alfabetização do Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2011.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, ano XVI, n. 14, mai. 2001.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sinpro, 2007.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHULMAN, L. Those who Understunder. Knowledge Growth. *In*: **Teaching educational reseach**, v. 17, n.1, p. 4-14, 1986.

SILVA, Ezequiel T. (org.) **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed., 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2001.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2008.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

TEBEROSKY, A. Entrevista: "Debater e ensinar estimulam a leitura e a escrita". **Nova Escola**, 2005.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**: educação, competitividades e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2001.



12

*Aleixo Castigo Muamununga
Vera Lucia Felicetti*

EGRESSOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM LETRAS:

LICENCIATURAS EM FOCO

INTRODUÇÃO

Durante muitos anos, o percurso profissional dos egressos da Educação Superior não pressupunha muita flexibilidade, nem era alvo de inovações ou muito menos pressionado por mudanças como ocorrem atualmente. Hoje, o cenário nas organizações se transformou radicalmente pela nova situação econômica e política em que postos de trabalho exigem ao mesmo tempo, especialização e flexibilidade, sendo requerida ao trabalhador a capacidade para assumir e resolver situações-problema, não somente no campo da sua formação, mas em diferentes situações que permeiam as esferas de atuação. Isso representa dizer que a um egresso do curso de Letras, por exemplo, além de exigir-se as competências e as habilidades específicas do conhecimento profissional, da prática profissional e do comprometimento profissional (Parecer CNE/CP nº 22/2019), são também requeridas competências transversais, tais como sinalizam Barro, Felicetti e Cabrera (2023, p. 13):

Competências transversais, pessoas formadas pelas competências Comunicação Oral e Escrita. Trabalho em Equipe. Autonomia e Capacidade Crítica e Conhecimento Específico e as Competências Transversais Socioafetivas e Ético-Políticas, formadas pelas competências Responsabilidade Social, Liderança e Comunicação Oral e Escrita.

Observa-se que a exigência de uma formação envolvendo um conjunto maior de competências decorre de um modo de viver cada vez interconectado, globalizado, exigindo assim um cidadão global, capaz de responder às demandas interpostas à sociedade e à sua profissão.

Sendo a inserção profissional o processo através do qual se faz a passagem de um universo social a outro (Lebaron, 2010), essa noção é sintomática da evolução dos objetos e dos conceitos das ciências sociais contemporâneas. Entretanto, ela não foi produzida

nem desenvolvida pelas investigações desinteressadas de eruditos, nem pretende fornecer um modelo explicativo para os fenômenos sociais, mas em uma diligência pragmática, político-tecnocrática para exprimir o que surgia como um problema social, a expressão de uma má regulação econômica (Vatin, 2002).

Neste sentido, pesquisas relativas a egressos tornam-se cada vez mais indispensáveis, na medida em que podem servir de fonte informativa para instituições de Educação Superior, com vista a avaliar as suas políticas de formação, tendo como base a condição dos seus egressos na sociedade após a conquista do diploma.

As instituições de Educação Superior hoje são chamadas a acompanhar os seus egressos depois da conclusão do curso. Nesta ordem de ideia, Vitor (2019) defende que não basta formar e pôr no mercado de trabalho, é importante fazer um acompanhamento para se saber como estão os formados em sociedade após a conclusão do curso. Sendo assim, esta pesquisa tem por objetivo analisar artigos publicados sobre egressos, especificamente aqueles de cursos de licenciaturas.

O artigo está estruturado em quatro partes. Em uma primeira, apresenta-se o aporte teórico que norteia o estudo sobre egressos. Na segunda, o caminho percorrido desde a coleta do *corpus* a ser analisado, até as categorias emergidas na análise. Na terceira, fez-se a descrição da análise textual discursiva, apresentando as categorias e subcategorias que emergiram da revisão da literatura. Finalmente, apresentamos as considerações finais.

APORTE TEÓRICO

Neste ponto, procuramos discutir teoricamente sobre egressos, fazendo recurso a autores que realizaram estudos dessa temática, o que, de certo modo, poderá ajudar-nos na compreensão dos

resultados alcançados, nos artigos achados no levantamento realizado por nós, nas primeiras cinco páginas do *Google Acadêmico*.

Estudos sobre egressos já são realizados por vários pesquisadores (Felicetti, 2018; Vieira, Paul, Barbosa, 2023; Coelho e Oliveira, 2012; Molina e Pereira, 2021; Almeida, 2013), embora se reconheça serem poucos diante da envergadura do tema. Esta ideia encontra respaldo na pesquisa realizada por Andriola (2014, p. 207), quando afirma que: “raros são os estudos visando o acompanhamento de egressos de cursos de graduação, realizados pelas IES brasileiras”. Contudo, não queremos, com isto, dizer que nossa pesquisa seja a primeira nesta área de saber científico, mas sim, é mais um contributo que vem para acrescentar às pesquisas realizadas por outros estudiosos existentes.

No contexto brasileiro, o acompanhamento dos egressos tem sido de interesse não só das Instituições de Educação Superior (IES), como também, para o Governo, visto da existência no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, indicadores cujos principais objetivos da avaliação de egressos são: verificar a inserção profissional e a participação deles na vida da Instituição de Ensino Superior (SINAES, 2015).

Desta forma, estudar o egresso por parte das instituições de Educação Superior é hoje de extrema importância, tendo em conta o valor que tem a informação resultante dela, quer para a própria instituição, como para a sociedade em geral. Afinal, através dos dados obtidos de pesquisas sobre egressos, as instituições conseguem avaliar os cursos que possuem e se eles respondem positivamente aos desafios que a sociedade apresenta. Esta ideia é reforçada por Silva, Mineiro e Faveretto (2022, p. 1), afirmando que: “os egressos são de extrema importância para as IES, pois podem proporcionar importantes contribuições, tanto para a qualidade dos cursos, quanto para a formação dos atuais estudantes”.

Magalhães, *et al.* (2022, p. 1) também reconhecem o papel que tem o estudo dos egressos, chegando ao ponto de afirmarem que: “a análise do egresso avalia o curso do ponto de vista de quem vivenciou todo o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, funciona como importante ferramenta de autoavaliação da instituição de ensino”.

A realização de estudo de egressos não é limitada às instituições de Educação Superior, senão a qualquer instituição de ensino que se interesse em avaliar como estão inseridos profissionalmente no mercado de trabalho. Para isso, basta que as instituições definam rigorosamente as condições indispensáveis para o efeito. Enfim, como referem Bezerra e Felicetti (2022, p. 12): “independente de níveis ou contextos, a existência de processos avaliativos criteriosos e apropriados à natureza das intervenções planejadas e efetivadas é condição fundamental para o necessário aprimoramento das nossas ações no que se refere ao acompanhamento de egressos”.

Hoje, as instituições de Educação Superior têm para a avaliação do seu funcionamento, ou seja, da qualidade dos cursos que colocam à disposição da sociedade, não apenas os professores e gestores nelas como únicos intervenientes da avaliação, mas também um terceiro grupo, nomeadamente, os egressos que terminaram um certo ciclo formativo como fonte de informação indispensável das dificuldades que enfrentam no mercado de trabalho tendo em conta os conhecimentos adquiridos durante a formação. Logo,

A avaliação do desempenho do estudante na Educação Superior, por meio dos egressos, é um dos mais recentes tópicos de estudo da qualidade nesse nível de ensino. Isto significa que as pesquisas que abordam as políticas e práticas educacionais, os professores, os gestores e as instituições não são mais os únicos intervenientes na qualidade educacional apresentada na Educação Superior (Bezerra e Felicetti, 2022, p. 3).

Em um estudo sobre egressos realizado por Bezerra e Felicetti, publicado em 2022, em que os autores compararam o modelo

de acompanhamento de egressos brasileiro com modelo americano, demonstrou que, as instituições de Educação Superiores brasileiras fazem parte daquelas consideradas mais conservadoras do mundo contemporâneo, e a atuação das mesmas no acompanhamento de egressos ainda são elementares comparativamente com os modelos adotados pelas Instituições de Educação Superior norte-americanas e nos países que agregam o sistema educacional europeu (Bezerra e Felicetti, 2022).

Tendo em vista os dados supracitados, percebe-se que ainda é um desafio para as Instituições de Educação Superior, principalmente as brasileiras, a realização do acompanhamento dos seus egressos de modo a saberem como estão no mercado de emprego, a sua adaptação, seu desempenho e aderência ao curso no qual se graduou.

METODOLOGIA

Metodologicamente, optamos por uma pesquisa bibliográfica, com objetivo descritivo, alicerçada em uma abordagem qualitativa, cuja técnica de coleta de dados foi levantamento de artigos publicados no *Google Acadêmico*, buscados no dia 26 de Abril de 2023, que abordam sobre egressos. O *corpus* foi analisado qualitativamente com base na Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiuzzi (2020).

A busca foi realizada com as palavras-chave: egresso, graduados e formados. Foram consideradas as primeiras cinco páginas do *Google Acadêmico* para a seleção dos artigos, por entendermos serem os artigos com maior fator de impacto.

Na busca realizada, encontramos 57 artigos que tratam sobre egressos, dos quais 39 publicados no ano 2021 e 17 em 2022,

majoritariamente em países da América Latina, nomeadamente: Argentina, Brasil, Bolívia, Colômbia, Chile, Costa Rica, Honduras, Perú, México, Nicaragu e Espanha na Europa, sendo o Brasil o país com mais pesquisas sobre egressos cujo registro é de 29 artigos publicados.

Tendo em vista que o foco do estudo é analisar como os artigos abordam a temática egressos de cursos de licenciatura, foram encontrados 10 artigos dos 57, dos quais, quatro na área de licenciatura em Educação do Campo, dois em Educação Física, um de Sociologia, um em Ciência da Natureza, um em Música, e também um em Pedagogia. Os demais 47 artigos tratavam de egressos de cursos da área da saúde, das engenharias, sistema prisional e egressos da pós-graduação, focos de não interesse a este estudo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Dos achados que abordam sobre a educação do campo, o artigo intitulado “Organicidade dos egressos (as) da Licenciatura em Educação do Campo: uma construção em percurso”, escrito por Sousa, Augusto, Barbosa e Santos (2021) teve por metodologia um ensaio teórico articulado com a vivência dos próprios egressos, antecedida por uma análise de principais referências da área de educação do campo. Os resultados da pesquisa realizada pelos autores supracitados apontam a organicidade como um fator determinante e necessário para a efetiva participação democrática, luta por garantia de direitos, transformação social e ampla consolidação da Educação do Campo. Eles reconhecem que ainda existe um caminho longo a ser percorrido, principalmente no que se refere à redução de políticas públicas específicas para a Educação do Campo, dificuldades de inserção no mundo do trabalho na área de formação e superação do ensino em uma perspectiva fragmentada. Portanto, os autores reconhecem a existência da estratégia de auto-organização, na medida

em que os egressos de Educação do Campo tomam iniciativa de vincularem-se aos movimentos sociais do campo, exercitando a escrita colaborativa e o desenvolvimento de ações voltadas ao fortalecimento da Educação do Campo nos respectivos territórios em colaboração com os movimentos sindicais.

Outra pesquisa na área da Educação do Campo, que também mereceu atenção, é a Quirimo, Aires e Neto (2021). Eles estudaram a perspectiva dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Campus Arraias/Tocantins, através da aplicação do método histórico dialético fundamentado por Masson (2012) e Gadotti (2001), associando-o a outro instrumento que foi a entrevistas semiestruturadas aplicada a 20 egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) no ano 2019. O resultado do estudo destes investigadores apresenta algumas convergências com os dados da pesquisa do Sousa, Augusto, Barbosa e Santos (2021), por esta segunda ter identificado a persistência do desenvolvimento da educação na lógica do modelo neoliberal, considerado por Quirino, Aires e Neto (2021) como uma ferramenta de enfrentamento contra o capital que se alastra na sociedade, que aumenta o abismo social existente entre os proletários e burgueses (pobres e ricos). Quirimo, Aires e Neto (2021) defendem a necessidade da Educação do Campo ser pensada como uma proposta que possibilita a difusão do conhecimento acumulado pela humanidade, em que estabelece a práxis pedagógica relacionada a partir dos interesses dos sujeitos do campo, contrapondo-se aos da classe dominante e ao modo de produção capitalista.

Para Quirimo, Aires e Neto (2021), a Educação do Campo continua a enfrentar grandes desafios para o alcance da qualidade. Entretanto, há fatores que condicionam a referida qualidade à medida em que, para estes autores, a falta de transporte estudantil ou transporte precário, número insuficientes de professores qualificados, currículo dos programas não ideais às diferentes realidades, quantidade não satisfatória de materiais pedagógicos, problemas com a qualidade na merenda escolar continuam a ser as características

que se identificam na realidade dos sujeitos que vivem no campo. Embora seja reconhecido algumas melhorias nos mencionados fatores, ainda assim, há a necessidade de efetivação das políticas públicas para este espaço, o que de certo modo tem repercutindo negativamente na vida desses sujeitos.

De acordo com Quirimo, Aires e Neto (2021), o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LedoC) possibilita a classe trabalhadora do campo o acesso à Educação Superior. Porém, Educação do Campo apresenta entraves inerentes ao perfil dos alunos, uma vez que muitos desses estudantes são pais de famílias que necessitam também do trabalho para sua sobrevivência. Logo, conciliar o trabalho e estudo tem sido um desafio para muitos para se chegar até o diploma, o que é denotado pelo número de estudantes que concluíram o curso, ainda não expressivo, sendo que, somente 37 graduaram-se quando da pesquisa.

Tendo em vista a questão de pesquisa colocada inicialmente por estes autores, que foi saber quais são perspectivas dos egressos da LedoC da UFT/Campus de Arraias, Tocantins?, observa-se que com relação à inserção ao mundo do trabalho, que a graduação da Educação do Campo ainda não está sendo contemplada em editais de seleções e concursos, quer sejam municipais como estaduais.

Um outro estudo realizado por Janata, Corrêa e Stefanês (2021), que visou sistematizar reflexões dos desafios da inserção dos egressos e egressas da Licenciatura em Educação do Campo no trabalho docente, cujo metodologia aplicada foi bibliográfica, análise documental, pesquisa de campo de caráter exploratória e aplicação de questionário a um universo de 126 egressos, dos quais houve 84 respostas representando 66,7% do total de licenciados em Educação do Campo. Das pessoas que responderam o questionário, 75% atuaram ou atuam na educação, das quais 54% trabalham em escolas que atendem sujeitos do campo. O resultado desse estudo indicou que 40 (47,6%) egressos trabalham em específico com a docência em sala de aula, 2 (2,4%) não indicaram ocupação e 42 (50%)

desempenham outras funções que envolvem desde a docência em outras dimensões, como a gestão escolar e de organizações não governamentais: cargos em secretarias municipais de educação, desporto e da agricultura, serviço público; até trabalhos que se desenvolvem no comércio, mecânica, agrícola, turismo rural, música, artesanato, estética e acadêmico.

De acordo com o resultado da pesquisa de Janata, Corrêa e Stefanos (2021), a Licenciatura em Educação do Campo representa um avanço na política de educação para a população brasileira e sua proposta, pensada desde os sujeitos do campo, trata de conhecimentos teóricos e didáticos condizentes com uma formação de professores pautada pela epistemologia da práxis criativa e revolucionária. Não obstante, o estudo desses investigadores identificou como aspectos limitantes a impossibilidade de participação de processos seletivos, sejam temporários ou efetivos, por não incluírem a habilitação da Licenciatura em Educação do Campo como requisito no edital; o não aceite do diploma pelos órgãos ou instituições educativas, levando, no pior dos casos à não contratação ou uma desvalorização pela contratação dos egressos como não habilitados.

Tendo em vista as dificuldades que os egressos em Educação do Campo enfrentam para a inserção no mercado de trabalho, encontram a inserção nos movimentos de luta, tal como o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), além das articulações regionais, como a articulação Catarinense por uma Educação do Campo (ACEAMPO) a fim de pautar esta questão do diploma e possibilitar avanços mais contundentes na inserção do trabalho docente, visto que, sem essa premissa, a atuação fundamentada na transformação da escola torna-se inviável.

Um outro estudo realizado por Carmo e Martins (2021), cujo título foi “Mapeando a Educação do Campo em Minas Gerais: um estudo sobre egressos da Licenciatura em Educação do Campo (2005-2011) do Vale do Jequitinhonha”, que resultou de aplicação de

questionário e entrevistas narrativas a um universo composto por 26 egressos, obtendo 21 (81%) respostas. A pesquisa apontou que 95% dos egressos já estavam trabalhando, o que se traduz em boa inserção no mundo do trabalho. Não obstante, mais de 90% dos egressos que participaram do estudo exercem alguma função, que não em sala de aula. Estão em algum órgão que tem ligações com a Educação do Campo, tem egressos ocupando cargos em movimentos sociais e sindicais; no executivo ou Legislativo dos municípios, em organizações não governamentais; em atividades produtivas no campo; em unidades de acolhimento institucional de crianças e adolescentes.

Em suma, a pesquisa de Carmo e Martins (2021) revelou que a Licenciatura em Educação de Campo é uma forma de especializar a luta pela terra e tem contribuído no enfrentamento da desigualdade social e das injustiças historicamente vivenciadas pelos camponeses. Eles constataram que o curso vem atendendo à demanda para a qual foi criado, que é servir de suporte para o crescimento e consolidação de uma rede de egressos no estado e, através da atuação profissional desses sujeitos, tem construído novas e diferentes práticas no território do Vale do Jequitinhonha e em Minas Gerais.

Batista e Santos (2021) interessando-se em realizar pesquisa sobre egressos, procuraram investigar as percepções dos egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), da área de Ciências da Natureza, em relação às contribuições que o programa teve na formação inicial e na constituição identitária docente desses egressos que foram bolsistas. Os autores supracitados, utilizaram o método qualitativo com análise de conteúdo ao *corpus* oriundo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), através da seleção dos trabalhos defendidos nos anos de 2015 a 2019. Dos 45 trabalhos de dissertações e teses, foram selecionados 10, por abordarem sobre as percepções dos egressos do Pibid da área de Ciências da Natureza em relação às contribuições que o programa proporciona para a formação docente.

De acordo com Batista e Santos (2021), as compreensões dos egressos sobre o Pibid se configuram o programa como uma política pública de qualidade que incentiva a permanência na docência e contribui para um ensino de qualidade, formando professores habilitados, autônomos e mais seguros para o exercício da profissão. Isso constitui uma formação diferenciada, na medida em que proporciona interação antecipada dos futuros professores na Escola, o que permite uma experiência formativa que preenche as lacunas da formação que somente com estágio supervisionado não é possível preencher.

Além disso, Batista e Santos (2021) constataram que o programa incentiva a participação ativa em eventos científicos, férias, seminários e congressos, motivando seus participantes a partilharem conhecimento e enriquecer seus currículos e seu desenvolvimento profissional e pessoal. Assim, o Pibid fornece subsídios para constituição da identidade docente de um professor reflexivo que aprende a partir de sua prática e que a procura melhorar constantemente. Os autores reconhecem que a existência do Pibid é um grande começo de mudança para a educação brasileira, que ele tem fortalecido e valorizado a docência, na medida em que promove e qualifica a formação inicial e continuada de professores, além de despertar nos egressos a vontade de continuar na área do ensino de Ciências e da profissão de professor. Logo, a permanência do programa é fundamental para a qualificação e formação do professor e, também, sinalizam Batista e Santos (2021), que o programa, assim como quaisquer outras políticas públicas, precisa de melhorias e de avanços.

Na área de Música, temos estudo realizado por Costa e Ribeiro (2021), isto é, "Estudos com egressos de Licenciatura em Música: o que revelam as publicações brasileiras." A busca de ignifica por estes pesquisadores foi realizada em revistas específicas e anais de eventos na área de educação musical, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

Dissertações (BDTD), sem esquecer a procura complementar no *Google Acadêmico*. A metodologia adotada por estes autores foi revisão sistemática.

Segundo Costa e Ribeiro (2021), estudos com egressos faz parte do foco de investigação de pesquisadores em várias áreas do conhecimento humano, reconhecem que, na área da Música, dos trabalhos voltados à temática, a publicação mais antiga data de 2004. Contudo, o assunto tem vindo a ser discutido no meio acadêmico brasileiro e tem despertado o interesse de estudiosos da área há cerca de 16 anos. Os mesmos consideraram os anos de 2013 e 2017 como o pico de publicações sobre esse conteúdo, sendo que, no ano 2018, ignif a ter uma queda.

Ao todo, os pesquisadores supracitados levantaram 50 publicações: sete teses, 12 dissertações, dois trabalhos de conclusão de curso (graduação e especialização) e 29 artigos difundidos em periódicos e anais de eventos. Eles classificaram os trabalhos em duas categorias: os que trazem os egressos em primeiro plano do estudo e os que os abordam em segundo plano. Do total descrito acima, 41 se encaixaram na primeira categoria e nove na segunda categoria. Dessas produções, 12 não entraram na análise principal do estudo realizado por eles, sendo que: 6 foram recortes de pesquisas de mestrado e doutorado; um esteve vinculado em dois eventos diferentes; três focaram tanto em egressos da licenciatura em Música quanto em bacharelados desse curso; um apresentou pesquisa heterogênea, isto é, com egressos de Licenciatura aludida e também de outras áreas; e um tratou de egressos de uma Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Música, não especificamente da Licenciatura em Música. Portanto, restaram 38 trabalhos com egressos de cursos de licenciatura em música. Dessa quantidade, identificaram três temáticas principais: formação, inserção e atuação do egresso. Desses trabalhos, 17 versaram sobre a formação do egresso; 10 abordaram a atuação profissional, oito se referiram à formação e à atuação e três focaram-se na inserção profissional.

A pesquisa levada por Costa e Ribeiro (2021) mostrou que, apesar de haver poucos estudos sobre egressos de Licenciatura em Música no Brasil, tem crescido consideravelmente os estudos ligados à Música até no ano em o artigo fora publicado. Com a revisão de literatura realizada, os autores supracitados identificaram os principais objetivos dos estudos com egressos das licenciaturas em Música no Brasil, a importância de realizar pesquisas com esse público, os principais desafios em pesquisas com egressos e descobrir os temas emergentes em estudos com essa população no país. Ademais, os pesquisados viram que os principais propósitos das investigações efetuadas são: repensar a formação ofertada pelos cursos de Licenciatura em Música; mostrar os campos de atuação desses indivíduos; discutir a relação entre a formação recebida e a atuação profissional dos egressos; revelar a forma de inserção do egresso de Licenciatura em Música no mundo do trabalho e elucidar os limites e as possibilidades encontradas pelos egressos para acessarem espaços no mundo do trabalho.

O artigo escrito por Corrêa (2021), intitulado “Egressos de um curso de Pedagogia: trajetórias formativas e profissionais”, cujo objetivo definido por ele foi mapear e analisar a trajetória formativa e profissional dos egressos do Curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muielaert (Isepam). A autora supracitada realizou no ano 2018 uma pesquisa de campo com 225 egressos (81% do total), que responderam a um formulário elaborado no *Google* Formulários. Para análise de dados, o autor pauta-se na análise de conteúdo de Laurence Bardin.

A pesquisa realizada por Corrêa (2021) revelou que mais da metade dos egressos cursaram a especialização como formação continuada, sendo que um quantitativo muito reduzido esteve cursando o mestrado e nenhum egresso cursou ou estaria cursando o doutorado. Segundo a autora, isto sinalizou uma preocupante distância entre os egressos e a pós-graduação *stricto sensu*. A preferência dos egressos estava no âmbito da especialização, e as Universidades

sediadas na cidade não contemplavam essa modalidade, sendo que, apenas o Instituto Federal Fluminense oferecia curso de especialização em educação, mas as vagas oferecidas eram poucas diante da demanda que existia. Além disso, as condições objetivas de trabalho dos ignificaa, muitas vezes, não se ajustavam aos horários que eram oferecidas, pelas instituições públicas, cursos de especialização, de mestrado e de doutorado. A alternativa encontrada por eles foi fazer especialização a distância, oferecida por instituições privadas.

Portanto, a trajetória profissional, observada por Corrêa (2021), indicou que a maioria esteve atuando na área educacional, o que foi considerado muito promissor diante da difícil conjuntura enfrentada pelos professores cotidianamente na realidade brasileira. Outro fato a ser destacado diz respeito à aprovação dos egressos em concurso público na área educacional, o que claramente constituiu fator importante na luta pela valorização do profissional da educação. Em tempos de baixa atratividade docente, os egressos participantes do estudo de Corrêa valorizaram a atuação na área educacional, especialmente, porque mencionaram que, em sua maioria, pretendem continuar nela nos próximos anos.

Um outro artigo publicado no período definido ao nosso levantamento foi o de Klein (2021), cujo temática estudada foi “Diálogos entre formación docente em educación física y educación sexual integral: acerca de tensiones discusiones, continuidades ignificaa desde la perspectiva de graduados y graduada em el ISEF N° 2 Federico W. Dickens.” A pesquisa resultou metodologicamente de uma análise descritiva, cujo modo operacional foi qualitativo de pesquisa-ação. A coleta de dados foi através da aplicação de entrevistas, análise de documentos, cujo campo de estudo foi o Instituto Superior de Educação Física “Federico Dickens”, cidade autónoma de Buenos Aires na Argentina.

A questão de pesquisa de Klein (2021) procurou saber qual era o sentido e significados atribuídos ao ensino de Instituto

Superior de Educação em formação docente na área de Educação Física, significativa dos graduados e graduadas (2018-2020)? A pesquisa, que contou com três estudantes entrevistados do 3º ano, permitiu ao autor concluir que os formados em Educação Física reclamam por direitos que faltam conquistar, que o levou a interpretar a Educação Física como um campo de disputa por Educação Sexual Integral e que o Educação Sexual Integral traz elementos de disputa no interior do campo disciplinar de Educação Física.

Finalmente, o último artigo encontrado foi de Torres e Rodrigues (2022), que aborda sobre “Satisfação e Desempenho de Graduados em Programas de Licenciatura da Universidade Pedagógica Nacional Francisco Morazán, anos 2009-2016. A pesquisa dos autores contou com um universo de 3.505 egressos de programas de professorado em graduação de Licenciatura. A coleta de informações resultou na aplicação de um questionário, o que os permitiu identificar que menos de 45% dos egressos participantes da pesquisa tinham iniciado outros estudos, dos quais 13% foram estudos de mestrado, cuja maioria estava realizando seus estudos de pós-graduação na Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) na área de Ciências Sociais. No que diz respeito à satisfação laboral dos graduados, observou-se que existia um viés no grupo de participantes que preencheram o questionário, sendo que, a maioria que respondeu foi contatada através da relação laboral que tinha com pessoas que trabalhavam na UPNFM. As informações permitiram saber que 86% dos graduados de licenciatura estavam trabalhando. Relativamente à satisfação com a formação, ela foi valorizada positivamente, na média em que serviu como base para melhorar seu desenvolvimento pessoal e começar a trabalhar.

Em suma, o artigo do Torres e Rodrigues (2022) concluiu que os diplomados consideraram que a formação contribuiu para o reforço ou desenvolvimento de competências como a capacidade de comunicação oral e escrita, redação de relatórios e documentos, domínio da sua área ou disciplina, capacidade para desenvolver a

docência na sua área de formação, através da aplicação dos conhecimentos na prática e para a resolução de problemas. Além disso, consideraram que a formação contribuiu para o reforço das competências para trabalhar em equipe e tomar decisões.

Nos artigos selecionados que tratam da licenciatura em Educação do Campo Sousa, Augusto, Barbosa e Santos (2021); Quirimo, Aires e Neto (2021); Janata, Corrêa e Stefanos (2021); Carmo e Martins (2021), verifica-se maior preocupação dos autores em analisar a inserção e trajetória profissional dos egressos, cujo principal metodologia aplicada por eles é qualitativa. Assim sendo, para os estudos de educação do campo, tendo em vista os objetivos de cada estudo, os resultados mostram que existe uma diversidade de cargos, práticas e instituições ocupadas pelos egressos. Isto pode ser um sinalizador, por um lado, de que a formação em Educação do Campo ganhou cada vez mais o reconhecimento, quer seja pelas entidades empregadoras, como pelos egressos que escolhem cursar a Licenciatura em Educação do Campo e, por outro lado, observa-se que esta formação não está sendo contemplada em editais para concorrer a uma vaga à docência, o que significa que esta formação não é lembrada no momento da elaboração dos editais, ou não considerada para adocência em outros espaços que não o das escolas rurais. Além disso, o curso proporcionou contribuições importantes à formação pessoal dos egressos, fato que leva muitos hoje a ter um olhar diferenciado, ao que concerne à educação de campo, embora o curso ainda não esteja contemplado em editais de seleções e concursos públicos, como argumentam Quirimo, Aires e Neto (2021) e Sousa, Augusto, Barbosa e Santos (2021). Isso limita a inserção em instituições públicas de ensino, aspecto este que exige uma atenção, principalmente aos gestores públicos educacionais cujas jurisdições contemplam escolas rurais.

O artigo na área de ciência da natureza traz como resultado a contribuição positiva do Programa Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na vida dos egressos que dele participaram, na medida em

que fornece subsídios para a constituição da identidade docente de um professor reflexivo. Na área de música, o resultado apontou como temas de pesquisa: formação, atuação e inserção profissional como emergentes no cenário brasileiro de investigação acerca de egressos de licenciatura em Música. O estudo encontrado sobre egressos do curso de Pedagogia mostra que a maioria deles está inserida na área de formação, sendo que, aqueles que não estavam, deveu-se pela falta de oportunidades de trabalho em suas realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou analisar artigos publicados nas primeiras cinco páginas do *Google Acadêmico*, acessados no dia 26 de abril de 2023, sobre egressos, especificamente aqueles de cursos de licenciaturas.

Dos artigos selecionados que abordam sobre egressos de licenciatura, os temas de pesquisa mais apontados foram formação, atuação e inserção profissional, temas esses que consideramos mais emergentes no cenário atual de investigações acerca de egressos, embora os resultados terem revelados positiva a inserção profissional na área de educação. Os artigos revisados apresentam como pontos de convergência, o interesse manifestado por autores em compreender a inserção no mercado de trabalho, a relação entre a formação e a atuação dos egressos, e o sentido que eles atribuem à sua formação, quer seja o curso de licenciatura que concluíram.

Os resultados dos artigos analisados convergem seus estudos no interesse que eles apresentam em compreender a inserção no mercado de trabalho, a organicidade dos egressos com relação à sua formação e exercício dela, e o sentido que os egressos atribuem à sua formação, quer em Educação do Campo, em Educação Física, Educação Musical, e Pedagogia, entre outras.

No entanto, continua a ser um desafio a realização de mais pesquisas sobre egressos das Instituições de Educação Superior, de modo a reduzir-se a escassez de estudos neste âmbito, e prospectando com informações importantes para o processo de avaliação das Instituições de Educação Superior, através do grau de inserção dos egressos no mercado de trabalho, a atuação na área de formação o que pode ser um indicador de que a formação proporcionada pela IES contempla as competências necessárias ao exercício da profissão.

REFERÊNCIAS

AIRES, Helena Quirino Porto; NETO, Luiz Bezerra, Perspectivas dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Campus Arraias/Tocantins. Perspectivas dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Campus Arraias/Tocantins. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. 6, e12819. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12819>

BARRO, Dânia; FELICETTI, Vera Lucia; CABRERA, Alberto F. Competências transversais na formação integral de egressos de um curso de pedagogia. **REVISTA COCAR (ONLINE)**, v. 18, p. 1-21, 2023. Revista Cocar, [S. l.], v. 18, n. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6098>. Acesso em: 12 out. 2023.

BATISTA, Tailine Penedo; SANTOS, Eliane Gonçalves dos. As percepções dos egressos do Pibid da área de Ciências da Natureza: implicações do programa na formação docente. **Revista De Iniciação à Docência**, 6(2), 119-134, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/riduesb.v6i2.8940>.

BEZERRA, Francisco José Souza; FELICETTI, Vera Lucia. **Egressos da Faculdade La Salle Manaus: uma abordagem sobre estudantes de primeira geração - P-GER**. In.: FELICETTI, Vera Lucia. Hildgard Susana Jung e PEREIRA, Marcelo Almeida de Camargo (Org.). TESSITURAS EDUCACIONAIS E APRENDIZAGEM. São Paulo: Editora Pimenta Cultural, 2021. P.270-283 ISBN 978-65-5939-297-1 (ebook); 978-65-5939-299-5 (brochura). DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.971.3031](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.971.3031).

CARMO, Nayara Cristine Carneiro do; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Mapeando a Educação do Campo em Minas Gerais: quem são e onde estão os egressos do LeCampo UFMG naturais do Vale do Jequitinhonha. **Revista Brasileira De Educação Do Campo**, 6, e12931. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12931>.

CORRÊA, Carla Patrícia Quintanilha. **Egressos de um curso de Pedagogia**: trajetórias formativas e profissionais. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.30, n.114, p. 161-181, jan./mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902335>.

COSTA, Anne Valeska Lopes da; RIBEIRO, Giann Mendes. **Estudos com egressos de Licenciatura em Música**: o que revelam as publicações brasileiras. Opus, v. 27 n. 1, p. 1-23, jan/abr. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2021a2708>.

COSTA, Cibele Soares da Silva; ALBERTO, Maria de Fatima Pereira. **Projetos de vida de jovens egressos de medidas socioeducativas**. Psicol. Soc. 33. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2021v33221808>.

GRIBOSKI, Claudia Maffini; FUNGHETTO, Suzana Schwerz. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Ministério da Educação. Brasília, 2015.

JANATA, Natacha Eugênia; CORRÊA, Antony Josué; STEFANES, Kátia Thaian. Desafios da inserção dos egressos e egressas da Licenciatura em Educação do Campo no trabalho docente. **Revista Brasileira De Educação Do Campo**, 6, e12969. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12969>.

KLEIN, Sebastián. **Diálogos entre Formación Docente en Educación Física y Educación Sexual Integral**: acerca de tensiones, discusiones, continuidades y discontinuidades desde la perspectiva de graduados y graduadas en el ISEF N°2 Federico W. Dickens, Buenos Aires. Educación Física y Ciencia, 2021, vol. 23, núm. 1, e157, Enero-Marzo. DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e157>

LEBARON, Frédéric. **Dicionário de Sociologia de A a Z**. Escolar editora, Lisboa, 2010.

MAGALHÃES, Ricardo Eustáquio; MELO, Ivana da Ponte; MAGALHÃES, Maria Helena Marques; VASCONCELOS, Lennon Soares Mesquita Cavalcante de; SILVA, Abel Brasil Ramos de; PEIXOTO, Raquela Austran Coelho; KUBRUSLY, Marcos e JUNIOR, Arnaldo Aires Peixoto. **Egresso Médico no Brasil: Revisão integrativa**. Research, Society and Development, v. 11, n. 11, e163111133589, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i11.33589>.

MORAES, Roque e GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2020.

SILVA, Eunice Cristina da, MINEIRO, Andréa Aparecida da FAVARETTO, Fábio. Sistema de acompanhamento de egressos em Instituições de Ensino Superior: Uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 4, e0111426281, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i4.26281>.

SOUSA, Brenda Santos de; AUGUSTO, Stephanie Oliveira; BARBOSA, Jonhnatan dos Santos; SOUZA, Erivelton Nascimento de e SANTOS, Frederik Moreira dos. A organicidade dos egressos (as) da Licenciatura em Educação do Campo: uma construção em percurso. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. 2021.

TORRES, Yenny Aminda Eguigure; RODRÍGUES, Onis Jessica Zepeda. Satisfacción y Desempeño de Graduados de los Programas de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Años 2009-2016 Satisfaction and Performance of Graduated of the Bachelors Programs of the Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Years 2009-2016. Paradigma: **Revista De Investigación Educativa**, 29(47), 51-76. DOI: <https://doi.org/10.5377/paradigma.v29i47i4461>.

VATIN, François. **Epistemologia e Sociologia do Trabalho**. Instituto Piaget, Lisboa, 2002.

VITOR, Reis. **Os licenciados vão ter acompanhamento**. In: JORNAL NOVA GAZETA, Edições Nº 53, Semanário/Ano II.



Parte



LINGUAGENS E ESCRITA ACADÊMICA

“La actividad científica y la académica están indisolublemente relacionadas con la escritura. A pesar de ello, en nuestro entorno se ha prestado poca atención a la función que el lenguaje escrito tiene en la misma construcción de la ciencia y en la construcción del conocimiento en entornos académicos” (Camps, 2007, p. 1)



1

Marie Gorett Dantas de A. e Medeiros Batista

**PORTUGUÊS ESCRITO COMO
SEGUNDA LÍNGUA PARA
SURDOS BRASILEIROS:
PESQUISAS REALIZADAS NO BRASIL**

INTRODUÇÃO

Nossa experiência e convivência com pessoas surdas nos permite afirmar que os surdos, muitas vezes estigmatizados pela sociedade ouvinte, são pessoas capazes, enquanto seres participativos, criativos, econômica, educacional e socialmente. Entretanto, há um senso comum na sociedade de que por emitirem sons incompreensíveis (alguns poucos), são pessoas tidas e vistas como “mudinhos” ou pior, incapacitados intelectualmente. Parece-nos que a sociedade ouvinte tende a rejeitá-los e desacreditar de suas capacidades. Outra crença é a de que o surdo apresenta dificuldades para aprender, entender, apresentar senso crítico, ingressar e fazer parte de ambientes acadêmicos.

A legislação vigente permite aos surdos galgarem espaços, antes apenas ocupados por pessoas ouvintes. Adiante, veremos mais amiúde os aportes legais de amparo às pessoas com deficiência, inclusive como tem sido seu ingresso e permanência no sistema educacional. Quanto à Língua Brasileira de Sinais – Libras, esclarecemos que é uma língua completa, não deixa lacunas, nem é simplista. Confirma nossa afirmação uma importante citação de Martelotta (2009, p. 20), “nenhuma língua é intrinsecamente melhor ou pior do que outra, uma vez que todo sistema linguístico é capaz de expressar adequadamente a cultura do povo que a fala”. Quanto às características, as línguas de sinais são de modalidade visual gestual, pois são percebidas pela visão e articulada com as mãos por meio da sinalização. Alguns sinais são ancorados no corpo do sinalizante e outros não e, por isso, as línguas de sinais são tridimensionais, o que significa dizer que todos os pilares gramaticais são articulados ao mesmo tempo em um espaço à frente do corpo, diferentemente da Língua Portuguesa que é de modalidade oral auditiva e linear, tanto na fala, quanto na escrita e a falta de audição dificulta a compreensão natural de uma língua oral auditiva. Não obstante, com estratégias específicas de ensino para o surdo, com um tempo escolar ampliado

para esse ensino, materiais didáticos pedagógicos adequados às suas especificidades e com pessoal qualificado em Libras, é possível conduzi-los à leitura e à escrita em português com maior fluência (Batista, 2011). De acordo com Vygotsky [1896-1934] (*apud* Garcia, 2021), “caminhos indiretos e alternativos, criados pela cultura, devem ser possibilitados aos educandos com deficiências quando os caminhos naturais estão interrompidos.” São difíceis os caminhos que levam o surdo ao desenvolvimento da escrita e compreensão da L2, se as estratégias de ensino e aprendizagem forem pensadas apenas para os estudantes ouvintes.

Outro aspecto fundamental é de que surdos não são mudos. O seu aparelho fonador não apresenta dificuldades que os impeçam de falar. Essa ideia vem de uma falsa impressão herdada de uma cultura oralista que perdurou por quase um século nos países que adotaram o Oralismo¹. Em Skliar vemos o seguinte: O ouvintismo – as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos – e o oralismo – a forma institucionalizada do ouvintismo – continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo (Skliar, 2010, p. 15).

Inúmeros são os surdos que oralizam, alguns devido ao acompanhamento profissional com fonoaudiólogos e outros pelo estado pós-linguístico da surdez. A mudez é uma condição patológica, diferentemente da surdez que é uma condição de ausência total ou parcial de um dos sentidos, a audição. Tal ausência pode estar associada a fatores genéticos, congênito ou adquirido. No entanto, a condição de *input* e *output* do surdo o impede de compreender naturalmente a língua oral auditiva, seja oral ou escrita. Isso se deve às singularidades, diferenças ou condições gramaticais entre ambas as línguas. Tais diferenças linguísticas resultaram em grandes

¹ Oralismo: Utilização da comunicação oral por criança com perda de audição, por meio de método específico. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/oralismo/> Acesso em: 25 set. 2023.

dificuldades de o professor de sala de aula lidar e tentar adaptar textos e exercícios didáticos às condições naturais de incompreensão da L2 na forma escrita pelo estudante surdo. Sua comunicação com o ouvinte que não conhece a Libras ocorre através da intermediação de um tradutor/intérprete de Libras/Língua Portuguesa.

Diante de tais condições, este artigo se ocupou em identificar, nos resumos de teses e dissertações da BDTD, o que vem sendo pesquisado sobre português como segunda língua para surdos brasileiros.

APORTE TEÓRICO

Neste item, apresentamos um breve histórico de como a Libras surgiu e se fortaleceu no Brasil, seu reconhecimento e fortalecimento e como tornou-se um embate de grandes proporções frente à sociedade hegemonicamente ouvinte e produtora em Língua Portuguesa. Dorziat (2017) descreve que surdos brasileiros, atualmente, são reconhecidos enquanto Povo Surdo² que se representa sócio e culturalmente através de uma língua que somente foi reconhecida quando sancionada como Lei de Libras de Nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto-Lei de Nº 5.626/2005. Mas, desde o ano 2000, a Lei de Acessibilidade de Nº 10.098 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Inclusive, leis inspiradas na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994).

A título de esclarecimento os termos Povo e comunidade surda apresentam diferenças que vale salientar. Segundo Strobel (2009),

² Povo Surdo se refere apenas ao grupo de pessoas surdas que militam em prol de suas causas, diferentemente da Comunidade Surda da qual ouvintes proficientes em Libras também fazem parte.

O povo surdo é grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão. A comunidade surda, na verdade não é só de surdos, já que tem sujeitos ouvintes junto, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização que podem ser as associações de surdos, federações de surdos, igrejas e outros (Strobel, 2009, p. 6).

Na atualidade, a educação dos surdos envereda pela proposta inclusiva e bilíngue, cujo objetivo é educar crianças surdas utilizando a língua de sinais, proporcionando-lhes pleno desenvolvimento cognitivo. A partir dessa proposta, a criança poderá desenvolver a compreensão da segunda língua, tornando-se bilíngue no seu país. Contributivo a isso, foi a Declaração de Salamanca, com a aprovação da Lei de Libras e demais leis de amparo às pessoas com deficiência, o que tornou a inclusão e o bilinguismo legalmente possíveis em todos os continentes.

No Brasil, a Libras vem se tornando um campo fértil de atenções para pesquisadores e linguistas das várias linhas de pesquisa de instituições de educação superior brasileiras, visto que são inúmeros os aspectos que envolvem a língua de sinais e os surdos, enquanto objetos de estudo. Porém, o processo de ensino para a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita para surdos ainda é um desafio na realidade educacional brasileira. Críticas em relação à escrita podem ser minimizadas quando pesquisadores na área tratam do tema como vemos em Quadros (2008),

c) competência – domínio de duas línguas, controle das duas línguas como línguas nativas, produção de enunciados com significados completos na outra língua, conhecimento e controle da estrutura gramatical da outra língua, contato com a outra língua (Quadros, 2008, p. 31).

Com base em Vygotsky [1896-1934], Mores (1996) afirma que os processos mentais para a competência linguística são os mesmos em todas as crianças, principalmente, para aquelas que não apresentam distúrbios de aprendizagem ou de linguagem. É provável que as dificuldades de aprendizagem da sintaxe da língua portuguesa que os surdos apresentam na vida escolar estejam vinculadas ao processo inadequado de aquisição da linguagem, seja por atraso dessa aquisição que deveria ocorrer naturalmente em tempo hábil, ou por imposição da aprendizagem de uma língua falada e escrita que não lhe é natural, neste caso, a Língua Portuguesa. Uma imposição que se mistura com a sua história, uma história que ficou marcada por fortes momentos de repressão linguística.

Skliar, um estudioso de língua de sinais, alerta-nos para o seguinte,

As pessoas ouvintes demonstram o funcionamento normal da audição pela habilidade nos atos de ouvir e do falar. As pessoas surdas, cujos problemas com a parte fisiológica resultam numa dificuldade com o falar e o ouvir, evidenciam-se, em relação à norma, por uma fala truncada, de difícil compreensão e um suporte gestual acentuado no ato da comunicação. Aquele que não ouve tão bem, ou não percebe algumas manifestações sonoras na medida em que deveria, via de regra, passa a ser distinguido como algum com uma perda, com uma carência, com uma falta de, com uma deficiência, e também como pessoa portadora de uma especialidade. Essa nomenclatura cria uma circunscrição marcada pela inferioridade, pela deficiência, aprisionando aquele que diz e aquele do qual se diz (Skliar, 2010, p. 40).

Muitas são as dúvidas, especulações e os questionamentos a respeito do que venha a ser uma pessoa surda e de como deve ocorrer seu processo de aprendizagem. Busca-se compreender se as expressões surdo, deficiente auditivo e surdo-mudo remetem igualmente à mesma deficiência ou trata-se apenas de uma questão de terminologia; enfim, há, realmente e cientificamente alguma

distinção? As respostas a essa questão são não só esclarecedoras como necessárias e urgentes à sociedade ouvinte. Um melhor esclarecimento certamente evitará atitudes discriminatórias e preconceituosas da sociedade para com os surdos e seus familiares. Existem duas categorias em que se encontram as pessoas que apresentam dificuldades de audição: a dos surdos e a dos deficientes auditivos. Os primeiros são assim considerados pelo fato de apresentarem perdas auditivas bilaterais de severa a profunda e os deficientes auditivos ou DAs pelo fator clínico de apresentarem perda parcial ou unilateral da audição de leve a moderada, a ponto de necessitarem de próteses auditivas para identificar os sons é o que nos relatam Redondo e Carvalho (MEC, 2000).

Em Veloso e Maia (2013), temos um resumo significativo de todas as dificuldades sofridas por surdos no decorrer dos séculos. Há relatos, de acordo com os autores supracitados, de que desde a Antiguidade até o final da Idade Média, as pessoas com deficiência eram abandonadas e atiradas de altas montanhas, uma cultura naturalmente aceita à época. Vale salientar que na Idade Média as deficiências eram encaradas como um castigo de Deus. Mas, data do século XIV a primeira alusão sobre como se deveria instruir um surdo. Ainda segundo relatos de Veloso e Maia (2013), o escritor Bartollo Della Marca d'Ancona cogita que a instrução do surdo deveria ser através da sinalização e da linguagem oral.

Com o Renascimento, na Idade Moderna, surgem grandes transformações nas Artes, na música e na ciência. O médico italiano Girolamo Cardano, nos relatos de Veloso e Maia (2013), interessado em ajudar seu filho surdo, inventa um código – o alfabeto manual – para pessoas surdas. Isso influencia, segundo Veloso e Maia (2013), o monge beneditino Pedro Ponce de Leon a ensinar surdos a ler e escrever, criando a primeira escola do mundo para pessoas surdas em um mosteiro perto de Madrid. À época, o preconceito com os gestos (termo usado) ainda era bastante forte, pois não havia uma língua em questão e, sim, uma espécie de mímica. Naturalmente,

o desprezo, a zombaria, descasos, e, visão de incapacidade, faziam parte da sociedade ouvinte “perfeita” (grifo nosso). O objetivo para com as pessoas surdas mais abastadas era o de fazê-las falar (oralizar), a fim de obterem direitos à herança dos pais. É importante frisarmos que a medicina não apresentava tecnologia como na atualidade e o ouvido humano era uma incógnita para os médicos. Durante os séculos XVI e XVII, outros médicos e religiosos desenvolvem uma comunicação e um ensino para surdos, defendendo o uso do alfabeto manual (Veloso e Maia, 2013).

Opondo-se ao emprego dos sinais para o ensino do surdo, Alexandre Graham Bell [1847] (UOL, 1992), cuja mãe e esposa eram surdas, defende veementemente o Oralismo Puro e se mostra contra a sinalização dos surdos. Funda a escola para professores de surdos em Boston-EUA, utilizando o método da oralização. Neste mesmo século, no ano de 1857, vem ao Brasil, a convite do Imperador Dom Pedro II, um dos ex-discípulo de Charles Michael de l'Épée, Hernest Huet, um professor surdo, com o objetivo de fundar no Rio de Janeiro o Imperial Instituto de Surdos-Mudos do Brasil, atualmente, conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, um centro de referência na educação de surdos brasileiros situado no Rio de Janeiro e em plena atuação.

Em 1880, incomodados com a educação de surdos por meio do ensino de l'Épée, reúnem-se educadores de todo o mundo em um Congresso em Milão para estabelecer novos métodos de ensino baseados no Oralismo Puro. Alegava-se que o uso da língua gestual em simultâneo com a língua oral, afetava a fala, e, portanto, para aprenderem a falar, o método mais apropriado seria o intuitivo através de exemplos e livros com palavras e formas de linguagem conhecidas pelos surdos, para tal, os educadores deveriam empenhar-se na elaboração do material didático. Segundo os defensores do Oralismo, o surdo deveria usar a fala na conversação já que esta se desenvolve com o treino. Para não estimular a disseminação da língua gestual, as crianças recém-admitidas nas escolas deveriam ser separadas das que já haviam recebido educação através dos gestos.

A partir da aprovação da resolução do Congresso de Milão prevalece, então, entre os países envolvidos, o Oralismo Puro como forma de ensino para surdos, ficando proibido o uso dos sinais nas escolas. Caracteriza-se com isso um retrocesso na educação dos surdos que perdurou por quase um século, até que somente nos anos 1960, novas perspectivas se configuram e iniciam-se estudos mais consistentes sobre a educação dos surdos em decorrência do fracasso estabelecido pelo Oralismo. A partir de então, estudiosos propõem uma abordagem denominada de Comunicação Total que adotava todas as possibilidades com vista a educar a pessoa surda, estratégias desde a fala, a escrita, gestos, mímica, pantomima, sinais e outros, “todo recurso existente era aceitável para comunicar alguma ideia” (Pinheiro, 2010, p. 130).

A partir de 1980, iniciam-se os estudos sobre a língua de sinais no Brasil com pesquisas desenvolvidas pela linguista Ferreira (2010). A abordagem da Comunicação Total entra em declínio após o surgimento de outra abordagem, o Bilinguismo, que tem como pressuposto que o surdo deve adotar como primeira língua, a língua de sinais e como segunda, a língua oficial do seu país. Contribuem para firmar a proposta do Bilinguismo as pesquisas do norte americano William Stokoe, a partir dos anos 1960, que segundo Pinheiro (2010, p. 26): “ao estudar a Língua de Sinais Americana (ASL) observou a existência de uma estrutura que se assemelha à das línguas orais”. A partir de então, outras medidas passam a ser adotadas e se firmam, como a inclusão educacional. No item a seguir, apontamos com mais clareza o total de pessoas com alguma dificuldade de audição no Brasil Contemporâneo a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE.

EVIDÊNCIAS DO IBGE NO CENSO DE 2010

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (IBGE, 2010)³ nos apresenta dados seguros quanto ao número de pessoas que apresentam surdez total ou parcial, o que nos indica perceber quão grande é o quantitativo de pessoas com algum tipo de surdez que necessita de apoio didático pedagógico ou de pessoal qualificado em Libras nas unidades de ensino regular do nosso país. Encontramos três quadros com suas variáveis pelo site do IBGE, conforme a fonte que se encontra abaixo de cada quadro. Os três quadros, a seguir, apresentam dificuldades de acordo com uma variável e contemplam todos os estados brasileiros, incluindo o Distrito Federal.

O quadro 1 retrata a Variável 1, com relação a População residente por tipo de deficiência permanente - Deficiência auditiva - que não consegue de modo algum ouvir.

**Quadro 1 - População residente por tipo de deficiência permanente
- Deficiência auditiva - não consegue de modo algum**

Até 3303	Acre, Rondônia, Roraima, Amapá, Tocantins, Sergipe
Acima de 3303 até 5110	Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Piauí, Rio Grande do Norte
Acima de 5110 até 10403	Amazonas, Maranhão, Paraíba, Alagoas, Distrito Federal, Santa Catarina
Acima de 10403 até 18728	Rio Grande do Sul, Goiás, Pernambuco, Ceará, Pará
Acima de 18728	São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Minas Gerais, Bahia
Há dados não disponíveis nos Estados.	

Fonte: IBGE (2010).

³

Esses são dados do último Censo brasileiro de 2010, pois o Censo 2023 está em curso.

A variável 1, exposta no quadro 1, mostra a quantitativo de pessoas que não conseguem de modo algum ouvir. Identifica-se uma surdez permanente ou profunda nos Estados do Acre, Rondônia, Roraima, Amapá, Tocantins e Sergipe de até 3.303 pessoas, tendo tais estados, entre os demais, o menor número de pessoas sem audição. Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Piauí, Rio Grande do Norte apresentam o número acima de 3.303 indo até 5.110 pessoas com essa variável. De 5.110 até 10.403 estão os estados de Amazonas, Maranhão, Paraíba, Alagoas, Distrito Federal, Santa Catarina. Acima de 10.403 até 18.728 estão os estados de Rio Grande do Sul, Goiás, Pernambuco, Ceará, Pará. Os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Minas Gerais, Bahia apresentam o maior quantitativo de população residente por tipo de deficiência permanente - Deficiência auditiva que não consegue de modo algum ouvir acima de 18.728 pessoas.

O quadro 2 retrata a variável 2: População residente, por tipo de deficiência permanente - Deficiência auditiva - com grande dificuldade.

Quadro 2 - População residente, por tipo de deficiência permanente - Deficiência auditiva - grande dificuldade

Até 16698	Rondônia, Acre, Roraima, Amapá, Tocantins e DF
Acima de 16698 até 31128	Amazonas, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo e Sergipe
Acima de 31128 até 60066	Pará, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas e Goiás
Acima de 60066 até 100206	Maranhão, Ceará, Pernambuco, Paraná e Santa Catarina
Acima de 100206	Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul
Há dados não disponíveis nos Estados.	

Fonte: IBGE (2010).

O menor quantitativo de pessoas com grande dificuldade de ouvir é encontrado nos Estados Rondônia, Acre, Roraima, Amapá,

Tocantins e DF com até 16.698 pessoas. Acima de 16.698 até 31.128 estão Amazonas, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo e Sergipe. Os Estados Pará, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas e Goiás apresentam uma população de pessoas com grande dificuldade de ouvir acima de 31.128 até 60.066. Acima de 60.066 até 100.206 estão Maranhão, Ceará, Pernambuco Paraná e Santa Catarina. Por fim, acima de 100.206 pessoas estão Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul com população residente, por tipo de deficiência permanente - Deficiência auditiva e grande dificuldade de ouvir.

O quadro 3, retrata a variável 3 intitulada, População residente, por tipo de deficiência permanente - Deficiência auditiva - alguma dificuldade de audição.

Quadro 3 - População residente, por tipo de deficiência permanente - Deficiência auditiva - alguma dificuldade

Até 82469	Rondônia, Acre, Roraima, Amapá, Tocantins e DF
Acima de 82469 até 132838	Amazonas, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo e Sergipe
Acima de 132838 até 233309	Piauí, Goiás, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas e Santa Catarina
Acima de 233309 até 411304	Pará, Maranhão, Ceará, Pernambuco e Paraná
Acima de 411304	Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul
Há dados não disponíveis nos Estados.	

Fonte: IBGE (2010).

O quadro 3 retrata a variável 3 de população residente, por tipo de deficiência permanente - Deficiência auditiva e alguma dificuldade para ouvir. Os Estados com menor número são Rondônia, Acre, Roraima, Amapá, Tocantins e DF com 82.469. Acima de 82.469 até 132.838 estão os Estados Amazonas, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo e Sergipe. Já Piauí, Goiás, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas e Santa Catarina apresentam a variável de

acima de 132.838 até 233.309. Os Estados Pará, Maranhão, Ceará, Pernambuco e Paraná estão acima de 233.309 e vão até 411.304 e acima de 411.304 estão os Estados Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul.

Com o propósito de provocar reflexões nos profissionais da educação, trouxemos essas informações dos três quadros do IBGE, para que diante de tal quantitativo possamos nos sensibilizar quanto aos cuidados fundamentais que devemos ter com a audição. Os quadros do IBGE nos alertam a pensar no aluno diferente com algum nível de surdez, incluso nas escolas e comunidades acadêmicas. Necessitamos estar preparados para ensinar a esse alunado, corroborar com a aprendizagem e compreensão, principalmente, quanto ao ensino da língua portuguesa como L2.

METODOLOGIA

Iniciamos as pesquisas para este trabalho no dia 03 de maio de 2023 e selecionamos nessa data 25 dissertações e 5 teses ancoradas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Usamos as palavras-chave descritas no Resumo, a fim de realizar uma busca avançada acerca do nosso objetivo, sem recorte temporal. Na BDTD, ao lermos os resumos, identificamos e selecionamos cada objetivo, em seguida, realizamos uma análise dos trabalhos encontrados, a fim de coadunarmos com o objetivo desta pesquisa: identificar o que vem sendo pesquisado sobre português como segunda língua (L2) para surdos brasileiros. Separamos dentre os resumos, os objetivos de cada um dos 30 textos. A seguir, criamos o quadro 4 com os títulos selecionados da BDTD de teses e dissertações com seus respectivos autores, ano de defesa e objetivos.

Quadro 4 – Títulos e Objetivos de Teses e Dissertações da BDTD

TESES E DISSERTAÇÕES DA BDTD	OBJETIVOS
Português para surdos: uma via de mão dupla. PAIVA, Gláucia Xavier dos Santos. 2014 - DISSERTAÇÃO	Investigar o processo de ensino-aprendizagem de português para surdos na perspectiva de professores regentes e alunos egressos da escola regular, refletindo criticamente sobre as impressões por eles manifestadas.
Dicionários bilíngues português-Libras no ensino para surdos: usos e funções. SOUZA, Joyce Cristina. 2020 - DISSERTAÇÃO	Investigar qual a contribuição que um dicionário pode dar às demandas didático-pedagógicas e de aprendizagem da língua portuguesa como língua não nativa na educação básica de surdos.
Ensino de português para surdos através de flashcards: memórias e afeto. Santiago, Mônica Valerya Barbosa Santana 2020 - DISSERTAÇÃO	Identificar as crenças de professores surdos que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez de Goiânia (CAS-Goiânia), em relação ao processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa escrita para surdos.
A categoria determinante na aquisição de português escrito (L2) para surdos de ABREU, Fani Costa de. 2020 - DISSERTAÇÃO	Investigar a aquisição do português escrito como segunda língua (L2) por surdos falantes de LSB como primeira língua (L1), com foco na categoria dos determinantes
As estruturas de causa e consequência na aquisição do português-por-escrito como segunda língua pelos surdos. LIMA, Layane Rodrigues de. 2010 - DISSERTAÇÃO	Analisar a expressão de causa e consequência nas interlínguas dos surdos aprendizes de português como segunda língua
Aquisição do sistema verbal do português-por-escrito pelos surdos. ALMEIDA, Janete Alves de. 2007 - DISSERTAÇÃO	Identificar os erros devidos à interferência de primeira língua (Libras) e aqueles devidos a processos desenvolvimentais.
Escrita e interação: uma proposta baseada na concepção de português como L2 para surdos. DAMACENA, Viviane Barbosa Caldeira. 2020 - DISSERTAÇÃO	Construir uma proposta pedagógica para o desenvolvimento de atividades de escrita para alunos surdos de uma escola estadual de ensino regular na cidade de Uberaba à luz do sociointeracionismo com base em Bakhtin e Vygotsky.

TESES E DISSERTAÇÕES DA BDTD	OBJETIVOS
Ensino de língua portuguesa para estudantes surdos: sobre a possibilidade de português como língua de acolhimento. BORGES, Rúbia Araújo. 2020 - DISSERTAÇÃO	Pensar a contemporaneidade no ensino de língua portuguesa para surdos.\
Leitura e escrita de português como segunda língua: a experiência de um professor surdo com um aluno surdo no contexto acadêmico. OLIVEIRA, José Carlos de. 2014 - DISSERTAÇÃO	Desenvolver estratégias e atividades com o intuito de desenvolver habilidades de leitura e escrita em Português como segunda língua para um surdo acadêmico do Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC - através da Abordagem Comunicativa e Interativa de Ensino de Línguas.
O ensino de metáforas em Língua Portuguesa para surdos bilíngues Libras-Português de COSTA, Josiane Marques da. 2020 - TESE	Investigar o ensino de metáforas em língua portuguesa, em contextos de ensino de português como segunda língua escrito para surdos bilíngues (Libras-português).
O uso da LIBRAS no ensino de leitura de português como segunda língua para surdos: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue. MOURA, Débora Rodrigues. 2008 - DISSERTAÇÃO	Investigar como o significado de um texto escrito em português pode ser negociado em LIBRAS.
Ensino de português para surdos: uma experiência de produção de textos a partir das histórias visuais. SANTOS, Rubia Budny dos. 2020 - DISSERTAÇÃO	Propor atividades pedagógicas que facilitem o desenvolvimento da escrita da língua portuguesa como L2 a um grupo de alunos surdos de uma escola de Londrina.
Produção de material para o ensino de português escrito para surdos: processo de construção. SILVA, Silvana Araújo. 2020 - DISSERTAÇÃO	Descrever o processo de produção de quatro Unidades Didáticas (UD) para o ensino de Português.
Estudos sobre produção escrita em português como segunda língua para surdos: o que revelam as pesquisas. PROTASIO, Carla Alves Brazil. 2017- DISSERTAÇÃO	Mapear, caracterizar e analisar a produção acadêmica brasileira das últimas décadas - de 1987 a 2016, na Produção textual em língua portuguesa como segunda língua para surdos, que tenha como foco a articulação entre surdez, técnicas e processos de aprendizagem da produção textual em português escrito por alunos surdos.

TESES E DISSERTAÇÕES DA BDTD	OBJETIVOS
Palavreando: uma proposta de aplicativo educacional para a aprendizagem de português escrito pelos surdos. DORTA, Jéssica Vasconcelos. 1991- DISSERTAÇÃO	Delinear e analisar as principais características de uma proposta de aplicativo educacional móvel voltado à comunidade surda, Palavreando, cuja finalidade é a aprendizagem de palavras, vista como um processo multimodalizado e discursivo de construção de sentidos em Português.
Um estudo sobre aquisição de ordem e concordância no português escrito por surdos. LIMA, Marisa Dias. 2011 - DISSERTAÇÃO	Investigar se as diferentes formas de aquisição da língua materna pelos surdos influenciam a aquisição da estrutura do português escrito, que é a segunda língua desses sujeitos, com o enfoque na ordem dos constituintes e na concordância verbal.
Materiais didáticos de português para surdos brasileiros: uma análise aplicada ao contexto da educação bilíngue no DF. RIBEIRO, Álvaro Gomes de Lima. 2014 - DISSERTAÇÃO	Discutir de que forma a utilização de imagens pode ser profícua na elaboração de material didático bilíngue para alunos Surdos.
Avaliação da compreensão escrita de alunos surdos do Ensino Fundamental maior. CARVALHO, Márcia Monteiro. 2012 - DISSERTAÇÃO	Identificar as habilidades de leitura que os alunos surdos melhor dominam e as dificuldades encontradas por eles no tocante à apropriação da modalidade escrita da língua portuguesa.
A interlíngua de surdos falantes de Libras: uma análise de erros em produções textuais escritas em português como L2. BATISTA, Eduardo Jorge Tabosa. 2020 - DISSERTAÇÃO	Analisar os erros interlinguais, intralinguais e ambíguos na interlíngua escrita de aprendizes surdos de língua portuguesa como segunda língua, que sejam surdos congênitos, portadores de surdez congênita nos graus entre severa a profunda, filhos de pais surdos ou não, falantes de LIBRAS e alunos do Ensino Fundamental e do Médio do Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES).

TESES E DISSERTAÇÕES DA BDTD	OBJETIVOS
Aquisição de escrita por surdos: um olhar sobre a adaptação curricular. PIRES, Thereza Sophia Jácome. 2013 - DISSERTAÇÃO	Conhecer a aquisição de escrita por surdos para análise da pertinência da adaptação curricular, e a partir dessa observação coletar a produção textual de um aluno surdo durante quatro meses em uma sala de aula do terceiro ano do ensino fundamental I de uma escola estadual da cidade de João Pessoa, descrever as atividades realizadas na produção textual e analisar essas produções textuais do ponto de vista da adaptação curricular.
O olhar bakhtiniano sobre o ensino de língua portuguesa para surdos. TEICHMANN, Andreza Mariane Batista. 2016 - DISSERTAÇÃO	Verificar, a partir dos discursos constituídos no material, de que forma é compreendido o trabalho do professor de língua portuguesa para alunos surdos.
O trabalho colaborativo do intérprete de Libras no ensino de português para surdos no ensino regular de educação básica. CARVALHO, Andréa dos Guimarães de. 2014 - DISSERTAÇÃO	Possibilitar o debate e a troca de experiências continuadas entre os profissionais envolvidos no campo da inclusão (intérpretes de Libras, professores regentes e de Atendimento Educacional Especializado etc.)
Realidade, necessidade e possibilidade dos materiais didáticos de português como segunda língua para surdos: visão crítica e multimodal. BARBOSA, Eva dos Reis Araújo. 2021 - TESE	Investigar, a partir dos princípios da Multimodalidade (KRESS, 1993; 1997; 2003; 2010; 2015; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]; 2011; 2002;) e da ACD (FAIRCLOUGH, 2001a; 2001b; 2003; 2012), quais são as especificidades linguísticas, visuais e culturais que os MD de PL2 para surdos devem ter, a fim de estarem adequados ao seu público-alvo e servirem de apoio ao seu processo de ensino/aprendizagem de L2.
Produção escrita de alunos surdos e consciência morfológica. TOFFOLO, Andréia Chagas Rocha . 2022 - TESE	Refletir, discutir e apresentar propostas de trabalho com a morfologia verbal, com o intuito de colaborar com a discussão sobre a importância da consciência morfológica do estudante surdo para o aprimoramento de sua escrita.

TESES E DISSERTAÇÕES DA BDTD	OBJETIVOS
Leitura em Língua Portuguesa como segunda língua por surdos: uma análise da interpretação de metáforas. LEÃO, Ana Rachel Carvalho. 2020 - TESE	Verificar se os surdos, ao lerem textos multimodais em português como segunda língua que retratam algo próximo da realidade deles, como situações próprias da cultura surda, entendem o sentido metafórico de uma palavra ou expressão sem passar primeiro pelo sentido literal.
Abrir fluência numa nova língua para o surdo brasileiro: diários dialogados digitais no desenvolvimento do Português Escrito como L2. REZENDE, Bruna Oliveira de. 2021 - DISSERTAÇÃO	Analisar a condição e impactos dos DDD (diários dialogados digitais) ao desenvolvimento da competência comunicativa redatora na sequência de diários trocados com os participantes.
Navegando no universo surdo: a multimodalidade a favor do ensino de português como segunda língua em um curso EAD. BARBOSA, Eva dos Reis Araújo. 2016 - DISSERTAÇÃO	Analisar o papel de recursos multimodais em um curso sobre produção textual, na modalidade EAD, com foco nos parâmetros da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para alunos surdos que cursam ou que já concluíram o Ensino Médio.
Encontros e desencontros: reflexões sobre a prática pedagógica no ensino de português como L2 para surdos à luz da Teoria dos sistemas complexos. TEIXEIRA, Vanessa Gomes. 2015 - DISSERTAÇÃO	Elaborar práticas pedagógicas voltadas para o ensino da modalidade escrita do Português como segunda língua para surdos.
Ensino de português L2 a surdos: proposta de roteiro gramatical e sua aplicabilidade. SOUZA, Renata Antunes de. 2018 - TESE	Elaborar uma proposta de roteiro gramatical para o ensino de português como segunda língua a surdos, em especial, crianças, que possa servir como base para a produção de material didático para a fase inicial de aprendizado.
Descrição de singularidades na escrita de surdos BATISTA, Marie G. D. A. e M. 2011 - DISSERTAÇÃO	Identificar e descrever as singularidades na escrita de surdos, contribuindo assim para a formulação de estratégias e metodologias apropriadas para o ensino da língua portuguesa para surdos que se encontram inseridos no Ensino Médio ou dele egressos.

Com base nos resumos apresentados nas teses e dissertações listadas no quadro 4, realizamos no próximo item, uma análise e discussão.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste item, apresentamos a análise realizada nos resumos das 25 dissertações e 5 teses voltadas para o ensino de português como L2 para surdos. Após as leituras e análises, deparamo-nos com várias possibilidades de apoio linguístico, didático pedagógico, materiais visuais de apoio ao professor das classes de alunos com surdez, entre tantas outras sugestões, as quais no decorrer desse item relatamos. Não obstante, dentre as dissertações e teses, também foi possível perceber a inquietação dos pesquisadores com as poucas ações de políticas públicas voltadas ao surdo em sala de aula, e, principalmente, quanto à escassez de material didático, tradutor intérprete de Libras e de formação continuada do professor atuante na sala inclusiva ou mesmo bilíngue⁴.

Durante a análise dos resumos e objetivos das dissertações, Paiva (2014), Santiago (2020) e, na tese de Souza (2018), as autoras afirmam haver falta de material didático e precariedade no ensino de português como L2 para surdos, inclusive na fase inicial de aprendizagem. O que não nos surpreendeu, pois o objetivo da dissertação de Paiva (2014) tratou de investigar o processo de ensino-aprendizagem de português para surdos na perspectiva de professores regentes e alunos egressos da escola regular, refletindo criticamente sobre as impressões por eles manifestadas. A dissertação de Santiago (2020) alerta também para a necessidade de material didático de ensino e

⁴

Bilíngue neste caso se trata do ensino por meio da Libras voltado para alunos surdos. O professor é proficiente na língua de sinais. Ver o Decreto Lei 5.626/05.

aprendizagem e mais respeito ao surdo e sua língua. As dissertações de Santos (2020), Silva (2020), Dorta (1991) e Ribeiro (2014) são complementares, visto que propõem atividades pedagógicas por meio de histórias visuais; a produção de material para o ensino de português escrito; sugere o uso de aplicativos educacionais para o ensino de palavras e discute o uso de imagens como material didático para o ensino de surdos. A tese de Barbosa (2021) reforça este grupo quando foca sua pesquisa na importância do material didático como apoio ao ensino e a aprendizagem da L2. Na dissertação de Souza (2020), a autora faz uma crítica quando diz haver uma precariedade na área, já que seu objetivo não foi realizado, posto que, a mesma esperava encontrar contribuição para o ensino aprendizagem da língua portuguesa por meio de um dicionário que demandasse práticas didático-pedagógicas na educação básica de surdos.

A dissertação de Abreu (2020) objetivou investigar a aquisição do português escrito como segunda língua (L2) por surdos falantes de LSB (Língua de Sinais Brasileira) como primeira língua (L1), com foco na categoria dos determinantes, afirmando que os alunos surdos demonstraram habilidade de distinguir o uso do artigo definido e de nominais nus nos contextos relevantes. Entendemos que essa dissertação entra em consonância com a nossa proposta e nos alerta acerca das possibilidades de ensino neste sentido. No mesmo sentido, estão as dissertações de Lima (2010), Almeida (2007), Damacena (2020), Borges (2020), Moura (2008), Lima (2011), Carvalho (2012), Batista (2020) Pires (2013), Teixeira (2015) e Batista (2011) que nos apresentam as mesmas dificuldades que os surdos enfrentam na escrita do português como segunda língua ou L2 e nos remete a um ensino especializado em que o professor ensine por meio da Libras para o aluno surdo, além de um tempo extra para o ensino, e isto devido às limitações e dificuldades no ensino de português para tais alunos. Tudo isso se concretiza na dificuldade da produção escrita desses estudantes.

Complementando o leque de experiências, as teses de Costa (2020) e de Leão (2020) apresentam como objetivo investigar o ensino de metáforas na proposta bilíngue, propondo o sentido metafórico de uma palavra ou expressão sem passar primeiro pelo sentido literal. As dissertações de Lima (2011), de Carvalho (2012) e de Batista (2020), fazem alusão, respectivamente a investigar a aquisição de ordem e concordância verbal; identificar as habilidades de leitura; e analisar erros da interlíngua, também tratada na dissertação de Batista (2011). A dissertação de Pires (2013) propõe adaptações curriculares para a produção textual, e a dissertação de Teixeira (2015) aponta para uma inquietação sobre as práticas docentes no ensino de português como L2. Quanto ao objetivo da dissertação de Oliveira (2014) de desenvolver estratégias e atividades com o intuito de desenvolver habilidades de leitura e escrita em português como segunda língua para um surdo acadêmico do Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC - através da Abordagem Comunicativa e Interativa de Ensino de Línguas, percebemos que esse foi um trabalho bastante profícuo, pois, o curso Letras Libras Virtual causa interesse às pessoas surdas devido ao diferencial no apoio didático pedagógico e de pessoal com o tradutor intérprete de Libras, sugerimos visualizar o *site* da UFPB que comprova esse fato. A dissertação de Barbosa (2016) também trata de analisar o multimodalismo em um curso da EAD (Educação a Distância), durante a produção textual de surdos. Já a dissertação de Protasio (2017) realiza estudos para a produção escrita em português por meio de mapeamento, caracterização e análise das produções acadêmicas, fazendo um estudo diacrônico documental. Uma proposta diferenciada das demais, assim como, a dissertação de Teichmann (2016), que partiu de uma proposta bakhtiniana, com o intuito de verificar o trabalho do professor de português para surdo. A dissertação de Carvalho (2014), diferentemente das demais, tratou das experiências entre o professor regente em sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE e o intérprete de Libras. Uma relação que se faz necessária quanto ao apoio do

estudante surdo, pela relevante parceria entre o professor e o tradutor intérprete de Libras quanto ao conteúdo a ser transmitido em sala de aula. Também, tratando de escrita do surdo em L2, a tese de Toffolo (2022) objetiva colaborar com a consciência morfológica do surdo para o aprimoramento da escrita. Por fim, a dissertação de Rezende (2021) inova e apresenta como objetivo analisar a condição e impactos dos DDD (diários dialogados digitais) ao desenvolvimento da competência comunicativa redatora na sequência de diários trocados com os participantes. Parece-nos uma proposta de competência tecnológica que muito atrai os surdos em geral. Enfim, podemos perceber ao analisar todos os textos que o bloco que mais se destacou foi o que reuniu 11 (onze) dissertações com as mesmas inquietações quanto ao estudante surdo e ao aprendizado da escrita da L2. No quadro 4, percebemos que os surdos necessitam dos vários apoios tratados nos títulos e objetivos expostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi fundamental realizar essa investigação na BDTD, pois pudemos identificar autores que têm contribuído para com os professores de surdos no desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem, baseadas em metodologias que promovam a compreensão e produção textual em L2.

Ainda assim, após leitura e análise dos resumos, percebemos que nas produções textuais acerca do tema há ainda uma lacuna quanto ao conhecimento do Ser Surdo, como ser cultural; o modo como o português do Brasil deve ser ensinado em sala de aula; o material didático pedagógico usado, mas muitas vezes inadequado às necessidades do estudante surdo; as dificuldades de interpretação da Português/Libras em sala de aula; a condução do professor, principalmente, de português, pois tudo isso, parece incipiente em

se tratando de um total tão expressivo de pessoas que apresentam surdez ou alguma perda auditiva.

Os 30 títulos requerem uma análise aprofundada no todo do texto e não apenas nos resumos como se ocupou este artigo, devido ao seu escopo e tempo de realização. Mas, mesmo assim, os resumos sinalizam que existe um vasto campo a ser investigado que, atualmente, são incipientes acerca das dificuldades de materiais que corroborem para com um melhor ensino e aprendizagem de uma língua adversa em modalidade e gramaticalidade para como o surdo, aprendiz de uma L2, hegemônica e primeira para os falantes orais auditivos do país. Evidenciamos que existem iniciativas, mas insuficientes políticas públicas de engajamento para com o surdo, a surdez e suas variantes. Além disso, que são raros os apoios pedagógicos, tanto de material que valorize, principalmente, o aspecto visual do estudante surdo, quanto de pessoal proficiente em língua de sinais, seja para orientá-los quanto ao ensino da L2 na forma escrita, seja para orientar a escola como um todo, quanto à solidariedade, ao exemplo, ao fazer diferente para o diferente e à promoção do respeito e prospecção de que o estudante surdo é capaz e pode realizar.

Falta-nos mais e melhor engajamento nas escolas, nas universidades e unidades de ensino pública ou privada. E, talvez, a mais importante de todas, uma formação continuada consciente e desprovida de preconceito com o diferente para aqueles que estão à frente do Ensino, da Educação e da Aprendizagem, o educador. Ainda assim, estamos otimistas quanto ao futuro educacional das pessoas surdas ou das no nosso país. Enquanto isso não acontece: Urge que a sociedade conheça o humano surdo e suas singularidades! Urge que a escola abra suas portas ao saber fazer! Urge que o ensino seja valorativo e igualitário! Urge que a sociedade conheça o humano surdo e suas singularidades! Urge que a escola abra suas portas ao saber fazer! Urge que o ensino seja valorativo e igualitário!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Janete Alves de. **Aquisição do sistema verbal do português-por-escrito pelos surdos.** 2007. Dissertação. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_5f069efacf18b96756d9770755bf617d. Acesso em: 17 jun. 2023.

BARBOSA, Eva dos Reis Araújo. **Realidade, necessidade e possibilidade dos materiais didáticos de português como segunda língua para surdos:** visão crítica e multimodal. 2021. Tese. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGM_5b53c1f108932a366d281ef964c51e7f Acesso em: 17 jun. 2023.

BATISTA, Marie G. D. A. e M. **Descrição de singularidades na escrita de surdos.** 2011. Dissertação. https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6353?locale=pt_BR Acesso em: 12 maio 2023.

BATISTA, Eduardo Jorge Tabosa. **A interlíngua de surdos falantes de Libras:** uma análise de erros em produções textuais escritas em português como L2. 2020. Dissertação. <https://repositorio.ufc.br/browse?type=author&value=Batista%2C+Eduardo+Jorge+Tabosa>. Acesso em: 07 jun. 2023.

BBC. As Borboletas de Zagorsky. **Documentário.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KxEaHMxi7wE>. 1992. Acesso em: 19 nov. 2023.

BORGES, Rúbia Araújo. **Ensino de língua portuguesa para estudantes surdos:** sobre a possibilidade de português como língua de acolhimento. 2020. Dissertação. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/13039>. Acesso em: 07 jun. 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca.** 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. IBGE - **CENSO 2010.** Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/>. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.** Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Ensino+de+portugu%C3%AAs+L2+a+surdos%3A+proposta+de+roteiro+gramatical+e+sua+aplicabilidade.&type=Title&limit=20&sort=relevance>. Acesso em: 03 maio 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 5.625 de 25 de dezembro de 2005.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 25 maio 2023.

BRASIL. **Lei de Acessibilidade.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Lei de Libras** Nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. MEC. **Cadernos da TV ESCOLA.** 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciaauditiva.pdf>. Acesso em: 10 ago. 23.

BRASIL. MEC. **Declaração de Salamanca.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.

CAMPS, A. Prólogo: Comunicarse en contextos científicos y académicos. *En*: M. Castelló (Coord.), **Escribir y comunicarse en contextos y académicos.** 2007. p. 9-11. Graó.

CARVALHO, Márcia Monteiro. **Avaliação da compreensão escrita de alunos surdos do Ensino Fundamental maior.** 2012. Dissertação. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_b81fb284e4994b006dd01e375d2cf627 Acesso em: 07 jun. 2023.

DAMACENA, Viviane Barbosa Caldeira. **Escrita e interação:** uma proposta baseada na concepção de português como L2 para surdos. 2020. Dissertação. Disponível em: <https://bdtd.uftm.edu.br/handle/123456789/1191>. Acesso em: 03 maio 2023.

DORTA, Jéssica Vasconcelos. **Palavreando:** uma proposta de aplicativo educacional móvel de aprendizagem de palavras em Português-Libras para surdos. 1991. Dissertação. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/42486>. Acesso em: 02 jun. 2023.

DORZIAT, Ana. (org.). **Estudos Surdos:** diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2017.

FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de Línguas de Sinais.** – [reimpr.]. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda. **Contribuições teóricas da abordagem histórico-cultural para educandos em situação de inclusão.** Disponível em: <file:///Users/marie/Downloads/1091-Texto%20do%20artigo-3861-3839-10-20210302.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

LEÃO, Ana Rachel Carvalho. **Leitura em Língua Portuguesa como segunda língua por surdos**: uma análise da interpretação de metáforas. 2020. Tese. Disponível em: https://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFMG_44d38e547280b8ac68f03da394badbcc Acesso em: 04 jun. 2023.

LIMA, Layane Rodrigues de. **As estruturas de causa e consequência na aquisição do português-por-escrito como segunda língua pelos surdos**. 2010. Dissertação. Disponível em: https://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UNB_6b90348ab4a9c19ac680e883aa933762 Acesso em: 07 jun. 2023.

LIMA, Marisa Dias. **Um estudo sobre aquisição de ordem e concordância no português escrito por surdos**. 2011. Dissertação. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sial/2011/src/37.pdf> Acesso em: 20 abr. 2023.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de linguística**. (org). – 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009

MICHAELIS. **Dicionário prático da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010.

MOURA, Débora Rodrigues. **O uso da LIBRAS no ensino de leitura de português como segunda língua para surdos**: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngüe. 2008. Dissertação. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14016> Acesso em: 20 abr. 2023.

OLIVEIRA, José Carlos de. **Leitura e escrita de português como segunda língua**: a experiência de um professor surdo com um aluno surdo no contexto acadêmico. 2014. Dissertação. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/129214>. Acesso em: 20 abr. 2023.

PAIVA, Gláucia X. dos S. **Português para surdos**: uma via de mão dupla. 2014. Dissertação. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/c62635ee-82a4-485a-9249-35d818ebdb88>. Acesso em: 25 abr. 2023.

PINHEIRO, Lucineide Machado. **Língua de Sinais Brasileira: Libras I** – São Paulo: Know How, 2010.

PIRES, Thereza Sophia Jácome. **Aquisição de escrita por surdos**: um olhar sobre a adaptação curricular. 2013. Dissertação. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6405?locale=pt_BR. Acesso em: 25 abr. 2023.

QUADROS, Ronice M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem – Porto Alegre: Artmed, 1997 com reimpressão em 2008.

RIBEIRO, Álvaro Gomes de L. **Materiais didáticos de português para surdos brasileiros**: uma análise aplicada ao contexto de educação bilíngue no DF. 2014. Dissertação. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_71c672beda34ee5e39e2dfb0459fa25f Acesso em: 20 jun. 2023.

SANTIAGO, Mônica Valerya Barbosa Santana. **Ensino de português para surdos através de flashcards**: memórias e afeto. 2020. Dissertação. Disponível em: <https://ri.uifs.br/handle/riufs/15635>. Acesso em: 20 jun. 2023.

REZENDE, Bruna Oliveira de. **Abrir fluência numa nova língua para o surdo brasileiro**: diários dialogados digitais no desenvolvimento do Português Escrito como L2. 2021. Dissertação. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/42611>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Org. De Carlos Skliar. – Porto Alegre: Mediação, 2010.

SOUZA, Renata Antunes de. **Ensino de português L2 a surdos**: proposta de roteiro gramatical e sua 2020. Dissertação. Disponível em: [aplicabilidade.https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_53eee064ee9737243a8e916212f7edc3](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_53eee064ee9737243a8e916212f7edc3). Acesso em: 15 jun. 2023.

STROBEL, Karin. **História da Educação de surdos. 2009**. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 17 jun. 2023.

TEIXEIRA, Vanessa Gomes. **Encontros e desencontros**: reflexões sobre a prática pedagógica no ensino de português como L2 para surdos à luz da Teoria dos sistemas complexos. 2015. Dissertação. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/6774>. Acesso em: 16 jun. 2023.

TEICHMANN, Andreza Mariane Batista. **O olhar bakhtiniano sobre o ensino de língua portuguesa para surdos**. 2016. Dissertação. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6609>. Acesso em: 15 jun. 2023.

TOFFOLO, Andréia Chagas Rocha. **Produção escrita de alunos surdos e consciência morfológica**. <https://repositorio.ufop.br/handle/123456789/14865> - 2022 - Tese Acesso em: 12 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – Disponível em: <https://www.cchla.ufpb.br/libras/>. Acesso em: 26 maio 2023.

UNIVERSITY GALLAUDET. Disponível em: <https://gallaudet.edu/about/history-traditions/>. Acesso em: 24 ago. 2023.

UOL EDUCAÇÃO. **Alexander Graham Bell**. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/biografias/alexander-graham-bell.htm>. Acesso em: 25 ago. 2023.

VELOSO, Éden; MAIA, Valdeci. **Aprenda Libras com eficiência e rapidez**. Vol. 1 e 2. Curitiba – P: Mãos que Falam, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **As borboletas de Zagorsk**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KxEaHMxi7wE>. Acesso em: 16 jun. 2023.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. [1896-1934] Versão eBook, Ridendo C. Mores (Edição). www.jahr.org. São Paulo: Martins Fontes, 1996.



2

*Mabel Escamilla-Zabaleta
Adriana Del Rosario Pineda-Robayo
Johan Alberto Amador-Lara*

**NEURODESARROLLO
EN LA ACCIÓN
PEDAGÓGICA DEL DOCENTE
DE EDUCACIÓN INICIAL**

INTRODUCCIÓN

La investigación científica ha propiciado el reconocimiento de los aportes de la neurociencia cognitiva al ámbito educativo, ampliando las perspectivas a partir de las cuales se da el aprendizaje a nivel cerebral y las condiciones propicias para favorecer el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, en la escuela. Es decir, desde los aportes y conocimientos fundamentados en la neurociencia los procesos de enseñanza y aprendizaje se optimizan teniendo en cuenta que entender el funcionamiento del cerebro, como órgano social que aprende a través de la experiencia, propicia las condiciones para aplicar estrategias pedagógicas y didácticas pertinentes y contextualizadas.

OBJETIVOS

El objetivo del artículo es analizar desde la voz y experiencia de profesores de educación inicial la relación que establecen entre el neurodesarrollo de sus estudiantes y su acción pedagógica como docentes. La reflexión está centrada en cómo el conocimiento del neurodesarrollo favorece, aporta o transforma su trabajo pedagógico en el aula.

JUSTIFICACIÓN

La formación de los docentes se relaciona directamente con la calidad de la educación, dicha calidad se da en la medida en que el docente reflexiona sobre su práctica en atención a su realidad y los nuevos conocimientos que adquiere en los procesos de

formación continua. De acuerdo con Gallego (2019), los aportes neurocientíficos enriquecen la acción pedagógica, específicamente, sobre el neurodesarrollo indica que es un conocimiento necesario en la labor del docente como medio para optimizar sus acciones, teniendo en cuenta las posibilidades del cerebro en lo que respecta a la plasticidad, los periodos sensibles y los periodos críticos. Por su parte Castro, *et al.* (2021) menciona que la formación de docentes en neurodesarrollo facilita el establecimiento de relaciones entre los contenidos teóricos y la práctica profesional, aportando elementos para realizar un análisis crítico de la misma, lo que incide a su vez en el fortalecimiento del componente reflexivo que debe respaldar la acción pedagógica del profesor.

Al respecto, Huerta y Castineyra (2021) indican que existe un vacío en el conocimiento de los docentes en formación acerca del neurodesarrollo, insistiendo en la importancia del tema como herramienta para favorecer la identificación y atención en el aula de todos los estudiantes. Los autores plantean la importancia de propiciar una reflexión trascendente sobre el neurodesarrollo, como vía para transformar la labor educativa en un espacio de reconocimiento de la neurodiversidad y de desarrollo de prácticas inclusivas.

En este sentido, Sanz-Cervera (2018) exponen que existen carencias en la formación de los docentes, en cuanto a los trastornos del neurodesarrollo, indicando que estos saberes le facilitarían al docente una mayor comprensión de las diferentes situaciones que afectan el desarrollo y aprendizaje del estudiante y en consecuencia implementar las estrategias pedagógicas necesarias y pertinentes.

El ejercicio de investigación presentado en este artículo es pertinente, importante, factible, útil y contextualizado, dado que se tienen en cuenta los avances de la neurociencia en el ámbito educativo como elementos relevantes que pueden enriquecer la labor docente e impactar su acción pedagógica, resaltando el neurodesarrollo como elemento que permite comprender la diversidad

humana. También, se reconoce que existe material suficiente de consulta acerca de las categorías analizadas que enriquece el desarrollo de este proceso y se cuenta con la participación de los docentes, lo que permite escuchar sus voces para dar respuesta a sus necesidades reales.

APORTES DEL NEURODESARROLLO A LA ACCIÓN PEDAGÓGICA DEL DOCENTE

Para comprender el neurodesarrollo es importante reconocer que el cerebro es el órgano central del Sistema Nervioso, de esta manera el neurodesarrollo es definido por Campos, (2014, p. 40) como un proceso "dinámico, multifacético y multidimensional, relacionado con el crecimiento y desarrollo del sistema nervioso central y del cerebro, producto de la interacción entre genética y ambiente, involucra muchos factores y afecta directamente el comportamiento del ser humano".

Desde esta perspectiva, el acercamiento del docente al conocimiento del neurodesarrollo incide directamente en la construcción de una mirada holística y transdisciplinar del desarrollo del estudiante, ya que de acuerdo con Ponce-Meza (2017, p. 408) el neurodesarrollo es un proceso mediante el cual el sujeto interactúa con su medio, "influyéndose mutuamente y evolucionando en una dirección particular" lo que a su vez le permite al docente comprender desde una perspectiva bio-psico-social, la importancia de una acción pedagógica conectada con la realidad de cada estudiante.

Existen tres elementos inherentes al neurodesarrollo destacados por autores como Mas Salguero, (2018), el primero, su carácter secuencial, a partir del cual es necesario que se ejerciten

las habilidades que se adquieren, para ir avanzando en el momento propicio de acuerdo con la madurez cerebral, adquiriendo las distintas facultades. Lo anterior indica que los circuitos neuronales del ser humano se van estructurando a partir de la interacción de su sistema nervioso con el contexto y que los estímulos que proponen los docentes en el desarrollo de su acción pedagógica son las oportunidades para construir circuitos contenidos en el genoma de cada uno de los niños y niñas y así, potenciar su desarrollo integral.

La segunda característica del neurodesarrollo planteada por Gallego, (2019, p. 105) es que no es lineal, sino más bien particular, es decir se da "a partir de la interacción entre la genética y el ambiente en el que vive el niño", lo que a su vez coincide con lo mencionado por Mas Salguero, (2018) en relación con el proceso de constante de transformación, a partir del cual en ciertas etapas tiene un avance apresurado y en otros momentos da la impresión de detenerse.

Una tercera característica del neurodesarrollo es su carácter gradual jerárquico a partir del cual sigue un patrón en el que primero se establecen los circuitos neuronales más simples, que se encuentran en áreas profundas del cerebro y luego las estructuras que se superponen que albergan las capacidades más conscientes. Según Mas Salguero, (2018, p. 63), aunque todas las áreas se van relacionando entre sí, para que el cerebro sea eficaz, "primero se completan las competencias reguladoras del cerebro y después las motoras, se sigue con el desarrollo de las emociones y, por fin, con los talentos más racionales".

El reconocimiento por parte del docente de las características y elementos propios del neurodesarrollo de sus estudiantes es a la vez una de las condiciones fundamentales para desplegar una práctica orientada hacia el aprendizaje y conectada con lo que ellos necesitan, sus intereses, habilidades y motivaciones. En este sentido es importante resaltar la acción pedagógica del docente como factor relevante en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes,

ésta necesariamente debe estar transversalizada por la constante autorreflexión que como lo mencionan Pineda y Villadiego (2020) promueven una visión dinámica, flexible y pertinente del contexto y del neurodesarrollo de los estudiantes, condiciones claves para el logro de los objetivos educativos. En esencia, la reflexión constante desde las realidades del escenario educativo permea el quehacer del docente, su saber pedagógico y las relaciones e interacciones que establece consigo mismo y con los demás, y si esta reflexión se da a la luz de las claridades que aporta la mirada del estudiante desde su neurodesarrollo se fortalece su capacidad para alcanzar los logros propuestos para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior coincide con lo planteado por Martínez (2015), quien menciona que la acción pedagógica del docente es producto de la dinámica constructiva entre experiencia y saberes teóricos adquiridos durante la formación inicial y continuada del profesor y está relacionada con su pensamiento e interpretación de la realidad. De tal manera que los objetivos, las formas de trabajo, los elementos que se valoran o no y las formas particulares de resolver las situaciones propias de la cotidianidad del docente hacen parte de su mirada personal de lo pedagógico, que a la vez incide sobre las representaciones y visiones de realidad de sus estudiantes.

Es así como la acción pedagógica del docente de acuerdo con Fandiño y Bermúdez (2015, p. 33) "se vincula con la configuración del sujeto pedagogo, docente en el marco de un proceso formativo, situado dentro de un contexto áulico, institucional y educativo que es atravesado por los ejes poder-saber, saber-discurso, teoría-práctica, situacionalidad histórica-vida cotidiana".

Al respecto, Rojas y Cantillo (2018) mencionan que la acción pedagógica del docente se transforma en el contexto de la reflexión constante desde las realidades del escenario educativo ya que permea el quehacer pedagógico, saber pedagógico y desde luego a los sujetos. Es decir, si el docente reflexiona, diseña e implementa su

acción pedagógica desde el cerebro de los sujetos que aprenden, tendrá la capacidad de obtener los logros propuestos para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolla desde el enfoque cualitativo, que de acuerdo con Martínez (2004, p. 10) busca “aplicar procesos rigurosos, sistemáticos y críticos a la par que tiene en cuenta la complejidad de la vida humana”. Esto teniendo en cuenta que el estudio centra su interés en la comprensión a profundidad de las reflexiones, ideas, concepciones y pensamientos de los docentes en torno a dos elementos claves en su quehacer profesional como son el neurodesarrollo de sus estudiantes y la forma como este influye o determina su forma de trabajar, su acción pedagógica en el aula.

En este sentido, desde el interaccionismo simbólico, se buscó comprender e interpretar los significados que subyacen a las expresiones de los docentes de educación inicial, en torno a la relación entre las categorías antes mencionadas, lo que coincide con los planteamientos de Martínez (2004) en torno a la importancia de analizar estos significados desde la visión, interpretación y percepción del sujeto entrevistado.

Para organizar la información, comprenderla e interpretarla, se utiliza el Análisis Textual Discursivo (Moraes y Galiazzi, 2007) que aplicada específicamente al estudio de los discursos de los docentes de acuerdo con Pineda (2015) facilita la comprensión y reconocimiento de sus saberes y experiencias que compartidos dan lugar a nuevos saberes. El análisis de las ideas de los profesores acerca de las relaciones que establecen entre el neurodesarrollo de sus estudiantes y su acción pedagógica, se desarrolló a partir de la información recolectada durante una entrevista estructurada con

un único interrogante ¿Cómo se relaciona el neurodesarrollo de sus estudiantes con su acción pedagógica en el aula?

Se entrevistaron por separado a diez docentes de dos escuelas oficiales del distrito de Barranquilla, para un total de 60 minutos de grabación. Los profesores fueron seleccionados a partir del criterio de experiencia y formación en educación inicial y la información aportada por ellos fue sistematizada con el fin de conformar un corpus de análisis Moraes y Galiazzi (2007), que de acuerdo con los autores refleja el mundo de sentido, la intencionalidad y la subjetividad del sujeto.

Posteriormente, se procedió a la unitarización de los textos, clasificándolos a partir del nombre propuesto para cada unidad y que luego se consolidaron como las categorías de análisis formación en neurodesarrollo, educación inicial y neurodesarrollo, incidencia del neurodesarrollo en la acción pedagógica del docente.

Son estas categorías las que facilitan la estructuración del proceso interpretativo, fundamentado en el proceso de interrelación constructiva entre los referentes teóricos acerca del neurodesarrollo y de la acción pedagógica del docente, la información suministrada por los docentes y la postura de los autores frente al tema.

RESULTADOS

En el siguiente apartado se presenta el análisis construido a partir de las categorías, en el que es posible verificar la importancia que los docentes otorgan a los procesos de formación inicial y continuada en neurodesarrollo como camino para desarrollar una práctica pertinente y acorde con lo que el niño necesita para que su desarrollo sea óptimo. Las voces de los docentes aparecen en el texto con letra cursiva e identificadas con la letra D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10.

FORMACIÓN EN NEURODESARROLLO

La formación docente es un elemento reconocido como relevante en la calidad de la educación, dado que existe evidencia de que se relaciona con mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, tal como lo menciona el Ministerio de Educación Nacional (2021), que indica la necesidad de reconocer que la calidad de la educación requiere organizar acciones para mejorar la formación de los docentes de modo que se transformen sus prácticas y actividades pedagógicas, fomentando la reflexión y el desarrollo profesional.

Para Marcelo (2008), la formación docente, es un proceso de aprendizaje que se da a lo largo de la vida a través del cual se reconfiguran constantemente los sistemas de creencias, ideas, representaciones o concepciones sobre el proceso de enseñanza que tendrán gran impacto en las formas de ser de cada docente. Esta definición, implica la importancia de la reflexión y los aportes que se hagan a la formación inicial y continuada de los docentes como elementos claves en la transformación del ser personal, profesional y social del docente de acuerdo con su contexto.

Teniendo en cuenta lo anterior Anijovich y Cappelletti (2018) llaman la atención sobre la importancia de reflexionar la práctica educativa para transformarla, sin embargo, reconocen que es un ejercicio de alta complejidad, que se encuentra inmerso en un entorno específico con influencias culturales, sociales, históricas y políticas que le dan estructura. Lo que invita a la deconstrucción de los saberes del docente, materializados en su práctica profesional.

Es decir, la resignificación de la acción pedagógica del docente se da en el escenario de la reflexión sobre la práctica a partir de la cual las situaciones de la cotidianidad se transforman en preguntas y acciones. Lo anterior coincide con el planteamiento de

Campos (2010) quien indica que el ser humano posee habilidades cognitivas, sociales, emocionales, morales, físicas y espirituales, que provienen de su cerebro, y es allí, donde ocurre la transformación, que no puede ser impuesta por normativas o reformas educativas, sino que es un proceso que se da al interior del ser, a partir de la reflexión.

La habilidad reflexiva requiere entrenamiento, práctica, aprendizaje en el establecimiento constante de interrelaciones entre teoría y práctica en el escenario de los procesos de formación inicial y continuada de los docentes. Al respecto, Frigerio, (2000) y Vaillant, (2007) indican que los procesos de formación de docentes tienen la tendencia a reconfigurarse a la luz de las reformas educativas del momento, el problema es que las didácticas y metodologías utilizadas siguen siendo expositivas, memorísticas y con pocos espacios para la reflexión de la práctica en el ámbito escolar, es decir los docentes en formación siguen aprendiendo de memoria que su acción pedagógica debe ser experiencial y significativa.

En este sentido, Sañudo (2018, p. 13), menciona que desaprender el enfoque aprendido a través del ejemplo, implica generar espacios de confrontación entre saberes y los supuestos que se consideraban verdad, para dar paso, a partir de la reflexión, a otros que propicien nuevas comprensiones de la realidad, lo que implica que “los docentes tienen que reconstruir la situación donde se produce la acción educativa; redefinir situaciones en el aula, reinterpretar y asignar nuevos significados a características conocidas o no”.

En la actualidad, en el ámbito de la docencia, a partir de los aportes de la neurociencia a la educación, se reconoce la importancia del neurodesarrollo y la necesidad del conocimiento sobre este tema en los procesos de formación de docentes, a fin de ajustar la acción pedagógica a las maneras como aprenden los niños y/o adolescentes, en cada momento de su desarrollo.

De acuerdo con el siguiente testimonio *“es necesario tener conocimiento sobre su desarrollo, sobre el desarrollo cerebral*

y realmente abrir los ojos y la mente a reconocerlos en el proceso de enseñanza y ser coherentes con sus posibilidades de desarrollo y aprendizaje" (D1). Este testimonio coincide con lo planteado por Gallego (2019), quien afirma que para los docentes el conocimiento sobre neurodesarrollo, se consolida como un reto de formación y actualización, ya que existe entre ellos la conciencia frente a su importancia como mediación para planear e implementar estrategias didácticas que garanticen el desarrollo y aprendizaje de los niños, así como una valiosa herramienta para detectar oportunamente factores de riesgo que interfieran en el curso de su desarrollo, esto apoyado además en la ventaja asociada a la gran cantidad de tiempo que el docente comparte con los infantes.

Lo anterior coincide con el testimonio de un docente que indica que *"tener en cuenta ciertos aspectos del neurodesarrollo va a facilitar la aprehensión de aprendizajes en los estudiantes"* (D2).

En su discurso el docente antes mencionado reconoce como el conocimiento sobre neurodesarrollo le va a permitir comprender mejor cómo aprenden sus estudiantes y de esta manera buscar estrategias que le permitan favorecer su aprendizaje, lo que coincide con el planteamiento de Gallego (2019), en torno a la necesidad de que la concepción de desarrollo de los docentes, se amplíe para tener una visión acorde con la evolución de los niños, reconocer la variabilidad y constante transformación del proceso de desarrollo de los niños.

El neurodesarrollo del infante determina la arquitectura cerebral, en la interacción entre la genética y el ambiente, de tal manera que para los docentes es un conocimiento significativo que les permite optimizar sus acciones teniendo en cuenta las posibilidades del cerebro en lo que respecta a la plasticidad, los periodos sensibles y los periodos críticos. Así, como lo menciona Castro *et al.* (2021) la formación inicial y continuada en neurodesarrollo facilita a los docentes establecer relaciones efectivas entre la teoría y la práctica profesional y realizar un análisis crítico de la misma, lo que redundará en el desarrollo de habilidades útiles en el quehacer profesional.

Igualmente, Huertas y Castineyra (2021), mencionan que existe una carencia en la formación y el conocimiento de los docentes con respecto a los trastornos del neurodesarrollo. Es decir, que se necesita abordar estas temáticas en los procesos de formación docente, para favorecer la identificación y atención en el aula de todos los estudiantes, lo que permite pensar en incentivar una reflexión trascendental sobre el neurodesarrollo, para transformar la labor educativa, en un espacio encaminado al reconocimiento de la neurodiversidad de manera que se logre desarrollar prácticas inclusivas, en el marco, de modelos educativos contemporáneos.

En este sentido un docente comenta *“necesitamos conocer las capacidades y comportamientos de cada uno de nuestros estudiantes, pero ese aspecto no se enfatiza mucho en la universidad, durante la formación en la licenciatura es muy poco lo que se aprende en este tema” (D4)*. Esto coincide con lo que plantea Sanz-Cervera (2018), quienes afirman que, existen carencias en la formación de los docentes, en cuanto a estos trastornos, indicando que es crucial actuar para que los docentes posean dichos conocimientos, dado que, en su interacción con los estudiantes, pueden detectar tempranamente síntomas o signos de alarma, también, su rol les permite implementar estrategias de intervención en el aula, y su actitud frente a la diversidad es clave para el proceso de inclusión educativa.

En relación con lo anterior un docente comenta *“el conocimiento del neurodesarrollo brinda la posibilidad de comprender que cada niño es diferente y que debe ser tratado con respeto a su singularidad, a sus intereses y necesidades de aprendizaje (D5)*. Hoy la educación es considerada un derecho fundamental en el que el acceso, la participación y el aprendizaje para todos son prioritarios, de tal manera que como lo mencionan Huertas y Castineyra (2021) la relación entre la formación docente y su percepción para el manejo y detección de los trastornos del neurodesarrollo determina sus habilidades para manejar adecuadamente cada situación. Sin embargo, un docente indica que *“a pesar de los avances tecnológicos y la facilidad*

para acceder a la información, en el ámbito docente y específicamente refiriéndonos a las docentes de educación inicial, se evidencia el desconocimiento sobre el proceso de neurodesarrollo y la limitada oferta que existe de procesos de formación en neurodesarrollo de la primera infancia" (D10).

De acuerdo con lo expresado por el docente, desarrollar procesos de formación, que se generen a través del uso de tecnologías virtuales, se consolida como una valiosa oportunidad para cubrir los vacíos de formación de los docentes en el tema del neurodesarrollo y su importancia para el reconocimiento de cada uno de los estudiantes como seres sociales que se construyen y reconstruyen en la interacción del aula. Los avances en el uso de las TIC por parte de los docentes, dados durante el tiempo de aislamiento por la pandemia del Covid-19, permiten pensar en la formación virtual como una posibilidad asequible y accesible para la formación docente, lo que requiere la construcción de ambientes de aprendizaje propicios para avanzar en este proceso.

EDUCACIÓN INICIAL Y NEURODESARROLLO

Merchán y Duarte (2019) demostraron la importancia de los cuidados prenatales en el neurodesarrollo y, además, los signos de alarma que se pueden evidenciar en la etapa de preescolar, dichos períodos se caracterizan por un aumento de la plasticidad cerebral que induce y fortalece conexiones de neuronas a partir de una correcta estimulación, potenciando así, el desarrollo emocional, social, cognitivo y el lenguaje. Al respecto, en su testimonio, un docente expresa que *"poco se conoce sobre el cerebro y su funcionamiento,*

lo que conlleva a no saber aprovechar la neuro-plasticidad, en etapas tempranas del desarrollo" (D7).

Lo expresado por el docente orienta al reconocimiento de la primera infancia como una etapa determinante del desarrollo humano y de las naciones, a la cual se le debe prestar especial atención, para que los procesos de aprendizaje futuros se den de manera más eficiente y sin contratiempos. Con relación a este planteamiento, Merchán y Duarte (2019) corroboran que los periodos sensibles del desarrollo cerebral se presentan con mayor frecuencia en la primera infancia.

En referencia al contexto colombiano, en la búsqueda de la literatura, se identifican pocos aportes que relacionen el neurodesarrollo con la acción pedagógica del docente de Educación Inicial; por lo cual es pertinente producir investigaciones del neurodesarrollo en los niños colombianos, ya que nuevos datos, pueden apoyar en la prevención de dificultades y aprovechamiento de estos periodos sensibles, en que los niños pueden adquirir conceptos, desarrollar habilidades y dar paso al progreso de su neurodesarrollo. Los contextos donde se desenvuelven los niños deben promover el contacto sensorial, cognitivo, motor, del lenguaje y emocional (Merchán y Duarte, 2019).

INCIDENCIA DEL NEURODESARROLLO EN LA ACCIÓN PEDAGÓGICA DEL DOCENTE

Desde la perspectiva de los testimonios de los docentes entrevistados se traza el análisis de aspectos importantes donde se reflexiona acerca de la relación de la acción pedagógica con el neurodesarrollo de los estudiantes que tienen a su cargo, en ese sentido un docente indica *"asocio el neurodesarrollo de mis estudiantes a*

través de temas motivantes que les llame la atención y se concentren en las diferentes actividades académicas impartidas" (D8), de igual manera el docente manifiesta que "cada estudiante es un ser único y especial, es lo que hace la diferencia en tu salón de clases" (D8).

En ese orden de ideas, la postura del docente coincide con los planteamientos de Machuca (2001, p. 15) al determinar que la acción pedagógica debe contemplar entre otras acciones "procedimientos innovadores, motivantes y pertinentes, que resuelvan el ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Por qué?, ¿Para qué?, de la didáctica, el desarrollo del cerebro y la manera como los estudiantes o los equipos construyen más fácilmente los conocimientos teniendo en cuenta su dominancia cerebral". De allí que se evidencie la necesidad de implementar en los maestros de instituciones educativas en todos los niveles, la formación en neurodesarrollo y la manera como el cerebro aprende para que el proceso de enseñabilidad asumido dentro y fuera del aula sea consciente e intencionado, de igual manera se minimice el nivel de fracaso para quien enseña y para quien aprende.

En concordancia con lo anterior, Salazar (2005) indica que la formación en neurodesarrollo de los docentes posibilita mejorar los procesos de enseñanza desde su acción pedagógica, a explorar la diversidad de recursos que permiten el reconocer que los estilos de aprendizaje están conformados por redes neuronales que hacen del proceso de aprendizaje una característica propia en cada individuo, en ese sentido en su testimonio un docente expone que *"el papel del docente se relaciona con el neurodesarrollo en la medida que se utilizan diferentes métodos" (D3)*; de igual manera manifiesta la importancia de valorar las habilidades y capacidades del estudiante para implementar acciones de mejora en el desarrollo y sus desempeños, en el mismo sentido otro docente expresa que su acción pedagógica *"procura que responda a los estilos de aprendizaje, tiempos de atención y motivación" (D6)*. Los testimonios de los docentes expresan la clara necesidad de una estrecha relación entre la didáctica y metodología que el docente elegirá para que el proceso

de enseñanza llegue de manera acertada al grupo de estudiantes a cargo, si no se tiene conocimiento de lo que sucede en el cerebro del estudiante cuando aprende la acción pedagógica tiene gran posibilidad de no ser acertada.

La acción pedagógica actual ha tenido en contexto que afrontar cambios significativos, es así como García (2012, p. 18) manifiesta que, "el paradigma de la educación racional, centrada en el aprendizaje de contenidos, ignorando las dimensiones no académicas de los y las estudiantes, particularmente las emociones, ha mostrado su agotamiento" y en ese sentido los docentes entrevistados expresaron lo siguiente:

"Siempre estimulando sus sentimientos y emociones y que se sienta a gusto en los diferentes procesos académicos" (D9)

"Haciendo retroalimentación del proceso a través de diversos tipos de preguntas que permitan al niño no solo expresar sus conocimientos, sino también su sentir y su capacidad de ser empáticos. Realizando pausas activas en medio de las clases, preguntándole a los niños cómo se sienten y desarrollando actividades complementarias que les llamen la atención (sopa de letras, crucigramas, dibujos)" (D7).

"Se busca que cada acción sea una asimilación de los procesos pedagógicos adecuados para su desarrollo cognitivo y social, buscando siempre el interés y la motivación en cada aprendizaje" (D8). Confirmando entonces que la acción pedagógica requiere involucrar la aprehensión de los conceptos de la neurociencia en relación con el cerebro emocional, es decir entender que para propiciar el aprendizaje se requiere de emocionar y motivar el cerebro.

CONSIDERACIONES FINALES

Desde el análisis de la perspectiva de los docentes entrevistados con relación a la manera como asocian el neurodesarrollo de sus estudiantes con la acción pedagógica que diseñan e implementan en el aula de clases de la institución donde laboran, se evidencia de manera puntual que las categorías Neurodesarrollo y Acción pedagógica, son una necesidad de apropiación relevante para los docentes en la reflexión del proceso de enseñanza y una alternativa en la implementación para el proceso de aprendizaje; es decir, para los docentes, es imperante asumir en su constructo del saber profesional elementos teóricos que desde la neurociencia con relación al neurodesarrollo que se conocen hoy día, tal como lo ha dejado saber Campos (2010) cuando señala que los docentes son los llamados a iniciar su calidad educativa mediante la actualización y comprensión de los procesos del cerebro y la dinámica para hacer posible el aprendizaje en los estudiantes.

En relación con los fundamentos teóricos y evidencia narrativa del trabajo expuesto, se considera de acuerdo con Pherez, y otros, (2018, p. 166) que “es fundamental que todo educador revalorice su rol y, además, pueda llegar a comprometerse y actualizarse en el área de la neurociencia, consciente de los cambios que su práctica educativa genera a nivel cerebral”, para permitir la reflexión sobre el rol que todos los docentes sin importar nivel, grado, grupo, estrato, disciplina de formación, institución educativa, etc., en el que realice su labor educativa, debe asumir en procura de la consecución y mejora de los aprendizajes en los estudiantes; es decir, se plantea la necesidad de que los docentes, de manera consciente, asuman una valoración y reflexión de su acción pedagógica en función de entender cómo el cerebro aprende y cómo la neurodiversidad presente, en su aula de clase, requiere que incorpore elementos claves de la neurociencias en el campo pedagógico, específicamente en la

planeación y diseño de estrategias metodológicas y didácticas que puesta en función, estimulen de manera intencionada campos cerebrales donde se fortalezcan conexiones neuronales.

Lo anterior respondiendo al reto educativo concerniente a la calidad, puesto que la eficacia y eficiencia de su práctica docente en relación al aprendizaje de sus estudiantes tendrá mayor incidencia y significatividad individual y colectiva; en este sentido Demera y López (2020, p. 3) mencionan que “el neuroaprendizaje es un término que no debe pasar desapercibido en el currículo educativo de cada Institución, esta expresión hace referencia al desarrollo de un aprendizaje que tiene como base el cerebro”; y por tanto significa que la acción pedagógica del docente debe estar reflexionada desde la perspectiva del neurodesarrollo y cerrar la distancia del referente que evidencia la ausencia de una práctica pedagógica pensada desde la etapa del neurodesarrollo por el cual atraviesa el estudiante, tal como lo plantea Pacheco (2016, p. 63) al referir que “el maestro carece de instrucciones para determinar los estilos de aprender y pensar de los estudiantes antes de enfrentar una nueva temática; diagnóstico que es imprescindible para el proceso de enseñanza-aprendizaje”, por tanto es necesario que se implemente acciones de formación docente basado en teorías de aprendizaje que considere la madurez neuronal y la experiencia del docente para abordar elementos conceptuales del neurodesarrollo y se genere la motivación para asumir una postura de la acción pedagógica coherente con el grupo etario en aula, buscando modificar estructuras del pensamiento que se han arraigado en el tiempo.

REFERENCIAS

ANJOVICH, Rebeca; CAPPELLETTI, Graciela. Prólogo. *In*: DOMINGO, Ángels; GALBÁN, Sara; MATA, Ana; HERNÁNDEZ, Pedro; CENTENO, Gerardo; VERGARA, Martha; CERECERO, Ingrid. **La formación del docente y la práctica reflexiva**. Primera Edición. México: Centro de Investigación para la Administración Educativa, 2018, p. 256.

CAMPOS, Anna Lucía. **Los aportes de la neurociencia a la atención y educación de la primera infancia**. Lima: Cerebrum Ediciones, 2014, p. 56.

CAMPOS, Anna Lucía. Neuroeducación: Uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. **Revista Digital La Educación**, Perú, v. 143, p. 1-14, junio 2010.

CASTRO ESPINO, Yanelis; GARCÍA NAVARRO, Xiomara; BERMÚDEZ LÓPEZ, Ivis. La estimulación del neurodesarrollo infantil como contenido de la formación inicial de los profesionales de la educación. **Revista Conrado**, Cuba, v. 17, n. 83, p. 174-180, noviembre 2021.

DEMERA, Kleyner Cristóbal; LÓPEZ, Liseth Stefanía. Neuroaprendizaje como propuesta pedagógica en Educación Básica. **Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo**, Ecuador, p. 1-11, abril 2020.

FANDIÑO, Yamith José; BERMÚDEZ, Jenny. Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente. *In*: PÁEZ, Ruth Milena. **Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente**. Primera Edición. Bogotá: Ediciones Unisalle, 2015, p. 196.

SALAZAR, Susan Francis. El aporte de la neurociencia para la formación docente. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, 5,1, 1-20, enero-junio 2005.

GALLEGO, Mónica Alejandra. La importancia de la estimulación adecuada durante el neurodesarrollo en la primera infancia. **Revista Senderos Pedagógicos**, n. 10, p. 103-120, diciembre 2019.

GARCÍA, José Ángel. La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. **Revista Educación**, Costa Rica, v. 36, n. 1, p. 1-24, junio 2012.

HUERTAS, Magali; CASTINEYRA, Santiago. Trastornos del neurodesarrollo: formación docente para la identificación y atención en el aula. **Revista Mexicana de Medicina Forense**, Veracruz, v. 6, n. 2, p. 59-72, Julio 2021.

MACHUCA, Vikter Rosa. La evaluación de las acciones pedagógicas de los docentes. **Rastros Rostros**, Colombia, v. 4, n. 7, p. 10-11, noviembre 2001.

MARCELO, Carlos. **El profesorado principiante**: inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, 2008, p. 273

MARTÍNEZ, Margarita. Los fundamentos Pedagógicos que sustentan la práctica docente. **Revista Iberoamericana de Educación Superior UNIVERSIA**, México, v. VI, n. 15, p. 129-144, Abril 2015

MARTÍNEZ, Miguel. **Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa**. México: Trillas, 2004, p. 351

MAS SALGUERO, María José. **La aventura de tu cerebro**. España: Next Door Publishers, 2018, p. 360

MERCHAN, Andrea; DUARTE, Diana Paola. El neurodesarrollo y sus periodos sensibles en el preescolar. **Publicaciones Politécnico Granacolombiano**, Colombia, p. 1-28, Julio 2019.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política**. Diciembre 2013. Disponible em: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-345822_ANEXO_19.pdf. Acceso em 15 de out. de 2023.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Carmen. **Análisis textual discursivo, Ijuí**: Unijui, 2007.

PACHECO, Marelvis. Estrategias de Aprendizajes para el Desempeño Académico de Estudiantes en Instituciones de Educación Básica Secundaria. **Revista Escenarios**, v. 14, n. 2, p. 60-71, diciembre 2016.

PHEREZ, Gustavo; VARGAS, Sonia; JEREZ, Jessica. Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente. **Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas**, Colombia, v. 18, n. 34, p. 149-166, 2018.

PINEDA, Adriana; VILLADIEGO, Derlis. Caracterización de la acción pedagógica de docentes. **Revista Amazônida**, Brasil, v. 5, n. 1, p. 1-15, enero 2020.

PINEDA, Adriana. El análisis textual discursivo en la investigación educativa. **Revista de Educacao, Ciência e Cultura**, Brasil, v. 20, n. 2, p. 129-149, Julio 2015.

PONCE-MEZA, Jacqueline. Atención temprana en niños con trastornos del neurodesarrollo. **Revista Propósitos y Representaciones**, Perú, v. 5, n. 1, p. 403-422, enero-junio 2017.

ROJAS, Luz Miryan; CASTILLO, María Consuelo. La práctica pedagógica y su incidencia en el contexto educativo. **Rastros y Rostros del Saber**, Colombia, v. 1, n. 1, p. 61-72, Julio-diciembre 2016.

SANZ-CERVERA, P. Conocimientos de los maestros y futuros maestros sobre trastornos del neurodesarrollo: una revisión teórica. **Revista ReiDoCrea**, v. 7, n. 23, p. 288-297, octubre 2018.

SAÑUDO, Lya. Introducción. *In*: DOMINGO, Ángels; GALBÁN, Sara; MATA, Ana; HERNÁNDEZ, Pedro; CENTENO, Gerardo; VERGARA, Martha; CERECERO, Ingrid. **La formación del docente y la práctica reflexiva**. Primera Edición. México: Centro de Investigación para la Administración Educativa, 2018, p. 256.

VAILLANT, Denise. Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. **Revista Pensamiento Educativo**, Chile, v. 41, n. 2, p. 207-222, abril 2007.



3

*Rocio de Jesus Ferrer-Sarmiento
Fulvia Cedeño-Angel
Adriana Del Rosario Pineda-Robayo*

IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE EL ENFOQUE NEUROPEDAGÓGICO

INTRODUCCIÓN

El objetivo de la investigación es evidenciar la necesidad de avanzar en la Implementación de la política de inclusión educativa, la reflexión se centra en el análisis del resultado del índice de inclusión en el que se identifican las oportunidades de mejora en la atea de gestion académica, para estructurar plan de formación docente desde el enfoque neuropedagógico.

JUSTIFICACIÓN

La política de educación inclusiva para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para todos, ha sido motivo de discusión y atención por organismos internacionales como la Declaración del Foro Mundial de Educación realizado en Incheon y su Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, el cual reconoce la importancia de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Al respecto del concepto de inclusión la UNESCO (2017) la define como:

Un proceso destinado a abordar y atender a la diversidad de necesidades de todos los educandos mediante una participación cada vez mayor en el aprendizaje, entornos culturales y comunidades, y a reducir al mismo tiempo la exclusión dentro y a partir del entorno educativo. Ello requiere cambiar y modificar contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con un planteamiento común que incluya a todos los niños del grupo de edad correspondiente y con la convicción de que es responsabilidad del sistema general educar a todos los niños.

La anterior definición indica que la educación inclusiva es el proceso por el cual todas las personas, sin distinción, deben tener garantizado el derecho a la educación, puesto que se posibilita cerrar las brechas de la desigualdad social, reconociendo la diversidad de las personas. En este sentido Opertti y Belalcázar (2008) resaltan que: La inclusión es materializar que cada niña, niño, adolescente y joven preocupa por igual para el sistema educativo.

Dicha preocupación tiene que ver con garantizar condiciones, procesos y resultados de aprendizajes equitativos y de calidad para todas y todos, por tanto, la inclusión educativa no debe verse como un programa o proyecto a realizar sino de manera transversal en la institución educativa para lograr la educación del individuo en su diversidad, en donde los maestros desempeñan un papel protagonista con la puesta en práctica de estrategias pedagógicas. De esta manera se contribuye al logro de una educación de calidad y libre de discriminación para todas las personas (MEN, 2017a, p. 16).

De modo similar, González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Castro, R. P. (2019, p. 2) exponen que *"La Inclusión Educativa está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todo el alumnado"*, lo que implica responder a las necesidades de todos los estudiantes en su aprendizaje, reduciendo la exclusión en el sistema educativo, lo cual lleva a cambios, para el logro de una educación para todos.

Las autoras González, Melo y Pineda (2021) en cuanto a la atención a la diversidad resaltan la importancia de hacer posible el desarrollo de espacios de aprendizajes pertinentes para la atención a la diversidad y así hacer posible una educación al alcance de todos en donde se haga evidente los criterios de equidad. Los aportes de la neuroeducación, hacen posible este proceso, ya que a través de la neurodidáctica el maestro podrá identificar los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes crear e innovar estrategias pedagógicas para hacer posible el proceso de enseñanza/aprendizaje de los individuos en atención a su diversidad.

González-Gil, F. *et al.*, (2019) consideran, que la inclusión debe ir más allá del acceso de los estudiantes al aula de clase, y generar cambios en el contexto escolar, las prácticas y las creencias escolares. En cuanto a las características de la educación inclusiva, Ainscow (2017) propone que ésta se preocupa por todos los estudiantes en sus condiciones particulares, hace seguimiento a la participación de todos y a los resultados escolares. La inclusión constantemente está en lucha con la exclusión, este es un proceso en constante revisión, por lo cual siempre está en ejecución y no finaliza. El autor señala que una educación de calidad es aquella que es eficaz para todos, por lo que la existencia de una educación especial lleva a la segregación de quienes tienen dificultades.

Adicionalmente, la planificación se considera más eficaz cuando se emplea el recurso humano para apoyar la enseñanza mediante el trabajo cooperativo entre estudiantes y propiciar la participación. El autor agrega que, para hacerse más inclusivo es necesario realizar una reflexión, una redefinición y un diálogo sobre las prácticas que contribuyan al desarrollo de una cultura más inclusiva, es decir, que no se puede separar la inclusión del contexto en que se lleva a cabo, ya que es en la interacción social en la que los valores y convicciones cambian.

Por otra parte, Anaiz Sánchez *et al.* (2017) exponen que, el análisis del contexto escolar es importante para implementar una educación inclusiva eficaz, por lo cual es necesario realizar autoevaluación de este componente en lo referente al tipo y diversidad de los estudiantes, el número de estudiantes, la ubicación geográfica, los procesos relacionados con la familia, el estrato socioeconómico, los recursos con los que cuenta la institución para la atención de todos los estudiantes, tanto de manera global como individualizada.

Para Simón *et al.* (2016) en el desarrollo de una educación inclusiva es necesario que la escuela haga alianzas con la familia y la comunidad. El trabajo de estos actores lleva a que todos se sientan bienvenidos y valorados para mejorar en la escuela mediante el trabajo colaborativo y solidario, en donde todos se preocupen entre sí

por el bienestar del otro, buscando también el de la comunidad y por ende transformando la cultura escolar hacia una escuela inclusiva.

En este orden de ideas, Casanova (2018) expone que los países democráticos están llamados a desarrollar escuelas inclusivas de calidad, aunque la calidad en sí es una condición de la educación, la educación inclusiva requiere de un modelo que contenga elementos éticos, psicopedagógicos y sociológicos. Desde este último punto de vista, se considera que en el mundo se requiere del conocimiento de todas las personas y esto es posible en la interacción con la diversidad. Si ésta no se propicia en la escuela es posible que en la sociedad tampoco se dé su reconocimiento. Por esta razón, se destaca la importancia de la educación y la convivencia de todas las personas desde el enfoque de la educación inclusiva y la neuropedagogía.

Teniendo en cuenta lo anterior, para la caracterización de la práctica inclusiva en el establecimiento educativo, se toman como referente las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (2008, p. 23) en las que se especifica que el índice es una herramienta que permite a la institución educativa realizar el proceso de autoevaluación de la gestión inclusiva, reconociendo el estado actual en la atención a la diversidad, el análisis de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento para establecer prioridades y tomar decisiones que cualifiquen las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia de la comunidad.

La cultura inclusiva, según Ainscow (2000) está relacionada con una escuela que acoga, brinde seguridad y estimule a todos sus integrantes para el desarrollo de los aprendizajes, incluye la práctica de valores inclusivos. En lo relacionado con las prácticas inclusivas tienen relación con la cultura y con la política y deben llevar a la participación de todos los estudiantes dentro y fuera de la institución, además de tener en cuenta los saberes de los estudiantes adquiridos fuera de la escuela para mantener el aprendizaje activo de todos.

En consecuencia, la dimensión de la política inclusiva debe llevar a que la inclusión sea el eje central de la escuela, permeando

todo el currículo para mejorar el aprendizaje respondiendo a la diversidad de los estudiantes (Ainscow, 2000).

En relación con las dimensiones del Índice de Inclusión, la cultura inclusiva se fortalece con la práctica de valores como el respeto y la valoración de la diversidad y la convivencia pacífica siendo de importancia en el contexto escolar el desarrollo de una cultura inclusiva de calidad. Las prácticas pedagógicas inclusivas deben ser innovadoras para atender a la diversidad de los estudiantes.

Por último, la implementación de la política de educación inclusiva en las escuelas debe realizarse de manera democrática, participativa, gradual y evitar su imposición, Su éxito depende en gran medida de su contextualización en la escuela.

METODOLOGÍA

El enfoque metodológico de la investigación es cualitativo, de orden descriptivo, porque utiliza información cualitativa del grupo investigado. En lo referente a la implementación de la política de inclusión educativa, además se utiliza un diseño flexible para interpretar la realidad de la población objeto de estudio buscando su transformación a través del proceso de investigación formativa. Por otra parte, en la investigación se utiliza el método inductivo orientado al descubrimiento y el hallazgo de las causas del problema objeto de estudio como es la implementación de la política de inclusión educativa (Tamayo y Tamayo, 2004, p. 57-61).

De este modo, la investigación según Tamayo y Tamayo (2004) responde al tipo de investigación descriptivo, ya que “comprende, la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos” características atendidas por el investigador para la comprensión de las variables objeto de estudio como son la política de inclusión educativa y el enfoque

neuropedagógico; ya que este tipo de investigación trabaja sobre la realidad buscando su interpretación.

El método de investigación es el estudio de caso, se toma una muestra representativa de la población de la Institución Educativa que corresponde 20 docentes del nivel de la media académica de la jornada tarde, 50 estudiantes y 50 padres de familia.

Entre las técnicas de recolección de los datos están: la observación, entrevista estructurada, cuestionario tipo encuesta denominado Índice de Inclusión.

El cuestionario Índice de Inclusión es una herramienta diseñada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008). El Índice contiene dos cuestionarios: el N°1 dirigido a directivos y docentes, personal de apoyo y administrativos; con 74 ítems el N°. 2 dirigido a familias y estudiantes, con 49 ítems. Maneja opciones de respuestas múltiples que permiten seleccionar una de 5 alternativas: Siempre, Casi siempre, Algunas veces no sé, No se hace. Sus respuestas fueron categorizadas en los siguientes rangos:

Tabla 1 - Rangos de interpretación del índice de inclusión global de la institución

RANGOS	BASE DE INTERPRETACIÓN
0.0 - 0.99	Los resultados del Índice en este rango indican que en la institución no se formulan políticas ni se desarrollan acciones que favorezcan las prácticas inclusivas para la atención a la diversidad.
1.0 - 1.99	Los resultados del Índice en este rango significan que se formulan políticas y se realizan algunas acciones inclusivas de manera desarticulada de la gestión institucional para la atención a la diversidad y son desconocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa.
2.0 - 2.79	Los resultados del Índice en este rango indican que se realizan acciones organizadas en las áreas de gestión, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa; además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.

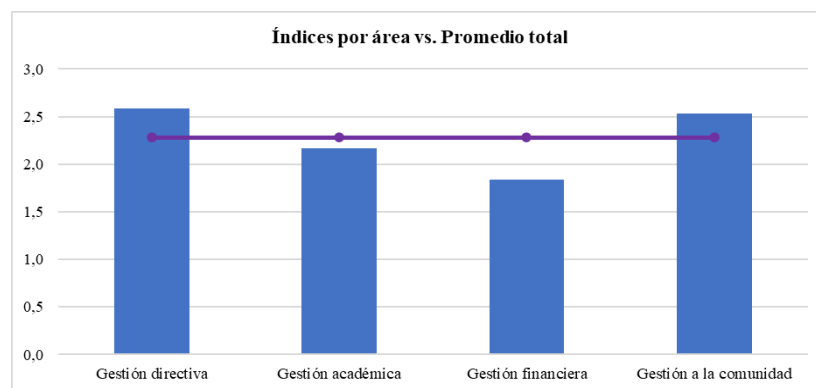
RANGOS	BASE DE INTERPRETACIÓN
2.8 - 3.49	El resultado del Índice en este rango significa que las acciones inclusivas para la atención a la diversidad, formuladas en el plan de mejoramiento, se desarrollan y evalúan de manera continua y están articuladas con la gestión institucional, lo que favorece el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos los integrantes de la comunidad educativa
3.5 - 4.0	El resultado del Índice en este rango evidencia una cultura institucional caracterizada por buenas prácticas inclusivas, el trabajo colaborativo, la pertenencia a redes de apoyo y por ser centro de referencia para la atención a la diversidad; además el plan de desarrollo institucional está articulado con el de la entidad territorial.

Fuente: (MEN, 2008, p. 37).

RESULTADOS

Una vez analizados los datos del Índice de Inclusión se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 2 - Resultado de índice global institucional

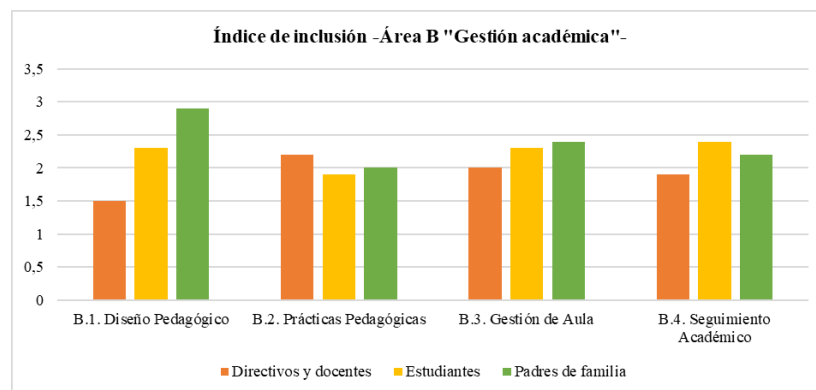


Fuente: elaboración propia, 2023.

El resultado del Índice Global de inclusión institucional es de (2,3). El rango base de interpretación propuesto por el (MEN 2008, p.37) indica que, en la institución educativa se realizan acciones organizadas en las áreas de gestión, y son conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa, además se incluyen en los planes de mejoramiento las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad.

El plan de mejora institucional contiene algunas acciones en cuanto a la atención a la diversidad desde el Sistema Institucional de Evaluación, se hacen planes individuales de ajustes razonables (PIAR) para los estudiantes en cuanto a los estilos de aprendizaje. La existencia y seguimiento de estos planes deben ser conocidos por toda la comunidad educativa, utilizando los diferentes medios de comunicación institucional para su publicación y la comunicación debe ser eficaz y a través de diferentes formatos. Además de incluir en el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) las prioridades de transformación institucional para cualificar la atención a la diversidad por parte de los docentes, es necesario hacerle seguimiento y evaluación periódica para garantizar un real desarrollo del proceso de inclusión.

Tabela 3 - Consolidado área de gestión académica



Fuente: Elaboración propia, 2023.

En el área de Gestión Académica el resultado del índice fue de (2,2). De la figura abajo se pueden observar que en el área de "Gestión académica" cada estamento reconoce que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para atender a la diversidad de los estudiantes y la mayoría de los miembros de la comunidad las conocen.

Se observan algunos datos con valores bajos en el estamento de docentes y directivos en el rango de (1.5 a 1.9) en los procesos de "Diseño pedagógico" y "Seguimiento académico" y para los estudiantes "Prácticas pedagógicas", lo cual significa que se desconocen las acciones inclusivas que se implementan para atender a la diversidad en estos procesos.

El resultado evidencia que, las acciones previstas en los procesos de "diseño pedagógico", "prácticas pedagógicas", "gestión del aula" y el "seguimiento académico" para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes son insuficientes. Igualmente, las existentes son desconocidas por la mayoría de los miembros de la comunidad.

La situación anterior hace necesario que la comunidad educativa revise constantemente el plan de estudio para ofrecer una atención a todos los estudiantes atendiendo su diversidad; se planifiquen estrategias pedagógicas y evaluativas flexibles y se diseñen acciones de tipo colaborativo teniendo en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Principalmente se deben atender a aquellos estudiantes que por alguna circunstancia podrían estar en riesgo de exclusión y marginación.

Lo anterior guarda relación con lo planteado por (Duran y Climent, 2017) quien resalta que es de gran importancia la formación docente para la atención a la diversidad con el fin de ofrecer una educación de calidad para todas las personas. Esta formación debe apuntarle a transformar la cultura profesional docente y debe tener en cuenta los valores inclusivos. La capacitación constante debe ser generalizada a todos los docentes, para lograr el desarrollo

profesional y la mejora continua del centro educativo en beneficio de los estudiantes y el reconocimiento de su diversidad.

De igual manera González Altahona *et al.*, (2021) resaltan la importancia de hacer posible el desarrollo de espacios de aprendizajes pertinentes para la atención a la diversidad, en donde se haga evidente el criterio de equidad. El aporte de la neuroeducación hace posible este proceso; debido a que a través de la neurodidácticas el maestro podrá identificar los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes, podrá crear, e innovar estrategias pedagógicas para que el proceso de enseñanza aprendizaje de los individuos y el reconocimiento y por supuesto, la atención a su diversidad sea exitoso.

Los resultados obtenidos en el área de gestión académica evidencian la necesidad de formación de los maestros en todo lo relacionado con la garantía del derecho a la educación de calidad atendiendo a los principios de la neuropedagogía. Teniendo en cuenta lo expuesto por Ochoa *et al.*, (2020, p. 2) "La neuropedagogía es una ciencia naciente que tiene por objeto de estudio el cerebro humano, que debe ser entendido como un órgano social capaz de ser modificado por los procesos de enseñanza y aprendizaje especialmente lúdicos", resalta la importancia de incluir la neurociencia y la neuropedagogía en la formación docente, para el conocimiento del cerebro y llevar a cabo un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje favoreciendo así el proceso de aprendizaje de los estudiantes atendiendo a su diversidad.

En el área de gestión académica se hace evidente la necesidad de formar al equipo docente en temáticas que tienen que ver con la manera de mejorar los procesos de evaluación, los cuales deben ser variados y flexibles de forma que respondan a las necesidades de los estudiantes. Al respecto señala Segura Castillo, (2019, p. 742) que "La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación entre iguales le permite a la población estudiantil tomar conciencia acerca de sus propios procesos de aprendizajes, con el fin de utilizar la información disponible".

Para hacer transformación de las prácticas inclusivas, Alba (2019) propone el DUA como modelo de atención de la diversidad el, cual se basa en los avances de la neurociencia, la investigación educativa, teorías de aprendizaje para promover la educación inclusiva, mediante estrategias flexibles en respuesta a las necesidades de los estudiantes. Este modelo tiene en cuenta la activación de las redes neuronales necesarias para los aprendizajes como son las afectivas, que le dan significado emocional al proceso de aprendizaje, relacionadas con el porqué del aprendizaje, las redes de reconocimiento de los saberes, el modelo DUA la importancia de la interacción de las tres redes para el logro de los aprendizajes a partir de la diversidad de los estudiantes.

CONSIDERACIONES FINALES

Una vez analizados e interpretados los resultados de investigación obtenidos en la aplicación del instrumento de recolección de datos denominado Índice de Inclusión y haciendo confrontación con las entrevistas estructuradas, se plantean las siguientes conclusiones referidas a los objetivos de investigación:

Con relación a la caracterización de las prácticas institucionales de implementación de la política de educación inclusiva mediante la aplicación del Índice de Inclusión. Lo más importante fue que, aunque se encontraron resultados aceptables en cuanto a la implementación de la política de inclusión educativa, no fueron los mejores.

También se hallaron resultados negativos, los cuales señalan la necesidad de integrar a toda la comunidad educativa, hacer divulgación y seguimiento al desarrollo de las políticas institucionales de inclusión educativa, flexibilizar las estrategias pedagógicas para atender a la diversidad de los estudiantes desde el enfoque

neuropedagógico, involucrando en el proceso a todos los integrantes de la comunidad educativa manteniéndola informada sobre el avance del proceso de inclusión.

La caracterización de las prácticas inclusivas institucionales, evidencia que la comunidad educativa debe consolidar buenas prácticas basadas en el trabajo colaborativo. Se deben integrar redes de apoyo para la inclusión educativa, ser referente de atención a la diversidad apoyándose en el enfoque neuropedagógico y articular el plan de desarrollo institucional al de la entidad territorial.

Es importante incorporar al plan institucional de cualificación docente las necesidades de formación de los maestros en lo relacionado con la atención a la diversidad, y consolidar un equipo de gestión de la política de inclusión educativa, que se encargue del monitoreo, seguimiento y autoevaluación constante del proceso de implementación de la política de inclusión educativa desde la Neuropedagogía.

Igualmente, es importante revisar el Plan de Mejoramiento Institucional para evaluar el cumplimiento de las acciones de mejora asociadas con el proceso de inclusión educativa. Además se identificaron las oportunidades de mejora en el área de “Gestión Académica” que tienen que ver con la implementación de la política de inclusión educativa a partir del Índice de Inclusión, encontrando oportunidad de mejora en las prácticas pedagógicas de los docentes, las cuales requieren ser transformadas para dar respuesta a la política de inclusión educativa desde el enfoque neuropedagógico.

REFERENCIAS

AINSCOW, Mel (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. **Revista de Educación inclusiva**, 5(1), 2017. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/220/214>. Acceso en: 30 out. 2023.

ALBA, Pastor. Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-66, 2019. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11162/190783>. Acceso en: 24 nov. 2023.

ANAIZ, Pilar; ESCARBAJAL, Andrés; CABALLERO, Carmen. El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. **Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva**, 10(2), 195-210, 2017 Disponible en: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/334/308>. Acceso en: 30 out. 2023.

CASANOVA, María Antonia. Educación inclusiva: Por qué y para qué? **Revista Portuguesa de Educação**, 31(Especial), 42-54, 2018 DOI: <https://dx.doi.org/10.21814/rpe.15078>.

DURAN, Gisbert David; CLIMENT, Giné Giné. **La formación del profesorado para la educación inclusiva**: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad, 2017 <http://redcdpd.net/revista/index.php/revista2017http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913>. Acceso en: 15 out. 2023.

GONZÁLEZ ALTAHONA, Luz Mabel; MELO MEZA, Timarly; PINEDA, Robayo Adriana. NEURODIDÁCTICA Y FORMACIÓN CONTINUADA DE DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN COLOMBIA. **Cadernoscajuina**, 6(2), 104-122, 2021 <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/478>. Acceso en: 30 out. 2023.

GONZÁLEZ-Gil, Francisca; MARTÍN-PASTOR, Elena; CASTRO, Raquel Poy. Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, 23(1), 243-263, 2019.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Educación inclusiva con calidad "Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad"**. Guía y Herramienta, Medellín – Colombia, 2008.

MINEDUCACION. (2017). **Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026**. El Camino Hacia la Calidad y la Equidad, 2017.

OPERTTI, Renato; BELALCÁZAR, Carolina. **Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional:** temas y desafíos. *Perspectivas*, 38(1), 149-179, 2008.

SEGURA CASTILLO, Mario Alberto. **Desde el diseño universal para el aprendizaje: el estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende.** *Educación*, 43(1), 734-735, Costa Rica, 2019.

SIMÓN, Cecilia; ECHEITA, Gerardo; GINÉ, Climent. Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. **Revista latinoamericana de educación inclusiva**, 10(1), 25-42, Santiago, 2016 Recuperado el 2022, de DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>.

TAMAYO y Tamayo, Mario. El proceso de la investigación científica (4. ed.). México, D. F: Limusa, 2004.

UNESCO. **Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4:** Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidad. Incheon República de Corea: UNESCO, 2017 Recuperado el 21 de NOVIEMBRE de 2020, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa. Acceso en: 30 out. 2023.

UNESCO-OEI. **Claves de Análisis para Apuntalar la Agenda Educativa 2030.** (14). Septiembre, 2017.

The background of the cover is a composite of the national flags of Brazil and Colombia. The Brazilian flag, with its green and gold fields and blue globe containing the word 'PROGRESSO' and stars, is on the left. The Colombian flag, with its horizontal stripes of yellow, blue, and red, is on the right. A large yellow number '4' is positioned in the upper right quadrant.

4

*Nadia Karen Avila-Melendez
Osiris Montenegro
María José Noriega-Vargas*

CONVIVENCIA Y CONFLICTO ESCOLAR: UNA MIRADA DESDE LA NEUROPEDAGOGÍA

INTRODUCCIÓN

El conflicto forma parte de los ambientes escolares que en repetidas ocasiones conlleva al surgimiento de una deficiente convivencia con relaciones escasas en afecto y respeto por el otro. En la escuela día a día se experimentan relaciones personales basadas en el respeto mutuo, el apoyo, la comprensión y el afecto, así como también situaciones de conflicto dentro y fuera de las aulas, con conductas disruptivas y comportamientos negativos poco generadores de ambientes de paz. Es común apreciar en estos espacios educativos agresiones relacionales con conductas de hostigamiento, intimidación, rechazo, retaliaciones, burlas y maltrato físico, como únicas alternativas conocidas y estimadas ser las más acertadas para buscar solución a problemas convivenciales.

De acuerdo con Tuvilla (2013). Las personas se enfrentan diariamente a múltiples problemas que han de solucionar a través de la fuerza vital inherente, condicionadas por el contexto o medio en el que se desenvuelven. Esa fuerza vital o agresividad necesaria para superar los obstáculos y limitaciones que se les presentan a los individuos provoca comportamientos positivos o negativos (p. 25).

La violencia y el acoso escolar en el ámbito internacional han aumentado significativamente durante los últimos años. A propósito, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) informa que “Uno de cada tres estudiantes (32%) ha sido intimidado por sus compañeros en la escuela al menos una vez en el último mes y una proporción similar se ha visto afectada por la violencia física” (p. 2). Así mismo el Fondo de las Naciones Unidas para los Niños (UNICEF, 2018) da a conocer que “La mitad de los estudiantes de entre 13 y 15 años de todo el mundo – alrededor de 150 millones, declara haber experimentado violencia entre pares en las escuelas y en sus inmediaciones” (párr.1). En el mismo sentido la Comisión Interamericana de Derechos Humanos

(CIDH, 2018) asume y declara que “La violencia en la escuela lleva asociada efectos negativos en el derecho a la educación de niñas, niños y adolescente dado que impide el aprendizaje e incrementa los índices de ausentismo y deserción” (p. 3).

En los centros escolares un gran número de estudiantes se les dificulta resolver conflictos de manera positiva, por ser el lugar donde el ser humano empieza a interactuar, expresarse en comunidad e identificar diferencias, Arias (2018) la escuela es el espacio de encuentro entre las diferencias que en los seres humanos son de bagaje cultural, costumbres, actitudes, aspecto físico, pensamiento y en la que se comienza hacer identificación e interrelación con el otro; donde se descubre que existen otros con los cuales se tiene que compartir espacios, acuerdos, acciones y experiencias que exigen la aceptación, el respeto, la comprensión la solidaridad; pero la deficiente formación en manejo de las emociones, hace que frecuentemente en estos lugares escolares se experimenten situaciones de conflicto y agresividad entre sus actores. El centro escolar debe ser el escenario en el cual el sujeto se forme en habilidades para enfrentar el conflicto con procesos de resolución pacífica, colaborativa y toma de decisiones en equipo, con programas y proyectos estratégicos que trabajen en la prevención del conflicto evitando así su incremento de forma acelerada.

En este sentido Tuvilla (2013) sostiene Un centro caracterizado por el uso y abuso de la norma y la sanción para la regulación de la convivencia escolar favorecerá un clima de inseguridad y de injusticia, impidiendo así las prácticas educativas basadas en el aprendizaje cooperativo, debilitando el clima relacional entre el profesorado y el alumnado y deteriorando el clima de pertenencia o adhesión a la institución.

La forma tradicional de resolver los conflictos desde la autoridad o instrucción no tiene en cuenta el desarrollo integral de la persona, desconoce que desde la educación se puede enseñar a

orientar positivamente los conflictos, con estrategias que brinden oportunidades a los actores escolares como lograr confianza en sí mismo y en los demás, poder comunicar sus ideas y entender las de los demás, la escucha activa, la cooperación, la reconciliación, el respeto y la empatía.

El clima relacional escolar requiere de la intervención de prevención, anticipándose a los conflictos antes que estos se manifiestan negativamente. Educar para el conflicto y la mejor convivencia escolar, significa la gestión de esta desde un Nuevo enfoque centrado en la educación de las emociones y el conocimiento del cerebro, sus formas naturales de aprender, como una nueva manera de enseñar que haga que los estudiantes perciban el mundo de manera diferente.

El cerebro cambia por la influencia que el entorno ejerce sobre él, quien lo condiciona y lo modifica por la plasticidad que hace que una persona puede aprender toda su vida y que su cerebro este en constante cambio dado a que las experiencias ambientales favorecen el aprendizaje. En consecuencia, Velasquez *et al.* (2009) afirma:

Es así que el cerebro humano responde con su plasticidad en las relaciones con otras personas y va asimilando aquello a lo que está expuesto; por esto, modifica su organización y funcionamiento con el fin de captar la abundancia de estímulos que le impone el mundo actual...El proceso anteriormente descrito, permite que dicho órgano sea un sistema creativo y renovador, capaz de elaborar y reelaborar cosas nuevas partiendo de las experiencias de los sujetos con el entorno físico-social y cultural (p. 334).

En base a los conocimientos del cerebro en relación al aprendizaje, compartidos por la neurociencia, y reflexionados desde la neuropedagogía, la escuela debe comprender, que no solo es limitarse en proponer aprendizaje académico, por asignaturas aisladas, que transmiten contenidos; urge de una nueva concepción de aprendizaje con base en nuevas estrategias, y una de ellas es la formación en comportamientos positivos, pacíficos y de reconciliación; proponer

herramientas emocionales al estudiante que lo involucren con el actuar responsable dentro de la sociedad, desde sus diferencias, formando en habilidades básicas para la vida como enseñar a convivir y reconocer en los demás (los derechos, sentimientos, emociones y diferencias). Esto desde edades tempranas, de lo contrario los posibles resultados en un futuro, será la manifestación de problemas de comportamiento, negativos a la convivencia y por consiguiente dificultad para enfrentar las situaciones de conflictos.

Teniendo en cuenta que la educación forma en comportamiento, los centros educativos tienen la función de crear un clima escolar en el que las relaciones personales estén enmarcadas dentro del respeto, con estrategias que formen en toma de decisiones, cooperación, mediación escolar, pero sobre todo, que se centren en la educación de habilidades sociales, involucrando al estudiante con experiencias emocionales y reflexivas, que le aporten autoconocimiento, desarrollo de la empatía y el fortalecimiento de las relaciones respetuosas, de solidaridad y cooperación. Por tal motivo de acuerdo con lo expuesto por Casado *et al.* (2018) ... "es importante que los docentes se impliquen para prolongar la convivencia escolar y que el aula sea un lugar de aprendizaje en el que los alumnos se sientan respetados y seguro" (p. 13).

En la escuela la práctica de la educación emocional ha estado ausente, las alternativas han sido inapropiadas, y escasamente impulsan el crecimiento emocional del estudiante, desarrollando competencias emocionales. No podemos actuar de espaldas a las emociones, con programas que no tengan en cuenta estas competencias y su apropiación, por ser la apuesta del futuro que debemos considerar. Dentro de las competencias emocionales están: la conciencia emocional, la regulación de las emociones, la autonomía personal, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar, habilidades socio-emocionales y con ellas relaciones interpersonales para la resolución de conflictos con actitudes positivas y pacíficas. Este conjunto de competencias abre camino al mundo del

conocimiento de las emociones, crean consciencia de las propias emociones y hacen que se comprendan la de los demás, logra el desarrollo de la autoestima, automotivación, autocontrol, prevención de emociones negativas, capacidad para afrontarlas y autogestión para generar las positivas y la expresión apropiada de las mismas, así como también dominio de las habilidades sociales con capacidad para comunicarse, expresar opiniones, aceptar y respetar las diferencias y saber y detectar que situaciones requieren de soluciones.

En el desarrollo de este artículo se realizará reflexión en torno a tres categorías conceptuales como son: el conflicto, la convivencia escolar y la neuropedagogía, las cuales manifiestan unos elementos constitutivos que las interrelacionan, con gran coherencia y sustento en el abordaje de la discusión en torno a la pregunta de cómo mejorar la convivencia en los entornos escolares.

EL CONFLICTO EN LA DINÁMICA ESCOLAR

El conflicto forma parte de la convivencia en la escuela y sus manifestaciones graves se instalan cuando es deficiente su gestión en forma pacífica y educativa. De esta manera sostiene Leyton-Leyton (2020) "la Convivencia escolar representa un ámbito de conflicto, en la medida en que carecen de preparación o de recursos pedagógicos para promover intencionadamente en su práctica". La atención a los conflictos en la escuela se ha convertido en un reto para la pronta mejora de la convivencia. Los ambientes escolares están acompañados por manifestaciones de individualismo, competitividad, insolidaridad, rechazo, agresión física, verbal y gestual, donde la violencia se manifiesta como un obstáculo para el logro de una convivencia pacífica, lo cual evidencia la necesidad de actuar con estrategias didácticas y metodologías de enseñanza para la formación integral, que ejerciten las habilidades socioemocionales.

Según Ramón *et al.* (2018)

Se puede entender por conflicto escolar, el proceso que involucra a dos o más personas que entran en oposición o desacuerdo debido a intereses verdaderos o aparentemente incompatibles, entre miembros de la comunidad educativa como: alumnos, profesores y padres, y que pueden generarse dentro de las instalaciones escolares o en otros espacios directamente relacionados con lo escolar, como son los alrededores de la escuela o lugares donde se desarrollan actividades extraescolares (p. 137).

Por su parte, Pérez (2017) define que la violencia escolar es cualquier tipo de intimidación dada en las escuelas, ya sea dirigida al estudiante, al docente o a los objetos, que puede ser puntual u ocasional; las relaciones interpersonales, docente-estudiante y estudiante - estudiante, que están en constante desavenencias lo que confluyen en una falta cohesión interna, no solo generadora de violencia, sino limitante para trabajar de manera mancomunada bajo una sana convivencia (p. 11, 29, 30). En cuanto a la agresividad, Cordero (2022) define que "es una conducta que se caracteriza por ser fuerza vital, pulsión, instinto de supervivencia, en muchos casos para hacer daño a otra persona, sea física o verbal" (p. 205). Por destacadas situaciones de malestar convivencial, es importante que la escuela reflexione la violencia y deje de ver los conflictos como un problema y empiece a entenderlos como una parte natural de la convivencia humana, a quienes hay que atender y reflexionar con miras a mejoras continuas que conlleven a relaciones armoniosas. Ramón *et al.* (2019) considera que "el conflicto es inherente en las relaciones humanas, nos sirve como espacio a la reflexión, que atenué las confrontaciones, que atraiga la escucha, el dialogo, la comprensión, el apoyo y sobretudo la hermandad" (p. 137).

Por su parte, Conde y Ávila (2018) plantean. Los conflictos son un fenómeno natural en el aula, por lo que es importante que los docentes se impliquen en aras a lograr una convivencia escolar y que

el aula sea un lugar de aprendizaje en el que los alumnos se sientan respetados y seguros (p. 20).

Los conflictos son oportunidades que pedagógicamente aprovechadas permiten el desarrollo de competencias para ejercer una ciudadanía activa, crítica y en permanente crecimiento. Por ser inherente al ser humano, el conflicto debe ser incluido en el aula escolar como propósito formativo, que enseñe a convivir, solucionando de manera dialogada, en el que el individuo sea participe del proceso de solución, exponiendo sus ideas, analizándolas, escuchando las de los demás, contrastándolas y llegando acuerdos.

Alzate *et al.* (2020) define la escuela el espacio donde convergen tantos individuos con las ideas de mundo aprehendidas de su grupo familiar, simultáneamente con lo que la sociedad a través de los contextos escolares transmite, éste se constituye en el lugar predilecto para analizar las emociones y el conflicto que permean el transcurrir de la vida con otros (p. 249). Es necesario que la escuela se centre en la educación de habilidades sociales, involucrando al estudiante con experiencias emocionales y reflexivas, que le aporten autoconocimiento, desarrollo de la empatía y el fortalecimiento de las relaciones respetuosas, de solidaridad y cooperación.

De acuerdo con Ceballos y Rada (2020) "el problema de la convivencia, más allá de ser un fenómeno que se expresa en la escuela, es un problema estrictamente social" (p. 22) y como problema social la convivencia denota que su realización debe ser colectiva cimentada en valores enfocados hacia el respeto de las diferencias, de la solidaridad, tolerancia y de toda interacción en sociedad. La escuela al servicio de la comunidad a través de pedagogías debe promover la resolución de conflictos, formando en competencias sociales, afectivas y emocionales. Hugo (2020) La escuela debe tejer una cultura democrática y de las diferencias, que no solo se practique en ella sino que trascienda a la sociedad y la vida cotidiana en donde los estudiantes reciban conocimientos y hábitos democráticos que

garantice su accionar en prácticas de tolerancia y diversidad cultural en todos los ámbitos de su vida. Los estudiantes deben asimilar las capacidades necesarias para reconocer las diferencias, solucionar conflictos y vivir en convivencia y paz (p. 27).

A los centros escolares corresponde tener en cuenta las situaciones de violencias en el entorno escolar y también presentes en el entorno social lleno de acciones agresivas practicadas para responder ante la violación de los derechos humanos propios y en algunos casos de los demás. Para dejar de actuar y funcionar incongruente en relación con las necesidades que nos presenta la actual sociedad, respecto a la necesaria ciudadanía para alcanzar una convivencia de respeto, tolerancia, justicia, democracia y de buen trato, la escuela tiene que asumir el compromiso formativo en la atención de la violencia escolar.

Asimismo, Pacheco (2017) indica.

Comprender la violencia, sus causas desde su propia complejidad, requiere de una mirada atenta al contexto familiar y comunitario en el que se desarrolla, así como también a la carencia de educación emocional de la cual todas y todos en mayor o menor medida- padecemos (p. 107).

CONVIVENCIA ESCOLAR

La convivencia es innata al ser humano en la medida que siempre depende de los otros para su supervivencia. La convivencia escolar es una categoría aún emergente, una problemática con mucho tiempo de manifestación, pero hoy día resulta ser más sensible a las consecuencias que desata en las personas. Los cambios sociales, económicos y de saberes cotidianos han hecho que las relaciones humanas se muestren insuficientes en la escuela.

Tuvilla (2013) define “La convivencia escolar entendida como la interrelación dada entre los diferentes miembros de la comunidad educativa con incidencia significativa en el desarrollo ético, socio afectivo e intelectual del alumnado” (p. 5). En estas relaciones convivenciales intervienen diversos factores sociales, culturales, y políticas institucionales que crean una identidad. Furlán y Spitzer (2013) La convivencia se entiende como el proceso constructivo continuo, con base en transacciones, negociación de significados, elaboración de soluciones, el cual va creando un referente común construido históricamente que genera un sentido de familiaridad, que llega a formar parte de la identidad del grupo y de quienes participan en él.

Las acciones relacionales de los agentes participantes en el entorno escolar dan lugar a niveles de convivencia, por lo tanto, si se gestiona desde un enfoque humanista, centrado en la persona, con programas y actividades para la práctica emocional, harán que los comportamientos desajustados y problemáticos consecuencia de las barreras emocionales se atenúen.

DOS FORMAS DE ESTUDIAR LA CONVIVENCIA

Fierro y Tapia (2013) en el capítulo 2, del libro Convivencia, Disciplina y Violencia plantea que en las investigaciones de convivencia escolar han predominado dos formas de estudiar la convivencia: Desde el enfoque normativo y el enfoque analítico.

1. Enfoque Normativo Prescriptivo

Este enfoque normativo aborda la convivencia refiriéndose a la prevención de la violencia, a partir de:

- A.** Convivencia como prevención de la violencia. Busca prevenir la violencia. Se ocupa de la convivencia con el propósito de resolver problemas u orientar la acción. Es un enfoque de carácter remedial y de prevención; que aplica estrategias de carácter restringido.

Este enfoque propone estrategias que no son duraderas, sino momentáneas. Atienden la violencia directa y no las causas profundas. Esto la hace ineficaz. Asimismo, estrategias preventivas de carácter amplio, dirigidas a una comunidad en general, como son todos los estudiantes y padres de familia, olvidando que esta involucra principalmente las relaciones interpersonales. La convivencia escolar tiene que ser abordada desde el ámbito de la prevención en relación con la formación emocional.

- B.** Convivencia como parte de la calidad de la educación. La variable más importante en este enfoque es el logro académico y propone crear ambientes propicios para el aprendizaje. Propende porque en la escuela haya un clima favorable para el aprendizaje. El ambiente emocional es uno de ellos.

2. Enfoque Analítico

Aborda la convivencia como proceso social y fenómeno relacional de experiencias subjetivas; descifra, describe y comprende las interacciones relacionales de las personas de diferentes formas. Se asocia a fenómenos como el fracaso y la inclusión en la escuela cuyo propósito es resolver problemas u orientar la acción con elaboración de soluciones, que a medida que se vayan poniendo en práctica crean identidad de los grupos e identidad institucional.

Desde este enfoque la convivencia tiene dos dimensiones.

Una social colectiva que la representa la diversidad de interacciones cotidianas entre las personas que sucede en un tiempo y en un lugar compartido, reconoce las pautas socioculturales en

las interacciones sociales. La otra dimensión es la intersubjetiva conformada por la experiencia de cada sujeto y la participación en las interacciones cotidianas con los otros.

A. Convivencia como fenómeno relacional.

Es el análisis de las pautas socioculturales que especifican la manera de relacionarse de los sujetos, y que estos participan en la convivencia bajo ciertas posturas en la escuela desde una práctica social en la que se recrean las creencias, principios y valores propios. La convivencia en la escuela sucede en un contexto en el que también se experimenta un practica social que exige un marco de actuaciones. Estos son: el marco político institucional, la cultura escolar y la gestión escolar.

- a. El marco político-institucional de la escuela. En la escuela a través del manual de convivencia se establecen normas y reglas que definen las funciones, posiciones y acciones esperadas de los actores escolares, que coordinan y subordinan sus acciones, lo que llamaríamos marco institucional.
- b. La cultura escolar: en la asimilación de las normas institucionales, cobra importancia las experiencias, creencias y costumbres de los actores
- c. La gestión escolar: el marco institucional o normativo es interpretado por directivo y docentes, y dirige sus actuaciones, toma de decisiones y formas de actuar.

B. Convivencia como experiencia subjetivada. La convivencia escolar como una experiencia de la persona compartida con otro o relaciones interpersonales dentro del aula o en el centro escolar en general.

Estas definiciones del autor demuestran que el tema de la convivencia es un campo de conocimiento desde miradas distintas, en la que se tienen en cuenta diversidades de aspectos para analizarla, comprenderla y definirla. En este aspecto afirma Leyton-Leyton (2020)

“convivencia escolar no es una construcción neutral, por lo que parte de su complejidad responde a la realidad institucional, cultural, regional y sociopolítica, es decir, la forma en que convivimos tiene que ver con las demandas culturales y el proyecto de sociedad que se tenga” (p. 4).

En la escuela concurren una diversidad de procesos, que configuran la convivencia de los sujetos, la identidad y los modos de relacionarse con los demás. La tendencia a la imposición de norma como requisito orientativo de las relaciones sociales e interpersonales, continua en la triste tarea de no ver más allá de lo que queremos entender como desacato a las reglas, desobediencia e indisciplina, desconociendo la verdadera fuente del comportamiento humano, como es el cerebro emocional y racional y de sus interrelaciones, que nos hace reaccionar ya sea por impulsos o por la oportunidad de razonar, planeando nuestras respuestas y decisiones.

LA NEUROPEDAGOGÍA EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

La Neuropedagogía es una ciencia reciente que tiene por objeto de estudio el cerebro humano y su relación con la educación. Esta ciencia comprende el cerebro como un órgano social que puede ser modificado por los procesos de enseñanza aprendizaje. Comprende que el cerebro interconecta con el contexto social y cultural en el procesamiento de significados o conceptos.

La Neuropedagogía es la ciencia que reflexiona la educación desde los conocimientos o aportes de la neurociencia, en relación a el funcionamiento del cerebro, cómo es, cómo aprende, cómo procesa, registra, conserva y evoca una información, y el desarrollo neuronal, abordados todo estos en la creación e innovación metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje.

Sin lugar a duda los conocimientos del sistema nervioso y el cerebro desde aspectos estructurales y funcionales surgen efectos en el proceso de enseñanza aprendizaje, si se interrelacionan con la reflexión de la educación en cuanto a sus fines y los procesos de apropiación y diseño de métodos y estrategias para el aprendizaje.

Las personas tienen necesidades básicas como: comunicarse con los demás, ser aceptado y resolver problemas. Estas necesidades requieren de ciertos requisitos como son la adquisición de habilidades básicas para la vida (la comunicación, la resolución de conflictos y la empatía), siendo comprobado que las personas que no cuentan con estas habilidades presentan dificultades para desenvolverse y adaptarse a la sociedad (Ukan,2020). Ese acontecer de la vida y del conflicto con otros implica la vivencia de emociones, mecanismo biológico por excelencia que permite responder ante determinadas situaciones acorde a lo que cada individuo haya percibido de su realidad (Alzate *et al.* 2020). Se necesita que la escuela asuma una visión orientadora, inclusiva, democrática que comparta y asume la formación del hombre requerido por la nueva sociedad, y que eduque comportamientos positivos, de paz, imitables al que los observe, con capacidad de resolución de conflictos. Varias investigaciones han identificado carencias en las herramientas que suelen usar los docentes para abordar la convivencia escolar.

Es así que uno de los requisitos de este nuevo enfoque, es la formación docente en conocimientos de la Neuropedagogía, la alternativa que brinda formas diferentes en la educación, y dejar de actuar viendo en la normatividad disciplinaria la única vía para la formación de sujetos con comportamientos asertivos que primen en las interrelaciones. El docente puede educar en la regulación de las emociones, pero primero debe: comprender el cerebro como órgano de aprendizaje y emoción, capaz de modificarse, de cambiar sus procesos por nuevas informaciones, recibidas de los contextos en el que se desenvuelve el individuo, pudiendo aprender comportamientos, destrezas y valores.

Como es bien sabido y conocido por los avances de la Neurociencia, Mora (2013). “Es el mundo y todo lo que hay en él y frente a él, lo que primero enseña al niño. Y aprender bien de ese mundo es básico, no solo cuando niño, sino después en las enseñanzas regladas y para el resto de su vida, pues estas sensaciones y percepciones y sus experiencias serán los cimientos de su futuro aprendizaje abstracto” (p. 60).

El docente consciente de este aspecto tan valioso, ha de tenerlo presente en su acción pedagógica transformadora, en la que reconoce en toda aquella intervención pedagógica los procesos psicológicos y cerebrales y de estos comprende la dinámica que ejerce el medio social sobre el aprendizaje. Es a partir de allí donde saca provecho y crea métodos y recursos “siempre adaptados a la alegría, al despertar, al placer y nunca al castigo (Mora, 2013)”. Lo más importante para un educador es entender a las Neurociencias como una forma de conocer de manera más amplia al cerebro, cómo es, cómo aprende, cómo procesa, registra, conserva y evoca una información, entre otras cosas, para que a partir de este conocimiento pueda mejorar las propuestas y experiencias de aprendizaje que se dan en el aula y sobre todo en la convivencia.

ESTRATEGIAS EDUCATIVAS Y LAS EMOCIONES

Según Casado *et al.* (2018), la cooperación en el aula como estrategia son imprescindibles para que el educando vaya cultivando la búsqueda del beneficio común y consolidación de relaciones más democráticas dentro de los grupos (p. 14). Las estrategias cooperativas desarrolladas con niños disminuyen los problemas de convivencias en el aula. Arias (2018) la escuela debe permitir y facilitar la construcción del conocimiento y el desarrollo de las emociones con

actividades que nutran la pluralidad como son el trabajo en equipo, la toma de decisiones conjuntas y la valoración de las características individuales (párr. 16). Potenciando el desarrollo emocional y social la escuela se podría convertir en el verdadero escenario que educa para la vida.

Murillo y Tirado (2020) escriben que los juegos cooperativos desarrollan en el sujeto la autoconfianza y un sentimiento de aceptación mutua ya que promueven el dialogo entre los integrantes del grupo, la inclusión y el liderazgo, el respeto por los demás, la aceptación de unos a los otros, facilita que los estudiantes participen de forma voluntaria, que las relaciones se desenvuelvan de manera agradable y llamativa, perfilando a que se dejen de lado diferencias y surja la unidad en la búsqueda de la solución de un problema. Los juegos cooperativos hacen que los estudiantes adquieran habilidades y virtudes, en busca del bien común; partiendo del disfrute y el goce dando como resultado acciones que promueven valores que llevan a un mejor convivir (p. 311).

García (2020) afirma las respuesta al conflicto escolar debe involucrar la mediación escolar que es un método de resolución de conflictos aplicable a las situaciones en que las partes han llegado a un punto en el que la comunicación entre ambas está bloqueada, y por lo tanto, no pueden llegar a resolver las diferencias a través de la negociación directa, mejorando las habilidades sociales, ya que favorece la comunicación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, proporciona un ambiente más relajado en el centro educativo y tiende a la disminución de los conflicto (p. 5).

METODOLOGÍA

La investigación es de enfoque cualitativo, descriptiva y de tipo revisión bibliográfica, a través de fuentes electrónicas como son

las revistas científicas. Con el análisis de los textos recolectados, se procedió a identificar las categorías u objetos de estudios, surgiendo entre ellas: la convivencia escolar, la resolución de conflictos y la Neuropedagogía.

De acuerdo con Quintana y Montgomery (2006) el objetivo de la revisión de literatura en la investigación cualitativa es ir depurando conceptualmente las categorías que van aflorando al realizar el análisis de la información generada y recogida en el transcurso del proceso de investigación, es decir, se constituye en un medio para informar teórica y conceptualmente las categorías de análisis emergidas de los datos obtenidos directamente por el investigador, y no para crear categorías previas a dicho proceso de investigación. En consecuencia, la lectura correspondiente es de naturaleza crítica y selectiva, donde el investigador extrae sus propias conclusiones y mantiene la atención sobre los aspectos que resultan atinentes al tópico de investigación planteado y a los hallazgos realizados durante el proceso (p. 54-55).

Estos documentos son leídos y analizados detalladamente para seleccionarlos por su pertinencia con el objeto de estudio y en el desarrollo de la investigación para llegar a comprensión general. La investigación se desarrolló en las siguientes fases: 1) Se seleccionó el tema, teniendo en cuenta el proyecto de investigación desarrollado como tesis de Maestría. 2) Se realizó la revisión bibliográfica exhaustiva relacionada con convivencia escolar, de la cual se extrajeron las categorías a desarrollar. 3) Se realizó el análisis de la información obtenida.

RESULTADOS

El conflicto o las relaciones negativas entre las personas y grupos se da por la oposición de intereses, que al no ser dialogados, acordados y resueltos de manera civilizada en el momento, terminan

aterizando en ambientes hostiles, de reacciones negativas y de contradicción. En las comunidades educativas los conflictos se presentan dentro de aula escolar y fuera de esta, como son: el patio, la cancha, las afueras de la institución y aquellos espacios donde se asiste para desarrollar actividades académicas, recreativas y culturales

Ramón *et al.* (2020) plantea que los conflictos debe ser asumido como algo positivo, una posibilidad para el cambio y la transformación creativa, ser aprovechados como recursos educativos y formativos de esas personalidades en proceso de formación. Los conflictos no son buenos ni malos, no hay que considerarlos como violencia, pero si como una oportunidad para aprender a transformarlos. Sin embargo el conflicto en la escuela siempre ha sido asumido de forma negativa, como generador de dificultad e inestabilidad emocional, responsable del bajo rendimiento académico del estudiante, el cual hay que evitar a todo lugar y hasta muchas veces ignorar para así no gastar tiempo en la búsqueda de solución. En muchos de los casos los docentes ignoraran los problemas convivenciales de sus alumnos, viéndolos con simplismo, respondiendo con disgustos, llamados de atención en público, gritos y hasta retiros del aula de clases. Camacho *et al.* (2017) sostiene que "la baja tolerancia a la aceptación de las diferencias, la impulsividad, la ausencia en el control de las emociones y la dificultad para manejar las relaciones interpersonales con empatía, solidaridad y respeto son identificables en las situaciones de conflicto"(p. 26), por esta razón las medidas correctivas de sanción y castigo que trata de imponer la escuela para lograr una disciplina con cambios positivos en el comportamiento de los estudiantes son incompatibles con un enfoque formativo y de derechos humanos respetuoso de las diferencias, saludable y democrático.

La formación en resolución pacífica de conflictos, cobra gran impacto para la nueva sociedad, que afronta un creciente aumento de actos de violencia e intolerancia, de gran magnitud y a la vez preocupación, que desde el informe de la UNESCO "La educación

encierra un tesoro" (Delors *et al.*, 1996), se propuso como pilares básicos de la Educación (el aprender a vivir juntos y aprender a ser) por la creciente necesidad de crear ambientes de armonía en los contextos escolares, dada la presencia de comportamientos desviados generadores de violencia y al profundo cambio de la realidad social urgida de mejores interacciones relacionales, comprendiendo mejor al otro con práctica del dialogo para la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos.

Por ser inherente al ser humano, el conflicto debe ser incluido en el aula escolar como propósito formativo, que enseñe a convivir, solucionando de manera dialogada, en el que el individuo sea participe del proceso de solución, exponiendo sus ideas, analizándolas, escuchando las de los demás, contrastándolas y llegando acuerdos. Es necesario que la escuela se centre en la educación de habilidades sociales, involucrando al estudiante con experiencias emocionales y reflexivas, que le aporten autoconocimiento, desarrollo de la empatía y el fortalecimiento de las relaciones respetuosas, de solidaridad y cooperación. Por tal motivo de acuerdo con lo expuesto por Casado *et al.* (2018),(...) "es importante que los docentes se impliquen para prolongar la convivencia escolar y que el aula sea un lugar de aprendizaje en el que los alumnos se sientan respetados y seguro" (p. 13).

Con la educación emocional se logra el desarrollo de competencias emocionales y la prevención del conflicto. La educación emocional forma integralmente, abarca lo personal como lo social, atenuando la utilización de la fuerza vital para solucionar conflictos. La educación emocional debe estar presente en el currículo institucional, con especificaciones claras que establezcan la intención de la gestión del desarrollo cognitivo y desarrollo emocional.

El conflicto en la escuela existe y esto es una verdad irrefutable, ha sido adoptado con una visión fatalista, desde las normas y prácticas disciplinares, las cuales no han tenido reconocidos efectos positivos en el desarrollo de los estudiantes. En la escuela la práctica

de la educación emocional ha estado ausente, las alternativas han sido inapropiadas, y escasamente impulsan el crecimiento emocional del estudiante, desarrollando competencias emocionales. No podemos actuar de espaldas a las emociones, con programas que no tengan en cuenta estas competencias y su apropiación, por ser la apuesta del futuro que debemos considerar.

Los aportes de la neurociencia nos ayudan a comprender como funciona el cerebro y como se dan las conexiones neuronales, pero sobre todo como se relaciona el cerebro, la conducta y el aprendizaje, lo que facilita comprender cómo adquieren los aprendizajes los alumnos; es decir contar con conocimientos científicos que nos permitan atender oportuna y eficazmente las potencialidades cerebrales y así aprovecharlas eficazmente.

Desde la Neuropedagogía se entiende que los cambios en beneficio conductual son posibles teniendo en cuenta la plasticidad y maleabilidad del cerebro el cual cambia, se transforma, gracias a las experiencias y estimulación ambiental. En este orden de ideas Araya y Espinoza afirman:

La neuroplasticidad reconoce el papel fundamental que el ambiente ejerce en la modulación de la actividad genética, permitiéndole al sujeto realizar una reconstrucción propia a partir de la interacción del genoma con el ambiente. Es importante comprender, que dicha flexibilidad de las neuronas es de conexión, desconexión y reconexión constante, dependiendo fundamentalmente de cuán consolidadas se encuentren estas redes interconectadas y cuánto se usen en la vida cotidiana (p. 4).

En concomitancia con el autor, con la educación se puede modificar el cerebro, lo que resalta la importancia de la labor docente en cuanto a la oportunidad de brindar al estudiante variedad de recursos estratégicos que tengan en cuenta las individualidades o diversas maneras de aprender, para así ajustar la educación a modelos de experiencias educativas significativas que contribuyan a un

desarrollo integral del ser, agente de cambio social y bienestar. La formación práctica continua y permanente, requiere tener en cuenta estos aspectos para implementación de estrategias que impulsen competencias socio-emocionales con las que se mejore la calidad de vida de las personas, promueva el alcance de mayores logros en estas y favorezca la existencia de una adecuada convivencia.

Además de las alternativas estratégicas propuestas por los autores (Casado *et al.*, 2018; Murillo y Tirado, 2018; Arias, 2020 y García, 2020), Alzate *et al.* (2020), propone la formación para reconocer el respeto por la diversidad y la resolución de conflictos en el aula, aprovechar las distintas áreas del conocimiento, como la educación artística, el área de lengua castellana, la educación cívica, la educación física y la educación en ética y valores y con estos el arte dramático, el cine, el juego, la música, el debate, la discusión el dibujo, la formación en valores, el trabajo en grupo, como recursos pedagógicos extraordinarios que garantizan desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas, integradoras y emocionales que contribuyen a las relaciones de grupo, al fortalecimiento de la comunicación y por consiguiente a la mejora de la convivencia e incluso en el proyecto de vida.

A los centros escolares corresponde tener en cuenta las situaciones de violencias en el entorno escolar y también presentes en el entorno social lleno de acciones agresivas usadas normalmente como respuestas prácticas para responder ante la violación de los derechos humanos propios y en algunos casos de los demás. Para dejar de actuar y funcionar con programas incongruentes en relación a las necesidades de cambio que nos demanda la sociedad, respecto a la ciudadanía idónea para alcanzar una convivencia de respeto, tolerancia, justicia, democracia y de buen trato.

CONCLUSIONES

La escuela ha fijado su atención especialmente en la formación cognitiva, con transmisión de información, lo que concibe como el medio propicio que conlleva al éxito personal; con escasos programas sobre formación del ser y el desarrollo humano, que enseñen a las personas a aprender actuar y responder ante las exigencias de la nueva sociedad.

Los tiempos han evolucionado de forma acelerada y la nueva sociedad, la violencia familiar general urge de relaciones de buen trato y mejor convivencia entre sus habitantes; no solo de conocimiento sino de una mente emocional que haga que el ser humano aprenda el autocontrol y autogestión. Las relaciones de convivencia en las comunidades educativas muchas veces se desarrollan acompañadas de eventos positivos y negativos con agresiones físicas, gestuales, verbales, acoso, rechazo, discriminación e individualismo. Un gran número de estudiantes se les dificulta resolver conflictos de una manera positiva y la escuela lo percibe y analiza, ya que es el principal lugar en que el ser humano empieza a interactuar y expresarse en comunidad, donde frecuentemente se dan manifestación de violencia, agresividad, con desconocimiento en el manejo de las emociones, razón por la cual debe ser el medio a través del cual el sujeto obtenga formación en habilidades para enfrentar estos conflictos con procesos de resolución pacífica, colaborativa y toma de decisiones en equipo, con programas y proyectos estratégicos que trabajen en su prevención, evitando así su incremento de forma acelerada aprender a transformarlos.

Sin embargo el conflicto en la escuela siempre ha sido asumido de forma negativa, como generador de dificultad e inestabilidad emocional, responsable del bajo rendimiento académico del estudiante, el cual hay que evitar a todo lugar y hasta muchas veces ignorar para así no gastar tiempo en la búsqueda de solución.

En muchos de los casos los docentes ignoraran los problemas convivenciales de sus alumnos, viéndolos con simplismo, respondiendo con disgustos, llamados de atención en público, gritos y hasta retiros del aula de clases.

Para Fuentes (2019) "Las diferencias socioculturales se constituyen en el foco de conflicto entre los estudiantes, debido a los contrastes en el comportamiento y los hábitos" (p. 62), por tal razón los problemas de convivencia que vive la sociedad y los entornos escolares exigen a la escuela enseñar para vivir juntos en armonía, con formación en manejo de sentimientos y emociones. La permanente presencia del conflicto en las relaciones humanas del diario vivir, son pieza clave para que a través de la educación se promueva una cultura de la paz, con la formación en resolución pacífica de conflictos.

Para poder intervenir y desarrollar estrategias con las que enfrentar los conflictos escolares se debe indagar las causas de estos; este es un recurso que si se aplica, el docente puede identificar de dónde partir y cómo afrontarlos con efectividad. Sugerencias tan significativas como estas nos las presentan los autores Ramón *et al.* (2019), quienes sustentan que si el docente tiene en cuenta las causas de las situaciones de conflicto, las indaga y reflexiona puede intervenir positivamente y por lo tanto conseguir grandes ventajas en calidad de su acción pedagógica.

Existen variadas formas de solucionar los conflictos dependiendo de la causa que lo genere, pero la mejor manera es actuar desde la prevención con formación en habilidades sociales e intrapersonales, por razón de que en esta fase de ausencia del conflicto los sujetos pueden explorar mejor sus capacidades receptivas y asumir toda orientación con responsabilidad y comprensión logrando que puedan apropiarse, reconocer y practicar ese modelo de comportamiento basado en el reconocimiento de sus propios sentimientos y los de los otros, y de la forma inteligente para actuar sin impulso y razonar la solución de problemas.

Las personas no nacen con las habilidades, las van adquiriendo y desarrollando lo que depende del contexto en que se desenvuelva durante la niñez y la adolescencia. Esta explicación se basa en el conocimiento científico de que el cerebro es plástico y con esta capacidad, se puede formar en habilidades que se van logrando con la práctica, y que si la escuela las enseña, existe la posibilidad de que el sujeto las aprenda y desarrolle si no las conoce o en otros casos las mejore en el accionar.

REFERÊNCIAS

ALZATE, G. P.; BEDOYA, M. M.; FAJARDO, A. M.; HOYOS, Á.; OCAMPO, E. Emociones, conflicto y educación: bases para pensar la educación emocional para la paz. **Revista Eleuthera**, 22 (2), 246-265, 2020.

ARAYA PIZARRO, S.; ESPINOSA PASTEN, L. Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. **Revista Scielo Perú**, 8(1), 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.312>.

ARIAS, I. (2018). **Ambientes escolares**: un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad. *Sophia* 14, (2). Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322018000200084&lang=es. Acceso en: 30 out. 2023.

BLAKEMORE, S; FRITH, U. Como aprende el Cerebro. **Las claves para la educación**. Segunda Edición. Ariel, España, 2007.

CAMACHO BONILLA, N.M.; ORDOÑEZ LEÓN, J.C.; RONCANCIO ARIZA, M.H.; VACA VACA, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. **Revista Educación y Desarrollo Social**, 11(1), 24-47. 2017.

DOI: [org/10/18359/reds.2649](http://dx.doi.org/10.18359/reds.2649).

CARRO, A.; LIMA GUTIERREZ, J. Política educativa, violencia y convivencia escolar. La experiencia en dos escuelas. **Ensaio**: aval. pol. públ. educ. [online], 28(107), p. 314-334, marzo 2020. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L4kvcgtpk6B3c7BHqWBsFwc/?lang=es&format=pdf>. Acceso en: 15 out. 2023.

CASADO, M.; LÓPEZ FERNÁNDEZ, V.; PLAZA CARMONA, M. **Efecto de un programa neuropsicológico para la convivencia escolar en alumnos de primaria:** Un estudio piloto. EA, Escuela Abierta, 19(1), p. 11-31. (2018) DOI: <https://doi.org/10.29257/EA19.2016.0>.

CEBALLOS-CARRASCAL, G. M.; RADA, F. I. **Estrategias ludopedagógicas para el mejoramiento de convivencia escolar al iniciar la educación básica primaria.** Educación y Sociedad, 18(3), 135-149, 2020.

COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS. **Relatora sobre los Derechos de la Niñez llama a los Estados a poner fin al castigo corporal y el acoso escolar contra niñas, niños y adolescentes,** 2018. Disponible en: <https://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2018/123.asp>. Acceso en: 12 out. 2023.

CONDE VÉLEZ, S.; ÁVILA FERNÁNDEZ, J. A. **Estudio exploratorio sobre gestión de convivencia en centros con buenas prácticas.** EA, Escuela Abierta, 17(1), 157-174, 2018. DOI: <https://doi.org/10.29257/EA17.2014.10>.

CORDERO RÍOS, P. La agresividad en los escolares adolescentes. Una revisión de la literatura científica. **Revista Conrado**, 18(84), 202-206. Recuperado a partir de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2226>. Acceso en: 30 out. 2023.

DELORS, J. **"Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro.** Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. UNESCO. p. 91-103, 1996. DOI: [org/10/18359/reds.2649](https://doi.org/10.18359/reds.2649).

FIERRO, M.; TAPIA, G. **Convivencia escolar:** un tema emergente de investigación educativa en México. *Convivencia Disciplina y Violencia en la escuela*, ANUIES 2013, p. 73.

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS NIÑOS. **La mitad de los adolescentes del mundo sufre violencia en la escuela,** 2018. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/la-mitad-de-los-adolescentes-del-mundo-sufre-violencia-en-la-escuela>. Acceso en: 05 out. 2023.

FUENTES, L.; PÉREZ, L. Convivencia escolar: una mirada desde las familias. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 21(1), 2019. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99357718025>. Acceso en: 30 nov. 2023.

FURLÁN, A.; SPITZER SCHWARTZ, T. **Convivencia, Disciplina y Violencia en las escuelas.** ANUEIS, 2013.

GARCÍA, R. M. Proceso de Mediación escolar. **Revista Arista Digital**, (115), 3-14, 2020. http://www.afapna.com/aristadigital/archivos_revista/2020_abril_1.pdf. Acceso en: 30 out. 2023.

HUGO GARCÉS, V. Alfabetizar en convivencia y ciudadanía. Una revisión documental de la educación ciudadana para la resolución de la violencia y el conflicto sociocultural. **sophia** [online],16 (1), p.4-18,2020. ISSN 1794-8932. DOI: <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v1i.874>.

LEYTON-LEYTON, I. Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). **Revista Colombiana de Educación**, 1(80), 227-260, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>.

MORA, F. **Neuroeducación**. Solo se aprende aquello que se ama. Alianza Editorial. 2013.

QUINTANA, A; MONTGOMERY, W. (Eds.) (2006). **Metodología de Investigación Científica Cualitativa**. Psicología: Tópicos de actualidad. Lima: UNMSM

TUVILLA RAYO, J. (s.) (2013). **Convivencia escolar y Resolución Pacífica de conflictos**. Consejería de educación y Ciencia. S/cidade.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2019). **La violencia y el acoso escolares son un problema mundial, según un nuevo informe de la UNESCO**. Disponible en: <https://es.unesco.org/news/violencia-y-acoso-escolares-son-problema-mundial-segun-nuevo-informe-unesco>. Acceso en: 30 out. 2023.

VELASQUEZ BURGOS, B., REMOLINA DE CLEVES, N., CALLE MÁRQUEZ, M. (2009). **El Cerebro que Aprende**. Tabula Rasa (11), p.329-347. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39617332014>. Acceso en: 30 sep. 2023.



5

Diana Carolina Hernández-Machuca

EL LUGAR DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE LENGUA MATERNA EN COLOMBIA

INTRODUCCIÓN

Ser docente de lenguaje, de lengua materna, de literatura y lengua castellana en Colombia, implica asumir no solo el rol de enseñar a leer y escribir a los niños, niñas y jóvenes de nuestro país sino también el reto de formar lectores en la escuela. Por consiguiente, se hace necesario que los maestros y maestras cuenten con un conocimiento extenso y actualizado sobre la literatura que ha sido escrita para sus estudiantes. De esta manera, podrán no solo seleccionar, dentro del amplio mercado editorial infantil y juvenil, aquellas obras acordes con las necesidades, intereses, habilidades comunicativas e interpretativas de sus estudiantes, sino además fungir como mediadores en la construcción de sus trayectorias y hábitos lectores.

Para propiciar la reflexión sobre la premisa anterior, en este artículo se presenta un análisis estadístico-cualitativo de los planes de estudio en 17 licenciaturas de literatura y lengua castellana en Colombia. El objetivo es analizar en el mesocurrículo la trayectoria de formación a nivel literario de los futuros maestros de lengua materna, quienes serán los mediadores literarios y formadores de lectores de las próximas generaciones en el país. En esta revisión se analiza el total de créditos asignados al campo disciplinar de la Literatura y dentro de este conjunto el espacio académico destinado a la literatura infantil y juvenil (LIJ). Desde los resultados obtenidos se busca caracterizar el enfoque de formación literaria predominantemente en estos programas.

MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL

Al indagar sobre los indicios de la palabra Curriculum en occidente, sus menciones primigenias se remontan al siglo XVI con la aparición de las primeras universidades en Europa, pero desde

mucho antes Platón con la Academia y Aristóteles con el Liceo, propusieron algunas formas de organización para orientar el acceso al conocimiento. En la antigüedad clásica, el Trívium y el Quadrivium dan cuenta de las “siete artes liberales” que debían estudiar quienes querían acceder a la virtud y la libertad, es decir, al desarrollo de su pensamiento. En el Trívium se enseñaban las artes de la elocuencia, por lo que gramática, retórica y dialéctica antecedían al Quadrivium que se enfocaba en la enseñanza de las ciencias numéricas y espaciales: aritmética, geometría, astronomía y música.

Por consiguiente, primero se formaba en las habilidades intelectuales, lingüísticas y lógicas para acceder posteriormente al razonamiento explicativo del mundo exterior (Lundgren, 1992). Estas rutas de acceso al conocimiento fueron retomadas durante la Edad media y paulatinamente transformadas en relación con los cambios histórico-sociales de los siglos posteriores. El término currículum viene del latín *Curriculum* que significa carrera y del verbo *Currere* que alude a correr o recorrer el camino. Desde este contexto etimológico e histórico se puede comprender que hablar de currículum implica reconocer tanto las rutas que se han trazado para enseñar como el recorrido que se realiza para aprender.

El currículum ha sido un objeto de estudio en constante transformación. En la actualidad no se considera como un conjunto de temáticas, procedimientos y resultados que deben seguirse para obtener una titulación específica, sino como un escenario en el que confluyen propósitos formativos, necesidades contextuales, exigencias normativas, circunstancias económicas, políticas, culturales, sociales, entre otras (Mendo, 2006). Las relaciones que emergen de esta interacción buscan responder a las preguntas del ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Cuándo? ¿A quién? y ¿Para qué? se enseña. Por lo tanto, los currículos son aproximaciones a estas preguntas, desde distintos enfoques, perspectivas, disciplinas y niveles formativos que requieren de su transformación en relación con su carácter social. Tal como lo proponen Malagón, Rodríguez y Ñáñez (2019),

La idea de un currículo socialmente pertinente va más allá de reducirlo a contenidos y métodos, de hecho, los asume, pero sus dinámicas tienen sentido cuando apropian un contexto y su diseño y desarrollo se construye en relación con las realidades sociales (p. 58).

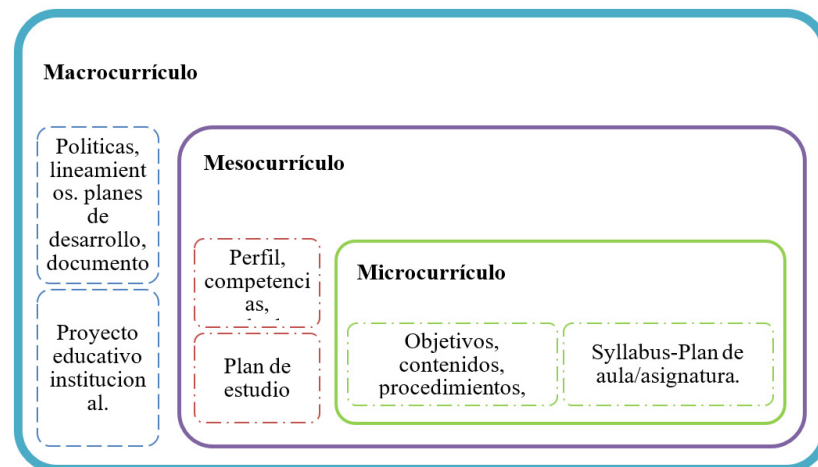
En ese carácter dinámico del currículo se producen relaciones, intersecciones y tensiones entre lo que se propone, lo que se hace y lo que se logra, es decir entre el currículo explícito y el currículo oculto. El primero hace referencia a lo planteado institucionalmente en relación con un enfoque, objetivos, contenidos, metodologías, recursos y estrategias mientras que el segundo se refiere a aquellos aprendizajes que, aunque no fueron planeados de manera formal surgen en la interacción de los participantes dentro del proceso educativo (Torres, 1991; Domínguez y Vásquez 2021). De acuerdo con lo anterior, se infiere que, aunque el currículo formal trace una ruta o plan de navegación, dentro del proceso mismo de su implementación emergen otras posibilidades de acercamiento al propósito formativo que lo amplían, complementan, renuevan y confrontan. De manera que el currículo no es una entidad estática, fija e inmutable sino versátil, que requiere adaptarse para dar respuesta al contexto con el que se involucra.

Dada la complejidad de la articulación curricular, se han establecido tres niveles de concreción que permiten observar las relaciones y causalidades que se entretajan al momento de plantear una propuesta de formación. Partiendo de lo general a lo específico, en un primer momento se ubica el nivel Macrocurricular que atiende a la pertinencia social y académica de los programas de formación en relación con las necesidades del contexto nacional, distrital y local. Este nivel recoge las políticas públicas, los lineamientos y planes de desarrollo, entre otros documentos oficiales que permiten la identificación de los problemas educativos a los que intenta responder el programa de formación y se materializa en los proyectos educativos institucionales.

En un segundo momento se encuentra el Mesocurrículo, que en constante diálogo con el anterior explicita los propósitos formativos, las etapas y los procesos para su consecución. Es decir, que en este nivel se establece el perfil del egresado, las competencias profesionales, los resultados y los criterios de evaluación, estos elementos se concretan de manera oficial en los planes de estudio (Gorozabel, 2019). Finalmente, el Microcurrículo como tercer nivel se materializa en acciones específicas como el diseño del plan de aula o de asignatura, elaboración de unidades didácticas, syllabus, programas, seminarios etc.

En este nivel, el docente tiene un mayor protagonismo y propone una vinculación de los objetivos, los contenidos, los procedimientos, los instrumentos y la evaluación de acuerdo con las características y necesidades de sus estudiantes. Estos tres niveles de organización curricular son interdependientes por lo que se afectan constante y mutuamente como se presenta en la siguiente gráfica.

Figura 1 - Concreción curricular



Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, entre estos niveles hay una relación de contención, porque los elementos de cada marco pertenecen al conjunto en su totalidad y a la vez al subconjunto que lo contiene, respondiendo así en el nivel Macro al contexto nacional, en el Meso al institucional y en el Micro al aula. La vinculación de estos niveles requiere de una revisión permanente para garantizar la articulación entre lo propuesto, lo realizado y lo logrado, en concordancia con las intencionalidades formativas identificadas de manera general y particular. De aquí que, aunque el currículo se asocie de manera tangible con documentos estáticos, que demarcan una ruta a seguir en el desarrollo de un proceso formativo para dar alcance a un perfil profesional, su carácter flexible, dinámico y cambiante permite su actualización en correspondencia con las transformaciones de los contextos en los que interviene.

METODOLOGÍA

Esta investigación se circunscribe dentro del paradigma interpretativo que busca comprender la realidad como una construcción dinámica, múltiple y holística. Se recurre a una metodología mixta que brinda la posibilidad de abarcar la realidad a partir del diálogo entre lo objetivo y lo subjetivo. Los métodos mixtos se han consolidado, especialmente en la última década del siglo XXI, como un enfoque investigativo que permite integrar procedimientos, técnicas y recursos tanto cuantitativos como cualitativos en diversos grados, es decir, en algunos estudios se mantiene el equilibrio entre estos, mientras que en otros puede preponderar uno sobre otro, esto depende de los propósitos investigativos (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2014).

En este análisis, los datos numéricos de recurrencia y estadística serán interpretados en relación con el objeto de estudio y a su vez estas interpretaciones serán soportadas en los datos tangibles

para demostrar su pertinencia, existencia y validación. Se realizó así una sistematización cuantitativa de las universidades colombianas que ofertan el programa de formación docente denominado “Licenciatura en literatura y lengua castellana”. Esta información se obtuvo del sistema nacional de información de la educación superior (SNIES). Luego se revisaron cada uno de los planes de estudio de estas licenciaturas con una matriz de conteo en la que se determinó la cantidad de créditos globales de cada pregrado, los créditos asignados al campo disciplinar literario y dentro de este último, la asignación académica explícita a la literatura infantil y juvenil. Los resultados se organizaron en tablas y graficas que confirmaron las tendencias y ausencias de estos espacios académicos. Posteriormente, se amplió este análisis hacia la caracterización del enfoque literario predominante en la revisión de estos planes de estudio.

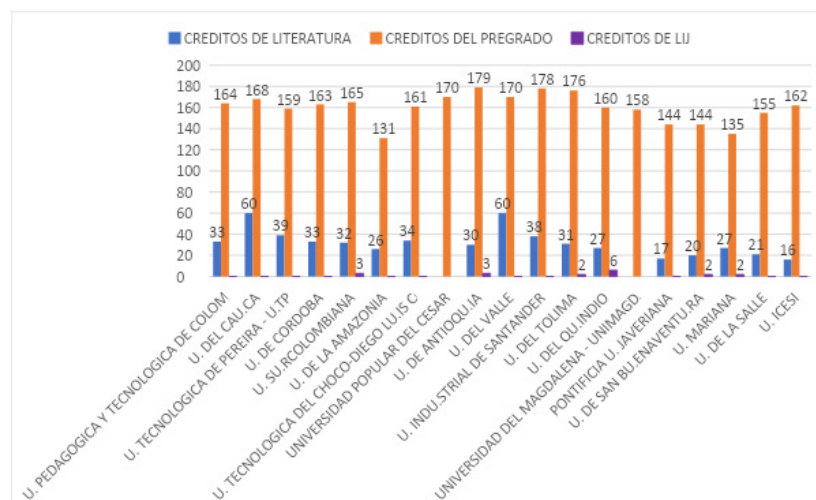
RESULTADOS Y ANÁLISIS

En Colombia, las licenciaturas en español y literatura de varias universidades del país cambiaron su denominación hacia “Licenciatura en literatura y lengua castellana” debido a las orientaciones de la resolución 02041 expedida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) el 3 de febrero de 2016. A su vez otras universidades adoptaron este nombre para nuevos programas de licenciatura en lengua materna. El cambio de la denominación y los lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación condujeron a la modificación y actualización de los planes de estudios en estos programas de formación docente, tanto en su componente disciplinar como en el pedagógico y didáctico. En el siguiente análisis, se revisan los planes de estudio de 17 universidades del país que ofrecen esta licenciatura, con el fin de reconocer el espacio académico destinado a la literatura infantil y juvenil (LIJ) y el enfoque de la enseñanza literaria en estos programas.

CRÉDITOS ACADÉMICOS DESTINADOS A LA LITERATURA

En las 17 universidades seleccionadas para este análisis se observa que los créditos de las licenciaturas en literatura y lengua castellana varían entre un mínimo de 131 y un máximo de 179, distribuidos en los cuatro componentes de formación docente que exige la resolución 02041 del MEN. 1. Componente de fundamentos generales; 2. Componente de saberes específicos y disciplinas; 3. Componente de pedagogía y ciencias de la educación, y 4. Componente de didáctica de las disciplinas. En el siguiente diagrama de barras se grafican los resultados obtenidos.

Figura 2 - Créditos curriculares



Fuente: Elaboración propia

Para este análisis en particular, se seleccionan aquellos créditos que se ubican en el componente disciplinar de literatura. Se suman los créditos de todas las asignaturas que refieren o mencionan textualmente el concepto de literatura, este ejercicio proporciona

el total de créditos académicos asignados a este campo. Con este resultado, se establece el porcentaje destinado a este saber disciplinar en relación con la totalidad de créditos generales en cada programa. En la siguiente tabla se observa que el porcentaje del campo disciplinar literario oscila entre un 10% a un 36%. En estos datos iniciales, organizados de manera ascendente, se evidencia el nivel de énfasis otorgado al campo literario en la formación de maestros de lengua materna a nivel nacional.

Tabla 1 - Porcentajes de formación literaria en las licenciaturas de literatura y lengua castellana

#	Licenciatura en literatura y lengua castellana	Formación en literatura
1.	UNIVERSIDAD ICESI	10%
2.	PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA	12%
3.	UNIVERSIDAD DE LA SALLE	14%
4.	UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA	14%
5.	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	17%
6.	UNIVERSIDAD DEL QUINDIO	17%
7.	UNIVERSIDAD DEL TOLIMA	18%
8.	UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA	19%
9.	UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA	20%
10.	UNIVERSIDAD MARIANA	20%
11.	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA	20%
12.	UNIVERSIDAD DE CORDOBA	20%
13.	UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DEL CHOCO	21%
14.	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER	21%
15.	UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA	25%
16.	UNIVERSIDAD DEL VALLE	35%
17.	UNIVERSIDAD DEL CAUCA	36%

Estos primeros hallazgos conducen a la reflexión sobre el grado de profundidad en el campo disciplinar literario de un futuro docente de literatura y lengua castellana.

Fuente: Elaboración propia.

Cabe aclarar que esta primera revisión mesocurricular solo cuantifica los datos declarados explícitamente en los planes de estudio, por lo que se hace necesario en próximas investigaciones ampliar la perspectiva de análisis hacia el nivel macro y microcurricular de estos programas de pregrado. Así se podría obtener una panorámica integrada por los distintos niveles de concreción curricular que permita ampliar la caracterización del campo literario en la formación de docentes de lengua materna.

De acuerdo con el planteamiento anterior, surgen interrogantes sobre el conocimiento profesional en literatura de un licenciado en este país, sobre el enfoque de enseñanza desde el cual se forma, las trayectorias curriculares y la selección de las asignaturas que componen el plan de estudios. Además de los saberes profesionales que se desarrollan en este proceso y de las concepciones sobre la LIJ que transitan en estos espacios de formación.

LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL EN LOS PLANES DE ESTUDIO

Al igual que en el apartado anterior se realiza un ejercicio de identificación dentro de cada plan de estudios de las asignaturas o materias denominadas como literatura infantil y juvenil o similares. Se establece una relación de porcentaje de esta dentro del campo disciplinar literario. Los resultados se presentan a continuación.

Tabla 2 - Porcentaje de formación en LIJ

formación en lij	Universidades
0%	11
1%	3
2%	2

formación en lij	Universidades
4%	1
Total	17

Fuente: Elaboración propia.

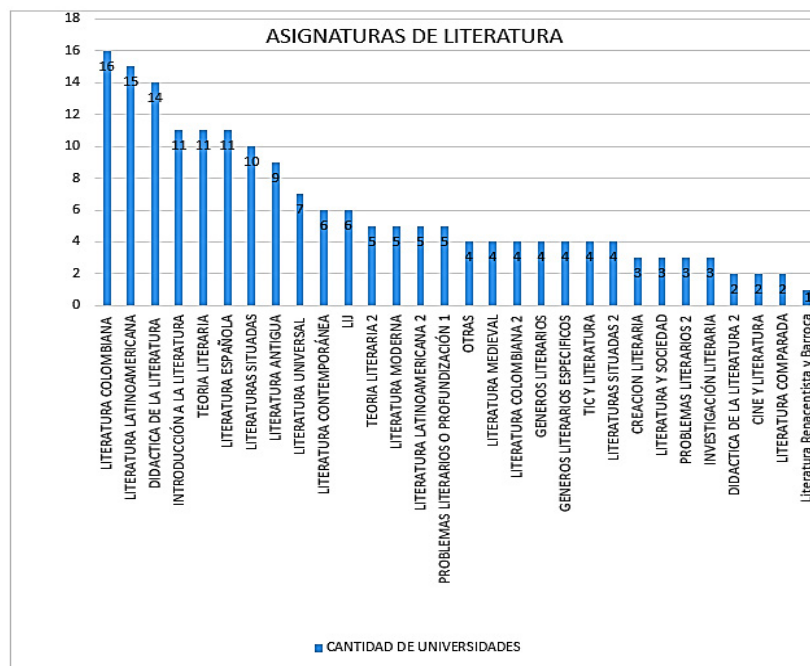
Se agruparon los resultados obtenidos para mostrar la tendencia sobre el espacio académico destinado a la literatura infantil y juvenil (LIJ). Una sola universidad otorga 6 créditos a esta asignatura obteniendo así un 4% del total. 2 universidades asignan 3 créditos para un 2%, en este grupo una universidad ofrece esta asignatura como electiva por lo cual no es obligatorio cursarla. 3 universidades otorgan 2 créditos que representan solamente el 1% y finalmente, 11 universidades que corresponden al 64% de la muestra no mencionan o refieren la LIJ en ninguno de los componentes del plan de estudios, al menos en la estructuración mesocurrículo. Este aspecto llama la atención en vista que la mayoría de futuros licenciados en literatura y lengua castellana tendrán estudiantes de básica primaria y bachillerato, quienes son los principales destinatarios, audiencias y lectores de esta literatura.

ANÁLISIS DE LAS ASIGNATURAS CON MAYOR TENDENCIA Y ENFOQUE DE ENSEÑANZA

Con relación a los resultados anteriores, en este apartado se profundiza en el análisis de las asignaturas que conforman el campo disciplinar literario en las licenciaturas. De esta manera se registra en una matriz de conteo las asignaturas referidas a literatura en cada plan de estudios, consultados en línea durante el año 2022, en 17 universidades colombianas. Estos datos permiten revisar las

asignaturas en tendencia dentro del campo disciplinar literario en los programas de formación docente y a su vez reconocer el enfoque de esta enseñanza. Los títulos de estas asignaturas se agrupan por afinidad, para un total de 30 materias, cabe aclarar que todas estas no llevan exactamente el mismo nombre, pero son muy similares. Estas asignaturas se organizan de manera descendente en la siguiente gráfica, para mostrar el factor de preferencia. Se aclara que en la asignatura “otras” se agruparon aquellas que solo fueron mencionadas una vez y no tenían factor de coincidencia.

Figura 3 - Tendencias y frecuencias mesocurriculares en los planes de estudio



Fuente: Elaboración propia, 2023.

La mayor tendencia se ubica desde la puntuación 16 que representa el 94 % de las universidades hasta la puntuación 7 que corresponde al 41%. Los títulos de las asignaturas de este rango

demarcan un enfoque de enseñanza literario orientado hacia la historiografía de la literatura. Se evidencia un predominio en la enseñanza de la literatura colombiana en casi todas las universidades que refleja un fuerte interés por el reconocimiento de las obras, autores y movimientos literarios a nivel nacional. 4 de 16 universidades realizan un énfasis en esta asignatura al ofrecer un segundo nivel. Por la misma línea, se encuentra la literatura latinoamericana impartida en 15 universidades, dentro de las cuales 5 brindan un segundo nivel.

También se encuentra en los planes de estudio una mención constante y cronológica a las siguientes asignaturas, entre paréntesis se indica la cantidad de universidades que la ofertan: Literatura antigua (9), literatura medieval (4), literatura renacentista y barroca (1), literatura española (11), literatura universal (7), y literatura contemporánea (6) que ubica el enfoque de esta enseñanza literaria desde una perspectiva historiográfica caracterizada por la periodización en épocas del fenómeno literario y la focalización en la historia literaria. Al respecto Colomer (1996) indica que “la historiografía literaria seleccionó y sancionó los autores y las obras claves del patrimonio nacional y creó la conciencia de un pasado y un bagaje cultural que debían ser difundidos y exaltados durante la etapa escolar” (p.4).

En este sentido, es pertinente revisar el enfoque de la historización de la literatura, en función de la formación del profesorado y su incidencia en las prácticas de formación lectora y literaria en el salón de clases. Los libros de texto del área de lengua castellana tienden a acoger esta vía, especialmente en bachillerato o secundaria, como método de organización y fragmentación del hecho literario. Si este enfoque se percibe de manera restringida puede imponerse una mirada hegemónica, en la que solo prevalezca una versión única de la historia. (Ngozi,2018) en este caso desde una perspectiva adultocéntrica del canon literario y no desde una comprensión más amplia y diversa de la literatura misma. En palabras de Núñez (2009)

La literatura es un hecho único, pero, como todo arte, adopta muchas y variadas manifestaciones porque no existe un concepto universalmente compartido de literatura ni existe el público en términos absolutos, sino los receptores, diferenciables y diferenciados en razón de su ansia estética y de sus posibilidades de interpretación de una obra artística polisémica (p. 9).

Por otra parte, dentro de las asignaturas mayormente referidas se encuentra la didáctica de la literatura, presente en 14 universidades de las cuales 2 ofrecen un segundo nivel. Otras asignaturas como introducción a la literatura (11) y teoría literaria (11), esta última con un segundo nivel en 5 universidades, hacen parte de los saberes específicos y disciplinares del licenciado en literatura y lengua castellana. En este componente también pueden vincularse las asignaturas de géneros literarios (4) y géneros literarios específicos (4).

Finalmente, en cuanto a la literatura infantil y juvenil (LIJ) como asignatura, esta aparece mencionada en solo cinco universidades dentro del plan de estudios y en una como electiva u optativa. En contraposición con el espacio académico destinado para la enseñanza de la literatura desde un enfoque historiográfico, el espacio destinado a la LIJ a nivel mesocurricular, es muy reducido o ausente en la mayoría de los planes de estudio de estas licenciaturas. El análisis de este vacío en la formación de los futuros docentes de lengua materna es uno de los intereses de esta investigación. Tal como lo propone Colomer (1999):

Un problema especialmente sensible en este punto es el de la falta de formación de los enseñantes en el conocimiento de los libros infantiles y juveniles, lo cual condiciona muy negativamente su capacidad de incidencia en la lectura autónoma de los alumnos, especialmente en momentos muy sensibles de la progresión lectora como son el final del ciclo inicial de primaria y el inicio de la secundaria, períodos en que el desajuste entre las habilidades lectoras y los intereses vitales y culturales puede ser mayor (p. 17).

La poca presencia de la LIJ, en los planes de estudio de formación docente en lengua materna del país, presentada a nivel mesocurricular en este análisis, conlleva a la reflexión sobre las causas de esta baja inclusión y los efectos en la práctica pedagógica del futuro egresado en literatura y lengua castellana desde su rol como mediador literario y formador de lectores en la escuela primaria y secundaria. Los planes de estudio demarcan una trayectoria de profesionalización, una ruta de aprendizaje que incide en la construcción de los saberes docentes, en sus acciones, discursos y concepciones. Si los docentes de lenguaje no tienen contacto, conocimiento y experiencia lectora con la literatura infantil y juvenil, difícilmente esta hará parte de la educación literaria en el contexto escolar y del conocimiento profesional del maestro.

Tardif (2016) señala que este conocimiento profesional tiene las siguientes características. 1-Son conocimientos especializados y formales en una disciplina, 2-Se adquieren en un proceso de formación en la mayoría de los casos universitario del que se obtiene un título. 3- Son “pragmáticos” porque se orientan en la búsqueda de soluciones a situaciones que debe enfrentar el profesional. 4- El dominio de estos conocimientos le da la competencia y el derecho a utilizarlos. 5- Además de poder evaluar el trabajo de sus pares. 6- Es un conocimiento reflexivo y adaptable a las circunstancias del medio. 7- Los conocimientos profesionales son progresivos y evolutivos así mismo requiere de una formación continua que les permita cualificarse. 8- Estos conocimientos acarrearán una responsabilidad profesional.

CONCLUSIONES

La revisión de los planes de estudio de las Licenciaturas en literatura y lengua castellana en Colombia confirma que la LIJ no ha

sido incluida de manera explícita en la mayoría de los programas de formación de docentes en lengua materna. Solo seis universidades de 17 la ofertan como parte de sus espacios académicos del plan de estudios, lo que implica de manera general que la mayoría de los egresados de estos programas no cuentan con los conocimientos, experiencias o trayectoria literarias suficientes en cuanto a la literatura dirigida a sus estudiantes, niñas, niños y jóvenes de la escuela básica. La ausencia de la LIJ en la formación docente genera dificultades profesionales que se hacen tangibles en la práctica. Por ejemplo, en cuanto a selección de obras de calidad literaria para llevar al aula de clase, en el análisis de las características estéticas y literarias de LIJ, en la mediación lectora escolar y en el desarrollo de hábitos lectores permanentes en los estudiantes.

La literatura infantil y juvenil (LIJ) tiene una historia que se asocia con la evolución de la noción sobre infancia y juventud desde el siglo XVIII hasta la actualidad (Cerillo, 2016). Este recorrido le ha permitido a la LIJ estar presente hoy en las bibliotecas públicas, escolares y familiares, lo que ha generado un aumento significativo en la oferta editorial de la última década en el país, por lo que se requiere de la mediación de los adultos para posibilitar el encuentro entre la LIJ y las nuevas generaciones. En esa medida, se hace indispensable que los docentes de lengua materna cuenten con una competencia literaria amplia en este campo que les permita valorar estas obras, orientar su lectura y propiciar el encuentro entre los libros y los lectores en formación.

Por consiguiente, surge la necesidad de analizar en profundidad las razones por las cuales la literatura infantil y juvenil no ha sido considerada, en la mayoría de las propuestas curriculares de las licenciaturas en Literatura y lengua castellana, como asignatura fundamental en la profesionalización docente. En el análisis presentado en este documento solo se observó el currículo explícito declarado, es decir la ruta de enseñanza materializada en el documento del plan de estudios, pero para comprender en profundidad cual es el lugar

de la LIJ en los procesos de formación docente en lengua materna es necesario dar un siguiente paso, indagar en lo que piensan, saben y conciben los docentes formadores y los docentes en formación sobre esta literatura. Tal vez, la revisión de las concepciones sobre LIJ en estos programas de formación permita reconocer aquellos marcos de significación que justifican la exclusión de esta literatura en la mayoría de los casos y la inclusión en la minoría.

Finalmente, en el campo investigativo no son muchas las propuestas que estudian la relación entre concepciones y literatura, reduciéndose aún más cuando se habla de concepciones y LIJ, por lo cual en la proyección de esta investigación se pretende aportar en el desarrollo de este escenario de investigación, desde el análisis de las tensiones epistemológicas y curriculares que afectan directa e indirectamente los procesos de formación de docentes y de estudiantes como lectores de literatura infantil y juvenil. Se busca así, abrir espacios académicos, reflexivos, de formación y de colaboración en los que la literatura para los niños, niñas y jóvenes esté presente en la base de su formación lectora, de allí la urgencia de incluirla, en primera instancia, en los procesos formativos de sus docentes como punto de partida.

REFERENCIAS

CERRILLO, P. (2016). La importancia de la Literatura Infantil y Juvenil en la educación literaria. *En: Aprendizajes plurilingües y literarios: nuevos enfoques didácticos*, 32-41. <http://hdl.handle.net/10045/64749>. Acceso en: 23 jun. 2023.

COLOMER, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. **Aspectos didácticos de Lengua y Literatura**, 8(1), 127-171.

COLOMER, T. (1999). **Introducción a la literatura infantil y juvenil**. Síntesis.

DOMÍNGUEZ, M.; VÁSQUEZ, L. (2021). Del currículum explícito al currículum oculto. Una vinculación necesaria para la efectiva práctica del docente. **Laurus**, 18(3), 284-306. <http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/654321/5234>. Acceso en: 20 jul. 2023.

GOROZABEL, T. (2019). Modelo de evaluación de las relaciones entre los niveles del currículo en la educación superior. **Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación**, 10(1).

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, P. (2014). **Metodología de la Investigación**. Sexta Edición. Editorial McGraw-Hill.

LUNDGREN, UP. (1991). **Teoría del currículum y escolarización**. Ediciones Morata.

MALAGÓN, L.; RODRÍGUEZ, L.; ÑÁÑEZ, J. (2019). **El currículo: fundamentos teóricos y prácticos**. Sello Editorial Universidad del Tolima

MENDO, J. (2006). **El currículo como construcción social. Entre la utopía y la vida**. Fondo Editorial del Pedagógico.

NGOZI, C. (2018). **El peligro de la historia única**. Random House.

NÚÑEZ, M. (2009). Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades. **Enunciación**, 14(1), 7-21. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.3214>

RESOLUCIÓN 02041 DEL 3 DE FEBRERO DE 2016. **Ministerio de Educación Nacional**. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-356144_recurso_1.pdf

TARDIF, M. (2016). **Los saberes del docente y su desarrollo profesional**. Narcea Ediciones.

TORRES, J. (1991). **El currículum oculto**. Ediciones Morata.



6

*Jenny Rocío Jiménez-Monguí
Claudia Patricia Roa Mendoza*

TENDENCIAS INVESTIGATIVAS DE LA ARTICULACIÓN INTERCATEGORIAL DE FORMACIÓN POLÍTICA, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y SUJETO POLÍTICO DOCENTE:

**UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA
A TRAVÉS DEL MÉTODO PRISMA**

INTRODUCCIÓN

La formación política docente y sus prácticas pedagógicas han sido temas de gran importancia en la sociedad contemporánea, especialmente en el contexto de la construcción de sujetos políticos activos y comprometidos (Giroux, 2012). En este sentido, es necesario explorar cómo la articulación de estas categorías se relaciona con la formación de ciudadanos críticos y participativos, capaces de asumirse como sujetos en la vida política y social de sus comunidades. Este artículo es una revisión sistemática que pretende acercarse al estado actual del estudio sobre la configuración del sujeto político docente y su formación, para encontrar cómo inciden estos elementos en su práctica pedagógica, con el objetivo de establecer las contribuciones y limitaciones en la literatura científica existente. Para ello, se utiliza el método PRISMA –Preferred Reporting. Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses-, (Page *et al.*, 2021) como una guía que permite realizar una revisión sistemática rigurosa y transparente.

La pregunta que dirige este artículo es la siguiente: ¿Qué de lo encontrado en el debate dado por la academia en los últimos ocho años de los procesos de formación política en la escuela a través de las prácticas pedagógicas permite dar cuenta de la construcción de sujetos políticos críticos y comprometidos en la sociedad contemporánea? Esta pregunta responde al interés por analizar los procesos de formación política en la escuela a través de la práctica pedagógica de los maestros e identificar las experiencias específicas que contribuyen a la construcción de sujetos políticos críticos y comprometidos en la sociedad contemporánea.

Se seleccionó la revisión sistemática, como método del presente estado del arte con el objeto de realizar una evaluación exhaustiva que fuera objetiva y que respondiera a la búsqueda de literatura pertinente sobre el tema. Esta herramienta permite identificar brechas en el conocimiento y destacar áreas donde se requiere

investigación adicional, sobre todo en lo que atañe a la concepción del docente como sujeto político y a la formación política que imparte a través de sus prácticas.

El artículo se divide en varias secciones para abordar de manera organizada y coherente el tema en cuestión. A continuación, se presenta la metodología utilizada en la investigación, describiendo el diseño del estudio, los criterios de inclusión y exclusión, los métodos de búsqueda y análisis de datos, y las medidas para evaluar la calidad de los estudios incluidos. Posteriormente, se presentan los resultados de la revisión sistemática, que incluyen la síntesis de los estudios, la presentación de los hallazgos principales y la visualización de los datos mediante tablas, gráficos y otros recursos. Después de los resultados, se presenta la discusión a la luz de la literatura existente, permitiendo establecer tendencias conceptuales y metodológicas. Finalmente, el artículo concluye con una síntesis de los hallazgos debido a su aporte a la investigación planteada.

MÉTODO

El presente artículo se desarrolló con base en las directrices de la metodología PRISMA, desde la concepción de la revisión sistemática de la literatura que existe en torno al tema relacionado con las categorías de sujeto político, formación política y prácticas pedagógicas enfocadas en el docente.

La revisión sistemática, como enfoque crucial en la investigación en ciencias sociales, se beneficia de las valiosas contribuciones de autores como Petticrew y Roberts (2006), así como Jesson, Matheson y Lacey (2011) Estos expertos resaltan la importancia de aplicar métodos rigurosos y estructurados en el proceso de revisión de literatura, asegurando así la validez y exhaustividad de los resultados obtenidos.

Petticrew y Roberts (2006) ofrecen una guía completa para llevar a cabo revisiones sistemáticas en las ciencias sociales. Desde la formulación precisa de preguntas que deben ser exploratorias, y a menudo buscan comprender patrones y tendencias en la sociedad. Los estudios en ciencias sociales pueden variar ampliamente en términos de diseño, métodos y enfoques. Esto puede hacer que la selección de estudios sea más diversa y desafiante, desde los criterios de inclusión y exclusión.

Por su parte, Jesson, Matheson y Lacey (2011) abordan directamente las técnicas tradicionales y sistemáticas para realizar revisiones de literatura en ciencias sociales. Su enfoque demuestra cómo la revisión sistemática puede ser adaptada y aplicada de manera efectiva a los enfoques y necesidades específicas de la investigación en este campo. Por tanto, sugieren que la síntesis de hallazgos se apegue a las categorías seleccionadas y las subcategorías que de estas se desprenden.

La revisión sistemática como herramienta esencial en las ciencias sociales, explora la literatura existente en un área de investigación determinada. En aras de garantizar un proceso efectivo y eficiente se partió de la base de búsqueda a partir de las categorías de análisis que comportan este artículo y se convierten en la base inicial de la construcción crítica del campo de conocimiento de la investigación de tesis doctoral. A medida que se fue desarrollando la búsqueda se hizo necesario ampliar no solo los descriptores sino también las combinaciones arrojando la siguiente lista de búsqueda:

Tabla 1 - Ecuaciones

Categoría	Ecuación de Búsqueda
1	("Sujeto político" AND "Formación política" AND "Práctica pedagógica")
2	("Sujeto político docente" AND "Educación política" AND "Trayectoria pedagógica")
3	("Docente político" AND "Configuración política" AND "Experiencia pedagógica")

Categoría	Ecuación de Búsqueda
4	("Pedagogo político" AND "Aprendizaje político" AND "Acción pedagógica")
5	("Sujeto político docente" AND "Configuración política" AND "Acción pedagógica")
6	("Docente político" AND "Educación política" AND "Acción pedagógica")
7	("Pedagogo político" AND "Educación política" AND "Experiencia pedagógica")
8	("Sujeto político" AND "Formación política" AND "Experiencia pedagógica")

Nota: Elaboración propia, 2023.

En estas combinaciones se usaron los operadores booleanos AND y OR para efectos de hacer más eficiente la búsqueda. Estos descriptores fueron aplicados a su vez en cuatro bases de datos que se consideraron fundamentales para rastrear el mayor número posible de literatura alrededor del tema de interés de este artículo.

Los criterios de inclusión para esta investigación fueron: 1. De tipo: artículos publicados en revistas académicas con revisión por pares, que aborden directamente la relación entre formación política, práctica pedagógica y construcción de sujetos políticos críticos y comprometidos en la sociedad contemporánea. 2. De tiempo y acceso: últimos 8 años en acceso libre. 3. De idioma: español e inglés. 4. De contenido: que presenten una metodología clara y rigurosa, que presenten una perspectiva crítica y reflexiva sobre los procesos de formación política y práctica pedagógica en la construcción de sujetos políticos críticos, que incluyeran experiencias prácticas e innovadoras.

En cuanto a los criterios de exclusión para seleccionar aquellos que son relevantes y contribuyen con los objetivos de la investigación. Se excluyeron estudios duplicados o redundantes que se hayan publicado en diferentes formas, así como aquellos que no estén disponibles en idioma español o inglés. También se excluyeron los estudios con metodologías poco rigurosas o que carezcan de fundamentación teórica, así como investigaciones cuya

muestra o contexto no fueron representativos o relevantes para los objetivos de la investigación y garantizar la calidad y validez de los resultados obtenidos.

Claramente y como es de esperar, los primeros resultados arrojados fueron importantes llegando en ocasiones a tener más de 100, lo que a todas luces hace complejo el rastreo detallado de la literatura pertinente a los intereses de investigaciones. Igualmente, esta masa de resultados también ofrecía en ocasiones material repetitivo o de poco aporte para responder a la pregunta de partida. Las bases de datos que arrojaron mejores resultados en la combinación de los descriptores arriba mencionados fueron

Tabla 2 - Bases de Datos revisadas

Base de Datos	Número de Resultados
JSTOR	314
REDALYC	6797
SCIELO	86
SCOPUS	421
DIALNET	254
TOTAL	7872

Nota: Elaboración propia, 2023.

Los resultados que se evidencian en la tabla anterior salen de las diversas combinaciones de los descriptores anteriormente señalados. A medida que se iban afinando las búsquedas se iban reduciendo de forma considerable los resultados a fin de poder hacer abordable la revisión. Debido a que los resultados arrojados por bases de alto impacto como es el caso de *Latindex* fueron los más escasos y no parecían aportar nada relevante al estudio que no estuviera incluido en las otras cinco bases de datos, se decidió su eliminación de la búsqueda sistemática. Una de las formas de ir afinando dichas búsquedas fue la de establecer una cota de tiempo

en las publicaciones buscando rastrear a su vez la literatura más reciente alrededor del tema discutido. Lo que arrojó la aplicación de filtros en la búsqueda es que el descriptor más reiterativo y que permite realizar una primera aproximación a la literatura académica y científica en lengua española era "Formación Política Docente". Retomando que esta categoría sola no es el interés de la indagación, pero se visibiliza el que existe una mirada generalizada por la misma. A partir del filtrado el número de registros seleccionados sin revisar la idoneidad es de 374 resultados entre capítulos de libro y artículos académicos. Antes de proceder a la selección de artículos, se definieron los criterios de inclusión y exclusión.

Para realizar la revisión sistemática sobre la relación entre la formación política, la práctica pedagógica y la construcción de sujetos políticos críticos y comprometidos, se aplicó la siguiente ecuación de búsqueda: "sujeto político" AND "Formación Política" AND "Práctica Pedagógica". Utilizando bases de datos de Scopus, Redalyc, Jstor, Scielo y Dialnet para realizar la búsqueda bibliográfica. Tras la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron 36 artículos que aportan a la investigación. Estos cumplieron con criterios de tiempo, aportan información sobre la temática y responden a iniciar la construcción del estado del arte de la investigación sobre la subjetividad política docente.

Tabla 3 - Identificación, filtrado, idoneidad, inclusión

	Número de registros identificados mediante búsquedas en bases de datos	Número de registros otras fuentes de forma manual
IDENTIFICACION	(n= 7872) JSTOR (n= 314) REDALYC (n= 6797) SCIELO (n= 86) SCOPUS (n= 421) DIALNET (n= 254)	(n= 11)

FILTRADO	Numero de registros seleccionados luego de combinación de descriptores
	(n= 374) JSTOR (n= 64) REDALYC (n= 27) SCIELO (n= 26) SCOPUS (n= 32) DIALNET (n= 214) GOOGLE SCHOLAR (n= 11)
IDONEIDAD	Número de artículos de texto completo evaluados para su elegibilidad
	(n= 48)
INCLUSION	Número de estudios incluidos para revisión sistemática
	(n=36)

Nota: La elaboración de esta figura se realizó según las recomendaciones de Page et al. (2021).

De acuerdo con estos criterios y a partir de la lectura del título se consideraron adecuados 36 artículos y capítulos de libro, pero fue necesario eliminar algunos que estaban presentes en otras bases de datos de forma repetida. Luego de este filtro y revisando tanto el abstract de los artículos como las estructuras temáticas de los capítulos de libros se descartaron 12 elementos más por salirse del campo de interés o por utilizar metodologías que no resultaban pertinentes a los intereses de la investigación. De esa forma se seleccionaron 25 artículos y capítulos de libro que se consideraba que cumplían los criterios de inclusión para efectuar la respectiva revisión sistemática de cada uno de ellos. Luego de ese ejercicio se hizo una búsqueda final de manera manual, con los descriptores señalados en Google Scholar y se encontraron 11 ítems más considerados de gran relevancia de los cuales 2 eran tesis de maestría, una era tesis de doctorado y los otros 8 eran artículos académicos o científicos. Posteriormente de esta revisión se terminó por consolidar un total de 36 elementos para proceder a hacer la revisión sistemática de cada uno de ellos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el presente acápite se desarrollan los resultados y la discusión a partir de la pregunta

¿Qué de lo encontrado del debate dado por la academia en los últimos ocho años de los procesos de formación política en la escuela a través de las prácticas pedagógicas de los docentes nos permite dar cuenta de la construcción de sujetos políticos críticos y comprometidos en la sociedad contemporánea?

FORMACIÓN POLÍTICA, UNA DISCUSIÓN PERTINENTE DEL CONCEPTO EN EDUCACIÓN.

Respecto al concepto de formación política, se plantea como un proceso educativo a través del cual los sujetos o individuos adquieren conocimientos, habilidades, valores y actitudes relacionados con el ámbito político (Bran, Godoy y Monsalve, 2021; León, 2013; Díaz, Carmona y Montañez Holguín, 2019) Otros autores toman como base que, la formación de identidades políticas es un proceso histórico y cultural complejo, que está en constante evolución (Astaíza *et al.*, 2020). Esto se cimienta en la idea de una construcción de una ciudadanía activa y participativa en la que se promuevan las diferencias y el diálogo político, ideas que coinciden con las posturas de Chantal Mouffe (2004) que asume la conflictividad como una característica inherente a la política. Por ende, para la autora la formación política debe basarse en la reflexión crítica, la construcción de alianzas y la promoción de la democracia participativa y plural.

Por su parte el grupo de trabajo académico "Educar para la Polis" (Bran, Godoy y Monsalve, 2021) establece que la educación política responde al conocimiento del campo político para ello analizan tres tendencias en la formación política de instrucción cívica, educación cívica y formación ciudadana, las cuales se diferencian entre sí desde la concepción que tienen de la relación del sujeto con el Estado. La primera plantea la existencia de la obediencia en la relación Estado- Sujeto, que se cimienta en la promulgación de valores identitarios tradicionales. En la segunda aparece el interés emancipatorio, sin embargo, sigue atada a valores tradicionales. En el caso de la formación ciudadana. "la simbólica, la práctica y la ética. La dimensión simbólica se refiere a la construcción de sentido; la dimensión práctica a la acción y la dimensión ética al sujeto político que emerge de la construcción de sí como sujeto ético" (Bran, Godoy y Monsalve, 2021, p. 21). Aquí la visión emancipatoria, se asocia a la concepción de la ciudadanía como el ejercicio del propio poder y el reconocimiento de las estructuras sociales en el que se presentan dinámicas asimétricas entre diversos grupos sociales, el Estado y el propio ciudadano.

Estos autores contribuyen al ofrecer una categorización de las dimensiones simbólica, práctica y ética en la formación ciudadana. Esta conceptualización permite una comprensión de cómo se construye el sentido de ciudadanía y cómo se relaciona con la ética y la acción política. La visión emancipatoria de la ciudadanía como ejercicio de poder y reconocimiento de estructuras sociales añade una capa adicional de complejidad a la comprensión del papel del ciudadano en la sociedad.

Así mismo los estudios revisados permiten comprender que dentro de la categoría formación política, se pueden identificar diversas subcategorías, entre ellas, percepción política y ciudadanía, que abordan aspectos específicos de la formación política y que no se desligan de la concepción de sujeto Político, ni de práctica pedagógica (Ceballos, Sandoval y Álvarez, 2019; López y Cuenca, 2020). Por ende, los estudios incluyen subcategorías tales como: la educación cívica,

que enseña los valores y principios ciudadanos fundamentales, la participación ciudadana, que fomenta la implicación activa de los ciudadanos en la toma de decisiones políticas, y los derechos y responsabilidades, que destacan la importancia de conocer y ejercer los derechos individuales y colectivos (Díaz, Carmona y Montañez, 2019). Esto también muestra unas tendencias significativas en las líneas de trabajo de los docentes investigadores y que corresponden al análisis de la formación política y su incidencia en la comprensión de subcategorías como los sistemas políticos, las ideologías políticas, el análisis político y en la construcción de ciudadanía (Murillo, 2020; Vásquez, 2015).

En el debate sobre la formación política en el contexto educativo, se pueden identificar dos enfoques distintos que abordan los objetivos y las estrategias para promover la participación ciudadana y el desarrollo de competencias políticas entre los estudiantes. Por un lado, autores como Cabrera y Chavarry (2021) resaltan la importancia de fortalecer la participación ciudadana de los estudiantes a través de la formación política, reconociendo su entorno y su identidad social. Argumentan que el conocimiento de la cultura política y el nivel de participación ciudadana son aspectos esenciales que deben ser abordados desde la educación básica regular. Estos autores conectan el concepto clásico de Cultura Política con la participación política y sugieren que la educación puede desempeñar un papel fundamental en la construcción de la identidad y la ciudadanía de los jóvenes.

Por otro lado, Almeida y De Souza Felipe (2022) plantean una perspectiva que pone de relieve la brecha existente entre la educación formal y la experiencia cívica de los jóvenes como ciudadanos. Argumentan que las propuestas pedagógicas y la dinámica escolar deben considerar las experiencias de socialización de los estudiantes, ya que estas influyen en la interpretación y apropiación de los objetivos de formación política. Estos autores también resaltan las tensiones intergeneracionales que surgen en el proceso de formación política, destacando el impacto de las generaciones adultas en el aprendizaje político de las generaciones más jóvenes.

Ambos enfoques comparten la idea de que la formación política en el ámbito educativo es fundamental para el desarrollo de ciudadanos informados y comprometidos. Sin embargo, difieren en su énfasis, mientras Cabrera y Chavarry resaltan el reconocimiento de la identidad social y el conocimiento político como pilares para la participación ciudadana; Almeida y De Souza Felipe destacan la importancia de tener en cuenta las experiencias y perspectivas de los estudiantes en la construcción de estrategias pedagógicas efectivas. En última instancia, estas posturas enriquecen el debate sobre cómo abordar de manera efectiva la formación política en las instituciones educativas, teniendo en cuenta la diversidad de factores que influyen en el proceso de aprendizaje político de los jóvenes.

Un segundo objetivo está en promover las competencias políticas para el desarrollo de la sociedad y la cultura de la paz (Álvarez y Henao, 2019), los trabajos que coinciden en este objetivo vinculan en su marco teórico, formación ciudadana, cultura para la paz y desarrollo de competencias y habilidades. Sumado a lo anterior, para estos autores el sentido de la experiencia educativa se da en medio del proceso de socialización en el que se da la formación política. También señalan que, el desarrollo de habilidades se consolida en las relaciones intersubjetivas que se dan en este proceso. En este sentido, establecen que la ruta de trabajo para lograr formar políticamente a los estudiantes es el desarrollo de:

1. Las competencias del juicio político, 2. Las competencias de la acción política, 3. Las competencias metódicas, y 4. Las competencias del saber de la especialidad (Lobato, 2016). De acuerdo con el anterior planteamiento, en el desarrollo de competencias ciudadanas es fundamental el previo desarrollo de capacidades para llegar a la comprensión del desarrollo humano, por lo tanto, ello implica abordar la reflexión desde el enfoque de las capacidades que se centra en la libertad y la autonomía del sujeto en su individualidad y como colectivo social. (Álvarez y Henao, 2019, p. 34).

Un tercer objetivo es desarrollar habilidades de pensamiento crítico y empoderar a los individuos para que puedan ejercer sus derechos y contribuir de manera significativa en la toma de decisiones políticas y en la construcción de sociedades democráticas y justas (Bertanga, 2015). En consecuencia, se considera esencial que, para cumplir este objetivo, los profesores tengan una postura adaptativa y crítica frente a los cambios constantes que experimenta el escenario educativo. Bertanga, pone de manifiesto la necesidad que los profesores tengan en cuenta en la formación política, el contexto de la globalización, las nuevas formas de aprendizaje y la incorporación de las tecnologías, y los aspectos demográficos como factores que transforman las concepciones de ciudadanía y participación.

Cárdenas, (2017) señala que, el proceso de promover y fomentar la participación a través de la formación política se da a través de la socialización que pueden darse en tres niveles: el primero por medio de la integración generacional en la socialización de jóvenes de diferentes características dentro del sistema educativo. El segundo en la coexistencia de la cultura política urbana y rural, y el tercero en el constante cambio y progreso tecnológico. En este sentido, el autor se decanta por considerar el interés por las nuevas ciudadanías y agendas. Esto involucra la representación de problemas y valores de la sociedad actual, lo cual está movilizando cada vez más a los electorados de todas las edades.

En este panorama es de gran interés el Estudio de Palumbo (2016) el cual señala que la formación política tiene dos tendencias que se entrelazan y juegan un papel crucial en la relación a la formación política: lo político y la política, y lo pedagógico y la pedagogía. Abriendo la discusión sobre el concepto como un proceso de enseñanza en el cual se debe tener en cuenta el concepto de formación política que se construye desde cada docente, en la dinámica entre dos niveles.

En este sentido, tanto la política como la pedagogía generan y establecen dispositivos de saber-poder "clásicos" que han sido natu-

realizados a lo largo del tiempo. En el caso de la política, estos dispositivos incluyen la relación vertical entre gobernantes y gobernados, las prácticas políticas centradas en los partidos políticos y las instituciones democráticas representativas que asimilan la política a una gestión técnico-administrativa. Por otro lado, en el ámbito pedagógico, se encuentran la relación asimétrica entre maestro y alumno, las prácticas pedagógicas denominadas “bancarias” (Freire, 2016) en las que el conocimiento se deposita en los estudiantes de manera pasiva, el sistema educativo formal y las identificaciones pedagógicas tradicionales.

En su argumentación la autora coincide con el hecho de que la formación política parte de prácticas pedagógicas diferenciales que rompen con los paradigmas tradicionales. En consecuencia, al igual que Bertanga (2015) y Palumbo (2016) construye su base epistemológica desde la pedagogía crítica. En este sentido, la crítica es una postura, en lugar de simplemente una forma de análisis, y enfatiza la importancia de abordar la investigación con una lente crítica. Y establece un amplio debate sobre la formación política y su diferencia con la formación ciudadana. Ya que la segunda para esta autora se ha convertido en “la moneda de cambio” de políticas de gobernanza de entes regionales que imponen la educación por competencias y que limitan al maestro en su papel transformador.

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS, DEBATES DESDE DÓNDE ABORDA EL DOCENTE EL CONCEPTO DE FORMACIÓN

Las experiencias pedagógicas dedicadas a la formación política y al desarrollo del sujeto político son fundamentales para el fortalecimiento de la ciudadanía activa y comprometida en la sociedad actual. Estas tendencias representan enfoques diversos que buscan

empoderar a los individuos con el conocimiento, las habilidades y los valores necesarios para comprender y participar de manera significativa en los asuntos políticos y sociales. Esta se desprende de la categorización por objetivos que antes fue mencionada. En este sentido se encontró que se puede realizar una subcategorización según el tipo de experiencia, ya que cada una de estas tipologías responden a un marco conceptual:

Educación política: aquí se ubican las experiencias que van dirigidas a desarrollar el conocimiento y la comprensión de los principios, sistemas y procesos políticos. Ceballos, Forero Sandoval y Álvarez, A. (2019). Esto incluye la enseñanza de teorías políticas por lo cual se abordan elementos como el ordenamiento jurídico y los principios de la democracia. No obstante, este tipo de trabajos tienen una postura clásica sobre las responsabilidades políticas, entre otros temas relacionados.

Educación para la democracia: busca fomentar la comprensión y el fortalecimiento de los valores, principios y prácticas democráticas. Esto implica enseñar sobre los fundamentos de la democracia, el respeto a los derechos humanos, la igualdad, la diversidad y la justicia social, así como fomentar habilidades democráticas, como la deliberación, la negociación y la resolución pacífica de conflictos (Piedrahita, J. et al., 2018).

Pedagogía crítica y transformadora: Se enfoca en cuestionar y desafiar las estructuras de poder existentes, promoviendo la reflexión crítica y la acción transformadora. Busca desarrollar en los sujetos políticos una conciencia crítica de las injusticias sociales y políticas, y capacitarlos para participar en la construcción de sociedades más justas y equitativas (Piedrahita, J. et al., 2018; López y Cuenca, 2020; Palumbo, 2016).

Educación para los derechos humanos: Se centra en promover el conocimiento y la valoración de los derechos humanos, así como en desarrollar actitudes y habilidades para su defensa y

promoción. Esto incluye la educación sobre los derechos fundamentales, la igualdad, la no discriminación, la paz, la tolerancia y la solidaridad. Rocca, D. (2019).

SUJETO POLÍTICO - SUBJETIVIDAD POLÍTICA

Los artículos que fueron seleccionados manejan dos conceptos que, si bien están relacionados, son de diferente orden. El primero es el de sujeto político y el segundo es el de subjetividad política. El sujeto político se refiere a aquellas personas o grupos que pueden ejercer su poder en el ámbito político, y que pueden actuar como agentes de cambio o resistencia en la sociedad. Por otro lado, la subjetividad política se refiere a la manera en que las personas experimentan y construyen su identidad política en el contexto de las relaciones sociales y de poder que atraviesan sus vidas Colliot-Thélène, C., y Goldstein, V. (2020).

Para el caso del sujeto político que como concepto se presenta como aglutinante de varios elementos de orden teórico, como son: clase social, género, raza, identidad cultural, marco socio histórico, que responden a la teoría de la interseccionalidad y la teoría de las relaciones de poder (Herrera, 2016). Ya que la construcción del sujeto se da en el marco de las acciones sociales y que responden a la situación del individuo en la sociedad. Autores como Ceballos, Forero y Álvarez (2019), Saavedra y Martínez (2022) Se apegan al concepto Foucaultiano de sujeto político como consecuencia de una serie de prácticas y discursos que se ejercen en el cuerpo social, y que construyen las identidades políticas de los individuos y grupos a través de procesos históricos específicos.

En este sentido, las tendencias metodológicas sobre el análisis del sujeto en la literatura revisada exploran metodologías cualitativas que van desde el enfoque hermenéutico-interpretativo al crítico histórico. En este caso los primeros tipos de análisis se centran en la interpretación de concepciones, representaciones, memorias, narrativas y discursos que buscan desentrañar cómo se distinguen las características de determinado sujeto político dependiendo las particularidades del contexto escolar, social o universitario. Este es el caso de estudios como el de Vásquez, (2015) Cárdenas (2017) y Rodríguez, (2013) los cuales utilizan un enfoque hermenéutico, se observa que lo que se busca es la comprensión del fenómeno social, más que un proceso transformativo.

Los estudios de carácter crítico histórico (Navas, 2016; Chacón, 2018) se adhieren a la definición de que el sujeto político es una construcción social que surge a través de la participación activa de individuos y grupos en la vida política de una sociedad propuesta por Laclau y Mouffe, (2016). En este sentido, la identidad política de un sujeto es construida discursivamente, esto es, de manera contingente y negociable (Laclau, 2023). Así mismo estos estudios incluyen elementos de la pedagogía crítica como que “el sujeto político es aquel que es capaz de reflexionar críticamente sobre el mundo en que vive y actuar para transformarlo” (McLaren, 2015, p. 4).

Aquí se hace necesario retomar la propuesta de Laclau (2023), que describe la subjetividad política no como “algo” dado o natural, sino que se construye a través de la participación en prácticas y procesos políticos que permiten la construcción de identidades colectivas y la transformación social. En la teoría de Laclau, la subjetividad política se cimienta en la lucha por la hegemonía política y cultural en la sociedad, y es el resultado de la movilización popular en torno a demandas y necesidades específicas. En este sentido, las percepciones, creencias, actitudes y motivaciones de las personas en relación con el ámbito político surgen de la conflictividad y la toma de conciencia de las relaciones de poder y la lucha por una

transformación social desde una posición de resistencia y cambio (Mouffe, 2004). Comprender la subjetividad política es fundamental para comprender cómo las personas se involucran, participan y se identifican con la política.

De acuerdo con la revisión documental aparecen de las categorías de subjetividad política, se pueden identificar diversos aspectos clave que influyen en la formación de las opiniones y actitudes políticas de los individuos (Ceballos, Forero y Álvarez, 2019; Díaz, Carmona, 2013). Estas categorías incluyen subcategorías tales como:

- a. la identidad política, que se refiere a cómo las personas se definen políticamente. Para Navas (2016) cuentan elementos como la afiliación a un partido, o un grupo, también responde a los procesos de socialización y puede transformarse de acuerdo a las situaciones sociales vividas por los individuos.
- b. la orientación ideológica, que abarca las creencias y valores políticos. Los autores revisados señalan que existen diferencias entre identidad política y orientación ideológica. Pues en los aspectos discursivos pueden presentar contrastes entre la filiación y las creencias (Fandiño, 2022; Herrera, 2016). Comprendido esto se establece que, como subcategoría que aflora, en los estudios sobre la subjetividad política, se puede observar asociada a un esquema axiológico esencial, que puede mostrar una confrontación entre el grupo de pertenencia y el individuo.
- c. la participación política, que implica la participación en actividades políticas; autores como Ceballos, Forero y Álvarez, (2019) deslindan la participación de los elementos del sistema que se propone desde la democracia tradicional, pues amplían la participación a las manifestaciones y los diferentes tipos de movilización que ahora se utilizan desde las nuevas ciudadanías. Por su parte Díaz y Carmona (2013) establecen que la participación se asocia al agenciamiento de

las nuevas causas y de los discursos de lo político, de ahí que se deba analizar la participación desde las nuevas dinámicas de la interacción social, presentes tanto en la movilización como en la red.

- d. La cuarta subcategoría es el activismo político, que refleja el compromiso y la acción para promover cambios políticos, Saavedra y Martínez (2022).
- e. Otras categorías relevantes que se desprenden de la subjetividad política son la conciencia de clase, la percepción del poder, la motivación política y la confianza en las instituciones políticas (Ojeda, 2017). Al explorar estas categorías se obtiene una visión más completa de la forma en que los individuos se relacionan con el entorno político y cómo esto influye en sus decisiones, comportamientos y participación en la vida democrática.

EL SUJETO POLÍTICO DOCENTE

El último hallazgo es la construcción aún incipiente de la concepción del docente como sujeto político. En este sentido, se debe hacer una distinción de los estudios que mencionan al docente como sujeto de investigación, frente a los que abordan a los estudiantes u otros grupos sociales, ya que, los artículos que se abordan a continuación tienen líneas temáticas específicas relacionadas con la estructura y el funcionamiento del sistema político dentro de la educación, las corrientes pedagógicas que influyen en el docente, o las incidencias de las decisiones gubernamentales en la formación de los docentes, la evaluación crítica de los procesos políticos dentro de la escuela y el desarrollo de habilidades del docente crítico.

Acorde con lo anterior el primer estudio revisado fue el de López (2020), quien destaca el papel fundamental en la educación de los docentes; afirmando que no existe una comunicación entre el cuerpo docente y los niveles educativos centrales, por lo cual la formación que se oferta para ellos en muchos casos no responde a los intereses y las necesidades de las escuelas. La política educativa se centra en proporcionar una formación integral y actualizada para garantizar la calidad de los procesos educativos, no obstante, estas directrices se centran más en los estándares internacionales, que en la construcción de sistemas de conocimiento propio que atiendan las necesidades educativas. Si bien la docencia requiere actualización pedagógica continua, dominio de los contenidos y promoción de la investigación educativa. La formación docente debe consolidar la profesionalización, fomentando la autonomía, creatividad y capacidad de respuesta a las demandas actuales. Los docentes enfrentan el desafío de transformar una sociedad líquida y desigual, trabajando para promover la justicia, el bienestar y la estabilidad, en este sentido se constituyen como sujetos políticos que deben enfrentar a los niveles educativos centrales y propiciar cambios en su interior para mejorar tanto las escuelas como los procesos de profesionalización docente.

En esta misma línea de ideas, Bonilla, G. (2021) expone que el contexto regional en política educativa y en comercio y privatización se encuentra plagado de retrocesos. El autor señala que al docente se le ha obligado a aplicarse a la estandarización y que cada año las escuelas públicas tienen más riesgos de ser privatizadas. En consecuencia, considera que el docente debe responder con contundencia a través de la participación política y con optimismo crítico a los retrocesos y reveses de la política pública. En este sentido, se considera que la acción transformadora del docente está en luchar por la autonomía de las escuelas dando paso a la transición y transformación. La identidad política y la conciencia social son fundamentales para combatir la desesperanza y construir posibilidades hacia

realidades más amplias. Esta perspectiva concuerda con la pedagogía crítica, que establece el papel del maestro como sujeto político transformador desde el ámbito intelectual.

En la misma línea está la propuesta de Dimate, *et al.* (2020) estos autores se han esforzado por construir una de una política pública sobre la formación de maestros que provenga del mismo magisterio y responda a las necesidades de las comunidades. Para lo cual como colectivo han revisado las diferentes políticas públicas en América Latina. De esta forma, se busca que las políticas públicas sean debatidas en espacios académicos y que las discusiones escalen a los estamentos gubernamentales. Dicho de otra manera, se trata de establecer un proceso de gobernanza donde el sujeto político maestro interactúa directamente con el Estado. En este sentido, los autores señalan que el maestro no solo debe reflexionar sobre su quehacer pedagógico sino la incidencia de las políticas públicas en la cotidianidad de la escuela. Por tanto, como actor político debe evaluar el diseño, la formulación, la implementación y la evaluación de una política pública. La complejidad del tema plantea que los colectivos de maestros tengan entre sus demandas tanto los componentes pedagógicos, como el diseño curricular, las formas de evaluación, los cambios de las concepciones por competencia y estandarizadas, así como los componentes económicos para la implementación de políticas y demandas para fortalecer la formación inicial del gremio y la posgradual en la sociedad del conocimiento, la concepción del maestro y su desempeño en una carrera docente.

En cuanto al perfil y el desarrollo de la carrera docente, Pérez (2018) señala que el cambio de estatus y las nuevas demandas sociales han influido en las transformaciones de la educación y en las identidades docentes. El autor tiene en cuenta que a partir de la segunda parte de la década del 2000 entra en las universidades españolas y latinoamericanas la formación crítica pedagógica desde los postulados de McLaren, Giroux y Apple. Sin embargo, los currículos se volvieron cada vez más limitados, por lo cual considera imperativo

reconstruir los aprendizajes y promover nuevos conocimientos que vinculen la investigación-acción con las competencias profesionales para la formación inicial de los docentes. Los aspectos clave de esta formación incluyen la transformación del pensamiento pedagógico y la introducción de metodologías en la docencia universitaria.

Otro artículo es el de Ghiso (2018) quien reflexiona sobre su experiencia como educadora y cómo ha sido moldeada por los maestros y maestras que la precedieron. En este sentido, pone como base del sujeto político docente, la experiencia misma del aula y con los maestros. Esto es de interés en la medida que pone de manifiesto que los procesos de socialización entre los maestros permiten la constitución de la identidad como sujeto político actuante, capaz de transformar en la práctica a partir de la comprensión de su profesión como base de la sociedad. Clave es aquí entender que la autora denomina como legado las bases de pedagogía crítica cimentadas en el pensamiento de Freire y las corrientes de educación popular como corrientes emancipatorias que promueven la justicia social, la participación democrática y la transformación social.

Para Chacón (2018), en el proceso de reflexión y debate sobre la formación docente, se destaca la noción de formación entendida como un proceso polisémico que va más allá de la capacitación y acumulación de títulos. Formarse como docente implica constituirse como persona, en un sentido ético, estético, responsable y comprometido, con un sentido de vida y capacidad de autoevaluación, autoformación y desarrollo de potencialidades.

La formación docente se concibe como un encuentro consigo mismo, un distanciamiento respecto a un saber y un modo de producción del conocimiento en consonancia con el proceso de positivización. Se propone un giro ontológico hacia lo antropológico, reconociendo que el ser docente es capaz de cambiar, constituirse y auto transformarse. Se entiende que la naturaleza humana es dinámica y que la libertad le otorga un contenido ético.

La formación docente se desarrolla, entonces, hacia el interior de uno mismo, considerando la multidimensionalidad del ser humano en su contexto bio-psico-sociocultural y basándose en la experiencia. Se concibe como un proceso de formación de subjetividades a partir de procesos intersubjetivos, donde el docente asume autonomía y libertad para reconceptualizar sus prácticas sociales en prácticas formativas. Se busca potenciar la condición humana y descubrir el valor del compromiso y la responsabilidad como una estética de la existencia. Este enfoque reconoce la complejidad y recursividad de las interrelaciones en las dimensiones éticas, políticas, afectivas, emocionales, cognitivas y creativas, que se fusionan en un todo en la formación docente.

En sintonía con Vásquez (2015), la docencia no es simplemente una cuestión de formación, carrera y remuneración, sino una práctica histórica y política que se desarrolla a través del juego entre instancias y sujetos, órdenes de saber, estrategias y tácticas de poder. Las políticas docentes son tecnologías especializadas de poder que reproducen modalidades de disciplinamiento, normalización y control tanto de los docentes como de las poblaciones.

En este contexto, se plantea la posibilidad de reinventar otras prácticas de la docencia, diferentes a las existentes, y conformar otras modalidades políticas para aquellos sujetos cuya función es ver, saber, pensar y decir. Se plantea la pregunta de si es posible producir otros tipos de docencia y multiplicar las formas de convertirse en docente, lo que implica nuevas formas de autogobierno.

CONCLUSIONES

En conclusión, el estudio de la formación política, el sujeto político y la subjetividad política es esencial para comprender cómo los individuos adquieren conocimientos y habilidades políticas,

así como cómo desarrollan su identidad política en un mundo cada vez más complejo, diverso y con bajo interés de pensarse. A través del análisis de diversas perspectivas teóricas y enfoques metodológicos, se pueden extraer varias conclusiones clave, desde la literatura revisada. Cabe señalar que la mayoría de las investigaciones en formación política y subjetividad política analizadas, que se desarrollan en el entorno escolar utilizan metodologías cualitativas, como el enfoque hermenéutico, para analizar concepciones, representaciones, narrativas y discursos que ayudan a comprender cómo se construyen las identidades políticas en contextos específicos.

En el caso de las experiencias pedagógicas, se encontró que la perspectiva emancipatoria y transformadora, promovida por estos enfoques como la pedagogía crítica, subraya la necesidad de cuestionar las estructuras de poder existentes y capacitar a los estudiantes para participar en la construcción de sociedades más justas y equitativas. Donde la reflexión crítica y la acción transformadora son elementos esenciales en este proceso.

La formación política es un proceso multifacético que abarca no sólo la transmisión de conocimientos políticos, sino también la promoción de valores democráticos, el respeto a los derechos humanos y la participación en la vida política. Los docentes desempeñan un papel crucial en la formación política de los estudiantes a través de sus prácticas pedagógicas y su propia subjetividad política. No obstante, se observa la carencia de estudios sobre la construcción de la formación política del docente, siendo en cambio una constante en la revisión, la presencia de estudios sobre cómo formar a los estudiantes, pero en estos estudios no se establece cuál y cómo ha sido la formación política del docente. A pesar de los avances en la comprensión de la formación política a través de experiencias pedagógicas, se identifica la necesidad de más investigaciones y acciones prácticas en este campo, que vayan más allá de los postulados teóricos, ya que se requiere un mayor análisis de las experiencias de los docentes en razón de ahondar en las construcciones llevadas a

la praxis que tienen sobre el término “formación política”. Por ende, la necesidad de utilizar metodologías como la sistematización de experiencias o el estudio de caso múltiple, para ahondar en esta categoría y explorar enfoques innovadores que fortalezcan la formación política en las escuelas.

Por otro lado, la relación entre educación y política es bidireccional, ya que la educación no solo influye en la formación política de los individuos, sino que también puede ser moldeada por el contexto político y social en el que se encuentra. Esto destaca la importancia de considerar tanto el contenido político como el entorno en el que se imparte la educación política. Por lo cual, se debe establecer la mutua influencia que la escuela y otros espacios de socialización tienen entre sí. En este sentido, el docente no solo dialoga con los estudiantes y la comunidad próxima también establece relaciones dialógicas con las perspectivas de los medios de comunicación y con las políticas gubernamentales que pueden incidir en el proyecto de formación política de los futuros ciudadanos.

Se establece que los conceptos de Formación Política y subjetividad política han sido trabajados desde diferentes ángulos teóricos, de la revisión se decanta que las tres tendencias, son: la escuela crítica (Adorno y Horkheimer), la pedagogía crítica (Freire, Apple, McLaren y Giroux) y el posestructuralismo (Laclau y Mouffe). La suma de las tres perspectivas de la escuela crítica emerge como un marco teórico robusto y completo para abordar la formación política y la subjetividad política. Estas perspectivas no solo ofrecen un análisis crítico de las estructuras de poder y la influencia de la ideología, sino que también destacan la educación como un terreno político y subrayan la importancia de la participación y la agencia en la construcción de identidades políticas. Al abrazar la diversidad de enfoques y dimensiones, este marco ayuda a comprender de manera más profunda y matizada cómo las personas se convierten en sujetos políticos y cómo pueden transformar la política para un mundo más inclusivo y democrático. Por otro lado, se observó que solo en un

trabajo se abordó el término de la interseccionalidad, en los estudios revisados y esta desempeña un papel importante en la construcción del sujeto político, ya que factores como la clase social, el género, la raza y la identidad cultural, las diferencias, interactúan y afectan la identidad política de los individuos. Comprender la diversidad de los sujetos políticos es esencial para una formación política inclusiva.

Así mismo se contempla en la revisión PRISMA que, también existe una tendencia a comprender la formación política desde las competencias ciudadanas y las competencias políticas. No obstante, estos enfoques encuentran críticas y resistencias por parte de varios investigadores en la medida, que tienden a unir conceptos que se relacionan, pero son diferentes. Mientras que la formación política es un concepto más amplio que abarca la educación y conciencia política en general, las competencias ciudadanas se centran en las habilidades y conocimientos necesarios para la participación ciudadana activa, y las competencias políticas se enfocan en las habilidades y conocimientos necesarios para la participación en la política formal y gubernamental. Cada uno de estos conceptos desempeña un papel importante en la comprensión y promoción de la participación cívica y política en una sociedad democrática.

Los hallazgos encontrados en la revisión sistemática PRISMA, permiten afirmar que existe una buena base documental sobre “el ideal” de la formación política en las escuelas, de la mano de los docentes. En la medida que se lograron decantar tanto líneas teóricas, como los objetivos y las metodologías que utilizan los investigadores para el abordaje del tema. La subjetividad política y la participación de los docentes en la formulación y evaluación de políticas educativas son aspectos cruciales para el desarrollo de la educación y la promoción de la justicia social. Los docentes no deben ser vistos simplemente como ejecutores de políticas preestablecidas, sino como actores políticos que tienen un profundo conocimiento y experiencia en el terreno educativo. Su participación en la toma de decisiones puede enriquecer y mejorar significativamente las políticas públicas en educación.

En consecuencia, la formación política de los docentes es fundamental, ya que influyen directamente en la formación política de los estudiantes. Los programas de formación docente deben incluir componentes que promuevan el desarrollo de los educadores como sujetos políticos críticos y reflexivos. Lo anterior se fundamenta en la comprensión de que los docentes desempeñan un papel angular en la sociedad al moldear la educación y, por lo tanto, tienen una influencia significativa en la formación de las futuras generaciones. Ya que, los educadores, al interactuar con estudiantes de diversas trayectorias y comunidades, tienen la oportunidad de promover la conciencia política entre los jóvenes. Esto implica no solo enseñar sobre conceptos políticos y sistemas, sino también fomentar la comprensión de las implicaciones políticas de las decisiones cotidianas y de los problemas sociales. Los programas de formación docente pueden brindar a los futuros maestros las herramientas para facilitar estas discusiones políticas en el aula. Los educadores deben estar equipados con la capacidad de analizar de manera crítica las políticas educativas, los currículos y las prácticas pedagógicas. Esto significa cuestionar y evaluar constantemente cómo estas políticas y prácticas impactan en la equidad, la inclusión y el acceso a una educación de calidad.

De acuerdo con lo anterior, el análisis de las investigaciones revisadas bajo la metodología PRISMA destaca la importancia de comprender la formación política de los docentes a través de experiencias pedagógicas. Estas experiencias permiten la configuración de la subjetividad política de los educadores y desempeñan un papel crucial en su capacidad para promover la participación política y el pensamiento crítico entre los estudiantes. Se ha observado que esta categoría se encuentra estrechamente relacionada con otras, como la educación política, la educación para los derechos humanos y las experiencias basadas en la pedagogía crítica. La formación docente reflexiva y crítica es esencial para empoderar a los educadores y permitirles abordar los desafíos contemporáneos en la enseñanza.

Más allá de la adquisición de habilidades técnicas, los docentes deben ser capaces de cuestionar y reflexionar sobre su propia práctica, adaptándola a las necesidades cambiantes de los estudiantes y la sociedad. La autonomía y la creatividad son habilidades fundamentales que deben cultivarse en la formación docente para que los educadores puedan responder de manera efectiva a las demandas educativas actuales.

Desde esta perspectiva, la construcción de la identidad política de los docentes y su legado pedagógico tienen un impacto profundo en su capacidad para influir en la educación. Los valores éticos y sociales transmitidos por los maestros y maestras pueden influir en la forma en que los docentes ven su papel en la sociedad y en la educación. La pedagogía crítica, basada en corrientes emancipatorias, puede promover una visión de la educación como una herramienta para la transformación social y la promoción de la justicia.

La política educativa actual enfrenta desafíos significativos, como la estandarización y la privatización. Los docentes, en su calidad de actores políticos, deben responder a estos desafíos participando activamente en la discusión y la formulación de políticas. La falta de comunicación entre los docentes y los niveles educativos centrales puede obstaculizar el progreso en la educación, por lo que es esencial promover un diálogo constructivo y colaborativo.

La formación de subjetividades políticas entre los docentes es fundamental para comprender desde donde se forjan los procesos de aprendizaje y cómo se involucran en la política y cómo esto afecta sus decisiones y participación en la vida democrática. La movilización popular en torno a demandas específicas y la toma de conciencia de las relaciones de poder son aspectos clave de la construcción de subjetividades políticas. Esto resalta la importancia de empoderar a los docentes como sujetos políticos activos capaces de influir en la política educativa y promover la justicia social.

Desde este punto de vista, es necesario abordar el papel de los educadores como sujetos políticos e intelectuales, que han pasado por diversos procesos de construcción de su subjetividad política a partir de su formación inicial, así como desde su misma tarea como docentes en donde construyen desde los encuentros y el conflicto, tanto sus prácticas pedagógicas como su experiencia sobre lo político. En este sentido se reconoce el papel del docente como agente de cambio social, que a su vez puede ir transformando sus prácticas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J.; DE SOUZA FELIPE, M. (2022). **A formação política de jovens brasileiros: entre a escola e o mundo.** Educação e Pesquisa, 48(3), e28471. DOI: 10.1590/s1517-9702202248328471.

ÁLVAREZ, A.; HENAO, M. (2019). Formación política y desarrollo de competencias ciudadanas: una mirada desde las pedagogías críticas. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 17(2), 1-16. DOI: 10.11600/1692715x.17273.

ARENAS, M. E. R. (2018). La sistematización de experiencias en educación inclusiva en Colombia una alternativa de investigación. **Revista Perspectivas Educativas**, 8, 137-147.

ASTAÍZA, J.; MUÑOZ, F.; PÉREZ, M. (2020). La formación política en la educación superior: una aproximación desde la didáctica de la educación política. **Revista de Educación**, 392, 155-180. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-392-364.

BERTANGA, R. (2015). Formación política en la escuela: reflexiones para su implementación en el contexto de la educación secundaria. **Revista Iberoamericana de Educación**, 67(1), 1-15. DOI: 10.35362/rie671141.

BONILLA, G. (2021). La docencia como práctica política: reflexiones desde América Latina. **Revista de Educación**, 396, 19-37. doi:10.4438/1988-592X-RE-2021-396-364

BRAN, M.; GODOY, A.; MONSALVE, L. (2021). La formación política en la educación superior: una aproximación desde la perspectiva de la formación ciudadana. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, 10(1), 1-24. DOI: 10.17151/rlec.2021.10.1.1.

CABRERA, A.; CHAVARRY, M. (2021). La formación política en la escuela: un análisis desde la perspectiva de los estudiantes. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 19(1), 1-16. DOI: 10.11600/1692715x.191.2583.

CÁRDENAS RUIZ, J. D. (2017). **Jóvenes y cultura política**: una aproximación a la cultura política de los universitarios de Bogotá. *Reflexión Política*, 19(38), 58-72.

CÁRDENAS, J. (2017). La construcción de la subjetividad política en jóvenes de un barrio popular de Bogotá. **Revista Colombiana de Educación**, 72, 173-192.

CEBALLOS, A.; FORERO, M.; ÁLVAREZ, A. (2019). La subjetividad política en jóvenes universitarios colombianos: una mirada desde la teoría de la hegemonía. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 17(2), 1-16. DOI: 10.11600/1692715x.17273.

CHACÓN, J. (2018). La formación docente como proceso de formación de subjetividades. **Revista de Educación**, 388, 119-142. doi:10.4438/1988-592X-RE-2018-388-282.

COLLIOT-THÉLÈNE, C.; GOLDSTEIN, V. (2020). **La democracia sin Demos**. Herder. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv1g4rv10>.

DÍAZ GÓMEZ, Á.; CARMONA MARÍN, O. L.; MONTAÑEZ HOLGUÍN, M. (2019). **Formación de sujetos políticos desde una experiencia de educación para la paz**. Colección Trabajos de Investigación, Facultad de Bellas Artes y Humanidades, Universidad de Pereira.

DÍAZ, A.; CARMONA, J. (2013). La subjetividad política en la escuela: un análisis desde la perspectiva de la pedagogía crítica. **Revista de Educación**, 361, 21-40.

DIMATE, C.; CELIS, O. T.; RODRÍGUEZ, C. I. G.; RODRÍGUEZ, R. R.; LONDOÑO, M. M.; CELY, S. I. O.; HIDALGO, L. M. (2017). **Hacia la construcción de una política pública sobre la formación de maestros** (1st ed.). Pontificia Universidad Javeriana. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv86dgnq>.

FANDIÑO-PARRA, Y. (2022). De formación docente hacia subjetivación del maestro. Un giro epistémico necesario en el siglo XXI. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, XIII (36), 138-159. DOI: <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>.

FREIRE, P. (2016). **Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires: Siglo XXI.

GHISO, F. (2018). La construcción de la identidad política docente: reflexiones desde la experiencia. **Revista de Educación**, 387, 119-142. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2018-387-282.

GIROUX, H. A. (2012). **La pedagogía crítica en la era de los medios de comunicación**. Siglo XXI Editores.

GUTIÉRREZ MIRANDA, C. D.; MOLINA ROMERO, S.; SEPÚLVEDA SIERRA, V. V. (2018). **Subjetividad política docente**: Entre el discurso, las políticas educativas y la práctica pedagógica. Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Bogotá, D. C.

HERNÁNDEZ, M. (2021). Más allá del saber y el educar: Pedagogía del diálogo y la emancipación social en la autoformación docente. *In*: N. Arata (Ed.), **100 voces (y una carta) para Paulo Freire** (p. 423–428). CLACSO. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv2v88cr0.78>.

HERRERA, A. (2016). La subjetividad política de los jóvenes en Colombia: un estudio desde la perspectiva de la interseccionalidad. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 14(1), 229-248. DOI:10.11600/1692715x.141.229.

JESSON, J.; MATHESON, L.; LACEY, F. (2011). *Doing your literature review: Traditional and systematic approaches*. Sage.

LACLAU, E. (2023). **La razón populista**. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. (2016). **Hegemonía y estrategia socialista**. Madrid, España: SIGLO XXI.

LEÓN, J. (2013). Formación política y ciudadanía en la educación superior. **Revista de Educación**, 362, 19-37. DOI:10.4438/1988-592X-RE-2013-362-222.

LOBATO, E. (2016). Competencias ciudadanas: un desafío para la educación en democracia. *Revista de Educación*, 371, 21-40. doi:10.4438/1988-592X-RE-2016-371-282

LÓPEZ RODRÍGUEZ, R. R. (2021). Reflexiones acerca de las necesidades de formación docente en Colombia en los tiempos de la sociedad líquida. **Revista Educación**, 45(1), 562-575.

LÓPEZ, J. (2020). La formación docente como política pública: desafíos para la profesionalización. **Revista de Educación**, 391, 19-37. DOI:10.4438/1988-592X-RE-2020-391-364.

LÓPEZ, J.; CUENCA, M. (2020). La formación política en la escuela: una propuesta desde la pedagogía crítica. **Revista Iberoamericana de Educación**, 83(2), 1-15. DOI: 10.35362/rie832141.

LÓPEZ-YEPES, A.; CUENCA-ECHEVERRY, J. (2020). Trabajo Social en contextos de formación política: la práctica transformadora. PROSPECTIVA. **Revista de Trabajo Social e intervención social**, (29), 89-106. DOI: <https://doi.org/10.25100/prts.v0i29.8707>.

MCLAREN, P. (2015). **Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education** (5. ed.). Nueva York, NY: Pearson.

MOUFFE, C. (2022). **El retorno de lo político: Una respuesta a la crisis de la democracia liberal**. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

MURILLO AGUDELO, P. A. (2016). **Formación del sujeto político en la escuela desde el enfoque de las capacidades**. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación, Maestría en Educación con énfasis en Ciencias Sociales, Ética, Política y Educación, Bogotá D.C.

NAVAS ARIZA, A. P. (2016). **Configuración de la subjetividad política de tres maestras de Ciencias Sociales a través de la práctica pedagógica en derechos humanos** (Master's thesis). Bogotá.

OJEDA, C. (2017). **El sujeto político en formación: entre la subjetivación política de la formación ciudadana, el malestar social y la participación política dentro del ambiente escolar**. *Revista Intersecciones Educativas*, 7(2), 115-143.

PAGE, M. J.; MCKENZIE, R. B.; BOSSUYT, P. M.; BOUTRON, I.; HOFFMANN, T. C.; MULROW, C. D.; MOHER, D. (2021). **The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews and meta-analyses**. *BMJ*, 372, n204.

PALUMBO, G. (2016). La formación política en la escuela: entre la tradición y la transformación. **Revista Iberoamericana de Educación**, 71(1), 1-15. DOI: 10.35362/rie711141.

PÉREZ, A. (2018). La formación docente: retos y perspectivas en la sociedad del conocimiento. **Revista de Educación**, 385, 119-142. DOI:10.4438/1988-592X-RE-2018-385-282

PETTICREW, M.; ROBERTS, H. (2006). **Systematic reviews in the social sciences: A practical guide**. Sage.

PIEDRAHITA, J. (2018). La formación política en la escuela: una propuesta desde la educación para la democracia. **Revista Iberoamericana de Educación**, 76(1), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie761141>.

ROCCA, D. (2019). Juventudes militantes: dedicación, formación y vínculo político en argentina y brasil en tres generaciones de activistas. *In*: D. BERETTA, F. LAREDO, P. NÚÑEZ; P. VOMMARO (Eds.), **Políticas de juventudes y participación política** (p. 77-104). CLACSO. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rmmn.8>.

RODRÍGUEZ, A. M. L. (2013). **El maestro como sujeto político**: dilemas entre los imaginarios y su formación. *Infancias imágenes*, 12(1), 117-123.

RODRÍGUEZ, C. D.; CELIS, O.; RODRÍGUEZ, C. I. G.; RODRÍGUEZ, R. R.; LONDOÑO, M. M.; CELY, S. I. O.; HIDALGO, L. M. (2017). **Hacia la construcción de una política pública sobre la formación de maestros** (1st ed.). Pontificia Universidad Javeriana. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv86dgqn>.

ROTONDI, G. B. (2018). Prácticas políticas en la escuela. *In*: **Estrategias de organización político-gremial de secundarios-as**: prácticas políticas y ciudadanía en la escuela (p. 37-60). Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv31vqp44.4>.

SAAVEDRA, D. F.; MARTÍNEZ, C. Y. (2022). Formación de sujetos políticos, una apuesta por la construcción de ciudadanía. **Revista Eleuthera**, 24(2), 37-58. DOI: <http://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.2.3>.

SANTOS REGO, M. A.; LORENZO MOLEDO, M. (2015). La formación del profesorado de educación secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. **Revista Española de Pedagogía**, 73(261), 263-281.

SILVA, A. R.; MONTOYA, A. N. (Eds.). (2020). **El método en discusión**. Cátedra Doctoral 8 (1st ed.). Universidad Pedagógica Nacional. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv14rmpf>.

VÁSQUEZ, A. (2015). **La docencia como práctica política**: reflexiones desde América Latina. *Revista de Educación*, 371, 19-37. DOI:10.4438/1988-592X-RE-2015-371-364.



7

*Medardo Montoya-Bolaño
Adriana Del Rosario Pineda-Robayo*

**NEURODIDÁCTICA
E INVOLUCRAMIENTO
PARENTAL EN EL DESEMPEÑO
ACADÉMICO DE ESTUDIANTES
DE TERCER GRADO**

INTRODUCCIÓN

La necesidad de integrar a la familia en el ámbito escolar es una preocupación de muchos investigadores que han visto en esta alianza la posibilidad de mejorar los procesos de formación de niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, la falta de interés de las familias en los asuntos de la escuela que se refleja en la escasa asistencia a las actividades programadas por la institución, la poca participación en los organismos del gobierno escolar y en la elaboración o actualización del PEI, genera una desconexión entre los objetivos de la escuela y el proyecto de vida familiar, que hace necesario generar puntos de encuentro para reconectar dichas metas.

Desde el estudio se plantea el diseño de una propuesta dirigida a las familias y orientada a la implementación de estrategias neurodidácticas que faciliten el involucramiento parental como camino para optimizar el aprendizaje de los estudiantes. Esto a partir del fortalecimiento de habilidades de parentalidad positiva que son importantes para el desarrollo integral de los niños y niñas, siendo la escuela artífice de dicho reforzamiento.

La consolidación de esta alianza escuela-familia promueve herramientas que puedan usar frente al manejo adecuado de factores de riesgo presentes en las interacciones entre padres e hijos, pero también estrategias desde las cuales puedan apoyar al estudiante en sus procesos de aprendizaje. Todo este proceso parte del reconocimiento de los recursos y capacidades de la familia en un proceso gradual de empoderamiento de nuevas habilidades de parentalidad positiva y comunicación asertiva como generador de factores protectores en la familia. Consideramos pertinente la estructuración de una propuesta pedagógica que desde la neurodidáctica promueve habilidades parentales positivas y por ende el involucramiento de los padres, acudientes y/o cuidadores en la formación integral de los niños y niñas.

INTEGRACIÓN FAMILIA ESCUELA Y FORTALECIMIENTO DE LAS HABILIDADES PARENTALES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Actualmente el tema de la integración familia – escuela y el desarrollo de las habilidades parentales está recibiendo la atención de muchos investigadores que han visto en este tema la oportunidad de impactar positivamente las nuevas generaciones de estudiantes a través de acciones prácticas que tienen en común el fortalecimiento de las habilidades parentales vistas como los recursos emocionales, cognitivos y conductuales de las madres y padres que permiten la crianza de sus hijos e hijas, buscando que la escuela como institución formadora ejerza su papel reconociéndole a la familia su función de núcleo primario de socialización y como estructuradora de las bases cognitivas y convivenciales que le permiten al ser humano integrarse a la vida social y como a partir de este reconocimiento fomentar la participación y el entrenamiento de los miembros de la comunidad educativa, más específicamente: padres, madres y/o cuidadores en dichas habilidades. Estas a su vez les permitan ser más efectivos a la hora de ejercer su función de guías en el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes. Teniendo como marco estos argumentos hemos encontrado una serie de trabajos de tesis e investigaciones que apuntan al objetivo de nuestra investigación.

El Licenciado. Páez José Alonso en la investigación titulada ¿Cómo contribuir al fortalecimiento de la relación familia-escuela comunidad en el liceo “Key Ayala” de la comunidad “Ruiz Pineda”? plantea que “la significación práctica de su investigación se concreta en la solución de un problema registrado en la interacción de los integrantes de la trilogía escuela-familia-comunidad, de manera tal que contribuya a su fortalecimiento en cuanto a la corresponsabilidad que tienen cada uno, en cuanto a la concreción y participaciones de soluciones a los problemas que en el orden educativo se presentan”

(Alonso, 2012). Por lo tanto, se considera necesario un sistema de acciones que contribuyan al fortalecimiento de la relación escuela-familia-comunidad. Para este autor es importante trabajar el tema de la corresponsabilidad puesto que en la formación de los estudiantes están involucrados los padres y/o cuidadores y la escuela como comunidad de varios estamentos que en conjunto coparticipan del proceso de formación. Para Nieves Brooks Riviaux es importante trazar como objetivo proponer un conjunto de acciones que contribuyeran al perfeccionamiento de la relación entre la escuela y las familias de los estudiantes. Utilizando como métodos empíricos: la observación abierta, la encuesta y la entrevista y como teóricos: el histórico-lógico, la búsqueda bibliográfica, el inductivo-deductivo, el análisis-síntesis y la modelación. "El criterio que sigue la autora es que, al ser la familia, la célula fundamental de la sociedad, reviste vital importancia que la misma se integre a la escuela donde se forman los hijos de ésta" (Riviaux, 2010). Compartimos con la autora la apreciación de que, se han producido etapas en las relaciones entre la escuela y la familia en las que no ha existido una clara delimitación en relación a lo que corresponde formar a los padres y lo que contemple al maestro. Esta indefinición pudo haber traído como consecuencia que algunas funciones educativas quedaran "en tierra de nadie" con el consiguiente vacío en la formación de niños y jóvenes en determinados aspectos (Riviaux, 2010). En tal sentido las indagaciones preliminares hechas en el marco de nuestra investigación apuntan a la misma conclusión, en la que se destaca la ausencia de objetivos comunes compartidos por los elementos de la comunidad educativa dándose por ejemplo contradicciones marcadas entre la visión que se tiene del proceso educativo. Los padres, madres y/o cuidadores y la escuela, produciendo como resultado una desarticulación de las prácticas de enseñanza afectándose el aprendizaje de los estudiantes y a su vez produciendo conflictos con los padres, acudientes y/o cuidadores que notan que al pasar los niños de un ciclo al otro se ven frustrados al no poder llenar las expectativas que tiene la escuela en el aspecto académico, produciéndose deserción y relaciones conflictivas entre maestros y padres, acudientes y/o cuidadores.

Por su parte el Lic. Pedro Antonio Torres Polanco en su tesis ¿Cómo favorecer al fortalecimiento de la integración escuela-comunidad en el Instituto Técnico Salesiano (ITESA), Santo Domingo, ¿República Dominicana? Se intereso en la relación familia-escuela-comunidad con el proposito de diseñar una propuesta de gestión participativa, para el fortalecimiento de la integración escuela-comunidad partiendo de unas considerciones producto de la observacion empirica de la cual destacamos "La necesidad integración entre la escuela y comunidad es uno de los retos educativos del siglo XXI; son muchos los estudios que se pueden encontrar al respecto, sobre todo en Latinoamérica. Algunos de estos, con enfoques parecidos en contextos distintos, pero con la misma limitante: La falta de participación e integración de la sociedad civil o comunidad en los asuntos de la escuela. La presente carencia se adjudica a la gestión escolar, ya que la escuela está al servicio de la comunidad; es la misma la que debe realizar los esfuerzos, por ser su misión educar, e ir a la comunidad y darles herramientas útiles a sus individuos para que transformen su realidad (Castillo, 2013). Consecuentes con esta percepcion hemos evidenciado en nuestra experiencia como rector el divorcio entre la escuela y la familia y como esto incide en la calidad de la educacion que nustró estudiantes reciben, limitando las oportunidades y perpetuando un modelo de participacion inadecuado de la familia hacia la escuela y viceversa (la escuela es vista como una funte inagotable de elementos materiales como oportunidades de trabajo para padres y madres, gestion de donativos para los estudiantes, entre otros, acciones que tienen por objeto resolver muchas de las responsabilidades que deben ser exclusivas de los padres) se hace necesario cambiar estos imaginarios colectivos y llegar a acuerdos que garanticen un mejor ambiente de aprendizaje de los estudiantes. Es por ello necesario en este contexto fortalecer la formacion de la comunidad educativa en entender y desarrollar el roll que le corresponde a cada estamento en la formacion de niños, niñas y juvenes.

En Colombia queremos destacar el trabajo realizado por un grupo de profesionales para la Alcaldía mayor de Bogotá en el año 2018 titulado **Guía metodológica para el fortalecimiento de la alianza familia - escuela**. En esta guía se presenta un detallado estudio desde la perspectiva legal y pedagógica que busca la implementación de la alianza familia - escuela a través de el involucramiento parental. Esta guía contiene una serie de orientaciones sobre cómo llevar a cabo la alianza familia - escuela en los establecimientos educativos y presenta una ruta metodológica que contiene el paso a paso para su construcción, así como ejemplos de actividades que han demostrado tener éxito a nivel del distrito capital de (Bogotá) y nacional (Colombia).

Laura Victoria Londoño Bernal y Luz Ángela Ramírez Nieto (2012) en su investigación Construyendo relación familia-escuela: consideraciones a partir de intervención interdisciplinaria en el Colegio Bello Oriente en Medellín, Colombia, asumen el proceso de intervención desde una perspectiva interdisciplinaria buscando describir y comprender el proceso de intervención familiar desde una perspectiva interdisciplinaria, llevado a cabo en la institución educativa en mención.

Se muestra la importancia de la familia en el desarrollo de problemáticas individuales de los estudiantes y la pertinencia de involucrarla desde la institución educativa en los procesos de desarrollo y transformación social. Por lo general los estudiantes que manifiestan problemáticas académicas o disciplinarias en el escenario educativo presentan algún tipo de problemática familiar. Coderch (1990), incluye dentro de las causas de deficiencia en la organización y crecimiento del yo, las carencias prolongadas del cuidado materno, haber estado expuesto en la infancia a malos tratos por parte de los padres o haber recibido poco afecto por negligencia y descuido. Desde lo teórico citan a (Kernberg, 2005), se considera que si en el proceso del desarrollo de la personalidad se presentan fallas en el entorno familiar, esto tendrá gran influencia en la estructuración

psíquica, es decir, podrá influir en la capacidad que tenga el sujeto de establecer relaciones empáticas con los otros y en la capacidad para el control y regulación de los afectos libidinal y agresivo. También citan a Rodríguez (2005) quien plantea que muchos padres han delegado en el colegio buena parte de la responsabilidad que les cabe en la educación de sus hijos. Laura Victoria Londoño Bernal y Luz Ángela Ramírez Nieto (2012). Teniendo en cuenta lo planteado por las autoras es importante entonces que la familia y la escuela se pongan de acuerdo para frenar cualquier forma de comportamiento inadecuado. Dicho trabajo puede hacerse a través de la creación de un trabajo en red en el que familia, escuela y contexto (barrio) unan sus fuerzas para el abordaje de las problemáticas presentadas.

LA NEUROCIENCIA Y SU APOORTE A LAS HABILIDADES PARENTALES

La neurociencia cognitiva nos permite conocer las bases neuronales del aprendizaje y apartir de este conocimiento elaborar estrategias que nos permitan mejora los procesos de enseñanza aprendizaje en el ambiente escolar haciendolos más eficientes y significativos para la vida, en un mundo cambiante y altamente competitivo. En este contexto es importante involucrar a la familia como nucleo primario de socialización, siendo esta un terreno de gran interes para nuestra investigación, pues consideramos que si involucramos activamente a la familia en la formacion de sus hijos, hijas o menores de los cuales son reponsables, aumentaramos las posibilidades de desarrollar mejor nustra funcion de educadores, es por ello que formar padres, madres y/o cuidadores en conceptos basicos de neurodesarrollo y ademas involucrarlos en una cultura de la neuroeducación, reforzada con docentes conocedores de los procesos de maduracion cognitiva impactaria positivamente el desarrollo de las habilidades cognitivas en nuestros educandos.

Entender las dinámicas que implican el funcionamiento del cerebro y del sistema nervioso ha sido un tema de interés del hombre desde la antigüedad, que a partir de la necesidad de explicar la forma como pensamos, aprendemos, nos movemos, razonamos, sentimos, recordamos y olvidamos entre otras características del ser humano hemos venido creando un cuerpo conceptual que en los últimos años a tenido un acelerado crecimiento gracias a la técnica modernas de investigación y a los aportes de ciencias como la biología, la química, la física, las matemáticas, entre otras y los avances tecnológicos que permiten observar el funcionamiento del cerebro en tiempo real.

Comprender los elementos implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel cerebral es hoy posible gracias a los avances de la neurociencia y a otras ciencias como la psicología, la pedagogía, la filosofía, la lingüística, las ciencias cognitivas y sociales. Este conocimiento nos permite desde la pedagogía construir nuevas formas de entender el proceso de enseñanza aprendizaje y así mismo diseñar metodologías y técnicas acorde a esta complejidad.

Según De Melo Ferreria Tarcicio (2012) Comprender los elementos implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel cerebral es hoy posible gracias a los avances de la neurociencia y a otras ciencias como la psicología, la pedagogía, la filosofía, la lingüística, las ciencias cognitivas y sociales. Este conocimiento nos permite desde la pedagogía construir nuevas formas de entender el proceso de enseñanza aprendizaje y así mismo diseñar metodologías y técnicas acorde a esta complejidad. De esta forma cuanto más detallada sea la información obtenida por los pedagogos acerca del funcionamiento y plasticidad cerebral (capacidad de cambiar estructuralmente con el tiempo), más le servirá para conocer mejor el comportamiento general de los niños y de nosotros mismos durante el proceso de aprendizaje.

Para este autor es muy importante resaltar el aporte de la neurociencia en un cambio de paradigma que implica transformar la visión del docente desde una pedagogía tradicional donde es el actor

principal del proceso educativo centrado en la transmisión unilateral del conocimiento a una nueva pedagogía que implique involucrar a los padres en la educación de los niños y el conocimiento actualizado del desarrollo biológico del cerebro, y sus propiedades relativas al aprendizaje. Es importante también recalcar la necesidad de fortalecer el conocimiento de las contribuciones de la neurociencia en relación con los planteamientos de las actividades destinadas a los niños, los pedagogos y los padres también deben tener conocimientos sobre el desarrollo neurofisiológico del cerebro infantil. Para de esta manera adecuar sus acciones educativas a las diversas manifestaciones y etapas del desarrollo cerebral.

“Realmente, cada individuo tiene un cerebro único, distinto a los demás; pero casi nada hay que no pueda modificarse o mejorarse. Sin negar el lugar que la naturaleza ocupa, la cultura la potencia. La influencia cultural hace posible el desarrollo pleno del cerebro humano. A partir de cierta estructura estable, el cerebro se modifica y puede hacerlo a lo largo de toda la vida. A este fenómeno se le denomina plasticidad, e indica que el cerebro admite alteraciones en su estructura o función como consecuencia del desarrollo, de la experiencia o de alguna lesión. Esto significa que cada individuo, lo sepa o no, está construyendo, para bien o para mal, su propio cerebro en su interacción con el mundo (Jeannerod, 2006; Moraes y De la Torre, 2002). Es decir, nada menos que su identidad”.

Por lo demás, el cerebro puede considerarse “social” en el sentido de que el aprendizaje está hondamente afectado por las interacciones sociales; pero, al mismo tiempo, también es “único”, puesto que cada cerebro se organiza de un modo distinto, en función de su dotación genética y de las experiencias que pueda tener.

El desarrollo del cerebro y el aprendizaje están intrínsecamente unidos, (Saavedra, Universidad de Chile, 2009). Toda experiencia de aprendizaje que es significativa en la vida de las personas, literalmente conduce hacia nuevas conexiones neuronales, y a la

secreción de componentes químicos. Siendo el aprendizaje un proceso que modifica el cerebro, la función del educador es primordial, en esta nueva manera de abordar la educación.

NEURODIDACTICA Y HABILIDADES PARENTALES

El aprendizaje como proceso modificador de las estructuras neuronales del cerebro, requiere de la función de guía, provocador, acompañante y modelo del docente y de los padres o cuidadores, actores claves en la consolidación de los nuevos conocimientos. En este sentido, la neurodidáctica favorece la utilización de nuevas formas de enseñar basadas en la claridad respecto de cómo funciona el cerebro, ya que como lo menciona Saavedra (2001) toda experiencia de aprendizaje que es significativa en la vida de las personas conduce a nuevas conexiones neuronales.

En este sentido, Adames (2016) en su aproximación teórica a la neurodidáctica desde la fenomenología biológica del conocimiento, la concibe como una nueva forma de pensar los procesos educativos y la define haciendo una recopilación del concepto de neuropedagogía como un área de las ciencias psicodidácticas que resulta de la aplicación de los avances de las neurociencias a los procesos pedagógicos.

Para este autor, la neurodidáctica es la unión de las ciencias cognitivas y las neurociencias con la educación y está orientada a diseñar estrategias didácticas y metodológicas eficientes, que promuevan un mayor desarrollo cerebral. Esto teniendo en cuenta los cambios propios de la arquitectura neuronal donde el cerebro perfecciona sus conexiones.

Las dinámicas, propias del proceso de maduración neuronal, que se fortalecen en la interacción con el ambiente, constituyen el elemento fundamental en la capacidad de aprender que, desde lo propuesto por esta investigación, es posible al afianzar la alianza familia-escuela.

Reconociendo la condición social del ser humano que determina los avances en el proceso de maduración, se plantea desde la investigación que el cuidado y guía de padres, madres y/o cuidadores, primeros referentes adaptativos, será fundamental para el adecuado neurodesarrollo del infante, por lo cual de acuerdo con Barudy y Dantagnana (2010) se hace necesario que ellos cuenten con las habilidades necesarias para propiciar en sus hijos procesos de formación integral.

Es por ello que, al desarrollar una propuesta pedagógica con bases teóricas provenientes en la neurodidáctica, que durante su aplicación práctica incluya estrategias fundamentadas en sus principios, favorecerá la consolidación de habilidades parentales positivas que a su vez como producto de un proceso de asimilación mediante el modelaje sean replicadas por los padres, madres y/o cuidadores en el acompañamiento de sus hijos e hijas.

Las habilidades parentales se aprenden, básicamente por modelaje, pero son también susceptibles de mejoramiento y entrenamiento a partir de la guía de profesionales y/o adultos que hayan demostrado tener éxito en su papel de padres, madres y/o cuidadores. Desde esta investigación se considera fundamental fortalecer la alianza familia-escuela entorno a una propuesta que desde la neurodidáctica busca fortalecer las habilidades parentales y desde allí responder a las necesidades de optimización de los aprendizajes de los estudiantes de tercer grado de la IE Francisco José de Caldas de Baranoa.

En concordancia con esto, Estay, Jara y Mora (2009) proponen una serie de elementos que evidencian la importancia de los adultos en la formación de los niños, como el buen trato, el cuidado, la comunicación, estimulación y el acompañamiento de calidad, que a la vez se consolidan como factores determinantes en el crecimiento y la maduración del cerebro.

Los mencionados autores ratifican que las bases fundamentales de los comportamientos constructivos de los niños, consigo mismos y con los demás, son aprendidos a partir de la vivencia de experiencias a través del ejemplo que ofrecen los padres o cuidadores en relaciones bien tratantes con ellos.

Los padres o cuidadores criados en ambientes familiares y sociales cuidadosos y bien tratantes, tienen mayores probabilidades de desarrollar capacidades básicas de parentalidad adecuada, lo que está relacionado con los procesos de maduración cerebral, por lo que favorecer el involucramiento parental redundará en beneficio del adecuado desarrollo del estudiante.

Se considera desde esta investigación utilizar estrategias neurodidácticas para favorecer la alianza escuela familia que, en palabras de Mora (2013), se consolida como la mejor manera de aprender para favorecer la mejor manera de enseñar. Esto teniendo en cuenta que conceptos como neuroplasticidad, circuitos neuronales y la incidencia de las emociones en el aprendizaje, constituyen ejes movilizados de ambientes familiares y escolares adecuados para el aprendizaje.

En este sentido, el involucramiento parental, entendido como factor determinante en el aprendizaje de los estudiantes, se asume desde la investigación como escenario para armonizar los esfuerzos de la familia y la escuela en torno a la posibilidad de favorecer la construcción de ambientes ricos en estímulos físicos y emocionales que favorezcan en los estudiantes la creación de múltiples conexiones neuronales, fundamentales en el aprendizaje y desarrollo.

Las estrategias neurodidácticas propuestas desde la investigación, están fundamentadas en los principios expuestos por Westerhoff (2010), quien enfatiza el carácter lúdico y placentero que debe tener el aprendizaje, su espontaneidad y su relación con las emociones del sujeto y con sus saberes y experiencias previas, así como con la importancia de un ambiente estimulante, tranquilo y conectado con los intereses, ritmos, estilos y expectativas del estudiante.

Estos principios, coinciden con lo mencionado por Boscán (2011), quien plantea que desde la neurodidáctica es posible planear e implementar actividades que generan interés al cerebro, esto sube los niveles de atención y logra optimizar el aprendizaje.

CONCLUSIONES

Después del trabajo investigativo, es importante resaltar que la propuesta de involucrar a la familia con la escuela resulta pertinente, ya que la escuela en comunión y corresponsabilidad con los padres, acudientes y/o cuidadores debe fomentar la consolidación de habilidades parentales para a su vez potencializar el neurodesarrollo de los menores.

La evaluación de competencias parentales no debe hacerse sin tener en cuenta el contexto social en que es aplicada. En este caso, los padres, acudientes y/o cuidadores de la IE Francisco José de Caldas de Baranoa del grado 3° de básica primaria los cuales han sido unos buenos sujetos de estudio, lo que permitió generar conclusiones interesantes frente la relación de linealidad que estaba concebida entre las variables de involucramiento parental y rendimiento académico.

Esta propuesta estará enmarcada en fortalecer las habilidades parentales de los padres, madres y/o cuidadores en los

componentes protector y reflexivo. Esto de acuerdo con los resultados de caracterización en donde los padres se encuentran en zona de monitoreo o de riesgo en estas dos áreas.

Es claro que la participación de los padres en el hogar se ha establecido como un diferenciador positivo para la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Lo que se espera con la propuesta diseñada, la cual contiene 4 talleres, es que sirva de base a los padres para organizar las condiciones, el espacio y el tiempo necesarios para estar con sus hijos, ayudando a desarrollar sus capacidades, intereses y necesidades.

Consolidar las habilidades de participación de los padres requiere un proceso de preparación utilizando estrategias que facilite la expresión de expectativas de los cuidadores, bajo circunstancias de calidez y el respeto. En este sentido y en base a este estudio, la neuropedagogía se considera la mejor opción para dar respuesta a las características del proceso de implicación parental y fortalecimiento de sus habilidades.

DISCUSIÓN

A partir de este análisis se concluye que a pesar de que un 63% de los datos explicaban un comportamiento lineal, entre las variables habilidades parentales y desempeño académico el otro 37% genera situaciones que permiten determinar que el involucramiento parental y el desempeño académico no son variables directamente proporcionales.

Los resultados de la aplicación del cuestionario e2p (escala de parentalidad positiva) no es un diagnóstico, sino que dan la oportunidad de caracterizar y comprender cómo los adultos se perciben a sí mismos como cuidadores y, a partir de ello, se generaron

estrategias que permitirán que las habilidades parentales sean reforzadas desde la escuela hacia las familias. Se denota esta evaluación como una herramienta de reflexión que la comunidad educativa puede usar para que las familias integren sus historias, especialmente para aquellas que tienen una herencia parental negativa.

REFERENCIAS

- ADAMES, R. (2016). **Aproximación teórica a la neurodidáctica desde la fenomenología biológica del conocimiento como una nueva forma de pensar los procesos de Educación Inicial**. Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología Año IV. Vol. IV. N°7. Julio – diciembre. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/7088724.pdf>. Acceso en: 24 nov. 2023.
- ALONSO, L. P. (2012). **Sistema de acciones para fortalecimiento de la relación familia-escuela-comunidad en el liceo “Key Ayala” de la comunidad “Ruiz pineda”**. Santo Domingo – República Dominicana.
- ALVARADO, V. D. (2012). **Sistema de acciones para la formación del sentido de identidad cultural local en los escolares**. Lima.
- BARUDY, J.; DANTAGNANA, M. (2010). **Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental**. Gedisa. Barcelona.
- BOSCÁN, A. (2011) **Modelo didáctico basado en las neurociencias para la enseñanza de las Ciencias Naturales**. Doctorado en Ciencias de la Educación. UNIVERSIDAD RAFAEL BELLOSO CHACÍN. Disponible en: <http://virtual.urbe.edu/tesispub/0090256/intro.pdf>. Acceso en: 18 nov. 2023.
- CASTILLO, L. P. (2013). **Propuesta de gestión participativa para el fortalecimiento de la integración Escuela-Comunidad en el instituto técnico salesiano**. Santo Domingo, República Dominicana.
- ESTAY, F.; JARA, P.; MORA, M. (2009). **Manual de apoyo para la formación de competencias parentales**. Santiago de Chile.

FERREIRA, T. J. (2012). **NEUROCIENCIA+PEDAGOGIA=NEUROPRDAGOGIA**. Andalucía, España: Universidad internacional de Andalucía.

GUERRERO BERNAL, A. (2011). Neurociencia y Aprendizaje Para La Vida en el Mundo Actual. Universidad de Sevilla.

LAROCQUE, M.; KLEIMAN, I.; DARLING, S. M. (2011). **Parental Involvement**: The Missing Link in School achievement. 2011.

BERNAL, L. V. L.; NIETO, L. A. R. (2012). **Construyendo relación familia-escuela**: consideraciones a partir de intervención interdisciplinaria en el Colegio Bello Oriente en Medellín, Colombia.

MORA, F. (2013). **Neuroeducación**. Estados Unidos: Casa del libro.

PANIAGUA, M. N. **Neurodidactica**: una nueva forma de hacer educación Red PaPaz. (2018). Guía metodológica para el fortalecimiento de la alianza familia - escuela. Bogota, Cundinamarca, Bogota: CORPORACIÓN COLOMBIANA DE PADRES Y MADRES – RED PAPAZ.

RIVIAUX, L. N. (2010). **La relacion escuela-familia en la educacion tecnica y profesional**: Un analisis en el instituto politecnico de informatica. Bogotá.

SAAVEDRA, M. (2001). Aprendizaje basado en el cerebro. **Revista De Psicología**, 10(1), Pág. 141-150. DOI: <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2001.18559>.

WESTERHOFF, N. (2010). La neurodidáctica a examen. **Revista Mente y Cerebro**. N° 44.

8

Yimmy Secundino Triana-Estrella

ASPECTOS DE LA FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES INDÍGENAS EN ETNOMATEMÁTICAS QUE INTERVIENEN EN LA CONFIGURACIÓN DE SUBJETIVIDADES:

REVISIÓN DOCUMENTAL

MARCO CONCEPTUAL

ETNOMATEMÁTICA

Como se resaltó anteriormente, el problema de la enseñanza de la matemática y la formación de profesores que enseñan matemáticas en las comunidades indígenas está relacionado con la concepción monocultural eurocentrista de las matemáticas, lo que Dussel (2020) llama “universalidad unívoca”. En contraste, la etnomatemática es una herramienta que propone un diálogo intercultural para vincular otras racionalidades y superar la visión unívoca de la matemática escolar erucéntrica (Blanco-Álvarez y Molano-Franco, 2021, p. 9), de esta manera se permite el rescate de los conocimientos ancestrales y la perduración cultural de las comunidades indígenas. La Etnomatemática se define como “[...] la matemática que se practica entre grupos culturales identificables, tales como sociedades de tribus nacionales, grupos laborales, niños de cierto rango de edades, clases profesionales, entre otros” (D’Ambrosio, 1997, p. 16, como se citó en Blanco-Álvarez, 2017).

En el marco de la etnomatemática, la función del profesor consiste en orientar la enseñanza desde lo que Dussel (2020) llama pluriversidad analógica, que consiste en vincular al mismo tiempo dos horizontes de sentido, la matemática escolar y las interpretaciones que tienen las culturas sobre el objeto de enseñanza, para generar un nuevo horizonte de sentido (Blanco-Álvarez y Molano-Franco, 2021). De esta manera, la etnomatemática favorece la generación de prácticas de enseñanza situadas en y desde los contextos socioculturales de los estudiantes para promover en ellos la preservación de los conocimientos y prácticas ancestrales, así como también generar pensamiento crítico e instrumentos intelectuales que les permitan su desarrollo en la sociedad multicultural (Breda, Valderez y Duro, 2012).

SUBJETIVIDADES

Todo acto pedagógico es intencionado, en este sentido la educación matemática tiene unas implicaciones sociales, culturales y políticas, deja de ser un acto meramente de formación de un sujeto cognitivo, para configurarlo en su integralidad para asumir y actuar de una manera determinada en las dinámicas sociales. En este aspecto, la educación matemática es una combinación de prácticas discursivas y no discursivas que son responsables de la producción sistemática de subjetividades en los profesores y estudiantes. Dado el carácter hegemónico, monocultural proveniente de la matemática occidental, las prácticas de la educación matemática obedecen a los intereses de los poderes dominantes que históricamente han participado en los procesos de colonización que imponen la monoculturalidad, anulan la diversidad, invisibilizan los saberes propios y re-producen las desigualdades sociales (Torres-Duarte, 2022).

De acuerdo con Torres-Duarte (2020) la subjetividad incorpora historia personal, cultural, procesos conscientes como la crítica e inconscientes, diferencias sociales, discursos y poder (p. 19). En este sentido, integrar la etnomatemática a la formación continua de profesores puede contribuir a que los profesores incorporen discursos pedagógicos sensibles a la diversidad cultural, que le permitan establecer conexiones con los saberes propios y generar verdaderas resistencias a la homogenización de la educación matemática. Constituir unas maneras de sentir, pensar y actuar -subjetividades- tendientes a reconocer, valorar, preservar y desarrollar los saberes propios y ancestrales.

De acuerdo con Martínez y Cubides (2019), la subjetividad se manifiesta en la experiencia individual del sujeto y en los comportamientos o acciones que provienen de su toma de conciencia. Dado que la subjetividad es una experiencia humana, se establece una relación intrínseca entre *"razón-conciencia-sentimiento-cuerpo"*.

En este sentido, si el sujeto se configura en las interacciones con el otro y el entorno, la investigación remite directamente a indagar por los “escenarios y espacios de subjetivación instituyentes”, es decir los factores externos, sociales y culturales, que influyen en la configuración de subjetividades (p. 179).

MARCO METODOLÓGICO

Se realizó una revisión exploratoria de tipo documental que se centró en la búsqueda de producciones académicas de artículos de revistas científicas y ponencias en congresos publicados entre los años 2012 y 2022. El rastreo de los documentos se realizó en las bases de datos Clacso, Dialnet, EBSCO, Eric, Scielo, Jstor, Science Direct, Scopus, Web of Science, Redalyc y Google Scholar y en repositorios de las siguientes revistas: Revista Iberoamericana de Educación Matemática, Zetetiké: Revista de Educação Matemática, Journal of Mathematics Education at Teachers College, Revista Latinoamericana de Etnomatemática, Bolema: Boletim De Educação Matemática. Los términos y ecuaciones de búsqueda utilizadas para la revisión fueron las siguientes: Formación de profesores, etnomatemáticas y subjetividades; (“formación continua profesores” OR “formación profesores”) AND (“Etnomatemáticas”) AND (“Subjetividades”); (“formação contínua de professores” or “treinamento de professor”) AND Etnomatemáticas AND Subjetividades; “teacher training” AND ethnomathematics; “teacher training” AND ethnomathematics AND subjectivities.

Se analizaron 45 artículos en los idiomas español, portugués e inglés. Los cuales estaban relacionados con la formación continua de profesores en etnomatemáticas en búsqueda de los aspectos que se consideran condición de posibilidad para la configuración de subjetividades en los profesores que enseñan matemáticas en las

comunidades indígenas. A continuación, se presenta una tabla que consolida la revista de donde proviene el artículo, el país donde se produjo el artículo y el número de artículos por revista.

Tabla 1 – Listado de revistas, país y número de artículos publicados en el periodo 2012 - 2022

Revista	País	Número de documentos
Bolema: Boletim De Educação Matemática	Brasil, Colombia	7
Zetetiké: Revista de Educação Matemática	Brasil	1
Journal of Mathematics Education at Teachers College	Brasil	1
Revista Latinoamericana de Etnomatemática	Brasil, Argentina, Venezuela, Colombia, Costa Rica, Guatemala	20
The Journal of Mathematical Behavior	Israel	1
Revista de Ensino de Ciências e Matemática	Brasil	1
Revista Iberoamericana de Educación Matemática	Argentina	1
Tecné, Episteme y Didaxis: TED	Colombia	1
Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa	Brasil	1
Perfiles educativos		1
Revista Iberoamericana de Educación Matemática	Colombia	1
Ciência & Educação (bauru)	Colombia	1
Educação Em Revista	Brasil	1
Revista de Educação Matemática	Brasil	4
Pedagogies: An international journal	USA	1
Journal of Mathematics Education at Teachers College	Brasil	1
	Total	45

Fuente: elaboración propia, 2023.

Como estrategia de análisis se utilizó la técnica del Análisis Textual Discursivo desde lo que propone (Moraes y Galiazzi, 2007), el cual permitió examinar y comprender el contenido, la estructura y los

significados de los textos determinados para la revisión. Se realizaron los siguientes momentos:

Momento 1. Lectura comprensiva y sistematización de la información (registro en la matriz de análisis: datos bibliográficos; tipo de artículo; problema; objetivos; posicionamiento científico; metodología; resultados; conclusiones; objeciones; puntos de encuentro). Se depura el listado de textos a analizar y se conforma como el corpus definitivo de análisis.

Momento 2. Análisis del contenido: desarmado de textos, deconstrucción a partir de la singularización de unidades de significado, enunciados con sentido. Se establecen relaciones y se identifican categorías y subcategorías emergentes.

Momento 3. Análisis del metatexto: construcción de la comprensión emergente del metatexto, interpretación del texto en función del análisis.

Momento 4. Presentación de resultados: organización de los hallazgos y los análisis en el informe.

RESULTADOS

Se realizó un proceso de organización de la información en una matriz en la que se clasificaron y codificaron los textos en unidades significantes. El análisis se enfocó en desentrañar las unidades significantes para reconocer en los procesos de formación de profesores desde una perspectiva etnomatemática acciones, eventos y procesos que fueran susceptibles de ser considerados condiciones de posibilidad para la configuración de subjetividades. Las categorías y subcategorías que emergieron se presentan en el siguiente cuadro:

Tabla 2 - Categorías y subcategorías emergentes

Categorías emergentes	Subcategorías emergentes	Descripción
La reflexión Política	Dinámicas de poder y dominación	Se refiere a las reflexiones que le permiten al profesor reconocer las dinámicas de poder y dominación que se con ejerce la educación matemática.
	Mecanismos de gobierno	Hace alusión a las reflexiones que le posibilitan al profesor analizar las prácticas y discursos que regulan la educación matemática.
	Conciencia y autoestima cultural	Se trata de las reflexiones que se refieren a determinar cómo las prácticas culturales y matemáticas locales son desvalorizadas en comparación a las matemáticas occidentales.
Reflexión sobre las prácticas	Prácticas de enseñanza más justas e inclusivas	Describe las reflexiones que promueven prácticas pedagógicas más sensibles a las particularidades del contexto.
	Prácticas matemáticas transculturales	Hace referencia a las reflexiones que le permiten al profesor comprender que las matemáticas son una construcción cultural que tiene significado en varios contextos.
	Prácticas educativas indígenas	Se refiere a las reflexiones que les permiten a los profesores reivindicar las prácticas de enseñanza que están más alineadas con las tradiciones orales y narrativas de las culturas indígenas.
Reflexión Crítica	Discursos de resistencia	Hace alusión a la reflexión crítica que permite generar discursos que le permiten desafiar la visión eurocentrica de las matemáticas.
	Empoderamiento y agencia	Se trata de las reflexiones que le permiten a los profesores comprender la importancia de defender derechos territoriales, culturales y educativos de las comunidades indígenas.
	Recontextualización didáctica	Hace referencia a la reflexión crítica que conlleva a los profesores a transformar o reinterpretar las prácticas de la enseñanza de la matemática occidental a unas que permitan incorporar el conocimiento matemático cultural.
Reflexión epistémica		Describe la manera en que la reflexión le permite al profesor reconocer que existen diferentes maneras de entender, practicar y construir las matemáticas de acuerdo con la cultura.
La investigación sobre las matemáticas propias	Regulación de prácticas pedagógicas	Se refiere a que la investigación sobre los conocimientos propios ancestrales funciona como dispositivo delimitador que regula las prácticas pedagógicas.
	Productor de nuevos conocimientos	Describe como la investigación sobre la cultura contribuye para que el profesor produzca nuevo conocimiento etnomatemático.

Categorías emergentes	Subcategorías emergentes	Descripción
Reconocimiento y valoración del conocimiento tradicional	Deconstrucción del conocimiento Matemático	Describe las posibilidades que permiten que los profesores cuestionen y desafíen la concepción hegemónica del conocimiento matemático occidental.
	Construcción del conocimiento etnomatemático	Precisa sobre la comprensión del profesor que los conocimientos propios ofrecen perspectivas alternativas y validas que contribuyen a la producción de nuevos contenidos escolares.
Dialogo Intercultural		Hace alusión a los espacios de formación que le permiten al profesor interactuar y dialogar con otras culturas matemáticas incluyendo las matemáticas occidentales para ampliar su horizonte de comprensión.
Reivindicar y legitimar las matemáticas extraescolares.		Se refiere a las acciones que le permiten a los profesores reivindicar y legitimar las matemáticas extraescolares como conocimiento valioso y validado.
Herramientas teóricas y metodológicas		Describe la manera en que las herramientas teóricas y metodológicas que ofrece la etnomatemática son herramientas cognitivas que le ayudan a los profesores a pensar, razonar y resolver problemas.

Fuente: Elaboración propia, 2023.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

A partir de la revisión de la literatura se aportan para la discusión nueve categorías que se desarrollan a continuación:

LA REFLEXIÓN POLÍTICA

Las matemáticas son políticas, no son neutras, en algunos contextos han sido utilizadas como herramienta para legitimar ciertas ideas o estructuras de poder. Históricamente han sido utilizadas para el imperialismo cultural (Bishop, 1990, como se cita en Rosa y Orey, 2016) excluyendo otras formas de conocimiento matemático propias de ciertos grupos.

Teniendo en cuenta lo anterior, la reflexión crítica sobre la dimensión política de la matemática desde una perspectiva etnomatemática le permitiría al profesor comprender la influencia y el poder que la matemática ejerce en diversos aspectos socioculturales y educativos. Reconocer el rol de poder de la matemática le ayuda a comprender al profesor la manera en que han sido utilizadas como una herramienta de legitimación de ciertas ideas y/o de inclusión o discriminación de ciertos grupos. En reacción el interés político de la etnomatemática es intentar reivindicar y legitimar las matemáticas extraescolares; reconocer las implicaciones éticas, socioculturales y epistemológicas de la enseñanza de las matemáticas; y buscar formas de enseñanza que se sean más justas, inclusivas y contextualizadas (Rosa y Orey, 2016; Blanco-Alvares, 2017; Alves y Soares, 2017).

DINÁMICAS DE PODER Y DOMINACIÓN

La estructura formal y axiomática de la matemática le proporcionan un carácter rígido e infranqueable que genera procesos de enseñanza que no toleran el cuestionamiento o el disenso. En este sentido la matemática es políticamente influyente, profundizar en este aspecto se convierte en una condición de posibilidad para generar reflexión crítica que permita generar un interés político de

transformar y adaptar la educación matemática a nuevas realidades (Alves, T. y Soares, G. A. 2017; Blanco-Alvares, 2017; Gavarrete, 2018).

De esta manera, los programas de formación en etnomatemáticas ayudan al profesor indígena a comprender las dinámicas de poder y dominación que se producen en las matemáticas occidentales, lo cual se convierte en una condición de posibilidad para la generación de resistencias y la lucha por la libertad. Reconocer por parte del profesor las desigualdades que genera la educación matemática desde la perspectiva occidental, potencia la reflexión para intervenir en su práctica de enseñanza y esto puede generar la búsqueda de enfoques pedagógicos más justos y equitativos que den voz a los conocimientos etnomatemáticos de la cultura y de esta manera fomentar la libertad académica y cultural (Breda, Do Rosario y Duro, 2012; Parra y Orjuela, 2013).

La etnomatemática rige la conducta por medio de las relaciones de poder que se ejercen en los cursos de formación de profesores indígenas. En este sentido las relaciones de poder son un aspecto crucial para comprender cómo se configuran las subjetividades en los cursos de formación. Dependiendo de la manera en que se gestionen estas relaciones de poder no solo se influye en la configuración de la identidad del profesor etnomatemático sino también en sus formas de existencia (Breda, Do Rosario y Duro, 2012).

MECANISMOS DE GOBIERNO

La etnomatemática utilizada como herramienta para la formación de profesores actúa como mecanismo de gobierno. La forma en que se producen los discursos sobre las ideas y los conceptos tienen un poder regulador sobre las percepciones y acciones futuras de los profesores. Estos discursos configuran subjetividades sobre lo que se considera válido o apropiado en la educación matemática (Monteiro y Mendes, 2015; Tamayo, 2019).

La libertad de elección está influenciada por las técnicas de gobierno que se utilizan en los cursos de formación. Esto significa que la libertad de elección no es completamente autónoma, sino que estas técnicas de gobierno pueden ser utilizadas de manera intencionada y reflexiva para la configuración de subjetividades, las cuales también pueden estar reguladas por la dinámica grupal o social (Breda, Do Rosario, y Duro, 2012; Parra y Orjuela, 2013; Albanese y Perales, 2017).

CONCIENCIA Y AUTOESTIMA CULTURAL

La formación de profesores en etnomatemática desde una perspectiva crítica favorece la conciencia y la autoestima cultural. Desde una perspectiva crítica, el propósito de la formación en etnomatemática no es dotar al profesor de herramientas y técnicas para mejorar los procesos de enseñanza sino de generar conciencia sobre la importancia de abordar críticamente las relaciones de poder, las inequidades y los aspectos éticos y políticos de la educación matemática. De igual manera, la formación en etnomatemática favorece la conciencia cultural, lo cual implica la comprensión y valoración de las diferencias culturales y sus múltiples aportes a la construcción del conocimiento matemático. Orientar los cursos de formación desde una perspectiva sociocultural situada permite que los profesores participantes se sientan más valorados y empoderados en relación con su herencia cultural. Esto es fundamental para la configuración de subjetividades abiertas y receptivas a la multiculturalidad (Oliveras y Gavarrete, 2012; de Oliveira, 2020).

REFLEXIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS

Los cursos de formación en etnomatemáticas alientan a los profesores a investigar y a reflexionar sobre las prácticas matemáticas y sobre sus propias prácticas de enseñanza. En cuanto a las prácticas matemáticas, relacionadas con la cultura y la educación, la reflexión crítica puede llevar a los profesores a una mayor conciencia sobre las implicaciones éticas y sociales de la enseñanza de las matemáticas. Reflexionar sobre su propia práctica se traduce en realizar investigaciones sobre las formas en que los enfoques etnomatemáticos pueden mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. A continuación, se describe la manera en que la reflexión sobre las prácticas es condición de posibilidad para la configuración de subjetividades (Gavarrete, Oliveras y Agudo, 2012).

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA MÁS JUSTAS E INCLUSIVAS

El propósito de la formación de los profesores indígenas en sí mismo no se encuentra en el mejoramiento del dominio disciplinar, sino en la producción de contra conductas. Se espera que el nuevo conocimiento producto de la formación genere resistencias que desafíen las prácticas tradicionales y se promuevan estrategias pedagógicas que sean inclusivas, sensibles a las particularidades de la cultura y el contexto. Esto se convierte en una condición de posibilidad para la configuración de nuevas formas de pensar y actuar frente a las normativas del conocimiento matemático hegemónico. Sin embargo, no se propone una ruptura con este conocimiento, sino que se plantean nuevas preguntas que cuestionen la universalidad y unicidad de las matemáticas occidentales (Olivera, 2020).

La etnomatemática es utilizada en los cursos de formación como dispositivo de conducción de conductas. Cuando la etnomatemática es utilizada como dispositivo rector en los cursos de formación no es utilizada para imponer normas o persuadir en el sentido tradicional, sino para animar a los profesores a nuevas formas de pensar y actuar frente a la educación matemática. Esto los impulsa a encontrar nuevas estrategias de enseñanza, como por ejemplo vincular las prácticas tradicionales en la enseñanza de la matemática (Breda, Do Rosario, y Duro, 2012).

Desde una dimensión política de la etnomatemática los profesores pueden asumir la intencionalidad de su práctica hacia un interés social que ayude a afrontar los retos de una sociedad desigual (Alves, T. y Soares, G. A., 2017, p. 230).

PRÁCTICAS MATEMÁTICAS TRANSCULTURALES

Aceptar la existencia de prácticas matemáticas transculturales, como contar, medir, diseñar, localizar, jugar y explicar (Bishop, 1995, citado por Blanco-Alvares, *et al.*, 2017) permite que los profesores comprendan que a pesar de la existencia de múltiples matemáticas hay prácticas matemáticas invariantes que son comunes a todas las culturas. Esta aceptación le permite al docente desarrollar una perspectiva más inclusiva de las matemáticas y reconocer que la universalidad consiste en esas prácticas matemáticas comunes que también están presentes en su cultura.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS INDÍGENAS

Valorar y legitimar las prácticas educativas de los pueblos indígenas que son pertinentes para sus intereses y necesidades particulares. Rescatar y estudiar las prácticas educativas que son propias de los pueblos indígenas y que han sido efectivas para sus contextos pero que han sido desvalorizadas por las prácticas impuestas por la educación tradicional occidentalizada. Estas prácticas educativas indígenas se caracterizan por ser una educación “indisciplinar” en donde el énfasis curricular no se diseña alrededor de disciplinas individuales, sino que se enfatiza una mirada más holística e integradora que refleja la verdadera naturaleza interconectada del conocimiento en el mundo real (Tamayo, 2019).

Desde la perspectiva de las dimensiones de la etnomatemáticas propuestas por D`Ambrosio (2005) los objetivos de la formación de profesores de matemáticas deben fortalecer las dimensiones epistemológica, educacional y política. Desde lo epistemológico, reconocer que existen múltiples formas de producir, comprender y ejercer el conocimiento matemático, en este sentido, identificar y valorar las prácticas matemáticas de la propia cultura. En lo educacional, desarrollar currículos que retomen las prácticas y saberes tradicionales por medio de métodos de enseñanza que sean coherentes con sus prácticas tradicionales. Y en la dimensión política, reivindicar y valorar los conocimientos matemáticos propios para contribuir al fortalecimiento de su cultura y desafiar el uso de la matemática como herramienta de poder y discriminación (Blanco-Alvares *et. al.*, 2017).

REFLEXIÓN CRÍTICA

Los cursos de formación de profesores en etnomatemática orientados desde una perspectiva decolonial promueven la reflexión crítica sobre el colonialismo de las matemáticas occidentales. Este tipo de reflexión se considera una condición de posibilidad para la configuración de un sujeto docente que empiece a desafiar y descentrar las perspectivas eurocéntricas dominantes de la educación matemática. Cuestionarse sobre el desarrollo de las matemáticas de distintas culturas puede producir acciones pedagógicas que combatan la exclusión que promueve la perspectiva monocultural de las matemáticas occidentales en los aspectos que se describen a continuación (Lucas, Bete y Jurema, 2022; Blanco-Álvarez y Molano-Franco, 2021).

DISCURSOS DE RESISTENCIA

La reflexión crítica desde la perspectiva que ofrece la etnomatemática posibilita discursos que ejercen resistencias a las normas, estructuras principales y conductas tradicionales de la matemática occidental. Estos discursos de resistencia se manifiestan en conductas que van en contra de aquellas prácticas pedagógicas que perpetúan las desigualdades y exclusiones de la educación matemática tradicional. A diferencia de la matemática occidental, estos discursos de la etnomatemática ponen en tela de juicio la univocidad y universalidad de la matemática occidental sin negar su existencia, pero fomentando la reflexión crítica para buscar otros horizontes de comprensión que generen nuevos conocimientos (Tamayo, 2019).

Los cursos de formación en etnomatemáticas conducen a los profesores a problematizar las relaciones de poder y saber que se

ejercen en el aula de clase. El discurso de la etnomatemática trasciende a las problemáticas relacionadas con la búsqueda de técnicas eficaces para el mejoramiento de la enseñanza para centrarse en la reflexión crítica sobre lo que implica a nivel social y cultural la enseñanza de los contenidos matemáticos definidos por el gobierno (Parra y Orjuela, 2013; Albanese y Perales, 2017).

EMPODERAMIENTO Y AGENCIA

El desafío de la formación del profesor indígena es la configuración de un sujeto que cumpla con las demandas particulares de las comunidades indígenas. Esto implica que el profesor indígena debe adquirir conocimientos que le permitan actuar en un espacio de frontera. La escuela en los territorios indígenas es un espacio de frontera en tanto que en ella deben interactuar los conocimientos tanto de adentro como de afuera de las comunidades. En este sentido, la etnomatemática dota de herramientas de pensamiento crítico a los profesores indígenas que le ayudan a buscar mediaciones entre las matemáticas occidentales y las matemáticas propias sin generar jerarquías. Al mismo tiempo le permiten producir procesos de resistencia frente a las formas de colonización presentes en la educación matemática y que no corresponden con los intereses particulares de la comunidad (Olivera, 2020).

RECONTEXTUALIZACIÓN DIDÁCTICA

La reflexión sobre las conexiones significativas de existencia entre constructos matemáticos, el conocimiento cultural y el currículum de matemáticas promueve la reconceptualización didáctica.

La recontextualización didáctica implica que los profesores se mantengan en un estado continuo de reflexión, aprendizaje y adaptación. La reflexión crítica debe girar entorno a la pertinencia de los contenidos del currículo, los cuales deben ser pertinentes para la vida cotidiana de los estudiantes y las estrategias y métodos pedagógicos deben también ser culturalmente relevantes. Crear comunidades de aprendizaje donde se produzcan nuevos conocimientos que surja de la conexión matemática, cultura y currículo. Desafiar la perspectiva eurocéntrica de la enseñanza de las matemáticas y darle voz a los conocimientos locales que tradicionalmente han sido marginados o excluidos (Gavarrete, 2014).

La reflexión en torno a la dimensión cultural de la matemática les brinda a los profesores herramientas y perspectivas que le permiten transformar su enfoque pedagógico, su relación con el entorno y su propia identidad como profesor. El enfoque de la etnomatemática le brinda al profesor herramientas para descubrir en su entorno rasgos culturales con potencial de contenido matemático. Esto le permite fomentar una actitud crítica sobre la universalidad del conocimiento matemático y conectar con el entorno sociocultural. Es importante que los maestros reconozcan la existencia de la diversidad de pensamientos matemáticos que circulan en el mundo y la necesidad de respetarlos, aunque no cuenten con una estructura formal o axiomática (Lucas, Bete y Jurema, 2022).

REFLEXIÓN EPISTÉMICA

Reconocer que las matemáticas son una construcción humana, social y cultural permite que los profesores deconstruyan la idea de que las matemáticas son universales y neutras. Al comprender que las matemáticas son una construcción social y cultural, el profesor entiende que están influenciadas por los valores, necesidades

y dinámicas sociales de los contextos donde surgieron y que son el producto de muchos siglos de desarrollo. De esta manera, pueden entender que en su cultura al igual que en las demás se producen prácticas sociales y culturales en las que persisten conocimientos matemáticos que son igual de importantes que la matemática occidental, que tal vez quedaron congelados en el tiempo y que vale la pena rescatar para continuar con su desarrollo (Bishop, 1995; Gerdes, 1996; entre otros, citado por Blanco-Alvares *et al.*, 2017).

Los objetivos más comunes de los cursos de formación de profesores con una perspectiva etnomatemática son fomentar en los docentes la naturaleza de las matemáticas como una actividad cultural (objetivo epistémico) y desarrollar las capacidades docentes, partiendo del contexto cultural al que pertenecen y diseñar actividades para la enseñanza (objetivo práctico). El propósito epistémico busca el estudio y la reflexión sobre la naturaleza del conocimiento matemático posicionándolo como un producto sociocultural, en este sentido la cultura se considera como un mecanismo informal de gobierno que regula a los sujetos para producir en ellos prácticas discursivas relacionadas con las reivindicaciones de los saber propios etnomatemáticos (Breda, Do Rosario y Duro, 2012; Blanco-Alvares, *et al.*, 2017).

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS MATEMÁTICAS PROPIAS

En los procesos de formación de profesores desde una perspectiva etnomatemáticas, la investigación es un elemento que se considera condición de posibilidad para la configuración de subjetividades. La investigación en etnomatemáticas incide en los ámbitos de la vida del investigador, tanto en lo científico porque lo lleva a desarrollar habilidades para la investigación como en lo social porque cambia su forma de interpretar la realidad haciéndolo más sensible

a las condiciones reales que afectan a los contextos. En relación con las maneras de actuación del docente investigador de su cultura en búsqueda de los rasgos culturales con potencial matemático de su entorno, se configuran los aspectos siguientes de su subjetividad: (Gavarrete, Oliveras y Agudo, 2012).

REGULACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Cuando los maestros de matemáticas se comprometen a investigar sobre los conocimientos propios ancestrales que están inmersos en las tradiciones culturales y que tienen potencial de ser etnomatemáticos empiezan a regular sus prácticas pedagógicas y su interacción social en función de esos conocimientos, los cuales se convierten en dispositivos o delimitadores de gobierno (Breda, Do Rosario y Duro, 2012).

De igual manera, un curso de formación orientado hacia la enculturación del profesor a partir de la etnomatemática reconfigura el sujeto docente como enculturador matemático. Esta reconfiguración lo aparta de concebirse como instructor de la matemática a comprenderse como "culturizador matemático". Esto significa que por medio de la apropiación de su identidad cultural que se genera por la investigación sobre los rasgos matemáticos propios de su entorno el profesor transforma su práctica de enseñanza. Esto es, el profesor contextualiza los conceptos matemáticos en función de la cultura y las realidades que vive el estudiante en su contexto socio-cultural (Gavarrete, 2018).

PRODUCTOR DE NUEVOS CONOCIMIENTOS

La etnomatemática contribuye en la transformación del profesor y de sus conocimientos. En lugar de proporcionar una enseñanza estática y repetitiva, la etnomatemática promueve en los profesores la investigación y la innovación, elementos fundamentales en la autoformación y generadores esenciales en la producción de nuevos conocimientos que provienen de la práctica y la interacción (Breda, Do Rosario y Duro, 2012).

Cuando los profesores indagan sobre las matemáticas que están inmersas en los rasgos de su propia cultura y socializan sus hallazgos, genera un impacto positivo para la generación de conciencia sobre la diversidad y el multiculturalismo. Los nuevos hallazgos etnomatemáticos los posicionan como productores de conocimiento y los conecta con un entendimiento más profundo de su propia cultura. Esto los lleva a desarrollar sentimientos de aprecio y valoración de su herencia cultural. Las acciones de indagación y compartir su cultura genera en los profesores un sentido de agencia hacia su proceso de formación (Verner, Massarwe y Bshouty, 2013).

RECONOCIMIENTO Y VALORACIÓN DEL CONOCIMIENTO TRADICIONAL

La formación de profesores basada en los principios de la etnomatemática contribuye al respeto por la alteridad cultural. Cuando los profesores comprenden que existe una amplia variedad de prácticas matemáticas que provienen de conocimientos de diferentes culturas, los sensibiliza hacia la diversidad cultural.

Esto contribuye a la configuración de subjetividades que reconocen y valoran la cultura de los otros, en especial las perspectivas culturales diversas en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas (Oliveras y Gavarrete, 2012, p. 343).

DECONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO

Animar a los profesores indígenas a incluir múltiples perspectivas culturales y diferentes sistemas de conocimiento en el aula contribuye a que los profesores desafíen la concepción hegemónica de las matemáticas occidentales. Los conocimientos propios/tradicionales de las culturas indígenas tienen formas particulares de comunicarse y de asumir otros conocimientos, en diferencia a la manera en que el conocimiento occidental lo hace. Hacer que los profesores indígenas valoren y reconozcan la diversidad de saberes matemáticos y culturales en el mundo influye en su percepción sobre lo que se constituye como “conocimiento validado” y comprendan que los conocimientos propios ofrecen perspectivas alternativas y validas que contribuyen a la producción de nuevos contenidos escolares interculturales (Tomaz y Knijnik, 2018).

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ETNOMATEMÁTICO

Los cursos de formación en etnomatemática permiten que los profesores reconozcan la importancia de recuperar los saberes matemáticos autóctonos. Al incorporar la etnomatemática en sus clases, los profesores comprenden que hay saberes que se encuentran

inmersos en las prácticas cotidianas y que pueden ser utilizados para dar mayor significado a las matemáticas tradicionales. Cuando los estudiantes pueden hacer una relación directa de los conocimientos matemáticos con prácticas tradicionales se generan nuevas comprensiones y se amplían los horizontes de significado. Lo anterior contribuye a descubrir nuevos conocimientos que tienen el potencial de ser considerados etnomatemáticos y que enriquecen el patrimonio cultural (Oliveras y Blanco-Álvarez, 2016).

DIALOGO INTERCULTURAL

Los cursos de formación de profesores en etnomatemáticas impulsan las prácticas de enseñanza basadas en el diálogo intercultural entre diferentes saberes. Cuando se anima a que el profesor de matemáticas promueva el dialogo intercultural en sus prácticas de enseñanza, necesariamente debe abrir su aula de clase para dar participación a los diferentes actores de la comunidad. Esta participación de la comunidad genera el surgimiento de nuevos conocimientos matemáticos que están inmersos en las prácticas sociales y culturales. El reconocimiento de estos conocimientos etnomatemáticos contribuye a la valoración y al respeto de las diferentes formas de pensar de otros pueblos (Rodrigues y Tamayo-Osorio, 2017).

Las prácticas matemáticas que existen en el contexto del mundo indígena están inmersas en las actividades cotidianas, por tanto, responden a sus necesidades de supervivencia. En este sentido el dialogo intercultural en los cursos de formación le permite al profesor indígena comparar, contrastar y aprender diferentes enfoques de prácticas tradicionales y matemáticas inmersas en las diferentes culturas (Perreira, 2018).

El dialogo intercultural entre diferentes saberes que se genera en los cursos de formación con perspectiva etnomatemática

reconfigura la identidad del profesor al tener acceso a conocimientos matemáticos producidos por diferentes culturas. Esto fomenta la reflexión sobre el desarrollo de las matemáticas en distintas culturas y eleva las acciones pedagógicas para combatir la exclusión promovida por la perspectiva monocultural. En los contextos indígenas la perspectiva monocultural distorciona la enseñanza de las matemáticas por cuanto los libros de texto y materiales didácticos están elaborados en base a la cultura dominante, lo cual carece de significado para las comunidades. En este sentido, el profesor tendrá que diseñar actividades para sus clases que vinculen las prácticas culturales de su comunidad, otras comunidades y las matemáticas escolares. Esto reconfigura su identidad como profesor al ser un puente entre la cultura y la educación por el ejercicio constante de la disciplinación de las prácticas culturales (Gavarrete, 2012; Rosa, M., Orey, DC 2016; Blanco-Alvares, Molano-Franco, 2021).

REIVINDICAR Y LEGITIMAR LAS MATEMÁTICAS EXTAESCOLARES

El interés político de la etnomatemática es la reivindicación de los saberes de la comunidad. Así que la formación de profesores indígenas en una perspectiva etnomatemática se posiciona como una forma de reivindicación política, cultural y académica, en la que se cuestionan los programas de formación con carácter colonial donde se impone como válido el conocimiento matemático académico. En este panorama, a etnomatemática desde una perspectiva decolonial puede ser la base para una reflexión política-pedagógica hacia la integración de los saberes plurales del contexto social y escolar (Oliveras y Blanco-Álvarez, 2016).

La implementación de microproyectos en los que se toma como objeto de estudio un signo cultural con potencialidades

matemáticas produce en los profesores la aceptación inclusiva y favorece el mestizaje cultural. La perspectiva intercultural de la educación matemática reconoce que cada cultura tiene sus propias prácticas matemáticas locales y reconoce que estas prácticas son igualmente válidas y significativas que las matemáticas occidentales. En este sentido, el estudio de signos culturales de la propia cultura como de otras cercanas, promueve la actitud de empatía y respeto hacia otras culturas, es decir se produce la aceptación inclusiva. Al mismo tiempo, se genera el mestizaje cultural entendido como la fusión y la transformación de la cultura por medio del contacto y la interacción voluntaria sin que se generen situaciones de poder donde la cultura dominante invisibilice o marginalice las tradiciones de los grupos minoritarios (Oliveras, 2006; Martínez Padrón y Oliveras, 2015).

La función de la escuela es la preservación cultural, en esta perspectiva la práctica de un profesor de matemáticas orientada desde la etnomatemática se caracteriza por la sensibilidad frente a las diversas prácticas matemáticas. Esto implica que el profesor de matemáticas proporciona espacios dentro de sus clases para que la comunidad comparta sus prácticas matemáticas tradicionales. De igual manera, el profesor investiga las etnomatemáticas presentes en las prácticas tradicionales de la comunidad, esto le permite ampliar sus concepciones sobre la matemática y transformar su práctica a una más inclusiva, multicultural y transdisciplinar (Blanco-Alvares *et al.*, 2017; Oliveras, 2005; Oliveras y Blanco-Álvarez, 2016).

HERRAMIENTAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

Los cursos de formación en etnomatemática son considerados lugares desde donde se ejerce el poder. Esto permite pensar que la configuración de subjetividades en los cursos de formación

está relacionada con las discusiones e interacciones que se generan sobre teorías, metodologías y experiencias que se comparten en estos espacios y que en su momento se consideran veraces (Breda, Do Rosario y Duro, 2012).

Las herramientas teóricas y metodológicas que se proporcionan en los cursos de etnomatemáticas contribuye a que los profesores se empoderen culturalmente y legitimen los conocimientos de la comunidad en la escuela. Cuando los profesores de matemáticas indagan en sus comunidades sobre los conocimientos extraescolares y los implementan en sus clases adquieren una concepción ampliada de las matemáticas escolares y una postura crítica frente a este conocimiento. Reflexionan sobre el origen del conocimiento matemático y comprenden que no es universal y que surge de contextos culturales específicos. Esto reconfigura su identidad y los perfila como profesores inclusivos y culturalmente sensibles. Las herramientas teóricas y metodológicas proporcionadas les permiten transformar sus prácticas de enseñanza a formas más contextuales y culturalmente relevantes para los estudiantes. Esto reconfigura la percepción que tienen sobre sus estudiantes, de receptores pasivos a individuos con conocimientos previos y de experiencias extraescolares que pueden ser utilizados en las clases. Los profesores comprenden que en los conocimientos matemáticos se manejan relaciones de poder y a través de la reflexión resignifican su rol de meros transmisores de conocimientos a propiciar prácticas que desafían esas estructuras de poder y que procuran por una educación matemática más equitativa (Verner, Massarwe y Bshouty, 2013).

De igual manera, la enculturación propuesta por Bishop, es un proceso que le permite al profesor de matemáticas desarrollarse como investigador y orientar su práctica hacia la pertinencia cultural. la enculturación dota al profesor de herramientas metodológicas para la investigación. En este sentido, la estrategia principal de formación es la ejecución de microproyectos para favorecer la apropiación del conocimiento matemático del propio contexto (Gavarrete, 2018).

CONCLUSIONES

Al leer y analizar todo el material bibliográfico en búsqueda de las condiciones de posibilidad para la configuración de subjetividades en los cursos de formación continua de profesores indígenas en etnomatemáticas, emergieron nueve categorías que describen diferentes escenarios que se consideran circunstancias que posibilitan la producción de configuraciones subjetivas. Estas categorías (condiciones de posibilidad) marcan tendencias sobre los aspectos en que se hace énfasis cuando se diseñan e implementan los cursos de formación continua de profesores indígenas desde una perspectiva etnomatemática. Estas tendencias son: la reflexión crítica sobre la dimensión política, cultural y epistemológica de las matemáticas; el reconocimiento de la matemática como una construcción social y cultural; la resignificación del rol del profesor como investigador y dinamizador de su propia cultura; y el reconocimiento, valoración y validación de los conocimientos matemáticos propios.

LA REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA DIMENSIÓN POLÍTICA, CULTURAL Y EPISTEMOLÓGICA DE LAS MATEMÁTICAS

Dentro de la revisión de artículos se encontró que la reflexión es un proceso que se considera fundamental en todos los programas de formación en etnomatemáticas. Cuando se utiliza como dispositivo rector en la formación de profesores, la etnomatemática guía la manera en que se enseña, se aprende y se reflexiona sobre las matemáticas y su enseñanza. En este sentido, la reflexión se considera una condición de posibilidad para la configuración de subjetividades por cuanto le provocan al maestro momentos de introspección y autorreflexión para cuestionar, analizar y reinterpretar sus experiencias, prácticas y creencias desde la perspectiva que proporciona la etnomatemática. Dado que la etnomatemática tiene un discurso propio

en el que se desarrolla un conjunto de prácticas discursivas, así como un conjunto de normas y convenciones compartidas, se identificaron cuatro modos de reflexión, a saber: la reflexión política, la reflexión sobre las prácticas, la reflexión crítica y la reflexión epistémica.

EL RECONOCIMIENTO DE LA MATEMÁTICA COMO UNA CONSTRUCCIÓN SOCIAL Y CULTURAL

Analizar desde una perspectiva crítica las posturas eurocentrista y postcoloniales de la matemática escolar permite que los profesores entiendan que las matemáticas no son una serie de conocimientos abstractos universales, sino que son una construcción cultural que tiene diversas prácticas y significados en diferentes contextos. Reconocer que las matemáticas son una construcción humana, social y cultural, tiene un impacto profundo en la comprensión de las matemáticas y en la configuración del sujeto profesor de matemáticas. Empiezan a cuestionar ideas o prácticas matemáticas que se han dado por sentadas; aceptan como válidas las prácticas matemáticas de otras culturas así como las propias; desafían la noción de que hay una única matemática correcta; transforman sus prácticas de enseñanza al incluir en sus clases el conocimiento extraescolar existente en el perímetro sociocultural de la escuela que aún siguen vigentes; y reconocen las producciones de conocimiento matemático propio de las culturas ancestrales que aún perviven. Quizás la comprensión más significativa es que si las matemáticas son una construcción cultural, entonces diferentes culturas pueden tener diferentes enfoques y prácticas matemáticas.

LA RESIGNIFICACIÓN DEL ROL DEL PROFESOR COMO INVESTIGADOR Y DINAMIZADOR DE SU PROPIA CULTURA

En general, las propuestas de formación coinciden en vincular la enseñanza con la investigación, en función de desarrollar en el profesor un efecto autoformativo que favorece su propio proceso de enculturación matemática (Gavarrete, 2012). El profesor asume el rol de investigador del conocimiento matemático cultural de su comunidad y los procesa para utilizarlos en sus clases de matemáticas. De acuerdo con Bishop (1995), la enculturación matemática se trata de cómo las personas aprenden a pensar y actuar matemáticamente en su cultura y cómo las matemáticas se integran en su vida cotidiana. En este sentido el profesor debe experimentar este proceso de enculturación asumiendo el papel de investigador para desarrollar una comprensión profunda de la manera en que las matemáticas se integran a la cultura y a la vida cotidiana de sus estudiantes.

El rol del profesor que enseñan matemáticas en las comunidades indígenas trasciende de ser asumido como un técnico y operativo, hacia el empoderamiento como actor participativo, movilizador del compromiso y la intervención de todos los sectores corresponsales de la comunidad en la enseñanza de las matemáticas. La formación de profesores en etnomatemáticas contribuye a la construcción de la identidad y la perspectiva individual del profesor etnomatemático, lo cual puede ser un camino hacia la producción de nuevos conocimientos o la posibilidad de generar desarrollo de los conocimientos etnomatemáticos ya existentes. Los profesores al desarrollar su propia subjetividad y perspectiva cultural en relación a las etnomatemáticas, pueden descubrir nuevas comprensiones sobre la matemática y de esta manera proponer otras formas de enseñar. Esto contribuiría a la generación de prácticas pedagógicas que sean más inclusivas y culturalmente sensibles. (10)

EL RECONOCIMIENTO, VALORACIÓN Y LEGITIMACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS MATEMÁTICOS PROPIOS

La visión monocultural eurocentrista ha sido predominante en los currículos escolares y en los programas de formación inicial y continua de los profesores de matemáticas a lo largo de la historia de los países colonizados en América Latina. Esta visión de las matemáticas escolares genera exclusión y rechazo a las formas de multiculturalidad que aún siguen vigentes (Gavarrete, 2013). En este contexto los programas de formación en etnomatemáticas generan condiciones de posibilidad al constituirse como una herramienta política y cultural para el reconocimiento y legitimación los saberes matemáticos presentes en las comunidades. En los cursos de formación de profesores se enfatiza la reflexión crítica que fomenta la conciencia y la autoestima cultural que les permite valorar y validar los conocimientos matemáticos extraescolares propios que se encuentran inmersos en las prácticas y tradiciones culturales. Esto lleva a una reevaluación de la perspectiva monocultural en la enseñanza de las matemáticas y a la promoción de enfoques pedagógicos más inclusivos y contextualizados. En los procesos de formación es fundamental que los profesores reconozcan que existen otros pensamientos matemáticos que aunque no gocen de una estructura axiomática validada por la ciencia moderna es necesario estudiarlos, fortalecerlos y enseñarlos (Aroca-Araujo, Blanco-Álvarez y Gil, 2017).

Lo anterior permite determinar que la formación continua de profesores desde la perspectiva intercultural que ofrece la etnomatemática influye en la configuración de la identidad del profesor de matemáticas indígena. Estas circunstancias de formación que se generan en los programas de formación desde la etnomatemática contribuyen a la configuración de subjetividades de profesores más sensibles a la diversidad cultural, más conscientes de la dimensión política de las matemáticas, y más comprometidos con la promoción de prácticas de enseñanza justas e inclusivas. Además, les brindan herramientas teó-

ricas y metodológicas para abordar la enseñanza de las matemáticas desde una perspectiva más crítica y reflexiva, y les empoderan culturalmente al reconocer y valorar los conocimientos de sus comunidades. Sin embargo, esto no quiere decir que deban sustituirse las etnomatemáticas occidentales, pues ellas también son importantes para interactuar en la sociedad moderna y no deben ser ignoradas. Comprender ambas etnomatemáticas (las locales y las occidentales) le ofrece al aprendiz indígena una formación intelectual que le permite comprender e interactuar en el mundo desde perspectivas culturales distintas.

Implementar un proyecto de educación matemática desde la perspectiva que ofrece la etnomatemática en una comunidad indígena, requiere que el profesor desarrolle una postura ética y política frente a la educación matemática. Esto implica, reconocer que históricamente las matemáticas han sido una herramienta de poder y discriminación; ejercer resistencia a la visión eurocéntrica de las matemáticas y reivindicar las prácticas matemáticas propias como válidas y valiosas; y revitalizar las prácticas matemáticas tradicionales indígenas. Sin embargo, y a pesar de que en la revisión documental emergió la categoría Reflexión Política, la escasa literatura al respecto hace necesario profundizar en la manera en que los cursos de formación desde una perspectiva etnomatemática contribuyen a la configuración de subjetividades éticas y políticas de profesores indígenas.

La investigación sobre la manera en que la subjetividad política del profesor de etnomatemáticas en comunidades indígenas permitiría conocer las condiciones de posibilidad para configurar un modo de ser y actuar docente para ejercer prácticas etnomatemáticas. En específico, la investigación permitiría reconocer los escenarios y las acciones de subjetivación en los procesos de formación de profesores desde una perspectiva etnomatemática. De acuerdo a esto surgen preguntas que valdría la pena explorar en los procesos de formación ¿cuáles son las formaciones discursivas que actúan como regímenes de verdad para configurar la identidad política del sujeto profesor indígena de matemáticas?

¿cómo se identifican las subjetividades éticas y políticas
¿Cuáles son los escenarios instituidos e instituyentes en que se
configuran las subjetividades éticas y políticas del profesor indígena
de matemáticas? ¿Cuáles son los dispositivos de gobierno, disci-
plinamiento y subjetivación que inciden en la formación de un pro-
fesor etnomatemático?

REFERENCIAS

- AGUIRRE, J. M.; DEL ROSARIO ZAVALA, M. (2013). Making culturally responsive mathematics teaching explicit: A lesson analysis tool. **Pedagogies: An international journal**, 8(2), 163-190.
- ALBANESE, V.; PERALES, F. J. (2020). Mathematics conceptions by teachers from an ethnomathematical perspective. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, 34(66), p. 1-21.
- ALBANESE, V.; PERALES, J. (2017). Una experiencia en la formación de profesores sobre concepciones desde una perspectiva etnomatemática. UNIÓN. **Revista Iberoamericana de Educación Matemática**, 49, p. 73-83.
- ALBANESE, V.; PERALES, F. J.; OLIVERAS, M. L. (2016). **Matemática y lenguaje:** concepciones de los profesores sobre las matemáticas, una mirada desde la etnomatemática. *Perfiles educativos*, 38(152), 31-50.
- ALBANESE, V.; SANTILLÁN, A.; OLIVERAS, M. L. (2014). Etnomatemática y formación docente: el contexto argentino. **Revista Latinoamericana De Etnomatemática Perspectivas Socioculturales De La Educación Matemática**, 7(1), 198-220. Recuperado a partir de <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/80>. Acceso en: 20 out. 2023.
- ALVES, T.; SOARES, G. A. (2017). Práticas docentes e o Programa Etnomatemática: O que revelam as pesquisas do ETNOMAT/RJ. **Revista Latinoamericana De Etnomatemática Perspectivas Socioculturales De La Educación Matemática**, 10(3), 216-232. Recuperado a partir de <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/418>. Acceso en: 14 out. 2023.

AROCA, A. (2022). **Un enfoque didáctico del programa de Etnomatemáticas**. Tecné, Episteme y Didaxis: TED, (52). DOI: <https://doi.org/10.17227/ted.num52-13743>.

AROCA-ARAUJO, A.; BLANCO-ÁLVAREZ, H.; Gil, D. (2017). Etnomatemática y formación inicial de profesores de matemáticas: el caso colombiano. **Revista Latinoamericana De Etnomatemática Perspectivas Socioculturales De La Educación Matemática**, 9(2), 85-102. Recuperado a partir de <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/341>. Acceso en: 24 nov. 2023.

ÁVILA, A. (2014). La etnomatemática en la educación indígena: así se concibe, así se pone en práctica. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática: Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática**, 7(1), p. 19-49.

BERNARDI, L. DOS S.; SANTOS, J. A. (2018). **Etnomatemática y Pedagogía Freireana: una experiencia intercultural con la comunidad Kaingang**. Zetetike, 26(1), 147-166. DOI: <https://doi.org/10.20396/zet.v26i1.8650727>.

BISHOP, A. J. (1999). **Enculturación matemática, la educación matemática desde una perspectiva cultural**. Barcelona: Paidós.

BLANCO-ÁLVAREZ, H.; MOLANO-FRANCO, E. (2021). La formación de profesores de matemáticas desde la etnomatemática: una mirada decolonial. **Revista de Educação Matemática**, [S. l.], v. 18, n. Edição Esp, p. e021040, 2021. DOI: 10.37001/remat25269062v18id604. Disponible em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/604>. Acceso em: 8 mar. 2023.

BLANCO-ÁLVAREZ, H.; FERNANDEZ-OLIVERAS, A.; OLIVERAS, M. L. (2020). Evaluación de un curso de formación continua de maestros orientado desde una perspectiva etnomatemática. **Revista Latinoamericana De Etnomatemática Perspectivas Socioculturales De La Educación Matemática**, 12(2), 29-61. Recuperado a partir de <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/452>. Acceso en: 20 out. 2023.

BLANCO-ÁLVAREZ, H.; FERNÁNDEZ-OLIVERAS, A.; OLIVERAS, M. L. (2017). Formación de Profesores de Matemáticas desde la Etnomatemática: estado de desarrollo*. **Bolema: Boletim De Educação Matemática**, 31(58), 564-589. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v31n58a02>.

BLANCO-ÁLVAREZ, H.; HIGUITA RAMÍREZ, C.; OLIVERAS, M. L. (2014). Una mirada a la Etnomatemática y la Educación Matemática en Colombia: caminos recorridos. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática: Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática**, 7(2), p. 245-269.

BONNER, E. P.; ADAMS, T. L. (2012). Enseñanza culturalmente receptiva en el contexto de las matemáticas: un estudio de caso de teoría fundamentada. **Revista de formación de profesores de matemáticas**, 15, 25-38.

BREDA, A.; DO ROSARIO, V. M.; DURO, G. T. (2012). A Etnomatemática nos cursos de formação continuada de professores: implicações das regularidades discursivas e das relações de poder na produção de subjetividades. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, 5(1), 116-148. Recuperado a partir de <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/39>. Acceso en: 24 nov. 2023.

CHAVARRÍA VÁSQUEZ, J. M.; ALBANESE, V.; GARCÍA BORBÓN, M.; GAVARRETE VILLAVERDE, M. E.; MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, M. (2017). Ubicación espacial y localización desde la perspectiva sociocultural: validación de una propuesta formativa para la enculturación docente a partir de Etnomatemáticas. **Revista Latinoamericana De Etnomatemática Perspectivas Socioculturales De La Educación Matemática**, 10(2), 26-38. Recuperado a partir de <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/427>. Acceso en: 24 nov. 2023.

D'AMBROSIO, U.; D'AMBROSIO, B. S. (2013). The role of Ethnomathematics in curricular leadership in mathematics education. **Journal of Mathematics Education at Teachers College**, 4(1). DOI: <https://doi.org/10.7916/jmetc.v4i1.767>.

DUSSEL, E. (2020). **Siete ensayos de filosofía de la liberación**. Hacia una fundamentación del giro decolonial. Madrid: Editorial Trotta.

FUENTES, C.; ACERO, A. V.; CASALLAS, L. A.; DÍAZ, L.; ACOSTA, C. P. (2016). ¿Cómo abordar la diversidad en el aula de matemáticas?: algunas necesidades de formación de un grupo de docentes del distrito capital, en Colombia. UNIÓN. **Revista Iberoamericana de Educación Matemática**, 46, p. 125-138.

GARZÓN, C. A. (2020). El saber escolar matemático en Colombia y la constitución de subjetividades (una mirada al período histórico 1995 – 2013). **Revista Latinoamericana de Etnomatemática: Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática**, 13(4), p. 120-139.

GAVARRETE VILLAVERDE, M. E. (2013). La Etnomatemática como campo de investigación y acción didáctica: su evolución y recursos para la formación de profesores desde la equidad. **Revista Latinoamericana De Etnomatemática Perspectivas Socioculturales De La Educación Matemática**, 6(1), 127-149. Recuperado a partir de <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/58>. Acceso en: 20 nov. 2023.

GAVARRETE VILLAVERDE, M. E. (2015). Etnomatemáticas indígenas y formación docente: una experiencia en Costa Rica a través del modelo MOCEMEI. **Revista Latinoamericana De Etnomatemática Perspectivas Socioculturales De La Educación Matemática**, 8(2), 136-176. Recuperado a partir de <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/206>. Acceso en: 20 nov. 2023.

GAVARRETE, M. E.; ALBANESE, V. (2015). Etnomatemáticas de signos culturales y su incidencia en la formación de maestros. **Revista Latinoamericana De Etnomatemática Perspectivas Socioculturales De La Educación Matemática**, 8(2), 299-315. Recuperado a partir de <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/213>. Acceso en: 19 nov. 2023.

MARTÍNEZ, M. C.; CUBIDES, J. (2019). **Acercamientos al uso de la categoría de 'subjektividad política' en procesos investigativos**. Disponible en: <https://repositorio.idep.educación.co/handle/001/2101>. Acceso en: 19 nov. 2023.

MARTÍNEZ PADRÓN, O. J.; OLIVERAS, M. L. (2015). Surcando caminos de interculturalidad sustentados en la Etnomatemática. **Revista Latinoamericana De Etnomatemática Perspectivas Socioculturales De La Educación Matemática**, 8(2), 341-363. Recuperado a partir de <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/216>. Acceso en: 19 nov. 2023.

LUCAS, J. L. M. D. E.; BETE, Z. E. DE F. M.; JUREMA, J. L. B. P. (2022). Formação de professores e Etnomatemática: o acarajé como elemento catalisador de discussões no Ensino de Matemática: o acarajé como elemento catalisador de discussões no Ensino de Matemática. **Revista Latinoamericana De Etnomatemática Perspectivas Socioculturales De La Educación Matemática**, 15(1), 20-40. DOI: <https://doi.org/10.22267/relatem.22151.88>.

OLIVERAS, M. L.; BLANCO-ÁLVAREZ, H. (2016). Integración de las Etnomatemáticas en el Aula de Matemáticas: posibilidades y limitaciones. **Bolema: Boletim De Educação Matemática**, 30(55), 455-480. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v30n55a08>.

OLIVERAS, M. L.; GAVARRETE, M. E. (2012). Modelo de aplicación de etnomatemáticas en la formación de profesores para contextos indígenas en Costa Rica. **Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa**, 15(3), 339-372. Recuperado en 20 de julio de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-24362012000300005&lng=es&tlng=es. Acceso en: 22 nov. 2023.

- ORJUELA, J.; PARRA, A. I. (2014). Consideraciones sobre educación matemática y educación indígena en Colombia. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática: Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática**, 7(2), p. 181-201.
- OSORIO, C. T. (2018). **Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, etnomatemática y formación de profesores**. *Ciência & Educação (bauru)*, 24(3), 759-777. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320180030014>.
- PEÑA-RINCÓN, P. (2015). Descolonizar los saberes: un gran desafío para la Etnomatemática. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática: Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática**, 8(1), p. 4-9.
- RADFORD, L. (2021). Las etnomatemáticas en la encrucijada de la descolonización y la recolonización de saberes. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática: Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática**, 14(2), p. 1-31.
- RIBEIRO, D. C. (2021). **Professores que atuam em escolas indígenas, práticas pedagógicas e o campo da etnomatemática: algumas possíveis reflexões**. *Educação Matemática Pesquisa*, 23(2), p. 189-217.
- ROSA, M.; OREY, D.; GAVARRETE, M. E. (2017). El programa Etnomatemáticas: perspectivas actuales y futuras. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática: Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática**, 10(2), p. 69-87.
- ROSA, M., OREY, DC (2016). Estado del Arte en Etnomatemática. *En: Perspectivas actuales y futuras de la etnomatemática como programa*. Encuestas temáticas ICME-13. Springer, Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-30120-4_3.
- ROSA, M.; REIS, F. da S.; OREY, D. C. (2012). A modelagem matemática crítica nos cursos de formação de professores de matemática. *Acta Scientiae*. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, 14(2), p. 159-184.
- SANTOS, F.; PEREIRA, E. (2021). Decolonialidade, educação do campo e formação de professores de matemática: por uma reforma agrária do saber Filipe Santos Fernandes. **Revista de Educação Matemática (REMat)**, 18, p. 1-14.
- SANTOS, J. A., BERNARDI, L. DOS S.; NASCIMENTO, M. (2020). Algoritmos y sistemas de parentesco: aproximaciones etnomatemáticas en la formación de profesores indígenas. **Bolema: Boletim De Educação Matemática**, 34(67), 628-650. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v34n67a14>.

SANTOS, J. G. dos; SILVA, J. N. D. da. (2016). A Influência da Cultura Local no Processo de Ensino e Aprendizagem de Matemática numa Comunidade Quilombola. **Bolema: Boletim De Educação Matemática**, 30(56), 972-991. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v30n56a07>.

TAMAYO, C.; BLANCO-ALVARES, H. (2019). **Dos experiencias de formación de maestros en la perspectiva de la etnomatemática**. XV CIAEM-IACME, Medellín, Colombia, 2019.

TOMAZ, V. S.; KNIJNIK, G.. (2018). Tensionamentos na formação intercultural de professores indígenas: um estudo da escola xakriabá. **Educação Em Revista**, 34, e187725. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698187725>.

TORRES-DUARTE, J. (2022). Miradas críticas en la educación matemática. **Revista Colombiana de Educación**, (86), 321-342. DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12090>.

TORRES-DUARTE, J. (2020). La constitución de subjetividades éticas y políticas en la formación crítica de profesores de matemáticas: análisis de los discursos gubernamentales en Colombia (2000-2015). **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, 13(4), 8-35. DOI: 10.22267/relatem.20134.73.

VERNER, I.; MASSARWE, K.; BSHOUTY, D. (2013). Constructs of engagement emerging in an ethnomathematically-based teacher education course. **The Journal of Mathematical Behavior**. Volume 32, Issue 3, Pages 494-507. ISSN 0732-3123, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2013.06.002>.

VIEIRA, A.; SILVA, S.; COELHO, V. C.; LOPES, J. M. (2021). Etnomatemática e formação de professores de matemática: uma reflexão sobre currículos de universidades públicas brasileiras. **Revista de Educação Matemática (REMat)**, 18, p. 1-19.

YOJCOM, D. (2020). **La etnomatemática y sus implicaciones didácticas en Guatemala**. Innovación con conocimiento, 3 (1), 21-22. Barranquilla - Colombia.

YOJCOM, D.; CASTILLO, E.; GAVARRETE, M. E.; TUM, M.; POU, S.; FLORES, W.; MORALES, L.; AROCA, A. (2016). El programa etnomatemática en Centroamérica y Norteamérica. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática: Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática**, 9(2), p. 202-23.



9

Juliana dos Santos Oliveira

Vera Lucia Felicetti

Isabela Rêgo Barros

**AGRUPAMENTOS PRODUTIVOS
NO TRATAMENTO
DA HETEROGENEIDADE
DAS APRENDIZAGENS DA LÍNGUA
ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO**

INTRODUÇÃO

A heterogeneidade das aprendizagens reflete no processo de aquisição da escrita na realidade de turmas de alfabetização e comunica, dentre outros elementos, hipóteses da compreensão das crianças sobre a língua materna (Leal, 2018). Os estudantes, à medida que vão construindo os conhecimentos acerca da língua, vão diversificando as formas de aprender (Weisz, 2000) mediante as novas necessidades que surgem, adicionando desafios ao professor alfabetizador. Aprender a ler e escrever é um processo que exige diferentes mobilizações cognitivas ou reelaborações constantes das aprendizagens por parte dos aprendentes. O processo de aquisição do sistema que representa a escrita de uma língua é extremamente complexo, por mais óbvio que possa parecer. Tal complexidade, tem feito emergir a necessidade de refletirmos mais sobre a atualização constante de um repertório teórico e metodológico, que seja capaz de acompanhar tendências pedagógicas mais assertivas, objetivando garantir aos estudantes o direito à alfabetização na idade certa. Assim, é importante que os métodos para alfabetização estejam rigorosamente ancorados sobre “o que e como ensinar” (princípios e estratégias), segundo Morais (2012). Inicialmente, compreender a complexidade que envolve essa apropriação por parte dos estudantes é fundamental para que um professor possa ajudá-los.

À medida que os estudantes vão conhecendo as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), novas descobertas surgem naturalmente dos confrontos de ideias entre os pares (e sobre seus próprios saberes), acompanhando o entendimento de Vygotsky (2007) de que nas interações os saberes se ampliam. Apesar de reconhecer a importância das descobertas que eles fazem sozinhos, amparados nos conhecimentos que vão construindo mutuamente, entende-se que precisarão de pares para ajudá-los a perceber e a compreender mais sobre tudo que envolve conhecimentos

sobre a língua, mas, no tocante à apropriação da língua escrita, o pareamento considerando saberes similares sobre a língua é uma estratégia potente.

A proposta de agrupamentos considera que na interação entre os estudantes os saberes aproximados que eles apresentam, constituem desigualdades e diferenças como um fator relevante para a construção de novos conhecimentos. Esta perspectiva ampara-se nas contribuições da corrente teórica sociointeracionista, basilar para a alfabetização na perspectiva do letramento. A teoria busca explicar como elementos da cognição humana se desenvolvem em detrimento das relações sócio-históricas e culturais, onde se situam os sujeitos. Assim, segundo Medeiros (2019, p. 19), “a língua constitui-se para além de um instrumento de comunicação, passando a fornecer ferramentas da organização psicológica da criança.” Amplamente discutido por Vygotsky (2007), a aprendizagem de conceitos e habilidades complexas ocorre inicialmente em nível interpsíquico, alcançando o intrapsíquico, justificando a interação como elemento fundamental para que os conhecimentos sejam mobilizados entre os pares mais experientes e os menos experientes, interação esta que resultam aprendizagens que são internalizadas posteriormente.

O movimento colaborativo em sala de aula que se utiliza da parceria tanto de um colega de turma mais experiente, quanto de um professor, de um adulto mais maduro, não deve ser uma transmissão de conhecimentos pura e simplesmente. Consiste em compartilhar informações, saberes, reflexões e promover o confronto sobre os conhecimentos estáveis, reelaborando-os e fundamentando novos, segundo Ferreiro e Teberosky (1979).

Sendo assim, é muito comum que os professores proponham atividades em grupos na sala de aula e os critérios que elegem para estes agrupamentos podem revelar aspectos da concepção que os professores têm sobre alfabetização. Para além da importância dos diferentes modos de agrupamento durante as atividades, Leal (2005)

chama a atenção para o fato de que, ao organizar o trabalho pedagógico, o professor não deve conhecer apenas o que cada aluno sabe sobre o SEA, mas, além disso, precisa pensar nos diferentes objetivos que pretende alcançar para aquela aula, então, torna-se imprescindível que o professor possa discernir o que seu estudante sabe e o que ele precisa saber a partir daquele ponto, a famosa Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), segundo Vygotsky (1984), segundo o conceito do autor, aspectos cognitivos em desenvolvimento devem ser avaliados por intermédio de atividades colaborativas que envolvam sociointeração, e não isoladamente, pois, “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 1984a, p. 113).

A estratégia do agrupamento para lidar com a diversidade trazida pelos estudantes sobre os conhecimentos que constroem, sobretudo e inclusive sobre a língua, é um elemento da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), que envolve planejamento, sequências didáticas, projetos pedagógicos e atividades sequenciadas interventivas respeitando a heterogeneidade das hipóteses de escrita apresentadas pelos estudantes. Essas dificuldades dos estudantes em relação à língua escrita podem servir de elementos para reflexão de todo o grupo. Guimarães (2013) ainda propõe que, as dificuldades de aprendizagem, ritmo e modo são aspectos importantes que devem ser considerados ao propor novas estratégias, sendo uma delas, o agrupamento.

Ao pedir aos estudantes que eles mesmos formem seus grupos ou duplas, se juntem-se para realizar as atividades e que “um ajude o outro” para determinado trabalho, é comum que, uma vez dado o comando, nessa orientação, os próprios estudantes estabeleçam os critérios de escolha e se agrupem. Geralmente, eles o fazem pelo crivo da afetividade, escolhendo os amigos, os que mais gostam ou por conveniência, optando por aqueles que vão lhe favorecer na realização das atividades. Desta forma, temos sim um trabalho com agrupamentos, a questão para reflexão é, até que ponto eles serão

“produtivos” e alcançam o objetivo a que de fato se destinam sob a perspectiva teórica da ZDP? Os critérios utilizados pelos professores ao propor agrupamentos podem ter relação com as concepções dos professores acerca do SEA? Estas implicações intervêm no processo de alfabetização?

Nesta direção, o objetivo neste artigo é identificar como os agrupamentos têm sido abordados em teses e em dissertações no que concerne à prática alfabetizadora nos 1os e 2os anos do Ensino Fundamental tendo em consideração a heterogeneidade das aprendizagens da língua nas suas modalidades oral e escrita.

DESENVOLVIMENTO

O ciclo de alfabetização marca um período de aprendizagem específico para as crianças e requer do professor alfabetizador conhecimentos relativos à psicogênese da escrita, protocolos de avaliação diagnóstica, modalidades organizativas do trabalho pedagógico e atividades interventivas que assegurem situações de aprendizagens concernentes à leitura e à escrita. Discutir ações metodológicas no planejamento de estratégias pedagógicas que ajudem os estudantes no seu processo de alfabetização e letramento é fundamental para verificar se tais ações provocam respostas positivas dos estudantes quanto à aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Busca-se o entendimento entre o que os estudantes sabem sobre determinado assunto e o quê, como e com quais, o professor deve promover situações de aprendizagem, que alcance pontualmente alguns e a todos ao mesmo tempo. O diálogo sempre gira em torno das discussões sobre quais conhecimentos um professor precisa mobilizar para garantir esse direito aos seus estudantes.

O conhecimento didático não pode ser deduzido simplesmente das contribuições da psicologia ou da ciência que estuda o objeto que tentamos ensinar. É necessário realizar investigações didáticas que permitam estudar e validar as situações de aprendizagem que propomos, aperfeiçoar as intervenções de ensino, apresentar problemas novos que só se fazem presentes na sala de aula (Lerner, 2002, p. 43).

O ensino da escrita alfabética incide na busca de metodologias de ordem que respondam às mais diversas necessidades dos estudantes no processo de apropriação do SEA. Ainda concordando que não existe um método que sirva de modelo a ser seguido, sabemos que existem outros que, consideradas as propostas que apresentaram diacronicamente, não promovem práticas sociointerativas, caducando frente às tendências pedagógicas que surgem a contrassenso, advindas de estudos que consideram como as crianças aprendem, seu protagonismo, o que pensam sobre e quais evidências apresentam sobre suas reflexões acerca da língua na modalidade escrita.

Uma prática que não privilegia a exploração do eixo oral dentre tantas possibilidades, mas se orienta às construções mais individuais no processo de ensino para a apropriação do SEA, revela uma prática mais orientada à exercícios de memorização, repetição, decodificação e reprodução, indicando o entendimento de que a língua é um código a ser decifrado, desvendado e não um sistema linguístico a ser adquirido reflexivamente e, conseqüentemente, aprendido.

Este viés pode comunicar a dificuldade em desenvolver uma prática voltada à diversidade de estratégias e modalidades organizativas do trabalho pedagógico, o que empobrece significativamente o processo de alfabetização dos estudantes.

Segundo Morais (2012), os conhecimentos didáticos tem suma importância, mas não são suficientes para que um professor realize um bom trabalho de alfabetização. Segundo ele, ainda que

um professor conceba a escrita como um sistema notacional, compreenda as etapas do processo de apropriação do SEA e conheça uma gama de atividades e modalidades, é importante buscar conhecimentos de tipo psicolinguísticos, uma tendência de Ferreira e Teberosky (1979), ancorada em estudos de Piaget, que nos leva a refletirmos sobre o fato de que, as estratégias devem ser aplicadas e ajustadas às hipóteses de aprendizagens, considerar as diferenças e dificuldades que os estudantes apresentam sobre a escrita. Assim, ponderamos que saber é importante, mas, saber o que fazer com o que se sabe, é infinitamente mais.

Buscar estratégias depende de uma série de fatores, e não têm apenas relação com conhecimento teórico, mas, com fatores ligados a questões ideológicas e filosóficas que constituem a formação deste professor. Sendo assim, tais fatores implicam diretamente na prática desenvolvida em sala de aula. Um professor que busca tendências mais interacionistas, compreende que processos mais dialógicos no ensino na língua oral e escrita acontecem por meio de um trabalho organizado com modalidades organizativas com foco no agrupamento, duplas, rodas, debates etc. Figueiredo (2019) ainda reforça que, ainda que os conhecimentos dos estudantes sejam desiguais e diferentes, ao trabalharem em grupo, os estudantes conseguem, juntos, resolver problemas que não conseguiriam sozinhos.

Desta forma, algumas pesquisas, das quais destaco “Heterogeneidade e alfabetização: concepções e práticas” (Gonçalves, 2003), apresenta possibilidades encontradas por professores para desenvolver o processo de alfabetização no viés sociointeracionista e dentre elas, o agrupamento. A pesquisa compõe o repertório que culminou na coletânea “Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: Mediação docente e heterogeneidade na alfabetização”, sob a coordenação de Telma Ferraz Leal e Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa (2023), é o segundo volume da obra e resulta da continuidade do volume 1, e também investiga o modo como a heterogeneidade dos estudantes é apresentada em teses, dissertações, documentos

curriculares, livros didáticos e no discurso dos professores, assim como apresentam o modo como os docentes lidam com este fenômeno na prática. Com a intencionalidade da heterogeneidade e agrupamentos e Antes de adentrar especificamente no cerne deste artigo, um texto introdutório sobre o caráter das atividades grupais, na perspectiva da psicologia e sua importância no desenvolvimento humano, é apresentado a seguir.

Em seu livro "Psicodrama e Dinâmicas de Grupo" - Cybele Ramalho (2010) afirma que a década de 1960 se estabelece como a era dos grupos na valorização das atividades grupais e amplia-se os estudos do comportamento humano no tocante ao trabalho em grupo. Segundo a autora, na pós-modernidade, a crise de paradigmas acende a revitalização de valores humanistas, o que justifica a busca crescente pelas abordagens de grupo fazendo emergir, por sua vez, "princípios da causalidade complexa, do pensamento dialógico, da autonomia, da integração e da não-dicotomização, da singularização, da diversidade, da renovação dos saberes" (Ramalho, 2010).

No entendimento da autora, as atividades desenvolvidas em grupos devem ser mediadas com base em "metodologia de trabalho, atitudes e postura" (Ramalho, 2010, p. 4) profissionais adequadas, na busca de um exercício intencional, objetivando a autonomia dos sujeitos envolvidos e o desenvolvimento de novos saberes. Apesar de tratar-se de um livro com abordagem voltada à psicodrama, com foco em aspectos comportamentais e dinâmicas de grupo para profissionais desta área, elementos relativos às atividades em grupo são tratados pela autora com muita objetividade e clareza, apontando situações que, seguramente, podem contribuir para possíveis reflexões concernentes ao trato pedagógico dado aos agrupamentos em sala de aula.

Por fim, busca-se o entendimento sobre a importância de reflexão acerca das estratégias empregadas pelos docentes no processo de alfabetização de seus estudantes, com foco nos agrupamentos, olhando atentamente para os diferentes no modo de

operacionalização e de como repercute no processo de aquisição da escrita. Este artigo, apresenta análise de quatro pesquisas abordando experiências desenvolvidas com estudantes agrupados para situações de aprendizagem da língua escrita. Elas trazem aspectos pedagógicos e psicológicos relativos ao processo ensino aprendizagem do ponto de vista do professor e do comportamento do estudante, e busca colaborar com o fazer docente.

METODOLOGIA

A análise dos documentos se utilizou da Análise Textual Discursiva, perspectiva proposta por Moraes e Galiazzi (2016). Dela surge a categoria Práticas de alfabetização com agrupamentos. Tendo em vista que as quatro pesquisas trazem abordagem correlata ao tema de interesse, apresentamos a síntese da leitura realizada na íntegra, respeitando a categorização que dela emergiu durante a análise.

Diante do exposto, um levantamento de documentos que tratavam do tema foi realizado. Para isso, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi o repositório para a pesquisa. Nela, utilizadas a combinação das palavras “grupos”, “atividade” e “escola”, foi apresentado como resultado 8.249 documentos entre teses e dissertações. Considerando o escopo e tempo das pesquisas, pesquisa foram lidos os 120 primeiros resumos, dos quais, apenas sete traziam a atividade em grupo, ou mencionou a palavra grupo como uma prática ou modalidade. Utilizadas as palavras “atividade”, “grupo” e “alfabetização”, a pesquisa apontou 406 documentos, destes, apenas dois traziam elementos relacionados ao tema agrupamento. Nova busca foi realizada, utilizando as palavras “grupos”, “heterogeneidades” e “alfabetização”, os resultados revelaram 26 documentos, sendo três pertinentes aos agrupamentos. Somados, os 12 documentos serviram para leitura na íntegra e apenas quatro

foram selecionados para análise com vistas a traçar um panorama das discussões que emergem acerca do tratamento da heterogeneidade das aprendizagens da língua nas modalidades oral e escrita, tendo como estratégia as atividades em agrupamentos ou pequenos grupos. São três dissertações e uma monografia⁵ com pesquisas desenvolvidas e defendidas entre os anos de 2012 e 2019, panorama de interesse da pesquisadora.

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO COM AGRUPAMENTOS

Foram encontrados dois trabalhos voltados para analisar e compreender como os professores lidam com o fator heterogeneidade em sala de aula no processo de alfabetização. O primeiro, intitulado “Entremeios: a heterogeneidade e o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e de produção de textos”, tem Joselmo Santos de Santana como autor, com defesa em 2019 pela Universidade Federal de Pernambuco. Santana (2019) aborda que em detrimento das mudanças sofridas pelo ensino da Língua Portuguesa nas últimas décadas, faz-se necessária a busca da superação de paradigmas de uma educação tradicional com ênfase no entendimento de que a língua materna esteja formatada em uma padronização, esta que, desconsiderando a multiplicidade das expressões de uma língua, tende por margear os que com ela não se identificam. Ressalta, ainda, que o ensino da língua deve estar contextualizado com as práticas sociais vivenciadas pelos estudantes, dentro e fora da escola, principalmente.

A ideia de que nas interações humanas se estabelecem aspectos relativos à necessidade comunicativa através de

⁵

Este é um trabalho de monografia de curso e consta na Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD). https://bdttd.ibict.br/vufind/Record/UFCG_5f4f3af01a926abbdfb5000d3315b076

instrumentos inscritos, é trazida por Santana (2019), que considera os gêneros discursivos no processo de aquisição da escrita. Assim, segundo o autor supracitado, para que as interações sociais sejam de fato desenvolvidas, importa entender e se fazer ser entendido e ressalta a importância de que estes instrumentos do gênero discursivo sejam conhecidos, suas propriedades e uso social, onde circulam e onde se aplicam.

É nesse contexto que Santana (2019) reitera a urgência de contemplar diferentes dimensões de ensino, capazes de respeitar aspectos relativos à aquisição do sistema de escrita e a produção de texto em seus usos sociais e esferas de circulação, de modo a ampliar a capacidade de articulação de recursos e saberes que possam promover situações significativas de uso da língua. O ato de ensinar demanda, em sua percepção, dois desafios primazes, sendo o primeiro relativo à necessidade de refletir sobre a prática alfabetizadora, e o segundo, lidar com as diferenças dos níveis de conhecimento dos estudantes.

A pesquisa de Santana (2019) evidencia o quanto é desafiador para o professor abraçar a reflexão sobre a renovação da prática de modo a acompanhar novas tendências para uma alfabetização que respeite os diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes. Ao analisar os casos trazidos na sua pesquisa, o autor conclui que há uma dificuldade dos professores em lidar com a heterogeneidade dos estudantes e de traçar estratégias que possibilitem atender todos e cada um pontualmente, dentro das necessidades que surgem.

É neste momento que em uma das questões de pesquisa, o autor cita o agrupamento de estudantes como uma estratégia para o tratamento da heterogeneidade e indaga como acontece, sob quais critérios são organizados e qual a intenção em trabalhar com eles. O autor dedica um capítulo inteiro da dissertação relatando as observações das turmas em que as professoras utilizaram os agrupamentos como estratégia para trabalhar as diferenças que

os estudantes apresentavam no tocante aos conhecimentos sobre a língua. Segundo o autor, os dados da pesquisa indicam que os professores validaram a estratégia que resultou positivamente na aprendizagem dos estudantes. Contudo, o agrupamento é um elemento que associado ao planejamento, às atividades diferenciadas e diversificadas, organizam o trabalho pedagógico e contribuem para que turmas heterogêneas avancem no processo de aprendizagem.

Santana (2019) considera em sua pesquisa que quatro tipos de heterogeneidades foram abordadas na práticas das docentes em questão, a saber, a heterogeneidade étnico racial, religiosa, de características físicas e de conhecimento, que se utilizaram de estratégias com atendimento individual e coletivo e com atividades em grupos diferenciados, concluindo que as docentes se mostraram sensíveis às questões relativas ao tratamento das diferenças e das desigualdades não para homogeneizá-las, mas para equivaler a possibilidade de avanço nas aprendizagens em todos os casos.

A pesquisa intitulada “A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos” de Renata da Conceição Silveira (2013), também desenvolvida pela Universidade Federal de Pernambuco, objetivou investigar estratégias-didáticas utilizadas pelas professoras das turmas do 3º ano para desenvolver o ensino de produção textual em turmas heterogêneas em relação ao domínio do Sistema Alfabético, mais especificamente investigar as habilidades e conhecimentos que as professoras empregam e como mediam o trabalho com ênfase nas diferenças que os estudantes apresentam em relação aos conhecimentos sobre a língua. Em tese, busca-se compreender como as professoras mediam situações de leitura, escrita e produção textual em uma perspectiva sociointeracionista que trata a língua como objeto de estudo relacionado ao meio social, que favorece o indivíduo em situações comunicativas reais e funcionais ao seu contexto.

Segundo Silveira (2013), a prática das professoras evidenciou a promoção de um ensino reflexivo, favorecendo a prática argumentativa dos estudantes em sala, bem como a sistematização progressiva de saberes relevantes no tocante à língua. A autora considerou que, mesmo quando a prática das professoras apresenta lacunas, há um trabalho centrado na interação em pares ou pequenos grupos, estimulando a oralidade, valorizando os conhecimentos prévios dos estudantes e ofertando atividades diversificadas, o que favoreceu a inclusão dos não alfabetizados em práticas de produção de texto em dimensões apropriadas, tanto quanto os demais.

Contudo, pareceu-nos oportuno trazer algumas considerações relativas ao paralelo traçado sobre a prática das professoras, no que diz respeito às estratégias traçadas para lidar com a heterogeneidade no tocante aos níveis de escrita. Estratégias que podem revelar os conhecimentos e habilidades que elas mobilizaram para realizar atividades de situações de leitura e de escrita, em uma perspectiva sociointeracionista, tendo a língua como objeto de estudo em situações reais de comunicação e interação social. Silveira (2013) reitera que alfabetização e letramento estão intrinsecamente relacionados e nesta condição aprender a ler e escrever é um ato de inserção, mobilização, e autonomia social, onde os textos orais e escritos circulam.

Neste entendimento, Silveira (2013) traz a questão da produção de textos no processo de alfabetização em turmas heterogêneas e traça um paralelo entre o emprego de uma mesma estratégia por duas professoras. Segundo a autora supracitada, ambas foram indicadas para a pesquisa por seus pares por serem consideradas boas alfabetizadoras, mas revelaram especificidades interessantes quanto à mobilização de conhecimentos relativos aos princípios do Sistema de Escrita. Em suas observações, a autora percebeu que, embora ambas estivessem preocupadas com a questão da heterogeneidade da turma, apenas uma delas se dedicou mais em utilizar a interação entre as crianças como estratégia através de duplas ou pequenos grupos. Essa professora, segundo a autora, demonstrou

maior domínio sobre conhecimentos relativos à psicogênese da língua escrita, avaliação diagnóstica, atividades diversificadas e mediação, fatores preponderantes para o êxito no trabalho com agrupamento que propôs para a turma. A outra professora, ainda que tenha proposto atividades com agrupamentos entre os estudantes, utilizou o critério “dificuldade da tarefa” ao agrupar e promover atividades que favoreciam apenas os alfabéticos, atribuindo um caráter individual na execução, pois, excluiu os silábicos e pré-silábicos da situação de aprendizagem.

A proposta de trabalhar com agrupamentos, segundo Silveira (2013), revela uma intenção em atender às diferentes necessidades da turma. Com isso, em se tratando de um olhar ajustado ao tratamento da heterogeneidade, o emprego dos agrupamentos devem ser feitos pensando em critérios mais coerentes às situações de escrita e de produção de texto, revelando intencionalidade pedagógica e que, fora disso, as condições para obter êxito em situações de escrita e produção de texto são significativamente reduzidas a execução de tarefas mecanicamente propostas.

Grace Kelly de Assis Silva, em 2018, na Universidade Federal de Campina Grande, defendeu o tratamento da heterogeneidade abordando o trabalho realizado em turmas multisseriadas na monografia “Práticas de letramento e alfabetização em sala multisseriada do campo”. Seu objetivo foi compreender as práticas de letramento e alfabetização desenvolvidas em uma sala multisseriada de anos iniciais, e especificamente, descrever e analisar tais práticas, situando os eventos de letramento e identificando a concepção que orienta a prática das professoras.

Silva (2018) aborda o ensino ajustado às diferenças na proposta de educação do campo, que compreende, no caso estudado, crianças e adolescentes em faixas etárias e etapas diferentes de escolarização, juntos em uma mesma turma. Silva (2018) percebeu durante as observações que, para atender as heterogeneidades da

turma, exigiu da professora um leque de práticas e estratégias de modo a atender às necessidades das crianças. A autora entende como interessante a iniciativa da docente em promover diversas ações para reflexão sobre a escrita, e dentre elas, cita, ainda que timidamente, os agrupamentos entre os estudantes considerando os mesmos níveis de escrita, e níveis heterogêneos de escrita. Agrupar os estudantes considerando tais níveis foi o único critério que a docente utilizou para um trabalho de interação entre os estudantes com vistas à aquisição da escrita.

A pesquisa intitulada “Estudo de perfis interativos em crianças para pequenos grupos de trabalho”, da autoria de Alex de Souza Paiva, desenvolvido em 2012 na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, objetivou investigar o perfil interativo de crianças em processo de alfabetização no Ensino Fundamental 1, com o intuito de gerar subsídios para que os professores ampliem a visão quanto à importância de se conhecer as habilidades que cada estudante possui para o trabalho em grupos colaborativos no processo de alfabetização. O autor reforça o entendimento de que a aprendizagem se dá em diferentes situações, sendo uma representação particular no modo de aprender para cada indivíduo.

Dessa forma, segundo Paiva (2012), faz-se necessário refletir sobre estratégias de aprendizagem, estilos de aprendizagem que os indivíduos desenvolvem para aprender conceitos relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita em processos interativos e cita o termo “vida em grupo”, para explicar que as crianças expressam comportamentos que podem ser observados nas atividades em grupo no tocante ao trabalho colaborativo e que recursos tecnológicos, dentre outros, podem contribuir potencialmente, aliados às intervenções e mediações pedagógicas para isso.

Paiva (2012) reafirma e defende a visão de modelo de aprendizagem social onde atividades sociais e colaborativas promovem processos sociais que se transformam em processos psicológicos

individuais (Vygotsky, 1999), ou seja, o social reverbera nas construções individuais.

A abordagem à aquisição da linguagem, segundo Paiva (2012) justifica-se por investigar como os perfis interativos colaboram com o processo de alfabetização e refletem sobre os papéis fundamentais desempenhados pela linguagem que é usada em tais processos, como veículo principal de transmissão de modelos culturalmente valorizados de pensar e solucionar problemas e como ferramenta mais importante para levar o indivíduo à adaptação intelectual. O autor ainda conclui que a linguagem é um importante instrumento que expressa o pensamento e a fala, entendimento asseverado por Machado (2007), quando diz que a linguagem “produz mudanças qualitativas na estrutura cognitiva do indivíduo, reestruturando diversas funções psicológicas, como a memória, a atenção voluntária, a formação de conceitos, etc.” Assim, a linguagem pode ser considerada vital ao processo de desenvolvimento do indivíduo.

As quatro pesquisas traçaram um percurso metodológico com abordagem qualitativa, amparados em procedimentos que envolveram a observação, entrevistas e atividades diagnósticas para produção de dados. Todas elas apresentam como sujeitos, estudantes e docentes do ciclo de alfabetização em situações didáticas de leitura e escrita, em que, em dado momento, utilizam-se dos agrupamentos como uma estratégia para promover aprendizagem em uma perspectiva sociointeracionista. Destas, três trazem a prática do professor como foco de observação e refletem sobre como eles lidam com a heterogeneidade, e uma observa como o estudante se comporta em atividades colaborativas buscando traçar perfis que indiquem agrupamentos mais produtivos, considerando elementos como o temperamento, liderança, passividade e etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a análise das dissertações apontam para o desafio encontrado pelos docentes para lidar com questões relativas à heterogeneidade da sala de aula. Este ponto de eclosão no que tange à alfabetização, dá-nos uma vasta margem para pensarmos sobre os processos de ensino e de aprendizagem na perspectiva das necessidades educativas do estudante, essencialmente, como reforça Arroyo (2004), sobre as concepções e práticas pedagógica fundamentadas nas realidades sociais dos sujeitos e como se relacionam com o ambiente, colaboram para um processo de alfabetização e letramento mais profícuo. Marcuschi (2010) ao trazer os elementos constitutivos no que tange aos eventos do letramento, assevera esses elementos se dão em práticas sociais e manifestam as interações dos indivíduos em situações comunicativas reais e a alfabetização como o processo de letramento formalizado, escolarizado, sistematizado e que ambos, apesar de distintos, estão intimamente relacionados. Constituem, portanto, práticas que manifestam apropriações, aquisições de habilidades e competências relativas à linguagem em suas diversas manifestações, aqui, mais especificamente, nas modalidades oral e escrita. Desse modo, importa que a escrita, que é manifestação linguística de expressão da linguagem, atenda às necessidades dos usuários que dela se utilizam, nos contextos onde estão inseridos.

Refletir sobre uma modalidade de ensino onde a reflexão sobre o contexto que envolvia o estudante era negligenciado, pode colaborar com a quebra de paradigmas de um ensino da língua que privilegiava o exercício meramente memorizado, concebido, introduzido e descontextualizado. Refletir sobre a prática pedagógica e não apenas sobre ela, mas, sobre os investimentos necessários em uma formação continuada que contemple o estudo da articulação dos eixos da língua em um processo de alfabetização em uma perspectiva interdisciplinar, possivelmente, seja um dos maiores desafios da educação na atual conjuntura.

Santana (2019) ressalta que, apesar do relevante trabalho trazido por Magda Soares (1998; 2003) propondo intensas reflexões sobre o processo de aprendizagem da língua pelos dos estudantes os problemas estão longe de serem superados, pois, concepções pedagógicas já superadas ainda permeiam as escolas e influenciam o processo de formação dos estudantes. Uma evidência importante trazida pelo autor trata de uma pesquisa intitulada "Heterogeneidade e alfabetização: concepções e práticas Subprojeto 4: Análise da prática docente" - CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem - UFPE) desenvolvida por Leal e Silva (2013), que investigou a prática de professores em turmas de 1º ao 3º ano, de quais estratégias julgavam eficazes para alfabetizar seus estudantes e constatou que as docentes se utilizavam do que, no entendimento delas, dava certo e colaboraria com o desenvolvimento dos estudantes, não necessariamente amparadas em um aporte teórico que embase essa prática. Esta questão trazida pelas autoras merece uma atenção especial, pois pode revelar lacunas no processo de formação inicial e/ou continuada dos professores alfabetizadores, bem como acompanhamento e orientação técnico-pedagógico.

Traçar estratégias para alcançar determinado objetivo requer a mobilização de conhecimentos diversos sobre determinado assunto, e, quando o assunto é alfabetizar, e as pesquisas revelam que, ao propor uma atividade com agrupamentos, os professores precisam mobilizar conhecimentos correlatos à psicogênese da escrita, avaliação diagnóstica, modalidades organizativas do trabalho pedagógico, planejamento e por que não, conhecer questões comportamentais dos estudantes. Isso para responder à questão primária da sala de aula que indaga, com quais, como, quando e para quê fazer isto ou aquilo?

Uma prática mais orientada à sociointeração estará abraçando os desafios de promover uma aprendizagem mais dialogada, mediada e interativa, colocando os estudantes em protagonismo neste processo de aprendizagem, pois, novas habilidades construídas pelas crianças durante interações com seus pares são processos

específicos de uma cultura, de um fazer, de uma prática social e não de estruturas cognitivas universais inerentes a todos, compreende que o desenvolvimento concebido seria baseado em interações e respectivas relações que envolvem mediação, segundo Vygotsky (1999).

Por fim, as pesquisas abordam atividades com agrupamentos em capítulos mais específicos quando tratam de alguma estratégia utilizada pelas professoras para alfabetizar, mas, não o tratam como tema central de estudo. Durante as buscas, percebemos a escassez na abordagem do tema, ainda que o trabalho em grupos seja uma prática pedagógica muito realizada, uma ação constante no cotidiano escolar, mas, no que tange à pedagogia, percebemos a fragilidade sobre os critérios empregados e os conhecimentos mobilizados para realizar atividades com agrupamentos em situações de leitura e de escrita. Buscando refletir sobre como fortalecer o fazer pedagógico, esta pesquisa evidencia a necessidade em estudar a mediação docente no tratamento da heterogeneidade dos conhecimentos dos estudantes acerca da língua com vistas à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, com foco em estratégias de agrupamentos produtivos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas** – trajetórias e tempos de alunos e mestres. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky: a interação no ensino-aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- GUIMARÃES, S. R. K. (2005). **Aprendizagem da leitura e da escrita: o papel das habilidades metalingüísticas**. 1. ed. São Paulo: Vetor. 257 p.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. 1. ed. São Paulo: Ática, 2001.

LEAL, T. F. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. *In*: MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. (org.) Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário.

Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, L. **Fala e escrita** / Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionisio. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAES, Roque. **Análise textual discursiva** / Roque Moraes, Maria do Carmo Galiazzi. 3. ed. rev. e ampl. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. – 264 p. – (Coleção educação em ciências).

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização**: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Alfabetizacao_Livro.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**, São Paulo: MELHORAMENTOS. 2012

MORAIS A. G. **Sistema de escrita alfabética**, São Paulo: MELHORAMENTOS. 2012.

PAIVA, A de S. **Estudo de perfis interativos em crianças para a formação de pequenos grupos de trabalho**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná Curitiba, 2012.

RAMALHO, C. M. R. **Psicodrama e dinâmicas de grupo**. Aracaju: Ed. Iglu, 2010, p. 149.

SANTANA, J. S. de. **Entremeios**: a heterogeneidade e o ensino do sistema de escrita alfabética e de produção de textos. Recife, 2019.

SILVEIRA, R. C. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos**. Recife, 2013.

SILVA, G. K. de A. **Práticas de letramento e alfabetização em sala multisseriada no campo**. Sumé - PB: [s.n], 2018. Heterogeneidade, educação e linguagem no contexto do campo e da cidade [recurso eletrônico]. Telma Ferraz Leal, Carolina Figueiredo de Sá e Elaine Cristina Nascimento da Silva, organizadoras - Recife: Ed. UFPE.

SOARES, M. **Letramento**: Um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979.
A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto *et al.* São Paulo, Livraria Martins
Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento social da mente. São
Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000. v. 1. 133p.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Adriana Del Rosario Pineda-Robayo

Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico (Colombia). Magister en Educación con énfasis en Cognición de la Universidad del Norte, Barranquilla.

E-mail: adripinedarobayo@gmail.com

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

Profesora del Doctorado en Educación y Sociedad, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle, Colombia. Doctora en Educación con énfasis en Lenguaje.

E-mail: mygutierrez@unisalle.edu.co; yolimagr@yahoo.es

ID: <https://orcid.org/0000-0002-0461-4806>

Vera Lucia Felicetti

Pos-doutora em Educação Superior na Maryland University-College Park. Doutora em Educação. Mestre em Educação em Ciências e Matemática. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense e do Programa Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco - Brasil. Pesquisadora CNPq - D.

E-mail: verafelicetti@gmail.com

ID: <http://orcid.org/0000-0001-6156-7121>

SOBRE OS AUTORES E COAUTORES

Aleixo Castigo Muamununga

Mestre em Educação pela Universidade Europeia de Atlântico-Espanha. Mestrando em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco - PPGCL/UNICAP com bolsa CAPES/PROSUC. Professor assistente do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela-Angola.

E-mail: aleixo.00000850023@unicap.br

Andrea Carolina Vargas-Quintero

Magister en Neuropedagogía en la Universidad del Atlántico (Colombia). Institución educativa Evardo Turizo Palencia. Universidad Del Atlántico.

E-mail: acvargas@mail.uniatlantico.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-7008-3983>

Benedito Gomes Bezerra

Doutor em Linguística. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (Unicap) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras - UPE).

E-mail: benedito.bezerra@unicap.br

Célia de Fátima Rosa da Veiga

Pós-doutoranda em Ciências da linguagem na Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. Doutora em Educação pela Universidade La Salle, Canoas, Brasil, com formação de professores, teorias e práticas educativas. Atualmente, atua na coordenação pedagógica de Educação Bilíngue na Educação Básica.

E-mail: celiaveil6@gmail.com

Claudia Patricia Roa Mendoza

Doctora en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle. Profesora Asociada Escuela de Humanidades y Estudios Sociales, Universidad de La Salle, (Bogotá, Colombia).

E-mail: clara@unisalle.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7234-4748>

Darlene Ribeiro S Andrade

Doutoranda em Ciências da linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP com bolsa CAPES/ PROSUC. Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco - PPGCL/UNICAP. Docente de Língua Espanhola na Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco.

E-mail: andrade.darlene@gmail.com

Diana Carolina Hernández-Machuca

Candidata a doctora en Educación y Sociedad, Universidad de la Salle (Bogotá, Colombia). Profesora becaria en comisión de estudios de la SED.

E-mail: dihernandez95@unisalle.edu.co

https://orcid.org/0009-0005-5547-6641

Eddy Johana Guerrero-Medina

Estudiante del Doctorado en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle, Colombia. Profesora de la Secretaría de Educación del Distrito (Bogotá, Colombia). Profesora becaria de la Secretaría de Educación del Distrito (Bogotá, Colombia).

E-mail: ejmedina91@unisalle.edu.co

ID: https://orcid.org/0009-0001-3862-8691

Fulvia Cedeño-Angel

Licenciada en Ciencias de la Educación: Psicología, Filosofía y Ciencias Religiosas y Administración Educativa. Directora Temática de la Corporación INCLUSIÓN&DIVERSIDAD y Consultora en Educación Inclusiva.

Gisely Martins Silva

Doutoranda em Ciências da linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP com bolsa CAPES/ PROSUC. Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco - PPGCL/UNICAP. Docente de Língua Portuguesa da rede SESI Alagoas. Colaboradora do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas, da Universidade Estadual de Alagoas.

E-mail: giselymsilva@gmail.com

Isabela Barbosa do Rêgo Barros

Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Professora titular no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem na Universidade Católica de Pernambuco.

E-mail: isabela.barros@unicap.br

Isolda Alexandrina Silva Beserra

Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Docente da Universidade de Pernambuco. Doutoranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP.

E-mail: isolda.lacerda@upe.br

Jakeline Cubillos-Sánchez

Estudiante del Doctorado en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle, Colombia. Directiva becaria de la Secretaría de Educación del Distrito (Bogotá, Colombia).

E-mail: jcubillos05@unisalle.edu.co

ID: <https://orcid.org/0009-0003-6440-1532>

Jenny Rocío Jiménez Monguí

Doctoranda en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle. Profesora de la Secretaría de Educación del Distrito (Bogotá, Colombia). Profesora becaria de la Secretaría de Educación del Distrito (Bogotá, Colombia).

E-mail: jrmongui91@unisalle.edu.co

<https://orcid.org/0009-0008-0696-6064>

Johan Alberto Amador-Lara

Magister en Neuropedagogía beca Colciencias Universidad del Atlántico (Colombia). Institución Educativa Técnica Juan José Nieto. Licenciado en Biología y Química Universidad del Atlántico.

E-mail: jalseguro@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-5626-2886>

Josemeire Caetano Silva

Doutoranda em Ciências da linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP com bolsa CAPES/PROSUC. Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. Professora da Secretaria de Educação de Pernambuco, professora convidada da Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul.

Email: josemeirecaetano@gmail.com.

Lenilton Damião Silva Junior

Doutorando em Ciências da linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP com bolsa CAPES/PROSUC. Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco - UPE. Docente na Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco.

E-mail: lenilton.2022800065@unicap.br

Lucinalva de Almeida Silva

Doutoranda em Ciências da linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP com bolsa CAPES/ PROSUC. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Pernambuco - UPE. Docente na Educação Básica nas Secretarias de Educação de Afrânio e Santa Filomena-PE.

E-mail: lucinalvalmeidasilva@gmail.com

Mabel Escamilla-Zabaleta

Magister en Neuropedagogía beca Colciencias Universidad del Atlántico (Colombia). Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad del Norte, Barranquilla. Corporación Universitaria Latinoamericana/Institución Educativa Comunitaria Distrital Manuel Elkin Patarroyo.

E-mail: mabelescamilla@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0227-2352>

María José Noriega-Vargas

Magister en Neuropedagogía beca Colciencias Universidad del Atlántico (Colombia). IED Villas de San Pablo.

E-mail: majonova09@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-3044-1669>

Marcelo Silva de Souza Ribeiro

Doutor em Ciências da Educação pela Université du Québec à Chicoutimi / Université du Québec à Montréal. Professor adjunto da Universidade Federal do Vale do São Francisco e no programa de Mestrado em Formação Docente da Universidade de Pernambuco.

E-mail: mribeiro27@gmail.com

Marie Gorett Dantas de A e Medeiros Batista

Mestre em Linguística. Docente com Dedicção Exclusiva da Universidade Federal da Paraíba-Campus I da disciplina Libras. Doutoranda em Ciências da Linguagem pela UNICAP-PE.

E-mail: marie.dantas@academico.ufpb.br

Medardo Montoya-Bolaño

Magister en Neuropedagogía en la Universidad del Atlántico (Colombia). Institución educativa Francisco José de Caldas de Baranoa.

E-mail: rector@caldasbaranoa.edi.co

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-5479-7250>

Nadia Karen Avila-Melendez

Magister en Neuropedagogía beca Colciencias Universidad del Atlántico (Colombia). Institución Educativa Eva Rodríguez Araujo.

E-mail: nadyavila0314@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-5766-0488>

Osiris Montenegro

Magister en Neuropedagogía en la Universidad del Atlántico (Colombia). Institución Distrital Educativa Luz Del Caribe.

E-mail: ochy1717@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-4333-9795>

Roberta Varginha Ramos Caiado

Pós-doutora em Linguística Aplicada pela UCPEL, membro – colaboradora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL – da UFPE. Professora/Pesquisadora da Universidade Católica de Pernambuco.

E-mail: roberta.caiado@unicap.br

Rocio de Jesus Ferrer-Sarmiento

Magister en Neuropedagogía beca Colciencias Universidad del Atlántico (Colombia). Especialista en Orientación Educativa y Desarrollo Humano Universidad del Bosque Bogotá. Licenciada en Ciencias Sociales Universidad del Atlántico, Barranquilla. Institución Educativa de Sabanalarga CODESA.

E-mail: rocio7311@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-0805-4786>

Santos Juliana dos Oliveira

Mestranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco - PPGCL/UNICAP. Especialista em Educação Inclusiva, e Gestão e Coordenação Escolar. Professora na Educação Básica, atualmente exerce função técnica pedagógica na Gerência Regional Nordeste - Secretaria de Educação do Recife.

E-mail: Juliana.688874@prof.educ.rec.br

Sarah Maria Cavalcanti C R Araujo

Mestranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco - PPGCL/UNICAP com bolsa CAPES/ PROSUC. Docente dos anos iniciais na Secretaria de Educação do Recife e é atua no ciclo de alfabetização da rede particular do Recife.

Email: sarahccrocha@hotmail.com

Saulo Albino da Silva

Doutorando em Ciências da linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP com bolsa CAPES/PRO-SUC. Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco - PPGCL/UNICAP. Professor de Língua Francesa e Língua Portuguesa.

E-mail: Saulo.00000850031@unicap.br

Yimmy Secundino Triana-Estrella

Doctorando en Educación y Sociedad, Universidad de la Salle (Bogotá Colombia). Profesor becario de la Secretaría de Educación del Distrito (Bogotá, Colombia).

E-mail: ysestrella43@unisalle.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-6955-1814>

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagem swalesiana 114, 115
 abordagens acadêmicas 17, 265, 275, 281
 acción pedagógica 10, 197, 214, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 408, 409, 410, 411, 412, 414, 445, 453
 ACD 57, 383
 acoso escolar 432, 455
 actividad colectiva 138
 alfabetização 10, 12, 18, 22, 265, 269, 270, 282, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 318, 320, 322, 323, 326, 327, 328, 336, 338, 339, 341, 560, 561, 562, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 570, 571, 572, 573, 574, 575, 576, 577, 579, 586
 alianza familia-escuela 518
 ambiente digital 14, 29, 39, 40, 53
 ambientes educativos 13
 ambientes escolares 10, 18, 20, 298, 432, 436
 analfabetismo 18, 328, 333, 334, 335, 336, 339, 342
 análise de dados 108, 358
 análise de gêneros 113, 114, 115, 120, 180, 240, 254, 261, 262
 análise textual 120, 180, 187, 278, 347
 análise textual discursiva 180, 278, 347
 análisis crítico del discurso 105
 análisis estadístico-cualitativo 458
 aprendizagem 16, 19, 20, 21, 37, 39, 40, 54, 113, 175, 181, 184, 265, 276, 296, 299, 301, 302, 305, 308, 310, 311, 313, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 330, 332, 338, 343, 349, 369, 371, 372, 379, 380, 381, 382, 383, 385, 386, 388, 389, 391, 562, 563, 564, 565, 568, 570, 571, 573, 574, 575, 576, 577, 578, 580
 aprendizaje activo 420

aprendizaje colaborativo 101, 136, 137
 aprendizaje cooperativo 433
 aprendizaje holístico
 aprendizaje infantil
 aprendizaje significativo 230, 231
 aprendizaje situado 137
 aquisição da escrita 311, 561, 568, 570, 574
 Arquitetônica bakhtiniana 8, 14, 29, 30, 34, 36, 41, 48, 49, 52
 artefactos multimodales 87, 95
 artigo científico 17, 110, 111, 112, 120, 122, 132, 180, 240, 242, 243, 249, 250, 251, 253, 254, 255, 259, 260, 265, 279
 atividades sequenciadas 563
 autoevaluación institucional
 autogestión emocional

B

bases filosóficas 30, 31
 BDTD 9, 16, 17, 18, 19, 178, 180, 182, 271, 272, 277, 278, 281, 306, 333, 355, 357, 370, 379, 380, 388, 568, 569
 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações 16, 180, 272, 277, 281, 306, 355, 356, 379, 568
 bilinguismo 371

C

cibersociedad 69, 78, 92
 cidadão global 13, 346
 circuitos neuronales 399, 519
 clima relacional escolar 20, 434
 competencias ciudadanas 486, 500, 503
 competencias emocionales 435, 449, 450
 competências internacionais 13
 competencias políticas 485, 486, 500
 competencias profesionales 461, 496

- competencias relacionales 56, 93
 competências transversais 346
 comportamientos positivos 432, 434, 444
 comprensión lectora 75, 103, 231
 comunicação 21, 38, 39, 114, 249, 262, 268, 317, 360, 369, 370, 372, 374, 562, 572
 comunicação intercultural
 comunicação total
 comunidade discursiva 114, 247, 249, 250, 280
 comunidades de escritores 56, 58, 61, 62, 63, 66, 92, 95, 96, 155, 164, 168
 comunidades de lectores y escritores 9, 15, 135, 137, 140, 146, 149, 150, 151, 153, 154, 156, 157, 158, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168
 comunidades de práctica 137, 141, 142, 165, 177
 comunidade surda 370, 371, 382
 configuración identitaria
 conflicto escolar 11, 431, 437, 446
 Congresso de Milão 375
 conhecimento acadêmico
 conhecimentos sobre a língua 561, 571
 conocimientos ancestrales 525
 construção de relações 30, 39
 contextos híbridos 8, 14, 15, 55, 58, 60, 62, 64, 65, 66, 67, 81, 82, 91, 92, 96
 contextos socioculturales 525
 convivencia escolar 433, 434, 435, 436, 437, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 447, 449, 454, 455
 convivência escolar 20
 cultura digital 57, 61, 71, 77, 78
 cultura escolar 420, 442
- D**
 deficiência auditiva
 democracia educativa
 derecho a la educación 418, 426, 433
 desarrollo humano 408, 413, 452, 486
- desarrollo integral 84, 190, 228, 229, 396, 399, 433, 451, 509, 510
 desempeño académico 11, 508, 521
 desinformação 284, 287, 290, 291, 295
 diálogo intercultural 545
 didatização de gêneros 265
 dificuldades de aprendizagem 372, 563
 disenso 95, 532
 diversidad 161, 167, 219, 397, 406, 409, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 439, 441, 443, 451, 454, 486, 489, 499, 500, 526, 540, 543, 544, 552, 556
 diversidad cultural 439, 526, 543, 552
- E**
 Educação Básica 13, 15, 17, 19, 108, 109, 132, 134, 181, 186, 283, 320, 322, 582, 585, 586
 educação de surdos 374
 Educação Superior 17, 109, 346, 347, 348, 349, 350, 353, 363, 364, 581
 educación emocional 413, 439, 449, 450, 454
 educación política 484, 499, 501, 503
 educación tradicional 190, 537
 emancipación 160, 505
 enfoque neuropedagógico 11, 20, 416, 417, 421, 427, 428
 enseñanza de la lectura y escritura 9, 189, 191, 192, 193, 195, 196, 198, 200, 204, 205, 208, 210, 214, 216, 220, 221, 226, 227, 228, 229
 Ensino Fundamental 17, 18, 284, 290, 291, 300, 301, 306, 307, 310, 311, 322, 323, 326, 327, 328, 333, 335, 336, 337, 338, 340, 382, 391, 564, 574
 Ensino Superior 108, 109, 265, 266, 270, 275, 277, 279, 280, 281, 282, 348, 365
 era digital 15, 56, 57, 58, 60, 82, 93, 177
 escrita acadêmica 10, 17, 19, 240, 243, 244, 253, 256, 259, 260, 270, 278, 279, 366
 escrita científica 111, 118, 119, 132
 escrita multimodal 14, 15
 escritura emergente 58, 60, 89, 234

escuela-comunidad 512, 522

escuela-familia-comunidad 510, 511

estrategias neurodidáticas 192, 229, 509, 519, 520

estratégias pedagógicas 564

estudos de gêneros 15, 110, 180, 240, 245, 246, 248

estudos linguísticos 241, 242, 263, 282, 322

Estudos Retóricos de Gêneros 180, 182

etnomatemática 21, 22, 525, 526, 529, 531, 532, 533, 534, 536,
538, 539, 540, 541, 542, 543, 544, 545, 546, 547,
549, 552, 553, 554, 555, 558, 559

eventos linguísticos 249, 316

F

fake news 9, 74, 283, 284, 285, 286, 287, 290, 292, 294, 295

fanfiction 146

Fics 8, 14, 28, 29, 35, 37, 38, 41, 42, 43, 47, 51, 52, 53

formação docente 9, 16, 17, 178, 183, 184, 185, 186, 187, 265, 275,
281, 355, 360, 363

formación continua 12, 21, 397, 471, 526, 527, 549, 552, 555

formación docente 169, 359, 403, 406, 407, 412, 413, 417, 425,
426, 444, 463, 464, 468, 471, 472, 473, 494, 496,
497, 501, 502, 504, 505, 506, 554, 557

formación política 11, 21, 475, 476, 477, 479, 481, 483, 484, 485,
486, 487, 488, 497, 498, 499, 500, 501, 503, 504,
506, 507

fracasso escolar 326, 327, 331, 332, 336

fundamentação teórica 179, 251, 273

G

gêneros acadêmicos 240, 243, 244, 245, 248, 249, 268, 270,
271, 273, 276, 278, 279, 280, 281

gêneros discursivos escritos 56, 58, 59, 62, 64, 66, 70, 71, 72,
75, 77, 81, 82, 83, 84, 91, 92, 93, 94

gêneros discursivos escritos, orales y multimodales 83, 91, 94

gêneros textuais 16, 113, 114, 179, 180, 181, 261, 276, 278, 280,
309, 311, 314, 316, 317, 319

Gestión Académica 425, 428

H

habilidades comunicativas 75, 148, 193, 208, 236, 458

habilidades parentales 509, 510, 514, 517, 518, 520, 521, 522

habilidades sociales 435, 436, 438, 446, 449, 453

hábitos lectores 96, 104, 458, 472

heterogeneidade 12, 22, 560, 561, 563, 564, 566, 567, 569, 570,
571, 572, 573, 575, 576, 578, 579

I

identidad política 490, 491, 492, 494, 498, 500, 502, 504, 553

inclusão educativa 20

inclusión educativa 11, 20, 232, 406, 416, 417, 418, 421, 427,
428, 429

iniciação científica 8, 15, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 120, 124, 126,
130, 132, 133, 134, 183

inserção profissional 346, 348, 357, 362

interação social 119, 131, 572

interacción cara a cara 58, 59, 67

interacción social 57, 58, 59, 64, 69, 71, 72, 73, 74, 84, 90, 93,
100, 101, 105, 138, 160, 419, 493, 542

internacionalização 13, 14

involucramiento parental 11, 508, 509, 513, 519, 520, 521

L

lengua materna 11, 20, 76, 457, 458, 463, 465, 466, 470, 471,
472, 473

letramento acadêmico 14, 17, 265, 266, 270, 271, 272, 273, 275,
276, 277, 278, 279, 281, 282

Libras 368, 369, 370, 371, 376, 380, 381, 382, 383, 385, 386, 387,
388, 390, 391, 392, 394, 585

licenciaturas 10, 19, 185, 345, 347, 358, 362, 458, 463, 464, 465,
467, 470, 472

LII 458, 463, 466, 467, 470, 471, 472, 473

Língua Brasileira de Sinais 368

língua de sinais 371, 372, 375, 385, 389

língua materna 302, 317, 318, 330, 331, 332, 382, 561, 569

Língua Portuguesa 19, 182, 241, 246, 247, 275, 308, 309, 311, 313, 320, 327, 329, 330, 335, 337, 368, 370, 371, 372, 381, 384, 392, 569, 583, 587

literacidad comunitaria 138, 141, 142

literacidades 61, 96, 105, 138, 139, 140, 141, 142, 149, 155, 161, 162, 168, 169

literatura infantil y juvenil 20, 457, 458, 463, 466, 467, 470, 471, 472, 473

M

marcadores metadiscursivos 15, 109, 120

mercado de trabalho 19, 347, 349, 354, 362, 363

mesocurrículo 458

metadiscurso 109, 110, 117, 118, 119, 120, 133, 261

metáforas 245, 381, 384, 387, 392

modelo CARS 113, 115, 116, 120, 121, 132, 180, 243, 254

movimientos retóricos 16, 128, 179, 180, 182, 183, 241, 243, 254, 260

N

neurociencia aplicada 194

neurociencia cognitiva 190, 195, 224, 396

neurodesarrollo 229, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 411, 412, 413, 414, 415, 514, 518, 520

neurodidáctica 9, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 226, 227, 228, 229, 232, 234, 237, 418, 509, 517, 518, 520, 522, 523

neurodiversidad 397, 406, 411

neuroeducación 194, 227, 228, 418, 426

neuropedagogía 19, 20

neuropedagogía 11, 20, 420, 426, 431, 434, 436, 517, 521

O

oralidad 68, 83, 94, 100, 136, 138, 139, 140, 142, 145, 147, 148, 167, 168, 169, 171, 172

oralidades 61, 96, 138, 140, 168

oralismo 369

organização retórica 15, 109, 114, 115, 116, 117, 120, 121, 122, 125, 132, 182, 188, 241, 242, 251, 252, 262

P

paradigmas educativos 190

participación política 485, 492, 494, 501, 506, 507

pedagogía crítica 488, 491, 495, 496, 498, 499, 501, 502, 504, 505, 506

pensamiento crítico 24, 100, 104, 236, 487, 501, 525, 539

perspectiva sociocultural 16, 137, 138, 140, 277, 534, 556

perspectiva teórica 179, 564

pesquisa-formação 284, 285, 289, 290, 291, 292, 295

pesquisa qualitativa 180, 291, 296, 306, 338

Plan de Mejoramiento 424, 428

plasticidad cerebral 190, 407, 515

pluriversidad analógica 525

política de educación inclusiva 417, 421, 427

política de inclusión educativa 20, 416, 417, 421, 427, 428

políticas educacionais 265, 278, 280

políticas educativas 92, 500, 501, 505

português como segunda língua 370, 379, 380, 381, 383, 384, 386, 387, 390, 392

pós-verdade 17, 284, 285, 286

povo surdo 371

práctica docente 191, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 208, 211, 212, 213, 217, 219, 221, 225, 227, 228, 229, 230, 232, 412, 414

prácticas de enseñanza 23, 68, 192, 200, 204, 525, 530, 535, 545, 548, 550, 552

prácticas de escritura multimodal 14, 55, 58, 66, 92

prácticas discursivas 57, 61, 69, 138, 155, 156, 526, 541, 550

prácticas inclusivas 397, 406, 420, 422, 423, 427, 428

prácticas letradas 56, 60, 61, 67, 69, 71, 74, 77, 80, 81, 84, 85, 87, 90, 93, 94, 95, 96, 136, 137, 139, 145, 146, 153, 166, 169

prácticas pedagógicas 11, 21, 421, 425, 428, 475, 476, 477, 483, 488, 498, 501, 503, 530, 538, 542, 551

prácticas socioculturales 81, 142, 169

prática alfabetizadora 564, 570

prácticas de escrita 15

práticas de estudos 181
 práticas discursivas 241, 242, 244
 práticas docentes 187, 286, 338, 387
 práticas pedagógicas 21, 185, 384, 558
 preconceito linguístico 332
 princípios teóricos 113, 115, 312
 procesos cognitivos 190, 196, 198, 205, 216, 217, 218, 232
 procesos de enseñanza y aprendizaje 79, 396
 processo de formação 109, 289, 314, 577
 produção acadêmica 244, 381
 produção textual 29, 30, 39, 40, 53, 183, 244, 245, 381, 383,
 384, 387, 388, 571
 profesores indígenas 12, 21, 533, 535, 539, 544, 546, 549,
 553, 558
 professoras 9, 18, 283, 284, 291, 293, 296, 308, 310, 311, 312, 313,
 314, 570, 571, 572, 573, 578
 projetos pedagógicos 563
 propósitos comunicativos 114, 117, 179, 187, 247, 248

R

redes de apoyo 159, 423, 428
 reescrita 8, 14, 28, 29, 30, 41, 42, 46, 47, 48, 50, 51
 reflexión crítica 25, 95, 483, 489, 498, 530, 532, 535, 538, 539,
 540, 549, 550, 552
 região Nordeste 10, 18, 300, 307, 309
 relaciones interpersonales 435, 437, 441, 442, 448
 relações sociais 30, 39, 299
 repertório 561, 566
 resignificación 61, 100, 192, 204, 205, 218, 219, 227, 228, 229,
 403, 549, 551
 resistencia 95, 168, 490, 492, 530, 538, 539, 553
 resolución de conflictos 435, 438, 444, 446, 447, 451
 resultados de investigación 145, 427

S

saberes linguísticos 316, 317
 saber pedagógico 400, 413
 Sistema de Escrita Alfabética 561, 564, 569, 578, 579
 sistemas semióticos 56, 66, 69, 82, 93, 94
 sociolinguística 329, 330, 332, 334, 336, 340, 342
 subjetividad política 481, 490, 491, 492, 493, 497, 498, 499,
 500, 501, 503, 504, 505, 506, 553, 557
 sujeto político 11, 21, 475, 476, 477, 481, 484, 488, 490, 491, 493,
 495, 496, 497, 500, 506, 507
 surdos 10, 19, 273, 281, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374,
 375, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387,
 388, 390, 391, 392, 393
 surdos brasileiros 10, 19, 367, 370, 374, 379, 382, 393

T

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação 14, 29
 Tecnologias Digitais Móveis 14, 29
 teses de doutorado 9, 178, 182, 241, 242, 307
 textos científicos 25
 trabajo colaborativo 25, 164, 167, 419, 423, 428
 transformación 57, 66, 154, 160, 161, 196, 227, 399, 403, 404,
 405, 421, 422, 424, 427, 448, 459, 491, 492, 494,
 496, 502, 506, 513, 543, 547
 trastornos del neurodesarrollo 397, 406, 414, 415

V

violencia escolar 437, 439

Z

ZDP 563, 564
 Zona de Desenvolvimento Proximal 563

COLEÇÃO
EDUCAÇÃO
E PESQUISA 1

www.PIMENTACULTURAL.com

TEORIAS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM

resultados
da internacionalização
do currículo



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN



GOBIERNO DE COLOMBIA

