

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E O PAPEL DO EDUCADOR

The Learning Process and the Role of the Educator

Natalia Mariela Fuentes

RESUMO. O artigo apresenta uma síntese de teorias essenciais sobre ensino e aprendizagem, incluindo os estilos de aprendizagem e as possibilidades de aplicação prática desses conhecimentos objetivando a melhoria da interação entre educador e educando em sala de aula, um aspecto considerado relevante pela autora para a qualificação da aprendizagem nas aulas de Conscienciologia.

Palavras-chave: Aprendizagem; Estilos de aprendizagem; Desenvolvimento Intelectual; Parapedagogia; Reeducação.

ABSTRACT. The article presents a synthesis of essential theories about teaching and learning, including learning styles and the possibilities of practical application of this knowledge aiming at improving the interaction between educator and student in the classroom, an aspect considered relevant by the author for the qualification of learning in Conscientiology classes.

Keywords: Learning; Learning styles; Intellectual Development; Parapedagogy; Reeducationology.

I. INTRODUÇÃO

Motivadores. A pesquisa foi motivada pela observação da dificuldade dos professorandos, estudantes do Curso para Formação de Professores de Conscienciologia (CFPC), no desenvolvimento da interação com os alunos em suas aulas.

Desafio. Os professorandos apresentaram dúvidas sobre as estratégias didáticas mais adequadas para otimizar a aprendizagem e obter melhor proveito de uma aula expositiva.

Objetivo. O artigo objetiva estudar o processo de aprendizagem e o papel do educador nesse processo, oferecer ideias e proposições capazes de auxiliar os professores e futuros professores de Conscienciologia na interação com seus alunos com a finalidade de contribuir para a tarefa de esclarecimento (tares) e a interassistência, notadamente no processo formativo docente.

Organização. O artigo está organizado visando primeiro apresentar uma seleção de contribuições da pedagogia, psicologia da educação, sociologia, filosofia e neurociências referenciadas no texto. Depois, com base nestas ideias são apresentadas contribuições para as aulas da Conscienciologia, embora as informações aqui apresentadas poderão ser úteis às intervenções pedagógicas nas diversas modalidades de aula.

Metodologia. A metodologia é essencialmente qualitativa e teve como procedimentos: a pesquisa bibliográfica, a observação participativa na formação de professores de Conscienciologia e a realização de estudos e anotações.

II. CONTEXTUALIZAÇÃO

Conhecimento. Para otimizar a aprendizagem do aluno vale conhecer as teorias de aprendizagem, os diferentes estilos de aprendizagem, os estágios de desenvolvimento intelectual do educando e como aplicar as abordagens e estratégias mais adequadas para cada caso.

a. Aprendizagem. Segundo De Aquino (2007), “a aprendizagem refere-se à aquisição cognitiva, física e emocional, e ao processamento de habilidades e conhecimento em diversas profundidades, ou seja, o quanto uma pessoa é capaz de compreender, manipular, aplicar e /ou comunicar esse conhecimento e essas habilidades” (DE AQUINO, 2007, p. 6).

Segundo Illeris (2013), “Qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou ao envelhecimento” (ILLERIS, 2013, p. 3).

b. Epistemologia. A epistemologia é um ramo da filosofia que investiga a origem, natureza, métodos e limites do conhecimento humano. Tais crenças influenciam o desenvolvimento do conhecimento porque são considerados os valores ou teorias centrais que estão funcionalmente conectados à maioria das outras crenças e conhecimentos (HOFER E PINTRICH, 1997).

Pessoal. Segundo Bueno (2010, p. 276), “cada consciência possui uma epistemologia pessoal, em função de suas experiências evolutivas [...] critérios para validação do que é verdadeiro frente às experiências multidimensionais e informações com as quais se defronta”. A epistemologia pessoal influencia a forma pela qual o indivíduo raciocina e comunica suas ideias. No caso do professor, exerce efeito sobre a organização das estratégias de ensino-aprendizagem e a forma com a qual ministra suas aulas. Como abordaremos mais a frente nesse artigo, cada professor também tem seu estilo de aprender e ensinar que podem ou não coincidir com o estilo do aluno e suas necessidades.

c. Teoria de aprendizagem. Uma teoria da aprendizagem é uma tentativa de descrever o que acontece quando se aprende e como se aprende. Em psicologia e em educação, são os diversos modelos ou padrões que visam explicar o processo de aprendizagem pelos indivíduos.

Principais correntes. Do ponto de vista dos modelos de aquisição do conhecimento se apresentam nesse artigo duas correntes principais: o empirismo (também chamado de ambientalismo e associacionismo) e o racionalismo e algumas teorias derivadas desses grupos (Figura 1).

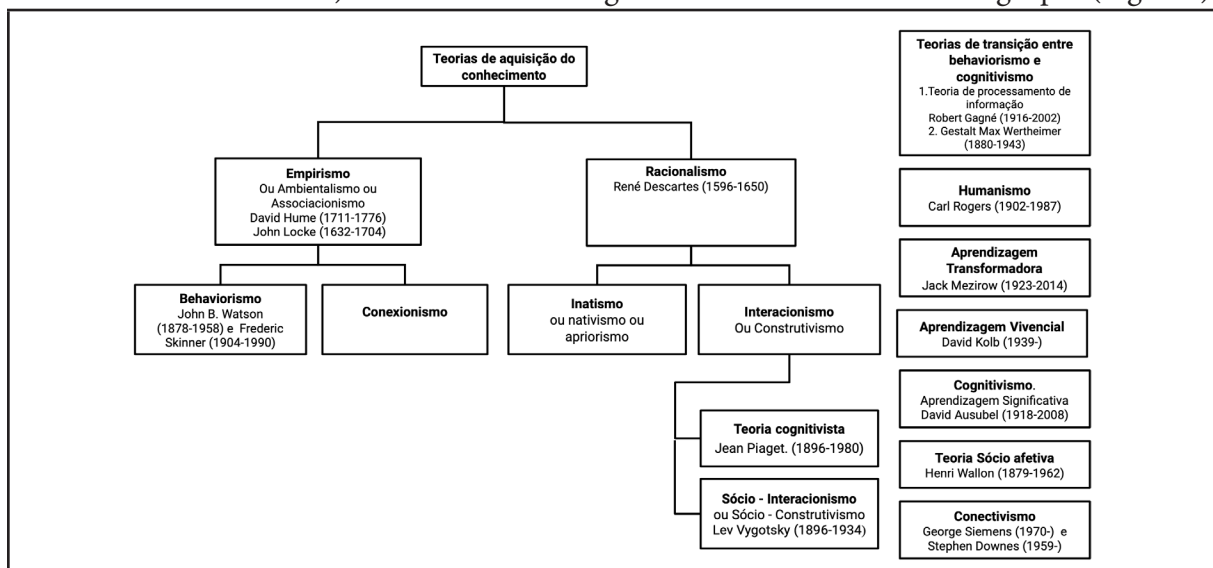


Figura 1: Teorias de aquisição de conhecimento. Fonte: Adaptado de Messeder, 2020.

A seguir uma descrição das teorias de aquisição de conhecimento citadas no quadro acima:

1. Empirismo ou Ambientalismo. Os principais propositores dessa corrente foram David Hume (1711-1776) e John Locke (1632-1704). Segundo o empirismo, o papel do ambiente é fundamental na aquisição do conhecimento: as condições do meio influenciam o desenvolvimento humano, com o planejamento das condições ambientais podem se produzir certos estímulos para obter determinadas respostas. O ambiente influencia e transforma o indivíduo em uma via de mão única. Segundo Mizukami (1986), a corrente empirista fundamenta-se no princípio de que o homem é considerado desde o seu nascimento como sendo uma “tábula rasa”, uma folha de papel em branco, e sobre essa folha vão sendo impressas suas experiências sensorio-motoras. O conhecimento é uma cópia de algo dado no mundo externo, ou seja, é uma “descoberta” e é nova para o sujeito que a faz. Portanto, o que foi descoberto já se encontrava presente na realidade exterior. Derivam dessa corrente empirista, o behaviorismo (comportamentalismo) e o conexionismo.

2. Racionalismo. Na filosofia moderna o precursor dessa corrente foi René Descartes (1596-1650). O conhecimento somente é alcançado através da análise de proposições lógicas e possíveis de serem analisadas pelo ser humano. O ambiente gera um estímulo que gera a aprendizagem no indivíduo, este uma vez transformado exerce influência sobre esse ambiente e o transforma novamente, o ambiente transformado gera um novo estímulo e assim sucessivamente, em uma via de mão dupla (MESSEDER, 2020). É a corrente filosófica que iniciou com a definição do raciocínio e da aprendizagem não como uma operação sensorial, mas sim como uma operação mental, discursiva e lógica que usa uma ou mais proposições para extrair conclusões, se uma ou outra proposição é verdadeira, falsa ou provável. Do racionalismo derivam o inatismo (nativismo, apriorismo) e interacionismo (construtivismo).

1. Teorias ambientalistas ou empiristas:

1.a. Behaviorismo. O behaviorismo pode ser classificado em dois tipos: o behaviorismo metodológico e o radical. O criador do behaviorismo metodológico (também denominado como comportamentalismo) é John B. Watson (1878-1958). Para Watson todo ser humano aprende a partir de seu ambiente estando o homem à mercê do meio. Watson rejeitava os processos mentais como objeto de pesquisa, ele não considerava como passível ser objeto de estudo aquilo que não fosse consensualmente observável. Essa teoria baseada em estímulo-resposta indica que o comportamento humano é previsível (OSTERMAN E CAVALCANTI, 2010).

Skinner. O behaviorismo radical foi criado por Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). A concepção skinneriana de aprendizagem está relacionada à modificação do desempenho: o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo a que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou. O ensino é um processo de condicionamento através do reforço das respostas que se quer obter. Segundo Skinner, o comportamento aprendido é uma resposta a estímulos externos, controlados por meio de reforços que ocorrem com a resposta ou após a mesma: “se a ocorrência de um comportamento operante é seguida pela apresentação de um estímulo (reforçador), a probabilidade de reforçamento é aumentada” (OSTERMAN E CAVALCANTI, 2010, p. 13). Os métodos de ensino consistem nos procedimentos e técnicas necessários ao arranjo e controle das condições ambientais que asseguram a transmissão/recepção de informações. Segundo Illeris (2013), essa teoria é de interesse apenas para certos campos especiais de aprendizagem precoce, retreinamento e certos grupos de indivíduos com limitações mentais.

1.b.Conexionismo. A teoria conexionista é baseada no pressuposto de que o processamento cognitivo ocorre de modo semelhante à interconexão dos neurônios no cérebro. As técnicas de simulação conexionista colaboraram para compreender melhor a maneira como as funções mentais são adquiridas, armazenadas, processadas e, em certos casos, perdidas. A aquisição do conhecimento é o resultado das atividades físico-químicas das sinapses do cérebro em funcionamento, sendo o neurônio, a unidade básica do processamento da informação. Esta teoria vem sendo estudada em diversas áreas de aquisição do conhecimento, e há interesse de investigações na área de aquisição e terapia da linguagem por se basear na plasticidade do córtex cerebral (WIETHAN et al, 2012).

Cérebro. Os conexionistas demonstram que o cérebro humano possui um alto grau de flexibilidade no tratamento da informação, além da capacidade de preencher lacunas quando necessário. Os modelos conexionistas baseiam-se em um processamento distribuído em paralelo (PDP), que postula que as diferentes regiões cerebrais trabalham simultaneamente para produzir cognição por meio das sinapses que ocorrem de maneira simultânea em diversas partes do cérebro, gradual e continuamente. Isso é um avanço em relação aos modelos seriais, em que se pensava que a aprendizagem ocorria em uma ordem fixa, como a sequência das operações em um programa de computador. Modelos conexionistas como o PDP são valiosos para conceituar situações de aprendizagem complexa, como a aprendizagem de conceitos abstratos e da linguagem, explicando uma vasta gama de fenômenos empíricos, como categorização, aquisição lexical e semântica (WIETHAN et al, 2012). A teoria conexionista é vista como uma alternativa ao inatismo apresentado a seguir.

2. Teorias racionalistas:

2.a.Inatismo. A concepção inatista parte do pressuposto de que os eventos que ocorrem após o nascimento não são essenciais ou importantes para o desenvolvimento (DAVIS E OLIVEIRA, 1994). As qualidades e capacidades básicas de cada ser humano, sua personalidade, seus valores, hábitos e crenças, sua forma de pensar, suas reações emocionais e mesmo sua conduta social já se encontrariam basicamente prontas e em sua forma final por ocasião do nascimento, sofrendo pouca diferenciação qualitativa e quase nenhuma transformação ao longo da existência. O papel da educação e do ensino é tentar interferir o mínimo possível no processo do desenvolvimento espontâneo da pessoa.

2.b.Interacionismo. Os interacionistas destacam que o organismo e o meio exercem ação recíproca acarretando mudanças no indivíduo. Logo, o desenvolvimento se dá na interação entre organismo e meio e a aquisição de conhecimento é um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida. O conhecimento não está pronto ou definido ao nascer, nem é adquirido passivamente graças às pressões do meio. Experiências anteriores servem de base para novas construções que dependem também da relação que o indivíduo estabelece com o ambiente em uma situação determinada. É através da interação com outras pessoas, adultos e crianças que, desde o nascimento, o bebê vai construindo suas características, modo de agir, de pensar, de sentir, seu conhecimento e sua visão de mundo (OSTERMAN E CAVALCANTI, 2010). O interacionismo, por sua vez, se divide em interacionismo cognitivista (Piaget) e interacionismo sociointeracionista (Vygotsky).

2.b.i.Construtivismo. Também conhecido por teoria cognitivista de Jean Piaget, na qual todo organismo vivo procura manter um estado de equilíbrio ou de adaptação com o meio, de modo a superar perturbações advindas desta relação. O processo dinâmico e constante pelo qual

o organismo busca um novo e superior estado de equilíbrio é denominado *processo de equilíbrio majorante*. O aparecimento de uma nova possibilidade orgânica no indivíduo ou a mudança de alguma característica do meio ambiente, por mínima que seja, provoca a ruptura do estado de repouso, da harmonia entre organismo e meio, causando um desequilíbrio (OSTERMAN E CAVALCANTI, 2010).

Assimilação e Acomodação. Dois mecanismos são acionados para alcançar um novo estado de equilíbrio. O primeiro recebe o nome de *assimilação*. Através dele o organismo, sem alterar suas estruturas, desenvolve ações destinadas a atribuir significações, a partir da sua experiência anterior, aos elementos do ambiente com os quais interage. O outro mecanismo, através do qual o organismo tenta reestabelecer um equilíbrio superior com o meio ambiente, é chamado de *acomodação*. Nesse caso o organismo é impelido a se modificar, a se transformar para se ajustar às demandas impostas pelo ambiente. Embora assimilação e acomodação sejam processos distintos e opostos, na realidade eles ocorrem ao mesmo tempo (OSTERMAN E CAVALCANTI, 2010).

2.b.ii.Socioconstrutivismo. Também conhecido por sócio-interacionismo de Lev Vygotsky. Essa teoria defende a ideia de contínua interação entre as mutáveis condições sociais e a base biológica do comportamento humano. É destacada, portanto, a importância da figura do professor como modelo e como elemento chave nas interações sociais do estudante. O objetivo geral da educação, na perspectiva vygotskyana, é o desenvolvimento da consciência construída culturalmente. Em resumo, o processo de desenvolvimento é a apropriação ativa do conhecimento disponível na sociedade em que a criança nasceu. É preciso que ela aprenda e integre em sua maneira de pensar o conhecimento da sua cultura. O funcionamento intelectual mais complexo se desenvolve graças a regulações realizadas por outras pessoas que, gradualmente, são substituídas por autorregulações (OSTERMAN E CAVALCANTI, 2010).

ZDP. Ao contrário de outras teorias pedagógicas, como a piagetiana, que sugerem a necessidade de o ensino ajustar-se a estruturas mentais já estabelecidas, para Vygotsky, o aprendizado orientado para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele propõe a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que define a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda e o nível de desenvolvimento potencial determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro (outra criança). É a série de informações que a pessoa tem a potencialidade de aprender, mas ainda não completou o processo, conhecimentos fora de seu alcance atual, mas potencialmente atingíveis. Essa proposta traz uma nova fórmula, a de que o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento (OSTERMAN E CAVALCANTI, 2010).

3. Teorias de Transição entre o Behaviorismo Clássico e o Cognitivismo

3.a.Teorias de processamento da informação. Robert Gagné (1916-2002) situa-se entre o behaviorismo e o cognitivismo pois considera, de um lado, os estímulos e respostas e, por outro, os processos internos da aprendizagem. De acordo com este autor, a aprendizagem é uma modificação na disposição ou na capacidade cognitiva do homem que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento. Ela é ativada pela estimulação do ambiente exterior (*input*) e provoca uma modificação do comportamento que é observada como desempenho humano (*output*) (OSTERMAN E CAVALCANTI, 2010).

Processo. Ao contrário de Skinner (e outros behavioristas), Gagné se preocupa com o

processamento mental do indivíduo. Ele distingue entre eventos externos e internos da aprendizagem, sendo os primeiros os estímulos que atingem o estudante e os produtos que resultam de sua resposta, e os últimos são atividades internas que ocorrem no sistema nervoso central do estudante. Os eventos internos compõem o ato de aprendizagem e a série típica desses eventos pode ser analisada através das seguintes fases: fase de motivação (expectativa), fase de apreensão (atenção, percepção seletiva), fase de aquisição (entrada de armazenamento), fase de retenção (armazenamento na memória), fase de rememoração (recuperação), fase de generalização (transferência), fase de desempenho (resposta) e fase de retroalimentação (reforço) (OSTERMAN E CAVALCANTI, 2010).

Capacidade. Para Gagné a aprendizagem estabelece estados persistentes no aprendiz, os quais ele chama de capacidades humanas, que são: informação verbal, habilidades intelectuais, estratégias cognitivas, atitudes e habilidades motoras. A função de ensinar, para Gagné, é organizar as condições exteriores próprias à aprendizagem com a finalidade de ativar as condições internas. Nesse sentido, cabe ao professor promover a aprendizagem através da instrução que consistiria em um conjunto de eventos externos planejados com o propósito de iniciar, ativar e manter a aprendizagem do aluno.

3.b.Gestalt. A Gestalt e o behaviorismo surgem praticamente na mesma época, no entanto, são completamente diferentes. A Gestalt foi criada pelos psicólogos alemães Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Köhler (1887-1967) e Kurt Koffka (1886-1940). A premissa básica da Gestalt é que o todo é mais do que a soma de suas partes, por exemplo uma árvore, ela é mais do que a soma de suas partes (tronco, raiz, galhos e folhas). Ela é isso e mais: uma árvore está presente em nossa mente como um conjunto de símbolos que não são suas partes. Assim, a interpretação e a percepção desempenham papéis importantes na Gestalt. A Gestalt não era exatamente uma teoria de aprendizagem, mas uma teoria psicológica. O seu conceito mais importante para o estudo da aprendizagem é o de insight, súbita percepção de relações entre elementos de uma situação problemática (OSTERMAN E CAVALCANTI, 2010). Para que o insight ocorra o professor deve apresentar, além do problema, possíveis ferramentas a serem utilizadas para a solução. As características da aprendizagem por insight são: a descoberta repentina e completa da solução; o desempenho livre de erros; a solução é lembrada por bastante tempo e é adaptável para ser aplicada a outros problemas. O educador deve facilitar que o educando entenda o problema como um todo, a abordagem deve ser do todo para as partes. O problema é explorado sob diferentes perspectivas e as atividades devem estar contextualizadas, não serem desvinculadas nem repetitivas. Segundo Illeris (2013), essa área foi superada por abordagens mais inclusivas e complicadas, o interesse psicológico da Gestalt na aprendizagem como resolução de problemas, atualmente está integrado em abordagens como a aprendizagem experiencial e a aprendizagem prática.

4. Teorias Humanistas:

4.a.Humanismo. Carl Rogers (1902-1987) segue uma abordagem humanista, muito diferenciada das anteriores, pois seu objetivo não é o controle do comportamento, o desenvolvimento cognitivo ou a formulação de um bom currículo e sim o crescimento pessoal do aluno. Esta abordagem considera o aluno como pessoa e o ensino deve facilitar a sua autorrealização visando à aprendizagem que transcende e engloba as aprendizagens afetiva, cognitiva e psicomotora.

Objetivo. O objetivo educacional deve ser a facilitação da aprendizagem. Por esse ponto de vista, o único homem educado é o homem que aprendeu a aprender; o homem que aprendeu a

adaptar-se e mudou, que percebe que nenhum conhecimento é seguro e que o processo de buscar conhecimento lhe dá alguma base para segurança. Para que o professor seja um facilitador, segundo Rogers, ele precisa ser uma pessoa verdadeira, autêntica, despojando-se do tradicional papel de ser o professor e tornar-se uma pessoa real com seus alunos. Uma segunda atitude que deve existir na relação entre o facilitador e o aprendiz é a que nasce de confiança e aceitação. E a aceitação do outro como uma pessoa separada, como “sendo digna por seu próprio direito e como merecedora de plena oportunidade de buscar, experimentar e descobrir aquilo que é engrandecedor do eu” (OSTERMAN E CAVALCANTI, 2010, p. 25).

Empatia. Em qualquer contexto de aprendizagem, a comunicação precisa ocorrer em um clima de compreensão empática. Em 1970, Rogers propõe uma aprendizagem autodirecionada, aprender a ser aprendiz, isto é, ser independente, criativo e autoconfiante. É mais facilitado quando a autocrítica e a autoavaliação são básicas e a avaliação por outros tem importância secundária.

4.b. Teoria da aprendizagem transformadora. Também na década de 1970, Jack Mezirow, propõe que o objetivo da educação de adultos era guiar os aprendizes para uma transformação pessoal com crescimento e amadurecimento intelectual e mudá-los para que se tornassem pessoas completas por meio de uma reflexão crítica sobre suas suposições, crenças e valores próprios. Nessa aprendizagem os educandos são incentivados a se desafiar, defender e explicar suas crenças, a avaliar suas evidências e justificativas e a julgar argumentos para atingir o objetivo máximo de crescimento pessoal, independência e pensamento crítico (ILLERIS, 2013).

4.c. Teoria da aprendizagem experiencial. É uma teoria do ciclo de aprendizagem introduzida pelo David Kolb, em 1971, e foi inspirada em trabalhos anteriores de Kurt Lewin, Jean Piaget e John Dewey. Como foi desenvolvida dentro do paradigma humanista, a aprendizagem experiencial oferece uma perspectiva holística da aprendizagem e é orientada principalmente para a aprendizagem de adultos. Em 1980, David Kolb propõe a teoria de Aprendizagem Vivencial e disse que seria mais eficaz a aprendizagem em adultos se eles pudessem vivenciar o objeto de aprendizagem ao invés de recebê-lo de maneira passiva (ILLERIS, 2013).

5. Teorias cognitivas. As teorias cognitivistas enfatizam o processo de cognição, através do qual a pessoa atribui significados à realidade em que se encontra. Preocupa-se com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvido na cognição e procura regularidades nesse processo mental. Nesta corrente, situam-se autores como Brunner, Piaget, Ausubel, Novak e Kelly. Alguns deles são construtivistas com ênfase na cognição: Brunner, Piaget, Ausubel e Novak (OSTERMAN E CAVALCANTI, 2010). Nesse artigo já foi mencionado Piaget, a seguir será apresentada especificamente a aprendizagem significativa de David Ausubel.

5.a. Aprendizagem significativa. O conceito central da teoria de David Ausubel (1918-2008) é o de aprendizagem significativa, um processo através do qual uma nova informação se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo. Neste processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel chama de subsunçor, existente na estrutura cognitiva de quem aprende. O subsunçor é um conceito, uma ideia, uma proposição já existentes na estrutura cognitiva, capaz de servir de ancoradouro a uma nova informação de modo que ela adquira, assim, significado para o indivíduo: a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se ancora em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva. Segundo Ausubel, este tipo de aprendizagem é o mecanismo humano para adquirir e reter a vasta quantidade de informações de um corpo de conhecimentos. Em contraposição à aprendizagem significativa, Ausubel define aprendizagem mecânica na qual a nova informação é armazenada de maneira arbitrária e literal, não

interagindo com aquela já existente na estrutura cognitiva e pouco ou nada contribuindo para sua elaboração e diferenciação (OSTERMAN E CAVALCANTI, 2010).

Tarefas. Uma abordagem ausubeliana envolve o professor em pelo menos quatro tarefas fundamentais. A primeira seria determinar a estrutura conceitual e proposicional da matéria do ensino, organizando os conceitos e princípios hierarquicamente. A segunda tarefa seria identificar quais os subsunçores relevantes à aprendizagem do conteúdo a ser ensinado, que o aluno deveria ter na sua estrutura cognitiva para poder aprender significativamente. A terceira etapa importante seria determinar dentre os subsunçores relevantes, quais os que estão disponíveis na estrutura cognitiva do aluno. Finalmente, ensinar utilizando recursos e princípios que facilitem a assimilação da estrutura da matéria de ensino por parte do aluno e organização de suas próprias estruturas cognitivas nessa área de conhecimentos, através da aquisição de significados claros, estáveis e transferíveis (OSTERMAN E CAVALCANTI, 2010).

6. Teoria sócio afetiva. O educador francês Henri Wallon (1879-1962) se aprofundou no estudo da afetividade no processo evolutivo, embora Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934), já lhe atribuíam importância. Ao estudar a criança, ele não coloca a inteligência como o principal componente do desenvolvimento, mas defende que a vida psíquica é formada por três dimensões: motora, afetiva e cognitiva, que coexistem e atuam de modo integrado. O indivíduo nasce com um equipamento orgânico, que lhe dá determinados recursos, mas é o meio que vai permitir que essas potencialidades se desenvolvam. Ao longo desse processo, a afetividade e a inteligência se alternam. No primeiro ano de vida, a função que predomina é a afetividade. O bebê a usa para se expressar e interagir com as pessoas, que reagem a essas manifestações e intermediam a relação dele com o ambiente. Depois, na etapa sensório-motora e projetiva, a inteligência prepondera. É o momento em que a criança começa a andar, falar e manipular objetos e está voltada para o exterior, ou seja, para o conhecimento. Essas mudanças não significam, no entanto, que uma das funções desaparece. Wallon mostra que a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. A emoção, segundo o educador, é a primeira expressão da afetividade. Ela tem uma ativação orgânica, ou seja, não é controlada pela razão. O sentimento, por sua vez, já tem um caráter mais cognitivo. Ao observar as reações emotivas, ele encontra indicadores para analisar as estratégias usadas em sala de aula. Se o professor entender o que ocorre quando o aluno está cansado ou desmotivado pode ser capaz de usar a informação a favor do conhecimento, controlando a situação (OSTERMAN E CAVALCANTI, 2010).

7. Conectivismo. A teoria apresentada por George Siemens (1970-) e Stephen Downes (1959-) considera o conectivismo como uma nova "teoria de aprendizagem para a era digital", utilizando-a para explicar o efeito que as novas tecnologias de informação e comunicação tem sobre a forma como as pessoas se comunicam e como aprendem. O conectivismo é guiado pela noção de que as decisões são baseadas em fundamentos que mudam rapidamente. Novas informações estão sendo continuamente adquiridas. Algumas das habilidades são críticas, como distinguir entre informações importantes e não importantes é vital; reconhecer quando novas informações alteram o panorama baseado em decisões tomadas ontem; e enxergar conexões entre áreas, ideias e conceitos. Alguns dos princípios do conectivismo são que a aprendizagem é um processo de conectar nós especializados ou fontes de informação e que pode residir em dispositivos não humanos. É necessário cultivar e manter conexões para facilitar a aprendizagem contínua. A atualização é a intenção de todas as atividades de aprendizagem conectivistas. A tomada de decisão é, por si só, um processo de aprendizagem. Escolher o que aprender e o significado das informações que chegam é enxergar através das lentes de uma realidade em mudança. Apesar

de haver uma resposta certa agora, ela pode ser errada amanhã devido a mudanças nas condições que cercam a informação e que afetam a decisão. O conhecimento que fica em uma base de dados precisa ser conectado com as pessoas certas nos contextos certos para que possam ser classificadas como aprendizagem. O conectivismo apresenta um modelo onde a aprendizagem não é mais uma atividade interna, individualista (SIEMENS, 2004).

Bases. Conhecendo as bases de como o indivíduo pode adquirir conhecimento o professor poderá entender melhor quais modalidades e estratégias podem ser aplicadas para gerar uma aprendizagem de qualidade.

III. DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E A TEORIA DE WILLIAM PERRY

Contexto. Além das teorias de aprendizagem vale destacar a teoria de desenvolvimento intelectual de Perry (1981). É um modelo clássico de desenvolvimento intelectual, que Perry (1981) estudou em estudantes universitários, onde o aluno passa por uma sequência previsível de posições epistemológicas. O modelo é útil porque permite ao professor entender em qual estágio de desenvolvimento está o seu educando, entender a forma de pensar característica desse estágio e como estimulá-lo adequadamente para se desenvolver. Ao mesmo tempo, sem forçar a mudança e compreendendo as ações necessárias e possíveis nesse momento. A autora colocou em seção separada por ser uma informação prática para avaliar situações que podem se apresentar em sala de aula.

Evolução. Segundo esta teoria existe uma evolução do educando de um pensamento simplista e “preto e branco” (STEWART et al, 2017, p. 225) para um nível em que reconhecem e podem aceitar diferentes pontos de vista, como apresentado nos estágios a seguir:

Estágio 1: Dualismo ou conhecimento recebido. Crença de que o conhecimento é absoluto e atingível, que existem respostas certas e erradas e que “a verdade está lá fora” (DE AQUINO, 2007, p. 15). O aprendiz acredita nesse estágio que o professor deve passar as verdades para ele e que ele deve aprender as respostas certas.

Estágio 2: Multiplicidade ou conhecimento subjetivo. Crença de que existem múltiplas verdades. Ainda faltam no educando habilidades para avaliá-las. Pode concluir que todas as pessoas têm direito a sua própria opinião e que todas as respostas são igualmente válidas.

Estágio 3: Relativismo ou conhecimento processual. Aceitação de que o conhecimento é relativo e situacional. Cada indivíduo constrói seu conhecimento com base na experiência e reflexão pessoais e nos objetivos educacionais. O papel do aprendiz é refletir de maneira crítica sobre múltiplas perspectivas e determinar a melhor solução para uma situação particular. Pode existir no início uma dificuldade para tomar decisões.

Comprometimento. Finalmente, atingem um estado de comprometimento onde conseguem ser capazes de tolerar a ambiguidade e incerteza e estão dispostos a agir de acordo com seus valores e crenças, conseguem tomar decisões. Até atingir esse estágio terão dificuldades em assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem.

Necessidades. Os educadores podem ajudar seus educandos a progredirem abordando as necessidades especiais de cada estágio.

Dualístico. No estágio dualístico o professor pode expor para os educandos pontos de vista alternativos para ajudá-los a perceberem a complexidade dos conceitos que estão aprendendo.

Crítica. Os educandos no estágio de relativismo se beneficiam da aprendizagem de habilidades de avaliação crítica, de modo a analisar o peso das evidências para cada diferente opinião.

Progressão. A progressão de um estágio para o outro não é uma progressão constante, existem retrocessos ocasionais, é desafiador abrir mão de uma forma mais simples de pensar para uma mais complexa que implica em assumir riscos.

Temporização. Perry (1981) descreveu três estratégias de enfrentamento no caminho do dualismo para o comprometimento no relativismo. Uma delas era a temporização, em que o desenvolvimento dos educandos parecia ser retardado por uma dúvida explícita em seguir para o próximo passo (FRIEDMAN et al., 1987).

Fuga. Outra possibilidade era a fuga, pela qual os educandos evitavam a responsabilidade de comprometimento e buscavam refúgio no relativismo (FRIEDMAN et al., 1987).

Recuo. E a última era o recuo a uma orientação dualística para encontrar segurança e evitar enfrentar um ambiente excessivamente desafiador (FRIEDMAN et al., 1987).

Apoio. É primordial ao professor apoiar e encorajar o progresso do educando, assim como evitar julgar suas atitudes em qualquer estágio de seu desenvolvimento. Importa ainda ao professor compreender que algumas estratégias de aprendizagem podem não se adequar ao educando em função do estágio de desenvolvimento no qual se encontra.

Educando. Vale ao educando apreciar suas vivências, pois na medida em que se desenvolve, descobre novas e complexas formas de pensar.

Avaliação. Dentre as abordagens para avaliar o desenvolvimento cognitivo do educando, podemos destacar: o autorrelato introspectivo e os testes de processamento de informação. Ambos baseados no pressuposto do desempenho do educando ser afetado pelo estilo cognitivo. Segundo Valadas (2007), três dos instrumentos mais utilizados para avaliar o desenvolvimento cognitivo do educando com base na teoria de Perry são: a SID (*Scale of Intellectual Development*, Erwin, 1983); o ZCDI (*Zhang Cognitive Development Inventory*, Zhang, 1999a); e o PCDI (*Parker Cognitive Development Inventory*, Parker & Hood, 1997).

Contextualização. Será importante contextualizar para o educando onde o conhecimento poderá ser aplicado a fim de atribuir significado ao aprendizado. Dessa forma o educando poderá caminhar do estágio dualista para o relativista, pois o conhecimento poderá ser avaliado e modificado em função das necessidades cotidianas.

IV. DOMÍNIOS E ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Domínios. Importa primeiro conhecer o conceito de domínio de aprendizagem para depois abordar os estilos de aprendizagem. Bloom (1972) e outros pesquisadores estabeleceram uma divisão didática por domínios para definir a taxonomia dos objetivos de aprendizagem que ajuda no planejamento da aula. A aprendizagem pode se dar em três domínios diferentes, como apresenta De Aquino (2007):

1. **Físico:** ligado aos 5 sentidos, visão, audição, tato, paladar e olfato. O ser humano escolhe uma maneira preferencial para coletar informações e para processá-las apesar de usar todos os sentidos para aprender. Por exemplo, nos estilos visual, auditivo e tátil-sinestésico de aprendizagem.

2. **Cognitivo:** relacionado a como a pessoa pensa. Embora todos usem o pensamento para aprender, para alguns o processamento da informação coletada pode ser mais físico ou emocional. Uma pessoa com predominância mental no processo de aprendizagem dará ênfases à resolução de problemas, *brainstorming* e outras atividades cognitivas.

3. **Emocional:** refere-se à forma como o indivíduo se sente em termos psicológicos e fisiológicos. Existem fatores internos que influenciam a capacidade de aprender, por exemplo,

fome, sede, doença e outros fatores psicológicos internos. Também existem fatores externos, por exemplo, conforto ambiental, temperatura, luminosidade, barulho e fatores psicológicos externos.

Estilos de aprendizagem. São “as competências pessoais dos aprendizes para processar informação em um ambiente de aprendizado”. Os estilos são um meio pelo qual as pessoas “coletam e selecionam informações para depois processá-las e usam significados, valores, habilidades e estratégias para solucionar problemas, tomar decisões e criar novos significados” (DE AQUINO, 2007, p. 44).

Categorização. Nesse artigo será abordada a categorização dos estilos de aprendizagem desenvolvida por Richard Felder (1988), sendo que existem outros autores que utilizam outras categorizações. Ela foi escolhida porque seu modelo explicativo contribui para a adequação dos estilos de ensino aos estilos de aprendizagem do aluno.

Dimensões. Felder propõe que existem quatro dimensões de estilos de aprendizagem e, também, estilos de ensinar correspondentes. As dimensões, que se referem ao modo como uma informação é tratada no sistema cognitivo, são as seguintes: percepção, recepção, processamento e compreensão.

Estilos. Cada dimensão apresenta dois estilos de aprendizagem conforme a listagem a seguir:

1. **Percepção da informação:** intuitivo e sensorial.
2. **Recepção da informação:** visual e verbal.
3. **Processamento da informação:** ativo e reflexivo.
4. **Compreensão da informação:** sequencial e global.

Combinação. Uma pessoa pode ter o predomínio de um dos estilos de aprendizagem em cada dimensão apresentada acima. A combinação dos seus estilos, nas diferentes dimensões, resulta na forma como a pessoa aprende.

Percepção. Uma pessoa com estilo intuitivo percebe melhor as informações quando apresentadas na forma de ideias, memórias ou possibilidades, de maneira abstrata. Uma pessoa com estilo sensorial percebe melhor as informações quando apresentadas na forma de algo que pode ser visto, ouvido ou tocado, de maneira concreta.

Recepção. Uma pessoa com estilo visual tende a receber melhor informações apresentadas na forma de ilustrações, gráficos, diagramas ou demonstrações. Já uma pessoa com estilo verbal, recebe melhor informações apresentadas na forma escrita (incluindo a escrita no quadro) ou falada. Existem, ainda, outras pessoas que têm maior facilidade para receber informações que chegam por outros sentidos, como sons não verbais, gosto, toque ou cheiro.

Processamento. Uma pessoa com estilo ativo tende a processar as informações enquanto está fazendo alguma coisa de maneira ativa, se beneficia de uma aula mais participativa. Já o aprendiz reflexivo tende a processar melhor a informação de modo mais introspectivo, mais passivo, precisa de tempo para pensar sobre a informação recebida.

Compreensão. Uma pessoa com estilo sequencial aprende melhor quando o faz um passo de cada vez. Já a pessoa global tende a compreender melhor quando as informações se apresentam em grandes aglomerados interconectados, mostrando a visão de conjunto e as metas, antes de entrar em detalhes.

Estilos de ensinar. Para cada estilo de perceber, receber, processar e compreender uma informação, transformando-a em conhecimento, existe um conjunto mais adequado de características correspondentes para ensinar.

Correspondência. Quem ensina, em geral, define, apresenta, ajuda no processamento e na

compreensão de uma informação em seu próprio estilo de aprendizagem. Uma pessoa cujo estilo da recepção da informação seja verbal tenderá a ensinar nesse estilo.

Adequação. Um educando com determinado estilo de aprendizagem terá melhores resultados se o ensino for feito no estilo correspondente. Cabe ao professor atentar para adequar os estilos de ensinar aos estilos de aprendizagem dos seus alunos e não apenas aos seus próprios estilos de aprendizagem (BRAATHEN, 2013).

Dimensão	Estilo de aprendizagem	Estilo de ensino correspondente	Aspectos de ensino - aprendizagem
Percepção	Sensorial	Concreto	Conteúdo
	Intuitivo	Abstrato	
Recepção	Visual	Visual	Apresentação
	Verbal	Verbal	
Processamento	Ativo	Ativo	Participação do aluno
	Reflexivo	Passivo	
Compreensão	Sequencial	Sequencial	Perspectiva
	Global	Global	

Figura 2: Dimensões, estilos de aprendizagem, estilos de ensinar e aspectos de ensino aprendizagem.
Fonte: Adaptado de FELDER, 1988.

Favorecimento. As aulas expositivas puras, em geral, favorecem os alunos intuitivos, verbais e sequenciais e não favorecem nem os ativos nem os reflexivos, pois não fornecem atividades e não deixam tempo para pensar, respectivamente. Apresentaremos, a seguir nesse artigo, abordagens alternativas.

Desencontro. Existem algumas consequências, que Braathen (2013) menciona quando existe o desencontro entre os estilos de aprendizagem e os estilos de ensinar, que afetam tanto o professor quanto o aluno. O aluno pode ficar entediado, desatento, agitado na sala de aula, desanimado com o curso ou com ele mesmo. O professor pode ficar defensivo ou hostil, se questionando sobre a própria competência para ensinar.

Diversificação. O ideal será diversificar a aula para atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos educandos e, ao mesmo tempo, auxiliar o desenvolvimento de habilidades relacionadas a estilos de aprendizagem não predominantes no aluno.

Informação. Outra estratégia para a melhoria da aprendizagem é ajudar o aluno a identificar e melhor aproveitar o seu estilo de aprendizagem.

Exemplo. A fim de assessorar os professores de Conscienciologia, objetivo principal da autora, é apresentado a seguir um exemplo de aula com tema da Conscienciologia atendendo diferentes estilos de aprendizagem.

Tema da aula: Assistenciologia - Tarefas assistenciais: *tares* e *tacon*.

1. Apresentar objetivos de aprendizagem geral e específicos: mostrar o contexto e relevância do tema e conectá-lo à experiência prévia do aluno (**estilo sensorial e global**).

Sensorial: gosta de fatos, datas, fenômeno observável e experimentações. Gosta de saber como se aplica o conhecimento na vida real.

Global: precisa da visão geral e das metas da aula, antes do passo a passo, e estabelecer o contexto e relevância unidos à experiência prévia. Gosta de liberdade para pensar alternativas.

2. Mostrar um vídeo ou fazer *roleplay* de um diálogo sobre 4 tarefas assistenciais, algumas serão tarefa da consolação (*tacon*) e outras tarefa do esclarecimento (*tares*). O objetivo é, antes de apresentar a teoria, mostrar um exemplo gráfico do fenômeno que a teoria descreve (estilo sensorial e visual).

Visual: gosta de figuras; diagramas; fluxogramas; linha do tempo; filmes e demonstrações.

Sensorial: gosta de fatos, datas, fenômenos observáveis e experimentações. Gosta de saber como se aplica o conhecimento na vida real.

3. Explicar os tipos de tarefas assistenciais, princípios, teorias passo a passo (estilos sequencial, intuitivo e verbal).

Sequencial: Constrói entendimento em sequência lógica de passos. Funciona com entendimento parcial da informação. Avança constantemente. Explica facilmente. Bom para pensamento analítico.

Intuitivo: gosta de princípios e teorias. Percebe melhor as informações que se apresentam como ideias, memórias ou possibilidades. Gosta de variedade em experiências de aprendizagem.

Verbal: lembra o que escuta e o que diz. Aprende melhor em debates e explicando os conteúdos aos colegas.

4. Dividir a classe em grupos e perguntar: dessas 4 tarefas quais são *tacon* e quais são *tares*. Primeiro fazer individual depois grupal (estilos verbal, ativo, reflexivo).

Verbal: lembra o que escuta e o que diz. Aprende melhor em debates e explicando os conteúdos aos colegas.

Ativos: processa ativamente, fazendo algo físico. Aprende mais na interação com os outros; trabalha bem em grupo.

Reflexivo: precisa tempo para pensar sozinho, trabalha introspectivamente, gosta de trabalhar sozinho ou em pares.

5. Pedir ao grupo relatar exemplos de assistências que cada um realizou no último mês e classificar as mesmas como *tacon* ou *tares*, primeiro de maneira individual (**reflexivo**) e depois grupal (**sensorial, intuitivo, verbal, ativo, global**) apresentando para todos do grupo.

Reflexivos: precisa de tempo para pensar sozinho, trabalha introspectivamente, gosta de trabalhar sozinho ou em pares.

Sensorial: gosta de fatos, datas, fenômenos observáveis e experimentações. Gosta de saber como se aplica o conhecimento na vida real.

Intuitivo: gosta de princípios e teorias. Percebe melhor as informações que se apresentam como ideias, memórias ou possibilidades. Gosta de variedade em experiências de aprendizagem.

Verbal: lembra o que escuta e o que diz. Aprende melhor em debates e explicando os conteúdos aos colegas.

Ativos: processa ativamente, fazendo algo físico. Aprende mais na interação com os outros; trabalha bem em grupos.

Global: precisa da visão geral e das metas da aula, antes do passo a passo, e estabelecer o contexto e relevância unido à experiência prévia. Gosta de liberdade para pensar alternativas.

6. Pedir aos alunos alternativas sobre as tarefas apresentadas, por exemplo, perguntando: e se o contexto fosse outro?

Global: precisa da visão geral e das metas da aula, antes do passo a passo, e estabelecer o contexto e relevância unido à experiência prévia. Gosta de liberdade para pensar alternativas.

Intuitivo: gosta de princípios e teorias. Percebe melhor as informações que se apresentam como ideias, memórias ou possibilidades. Gosta de variedade em experiências de aprendizagem.

7. Encerrar a aula com o *One Minute Paper* (BRAATHEN, 2013). Pedir aos alunos para escreverem em uma folha ou responderem verbalmente às perguntas a seguir:

a. Quais foram os principais aprendizados da aula de hoje? (**reflexivos**).

b. Quais dúvidas permaneceram sobre os temas da aula de hoje? (**reflexivos**).

Reflexivos: precisa de tempo para pensar sozinho, trabalha introspectivamente, gosta de trabalhar sozinho ou em pares.

8. Propor tarefa para ser resolvida em grupo após a aula (**atendendo todos os estilos**).

Objetivo. Esse exemplo de aula apresenta diferentes estratégias capazes de contemplar todos os estilos de aprendizagem apresentados até agora.

VI. ABORDAGENS PARA A APRENDIZAGEM

Abordagens. Existem diferentes tipos de abordagens para aprendizagem baseadas em teorias de aprendizagem mencionadas nesse artigo, a seguir:

Aprendizagem direcionada. A aprendizagem direcionada é centrada no professor. A abordagem é a tradicional implementada com aulas expositivas e a participação dos alunos é restrita.

Aprendizagem autodirecionada. Como mencionado anteriormente em 1970, Carl Rogers começou a falar que a educação precisava deixar de estar centrada no professor e começar a ser uma aprendizagem centrada no educando. A aprendizagem deveria se centrar nas necessidades dos educandos e não dos professores. O professor começa a ser mais um facilitador, cooperando com o aluno. O educando é um ser independente, a partir do desenvolvimento da autocrítica e autoavaliação.

Composição. De Aquino (2007) sugere, e a autora concorda, que uma composição de técnicas é a melhor opção a ser adotada pelos educadores para obter uma abordagem eficaz.

Aprendizagem transformadora. Apresentada antes, essa teoria do Jack Mezirow, enfatiza que a responsabilidade do educador é ajudar os aprendizes a atingir seus objetivos, de modo que eles possam agir de maneira mais autônoma e mais socialmente responsável.

Aprendizagem vivencial. No ciclo de aprendizagem vivencial o educando deve passar por todos os estágios para que a aprendizagem seja eficaz. Conhecimento para Kolb “é saber alguma coisa por meio da experiência própria” (DE AQUINO, 2007, p. 27). Essa abordagem representa um maior envolvimento do aprendiz com seu aprendizado em termos globais, um processamento mais profundo de conhecimento e habilidades por meio da experiência, reflexão, experimentação e aplicação. Para Kolb, “no processo de apreensão as pessoas captam (apreensão) e se apropriam (compreensão) da vivência pela experiência concreta e pela conceituação abstrata” e “o processo de transformação leva a criação de significado para a vivência, por meio da observação reflexiva e da experimentação ativa” (LACRUZ e AMERICO, 2018, p. 195). A seguir um exemplo prático:

1. **Observação reflexiva:** pensando sobre andar de bicicleta e ver outras pessoas andando de bicicleta.

2. **Conceitualização abstrata:** entender a teoria e ter uma compreensão mais clara sobre o conceito de andar de bicicleta.

3. **Experiência concreta:** receber dicas práticas e técnicas por uma pessoa experiente em andar de bicicleta.

4. **Experimentação ativa:** subir na bicicleta e tentar.

Abordagens. O professor que conhece essas abordagens, seus possíveis diferentes papéis e aprende a combiná-los poderá navegar nas combinações certas e adequadas segundo as necessidades e possibilidades do educando.

VI. OBSTÁCULOS À APRENDIZAGEM

Mecanismos. Illeris (2013) apresenta alguns obstáculos à aprendizagem. Expõe os mecanismos psicológicos, como as defesas do ser humano que podem obstruir ou distorcer a aprendizagem, e a resistência mental. A seguir alguns exemplos:

1. **Consciência cotidiana.** Segundo Thomas Leithäuser (1976 apud ILLERIS, 2013), o indivíduo desenvolve algumas pré-compreensões gerais dentro de certas áreas temáticas e, quando encontra influências dentro dessa área, essas pré-compreensões são ativadas, de modo que se elementos das influências não correspondem a elas, eles são rejeitados ou distorcidos para que correspondam. Em ambos os casos isso resulta em ausência de nova aprendizagem e consolidação da compreensão pré-existente (ILLERIS, 2013).

2. **Ambivalência.** A ambiguidade é ter motivações conflitantes, ocorrência comum e normal. Por exemplo, o estudante pode ver vantagens em aprender algo, mas ao mesmo tempo ter medo de falhar ou do desconhecido (FUENTES, 2019). O educador pode ajudar o educando a identificar e compreender os elementos conflitantes, assim como seus desejos, capacidades, razões e necessidades favoráveis à aprendizagem.

3. **Resistência mental.** Se o educando não consegue entender ou aceitar os obstáculos, naturalmente reagirá com alguma resistência mental. Esta é causada pela situação de aprendizagem em si, não sucede antes da aprendizagem como no caso dos mecanismos de defesa. A resistência pode ser uma oportunidade de aprendizagem, pois quando o indivíduo não aceita alguma coisa existe uma mobilização mental importante e emerge a possibilidade de aprender algo novo. O educador pode se qualificar para lidar com a resistência gerando essa possibilidade. Por exemplo, propor conflitos e suscitar dilemas é uma das técnicas efetivas para aprendizagem, mas difíceis, em certas situações educacionais.

Espaço. Vale mencionar algumas dificuldades específicas de adaptação do adulto para a aprendizagem. No Curso para Formação de Professores de Conscienciologia (CFPC), foi possível registrar alguns casos nos quais o professorando (adulto) teve um desafio maior para vivenciar o processo formativo.

Readaptação. Alguns adultos têm dificuldade em admitir as próprias insuficiências de conteúdo e a conseqüente necessidade de estudar, aprender ou reaprender. A dificuldade comumente vem acompanhada de sentimento de desconforto e resistência para os estudos e preparação de suas aulas.

Tempo de estudo. Um adulto com a vida estruturada, com família, trabalho e responsabilidades adquiridas pode ter dificuldade ou resistência em fazer espaço no seu cotidiano para uma nova rotina de estudos.

“**Estudo.** [...] A dedicação diária aos estudos, reflexões e preparação da aula, promove associações de ideias úteis, insights, maior contato com o amparo e com os alunos. Com maior domínio do conteúdo, o professorando estará mais tranquilo e predisposto às interações assistenciais intra e extrafísicas” (FUENTES, 2018, p. 7).

Apoio. O apoio do educador é fundamental para estimular o desenvolvimento do educando adulto. Sem esse apoio estimulando a autoconfiança, os educandos podem se manter ou regredir ao estágio dualístico e não sentir segurança em avançar para outros estágios com novos desafios.

VII. MODALIDADES DE ENSINO

Boas práticas. A seguir exemplos de boas práticas para o professor em modalidades educacionais mais tradicionais e menos tradicionais.

1. **Aula expositiva.** A aula expositiva bem utilizada é uma técnica eficaz para a aprendizagem. Pode ser uma apresentação pura ou uma apresentação com momentos de perguntas, interação e pequenos debates, entre outros.

a. **Circunstâncias.** A aula expositiva é adequada quando é necessário introduzir um novo assunto; dar visão geral ou sínteses de um determinado tema; realizar transmissão de fatos e/ou estatísticas ou ainda atingir um grande grupo de educandos ao mesmo tempo.

b. **Ritmo.** O momento de interação com o educando é um dos itens relevantes para alterar o ritmo da aula considerando que a atenção do educando geralmente é mantida por períodos de 30 minutos (DE AQUINO, 2007) e mais do que esse tempo sem mudanças de ritmo poderá tornar a aula cansativa. As pessoas geralmente são capazes de um maior tempo de atenção quando estão fazendo algo que acham agradável ou motivador intrinsecamente. As estimativas comuns para atenção sustentada a uma tarefa escolhida livremente variam de cerca de 5 minutos para uma criança de dois anos a um máximo de cerca de 20 minutos em crianças mais velhas e adultos (CORNISH e DUKETTE, 2009). Alguns autores, como Neil Postman (1985) acreditam que o tempo de atenção dos seres humanos está diminuindo à medida que o uso da tecnologia moderna aumenta, a maioria dos usuários de internet gasta menos de um minuto no site médio. Alguns exemplos de mudança de ritmo são: explicar um tópico; pedir para os educandos alguma tarefa; realizar uma pergunta para verificar a compreensão; concluir com uma revisão do tema. Lemov (2011) explica que alguns professores que lidam com crianças e precisam lidar com espectros limitados de atenção do educando alternam o ritmo da aula entre atividades passivas e ativas para manter a atenção, mas ao mesmo tempo ele sugere que o educador pode expandir aos poucos a capacidade de concentração do educando por períodos mais longos de tempo.

c. **Plano de aula.** Preparar o plano de aula será fundamental para manter uma estrutura ótima com planejamento dos objetivos, metodologias, recursos, auto e heteroavaliação da aula. Assim como ter um cronograma com conteúdo adequados ao tempo. A flexibilidade interassistencial fará parte da aula, entendendo que a demanda dos educandos orientará a aprendizagem e poderá exigir algumas mudanças no instante em que se apresentam. No plano de aula poderá definir quais os conteúdos essenciais, previstos e complementares.

d. **Objetivos de aprendizagem.** O primeiro item no plano de aula a ser preenchido será o objetivo geral e os objetivos específicos. Estabelecer esses objetivos contribui para o sucesso da aula pois permite foco para o professor e os educandos que saberão os resultados esperados da aula e poderão avaliar se foram atingidos.

e. **Preparação.** O professor deverá ter domínio do conteúdo da aula sendo o primeiro e fundamental item a ser atendido para ser possível organizar as estratégias de transposição didática e também para o espaço mental necessário às diversas atividades de facilitação da aula.

f. **Ciclo.** A seguir é apresentado o Ciclo de Qualificação da Práxis Parapedagógica, desenvolvido pela Reaprendentia, no qual são apresentadas etapas de qualificação de uma aula de Conscienciologia e sugestões de investimentos ao professor correspondentes à cada etapa (KLEIN et al, 2019):

f.1. **Holoconteúdos:** composto pelos conhecimentos, saberes, experiências e reflexões do professor. O educador terá melhores resultados interassistenciais fazendo investimento constante nos estudos e experimentação dos conteúdos de suas aulas.

f.2. **Transposição Didática:** compreende as transformações dos saberes a serem ensinados, incluindo a seleção, organização, adequação e ensino dos conteúdos de uma aula. O estudo sobre aprendizagem, domínios, dimensões e estilos de aprendizagem tem forte influência na qualificação da transposição didática.

f.3. **Interação com o Campo Energético Parapedagógico:** é o campo de energias no qual estão imersos professores e alunos, instalado a partir do professor (epicentro consciencial) em conjunto com as energias das demais consciências intrafísicas e/ou extrafísicas. A qualidade da interação entre professores e alunos tem forte influência na qualificação desta etapa do ciclo.

f.4. **Fazer Parapedagógico:** se caracteriza pela atuação da equipe extrafísica em conjunto com o professor, alunos e demais consciências ligadas ao contexto multidimensional da aula. É quando o professor consegue trabalhar ombro a ombro com os amparadores (consciência técnica extrafísica benfazeja, auxiliar da consciência intrafísica). Por hipótese, quanto mais qualificada a sintonia entre estilos de ensino e aprendizagem dos participantes da aula, mais qualificada será, também, a sintonia entre equipe extrafísica e o professor epicentro da aula.

f.5. **Interassistencialidade:** A interassistencialidade é a meta ou razão de ser da aula de Conscienciologia. Todas as etapas do ciclo de qualificação da práxis parapedagógica e todos os esforços do facilitador da Conscienciologia, buscam produzir e elevar a qualidade da interassistencialidade desenvolvida pelo professor. No verbete da Enciclopédia da Conscienciologia, Aula terapêutica, Vieira (2010) descreve alguns fatos que contribuem para que essa etapa seja desenvolvida: a instigação didática à autorreflexão conjunta; a argumentação lógica; o autodesasédio e heterodesasédio mentalsomático; a dosificação tarística; o mapeamento da sinalética parapsíquica pessoal; o parapsiquismo intelectual aplicado.

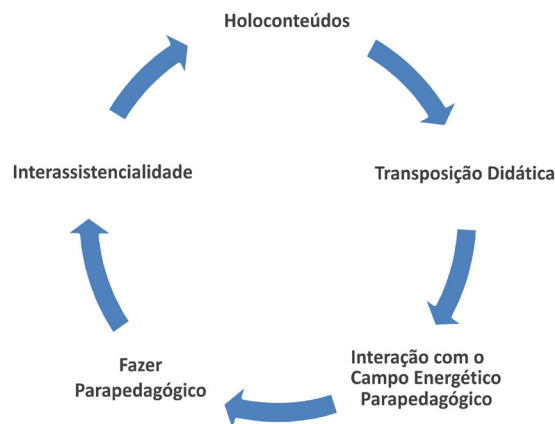


Figura 5: Ciclo de Qualificação da Práxis Parapedagógica. Fonte: (KLEIN et al, 2019).

g. **Recursos.** Diversificar o uso de recursos, por exemplo, uso de imagens, slides bem preparados, com menos texto e mais ilustrações, diagramas, infográficos e esquemas, a fim de facilitar ao educando a compreensão e o foco no tema; escrita no quadro; recortes de jornais; trechos de vídeos e outros recursos capazes de conectar os educandos de diferentes estilos.

h. **Exemplos e histórias.** Relatos de casos capazes de exemplificar conteúdos facilitam a compreensão do educando. Importa praticar previamente os relatos e exemplos para otimizar os tempos e melhores ganchos com os temas da aula mantendo o foco no raciocínio essencial da narrativa (FUENTES, 2018).

i. **Fechamento e avaliação.** Um bom fechamento sintetizando e revisando os conteúdos principais assim como verificar o atingimento dos objetivos específicos de aprendizagem.

j. **Objetivação.** A objetivação é uma intervenção pedagógica que permite aos alunos “criar conscientemente uma marca mnésica dos conhecimentos essenciais a reter” (GAUTHIER, 2010, p. 411). Robert Gagné (1916-2002) explica essa intervenção como uma etapa necessária na fase de retenção da aprendizagem dentro da sua teoria.

Intervenção. Essa intervenção pode ser feita simplesmente com um questionamento do educador ao educando: *O que é essencial a ser retido nessa aula?* Os educandos, com orientação do educador, vão nomear os elementos essenciais que devem ser guardados e poderão fazer esquemas, mapas mentais ou quadros para fixação desses elementos. O educador extrai da situação de aprendizagem os conceitos, as estratégias ou as atitudes que devem ser essencialmente retidos e favorece a integração das aprendizagens na memória do educando. Se não for realizada a objetivação, o educando, em geral, tomará consciência de componentes secundários da aula “como a coloração afetiva ou as sequências de ação realizadas” (GAUTHIER, 2010, p. 410) e não dos elementos conceituais essenciais a reter. Por exemplo: uma criança cortando figuras geométricas na aula de matemática pode só reter que teve que cortar papel e que não gosta de cortar, ao invés de reter que foi explicada a diferença entre quadrado e redondo.

Metacognição. A objetivação permite aos alunos iniciar uma atividade metacognitiva visando a tomada de consciência daquilo que é importante. A metacognição é “a habilidade de refletir sobre o próprio pensamento, de conscientizar, controlar e supervisionar os diferentes processos mentais utilizados no tratamento de informação a fim de otimizar o seu funcionamento” (GAUTHIER, 2010, p. 418).

Metaconhecimento. O educador pode levar o educando a elaborar metaconhecimentos relativos à maneira como constrói os próprios saberes, a partir de uma reflexão sobre a sua maneira de compreender e aprender. Os metaconhecimentos são a garantia de uma certa autonomia cognitiva pois o aluno gerencia os seus próprios procedimentos de aprendizagem e melhora gradualmente sua performance fazendo a mais eficaz.

Professor. Uma influência importante para o desenvolvimento da metacognição é quando o educador realiza uma mediação social como guia, modelo ou tutor “ajustando suas intervenções às capacidades dos alunos” (GAUTHIER, 2010, p. 466) e criando situações de aprendizagem que representem desafios e convidem o educando a refletir sobre os procedimentos que utiliza. Também influencia no desenvolvimento da metacognição o trabalho com os pares pois traz o conflito sociocognitivo para o educando que toma consciência das próprias concepções e dos pontos de vista diferente aos dele. Quando argumenta ou justifica sua resposta reflete sobre os próprios procedimentos de aprendizagem e os analisa. As atividades propostas a seguir influenciam, entre outras coisas, no desenvolvimento da metacognição.

2. **Discussão em pequenos grupos.** Essa técnica é um dos trabalhos com pares que ajuda no desenvolvimento da metacognição, ajuda como mencionado anteriormente no estilo de aprendizagem ativo e permite aos educandos aprofundar a compreensão e possibilidades de aplicação dos conteúdos estudados através do compartilhamento de experiências, ideias e soluções aos problemas apresentados. Segundo De Aquino (2007), quando o grupo é pequeno a exposição é menos ameaçadora e o educando se sente mais confiante para falar e discutir ideias. Além de ser influência para a metacognição, essa prática atribui maior responsabilidade aos educandos e pode desenvolver habilidades de resolução de problemas. Também promove o aprendizado entre colegas e o trabalho em equipe.

3. **Estimular o pensamento crítico.** Lemov (2011) explica que as perguntas permitem a construção do domínio de conteúdo por parte do educando e sugere algumas técnicas capazes de estimular o pensamento crítico do educando. Quando o professor realiza questionamentos em sequência, constrói degraus para o educando subir aos poucos respondendo a essas perguntas. A seguir algumas estratégias para elaborar esses questionamentos:

a. **Propósito.** Importa ao professor fazer perguntas com um propósito claro e não apenas para suscitar uma discussão qualquer.

b. **Uma de cada vez.** Se o professor fizer mais de uma pergunta ao mesmo tempo, como por exemplo, uma pergunta dupla, frequentemente o educando responderá uma delas e é comum que escolha a mais fácil, isso fará que o educando exercite uma habilidade e não a outra. Também o professor perderá o planejamento da aula, pois continuará na linha da pergunta que o educando escolheu responder e a outra questão será esquecida.

c. **Simples ao complexo.** Começar com perguntas que possam ter respostas simples, concisas e concretas e depois fazer perguntas mais amplas ajudará o educando a começar a ativar a memória sobre fatos e detalhes relevantes. Com essas primeiras respostas terá tempo para desenvolver e refletir sobre suas ideias e transformá-las em conhecimento significativo para depois compartilhá-las com o grupo. Também a resposta inicial simples na qual teve sucesso dará mais confiança para o educando responder outras perguntas mais amplas ou complexas.

d. **Aprofundamento.** Quando o educando fornece uma resposta correta é possível aproveitar para aprofundar o assunto com mais perguntas, por exemplo, com as propostas a seguir:

d.1. **Como e por quê.** Se o educando deu uma resposta correta, o professor pode perguntar como e o porquê respondeu aquilo para verificar se o educando é capaz de explicar como chegou a essa resposta. A seguir um exemplo:

P: A doação e a recepção de energias interconscenciais podem alterar diretamente apenas um dos componentes do pensene. Qual é este componente?

A: O ene do pensene, ou seja, as energias conscienciais.

P: Por que apenas esse componente pode ser alterado diretamente?

A: Pois apenas a própria consciência pode modificar seus pensamentos e sentimentos.

P: Como pode modificá-los?

A: Através da vontade, seja de modo consciente ou inconsciente (VIEIRA, 1994).

d.2. **Palavra melhor.** O professor pode solicitar uma palavra melhor na resposta do educando. No caso das aulas de Conscienciologia, existem mais de 14.000 neologismos registrados na ciência, existe uma alfabetização conscienciológica do educando como explica Klein (2018, p. 483):

“**Neoverponologia.** O processo de apropriação e reapropriação das verpons, no qual a conscin constrói e desenvolve a capacidade de ler, compreender e escrever textos conscienciológicos, assim como, interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimento conscienciológico pode ser considerado um fenômeno de alfabetização conscienciológica.”

Quando o professor solicita uma palavra melhor, ainda mais precisa, oferece oportunidade para o educando usar neologismos específicos aprendidos na aula e desenvolver mais familiaridade com eles. A seguir um exemplo:

A: A consciência tem mais de uma vida.

P: Qual o nome dessa premissa?

A: Multiexistencialidade.

P: Quando a consciência renasce o que acontece com seu conhecimento sobre o extrafísico?

A: Ela perde o conhecimento ao nascer e vai recuperando aos poucos.

P: Qual o nome dessa perda de conhecimento?

A: Restringimento intrafísico.

d.3. **Provas.** Solicitar provas para o educando, por exemplo, perguntar como chegou a determinada resposta. Dessa maneira ele poderá construir e defender suas estratégias e sustentar suas opiniões frente às múltiplas respostas possíveis.

d.4. **Caso.** O professor pode pedir ao educando que aplique o mesmo conhecimento a um caso diferente ou real e mais difícil. Assim o educando subirá um degrau na elaboração da resposta. A seguir um exemplo:

P: Considere os casos reais, a seguir:

I. **Acidente.** Por volta das 11h do dia 04 de maio de 1999, o zelador I. C. C., de 66 anos de idade, despencou em queda livre, da altura de 18 metros, da janela do Apartamento 601, do prédio 3.265, da Avenida Borges de Medeiros, na Lagoa Rodrigo de Freitas, no Rio de Janeiro (V. **Extra; Salvo por Um Arbusto**; Rio de Janeiro, RJ; 05.05.99; primeira página, chamada).

II. **Paraglider.** No dia 28 de maio de 2003, quarta-feira, o advogado P. R. D., de 51 anos de idade, de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, veterano em decolagens com paraglider, esporte praticado por ele desde 1998, despencou 100 metros batendo nas copas de árvores no Morro Ferrabraz, em Sapiranga, no Vale dos Sinos, instantes depois do salto da rampa. D. ficou pendurado por 30 minutos, a 100 metros de altura e, no final do resgate, saiu ileso (V. **Trindade**, Gécica; **Advogado sobrevive a Queda de Paraglider em Sapiranga**; Zero Hora; Porto Alegre, RS; 29.05.03; página 39).

P: Do ponto de vista do paradigma consciencial e proexológico, o que esses casos têm em comum?

A: A sobrevivência, um possível ganho de complemento de vida.

P: Como chamamos essa condição?

A: Moréxis.

P: Qual é o objetivo da moréxis?

A: “Oferecer condições para a consciência sanar omissões ou buscar executar, de modo razoável, as tarefas não-cumpridas e ainda faltando executar, com o adiamento positivo da desativação do

corpo humano ou seja: a dessoria retardada” (VIEIRA, 2004, p. 1076).

P: Qual a utilidade da moréxis?

A: “A chance a mais para a conscin utilizar esta vida intrafísica, aproveitando o holossoma, os demais recursos hauridos nesta existência e o contexto evolutivo do momento, para alcançar novas realizações evolutivas” (VIEIRA, 2004, p. 1076).

IX. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Teorias. A aplicação das melhores práticas vindas do conhecimento das diferentes teorias de aprendizagem e dos estilos de aprender e ensinar permitem ao educador uma melhor interação com o educando, o que trará resultados significativos para gerar mais aprendizagem.

Leitura da turma. O educador poderá fazer uma leitura da turma para conhecer os educandos e saber em qual posição estão no estágio de desenvolvimento intelectual, sua formação e experiências anteriores. Conhecer as expectativas, se adaptar à diversidade e entender que deverá ter diferentes abordagens.

Avaliação. Aplicar instrumentos de avaliação de estilos de aprendizagem e estágio de desenvolvimento, tanto com ferramentas formais quanto na experiência de interação com eles, é uma opção do professor. Conhecendo o educando poderá adaptar o estilo de ensinar para as preferências e, ao mesmo tempo, preparar o ensino em função de estilos opostos para estimular o desenvolvimento de competências que podem ser fracas nos educandos.

Aceitação. Vale reforçar o conceito de aceitação de Carl Rogers (FIGLIE, 2014), que consiste, entre outras coisas, na empatia acurada que é o real envolvimento com a história do educando, sem julgamento ou imposição. Quando um educando apresenta um problema que obstaculiza sua aprendizagem, a postura ideal do professor será aceitar o problema como parte da realidade do aluno, sem rejeição, irritação ou julgamento.

Confiança. O professor pode orientar o educando demonstrando que acredita na sua capacidade de aprendizagem e de direcionar a própria solução do problema e criar um ambiente de incentivo para ajudar seu desenvolvimento.

Equilíbrio. Ministrando uma aula *show*, com recursos inovadores, mas descontraídos com os objetivos de aprendizagem e os estilos dos educandos pode diminuir a eficácia das aulas. Vale investir em atualizar as próprias práticas e estratégias didáticas em geral, sem se conformar em ministrar sempre a mesma aula, a fim de otimizar a interação *educador-educando* na tarefa de *ensino-aprendizagem*.

Qualificação. Melhor será o educador manter um ritmo de autoqualificação continuada para atender maior número de consciências aprendentes. A proatividade nesse ponto é imprescindível. “Auteducação: megafundamento evolutivo” (VIEIRA, 2014, p. 588).

Docenciologia. O escultor modela e registra a forma da personalidade humana através do granito da estátua. O professor modela a consciência do aluno através dos registros do conhecimento que transmite. Assim, importa sobretudo a qualificação das matérias estudadas a fim de se manter registros evolutivos, prioritários e cosmoéticos (Cosmoeticologia)” (VIEIRA, 2014, p. 1470).

REFERÊNCIAS

- BLOOM, B. **Taxonomia de Objetivos Educacionais-Domínio Cognitivo**. Porto Alegre: Ed. Globo, 1972.
- BRAATHEN, P. C. **Professor: Como ter sucesso no Ensino Superior**. Viçosa: Aprenda Fácil, 2013.
- BUENO, R. Fatores Influenciadores da Autocientificidade na Tenepes. **Conscientia**. Foz do Iguaçu, vol. 14, n. 2, p. 269-281, período abr./jun., 2010.
- CORNISH, D.; DUKETTE, D. **The Essential 20: Twenty Components of na Excellent Health Care Team**. Pittsburgh: Dorrance Publishing Co. Inc., 2009.
- DE AQUINO, C. **Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem**. 1ª Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Ramos de Psicologia da Educação**. 2 ed. São Paulo: Coleção Magistério Série Formação do Professor, 1994.
- FELDER, R.; SILVERMAN, L. Learning and Teaching Styles in Engineering Education. **Engineering Education**. v. 78, s/n, p. 674-681, 1988. Disponível em: <http://www.ncsu.edu/felder-public>. Acesso em: 01 jul. 2020.
- _____; BRENT, R. How students learn, how teachers teach, and what usually goes wrong. Workshop da Universidade de Minnesota. **Effective Teaching**. 12 p. 2005. Disponível em: <http://www.ncsu.edu/felder-public>. Acesso em: 01 jul. 2020.
- FIGLIE, N. GUIMARÃES, L. A Entrevista Motivacional: conversas sobre mudança. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**; Unifesp, São Paulo, Brasil. v.34, n 87, p. 472-489, dez, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2014000200011. Acesso em: 01 mar. 2019.
- FRIEDMAN, M.; PRYWES, M.; BENBASSAT, J. Hypothesis: Cognitive development of medical students is relevant for medical education. **Med Teach**. vol. 9. n. 1. p. 91– 96, 1987.
- FUENTES, N. Preceptoria Parapedagógica na formação docente conscienciológica. **Revista de Parapedagogia**, Foz do Iguaçu, p. 3-14, 2018.
- _____. Entrevista Motivacional e a mudança de comportamento da formação docente. **Revista de Parapedagogia**, Foz do Iguaçu, p. 21-40; 2019.
- GAUTHIER, C. **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- HOFER, B.K.; PINTRICH, P.R. The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. **Review of Educational Research**, v. 67, n. 1, p. 88-140, 1997.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário HOUAISS da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- ILLERIS, K. (Org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- KLEIN, W. et al. Disciplina 4 - Ciclo de Qualificação da Práxis Parapedagógica. **Manual do Professorando**. Foz do Iguaçu, p. 92-94, 2019.
- _____. Transposição didática e transposição paradidática. **Revista de Parapedagogia**, Foz do Iguaçu, p. 41-55, 2019.
- LACRUZ, A. J.; AMERICO, B. L. Influência do Debriefing no Aprendizado em Jogos de Empresas: Um Delineamento Experimental. **Brazilian Business Review**. Vitória, v. 15, n. 2, p. 192-208, abr, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-23862018000200192&lng=en&nrm=iso. Acesso em 01 mar. 2020.
- LEMOV, D. **Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência**. São Paulo: Da boa Prosa, 2011.

- MESSEDER, H. Teorias de aprendizagem. **Youtube**. Brasília, 2020. Disponível em: https://youtu.be/vjez_rNXGYk. Acesso em: 01 mar. 2020.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- OSTERMANN, F, & CAVALCANTI, C. J. H. **Teorias de Aprendizagem**. Porto Alegre: Evangraf, 2010. Disponível em http://www.ufrgs.br/uab/informacoes/publicacoes/materiais-de-fisica-para-educacaobasica/teorias_de_aprendizagem_fisica.pdf. Acesso em mar. 2020.
- PERRY, W. **Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.
- _____. Cognitive and ethical growth: the making of meaning. In: CHICKERING, AW. **The Modern American College**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.
- POSTMAN, N. **Amusing Ourselves to death**. Methuen: Viking Penguin, 1985.
- SIEMENS, G. **Conectivismo, Uma Teoria de Aprendizagem para a Idade Digital**. 2004. Disponível em: <http://www.webcompetencias.com/textos/conectivismo.htm>. Acesso em: março 2020.
- STEWART, M. et al. **Medicina centrada na pessoa: transformando o método clínico**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- VALADAS, S. **Sucesso Acadêmico e Desenvolvimento Cognitivo em Estudantes Universitários: Estudo das Abordagens e Concepções de Aprendizagem**. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.1/550>. Acesso em: março 2020.
- VIEIRA, W. **Dicionário de Argumentos da Conscienciologia**. Foz do Iguaçu, PR: Editares, 2014.
- _____, PINHEIRO, L. (Org.). **Dicionário de Neologismos**. 1ª Ed. Foz do Iguaçu: Editares, 2013.
- _____. **700 Experimentos da Conscienciologia**. Rio de Janeiro: IIPC; 1994.
- _____. **Homo Sapiens Reurbanisatus**. Foz do Iguaçu: Editares, 2004.
- _____. **Manual dos Megapensenes Trivocabulares**. Foz do Iguaçu: Editares, 2009.
- _____. Aula Terapêutica; verbete; In: Idem; Org.; **Enciclopédia da Conscienciologia**; apres. Coordenação da ENCYCLOSSAPIENS; revisores Equipe de Revisores da ENCYCLOSSAPIENS; 27 Vols.; 23.178 p.; Vol. 4; 1.112 citações; 11 cronologias; 33 E-mails; 206.055 enus.; 602 especialidades; 1 foto; glos. 4.580 termos (verbetes); 701 microbiografias; 270 tabs.; 702 verbetógrafos; 28 websites; 670 filmes; 54 videografias; 1.087 webgrafias; 13.896 refs.; 9ª Ed. rev. e aum.; Associação Internacional de Enciclopediologia Conscienciológica (ENCYCLOSSAPIENS); & Associação Internacional Editares; Foz do Iguaçu, PR; 2018; ISBN 978-85-8477-118-9; páginas 2.179 a 2.182.
- WIETHAN, F. et al. O Paradigma Conexcionista aplicado às pesquisas em linguagem. **CEFAC**. vol. 14, n. 5, p. 984-991, set-out 2012.

Natalia Mariela Fuentes, administradora com pós-graduação em Gestão de Pessoas, voluntária da Conscienciologia desde 1998 e da Reaprendentia desde 2016, docente de Conscienciologia desde 2001, tenepessista. E-mail: natalia.mariela.fuentes@gmail.com