

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

IZABELLA CUSTÓDIO DIAS

**MATERIAL DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS DIGITAL DE SANTOS - CONSIDERAÇÕES À LUZ DA
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

SANTOS

2018

IZABELLA CUSTÓDIO DIAS

**MATERIAL DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS DIGITAL DE SANTOS - CONSIDERAÇÕES À LUZ DA
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elisete Gomes Natário

SANTOS

2018

D532m Dias, Izabella Custódio

Material de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos Digital de Santos - Considerações à Luz da Aprendizagem Significativa / Izabella Custódio Dias. Santos, 2018

155f

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elisete Gomes Natário.

Dissertação (Mestrado em práticas docentes no ensino fundamental) – Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2018.

1. Língua Portuguesa. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Aprendizagem Significativa.

I.Título

CDD 370

A Dissertação de Mestrado intitulada Material de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos Digital de Santos - Considerações à Luz da Aprendizagem Significativa por Izabella Custódio Dias, foi apresentada e aprovada em 17/04/2018, perante banca examinadora composta por

Prof^a. Dr^a. Maurina Passos Goulart Oliveira da Silva

Prof^a. Dr^a. Mariangela Camba

Prof^a. Dr^a. Elisete Gomes Natário
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Luana Carramillo Going
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação

Programa: Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental
Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental
Linha de Pesquisa: Ensino Aprendizagem no Ensino Fundamental

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes em minha vida:
Meus filhos, Maria Fernanda e Otávio, pela paciência em me esperar
sempre, por todo o carinho.

AMO MUITO VOCÊS!

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter colocado em mim este sonho que parecia tão distante.

À minha mãe, Maria Lúcia, por tantas vezes ter se dedicado aos meus filhos enquanto eu estudava.

À minha cunhada, Cristiane, pelo incentivo e lembrança de minha capacidade.

Aos meus filhos, sempre presentes, por me darem garra e também colo.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Elisete Gomes Natário, por todos os momentos de aprendizado, de companhia durante o percurso, de disponibilidade, de paciência, principalmente por esta, e por me fazer sempre lembrar da capacidade que tenho.

Sou muito grata!

Aos mestres com quem tive contato durante esses dois anos de pesquisa, por todo o apoio e aprendizado.

Às queridas Prof^a. Dr^a. Mariângela Camba e Prof^a. Dr^a. Maurina Passos Goulart Oliveira da Silva por todos os conselhos e contribuições.

Aos amigos que me ajudaram, nas escolas pesquisadas, durante o período de coleta de dados.

Aos amigos que me incentivaram e foram todo ouvidos durante alguns períodos de angústia.

Levo comigo um pouco de cada um.

“Por vezes, sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota”.

Madre Teresa de Calcutá

DIAS, Izabella Custódio. *Material de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos Digital de Santos* - considerações à luz da aprendizagem significativa, 2018. 155 páginas. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2018.

RESUMO

A linguagem é o recurso mais importante para qualquer aprendizagem. A Língua Portuguesa na EJA tem como objetivo o (re)conhecimento das diversas linguagens para a facilitação das práticas sociais dos educandos. O objetivo deste estudo foi investigar se o material de Língua Portuguesa do 9º ano/ Termo IV do EJA Digital compõe uma aprendizagem significativa, para os alunos, segundo a opinião dos mesmos. Participaram, desta pesquisa, 16 estudantes do 9º ano da modalidade EJA Digital de cinco escolas públicas da cidade de Santos – SP, que responderam, individualmente, a uma escala do Tipo Likert e logo após a uma entrevista parcialmente estruturada na própria unidade de ensino. Evidenciou-se que, em relação aos pressupostos teóricos da Aprendizagem Significativa, os conteúdos das aulas de Língua Portuguesa apresentaram: significatividade lógica e psicológica e relação entre conhecimentos novos e prévios de forma substantiva e não arbitrária. Pode-se corroborar, que a maioria das estratégias utilizadas no material de Língua Portuguesa foram baseadas nos preceitos da Aprendizagem Significativa, pois apresentaram novos conhecimentos apoiados em conhecimentos prévios; uso de palavras e conceitos chave e uso de organizadores prévios – textos introdutórios apresentados no início das aulas para relembrar conteúdos anteriores necessários à inserção de novos conhecimentos. Verificou-se que as atividades propostas nas aulas de Língua Portuguesa ajudaram a promover na aprendizagem do aluno a aquisição de novos conhecimentos a partir de conhecimentos que já possuíam; a ampliação dos conhecimentos prévios; melhor compreensão dos conteúdos quando estes estão relacionados e a retomada de conceitos já apresentados. Espera-se que os resultados contribuam para a melhoria da prática docente na produção do material de Língua Portuguesa em busca por respeito à heterogeneidade da modalidade da EJA, às experiências dos alunos, de modo que se eles possam (res)significar o que já sabem e construir novos conhecimentos.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Educação de Jovens e Adultos. Aprendizagem Significativa.

DIAS, Izabella Custódio. *Portuguese Language Material for Youth and Adult Education Digital de Santos - considerations in the light of meaningful learning*, 2018. 155 pages. Dissertation of the Professional Master's Program in Teaching Practices in the Basic Education of the Metropolitan University of Santos, Santos, 2018.

ABSTRACT

Language is the most important resource for any learning. The Portuguese Language in the EJA aims to (re) knowledge of the different languages for the facilitation of the social practices of the students. The objective of this study was to investigate whether the Portuguese Language material of the 9th grade / Term IV of the EJA Digital composes meaningful learning for students, according to their opinion. Sixteen students from the 9th grade of the EJA Digital modality from five public schools in the city of Santos - SP, who individually responded to a Likert Type scale and soon after a partially structured interview in the teaching unit itself, participated in this research. It was evidenced that, in relation to the theoretical assumptions of Significant Learning, the contents of the Portuguese Language classes presented: logical and psychological significance and relation between new and previous knowledge in a substantive rather than arbitrary way. It can be corroborated that most of the strategies used in the Portuguese Language material were based on the Precepts of Significant Learning, because they presented new knowledge based on previous knowledge; use of key words and concepts and use of previous organizers - introductory texts presented at the beginning of classes to remind previous contents necessary for the insertion of new knowledge. It was verified that the activities proposed in the Portuguese Language classes helped to promote in student learning the acquisition of new knowledge from the knowledge they already had; the expansion of previous knowledge; better understanding of the contents when they are related and the resumption of already presented concepts. It is hoped that the results contribute to the improvement of teaching practice in the production of Portuguese Language material in search of respect for the heterogeneity of the EJA modality, to the students' experiences, so that if they can (meaning) mean what they already know and build new knowledge.

Key-words: Portuguese language. Youth and Adult Education. Meaningful Learning

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema de representação para Aprendizagem Mecânica e Aprendizagem Significativa.....	48
Figura 2 - Modelo de mapeamento conceitual, segundo a teoria de Ausubel.	52
Figura 3 - Mapa conceitual sobre o ensino de língua estrangeira.....	53
Figura 4 - O “V” epistemológico de Gowin.....	56
Figura 5 - Vê Epistemológico: estudos gramaticais de língua portuguesa.....	58
Figura 6 - Gráfico da Assertiva 1 - As aulas de Língua Portuguesa reveem conteúdos de aulas anteriores para depois apresentar conteúdos novos.....	79
Figura 7 - Gráfico da Assertiva 4 - Os conteúdos das aulas estão ligados a assuntos que conheço.....	81
Figura 8 - Gráfico da Assertiva 6 - Os temas dos textos das aulas estão de acordo com a minha faixa etária.....	83
Figura 9 - Gráfico da Assertiva 7- Os temas das aulas de Língua Portuguesa sempre têm continuidade de significados facilitando, desta forma, minha aprendizagem.....	85
Figura 10 – Gráfico da Assertiva 8 - Os conteúdos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa envolvem somente a memorização das informações e não fazem relação com outros conhecimentos que eu tenho.....	86
Figura 11 - Gráfico da Assertiva 12 - O conteúdo gramatical (ortografia), explicado na aula de Língua Portuguesa, serviu de base para que eu aprenda outros conteúdos gramaticais.....	88
Figura 12 - Gráfico da Assertiva 16 - As aulas de Língua Portuguesa costumam apresentar conceitos gerais e a partir deles conceitos mais específicos	90
Figura 13 - Gráfico da Assertiva 20 - As aulas de Língua Portuguesa costumam apresentar conceitos específicos e a partir deles conceitos mais gerais	92

Figura 14 - Gráfico da Assertiva 22 - Durante as aulas de Língua Portuguesa, o professor procura saber o que eu já sei sobre o conteúdo que será apresentado.....	94
Figura 15 - Gráfico da Assertiva 5 - Tenho seguido as orientações da professora de estudar buscando relacionar os conteúdos entre si, de forma que eu possa ter uma compreensão da Língua Portuguesa	97
Figura 16 - Gráfico da Assertiva 10 - Busquei os conceitos-chave quando estudei lendas e mitos e fiz relações entre eles.....	98
Figura 17 - Gráfico da Assertiva 13 - O uso de palavras-chave e suas relações durante as explicações das aulas permitiram eu entender mais facilmente os conteúdos ensinados	100
Figura 18 - Gráfico da Assertiva 17 - O fórum é um espaço que te estimula a fazer perguntas relevantes	101
Figura 19 - Gráfico da Assertiva 19 - As aulas de Língua Portuguesa ficaram mais fáceis quando o professor apresentou textos de introdução antes de explicar os conteúdos novos.....	103
Figura 20 - Gráfico da Assertiva 21 - Tenho como estratégia de estudo fazer relações entre os conteúdos trabalhados em diferentes aulas de Língua Portuguesa.....	105
Figura 21 - Gráfico da Assertiva 2 - Os textos das aulas de Língua Portuguesa me ajudam a entender melhor os textos das outras disciplinas.....	107
Figura 22 - Gráfico da Assertiva 3 - Os conhecimentos novos adquiridos nas aulas de Língua Portuguesa me fizeram rever os conhecimentos que eu já possuía sobre a língua.....	109
Figura 23 - Gráfico da Assertiva 9 - Percebo melhora em minha compreensão de textos narrativos após a explicação do professor sobre a relação entre esse tema e o uso do travessão.....	111
Figura 24 - Gráfico da Assertiva 11 - Percebo que não ampliei minha compreensão sobre os conteúdos de discurso direto e discurso indireto por meio de sua relação com o gênero textual “tirinha”	113

Figura 25 - Gráfico da Assertiva 14 - As leituras de crônicas nas aulas de Língua Portuguesa não contribuíram em nada para melhorar minha compreensão sobre assuntos do meu cotidiano.....	115
Figura 26 - Gráfico da Assertiva 18 - Após o término do semestre cursado na EJA/Digital, meus conhecimentos sobre ortografia permanecem os mesmos.....	117
Figura 27 - Mapa Conceitual das Classes Gramaticais	128
Figura 28 – Mapa Conceitual da Classe dos Substantivos e suas Flexões.....	129
Figura 29 - Mapa Conceitual sobre Classificação de Materiais.....	131
Figura 30 – Mapa Conceitual sobre Poluição.....	132
Figura 31 – Mapa Conceitual sobre Leitura.....	133
Figura 32 - Diagrama V sobre estudo do gênero crônica.....	134

LISTA DE TABELA

Tabela 1- Faixa etária dos alunos matriculados no Projeto EJA Digital.....	41
---	----

LISTA DE QUADRO

Quadro 1- Dimensões da aprendizagem significativa com os descritores e as respectivas assertivas.....	76
--	----

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

EaD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LP – Língua Portuguesa

Moodle – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

SEDUC – Secretaria da Educação

ELV – Educação ao Longo da Vida

HQ – História em Quadrinhos

TI – Tecnologia da Informação

TIC- Tecnologia da informação e Comunicação

UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos

SEDUC Santos- Secretaria de Educação de Santos

UME- Unidade Municipal de Ensino

SEFORM- Seção de Formação

SEJA- Seção de Educação de Jovens e Adultos

CME Santos- Conselho Municipal de Educação de Santos

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

CNE- Conselho Nacional de Educação

CEB- Câmara de Educação Básica

CONFITEA- Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

MEC- Ministério da Educação

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	17
2. INTRODUÇÃO.....	20
3. OBJETIVOS.....	22
3.1 Objetivo Geral.....	22
3.1.1 Objetivos Específicos.....	22
3.2 Problema.....	22
3.3 Hipótese.....	22
4. PROJETO EJA DIGITAL SANTOS E SEU ESTUDANTE.....	23
4.1 Projeto EJA Digital Santos.....	23
4.2 Regulamentação de Aulas no Projeto EJA Digital Santos.....	26
4.3 Histórico e Legislação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	29
4.4 A EJA na Atualidade.....	33
4.5 A Adolescência e o Desenvolvimento Cognitivo – Estágio Operatório Formal.....	40
5. EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	44
5.1 Tecnologias e Docência no Ensino Virtual.....	44
5.2 Teoria Cognitivista da Aprendizagem Significativa de David Ausubel.....	47
5.3 Aprendizagem por Recepção e Aprendizagem por Descoberta.....	49
5.4 Estratégias da Aprendizagem Significativa.....	49
5.4.1 Organizadores Prévios.....	49
5.4.2 Mapas Conceituais.....	51
5.4.3 O Vê Epistemológico de Gowin – Diagrama V.....	55
5.4.3.1 A Análise Curricular e o Vê Epistemológico.....	57
5.4.3.2 A Avaliação da Aprendizagem e o Vê Epistemológico.....	59
5.4.3.3 O Vê Epistemológico no Ensino e Aprendizagem.....	60

5.5 Aprendizagem Significativa e o Material Virtual de Língua Portuguesa do EJA Digital.....	61
6.MÉTODO.....	72
6.1 Delineamento.....	72
6.2 População.....	72
6.3 Instrumentos de Coleta de Dados.....	73
6.4 Procedimento de Coleta de Dados.....	75
7. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	76
7.1 Dimensão 1 – Pressupostos Teóricos da Aprendizagem Significativa.....	77
7.2 Dimensão 2 – Estratégias da Aprendizagem Significativa.....	95
7.3 Dimensão 3 – Desdobramentos da Aprendizagem Significativa.....;	106
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
PRODUTO.....	122
REFERÊNCIAS.....	142
APÊNDICES.....	148
APÊNDICE A- Escala Atitudinal Tipo Likert.....	148
APÊNDICE B- Roteiro de entrevista.....	151
ANEXOS.....	153
ANEXO A- Comprovante de Aprovação do Comitê de Ética.....	153
ANEXO B- Termo de Livre Consentimento Esclarecido à Instituição...	154
ANEXO C- Termo de Livre Consentimento Esclarecido ao Aluno.....	155

1. APRESENTAÇÃO

Esta pesquisadora deu início à sua trajetória profissional na rede particular de ensino no ano de 2006, ministrando aulas de Língua Inglesa. No ano seguinte, ingressou como professora na Prefeitura Municipal de Santos com aulas de Língua Portuguesa para turmas de Ensino Fundamental anos finais.

Em 2008, assumiu algumas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma das escolas do Morro do São Bento, em Santos. No início, houve um certo desconforto, porque já estava habituada com as turmas de Ensino Fundamental/ Anos Finais regular, nas quais os alunos tinham idades parecidas e na EJA, havia uma discrepância nesse sentido, pois existia alunos com idade igual ou superior a quinze anos de idade.

Nesse novo contexto, pode-se perceber que as turmas eram bem heterogêneas, o que exigiria adaptação do planejamento referente a conteúdos e estratégias. Nesse momento, o comprometimento enquanto profissional teria de ser ainda maior para atender a essa nova demanda. Para Freire (1983), “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”.

Em 2010, foi convidada a participar de um projeto da Secretaria de Educação de Santos (SEDUC Santos), denominado EJA EaD (Educação a Distância), atual EJA Digital, que teve início em 2007 com o objetivo de atender aos pescadores da Ilha Diana que não haviam concluído o Ensino Fundamental/ Anos Finais. O Projeto utilizava recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) e por ter esse diferencial foi ampliado e implementado em outras escolas da rede municipal.

Inserida nesse contexto, foi dado início à elaboração do material virtual da disciplina de Língua Portuguesa para as quatro escolas que aplicavam o Projeto em 2010, atendendo cerca de oitenta alunos. Esse material era postado no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e os alunos tinham o acesso por meio do laboratório de suas escolas. Além da construção desse material, era necessário também realizar as correções das atividades das avaliações e também realizar visitas semanais às escolas participantes.

Na vivência da EJA, sempre procurou inserir em sua prática docente alguns dos preceitos do Professor Paulo Freire, dentre eles o de perceber que precisava de mais orientações e estudos acerca desse novo fazer pedagógico, pois como ele

mesmo afirma, o ato de educar deve suceder a uma reflexão em que se considera o contexto social no qual se vai educar (FREIRE, 1980).

Por tal motivo, em agosto desse mesmo ano, ingressou no curso de pós-graduação em “Planejamento, Implementação e Gestão do Ensino a Distância” na Universidade Federal Fluminense no qual pode compreender melhor os mecanismos que geriam o ensino baseado na TIC. Houve a percepção de que quanto mais se estudava sobre o assunto, maior qualidade e coerência poderia ter o material produzido para a disciplina de Língua Portuguesa.

Para Giroux (1997), é importante que se visualize os professores como intelectuais que são, pois mesmo em situações de rotina, são sempre capazes de refletir sobre sua prática e esta reflexão incide sobre a prática docente aperfeiçoando-a.

Nos anos seguintes, outros professores de Língua Portuguesa foram selecionados a participar do Projeto e atualmente, o grupo é formado por seis integrantes que desenvolvem o material além das outras atribuições já mencionadas.

De 2010 a 2015, utilizamos o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Teleduc*, desenvolvido pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mas no início do ano de 2016, passamos a usar o *Moodle* (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) que é um software livre e passível de modificações para adequar-se a cada realidade.

Com a mudança de ambiente, outras atividades foram propostas, tais quais vídeos e fóruns que notadamente apresentam maior interação entre os alunos e se caracteriza por sua assincronia temporal e contribuição na aprendizagem, pela possibilidade de o aluno aprender com as respostas dos colegas (MELLE, TAVARES, NATÁRIO; DIAS, 2016).

Mattar (2014) distingue duas correntes em EaD que também podem ser transpostas a esse viés do ensino presencial: uma que defende a aprendizagem autônoma e outra a aprendizagem pela socialização aluno/aluno e aluno/professor. Essas duas correntes se complementam, pois nelas necessita-se que o aluno tenha iniciativa e saiba que também é responsável por sua aprendizagem, mas não em um processo solitário, pois não se pode negar que, com a mediação de professores e colegas de grupo, sua aprendizagem ocorrerá de forma enriquecida.

Como a convivência desta pesquisadora com os alunos não é diária, esta mantém-se em contato com os tutores presenciais que estão com eles cotidianamente e a partir de seus relatos acerca do desenvolvimento das atividades, os conteúdos, abordagens e metodologias do material podem ser replanejados. A princípio, propõe-se questões que possibilitem saber um pouco mais acerca dos alunos para compreender sobre suas expectativas para as aulas em si ou mesmo para a vida. Deste modo, pode-se motivá-lo a refletir de que forma aprende melhor; qual percurso é mais prazeroso rumo à aprendizagem.

Para Freire (1983), o educando deve ser levado a refletir cada vez mais sobre sua situação e sua localização espaço-temporal, de modo que se comprometa com sua realidade da qual torna-se sujeito e não mero espectador.

Dentro desta perspectiva, houve a necessidade de continuar a refletir sobre a prática docente de maneira mais formal, com embasamentos teóricos que pudessem orientar e direcionar a um ensino e aprendizagem relevantes. Por isso, a decisão de cursar o mestrado profissional.

Ao refletir sobre essa prática, verificou-se que havia a necessidade de propor os conteúdos de forma que o aluno pudesse associá-los à sua vida cotidiana e que fossem, de fato, compreendidos e assimilados. Por tais motivos, considerou-se que as buscas iam ao encontro da teoria cognitivista da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, cujo cerne está pautado no que o aluno já possui de conhecimento.

2. INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) trouxe à tona a questão da exclusão dos indivíduos seja por aspectos sociais, econômicos ou ainda pelos próprios padrões estabelecidos pela escola, nos quais, em muitos momentos, o aluno não se sente parte do processo de ensino e aprendizagem.

Com o intuito de proporcionar uma reparação à defasagem idade/ano entre os alunos do Ensino Fundamental/Anos Finais e ainda oferecer oportunidade de retorno ao estudo por parte das pessoas há muito tempo afastadas da escola, a prefeitura de Santos oferece duas vertentes para o ensino da EJA: a Regular e a Digital, por meio do Projeto EJA Digital Santos.

O Projeto EJA Digital Santos, foco deste estudo, se difere nesta modalidade devido a possibilitar uma metodologia diferenciada por meio do uso das tecnologias – laboratório de informática, projetor, ambiente virtual de aprendizagem (AVA) aulas virtuais.

Cada componente curricular é relevante para a formação do alunos no Ensino Fundamental e a Língua Portuguesa tem um papel de destaque, pois apresenta-se como base para as demais disciplinas. Como já mencionado, por meio da linguagem o educando construirá as demais aprendizagens, de modo que quanto maior for sua compreensão da linguagem, maior será o entendimento acerca do que lê, escreve e das representações existentes nas diversas áreas de conhecimento.

Para que de fato a Língua Portuguesa possa apoiar o aprendizado das demais disciplinas, é preciso haver significatividade em sua aprendizagem, de modo que o educando seja capaz de relacionar os conhecimentos novos aprendidos a conhecimentos anteriores e construir significados lógicos e psicológicos, que tenham relação à sua vida extraescolar, na sociedade.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a análise do material virtual de Língua Portuguesa do Projeto EJA Digital Santos sob o prisma da professora que o elabora- professora autora (professora do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA), de acordo com os fundamentos, estratégias e desdobramentos sugeridos, para o alcance da Aprendizagem Significativa, pela teoria cognitivista elaborada por David Ausubel (2000).

Essa teoria cognitivista tem como foco central a aquisição de novas aprendizagens com base em aprendizagens prévias, ou seja, as pessoas sempre aprendem algo novo com base no que já conhecem (MOREIRA, 2012a).

Nesse sentido, Freire (2004) afirma que os professores precisam preparar aulas que levem em conta o que os alunos sabem, pois estes não são elementos vazios, mas trazem consigo uma posição inicial para a aprendizagem. Os exemplos, os problemas e a finalidade da aprendizagem surgem do próprio aluno, do que tem de concreto em si (ALMEIDA, 2009). Ou seja, no que diz respeito à produção do material de LP do EJA Digital Santos, os alunos são capazes de construir novos conhecimentos que poderão se consolidar e ampliar os anteriores, especialmente, se os seus conhecimentos prévios forem levados em consideração.

Abordou-se, nesta pesquisa, alguns conteúdos e estratégias utilizadas na no material de LP do Projeto EJA Digital Santos a fim de discutir o quanto estão contribuindo para a Aprendizagem Significativa de seus estudantes, considerando suas especificidades.

Esta pesquisa inicia-se com a Apresentação e Introdução. Apresenta-se, logo após os objetivos: geral e específicos; problema e hipótese. Segue depois com a revisão de literatura, à qual apresenta os principais aportes teóricos desta pesquisa basearam-se em referências relativas à história e legislação da EJA: Carril (2006), CONFITEA VI (2010) e outros documentos do Ministério da Educação; como suporte teórico de base a teoria cognitivista de David Ausubel (2000) e seus representantes tais quais Moreira (1997, 2005, 2006, 2012a, 2012b), Moreira e Masini (2016), Coll (2007); Freire (1980, 1983, 1997, 2004) e sua relevância para a Educação de Jovens e Adultos; Moran (1999, 2004, 2005) que aborda o uso das tecnologias na educação e demais contribuições que puderam agregar reflexões complementares.

O Método subdivide-se em cinco subseções: Delineamento, População, Instrumentos, Procedimentos para coleta de dados e Procedimentos para análise dos dados. Em seguida, apresenta-se os Resultados e Discussão dos dados, as Considerações finais, as Referências, Anexos e Apêndices e logo após o Produto elaborado a partir desta pesquisa.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Investigar se o material de Língua Portuguesa do 9º ano do EJA Digital compõe uma aprendizagem significativa para os alunos, segundo a opinião dos mesmos.

3.1.1 Objetivos Específicos

- Identificar se os conhecimentos novos adquiridos por meio do material de Língua Portuguesa do Projeto EJA Digital Santos foram relacionados aos conhecimentos prévios dos alunos de forma não arbitrária;
- Verificar se as estratégias de ensino utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa do Projeto EJA Digital Santos contribuíram para a aprendizagem ser significativa, segundo os alunos;
- Verificar se o material de Língua Portuguesa do Projeto EJA Digital Santos apresentou uma Aprendizagem Significativa no que se refere: à construção do conhecimento novo, à ampliação do conhecimento prévio, ao auxílio na compreensão de textos de outras disciplinas.

3.2 Problema

O material de Língua Portuguesa do EJA Digital Santos proporciona aos seus alunos do 9º ano uma aprendizagem significativa?

3.3 Hipótese

Ao propor atividades de Língua Portuguesa para o Projeto EJA Digital Santos fundamentadas em estratégias que fomentem a aprendizagem de novas ideias baseadas em ideias prévias relacionadas, estas poderão ser ampliadas e a Aprendizagem Significativa poderá acontecer.

4. PROJETO EJA DIGITAL SANTOS E SEU ESTUDANTE

4.1 Projeto EJA Digital Santos

A rede municipal de Santos mantém duas metodologias de EJA: regular e a digital com o objetivo de oportunizar estruturas diversas para atender a demanda heterogênea de alunos, de acordo com o perfil que apresentam. Antes de efetuar a matrícula, a coordenadora da escola realiza uma “entrevista” com o aluno para que possa ser encaminhado à modalidade mais adequada ao seu perfil.

Com o intuito de oferecer a EJA aliada ao uso da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), a prefeitura de Santos criou o Projeto EJA Digital Santos (PEDS) que atende aos alunos com quinze anos ou mais que, por ventura, não conseguiram finalizar o Ensino Fundamental/Anos Finais.

Com o aumento das opções de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na internet, cresceu o interesse em utilizá-las com o intuito de melhorar, ampliar e facilitar os processos de educação, seja na modalidade presencial, seja na modalidade a distância (EAD). Para integrar múltiplas mídias, softwares e recursos, propiciar interações dos educadores com os educandos, bem como entre pessoas e objetos de conhecimento, no ambiente da internet, diferentes soluções de sistemas de processamento foram desenvolvidos, especialmente a partir de 1990, na forma de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) (KLERING; SCHRÖEDER, 2011, p.1).

O Projeto foi desenvolvido com o intuito de atender uma demanda diferenciada, já que exige dos alunos certa intimidade com a tecnologia, pois as aulas acontecem, predominantemente, com o uso de computadores. No Projeto EJA Digital Santos, como mencionado anteriormente, as aulas são realizadas nos laboratórios de informática das Unidades Municipais de Ensino (UME). No Projeto, os alunos têm à disposição o laboratório dotado de computadores, lousas, projetor, impressora, além dos livros didáticos voltados à EJA e disponíveis no próprio laboratório ou ainda na biblioteca da escola. Portanto, embora as aulas utilizem, na maior parte das vezes, a ferramenta do computador, os professores, comumente, usam o quadro, o projetor e até os livros para explicitar conceitos e acrescentar informações.

Os alunos do Projeto contam com três professores com funções distintas e embora esta pesquisa tenha explorado a produção de material realizada pelo Professor AVA, faz-se relevante explicitar os papéis dos demais e a relação entre eles.

O Professor AVA deve ter formação específica com licenciatura em uma das áreas do conhecimento. É responsável por três frentes: a primeira diz respeito à produção do material virtual da disciplina à qual leciona; a segunda, refere-se à disponibilização desse material no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o que confere sua atuação também como designer instrucional – organizador de material virtual- e a terceira diz respeito à correção das atividades realizadas no AVA, às quais tem o papel de atribuir nota.

Cada professor AVA tem um grupo com o qual divide o trabalho. Nos grupos de Língua Portuguesa e Matemática há 6 professores. Nos grupos das demais disciplinas: História, Geografia, Arte, Inglês, Educação para o Trabalho, dois docentes. Cada integrante do grupo Língua Portuguesa fica responsável em corrigir as atividades de LP referentes a 4 escolas e visitá-las de acordo com o cronograma pré-estabelecido pela coordenação do Projeto.

Atualmente, os Professores AVA ficam no prédio da Secretaria de Educação (SEDUC), mas realizam visitas nas escolas. Cada Professor AVA visita uma escola por semana, na qual tem a possibilidade de estreitar o contato com seus alunos, por meio de aulas expositivas, da explicitação dos objetivos das aulas, da discussão acerca dos temas abordados, dando voz às contribuições tanto dos alunos quanto dos tutores para a construção do material. Para Freire (1983), quando o homem cria, recria e toma decisões, os contextos históricos vão se construindo. A importância de apropriar-se de sua época e integrar-se em seus temas está no reconhecimento de seu papel e na obtenção de melhores resultados para si e para os demais de seu grupo.

Na elaboração do material, o Professor AVA procura priorizar conteúdos e metodologias que tenham caráter coletivo e que favoreçam a “problematização dentro do contexto do aluno, o diálogo entre todas as partes envolvidas nesse processo e a reflexão diante do resultado obtido” (FONSECA; FONSECA, 2006).

O Professor Tutor Presencial é de extrema relevância nesse processo. Ele é o profissional que está diariamente com os alunos nos laboratórios, durante as aulas. Ele realiza a leitura das atividades junto com os alunos, esclarecendo dúvidas de

forma oral ou escrita. Ao final de cada bimestre, esse professor poderá atribuir parte da nota aos alunos com base no seu acompanhamento das aulas. O Professor Presencial pode ter formação em qualquer uma das áreas de conhecimento ou ainda a formação em pedagogia.

A avaliação dos alunos é feita de forma contínua pelos dois professores aqui citados. Durante o percurso das aulas, os dois atribuem notas aos alunos com base na aprendizagem, participação, iniciativa e frequência deles. A prova acontece uma vez por bimestre, geralmente ao final, mais com o objetivo de que se acostumem com o procedimento de uma prova, o tempo e todas as características envolvidas nesse processo.

O terceiro professor atuante no Projeto é o Professor Orientador de Informática Educativa (POIE), que fica responsável pelo uso dos computadores durante as aulas, quaisquer problemas técnicos que possam ocorrer e ainda por auxiliar os alunos na utilização das ferramentas tecnológicas.

Semanalmente, ocorre na SEDUC, uma reunião cujo objetivo é realizar o encontro desses três profissionais e discutir aspectos pedagógicos das aulas, dificuldades por parte dos alunos, possíveis adequações no material, organização de tempo, distribuição das aulas, entre outros aspectos necessários ao desenvolvimento do Projeto.

Uma vez por mês, estes mesmos profissionais se encontram para curso de formação, ministrado pela Seção de Formação (SEFORM) da SEDUC. Os temas dos cursos são variados abarcando: tecnologias, metodologias, inclusão, entre outros. Estes momentos também proporcionam espaço para o compartilhar de experiências das aulas; aspectos que foram positivos ou que não alcançaram o resultado esperado.

O Projeto EJA Digital Santos faz parte da Seção de Jovens e Adultos (SEJA), tendo em sua coordenação dois ou mais profissionais que se dividem na organização das reuniões, nos aspectos administrativos da plataforma de ensino, dos recursos humanos, nas questões legais, entre outros.

4.2 Regulamentação de Aulas no Projeto EJA Digital Santos

Embora o Projeto exista desde 2007, sua regulamentação foi consolidada pelo Conselho Municipal de Educação de Santos (CME Santos) no ano de 2015. A Deliberação do CME Santos nº. 001 de 2015, de 17 de março de 2015¹, instituiu na Rede de Ensino de Santos a EJA Digital na modalidade de Educação de Jovens e Adultos Presencial para o Ensino Fundamental.

Nesse contexto, as diretrizes do Projeto para o ano de 2016, sob a Portaria Municipal SEDUC Santos, de nº. 64 de 2015, de 2 de dezembro de 2015², publicada no Diário Oficial de Santos, consideraram a deliberação do CME Santos e indicaram a necessidade de: minimizar a distorção idade/ano; concluir o Ensino Fundamental para Jovens e Adultos; atender com metodologia diferenciada. As aulas aconteceriam nos períodos matutino, vespertino e noturno com duração de quatro horas-aula para turmas de até vinte e seis alunos com idade igual ou superior a 15 anos.

De acordo com a Portaria Municipal SEDUC Santos, de nº. 64 de 2015, de 2 de dezembro de 2015, sob o artigo 3º, publicada no Diário Oficial de Santos, a EJA Digital deve contar com os professores integrantes do quadro da Secretaria Municipal de Educação atuantes nas funções de tutor presencial e professor do ambiente virtual de aprendizagem (professor AVA).

Para os professores que já haviam atuado no Projeto no ano anterior e desejavam atuar novamente, houve a necessidade de comprovar avaliação de atuação no projeto, realizada pelo diretor de suas respectivas escolas. Para continuidade na função em 2016, o professor deveria obter, no mínimo, 75% dos itens considerados satisfatórios na referida avaliação³.

Além disso, esses professores deveriam preencher alguns requisitos de formação e também de atuação docente e realizar inscrição juntamente com alguns documentos anexados.

§ 1º No ato da inscrição o candidato deverá apresentar currículo profissional com informações atualizadas e resumidas, acúmulo

¹ CME Santos – Deliberação publicada no Diário Oficial de Santos em 17 de março de 2015. Disponível no site: santos.sp.gov.br

² SEDUC Santos - Portaria publicada no Diário Oficial de Santos em 02 de dezembro de 2015. Disponível no site: santos.sp.gov.br

³ Ibidem.

legal, se houver, e uma cópia simples dos seguintes documentos para fins de pontuação:

I - Diploma de conclusão de curso de pós-graduação na área de educação, devidamente registrado, em nível de doutorado: 7,0 pontos;

II - Diploma de conclusão de curso de pós-graduação na área de educação, devidamente registrado, em nível de mestrado: 6,0 pontos;

III - Certificado de conclusão curso de pós-graduação lato sensu em nível de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas/aula:

a) na área da educação a distância: 5,0 pontos;

b) na área da educação: 4,0 pontos.

IV – Declaração de experiência como Professor na função de Tutor Presencial do EJA Digital em 2015, expedida pela SEJA, ou como Professor Orientador de Informática Educativa - POIE com atuação na EJA Digital em 2015, expedida pela Seção Núcleo Tecnológico Educacional - SENUTEC: 1,0 ponto (apenas para a função de Tutor Presencial);

V – Declaração de experiência como Professor AVA na Eja Digital em 2015, expedida pela SEJA: 1,0 ponto (apenas para a função de Professor AVA);

VI – Declaração de frequência em reuniões semanais do EJA Digital, em 2015:

a) igual ou superior a 75% - 2,0 pontos;

b) entre 60% e 74,9% - 1,0 ponto.

VII – Certificado do curso “Produção de Cursos Híbridos no Moodle - Módulo I”, ministrado pelo Núcleo de Educação a Distância - NuED do Centro Tecnológico Educacional - CTE em 2015: 2,0 pontos (apenas para a função de Professor AVA);

VIII - Cursos EaD, com um mínimo de 40h/a cada, ministrados pelo NuED/CTE ou pelo Núcleo Tecnológico Municipal – NTM/ SENUTEC em 2015: 0,5 ponto cada;

§ 2º Os candidatos deverão apresentar os respectivos títulos em envelope identificado com nome por extenso, registro funcional e telefone para contato aos cuidados da SEJA.

§ 3º No caso de apresentação de mais de um título de pós-graduação será considerada a maior titulação do candidato⁴.

Os professores que não atuaram no ano de 2015 também poderiam se inscrever, no entanto, não teriam a comprovação de tempo de função como os demais e por isso, ocupariam uma lista separada.

É relevante observar que a atribuição de aulas para os professores AVA obedeceu a alguns requisitos de classificação como:

Art. 6º. A atribuição para atuar na função de Professor AVA obedecerá aos seguintes critérios e ordem de prioridade:

I – EJA Digital Ciclo I - Professores de Educação Básica com atuação docente no Projeto EJA Digital, no Ambiente Virtual de Aprendizagem Plataforma Moodle em 2015:

a) Professor de Educação Básica I (PEB I);

⁴ Ibidem.

- b) PEB II - Educação Especial;
 - c) Professor Adjunto I (PAD I);
 - d) PAD II - Educação Especial.
- II - EJA Digital Ciclo I – PEB sem atuação docente no Projeto EJA Digital, no Ambiente Virtual de Aprendizagem- Plataforma Moodle em 2015:
- a) PEB I;
 - b) PEB II - Educação Especial;
 - c) PAD I;
 - d) PAD II - Educação Especial.
- III - EJA Digital Ciclo II - Professores de Educação Básica com atuação docente no Ambiente Virtual de Aprendizagem Plataforma Moodle, em 2015:
- a) PEB II;
 - b) PAD II.
- IV - EJA Digital Ciclo II - Professores de Educação Básica sem atuação docente no Ambiente Virtual de Aprendizagem- Plataforma Moodle, em 2015:
- a) PEB II;
 - b) PAD II⁵.

As portarias citadas visavam atender aos aspectos do Estatuto do Magistério de Santos, SEDUC Santos, por meio do artigo 1º da Lei Complementar de nº 752 de 2012, de 31 de março de 2012:

- II** - racionalização da estrutura de cargos e carreiras;
- III** - promoção e progressão na carreira, obedecidos aos critérios estabelecidos no plano de carreira proposto nesta lei complementar;
- IV** - estímulo ao desenvolvimento profissional e à qualificação funcional;
- V** - valorização do desempenho, da qualidade, e do comprometimento dos integrantes do quadro do magistério com os resultados do seu trabalho⁶.

Desta forma, a Secretaria de Educação de Santos organizava o processo de atribuição de aulas de modo que respeitasse o Estatuto do Magistério e garantisse a qualidade do ensino na EJA Digital, já que priorizava professores com experiência no Projeto.

⁵ Ibidem.

⁶ SEDUC Santos - Portaria publicada no Diário Oficial de Santos em 31 de março de 2012. Disponível no site: santos.sp.gov.br

4.3 Histórico e Legislação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Para compreender o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos (antigo Supletivo ou Madureza) na atualidade faz-se necessário percorrer sua linha histórica no Brasil.

A Constituição Imperial, em 1824, determinava o acesso dos cidadãos adultos a uma escola gratuita. No entanto, esse acesso era voltado para homens brancos e possuidores de terras, que no futuro poderiam exercer cargos públicos e por isso o interesse em alfabetizá-los (BEISIEGEL, 1974).

Somente em 1879, o ensino passa por sua primeira reforma na qual se desenvolve a concepção de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas diárias de duração no verão e três no inverno, com as mesmas disciplinas ministradas no período diurno (CARRIL, 2006).

Em meados do século XX, mais especificamente na década de 1940, a questão do analfabetismo é vista com um mal que deve ser erradicado em vista da expansão industrial que necessitava de mão de obra melhor preparada. Para isso, ocorre a 1ª Conferência Interestadual no Rio de Janeiro. Nessa mesma década é assinada a lei Rocha Vaz que prediz a criação de escolas noturnas para adultos (BEISIEGEL, 1974).

Na década seguinte, o Brasil sistematiza a Educação de Jovens e Adultos que passa a ser direito de todos tendo o número de estudantes no Supletivo elevado de 49.132 a 120.826. A Constituição de 1934 apresentou ações que mudariam a educação no Brasil dentre elas o Plano Nacional de Educação e o ensino primário obrigatório e gratuito. Nesse período, Anísio Teixeira, em seu cargo diretivo na capital do país, criou cursos de continuação para o adulto com o objetivo de aprimorar a sua prática profissional (PAIVA, 1987).

No período de ditadura ocorrido entre os anos de 1937 a 1945, o Brasil recebe influências europeias como o nazismo e o fascismo e implanta a indústria de base, as siderúrgicas. O Estado se coloca presente nas atividades econômicas para resguardá-las e inicia uma preocupação maior em relação à alfabetização do povo brasileiro. Há uma relação entre o regime ideológico ditatorial e a questão do ensino no país, visto que desta forma, o regime poderia ser perpetuado por meio da educação doutrinária dos futuros eleitores (CARRIL, 2006).

Com o surgimento de novos partidos políticos, na década de 1940, a educação de adultos acontecia, em muitos lugares, de maneira informal, em espaços de cultura organizados nas comunidades. No entanto, o governo encerrou os partidos e, por consequência, essas iniciativas, assumiu a educação, mesmo com recursos escassos, mas com o objetivo de disseminar a ideologia ditatorial.

Ao final da década de 1940, surge a Organização das Nações Unidas (ONU), que tinha como principais objetivos a democracia e a paz para a humanidade. Nesse cenário, o contexto educacional se fortalece e o governo brasileiro cria a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos com vistas a diminuir os índices de analfabetismo. Os intelectuais envolvidos viam o adulto analfabeto como um ser marginalizado, oprimido, sem o direito de voto, mas que com o acesso à escolarização, poderiam integrar-se nas questões da vida cívica (PAIVA, 1987).

Tal campanha visava desenvolver não somente a aquisição da leitura e da escrita, mas o desenvolvimento de habilidades para as práticas: profissional, social, cultural e principalmente a cívica, que garantiria o acesso às eleições.

As atividades da campanha persistem até a década de 1950, mas com seus resultados insuficientes, foi substituída pela Campanha Nacional de Educação Rural, que era uma iniciativa dos Ministérios da Educação, Saúde e Agricultura. Ambas as campanhas tiveram seu fim em 1963, pois não relacionavam a questão do analfabetismo à situação econômica, social e política do país e afirmavam que o adulto analfabeto era um ser desqualificado e inferior, ao invés de considerar as dificuldades sociais e políticas do país como causa do analfabetismo (CARRIL, 2006).

Em 1958, é realizado no Rio de Janeiro o II Congresso Nacional de Educação de Adultos com a finalidade de analisar as dificuldades na educação de adultos e verificar o que já havia sido concretizado com vistas a elaborar uma reorganização administrativa e pedagógica para essa modalidade de ensino. Por meio dessas reflexões, surgem novos pensamentos acerca da educação de jovens e adultos, que passa a ser considerada um instrumento de transformação social (PAIVA, 1987).

Podemos observar, por meio da leitura dos dados históricos da Educação de Jovens e Adultos, uma preocupação cada vez maior com o analfabetismo e a necessidade de confrontar as dificuldades econômicas, políticas e sociais do país com a falta de acesso à educação por parte das camadas mais empobrecidas.

A partir de 1960, surgem movimentos de educação popular, em que há a mobilização de intelectuais e estudantes que se voltam para grupos populares, como o movimento de Cultura Popular de Recife, os Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes, o Movimento de Educação de Base (MEB) ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Campanha de Educação Popular da Paraíba (BEISIEGEL, 1974).

Em janeiro de 1964, o governo aprovou o Plano Nacional de Alfabetização que previa a disseminação por todo o Brasil de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire (CARRIL, 2006). A proposta apresentava “um novo referencial teórico e pedagógico” e propunha uma visão que considerava, especialmente, os grupos menos favorecidos da sociedade (CARRIL, 2006, p 25).

Em 1964, o Brasil sofreu um golpe militar e a educação segue em outro rumo, já que neste momento as ideias de Paulo Freire não eram bem aceitas, mas consideradas pelo governo da época uma ameaça à ordem (PAIVA, 1987).

Em 1967, em substituição ao projeto de Paulo Freire, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que se difundiu na década de 1970 e tinha independência em relação ao Ministério da Educação. O MOBRAL promoveu, em 1969, uma grande campanha de alfabetização de jovens e adultos e instalou comissões municipais, as quais organizavam a realização das atividades, mas tinham a produção dos materiais e orientação pedagógica centralizadas (CARRIL, 2006).

O Movimento utilizou-se de metodologias já antes difundidas, mas com mensagens que induziam ao esforço individual, como se o esforço individual é que garantisse o sucesso do indivíduo. As orientações metodológicas e os materiais didáticos do MOBRAL reproduziram muitos procedimentos consagrados nas experiências de inícios dos anos 60, mas esvaziando-os de todo sentido crítico e problematizador (BEISIEGEL, 1974).

Durante a década de 1970, o MOBRAL foi disseminado por todo o Brasil e herdou algumas das iniciativas do Programa de Alfabetização. Dentre elas, a mais importante foi o Programa De Educação Integrada (PEI), que se tratava do curso primário de forma sintetizada. Este programa oferecia a oportunidade de os recém-alfabetizados darem prosseguimento aos estudos (PAIVA, 1987).

De forma concomitante ao MOBRAL, pequenos e isolados grupos realizavam a alfabetização embasados nas propostas de Freire. Essas experiências de

alfabetização eram relacionadas a movimentos populares contrários à ditadura militar. No entanto, com a necessidade de movimentos sociais e a abertura política na década de 1980, esses pequenos grupos foram se expandindo e se relacionando. Os Projetos de Alfabetização continuavam por meio de turmas de pós-alfabetização nas quais o trabalho com a língua escrita e as operações matemáticas se desenvolviam (BEISIEGEL, 1974).

No ano de 1985, o MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar que deixou de executar diretamente os programas, passando a apoiar financeira e tecnicamente (BEISIEGEL, 1974).

O Governo Federal Brasileiro, por meio do Decreto de nº 91.980, de 25 de novembro de 1985, redefiniu os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL e por meio de seu artigo 2º verifica-se a Fundação Educar assumirá os projetos de alfabetização:

- I - promover a alocação dos recursos necessários à execução dos programas de alfabetização e educação básica;
- II - formular projetos específicos e estabelecer normas operacionais, com vistas a orientar a execução dos referidos programas;
- III - incentivar a geração, o aprimoramento e a difusão de metodologias de ensino, mediante combinação de recursos didáticos e tecnologias educacionais;
- IV - estimular a valorização e capacitação dos professores responsáveis pelas atividades de ensino inerentes aos programas⁷.

Para se ter uma noção mais precisa do número de analfabetos no Brasil entre as décadas de 1920 e 1980, apresenta-se os dados a seguir: na década de 1920, quase 65% da população do país era analfabeta somando quase onze milhões e meio de pessoas. Em 1940, a população de analfabetos era de 13.269.381, correspondentes a 56%. Em 1960, a percentagem era 39,6% com 15.964.852 pessoas e em 1980 havia 18.651.762 pessoas nesta condição, sendo 25,4% delas tinham idades acima dos quinze anos (CARRIL, 2006).

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1996) em 1996, a taxa de analfabetos era de 14,1% com 15 milhões de pessoas.

Em 1999, o MEC contabilizou o número de 16.791 de alunos matriculados nos cursos da Educação de Jovens e Adultos. Entre os anos 2000 e 2010, a taxa de

⁷ Governo Federal Brasileiro instituiu o Decreto de nº 91.980, de 25 de novembro de 1985. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br>

analfabetismo decresceu de 5,8% para 2,5%, entre pessoas com 15 a 24 anos (IBGE, 2010).

Em 2007, cresceu para 10,4% a taxa percentual de homens analfabetos e 9,9% a de mulheres. De acordo com dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo obteve uma queda tênue: 8,7% em 2012 para 8,3% em 2013. Em 2015, houve 2.765.246 de matrículas, na Educação Presencial de Jovens e Adultos (IBGE, 2014).

Mesmo com a redução nas taxas de analfabetismo, ainda há muito o que ser feito no sentido de assumir a EJA como política pública que proporciona um percurso de acesso à cidadania. É relevante que essa política pública esteja relacionada com outras esferas do governo e articulada entre municípios, Estado e União de forma colaborativa (CARRIL, 2006).

4.4 A EJA na Atualidade

Os tempos recentes da educação têm como marco a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação de 2001(PNE) (BRASIL, 1996).

A LDB 9.394/96, em seu parágrafo 1º do artigo de nº. 37, reforça o que foi dito no artigo de nº. 208 da Constituição de 1988, de 05 de outubro de 1988, no qual assegura aos jovens e adultos a gratuidade do ensino e oportunidades educacionais apropriadas à sua faixa etária, interesses, condições de vida e de trabalho (BRASIL, 1988,1996). Além desses parâmetros, a Lei de nº. 9.394 estabelece outros também de extrema importância para a Educação de Jovens e Adultos, tais quais se discorrerão nos próximos parágrafos.

O modelo pedagógico da EJA deve seguir os padrões de equidade, que remete à igualdade de direitos no processo educacional e diferença, que leva à valorização da individualidade nesse mesmo processo (BRASIL, 1996).

A EJA deve apresentar a função reparadora que garante o direito do aluno a acessar a escola sendo que esta tem o dever de proporcionar um ensino de qualidade. A equalizadora oferece oportunidade de retorno ao estudo e de (re)inserção no mundo do trabalho e na vida social, levando em consideração a diversidade dos indivíduos. E por último, a função qualificadora, cujo objetivo aponta a necessidade de uma sociedade educadora e universal (BRASIL, 1996). Essas três

funções visam garantir ao indivíduo a inclusão e acesso aos espaços sociais para poderem exercer sua cidadania de forma democrática.

Para tanto, o Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) definiu alguns aspectos organizacionais para a EJA de modo a deixá-la mais estruturada e com a possibilidade de oferecer um ensino de qualidade aos alunos. Por meio da Resolução CNE/CEB de nº. 01, de 05 de julho de 2000, o CNE afirma que “cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais” (BRASIL, 2000, p. 2).

No que concerne à formação dos educadores, o CNE/CEB, por meio da LDB 9.394/96, em seu artigo de nº.62, declara que os docentes atuantes nas séries finais, e no ensino médio devem possuir nível superior, em curso de licenciatura, em graduação plena, já para as séries iniciais do ensino fundamental, admite-se a formação em nível médio (Brasil, 1996).

Em relação à proposta curricular, a EJA assemelha-se com o Ensino Fundamental Regular, sendo que o primeiro segmento (anos iniciais - 1º ao 5º ano) abrange os componentes de Língua Portuguesa, Matemática e suas ramificações e Estudos da Sociedade e Natureza. Já no segundo segmento (anos finais - 6º ao 9ºano), são estudados os componentes de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física (BRASIL, 1996).

O segmento de EJA, assim como os demais segmentos, tem direito aos recursos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), ao Programa Nacional de Alimentação (PNAE), ao Programa do Transporte Escolar (PNATE), ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e horários de aulas que podem ocorrer nos períodos matutino, vespertino ou noturno (BRASIL, 1996).

Conforme o Parecer CNE/CEB, de nº. 06 de 2010, de 07 de abril de 2010, sob o artigo de nº. 4, Inciso I, a carga horária dos anos iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de EJA fica a critério dos sistemas de ensino, já os anos finais devem ter no mínimo mil e seiscentas horas e o Ensino Médio, ao menos, mil e duzentas horas. Já o Parecer CNE/CEB, de nº. 06 de 2010, de 07 de abril de 2010, sob o artigo de nº. 5, define em 15 anos a idade mínima para acesso à EJA, no Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio. Os alunos dessa modalidade possuem o direito de frequentar os diversos espaços coletivos inseridos na escola. Eles

também têm o direito de realizar uma avaliação para verificar seus conhecimentos, caso não tenham documento que comprove sua escolaridade (BRASIL, 1996).

Para atender à demanda da EJA, o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei CNE/CEB 13.005 de 2014, de 25 de junho de 2014, estabelece “os avanços que devem ser alcançados por meio da Educação de Jovens e Adultos” (BRASIL, 2017, p.11):

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional;

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Para atender toda a diversidade da modalidade da EJA e também a necessidade de garantir educação continuada para jovens, adultos e idosos, o Brasil participa ativamente de compromissos educacionais que incluem o desenvolvimento da EJA, dentre eles: Metas Educacionais 2021 da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), firmada em 2009; Marco de Ação de Belém, declaração da Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA VI, aprovada em 2009; os objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU, aprovados na Assembleia Geral de 2015 e a Declaração do Fórum Mundial de Educação -Incheon, Coreia (BRASIL, 2015).

Essas participações denotam iniciativa por parte do governo brasileiro em tornar a EJA mais satisfatória do que tem sido. Há necessidade de reestruturá-la, de forma a construir novo alicerce que atenda às necessidades de jovens e adultos observando suas atuações na sociedade. Para isso converge a Política Nacional da Educação de Jovens e Adultos, por meio do Documento de Trabalho da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão SECADI/MEC, no qual afirma-se que o número de pessoas adultas com baixa escolaridade apresenta duas causas principais: “1) o fluxo de pessoas que chegam à vida adulta (aos 18

anos) sem completar nível fundamental ou básico e que evade a escola, e 2) a falta de um atendimento adequado desses jovens, adultos e idosos pela EJA” (BRASIL, 2016, p. 4).

O documento lista alguns desafios a serem ultrapassados pela modalidade de EJA, dentre eles:

Organizar programas de formação da EJA que integrem a educação profissional e tecnológica;

Tornar a EJA mais interessante e próxima de seus públicos com currículos e práticas educacionais mais efetivas;

Fomentar o desenvolvimento de formações com currículos baseados em metodologia *freireana*, a fim de favorecer o sucesso dos educandos adultos com liberdade para que possam realizar suas próprias trajetórias educacionais de acordo com seus interesses e disponibilidades;

Desenvolver abordagens diferenciadas para os distintos públicos da EJA, seja por meio de uma organização por faixa etária, seja por uma segmentação regional, cultural, ou ainda por outros fatores que caracterizam distintos grupos sociais;

Ofertar programas de EJA na modalidade semipresencial e a distância com uso intensivo de tecnologias de apoio à aprendizagem;

Realizar uma busca ativa para identificar as demandas por programas de formação específicos para os públicos identificados;

Articular as políticas de EJA do MEC com ações de outros ministérios de maneira a tornar a busca ativa de seus sujeitos eficiente e que possam se complementar a outras políticas sociais do Governo;

Realizar uma formação específica do professor da EJA, que seja sintonizada com uma pedagogia de adultos, com formação profissional e tecnológica e com a elaboração de currículos adequados aos públicos da EJA;

Realizar formação continuada de gestores da EJA e preparação adequada para atender seus públicos;

Engajar os estados e municípios na oferta de programas de EJA e com a permanência e sucesso dos estudantes;

Gerar conhecimento e desenvolver pesquisas sobre a EJA no Brasil;

Desenvolver um sistema simples e efetivo para validação e reconhecimento de saberes gerais e certificação de competências técnicas;

Desenvolver um plano de comunicação nacional que dialogue com o público da EJA e que mostre a relevância deste nível educacional para toda a sociedade;

Implementar um Sistema de Educação ao Longo da Vida na qual a EJA seja o foco inicial, mas que propicie à população em geral oportunidades de continuar estudando e se formando por toda a vida;

Organizar e estruturar a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de do direito à educação ao longo de toda a vida, e de forma perene nos estados e municípios, a fim de dar sustentabilidade ao processo educativo dos cidadãos (BRASIL, 2016, p.7).

O Documento de Trabalho SECADI/MEC destaca também que deve haver foco no sistema de Educação ao Longo da Vida (ELV), que atende à demanda por educação continuada de adultos ao longo de toda a vida promovendo oportunidades educacionais a jovens, adultos e idosos.

Os objetivos específicos desta proposta são:

Organizar um sistema de Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do direito à educação ao longo de toda a vida que permita o estabelecimento desta modalidade de forma sustentável;
Promover a oferta dos cursos na perspectiva da formação para o trabalho e a educação profissional e tecnológica;
Implementar uma política nacional que viabilize a execução de forma simples e efetiva de reconhecimento, certificação e validação de saberes gerais e competências técnicas nos estados e municípios;
Elevar a oferta de oportunidades educacionais em consonância com as necessidades dos estudantes trabalhadores;
Reordenar a oferta dos cursos do ponto de vista pedagógico, normativo, tecnológico e gerencial com o intuito de aumentar o sucesso educativo na modalidade;
Promover uma mobilização nacional que engaje a sociedade pelo direito à educação em qualquer idade;
Articular todas as iniciativas de oferta de cursos: educação popular, sindicatos, sistema, estados e municípios;
Articular as Universidades e os Institutos Federais para o engajamento na produção de conhecimento e a formação inicial e continuada de docentes e gestores da EJA;
Aumentar a produtividade e a renda dos trabalhadores, bem como indicadores de bem estar social;
Implementar um portal educacional da EJA para que, de forma articulada com os estados e municípios, favoreça a permanência e o sucesso dos estudantes desta modalidade em cursos presenciais, semipresenciais, híbridos e a distância;
Ir ao encontro do cumprimento dos Art. 6, Art. 205, Art. 206 e Art. 208 da Constituição Federal, dos Art. 4, Art. 37 e Art. 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1.996) e das Metas 8, 9 e 10 do PNE (BRASIL, 2016, p.9).

Além desses objetivos, o documento indica ações a serem desenvolvidas com base nos eixos: gestão; implementação de política de reconhecimento, certificação e validação de saberes gerais e competências técnicas; organização de currículo com práticas voltadas à EJA; relação entre universidades públicas e Institutos Federais; financiamento (BRASIL, 2016).

Para auxiliar na gestão de todas as ações listadas pelo Documento SECADI/MEC, foram criados: o Pacto Nacional pela Educação de Jovens e Adultos, que tem como foco relacionar estados e municípios com uma série de ações cujos objetivos são de elevar a qualidade do ensino na EJA; o Portal da Gestão da EJA, que

acompanharia os dados de recursos, criação de turmas, ofertas de vagas nos estados e municípios, entre outros; formação de Gestores da EJA, que garantiria a oferta de formação continuada, pelo MEC, aos gestores dessa modalidade; fomento à dedicação de docentes na EJA, que atribuiria carga horária que para incentivar a dedicação exclusiva, valorizar a formação e considerá-la na progressão da carreira; criação de Centros de ELV, inicialmente em cidades que possuam universidades e/ou Institutos Federais; intersetorialidade, com a articulação de programas de outros ministérios; Plano de Comunicação da Nova Política da EJA, para possibilitar a integração com os entes federados e dar visibilidade à modalidade (BRASIL, 2016).

Quanto à implementação de política de reconhecimento, certificação e validação de saberes gerais e competências técnicas ainda há lacunas a serem preenchidas, no entanto, são aspectos não menos importantes, já que os saberes construídos pelos adultos ao longo de sua vida poderão ser reconhecidos e elevar seu grau de escolaridade (BRASIL, 2016).

Na implementação dessas ações, destaca-se a organização de currículo com metodologias e práticas voltadas à EJA, além de professores com formação específica para essa modalidade; fomento à oferta de vagas que articulem educação básica e educação profissional; articulação e incentivo à oferta de EJA na perspectiva da Educação Popular, isto é, articular escola e sociedade; oferta de EJA na modalidade EaD e uso de tecnologias, ou seja, promover cursos com uso e apoio das TIC, ampliando as oportunidades e atendimentos às demandas diferenciadas; busca ativa, que estuda as demandas, sistematizando-a de modo a ofertar vagas em cursos que considerem a heterogeneidade do alunado; reorganização das Diretrizes Curriculares e Operacionais da EJA, visando a flexibilidade curricular, entre outros aspectos e o Portal Educacional da EJA, que se trata de um repositório de atividades e recursos diversos para apoiar as aulas (BRASIL, 2016).

O quarto eixo trata da relação entre universidades públicas e institutos federais prevê a criação de graduações de licenciaturas em Educação de Jovens e Adultos e também de linhas de pesquisa na área; mobilização nacional pela alfabetização e pela EJA, com o propósito de erradicar o analfabetismo absoluto e também o funcional. O quinto e último eixo trata da gestão de recursos utilizados para o financiamento da EJA (BRASIL, 2016).

O documento SECADI/MEC sugere que todas essas sugestões sejam expostas e discutidas por toda a sociedade, a fim de refletir e buscar a união entre estados e municípios, e possam construir práticas que possibilitem aos alunos da EJA desenvolver a educação ao longo de toda a vida.

No sentido de viabilizar melhorias na Educação de Jovens e Adultos, teve início, em 2007, o Marco de Belém, que foi uma mobilização internacional em prol da Educação de Adultos. Esse Marco teve continuidade na Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA VI, acontecida em dezembro de 2009 na cidade de Belém. O reconhecimento da necessidade de se traçar novas ações para que jovens e adultos tenham direito à educação é o principal objetivo dessa conferência. O maior desafio apresentado é o de transpor as ideias para a ação, isto é, transformar a teoria em prática. As orientações do Marco de Belém oferecem orientações para a busca de uma educação de jovens e adultos mais inclusiva e equitativa (BRASIL, 2010).

Durante a CONFINTEA VI, foi elaborado um documento que norteia a EJA e converge com a Política Nacional de EJA, abordada neste item. As recomendações reafirmam os quatro pilares da aprendizagem prescritos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, tais quais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (BRASIL, 2010).

Dentre as sugestões do CONFINTEA VI, indicam-se: ELV (Educação Básica e Profissional Continuada- Educação ao Longo da Vida); alfabetização de Adultos e Educação para o Trabalho; políticas públicas que garantam o desenvolvimento da EJA; boa governança, que garante o progresso das Políticas Públicas; financiamento, que se trata de gerir recursos para a modalidade; educação inclusiva e equitativa, ou seja, que atenda a todos respeitando suas peculiaridades e qualitativa, que atenda aos critérios de qualidade de ensino e que promova avaliação de necessidades centradas no educando (BRASIL, 2010).

Diante de todos os estudos realizados para esta pesquisa, nota-se que houve alguns avanços em busca de uma educação de EJA mais qualitativa e equitativa. No entanto, ainda é preciso melhorar as oportunidades de ensino dessa demanda, pois a maior parte dos alunos recebidos já apresentam insucesso escolar no ensino regular, seja por condições sociais desprivilegiadas ou pela baixa qualidade de ensino. Por isso, é relevante um olhar mais individualizado e inclusor para a

modalidade ante suas singularidades e com vistas a atender as necessidades e evitar reincidência na evasão escolar.

Outro aspecto relevante, já citado anteriormente mas que solicita informações complementares, é o fato de que o Projeto EJA Digital recebe muitos alunos advindos diretamente do ensino regular, por isso a maioria deles são jovens, adolescentes, menores de idade. Esse fator implica diretamente no constante (re) planejamento dessa modalidade, pois nota-se que muitos deles nunca se afastaram da escola, mas estavam atrasados na relação idade/ano e por essa razão precisariam de um currículo mais atualizado, com especificidades que atendessem à faixa etária.

4.5 A Adolescência e o Desenvolvimento Cognitivo

Por meio de sua experiência como docente, durante dez anos na EJA, esta pesquisadora observou que o número de alunos com quinze anos recém completados apresentou um aumento considerável. Ou seja, as características da demanda na Educação de Jovens e Adultos, ao longo do tempo, vieram se modificando e, na maior parte das vezes, não somente pessoas há anos afastadas da escola ocupavam as vagas, mas também adolescentes com insucesso no ensino regular que necessitavam de nova metodologia para aprender e terminar o Ensino Fundamental Anos Finais.

De acordo com o artigo 2º da Lei de n.º 8.069, de 1990, de 13 de julho de 1990, referente ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera-se adolescente aquela pessoa entre doze e dezoito anos de idade (BRASIL, 2005).

Ao observar a demanda de educandos do Projeto EJA Digital, foi realizado um levantamento nas secretarias das 16 escolas que desenvolvem o Projeto acerca da idade desses educandos, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Faixa etária dos alunos matriculados no Projeto EJA Digital em 2017

Alunos matriculados na EJA Digital	Número de alunos	%
maiores de 18 anos	127	37
menores de 18 anos	221	63
Total	348	100

Fonte: Tabela confeccionada pela autora, 2018

Esses dados tiveram bastante significado para esta pesquisa, pois, por meio deles, pode-se observar a necessidade de um olhar mais atento no que concerne à produção do material virtual de Língua Portuguesa, objeto desta pesquisa, já que o perfil de aluno adolescente apresenta-se como maioria no Projeto. E por ser maioria, esta pesquisadora procurou estudar um pouco mais a respeito de como o adolescente aprende, como se desenvolve seu pensamento e raciocínio, fatores observados nos próximos parágrafos.

Em cada fase do desenvolvimento, a criança apresenta uma predisposição a determinado tipo de aprendizagem, mas as particularidades apreendidas por cada sujeito dependerá dos estímulos que recebe e das experiências vividas. O indivíduo é capaz de aumentar gradativamente suas estruturas cognitivas aperfeiçoando-as (AUSUBEL, 2000).

Na aprendizagem de crianças em idade pré-escolar, ocorre a dimensão concreta-abstrata, que compreende o período no qual o sujeito possui baixa ou nenhuma capacidade de abstração -aprendizagem na ausência de objeto- e que ainda necessita do apoio concreto para entender conceitos. Para estas crianças, o exemplo, a experimentação, a manipulação são fundamentais para que a aprendizagem ocorra. Já no ensino primário, a criança que teve o contato com experiências concretas apresenta compreensão do significado de um conceito quando faz relações com conhecimentos já adquiridos. Com o passar do tempo, o processo de abstração se desenvolve e há aumento da capacidade cognitiva (PIAGET, 1999).

Já na adolescência, o sujeito passa por uma transformação complexa, física e mentalmente. Para Inhelder e Piaget (1976, p.57), “o adolescente é o indivíduo que

começa a considerar-se como igual aos adultos num plano de igualdade e total reciprocidade”.

Quando esse período se inicia, o sujeito passa a elaborar teorias e pensamentos lógicos de forma subjetiva e o pensamento formal torna-se possível, ou seja, as questões lógicas passam a ser transferidas do plano concreto para o das ideias, por meio de diversas linguagens -palavras, símbolos matemáticos, entre outros- (PIAGET, 1999).

O adolescente é um ser em formação que começa a ter planos acerca do futuro, de sua ocupação dentro do espaço social.

(...) o adolescente não se contenta mais com viver as relações interindividuais que seu ambiente lhe oferece, nem com a utilização de sua inteligência para resolver os problemas do momento: procura, além disso, colocar-se no mundo social dos adultos e, para isso, tende a participar das ideias e ideologias de um grupo mais amplo, utilizando como intermediário certo número de símbolos que o deixavam indiferente quando criança (INHELDER; PIAGET, 1976, p. 60).

Inhelder e Piaget (1976) afirmam que entre 14 e 15 anos o indivíduo estará preparado para a elaboração de um mecanismo formal de raciocínio o qual basear-se-á nas estruturas prévias em rede que lhe permitirão associar o pensamento hipotético-dedutivo, ou seja, seu poder de ler nas entrelinhas, de organizar determinado número de esquemas operatórios que manipulará seu raciocínio experimental, assim como no lógico-matemático, estará mais apurado nessa fase. Nesse sentido, o adolescente cria uma rede de ideias que apoiará os novos conhecimentos a serem adquiridos de forma a alicerçar essa nova fase de desenvolvimento cognitivo e pessoal. Essa rede de ideias converge para a Aprendizagem Significativa de Ausubel, mais especificamente em relação aos subsunçores, que são os conhecimentos prévios presentes no construto do educando, dando embasamento e relacionando-se com as novas aprendizagens. Isto é, para conseguir essa nova forma de pensar as coisas, o adolescente necessitará de seu construto de base adquirido nos períodos anteriores (MOREIRA; MASINI, 2016). Levar em conta o que os educandos já sabem é um princípio coerente com “qualquer teoria construtivista de aprendizagem” (MOREIRA, 2012, p.3).

Nesta etapa, o pensamento do adolescente é formal porque se torna capaz de ser hipotético-dedutivo, ou seja, elabora conclusões válidas por meio de

hipóteses puras que não necessitam observar o real e envolvem uma complexidade e esforço mental muito acima do que exigem o pensamento concreto. O pensamento operacional formal auxilia o adolescente a definir seus próprios pensamentos e estes em relação aos pensamentos dos outros. Tal aspecto denomina-se egocentrismo adolescente, porque este tem dificuldade em distinguir o que pensa do que os demais pensam, por isso, em diversos momentos, pressupõe que as pessoas estejam extremamente preocupadas com ele (PIAGET, 1999).

Para desenvolver a capacidade de distinção entre seus pensamentos e os pensamentos dos outros, um caminho possível seria percurso da Aprendizagem Significativa Crítica, cuja concepção consente ao sujeito inserir-se em sua cultura e, simultaneamente, estar fora dela. Ou seja, o sujeito consegue visualizar seu papel dentro do grupo, percebe-se como participante das ações coletivas, mas afasta-se destas, quando necessário para conectar-se à sua própria realidade. Não se trata de julgar as atitudes, ideias ou ideais alheios como certos ou errados, mas discernir quando e quanto tais distanciam-se de sua própria subjetividade e ideologia (MOREIRA, 2000).

Inhelder e Piaget (1976, p. 57) afirmam que “as estruturas formais de pensamento são leis de equilíbrio” e se referem aos aspectos biológicos e também sociais do ser. A partir de tais aspectos, espera-se que o adolescente apresente reflexões de forma natural a expor a construção de sua estrutura formal de maneira real em suas ações rotineiras, retratando assim sua inserção na vida adulta.

O adolescente edifica suas teorias e as reconstrói, tendo a necessidade de fazer parte das teorias dos adultos de forma que possa alcançar uma concepção que lhe permita se afirmar e criar, além de obter mais êxito que seus antecessores. Ele cria concepções a partir de teorias já existentes, mas acrescenta aspectos de modo a melhorá-las e torná-las mais efetivas e eficazes para sua realidade (INHELDER; PIAGET, 1976). Surge um sentimento de transformação e de adaptação à realidade, fazendo com que esta, também, se adapte ao seu modo de ser.

5. EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

5.1 Tecnologias e Docência no Ensino Virtual

Atualmente, pode-se observar novas formas de pensamento e convivência no âmbito da comunicação. Essa nova maneira de se comunicar vem tornando os espaços cada vez mais próximos, ou seja, mesmo os lugares com culturas distintas podem apresentar, em muitos momentos, certa proximidade e até singularidades afins garantidas pelo advento das tecnologias.

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada (LÉVY, 1993, p.4).

Tal metamorfose comunicacional influi também no contexto educacional pois, este, tanto quanto a sociedade, deve adaptar-se a essa “nova” perspectiva de comunicação.

Para Kenski (2003), o acesso aos conhecimentos era realizado exclusivamente por meio da escola. Conceitos teóricos eram expostos de forma gradativa, finita e determinada às crianças que depois desse processo eram consideradas formadas. Entretanto, atualmente, é preciso considerar a bagagem de conhecimentos que o aluno adquire antes mesmo de seu ingresso na educação formal e também que ele continua aprendendo fora da escola mesmo quando a frequenta regularmente.

Nesse prisma, Serres (1994, p. 188) afirma que “a pedagogia significa a viagem da criança em direção às fontes do saber. Até agora existiam lugares de saber, um campus, uma biblioteca, um laboratório...Com os novos meios é o saber que viaja”. Ou seja, a aprendizagem acontece em todos os lugares e não somente no ambiente escolar. Os demais lugares da sociedade também podem e devem ser educativos; os educandos “viajam” rumo aos saberes e estes não possuem características espaço-temporais bem definidas.

Para Moran (2005, p. 1), “as tecnologias na educação do futuro também se multiplicam e se integram; tornam-se mais e mais audiovisuais, instantâneas e abrangentes”. As pessoas veem, ouvem, falam e escrevem umas com as outras de forma mais acessível sem obstáculo temporal e/ou espacial e com um custo

visivelmente menor do que em tempos passados. Além disso, as informações chegam às pessoas de forma atraente e em quantidade maior.

Moran (1999) afirma que a escola precisa inserir com mais frequência as novas linguagens, revelar seus códigos, apropriar-se de suas prováveis influências. É preciso preparar a todos e democratizar o uso das tecnologias de comunicação de forma a equalizar as oportunidades na sociedade.

Nesse sentido, o professor tem papel relevante no que se refere à seleção, relação, interpretação e contextualização dos dados oferecidos aos educandos por meio das tecnologias. Para tanto, preconiza-se a reflexão consciente de que o educador não detém todos os conhecimentos, até porque o fluxo de informações costuma ser considerável; que a pesquisa é uma ação de bastante relevância em seu cotidiano; que os exemplos mudam e faz-se preciso buscar novas formas de ensinar.

Na prática cotidiana, o educador compara e constrói novas estratégias de ação, novas perspectivas de pesquisa, novas teorias e novos modos de reconhecer e enfrentar os problemas, indo além das regras, fatos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica (SOUZA, SARTORI; ROESLER, 2008, p. 329).

Para Perrenoud (2001), o educador está, constantemente, frente a desafios e exigências que solicitam dele uma capacidade de refletir e agir de maneira flexível, considerando resultados, frequentemente, incertos.

No ensino por meio da TIC, os educadores também se questionam acerca da prática pedagógica mas, na maior parte das vezes, se veem frente a situações nunca antes vivenciadas já que a maioria deles formou-se no ensino presencial.

Kenski (2003) afirma que os professores são os mesmos tanto no ensino presencial quanto no virtual, mas o ciberespaço solicita novos papéis e modos de agir diferentes.

Desinstalar-se de um processo de ensino pautado exclusivamente numa relação presencial, cujos olhares, gestos e palavras ecoam e provocam atitudes visíveis, reações imediatas, e passar a “olhar” o aluno através do computador, do material impresso ou de outras mídias, é uma constante na EaD e nessas vivências novos caminhos, novos saberes vão sendo construídos (SOUZA, SARTORI; ROESLER, 2008, p. 330).

A aquisição do conhecimento “exige que, em termos metodológicos, também se oriente a prática docente com base em uma nova lógica” (KENSKI, 2003, p. 38).

Nesse momento, solicita-se novas posturas do professor que se caracteriza muito mais pelo papel de mediador, perdendo a característica de transmissor de informações às quais devam ser somente recebidas por alunos com condutas passivas.

As técnicas docentes necessitam prever e encaminhar os educandos para as diversas possibilidades e formas de se atingir a aprendizagem independentemente do recurso tecnológico a ser utilizado.

No entanto, adaptar-se a esse novo papel não é uma tarefa simples e o educador precisa ter como cerne a seleção dessa quantidade de informações às quais os jovens têm acesso na atualidade, sendo necessário conhecer e reconhecer as diversas formas de aprender, assim como eleger conceitos primordiais para a aprendizagem.

Para tanto, Kenski (2003) esclarece que não há como pensar na docência sem considerar a figura do docente, sua formação que não acontece somente no período de graduação, mas no decorrer de sua vida profissional. Além disso, o professor deve ter a oportunidade de conhecer e refletir sobre sua personalidade profissional, suas formas e anseios.

Em uma outra vertente, é preciso que esse profissional tenha tempo e oportunidades de familiarização com as novas tecnologias educativas, suas possibilidades e seus limites, para que, na prática, faça escolhas conscientes sobre o uso das formas mais adequadas ao ensino de um determinado tipo de conhecimento, em um determinado nível de complexidade, para um grupo específico de alunos e no tempo disponível. Ou encaminhe sua prática para uma abordagem que dispense totalmente a máquina, e os alunos aprendam até com mais satisfação. As atividades de narrativa oral e de escrita não estão descartadas. A diferença didática não está no uso ou não uso das novas tecnologias, mas na compreensão das suas possibilidades. Mais ainda, na compreensão da lógica que permeia a movimentação entre os saberes no atual estágio da sociedade tecnológica (KENSKI, 2003, p. 41).

De um outro lado, faz-se necessário também uma nova postura por parte dos educandos, que nem sempre estão receptivos às mudanças de metodologias. O ensino virtual ou ainda a distância exigem do aluno receptividade para aprender e independência para manusear as ferramentas tecnológicas. Para Souza, Sartori e Roesler (2008, p. 336), “quando se trata da postura autônoma do aluno, da autogestão de sua aprendizagem, vem à tona a dependência e a heteronomia”.

5.2 Teoria Cognitivista da Aprendizagem Significativa de David Ausubel

David Ausubel explica o processo de aprendizagem a partir do ponto de vista cognitivista. O teórico vê a aprendizagem como um “processo de armazenamento de informação” na estrutura cerebral do sujeito de forma que tal estrutura possa ser utilizada futuramente. Para Ausubel “aprendizagem significa organização e integração do material na estrutura cognitiva” (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 4).

O autor considera que a base para os novos conhecimentos é justamente o que o aluno já conhece e não pode conceber o conceito de aprendizagem dissociado de uma composição de conhecimentos já existentes - conhecimentos prévios.

Ao conhecimento prévio, Ausubel (2000) dá o nome de subsunçor, o qual permite que novos conhecimentos sejam assimilados modificando-se e ampliando-se. Esses conhecimentos prévios formam uma estrutura cognitiva – construto- que é o conjunto de aprendizagens e conteúdos assimilados e estabelecidos no sujeito.

Ausubel (2000) denomina aprendizagem significativa a relação existente entre as novas ideias (conceitos, conteúdos) e as ideias prévias de forma não arbitrária e substantiva (não-litera).

A não-arbitrariedade refere-se à ligação coerente e específica que deve haver entre o novo conceito e o prévio.

Ou seja, o relacionamento não é com qualquer aspecto da estrutura cognitiva, mas sim com conhecimentos especificamente relevantes, os quais Ausubel chama subsunçores. O conhecimento prévio serve de matriz ideacional e organizacional para a incorporação, compreensão e fixação de novos conhecimentos quando estes ‘se ancoram’ em conhecimentos especificamente relevantes (subsunçores) preexistentes na estrutura cognitiva (MOREIRA; CABALLERO; RODRÍGUEZ, 1997, p. 2).

O aspecto substantivo refere-se ao fato de que a essência das novas ideias serão assimiladas pela estrutura cognitiva de modo que tal assimilação não se dará de forma literal, mas por meio de diferentes representações ou signos que tenham significados equivalentes (MOREIRA, CABALLERO; RODRÍGUEZ, 1997).

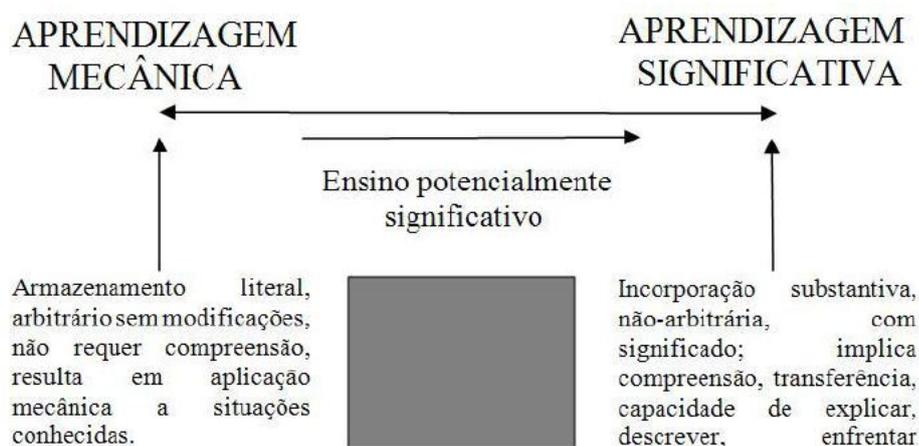
“A clareza, a estabilidade e a organização do conhecimento prévio em um dado corpo de conhecimentos, em um certo momento,” são fatores decisivos para a obtenção de conhecimentos novos inseridos em um processo de interação que garante às ideias novas significados que se integrarão e se diferenciarão dos já

existentes que, no que lhe concerne, ficarão mais consistentes, diferenciados e sólidos, capazes de embasar novas ideias (MOREIRA, 2012, p.9).

Além disso, a forma de interação entre os conhecimentos influenciará diretamente para que a aprendizagem seja mais ou menos significativa. Quando os conceitos novos introduzidos têm pouca relação com os conceitos presentes na estrutura cognitiva, acontece o que Ausubel (2000) chama de “aprendizagem mecânica” e a possibilidade de retenção, ou seja, de armazenamento do novo conhecimento, torna-se diminuída.

Para Moreira (2012a, p. 12), a aprendizagem significativa e a mecânica não são antagônicas, mas se localizam ao longo de um mesmo percurso, sendo que entre as duas há uma área denominada “zona cinza” como pode-se observar na Figura 1.

Figura 1 – Esquema de representação para Aprendizagem Mecânica e Aprendizagem Significativa



Fonte: Moreira (2012, p. 12)

Na Figura 1 apresenta-se os dois tipos de aprendizagem mencionadas. Observa-se que, na maior parte das vezes, a aprendizagem ocorre na zona intermediária da aprendizagem significativa e da aprendizagem mecânica, de modo que “um ensino potencialmente significativo pode facilitar “a caminhada do aluno nessa zona cinza” (MOREIRA, 2012a, p.12).

No entanto, a passagem da aprendizagem mecânica para a significativa não é automática, pois tal passagem ocorrerá somente se houverem subsunções

coerentes, predisposição do aluno em aprender, uso de um material potencialmente significativo e a intervenção constante por parte do professor (MOREIRA, 2012a, p. 13).

A aprendizagem significativa desenvolve-se de forma progressiva, “com rupturas e continuidades” e pode desenvolver-se por meio de um processo longo e contínuo, no qual professores e alunos estabelecem consenso nos significados atribuídos aos conceitos estudados (MOREIRA, 2012a, p. 13).

5.3 Aprendizagem por Recepção e Aprendizagem por Descoberta

Aprendizagem por Recepção é aquela na qual o aprendiz recebe as ideias e conhecimentos de maneira finalizada. Já a Aprendizagem por Descoberta indica a descoberta do conceito a ser aprendido por parte do educando (MOREIRA, 2012a).

Os dois tipos de aprendizagem expostos acima podem direcionar o educando à Aprendizagem Significativa. Embora possa parecer, a Aprendizagem por Recepção não necessariamente é construída de forma passiva, pois o aluno precisa apresentar receptividade pelas informações e capacidade de relacioná-las com o que já possui em sua estrutura cognitiva.

Na Aprendizagem por Descoberta, o aluno também precisa apresentar condições para que a aprendizagem seja significativa, tais quais: “conhecimento prévio adequado e predisposição para aprender” (MOREIRA, 2012, p.13).

Assim como a Aprendizagem Mecânica e a Significativa representam um contínuo, a Aprendizagem de Recepção e a de Descoberta representam outro contínuo, de modo que uma não é dicotômica à outra. Ou seja, os dois tipos de aprendizagem exigem do educando os mesmos elementos – subsunçores e predisposição para aprender- para a construção da Aprendizagem Significativa.

5.4 Estratégias da Aprendizagem Significativa

5.4.1 Organizadores Prévios

No momento em que o professor julga adequada a inserção de novos conceitos, tem de verificar se o aluno possui informações de base que os apoiarão. Se houverem, o professor terá seu trabalho facilitado, pois retomará um

conhecimento relevante do construto do aluno que subsidiará o novo conhecimento, os quais juntos – conhecimentos novos e prévios - poderão reverter-se em aprendizagem significativa. No entanto, se isso não há conhecimentos prévios, deve-se utilizar de organizadores prévios que apresentem o material para embasar as novas aprendizagens. Organizador prévio é o ponto de relação entre o que o sujeito já sabe e o que ele deveria saber a fim de que as novas informações possam ser aprendidas de forma significativa (MOREIRA, 2012 b, p.2).

Organizadores prévios são considerados estratégias da Aprendizagem Significativa e, para Ausubel (2000, p.11), têm o papel primordial de trazer à tona os conhecimentos prévios ou ainda suprir a falta destes na estrutura cognitiva dos alunos. Quanto mais se relacionar a ideia nova à prévia – inclusão obliteradora - maiores serão as oportunidades dessa aprendizagem ser significativa.

Os organizadores prévios podem tanto fornecer 'ideias âncora' relevantes para a aprendizagem significativa do novo material, quanto estabelecer relações entre ideias, proposições e conceitos já existentes na estrutura cognitiva e aqueles contidos no material de aprendizagem, ou seja, para explicitar a relacionabilidade entre os novos conhecimentos e aqueles que o aprendiz já tem, mas não percebe que são relacionáveis aos novos (MOREIRA, 2012c, p.2).

Ao utilizar os organizadores prévios, o professor poderá relacionar ideias novas e prévias de forma logicamente significativa, construindo subsunçores ou ainda fortalecendo-os. Como organizador prévio, o professor pode utilizar “um enunciado, uma pergunta, uma situação-problema, uma demonstração, um filme, uma leitura introdutória, uma simulação” (MOREIRA, 2012c, p. 10).

Considera-se o material como organizador prévio se estiver de acordo com algumas especificidades.

Destaque-se, no entanto, que organizadores prévios não são simples comparações introdutórias, pois, diferentemente destas, organizadores, devem:

- 1 - identificar o conteúdo relevante na estrutura cognitiva e explicar a relevância desse conteúdo para a aprendizagem do novo material;
- 2 - dar uma visão geral do material em um nível mais alto de abstração, salientando as relações importantes;
- 3 - prover elementos organizacionais inclusivos que levem em consideração, mais eficientemente, e ponham em melhor destaque o conteúdo específico do novo material, ou seja, prover um contexto ideacional que possa ser usado para assimilar significativamente novos conhecimentos (MOREIRA, 2012c, p. 3).

Para a denominação de um material como organizador prévio, a inclusão obliteradora ocupa espaço de relevância, pois enfatiza-se como característica fundamental, a evidente relação entre o conhecimento novo e o conhecimento prévio. É complexo corroborar se um material é ou não um organizador prévio, porque “depende sempre da natureza do material de aprendizagem, do nível de desenvolvimento cognitivo do aprendiz e do seu grau de familiaridade prévia com a tarefa de aprendizagem “(MOREIRA, 2012c, p. 3). Fica a critério do professor, identificar a relevância dos conceitos e conhecer o construto do aluno para poder, com conhecimento, utilizar-se de um organizador prévio ou ainda de um pseudo-organizador prévio. Pode-se considerar organizador prévio, o instrumento que possui características específicas relacionadas ao novo conhecimento, facilitador da aquisição deste.

(...) organizadores prévios verdadeiros são aqueles destinados a facilitar a aprendizagem significativa de tópicos específicos, ou série de ideias estreitamente relacionadas. Os materiais introdutórios utilizados para facilitar a aprendizagem de vários tópicos (e.g., capítulos ou unidades de estudo) denominam-se *pseudo-organizadores prévios* (MOREIRA, 2012c, p.4).

Muitos dos materiais selecionados pelo professor para as aulas, podem agir como mecanismos para introdução de conceitos de forma contextualizada. O uso de organizadores prévios e de pseudo-organizadores prévios são caminhos que facilitam a aprendizagem significativa, mas que não representam a aprendizagem significativa em si, mas uma estratégia para alcançá-la.

5.4.2 Mapas Conceituais

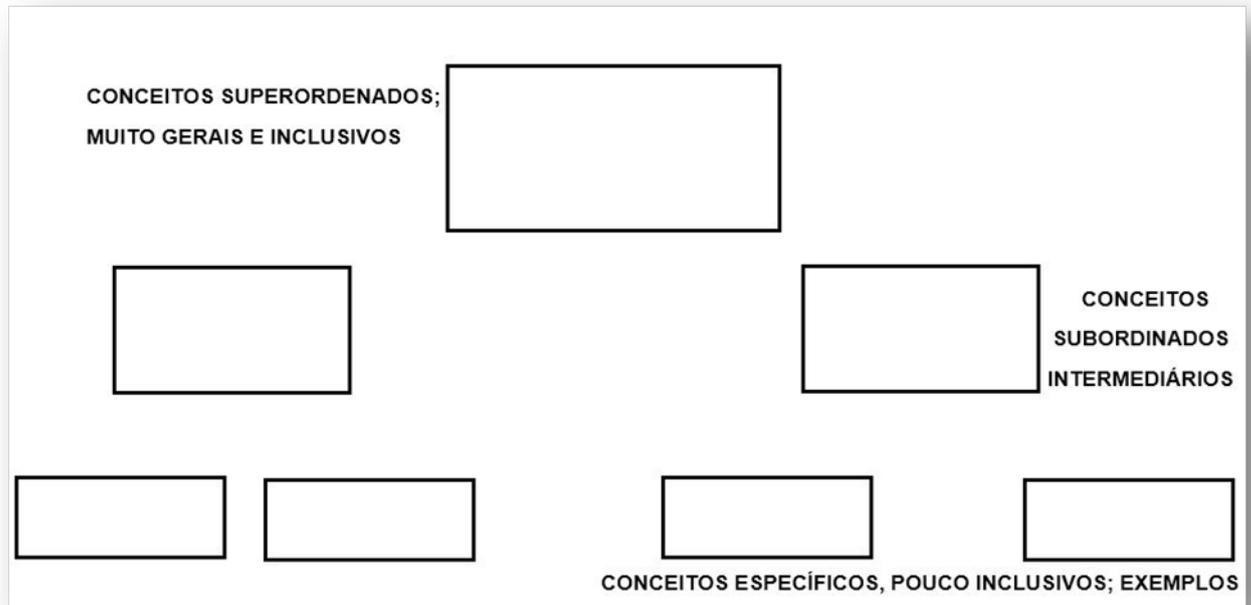
Há outras estratégias que também podem facilitar a Aprendizagem Significativa. Para Moreira (2012b, p.1) os mapas conceituais “são propostos como uma estratégia potencialmente facilitadora de uma aprendizagem significativa”.

De uma maneira ampla, mapas conceituais são apenas diagramas que indicam relações entre conceitos. Mais especificamente, podem ser interpretados como diagramas hierárquicos que procuram refletir a organização conceitual de um corpo de conhecimento ou de parte

dele. Ou seja, sua existência deriva da estrutura conceitual de um conhecimento (MOREIRA, 2006, p.9).

A Figura 2 expõe a estrutura de um mapa conceitual de acordo com a teoria cognitivista de David Ausubel.

Figura 2- Modelo de mapeamento conceitual segundo a teoria de Ausubel

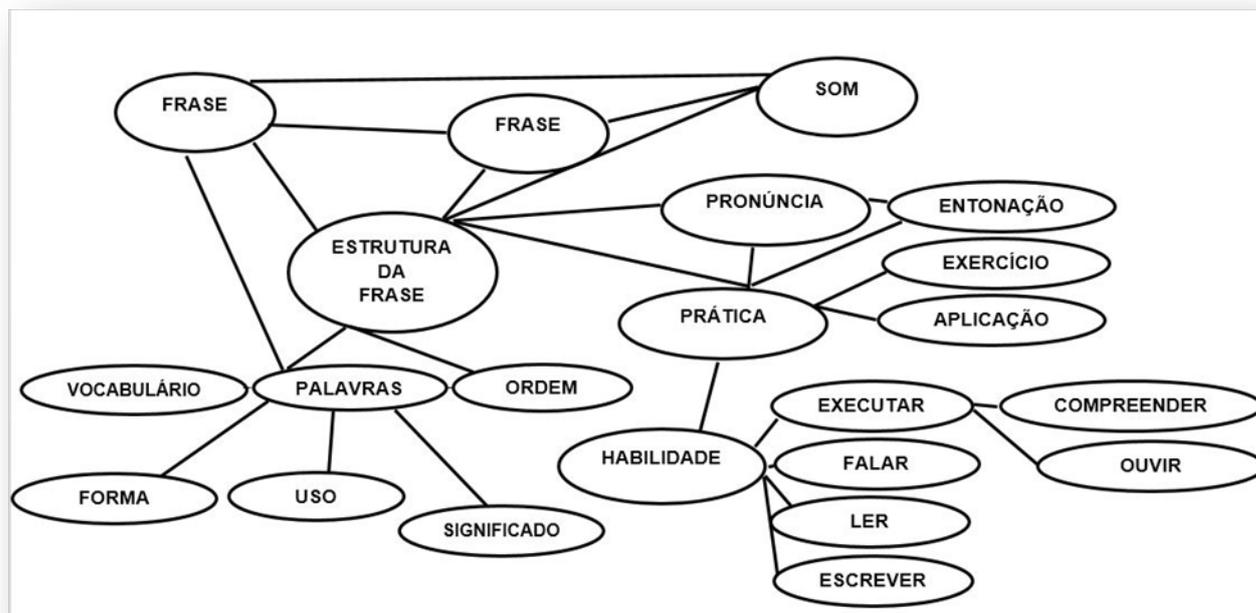


Fonte: Moreira (2006, p. 11)

Por meio deste modelo de mapa conceitual, pode-se observar, de forma geral, a estrutura de construção e a possível relação entre os conceitos, de modo que os mais gerais ocupem o topo do mapa, os subordinados fiquem em um espaço intermediário e os mais específicos logo abaixo.

A seguir, apresenta-se um exemplo de mapa conceitual aplicado a uma área de conhecimento.

Figura 3- Mapa conceitual sobre o ensino de língua estrangeira



Fonte: Moreira e Masini (2016, p. 73)

Conforme já foi dito, do ponto de vista ausubeliano, o desenvolvimento de conceitos é facilitado quando os elementos mais gerais, mais inclusivos de um conceito são introduzidos em primeiro lugar, e posteriormente, então, esse conceito é progressivamente diferenciado em termos de detalhe e especificidade (MOREIRA; MASINI, 2016, p. 50).

O mapa conceitual mostra-se como uma ferramenta de aprendizagem relevante, no entanto, tal ferramenta apresenta grau de subjetividade considerável, já que cada aluno poderá construir seu mapa com base no que entendeu da estrutura de conteúdos. “Ou seja, qualquer mapa conceitual deve ser visto como apenas uma das possíveis representações de uma certa estrutura conceitual” (MOREIRA; MASINI, 2016, p. 52). Esta estratégia pode ser utilizada com instrumento didático, instrumento de avaliação e ainda para fins de análise de conteúdo o que será abordado no parágrafo seguinte.

Os mapas conceituais podem ser utilizados como instrumentos didáticos para apresentar as relações hierárquicas entre os conteúdos explicados em uma aula, unidade ou ainda de um curso inteiro. Por meio dos mapas, pode-se expor as conexões de subordinação e superordenação que influem na aprendizagem dos conceitos por meio de disposições sucintas das estruturas ensinadas de forma a facilitar a aprendizagem destas (MOREIRA, 2006, p. 16). No entanto, os mapas

conceituais não dispensam os esclarecimentos do professor em vista de sua natureza particular, isto é, tal instrumento traz impresso consigo traços de subjetividade do indivíduo que o desenvolveu de modo que seja capaz de explicar tal construção se houver necessidade.

Os conceitos e as linhas que ligam conceitos em um mapa conceitual não terão significado para os alunos a menos que sejam explicados pelo professor e que os estudantes tenham pelo menos alguma familiaridade com a matéria de ensino (MOREIRA, 2006, p. 16).

Apesar disso, os mapas conceituais não podem ser unidirecionais, isto é, apresentar somente conceitos mais gerais e em seguida os específicos, mas demonstrar que há relações entre eles e deixar evidente as semelhanças e diferenças entre as proposições de modo a “conseguir a reconciliação integrativa de maneira mais eficiente” (MOREIRA, 2006, p. 16).

Isso significa que, embora no enfoque ausubeliano se deva começar com os conceitos mais gerais, é necessário mostrar logo como os conceitos subordinados estão relacionados com eles e, então, voltar, através de exemplos, a novos significados para os conceitos de ordem mais elevada na hierarquia. Em outras palavras, se deve "baixar e subir" no mapa, explorando, explicitamente, as relações de subordinação e superordenação entre os conceitos (MOREIRA, 2006, pp. 16-17).

Essa estratégia tem como principais vantagens: dar ênfase à estrutura conceitual de uma disciplina e seu desenvolvimento; demonstrar que há diferença no grau de inclusividade e generalidade dos conceitos e apresentá-los de forma hierárquica, facilitando assim a aprendizagem e retenção dos mesmos. Já as desvantagens dizem respeito à possível falta de significado para os alunos que podem visualizar os mapas como quadro memorístico; os mapas podem ser difíceis e confusos dificultando a aprendizagem; por fim, os alunos podem apresentar dificuldades para construí-los já que para explicitar os conceitos, o professor já utilizou de sua subjetividade hierarquizando-os (MOREIRA, 2006, p. 17).

Outro objetivo de utilização dos mapas é para avaliar os alunos, não necessariamente para atribuir-lhes nota, mas para verificar o que de fato aprenderam sobre determinada estrutura de conceitos.

Como instrumento de avaliação da aprendizagem, mapas conceituais podem ser usados para se obter uma visualização da organização conceitual que o aprendiz atribui a um dado conhecimento. Trata-se basicamente de uma técnica não tradicional de avaliação que busca informações sobre os significados e relações significativas entre conceitos-chave da matéria de ensino segundo o ponto de vista do aluno. É mais apropriada para uma avaliação qualitativa, formativa, da aprendizagem (MOREIRA, 2012b, p. 5).

Por fim, os mapas também podem servir para análise de currículo ou conteúdo de uma disciplina ou até mesmo de um curso inteiro. Os conceitos mais gerais podem embasar o planejamento do currículo de um curso, enquanto os conceitos mais específicos nortearão a escolha dos materiais assim como dos exercícios instrucionais (MOREIRA, 2012b, p. 26).

O mapa conceitual pode ser considerado uma técnica para expressar a compreensão, por meio de conceitos, que o sujeito teve de determinados conhecimentos.

5.4.3 O Vê Epistemológico de Gowin - Diagrama V

Uma outra estratégia difundida pela teoria cognitivista da Aprendizagem Significativa é o Vê epistemológico de Gowin ou Diagrama V. O diagrama V é uma ferramenta heurística, ou seja, que proporciona a descoberta de conceitos por parte de quem a utiliza. Essa ferramenta pode ter como objetivos o ensino e a aprendizagem, análise curricular de cursos ou disciplinas ou ainda a avaliação do ensino (MOREIRA, 2006).

Para Gowin (1981), a busca científica é uma forma de construir estruturas de sentidos, isto é, relacionar ideias e fatos. Afirma ainda que quando essa estrutura é criada, a pesquisa torna-se coerente e viável de ser consolidada.

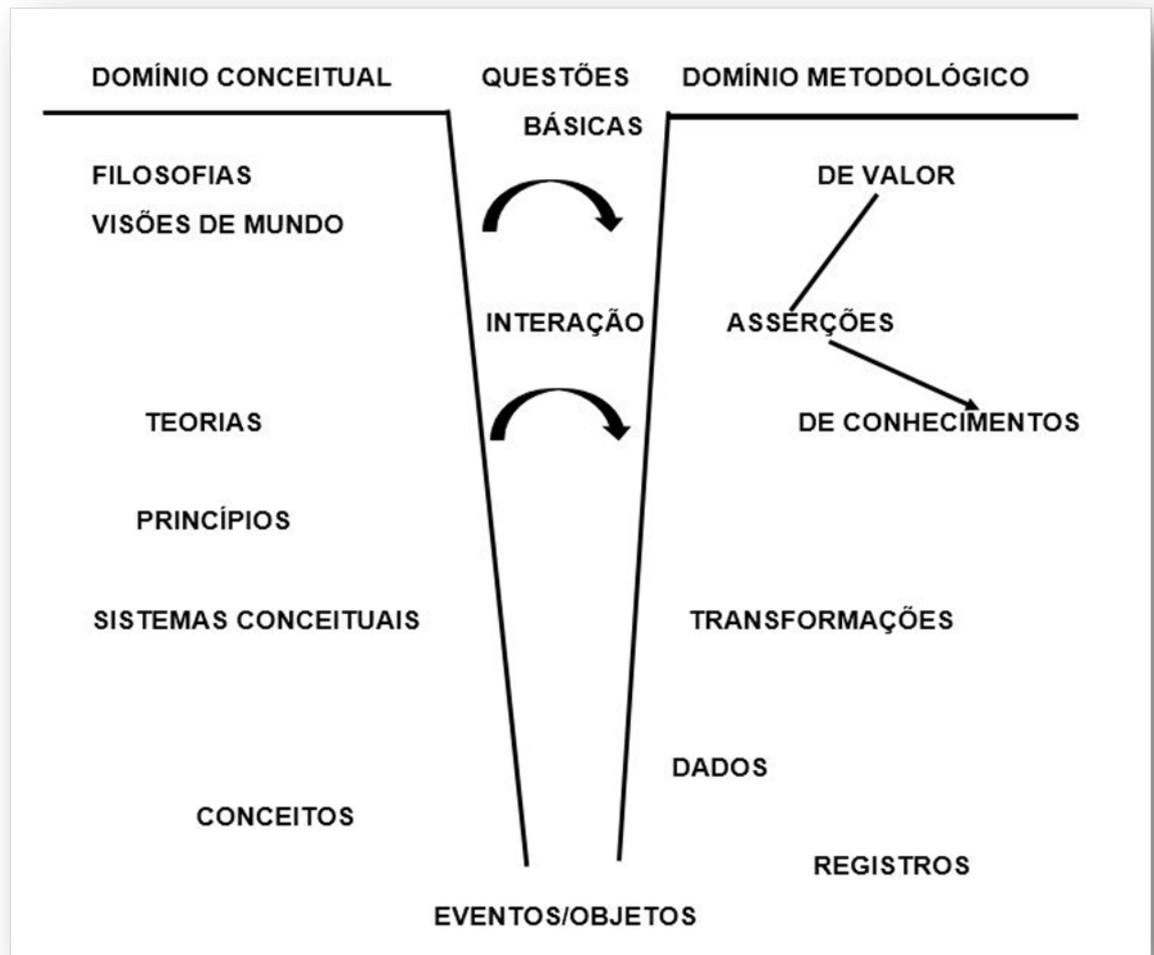
Gowin (1981) define conceitos como símbolos que indicam rotinas em fenômenos utilizados para pensar, pesquisar e aprender de forma que se apresente respostas usuais e sólidas a esses fenômenos.

Sistemas conceituais são conjuntos de conceitos logicamente ligados, geralmente permitindo um padrão de raciocínio ao relacionar conceitos uns com os outros. Princípios e teorias podem ser interpretados como sistemas conceituais mais abrangentes. Fatos podem ter três sentidos distintos (GOWIN, 1970), porém relacionados: em um primeiro sentido, fato pode significar o próprio evento que ocorre naturalmente ou que é feito ocorrer pelo

pesquisador; em um segundo sentido, pode se referir ao registro do evento (um evento não pode ser estudado se nenhum registro for feito); no terceiro sentido, fatos são asserções, tipicamente verbais ou matemáticas, baseadas nos registros dos eventos (MOREIRA, 2006, p.62).

A Figura 4 expõe a estrutura acima mencionada:

Figura 4 – O “V” epistemológico de Gowin



Fonte: Moreira (2006, p. 63).

O lado esquerdo do Vê corresponde aos conceitos utilizados na pesquisa, os quais originam fundamentos e leis que constituem determinada teoria. De forma subordinada às teorias, definem-se sistemas de valores, visões de mundo ou filosofias representando o “pensar” da pesquisa. Os eventos que ocorrem espontaneamente, ou aqueles que o pesquisador realiza, ficam sempre na base do Vê (MOREIRA, 2006, p. 62).

O lado direito é também chamado “domínio metodológico”, porque neste domínio registra-se toda a metodologia da produção de conhecimento. Por meio dos apontamentos dos eventos encontram-se noções que passam por alterações metodológicas, que servem de apoio para a construção de assertivas de conhecimento. Este lado corresponde ao “fazer” da pesquisa, sua metodologia por meio do domínio conceitual (MOREIRA, 2006, p. 62).

No centro do Vê ficam as questões-chave que pertencem tanto ao domínio metodológico quanto ao conceitual.

É a questão que identifica o fenômeno de interesse de tal forma que é provável que alguma coisa seja descoberta, medida ou determinada ao responder essa questão. É a pergunta que informa sobre o ponto central de um trabalho de pesquisa; diz o que, em essência, foi investigado (MOREIRA, 2006, p. 64).

O Vê Epistemológico é uma estratégia conveniente para destacar concepções epistemológicas no que se refere à construção do conhecimento. Essa ferramenta desvenda a tese de produção do conhecimento de modo que explicita as associações de conceito e método dessa produção (MOREIRA, 2005).

5.4.3.1 A Análise Curricular e o Vê Epistemológico

Como dito anteriormente, o Vê é um aliado na análise de currículo de cursos ou ainda componentes curriculares. Currículo é o conjunto de asserções de conhecimento, que se refere ao produto de pesquisa com seus métodos, conceitos e técnicas, e de valor, que se refere ao valor de alguma coisa. Esses dois aspectos estão relacionados de forma lógica e contextualizados de maneira conceitual e pedagógica (GOWIN, 1981). Currículo seria também “o conjunto de experiências que o aluno tem na escola...” (MOREIRA, 2005, p. 64).

Os materiais escolhidos para instrução de ensino podem ser submetidos ao Vê Epistemológico que servirá de estratégia para estruturar a qualidade desses materiais. Para Gowin (1981), os materiais necessitam passar por uma análise conceitual a fim de que se tornem adequados aos fins instrucionais.

Figura 5 – Vê Epistemológico: Estudos Gramaticais de Língua Portuguesa



Fonte: Diagrama V confeccionado pela autora (2017).

A origem do diagrama Vê é proveniente de cinco questões, que podem, de maneira simples, analisar conhecimentos documentados. Seriam elas:

1. Qual(is) a(s) questão(ões)-foco?
2. Quais os conceitos-chave?
3. Qual(is) o(s) método(s) usado(s) para responder a(s) questão(ões)-foco?
4. Quais as asserções de conhecimento?
5. Quais as asserções de valor? (MOREIRA, 2006, p. 66).

A primeira questão se relaciona ao fenômeno de interesse pelo assunto em questão. A segunda refere-se aos conceitos e metodologias envolvidos no trabalho. A terceira se relaciona ao passo a passo e procedimentos para atender à questão 1. A questão 4 tem como objetivo responder à questão-foco e a última questão se refere à relevância do estudo realizado, sua significância para o que e para quem.

Para exemplificar essa estrutura, construiu-se o esquema com suas respectivas respostas:

1. Qual(is) a(s) questão(ões)-foco?

O estudo da morfologia é capaz de apoiar o estudo da sintaxe?

2. Quais os conceitos-chave?

Morfologia; sintaxe; hierarquia.

3. Qual(is) o(s) método(s) usado(s) para responder a(s) questão(ões)-foco?

Estratégias da Aprendizagem Subordinada; apresenta-se, primeiramente, conceitos mais gerais e, posteriormente, os mais específicos.

4. Quais as asserções de conhecimento?

A morfologia auxilia o aprendizado da língua.

5. Quais as asserções de valor?

O estudo da Língua é importante para a comunicação entre os falantes de uma comunidade.

Ao observar a utilização do Vê, pode-se corroborar que se trata de uma ferramenta importante para a análise curricular, podendo oferecer vantagem aos que a utilizam, já que promove visualização de conteúdos e estratégias e traz à tona uma reflexão acerca da escolha de cada um deles.

5.4.3.2 A Avaliação da Aprendizagem e o Vê Epistemológico

A avaliação costuma ser um tema polêmico no âmbito educacional e por muito tempo foi utilizada para medir conhecimentos e atribuir notas. Por isso, faz-se importante refletir acerca do processo avaliativo e considerar alguns aspectos de sua construção. Luckesi (2000) afirma que avaliar significa acolher, isto é, fazer da avaliação um ponto de partida, acolher o educando em seu modo de ser para a partir daí tomar decisões no que diz respeito à sua aprendizagem.

Para Moreira (2006), mais do que estratégias, é necessário que se tenha uma nova postura diante da avaliação. Os trabalhos dos alunos devem ser interpretados e avaliados qualitativamente, a fim de identificar quais significados estão atribuindo aos conceitos ensinados. Quantificar esses dados seria inutilizar novos instrumentos avaliativos, como o Vê Epistemológico.

5.4.3.3 O Vê Epistemológico no Ensino e Aprendizagem

Como já dito anteriormente, o Vê apresenta e desconstrói a questão da produção do conhecimento, pois evidencia as relações de conceito e método envolvidas nessa produção.

O cientista observa, coleta dados, transforma esses dados, infere, conclui e ... descobre algo mais sobre a natureza, como se as coisas estivessem escondidas à espera de algum descobridor. O Vê mostra claramente que toda essa metodologia é guiada por um domínio conceitual no qual estão conceitos, sistemas conceituais e teorias inventados pelo homem. Mais do que isso, há uma filosofia por detrás de tudo e nessa filosofia há uma concepção de ciência, uma visão de mundo e de homem (MOREIRA, 2006, p. 72).

Nota-se então, que a construção de certos conhecimentos faz parte de uma cultura ou de uma forma de pensar e não denota verdade absoluta, pois depende da teoria adotada. “Nenhum dos dois lados do Vê implica linearidade. Tanto a metodologia como a conceituação não são processos lineares” (MOREIRA, 2006, p. 72). Isto é, o caminho para a construção do conhecimento não é único, mas indica conexões entre as ideias.

O Vê Epistemológico apresenta as relações entre o pensar (conceito) e o fazer (método) de modo que se possa aprender a aprender. Sua utilização resulta em uma conduta construtivista, pois contará com a participação ativa do educando em sua construção e o levará a reconhecer todos os percursos pelos quais a própria aprendizagem é construída.

Para Ausubel (2000), há superioridade na aprendizagem e na retenção dos conhecimentos nesta estratégia de Aprendizagem Significativa em relação à Aprendizagem por Memorização. Observou que a proposta de um material potencialmente significativo que pudesse relacionar-se aos conhecimentos prévios do aluno sendo estes modificados e ampliados, a retenção dos conhecimentos foi mais eficaz e estável.

Nesta perspectiva, pode-se supor que a construção do aprendizado seja mais prazerosa, aguçando a curiosidade. No entanto, quando este processo se dá por meio da memorização em que há um esforço cognitivo indevido, a aprendizagem

passa a ser desagradável e temporária por não haver a interiorização destes conceitos.

De acordo com a teoria da Aprendizagem Significativa, a frequência com que é apresentado o material de instrução é determinante para que haja retenção. Esta frequência seria como um mediador no processo de aprendizagem para uma retenção prolongada e para a transferibilidade, isto é, para a capacidade de transferir os conceitos a novas situações de aprendizagem.

As principais condições para a Aprendizagem Significativa são duas: o material proposto deve ser “potencialmente significativo” e o aluno deve estar predisposto a aprender. “Quer dizer, o material deve ser relacionável à estrutura cognitiva e o aprendiz deve ter o conhecimento prévio necessário para fazer esse relacionamento de forma não-arbitrária e não-literal” (MOREIRA, 2012a, p.8).

A Aprendizagem Significativa alia conceitos já apreendidos pelo aluno e que formam uma estrutura cognitiva estabilizada. Não quer dizer que a Aprendizagem Significativa seja inesquecível, mas que quando é alcançada facilita a aquisição dos novos conhecimentos.

5.5 Aprendizagem Significativa e o Material Virtual de Língua Portuguesa da EJA Digital

Durante a elaboração das atividades, esta pesquisadora procurou inserir, especialmente nas primeiras aulas, questões que pudessem demonstrar o que os alunos tinham como construto no que se referia aos conteúdos de LP, para a partir de então planejar as atividades objetivando êxito em uma aprendizagem significativa. Para ensinar esses novos conteúdos, foi necessária a confirmação de subsunçores estáveis na estrutura cognitiva dos alunos.

Em termos simples, subsunçor é o nome que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimentos do indivíduo, que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto. Tanto por recepção como por descobrimento, a atribuição de significados a novos conhecimentos depende da existência de conhecimentos prévios especificamente relevantes e da interação com eles (MOREIRA, 2012a, p. 2).

Em determinados momentos, observou-se a ausência de alguns conceitos prévios de base que necessitavam de introdução por meio de organizadores prévios. Um deles foi a classe de palavras “artigo”, explanada de maneira mais geral, de

forma que os alunos conseguissem compreender a presença do tema na leitura, escrita, além da possibilidade de variação dessa classe de palavras em relação a palavras de outras classes gramaticais. Para tratar de tal assunto, utilizou-se uma apresentação expositiva com *slides* e a leitura de um texto onde os artigos estavam presentes para serem observados. Estas atividades serviram de organizadores prévios para resgatar da estrutura cognitiva as informações dos alunos relativas ao tema ou ainda apresentá-las aos que não as possuíam.

No caso de material totalmente não familiar, um organizador “expositivo”, formulado em termos daquilo que o aprendiz já sabe em outras áreas de conhecimento, deve ser usado para suprir a falta de conceitos, ideias ou proposições relevantes à aprendizagem desse material e servir de ‘ponto de ancoragem inicial’ (MOREIRA, 2012c, p. 2).

Neste caso, os materiais introdutórios tornaram-se relevantes para a trazer à tona ou mesmo exercer papel de construção na estrutura cognitiva do aluno e colaborar com o desenvolvimento da aprendizagem.

Em uma das primeiras aulas do semestre no Projeto EJA Digital Santos, esta professora relembrou o aprendizado do substantivo por meio de uma aula expositiva chamando a atenção dos alunos para o fato de que tudo em suas vidas possui um nome e que, desta forma, nossa comunicação torna-se viável. Nesse momento, foram ativados os conhecimentos prévios dos alunos por meio de uma conversa informal. Ao continuar a aula, acrescentou aos alunos a informação de que o responsável em dar nomes às coisas chama-se substantivo. Essa nova informação pode ser transformada em conhecimento e formar um subsunçor - conhecimento específico - que deu sentido a outros conhecimentos. Nesta atividade, utilizou-se um organizador prévio para resgatar os conhecimentos antecessores.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), o professor apresenta, por meio de exemplos práticos, a função do artigo. Em LP, o artigo tem a função de caracterizar um substantivo, dando a este as especificidades de gênero (masculino/feminino), de número (singular/plural) e de definição ou indefinição (o/um). A partir de então o artigo poderá se tornar um ponto partida para o aluno em suas novas aprendizagens. Obviamente, espera-se que o aluno tenha se apropriado dessa aprendizagem durante o Ensino Fundamental Anos Iniciais, para que quando

chegue no Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) tenha essa base e possa, a partir dela, inserir novos conceitos.

Em uma das aulas do Projeto, esta professora retomou a utilização do artigo e acrescentou novas informações ao seu conceito e uso. O artigo, então, passou a ter a função, entre outras, de, também, substantivar uma palavra, ou seja, transformar um termo de uma outra classe gramatical em substantivo. Para introduzir o assunto colocou a seguinte oração na lousa e pediu que observassem: “O *esperar* é sempre paciente.”

Os alunos, neste momento, já sabiam as diferenças entre substantivo e verbo, por isso estranharam o uso da palavra “esperar” onde deveria estar um substantivo. Então, foi exposto a eles que “esperar” é um verbo, mas dependendo do contexto que se usa, pode tornar-se substantivo. Utiliza-se um artigo, pronome ou preposição posicionados anteriormente ao verbo (adjetivo, pronome, numeral, advérbio, interjeição, conjunção) e este passa a ser um substantivo. Tal processo denomina-se substantivação.

No entanto, em um outro prisma, pode-se observar que alguns professores do Projeto EJA Digital colocavam-se contra este tipo de aulas expositivas e aprendizagem por recepção, por considerarem que, desta forma, o aluno teria pouca ou nenhuma participação em sua própria aprendizagem. Contudo, a aprendizagem por recepção pode ser significativa se puder estabelecer relação entre as novas concepções e as precedentes.

Também contrariamente a convicções expressas em muitos âmbitos educacionais, a aprendizagem por recepção verbal não é necessariamente memorizada ou passiva (tal como o é frequentemente na prática educacional corrente), desde que se utilizem métodos de ensino expositivos baseados na natureza, condições e considerações de desenvolvimento que caracterizam a aprendizagem por recepção significativa (AUSUBEL, 2000, p. 5).

Há algumas razões nas quais tais críticas são fortalecidas, dentre elas, a apresentação do conteúdo de forma que o aluno somente consiga apreender por memorização, em vista de não estimular seu raciocínio para estabelecer relações entre conceitos novos e conceitos já apreendidos; ou ainda enunciados e propostas de tarefas repetitivos, de modo que o aluno não consiga visualizar formas diferentes de resolvê-las.

Outros fatores levam a aprendizagem de recepção ao erro:

1. Uso prematuro de técnicas verbais puras com alunos imaturos em termos cognitivos.
2. Apresentação arbitrária de fatos não relacionados sem quaisquer princípios de organização ou de explicação.
3. Não integração de novas tarefas de aprendizagem com materiais anteriormente apresentados.
4. Utilização de procedimentos de avaliação que avaliam somente a capacidade de se reconhecerem fatos discretos... (AUSUBEL, 2000, p. 7).

Em um outro momento, introduziu-se informações sobre palavras que expressam características – adjetivos - explicitando sua relevância e relação com o substantivo, haja vista que os adjetivos têm o papel de atribuir características aos substantivos. A professora utilizou um jogo no qual havia adjetivos e substantivos escritos em cartões dispostos aleatoriamente em cima das mesas. Os alunos tinham de fazer uma relação coerente entre, pelo menos, dois dos cartões oferecidos. A atividade proposta no jogo, aqui, serviu como organizador prévio para trazer à tona os conhecimentos prévios dos alunos e propiciar aos que não o tinham, um olhar inicial.

Neste ponto, esperou-se que o aluno soubesse que substantivo é a classe que dá nome aos seres e adjetivo a classe que o caracteriza. Acredita-se que com essa relação, tenha havido assimilação e apropriação dos conceitos novos. Além disso, nesse ponto, ocorre a denominada aprendizagem correlativa, já que os conceitos não se relacionam hierarquicamente. Em outras palavras, artigos, substantivos e adjetivos ocupam posições horizontais uns em relação aos outros, pois não interagem entre si de forma subordinada ou subordinante.

Chegando aos anos finais do Ensino Fundamental, os alunos veem de forma mais aprofundada diversos conceitos como: advérbios, verbos, conjunções, preposições, entre outros e, aprendem que todos eles fazem parte de uma estrutura maior, que seriam as classes gramaticais. Todos esses novos conteúdos são capazes, junto ao conteúdo inicial “substantivo, de formar uma estrutura cognitiva, na qual vários conhecimentos estão relacionados como se fossem *links*. Em uma hierarquia conceitual, foram apresentados conceitos específicos (horizontais) e de depois os gerais.

Nesse ponto, surge a aprendizagem superordenada que ocorre quando há “aprendizagem do significado de um novo conceito ou proposição a partir de ideias ou conceitos particulares relevantes menos inclusivos na estrutura cognitiva”. Ou

seja, conceitos mais específicos foram introduzidos e posteriormente os mais gerais (MOREIRA; MASINI, 2016, p. 106).

Para Ausubel (2000), mais adequado seria iniciar pelas ideias gerais e dirigir-se às mais específicas, no entanto, o caminho contrário também é relevante quando há necessidade de ensinar conteúdos extensos e com diferentes particularidades.

Em outro momento, a professora mostrou um desenho contendo vários equilibristas apoiando-se uns nos outros. Perguntou aos alunos o que viam na imagem. Por unanimidade, os alunos responderam que os equilibristas debaixo eram mais fortes, pois sustentavam os que estavam em cima e ainda que, se fosse ao contrário, os que ficassem embaixo não sustentariam o peso dos demais. Observaram também que estavam apoiados horizontalmente, pelos braços, uns nos outros. Então, ela questionou: - *O que acontece se um deles cair?* Os alunos responderam que se algum deles caísse, haveria um desequilíbrio geral e todos poderiam cair também.

A imagem foi utilizada para retomar os conceitos de classes gramaticais (morfologia) e a partir de então iniciar estudos de análise sintática. Os alunos precisavam entender que os conceitos morfológicos – classes de palavras- eram as pequenas partes do todo, que se apoiavam com reciprocidade e embaixo de tudo havia uma base forte que daria a sustentação para tudo (oração - sintaxe).

Numa aula, por exemplo, a aprendizagem seria facilitada se o professor começasse com uma visão geral, em nível de abstração mais alto, do conteúdo a ser estudado, procurando fazer a “ponte” entre aquilo que o aluno já sabe e o que ele precisa saber para aprender significativamente conteúdo de aula (MOREIRA, 2012c, p.9).

O desenho dos equilibristas também representou um organizador prévio capaz de alterar a estrutura cognitiva dos alunos. Essa retomada foi hábil para expandir a estabilidade das ideias prévias e inserir novas ideias que juntas poderiam se concretizar em aprendizagem significativa.

Em um momento posterior, a professora decidiu apresentar o gênero conto às turmas e para isso indicou suas partes tais quais: introdução, complicação, clímax e desfecho. Explicitou também que o conto de fadas é um tipo de conto, mas há vários outros textos que podem ocupar esta categoria como: contos de encantamento, contos maravilhosos, contos de enigma ou mistério e contos jocosos. Esses tipos de contos possuem, também, suas especificidades, mas estão subordinados à

categoria geral dos contos. Observa-se, então, que os tipos de contos não somente exemplificam o conto, mas expõem as particularidades do gênero.

Para expor o tema, a professora começou pelas características gerais do assunto e de certa forma, conseguiu demonstrar ao aluno que este já o conhecia. Ao iniciar o tema por suas generalidades, percorreu-se o caminho da diferenciação progressiva que é o princípio pelo qual os conteúdos devem ser planejados de forma que “as ideias mais gerais e inclusivas da disciplina sejam apresentadas antes e, progressivamente diferenciadas, introduzindo os detalhes específicos necessários”. Essa maneira de apresentar o conteúdo se adapta coerentemente com o percurso natural da consciência, quando o indivíduo é exposto a um âmbito novo de conhecimento mas que este tenha conexão com algo já visto anteriormente (MOREIRA; MASINI, 2016, p. 106).

Simultaneamente ao fenômeno da diferenciação progressiva, ocorre a reconciliação integrativa que é a base pela qual a “a programação do material instrucional deve ser feita para explorar relações entre ideias, apontar similaridades e diferenças significativas, reconciliando discrepâncias reais ou aparentes” (MOREIRA; MASINI, 2016, p. 108). Nesse prisma, a reconciliação integrativa ajudará não somente para diferenciar os significados, mas eliminar possíveis contradições entre os novos conceitos e as ideias consolidadas na estrutura cognitiva.

Caso o aluno compreenda as partes que constituem o conto, suas semelhanças e diferenças temáticas gerais, poderá aplicar tais conceitos a quaisquer outros tipos de contos que venha a ter contato e saberá diferenciá-los em suas peculiaridades. Neste ponto, ocorre a Aprendizagem Significativa de Proposições (Correlativa) que permite evidenciar novos significados aos conhecimentos prévios, observando-se as particularidades dos novos conhecimentos e sua relação com a estrutura cognitiva do educando.

Em uma das aulas, esta pesquisadora expôs aos alunos o conceito de advérbio e locução adverbial apresentando exemplos de seu uso. Ela contou com o fato de que, anteriormente, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, possivelmente, eles já tivessem visto o conteúdo de forma contextualizada. Então, utilizou frases para exemplificar a utilização do tema no dia a dia. Colocou no quadro as seguintes orações:

Vivo aqui desde sempre

e

De manhã, minha mente demorar a acordar.

Pedi a eles que identificassem as palavras que indicavam circunstância de lugar e tempo. Eles destacaram as expressões “aqui” e “de manhã”.

Desta forma, a professora rememorou um conhecimento que os alunos já tinham e para isso utilizou exemplos bastante simples. Ocorreu o que se chama de aprendizagem subordinada derivativa, pois utilizou-se exemplos para elucidar o que eles já sabiam.

Em uma aula posterior, a professora ensinou o que é adjunto adverbial e para o que serve dentro da estrutura sintática gramatical. Para entender este novo conceito, o aluno precisou acessar o conceito de advérbio que já constava em sua estrutura cognitiva. O advérbio subordinou o adjunto adverbial que continuou e remodelou o subordinador advérbio. Nesse contexto, ocorreu a Aprendizagem Subordinada Correlativa que tanto retoma o conhecimento prévio como o aprofunda e o reestrutura com novas informações (AUSUBEL, 2000).

Quando a professora optou por ensinar as classes gramaticais já mencionadas (artigo, substantivo, advérbio, entre outros), registrou junto aos alunos que são classes independentes e que mesmo sendo associadas umas às outras, elas não exercem papel subordinante ou subordinado entre si, mas se combinam de forma importante dentro do estudo da língua. Nesse sentido, dá-se a Aprendizagem Combinatória.

...a aprendizagem proposicional combinatória refere-se a situações em que uma proposição potencialmente significativa não se pode relacionar com ideias específicas subordinantes ou subordinadas da estrutura cognitiva do aprendiz, mas pode relacionar-se a uma combinação de conteúdos geralmente relevantes bem como a outros menos relevantes, em tal estrutura (AUSUBEL, 2000, p. 3).

Voltando à aula sobre contos, a professora sugeriu aos alunos que relacionassem as partes do conto aos parágrafos do texto, conceito este ensinado durante a alfabetização, logo que os alunos iniciam o contato com textos diversos. Pedi a eles que memorizassem a sequência: primeiro parágrafo: introdução; segundo e terceiro: conflito, quarto parágrafo: clímax e último parágrafo: desfecho.

Essa forma de propor a relação entre as características do conto com a ideia de parágrafos, que é bastante geral, além de errônea, provavelmente, fará com que,

anos mais tarde, quando tiver acesso novamente a este conteúdo, os conceitos de introdução, conflito, clímax e desfecho tenham se perdido de sua estrutura cognitiva, pois não foram assimilados de forma significativa, mas de maneira memorística.

Na aprendizagem por memorização, o novo conceito pode se relacionar com a estrutura cognitiva, mas apenas de forma literal e arbitrária, ou seja, com algum conceito qualquer em sua estrutura que nem sempre possui uma relação complexa ou integradora.

[...] é este tipo de capacidade de relação basicamente diferente para com a estrutura cognitiva (arbitrária e literal *versus* não arbitrária e não literal) que justifica a diferença fundamental entre os processos de aprendizagem por memorização e significativa (AUSUBEL, 2000, p. 4).

A Aprendizagem por Memorização é mais fácil de ser esquecida já que a relação entre o que se propõe e a estrutura cognitiva é superficial, já a Significativa estabelece uma relação de relevância e complexidade com tal estrutura.

Como já falado anteriormente, a teoria cognitivista aqui estudada enfatiza a Aprendizagem por Recepção. Além desta, fala-se também na Aprendizagem por Descoberta. Para que os dois tipos de aprendizagem ocorram é preciso que o professor ofereça proposições substantivas aos alunos, isto é, que tenham significado lógico para as aulas e para a aprendizagem.

Na aprendizagem por recepção, este conteúdo é apresentado sob a forma de uma proposição substantiva ou que não apresenta problemas, que o aprendiz apenas necessita de compreender e lembrar. Por outro lado, na aprendizagem pela descoberta, o aprendiz deve em primeiro lugar descobrir este conteúdo, criando proposições que representem soluções para os problemas suscitados, ou passos sucessivos para a resolução dos mesmos (AUSUBEL, 2000, p. 5).

Como exemplo de aprendizagem por descoberta, em uma das aulas, a professora expôs o conceito de sujeito -pessoa ou objeto sobre o qual se declara algo-; apresentou algumas orações e solicitou aos alunos que, em grupos, tentassem localizá-lo nestas orações. Cada grupo, à sua maneira, tentou chegar ao objetivo. Nesse percurso, um dos grupos disse que a forma mais fácil de localizar o sujeito é, primeiramente, localizar o verbo e a partir deste, o sujeito. Desta maneira, consolidou-se a Aprendizagem por Descoberta, neste grupo, que conseguiu levantar uma estratégia para a resolução do conflito dado.

A Aprendizagem Significativa é ativa, porque o aluno precisa conectar seus novos conhecimentos aos prévios. Ele mesmo fará esse movimento de atribuição de novos significados aos conceitos prévios- diferenciação progressiva- relacionando, diferenciando e assemelhando aos conceitos atuais- reconciliação integradora.

A teoria da Aprendizagem Significativa prevê a retenção e o esquecimento de algumas partes do que foi aprendido e considera isso bastante natural. Na verdade, quando aprende um novo conteúdo, o aprendiz consegue, com o tempo, ir dissociando-o do conteúdo inicial. Com o passar do tempo, ou seja, a estrutura cognitiva passa a unir os conceitos prévios e os atuais tornando-os integrados e indissociáveis, o que se denomina assimilação obliteradora (AUSUBEL, 2000).

Nos anos iniciais do ensino fundamental foi apresentado ao aluno o conceito de tonicidade e supondo que este tenha sido totalmente assimilado e se tornado estável na estrutura cognitiva do aluno, ficou mais fácil que aprenda, anos mais tarde, as regras de acentuação das palavras com base nessa tonicidade. Mesmo com um intervalo de tempo entre as aprendizagens e um esquecimento parcial dos conceitos, a nova aprendizagem desencadearia a lembrança da aprendizagem prévia. Vale ressaltar que nesta reflexão considera-se ter havido a Aprendizagem Significativa.

Aprender de forma significativa não quer dizer que não haverá esquecimento, até porque ao longo da vida aprende-se conceitos que poderão não mais ser utilizados, mas sim que tais conceitos estão presentes na estrutura prévia e, desta forma, tornar-se-á mais simples de ser retomado.

As novas ideias têm a tendência de expandir a estabilidade das ideias prévias e faz com que essa relação não seja rompida. A relação e a reserva de conceitos novos juntamente aos pontos de ancoragem estáveis podem ser consideradas como “parte do processo de retenção, uma vez que a ligação esteja estabelecida”. O processo de aprendizagem deve prosseguir com a retenção das ideias novas ou o seu esquecimento, que são sequelas naturais da Aprendizagem Significativa (AUSUBEL, 2000, p. 8). As variáveis que aprimoram ou desvalorizam a conquista de novos significados continuam a atuar durante o período de retenção.

A estrutura cognitiva do aluno é um dos fatores que facilitam a aprendizagem na sala de aula, porque inclui as experiências de aprendizagem já consolidadas em relação à novas experiências.

É virtualmente impossível conceber-se qualquer caso de tal aprendizagem que não seja afetado de alguma forma pela estrutura cognitiva existente. Por sua vez, esta experiência de aprendizagem resulta numa nova transferência, através da alteração da estrutura cognitiva. Por conseguinte, na aprendizagem significativa, a estrutura cognitiva é sempre uma variável relevante e crucial, mesmo que não seja influenciada nem manipulada de forma deliberada, de modo a verificar-se o efeito que surte na *nova* aprendizagem (AUSUBEL, 2000, p. 10).

A professora de Língua Portuguesa ensinou aos seus alunos um dos conceitos ortográficos que se refere às *letras dobradas*: explica que “rr” e “ss” devem ser utilizadas quando estiverem entre duas vogais.

No entanto, com o passar do tempo, o aluno pode escrever as palavras por gravar sua forma, pois se esqueceu da regra inicial. Houve sim uma retenção da aprendizagem, mas uma dissociabilidade do subsunçor inicial- regras das letras dobradas-, então o aluno não recorda a regra, mas também não se esquece da forma de escrever as palavras. Neste caso, embora a aprendizagem não tenha sido mecânica, pode-se observar que houve a memorização da escrita das palavras e o conceito subsunçor inicial já não se fez necessário.

Se a estrutura cognitiva do aluno tiver estabilidade e organização haverá facilitação para Aprendizagem Significativa e retenção da dissociação - relação entre conhecimentos prévios e novos.

Entretanto, se essa estrutura for instável e desorganizada poderá haver inibição da Aprendizagem Significativa e da retenção.

(...) a estrutura cognitiva do aprendiz pode ser influenciada (1) de forma substantiva, através do caráter inclusivo, do poder de explicação e das propriedades integradoras dos conceitos e princípios específicos e unificadores apresentados ao aprendiz; e (2) de forma sistemática, através de métodos apropriados de apresentação, disposição e avaliação da aquisição significativa da matéria, através da utilização adequada de material de instrução organizado e pretextado e através da manipulação adequada das variáveis quer cognitivas, quer sociais de motivação da personalidade (AUSUBEL, 2000, p. 10).

Esses últimos aspectos vêm ao encontro do cerne da teoria cognitivista de David Ausubel (2000) que afirma ser o conhecimento prévio a variável mais relevante para a aprendizagem e para que esta seja significativa. Todo o processo de construção do conhecimento deve ser levado em consideração e cuidado passo

a passo. A formação de uma estrutura sólida de conhecimento é que garantirá a possibilidade de novas aprendizagens.

6. MÉTODO

6.1 Delineamento

A pesquisa é o percurso para a estruturação de dados que possam levar a novos conhecimentos ou ainda à confirmação de conceitos tangíveis.

“A pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.155).

O método indica o caminho que se percorre para chegar a um objetivo. “E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (GIL, 2008, p.8).

Os métodos escolhidos para esta pesquisa foram quantitativos e qualitativos. O foco qualitativo pretendeu aprofundar e validar os dados coletados por meio do aspecto quantitativo, ou seja, os dois focos se complementaram.

O aspecto qualitativo de uma investigação pode estar presente até mesmo nas informações colhidas por estudos essencialmente quantitativos, não obstante perderem seu caráter qualitativo quando são transformadas em dados quantificáveis, na tentativa de se assegurar a exatidão ao plano dos resultados (RICHARDSON, 2012, p. 79).

A pesquisa teve, também, um caráter descritivo e exploratório. A pesquisa descritiva busca identificar e apresentar a existência da relação entre as variáveis, de modo que determine a natureza dessa relação (GIL, 2008). No caso deste estudo o processo ensino aprendizagem dos alunos que assistem às aulas virtuais de Língua Portuguesa do Projeto EJA Digital Santos, à luz da Aprendizagem Significativa. A pesquisa exploratória consiste em explorar, caracteristicamente, a primeira aproximação de um tema de forma a criar maior familiaridade em relação a um fenômeno (GIL, 2008).

6.2 População

As 16 escolas que trabalham com o Projeto EJA Digital Santos possuem 88 estudantes matriculados no termo IV ou 9º ano, sendo que 63 (72%) deles têm idade inferior a 18 anos e 25 (28%) têm idade acima de 18 anos.

Este estudo foi realizado com 16 estudantes de 5 escolas do EJA Digital Santos. Ou seja, participaram 64% do total dos estudantes do 9º ano de maioridade. Desses 16 estudantes, 6 participaram das 2 etapas de coleta de dados e 10 somente da primeira etapa devido alegarem escassez do tempo pessoal.

Os critérios de idade e ano escolar foram estabelecidos, devido os alunos do termo IV ou 9º ano costumam ter maior familiaridade com o Projeto EJA em vista de estarem nele há mais tempo do que os demais. A idade acima de 18 anos foi estabelecida como critério devido à viabilização se obter a autorização da pesquisa pelo próprio estudante, já que há dificuldade em contatar as famílias para que as mesmas pudessem autorizar a participação dos discentes. O critério de escolha das escolas foi por acessibilidade.

Como lembra Gil (2008), nas pesquisas sociais é muito frequente trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõem o universo.

6.3 Instrumentos de Coleta de Dados

Para coletar os dados pretendidos, utilizou-se um instrumento de pesquisa em forma de escala do tipo Likert, “que objetiva verificar o nível de concordância do indivíduo com uma proposição que expressa algo favorável ou desfavorável em relação a um objeto psicológico” (MIRANDA et al, 2009, p. 106). Optou-se por esse modelo de escala para que se pudesse verificar o grau de concordância ou de discordância dos alunos em relação à aprendizagem quanto aos preceitos da Aprendizagem Significativa.

A escala do tipo Likert possibilita a obtenção de informações que explicitam o grau de opinião dos participantes, o que sugere maior fidelidade às informações, pois não precisam ficar restritos aos extremos de “discordar” e “concordar” (CHISNALL, 1973).

Em um primeiro momento, definiu-se qual seria o público participante da pesquisa. No segundo momento, houve um levantamento acerca dos conteúdos presentes no material de Língua Portuguesa além dos fundamentos da Aprendizagem Significativa para que as questões pudessem ser elaboradas de maneira coerente. E por fim houve aplicação de um pré-teste.

Foi necessário testar o questionário antes da aplicação definitiva, para que fosse possível evidenciar possíveis falhas ou inconsistências quantos às questões ou mesmo a linguagem da Escala. Após esse levantamento, o questionário pode ser modificado para adequar-se à necessidade da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2003).

A construção da escala baseou-se em três dimensões da Aprendizagem Significativa: pressupostos teóricos, estratégias e desdobramentos, segundo a literatura (AUSUBEL, 2000; MOREIRA, 2006) e o trabalho de Batista (2017). Para tanto, foram elaboradas vinte e duas assertivas nas quais os alunos deveriam responder se concordam totalmente ou parcialmente ou ainda se discordam totalmente ou parcialmente (APÊNDICE A).

Durante a aplicação do pré-teste pode-se observar questões que necessitavam de ajuste, principalmente, quanto ao vocabulário empregado, tendo em vista a dificuldade de alguns alunos em compreender as questões.

Como já mencionado, a escala de Likert é atitudinal, utilizada para coletar opiniões e suas respostas especificam o grau de concordância ou discordância dos participantes em relação às assertivas. Normalmente, as Escalas Likert apresentam cinco tipos de respostas, dentre elas: concordo totalmente, concordo parcialmente, indiferente, discordo parcialmente e discordo totalmente. No entanto, observou-se que a resposta “indiferente” poderia dificultar o caminho para a análise dos dados, pois não seria capaz de indicar aspectos positivos ou ainda negativos para os objetivos desta pesquisa. Nesta mesma escala pode-se observar o nível de concordância para determinada afirmação assim como a frequência que uma atividade acontece, a importância que se atribui a uma atividade determinada, a avaliação de um serviço e a possibilidade de se realizar ações futuras e planejadas (SANTOS, 2014, p.49).

Para melhor compreender os dados da Escala Likert, foi elaborado o segundo instrumento da coleta dos dados – uma entrevista parcialmente estruturada (APÊNDICE B) cujas perguntas focaram nos esclarecimentos das assertivas que compunham questões chaves de cada Dimensão - Dimensão 1 (Assertivas 1, 4, e 20); Dimensão 2 (Assertivas 17 e 19) e Dimensão 3 (Assertiva 3), conforme Apêndice A. A entrevista parcialmente estruturada possibilita o tratamento das informações coletadas de forma mais precisa e adequada para o levantamento de dados sociais (GIL, 2008).

6.4 Procedimento de Coleta de Dados

Após o envio e o aceite pelo Comitê de Ética da Universidade - CAEE 69057517.0.0000.5509 (ANEXO A). A pesquisadora foi em cada escola e explicou os objetivos deste estudo à equipe gestora e solicitou a autorização para a realização da investigação junto aos alunos (ANEXO B).

A coleta com os participantes iniciou após serem dadas orientações acerca dos objetivos desta investigação e terem consentido em participar deste estudo por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C).

Após o aceite, os alunos responderam, individualmente, a uma Escala Likert na própria escola no início de uma das aulas do Projeto EJA Digital Santos.

Em seguida, foi solicitado que participassem de uma entrevista a fim de melhor especificarem as respostas da Escala referentes às questões chave de cada dimensão. Após consentimento, algumas entrevistas foram gravadas ou registradas por escrito e serão guardadas por 5 anos, sendo que após esse período serão incineradas.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussões pertinentes a esta pesquisa serão apresentados a seguir por meios de 3 dimensões: Pressupostos Teóricos da Aprendizagem Significativa; Estratégias da Aprendizagem Significativa e Desdobramentos da Aprendizagem Significativa, conforme quadro abaixo.

Quadro 1– Dimensões da Aprendizagem Significativa com os descritores e as respectivas assertivas

Dimensão	Assertivas
<p>Dimensão 1: Pressupostos teóricos</p> <p>Os pressupostos teóricos dizem respeito aos propósitos e intenções de uma determinada teoria. Neste caso, referem-se aos propósitos da Aprendizagem Significativa.</p> <p>Esta dimensão abrange alguns conceitos teóricos da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel (2000) tais quais: aprendizagem de conceitos novos baseados em conhecimentos prévios (subsunçores); apresentação de conceito geral e depois específico (aprendizagem subordinada); apresentação de conceito específico e depois geral (aprendizagem superordenada); conteúdo substancial e não-arbitrário; Aprendizagem Mecânica.</p>	<p>1, 4, 6, 7, 8, 12, 16, 20, 22.</p>
<p>Dimensão 2: Estratégias</p> <p>As estratégias indicam caminhos, dinâmicas de aprendizagem percorridos para proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa. Ou seja, a intenção é de que o educando consiga relacionar os conteúdos novos aos prévios</p>	<p>5, 10, 13, 15, 17, 19, 21.</p>

estabelecendo a diferenciação progressiva e/ou uma interação entre eles (MOREIRA; MASINI; 2016).	
<p>Dimensão 3: Desdobramentos</p> <p>A Dimensão 3 abrange os desdobramentos da Aprendizagem Significativa, ou seja, se houve modificação da estrutura cognitiva do aluno diante das estratégias e pressupostos utilizados.</p> <p>Nesta dimensão, procura-se investigar se os alunos construíram conhecimentos novos e ampliaram conhecimentos prévios.</p>	2, 3, 9, 11, 14, 18.

Fonte: Quadro confeccionado pela autora. Baseado nos estudos de Santos (2014) e Batista (2017).

7.1 Dimensão 1 – Pressupostos Teóricos da Aprendizagem Significativa

A Dimensão 1 refere-se aos pressupostos teóricos da Aprendizagem Significativa, ou seja, aos conceitos que norteiam esta teoria cognitivista. Esta dimensão pretende investigar se as aulas de Língua Portuguesa do Projeto EJA Digital Santos atende aos fundamentos da Aprendizagem Significativa no que diz respeito à substantividade e não arbitrariedade dos conteúdos; aos conceitos subsunçores (retomada de conhecimentos prévios); à Aprendizagem Mecânica (memorização); à Aprendizagem Subordinada (apresentação de conceitos gerais para específicos) e Aprendizagem Superordenada (apresentação de conceitos específicos para os gerais); à significatividade lógica e psicológica) e à reconciliação integradora.

As respostas dos participantes variam entre quatro opções tais quais: concordo totalmente (CT), inclinado a concordar (IC), inclinado a discordar (ID) e discordo totalmente (DT).

Compõem a Dimensão 1 as seguintes assertivas:

1- As aulas de Língua Portuguesa reveem conteúdos de aulas anteriores para depois apresentar conteúdos novos.

4- Os conteúdos das aulas estão ligados a assuntos que conheço.

6- Os temas dos textos das aulas estão de acordo com a minha faixa etária

7- Os temas das aulas de Língua Portuguesa sempre têm continuidade de significados facilitando, desta forma, minha aprendizagem.

8- Os conteúdos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa envolvem somente a memorização das informações e não fazem relação com outros conhecimentos que eu tenho.

12- O conteúdo gramatical (ortografia) explicado na aula de Língua Portuguesa serviu de base para que eu aprenda outros conteúdos gramaticais

16- As aulas de Língua Portuguesa costumam apresentar conceitos gerais e a partir deles conceitos mais específicos.

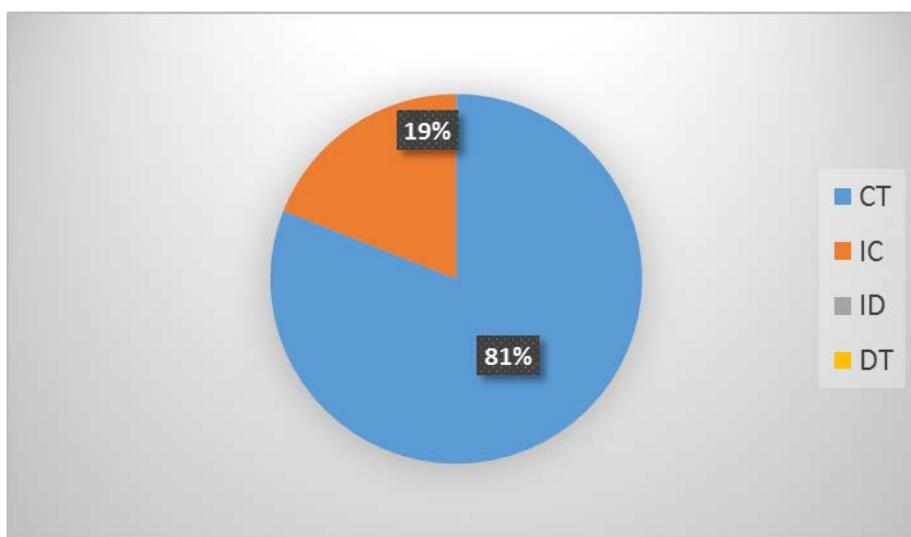
20- As aulas de Língua Portuguesa costumam apresentar conceitos específicos e a partir deles conceitos mais gerais.

22- Durante as aulas de Língua Portuguesa, o professor procura saber o que eu já sei sobre o conteúdo que será apresentado.

Nesta dimensão, os participantes foram solicitados a comentar ou esclarecer aspectos em relação às Assertivas 1, 4 e 20, por exemplificarem alguns dos principais fundamentos da Aprendizagem Significativa.

A primeira assertiva investiga se acontece a retomada dos conteúdos antes dos novos conteúdos serem apresentados. 81% dos alunos concordam totalmente com essa afirmativa e 19% apresentaram-se inclinados a concordar. Nenhum dos participantes discordou como observa-se na Figura 6.

Figura 6- Gráfico da Assertiva 1 - As aulas de Língua Portuguesa reveem conteúdos de aulas anteriores para depois apresentar conteúdos novos



Observou-se que 100% dos participantes concordaram que as aulas retomam conhecimentos prévios para somente depois apresentar novos conhecimentos aos alunos. Por ser um pressuposto de relevância para a Aprendizagem Significativa, a pesquisadora optou por iniciar a escala justamente por esta assertiva, pois ao retomar alguns conceitos, o professor poderá identificar quais subsunçores acerca do tema a ser trabalhado o aluno já tem em seu construto.

Para o aluno que já conhece a classe de palavras dos “substantivos”, fica mais fácil compreender que há os comuns, próprios, concretos, abstratos, primitivos, derivados, simples, compostos e ainda os coletivos. Se o conceito do que é e para que serve o substantivo estiver consolidado em sua estrutura cognitiva, em vista disso, toda vez que uma nova ideia for acrescentada ao assunto, o aluno tenderá a aprender maior facilidade. Em vista disso, o conhecimento prévio é tão valorizado na teoria cognitivista da Aprendizagem Significativa.

Mediante novas aprendizagens significativas decorrentes de outras interações entre os conhecimentos novos e o subsunçor substantivo, este tornar-se-á mais estável, visível e diferenciado (MOREIRA, 2012a).

De acordo com a fala dos participantes, pode-se corroborar os dados acima.

Foi questionado aos 6 entrevistados:

“- Você consegue especificar quais conteúdos foram retomados antes de serem apresentados novos conteúdos?”

O Entrevistado 1 respondeu:

- Me lembro do conteúdo dos adjetivos que o professor queria ensinar, mas antes falou de novo dos substantivos” (sic).

O Entrevistado 2 lembrou-se de que *“quando a professora falou sobre conto, relembrou o texto narrativo” (sic).*

O Entrevistado 3 afirmou: *“sinceramente não reparei se isso acontece” (sic)*, mas assinalou que estava inclinado a concordar.

Os Entrevistados 4 e 5 apresentaram respostas semelhantes respectivamente:

“- A professora sempre fala um pouco das aulas que já passaram (sic).”

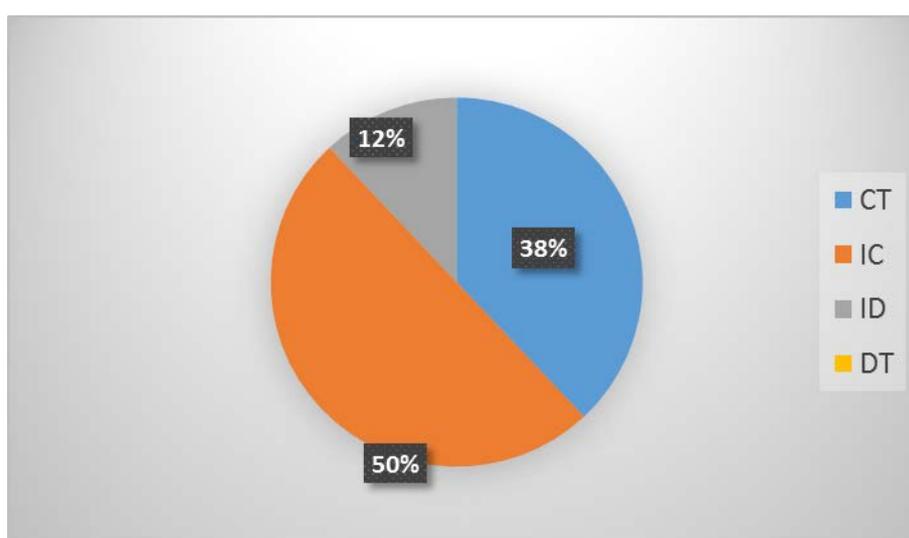
“- Toda aula tem no começo alguma parte explicando algo que a gente já estudava” (sic).

Já o Entrevistado 6 reconheceu que ocorre, mas não soube especificar os momentos, *“acontece, mas agora não tô lembrando” (sic).*

Para Ausubel (2000), vale sempre ressaltar que a Aprendizagem Significativa ocorre da interação entre os conhecimentos prévios e os novos, necessariamente de forma não literal e não arbitrária, de modo que estes adquiram outros significados para o sujeito e os conhecimentos prévios ganhem novos sentidos e maior estabilidade cognitiva.

Por meio da Assertiva 4 - Os conteúdos das aulas estão ligados a assuntos que conheço, foi investigado se o conteúdo apresenta-se de forma substancial e não arbitrária, ou seja, se estabelece relação com os conteúdos prévios presentes na estrutura cognitiva do educando. Dentre os alunos participantes, 38% concordaram totalmente com esta afirmação, 50% estavam inclinados a concordar e 12% inclinados a discordar, como mostra a Figura 7.

Figura 7 - Gráfico da Assertiva 4 - Os conteúdos das aulas estão ligados a assuntos que conheço



Verifica-se que 88% dos participantes concordaram que as aulas abordam temas já conhecidos pelos alunos, o que evidencia o embasamento em fundamentos da Aprendizagem Significativa, já que os conteúdos ensinados fazem relação com conhecimentos prévios (MOREIRA, 2012a).

Para esta Assertiva, foi dirigida aos Entrevistados a seguinte questão:

“-Você consegue especificar alguns assuntos ou conteúdos ensinados nas aulas e que estiveram ligados aos que você já conhece? Isso te ajudou?”.

O Entrevistado 1 especificou que um dos assuntos *“falava sobre as coisas engraçadas que acontece na vida da gente. Acho que era um texto que falava disso e achei parecido comigo” (sic).*

O Entrevistado 2 afirmou:

“-Algumas tarefas lembraram assuntos que eu já conhecia, tipo a leitura que falava da falta de emprego durante a crise do Brasil” (sic).

O Entrevistado 3 disse que *“o texto da vida dos bichos, foi legal porque sempre gostei disso e algumas coisas eu já sabia”* (sic).

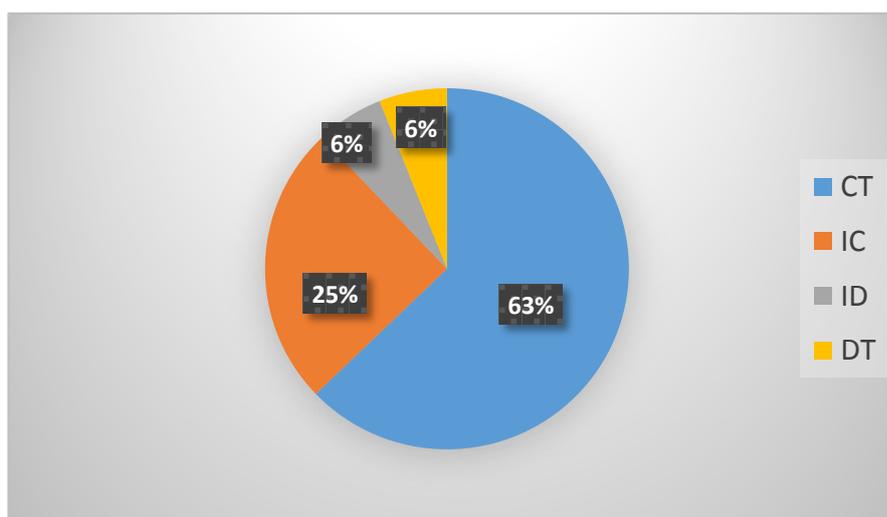
O Entrevistado 4 especificou que ele já tinha ouvido falar de política, educação e saúde – temas ligados à significatividade lógica dos assuntos trabalhados na Educação de Jovens e Adultos.

Para Freire (1997, p.5) o educando não é um ser vazio e que vai sendo “preenchido com pedaços de mundo que se vão transformando em conteúdos de consciência”, quando, na verdade, o educando já traz consigo sua bagagem de vivências e experiências que independem do ambiente escolar e é a partir delas que o educador precisa pensar e repensar sua prática.

Os entrevistados – E5, E6 – reforçaram que os assuntos novos estão ligados a assuntos que já conhecem, mas não especificaram em que ponto ocorre esta relação. Estes participantes mostram a necessidade do conteúdo estar melhor planejado e com o devido aprofundamento para que o aluno consiga visualizar a importância de aprendê-los, assim como a forma como sua aprendizagem é construída.

A Assertiva 6 “Os temas dos textos das aulas estão de acordo com a minha faixa etária”, pesquisou se o material proposto estava de acordo com a idade dos alunos da EJA Digital. Desses participantes, 63% concordaram totalmente com a afirmação, 25% estiveram inclinados a concordar, 6% inclinados a discordar e 6% discordaram totalmente, conforme Figura 8.

Figura 8- Gráfico da Assertiva 6 - Os temas dos textos das aulas estão de acordo com a minha faixa etária



Esta questão pretendeu levantar se os temas tiveram significatividade psicológica para os alunos participantes. Quando o assunto novo relaciona-se ao que o aluno já conhece, este poderá apresentar maior disposição para aprender, porque “normalmente quanto mais o indivíduo domina significativamente um campo de conhecimentos mais se predispõe a novas aprendizagens nesse campo ou em campos afins” (MOREIRA, 2012, p.18).

Nesse momento, pode-se comparar os resultados desta Assertiva com os da Assertiva 4, até porque ambas se complementam. Nas duas questões, 88% dos participantes observaram que os temas das aulas estão ligados a assuntos que conhecem e que as temáticas dos textos estão coerentes em relação à faixa etária. Verificou-se então, uma convergência entre os resultados, o que indica que, segundo os próprios participantes, os textos possuem uma significatividade lógica e psicológica, ou seja, referem-se ao que eles conhecem como também ao momento de vida deles, como alunos da EJA – maioria adolescente.

Dentre as respostas dos Entrevistados, o Entrevistado 1 fez a seguinte consideração:

Eu acredito que os textos, no decorrer desses dois anos, foram importantes e foram interessantes para mim e estão de acordo com o grau de escolaridade (sic).

O Entrevistado 3 afirma:

Alguns dos temas interessam, outros nem tanto, é isso (sic).

O Entrevistado 4 relata:

Os temas têm um pouco de relação, mas eu tenho muita dificuldade (sic).

Por meio das respostas, pode-se notar que há significatividade lógica e psicológica nos textos das aulas de Língua Portuguesa.

A significatividade psicológica é individual e é um dos mais relevantes componentes para a concretização da Aprendizagem Significativa. Ela surge no momento em que há significado na relação entre a ideia nova e a prévia (COLL, MARCHESI; PALACIOS, 2007).

Os Entrevistados 5 e 6 não quiseram comentar acerca da Assertiva.

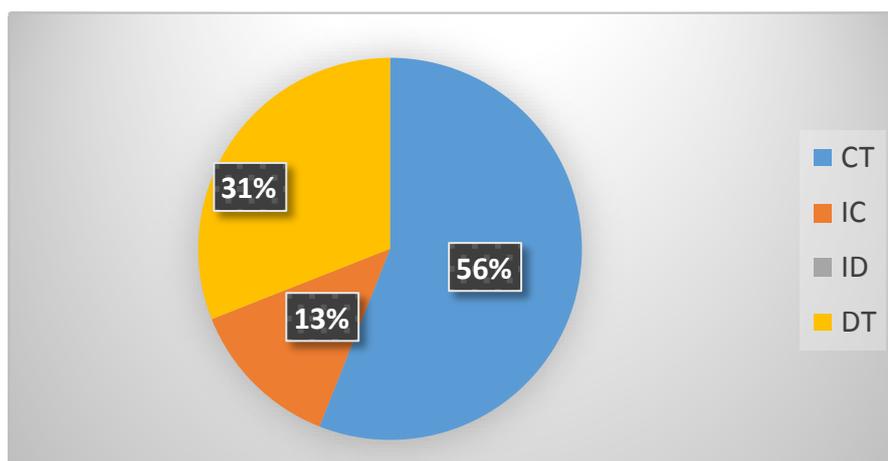
Dos seis Entrevistados somente o E2 justificou que não considerou pertinente a leitura do texto “Branca de Neve e os Sete Anões” por julgá-lo inadequado para sua faixa etária. Cabe ressaltar que o texto utilizado estava inserido no conteúdo “Contos de Fadas” - dentro do gênero textual “conto” - cujos objetivos foram o de destacar a dualidade do bem e do mal; a reflexão acerca da preocupação exacerbada com a estética, além da ponderação relativa ao trabalho cooperativo dos anões, por exemplos.

Nesse ponto de vista, Freire (2004) afirma que uma escola focada nos educandos e em suas comunidades, terá como prioridades validar suas realidades e integrar-se aos seus problemas de modo que permita ao próprio educando ter uma postura coerente diante desses problemas. Para Freire, a conscientização acerca de sua realidade vem por meio da problematização do sujeito a respeito de sua conexão com o mundo.

A Assertiva 7 Os temas das aulas de Língua Portuguesa sempre têm continuidade de significados facilitando, desta forma, minha aprendizagem, procurou verificar se os temas das aulas apresentavam continuidade nas aulas seguintes.

Constatou-se que 56% dos alunos concordam totalmente com esta assertiva, 13% estiveram inclinados a discordar e 31% discordaram totalmente, conforme Figura 9.

Figura 9- Gráfico da Assertiva 7- Os temas das aulas de Língua Portuguesa sempre têm continuidade de significados facilitando, desta forma, minha aprendizagem



Por meio do gráfico, pode-se notar que 69%, ou seja, a maioria dos participantes concordam que as aulas apresentam continuidade temática.

De acordo com a teoria da Aprendizagem Significativa, é relevante que os temas das aulas apresentem continuidade e até mesmo sejam retomados para que possam auxiliar na reelaboração da estrutura cognitiva dos educandos.

Novas ideias, conceitos, proposições, podem ser aprendidos significativamente (e retidos) na medida em que outras ideias, conceitos, proposições, especificamente relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do sujeito e funcionem como pontos de “ancoragem” aos primeiros (MOREIRA, CABALLERO; RODRÍGUEZ, 1997, p. 2).

Se bem apreendida, a ideia prévia é capaz de apoiar, estruturar e ainda fortalecer a nova ideia e isso se tornará um processo cíclico, já que essa nova ideia poderá, posteriormente, exercer o papel de subsunção diante de uma nova aprendizagem. No entanto, notou-se que 31% dos participantes discordaram da afirmação, o que pode demonstrar que o planejamento de aulas ainda esteja

fragilizado, necessitando de mais atenção, com vistas a atender as especificidades da EJA.

Nessa afirmativa o Entrevistado 2 respondeu:

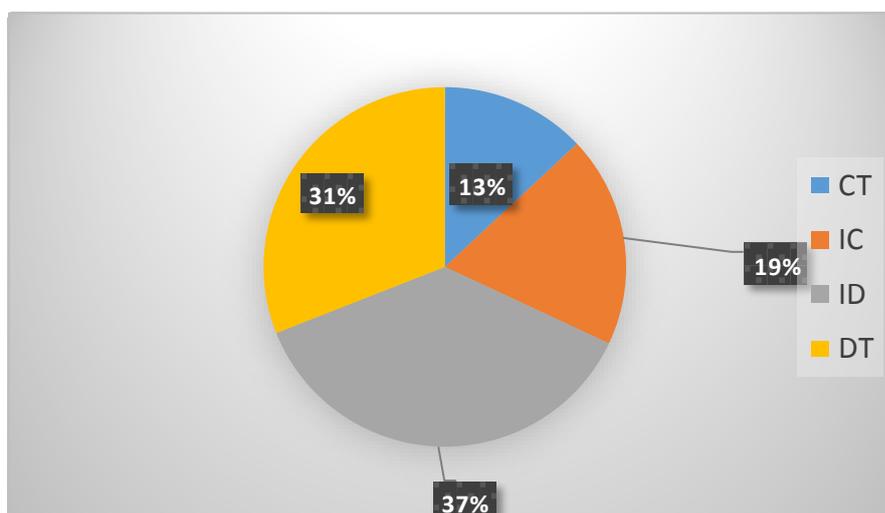
Não, já entra outro assunto. Da outra semana vem sempre outro. [Questionei ela sobre a questão 1, em que ela afirma que os conteúdos são retomados. Nesse momento ela refletiu um pouco mais e percebeu que o professor sempre retoma alguns aspectos]. Algum detalhe ele volta para explicar, mas nem tudo (sic).

O aluno dessa modalidade, geralmente, traz consigo histórias de insucessos em sua vida escolar, pois, muitas vezes e por diversos motivos, esteve inadaptado ao ensino regular, e quando retorna aos estudos por meio da Educação de Jovens e Adultos, espera uma nova oportunidade para aprender assuntos mais relacionados à sua realidade.

Um outro olhar indicado por Freire (2005) afirma que o educando precisa se assumir como sujeito que estuda enquanto o educador deve reconhecer que não é mero transmissor de informações, porque seus alunos também portam saberes.

Assertiva 8, “Os conteúdos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa envolvem somente a memorização das informações e não fazem relação com outros conhecimentos que eu tenho”, procurou verificar se as aulas proporcionaram uma aprendizagem memorística. 31% dos alunos discordaram totalmente dessa assertiva, 37% estiveram inclinados a discordar, 19% inclinados a concordar e 13% concordaram totalmente, conforme Figura 10.

Figura 10 – Gráfico da Assertiva 8 - Os conteúdos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa envolvem somente a memorização das informações e não fazem relação com outros conhecimentos que eu tenho



Observou-se que 68% dos participantes discordaram que há a exigência de memorização, enquanto 32% concordaram que isso acontece. O foco dessa questão foi saber se as aulas propunham uma aprendizagem mecânica que se trata da “aquisição de informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos ou proposições relevantes existentes na estrutura cognitiva. O conhecimento é armazenado de forma literal e arbitrária” (MOREIRA; MASINI, 2016, p.105).

Notou-se que para a maioria dos participantes, as ideias novas interagem com algum conhecimento específico incluído nas ideias prévias dos alunos, fato este importante para a Aprendizagem Significativa (MOREIRA, 2012b).

Dentro desta ótica, Ausubel (2000) referencia que o ser humano não armazena, de modo eficiente, as informações relacionadas de maneira arbitrária, a não ser que, frequentemente, sejam requeridas a usá-las, do contrário as esquecerá facilmente. As tarefas de aprendizagem por memorização são suscetíveis à interferência de conteúdos similares aprendidos anteriormente, isto é, quando se utiliza a aprendizagem por memorização em detrimento da aprendizagem significativa, o aprendiz pode, erroneamente, relacionar o conteúdo novo memorizado a algum conteúdo parecido, mas diferente, que já possui em sua estrutura cognitiva. Esses dois pontos sugerem exatamente as diferenças entre a Aprendizagem Memorística e a Significativa (AUSUBEL, 2000).

Para ilustrar esse aspecto, supõe-se que o aluno memorize que os três modos verbais em Língua Portuguesa são indicativo, imperativo e subjuntivo, mas não os relacione com sua maneira de falar e escrever, por exemplo, então, seu conhecimento sobre o tema será simplesmente memorístico e se estagnarà nesse ponto, ou ainda poderá ser esquecido em curto espaço de tempo.

Por outro lado, Moreira e Masini (2016) esclarecem que em dados momentos a aprendizagem necessitará da memorização de alguns elementos tais quais datas, regras gramaticais, entre outros.

Moreira (2012a, p.13) ainda ressalta que essas duas aprendizagens – Significativa e Mecânica - não ocupam lados opostos, mas “estão ao longo de um mesmo contínuo”, pois a aprendizagem mecânica pode transformar-se em significativa dependendo dos subsunçores utilizados, da predisposição do aluno

para aprender, dos materiais potencialmente significativos e da mediação do professor.

A esse respeito, apresenta-se a fala do Entrevistado 1 que diz:

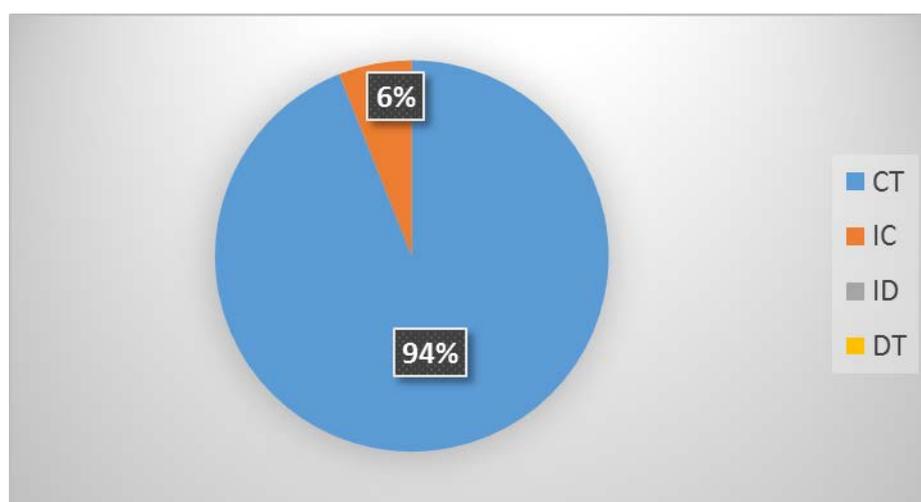
“Todo o conteúdo deve ser memorizado. O que a gente consegue, a gente expõe. Eu acho a memorização bem importante, porque você vai ter momentos que vai precisar do conteúdo e o livro de apoio não vai poder ser usado” (sic).

Observa-se um outro olhar para a memorização, porque de acordo com a fala acima, constata-se que o Entrevistado 1 avalia a memorização relevante para sua aprendizagem, já que julga necessária para desenvolver as tarefas de maneira independente, sem o apoio do material.

A Assertiva 12, O conteúdo gramatical (ortografia) explicado na aula de Língua Portuguesa serviu de base para que eu aprenda outros conteúdos gramaticais, teve os seguintes números como resultado: 94% dos alunos concordaram totalmente, 6% estiveram inclinados a concordar e ninguém discordou, conforme Figura 11.

Nesta Assertiva, o total de participantes concordou que o ensino de ortografia é relevante para aprendizagens relacionadas. A ortografia constitui-se como subsunçor expressivo a aprendizagem de novos conhecimentos. O ideal, para a Aprendizagem Significativa, é que os novos conteúdos possam constituir subsunçores da estrutura cognitiva (MOREIRA, 2012b).

Figura 11 – Gráfico da Assertiva 12 - O conteúdo gramatical (ortografia) explicado na aula de Língua Portuguesa serviu de base para que eu aprenda outros conteúdos gramaticais



Corroborando com essa ideia, o Entrevistado 3 expõe:

“O jeito que eu escrevo no zap, não pode ser o mesmo do e-mail do trabalho, por isso serve de base” (sic).

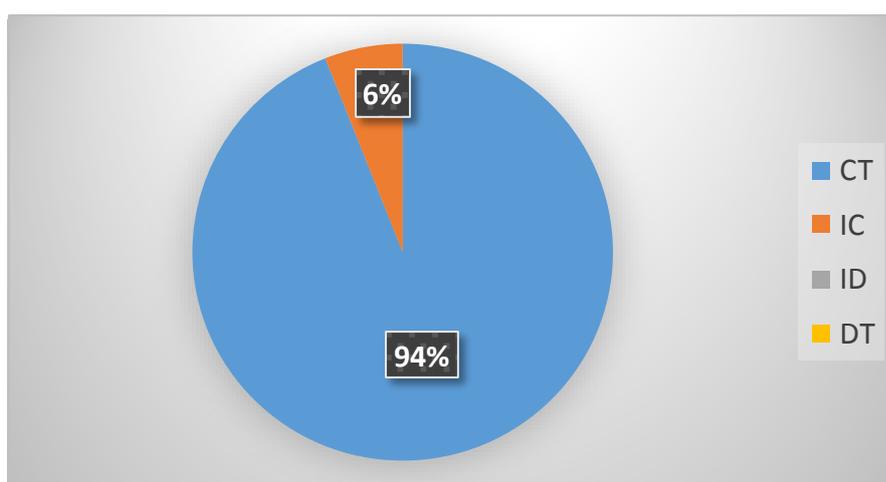
Embora tenha exposto suas opiniões de forma sucinta, o Entrevistado acima conseguiu demonstrar que o conteúdo ortográfico serviu de base e ainda que ajudou em seu cotidiano, para que soubesse, por exemplo, diferenciar prática e teoricamente as formas variadas de comunicação.

Os conhecimentos ortográficos são construídos a partir das diversas maneiras de comunicação do sujeito em sua comunidade escolar e social. Considera-se que os conteúdos de ortografia introduzam regras que auxiliam no desenvolvimento da comunicação oral e escrita no cotidiano das pessoas. Esses conhecimentos permitem a estabilidade da língua escrita e oportunizam ao aluno maior compreensão das múltiplas leituras, mesmo com tantas variações linguísticas da Língua Portuguesa.

A ortografia padroniza a forma de escrever para que os praticantes de uma mesma língua possam comunicar-se de maneira inteligível (ZANELLA, 2010). Estas considerações também conduzem à ideia de que não existe ensino fora da sociedade humana, pois não há ser humano isolado, mas um ser que possui origem baseada no espaço e no tempo. Os estudos ortográficos colaboram para a organizar a comunicação dos falantes de uma língua, efetivamente, em coerência com o espaço e o tempo em que vivem.

Na Assertiva 16, As aulas de Língua Portuguesa costumam apresentar conceitos gerais e a partir deles os conceitos mais específicos, 94% dos alunos concordaram totalmente com esta Assertiva e 6% estiveram inclinados a concordar, conforme Figura 12.

Figura 12 – Gráfico da Assertiva 16 - As aulas de Língua Portuguesa costumam apresentar conceitos gerais e a partir deles conceitos mais específicos



Com relação a esta afirmativa, todos os alunos concordaram que as aulas partem dos conhecimentos mais gerais e posteriormente apresentam conhecimentos específicos. Na teoria da Aprendizagem Significativa, apresentar anteriormente assuntos mais gerais e depois os mais específicos é um de seus principais pressupostos teóricos. Trata-se de um processo pelo qual os novos conhecimentos ganham sentido quando relacionados aos conhecimentos prévios que apresentam caráter mais geral e inclusivo e vão sendo progressivamente diferenciados “em termos de detalhe e especificidade” – aprendizagem subordinada (MOREIRA; MASINI, 2016, p. 26). Apreende-se o todo de maneira geral e em seguida as particularidades vão sendo incorporadas de maneira mais acessível.

Compondo a Aprendizagem Subordinada ocorre a diferenciação progressiva que consiste em sequenciar o material de aprendizagem de modo que as ideias mais abrangentes sejam apresentadas primeiro e progressivamente sejam diferenciadas em suas particularidades (COLL, 2000).

Acerca deste tema, o Entrevistado 1 realizou o seguinte comentário:

“Eu acho que o texto já explica o geral e depois os detalhes. Isso já ajuda bastante” (sic).

O Entrevistado 2 afirmou:

“Sim, eles fazem muito. Me ajuda, porque a gente fica perdido e ele [o professor] ajuda a entender melhor, porque explica tudo no geral e depois o detalhe” (sic).

O Entrevistado 4 relatou:

“Sempre falam primeiro da explicação mais geral e depois a que tem mais detalhe” (sic).

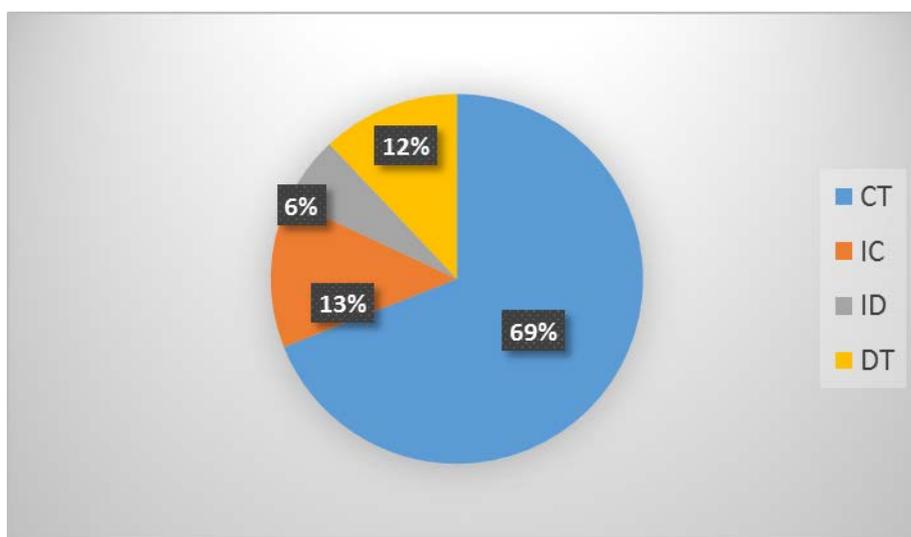
Os Entrevistados 3, 5 e 6 não quiseram comentar a Assertiva.

Verifica-se que o Entrevistado 2 constata de que há uma ordem de apresentação dos conteúdos de modo que a considera pertinente para seu aprendizado. No entanto, embora reconheça essa organização como um procedimento do professor, ela refere-se, precisamente, à própria organização do conteúdo com o objetivo de propor um aprendizado mais contextualizado.

Essas considerações refletem o pensamento do homem que entende sua realidade e assim pode encontrar caminhos para desvendá-la, transformando-a por meio do trabalho para que esteja de acordo com sua forma de existência no mundo (FREIRE, 2014).

A Assertiva 20, “As aulas de Língua Portuguesa costumam apresentar conceitos específicos e a partir deles conceitos mais gerais”, 69% dos alunos concordaram totalmente com esta Assertiva, 13% estavam inclinados a concordar, 6% inclinados a discordar e 12% discordaram totalmente como ilustra a Figura 13.

Figura 13 – Gráfico da Assertiva 20 - As aulas de Língua Portuguesa costumam apresentar conceitos específicos e a partir deles conceitos mais gerais



Esta Assertiva apresenta uma afirmação inversa à da questão anterior, pois sugere que os novos conhecimentos têm significado mais amplo do que os conhecimentos prévios. Tal característica é denominada “aprendizagem superordenada que envolve, então processos de abstração, indução, síntese, que levam a novos conhecimentos que passam a subordinar aqueles que lhes deram origem” (MOREIRA, 2012, p.15).

A Aprendizagem Superordenada acontece com menos frequência do que a Subordinada, no entanto, contribui significativamente para a formação dos conceitos e para o delineamento de semelhanças e diferenças entre as ideias relacionadas – reconciliação integradora (MOREIRA, 1997, p. 3).

Essa aprendizagem exige do aluno uma maior capacidade de abstração e pensamento formal que para Piaget (1999) constrói-se entre onze e doze anos de idade, pois torna-se capaz de pensar abstratamente, construindo seu modo próprio de pensar as teorias e elaborando reflexões espontâneas. Nesta fase, os adolescentes têm a habilidade de transpor conceitos sem a necessidade de “apoios

empíricos concretos”, pois conseguem realizar induções, relacionar ideias a partir de inferências construídas mesmo na ausência de elementos palpáveis (AUSUBEL, 2000, p. 14).

Para esta Assertiva elaborou-se a questão para Entrevista:

“- Você se recorda de ter aprendido algum conteúdo geral para depois aprender um conteúdo específico? Exemplo: Aprender o que são contos e depois os tipos de contos”.

O Entrevistado 1 recordou-se:

“- O professor ensinou poemas e leu alguns pra gente, depois passou como eles são: aquela coisa da estrofe e das palavras que se parecem” (sic).

O Entrevistado 2 disse que *“o professor sempre dá uma ideia geral do assunto e depois coloca outras ideias” (sic).*

O Entrevistado 3 lembrou:

“-Aprendi o que era sílaba forte e depois como colocava o acento nas palavras” (sic).

O Entrevistado 4 concordou, mas não conseguiu lembrar-se de nenhum exemplo. Os Entrevistados 5 e 6 apontaram respostas similares respectivamente:

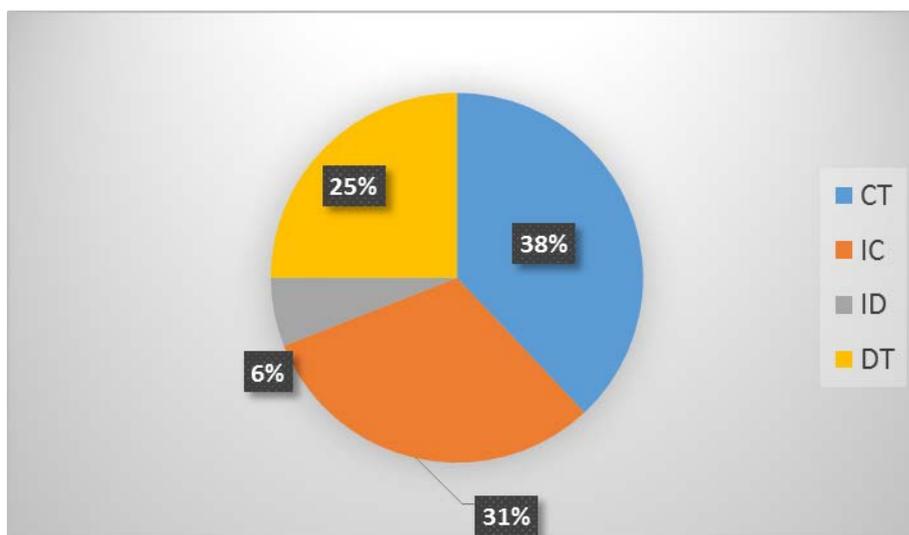
“- O que mais gostei foi quando ensinaram o que era adjetivo e depois os adjetivo dos lugares do Brasil” (sic).

“-Lembrei quando o professor falou das qualidades e de adjetivos pátrios depois” (sic).

Além da Aprendizagem Subordinada os conteúdos ensinados proporcionaram também uma identificação por parte dos alunos. De acordo com a opinião da maior parte dos participantes (82%), o tipo de aprendizagem acima mencionada ocorre. Observa-se, então, que as aulas de Língua Portuguesa costumam contemplar os fundamentos da Aprendizagem Significativa que compreendem os tipos de aprendizagem subordinada e superordenada explicitadas nos parágrafos anteriores.

A Assertiva 22, Durante as aulas de Língua Portuguesa, o professor procura saber o que eu já sei sobre o conteúdo que será apresentado, apresentou como resultados os seguintes dados: 38% dos alunos concordaram totalmente com a Assertiva, 31% estiveram inclinados a concordar, 6% inclinados a discordar e 25% discordaram totalmente, conforme Figura 14.

Figura 14 – Gráfico da Assertiva 22 - Durante as aulas de Língua Portuguesa, o professor procura saber o que eu já sei sobre o conteúdo que será apresentado



Verificou-se, a partir dos dados, que a maioria dos participantes (69%) concordaram com a afirmação, o que demonstra que os fundamentos da Aprendizagem Significativa estão sendo empregados durante as aulas. Ora, se o fundamento primordial dessa teoria cognitivista é o fato de o aluno aprender a partir do que ele já sabe, então, torna-se relevante o professor investigar quais aprendizagens os alunos possuem em suas estruturas cognitivas.

Sendo o conhecimento prévio o fator que mais influencia a Aprendizagem Significativa, é imprescindível investir nesse campo antes de apresentar novos conteúdos (MOREIRA, 2012b).

No entanto, 31% dos participantes discordaram da Assertiva, fato que sugere a necessidade de mais investimento nesse aspecto, para que a partir disso, proponham-se aulas mais convergentes aos conhecimentos prévios dos alunos.

Com a presença diária do professor tutor presencial, o aluno não costuma procurar o professor autor (AVA) para esclarecer possíveis dúvidas, já que tem um professor à sua disposição diariamente. Como mencionado anteriormente, o

professor autor (AVA) mantém, essencialmente, contato virtual com os alunos. Além disso, a plataforma (moodle) apresenta ferramentas de comunicação síncrona (ao mesmo tempo) e assíncrona (em tempos distintos) como o fórum e o chat respectivamente, mas que necessitam ser mais utilizadas para estreitar o contato entre o aluno e o professor autor (AVA).

No processo de ensino e aprendizagem não importa a distância física entre os participantes, mas a “efetiva sensação de distância” que pode haver entre professores e alunos, alunos e alunos e ainda entre o material e os alunos (TORI, 2005, p. 2). Ou seja, é preciso estreitar a relação independentemente se é virtual ou presencial.

Com esse mesmo viés, Freire (2004) afirma que o diálogo entre quem ensina e quem aprende é essencial para a aprendizagem, pois assim educando e docente têm a oportunidade de se conhecerem de forma que haja compreensão recíproca.

Tal distância deve ser suprida tanto no ensino presencial quanto no ensino mediado por tecnologia, porque a partir da aproximação aluno-professor-material, estes poderão estar realmente conectados de modo que alunos e professores obtenham os benefícios de uma aprendizagem significativa.

Para Freire (2014), “o homem está no mundo e com o mundo”, assim como a escola deve ser um lugar que está com o aluno e não somente um lugar que o recebe, mas que se faz conectada às necessidades de seus educandos, ajudando-os na visualização dos conflitos de sua realidade, assim como nas possíveis maneiras para resolvê-los.

7.2 Dimensão 2 – Estratégias da Aprendizagem Significativa

A Dimensão 2 refere-se às estratégias da teoria cognitivista estudada nesta pesquisa. Estratégia é a forma de utilizar recursos de maneira planejada, explorando com vantagens situações ou condições favoráveis para atingir determinados objetivos.

Como já discorrido em capítulo anterior, as principais estratégias da Aprendizagem Significativa são: Organizadores Prévios, Mapas Conceituais e Diagramas V.

Compõem a Dimensão 2 as seguintes assertivas:

5- Tenho seguido as orientações da professora de estudar buscando relacionar os conteúdos entre si, de forma que eu possa ter uma compreensão da Língua Portuguesa

10- Busquei os conceitos-chave quando estudei lendas e mitos e fiz relações entre eles

13- O uso de palavras-chave e suas relações durante as explicações das aulas permitiram eu entender mais facilmente os conteúdos ensinados

15- A atividade de desafio (situação problema) sobre pontuação não me ajudou a pesquisar e ampliar as informações que tenho sobre pontuação

17- O fórum é um espaço que te estimula a fazer perguntas relevantes

19- As aulas de Língua Portuguesa ficaram mais fáceis quando o professor apresentou textos de introdução antes de explicar os conteúdos novos

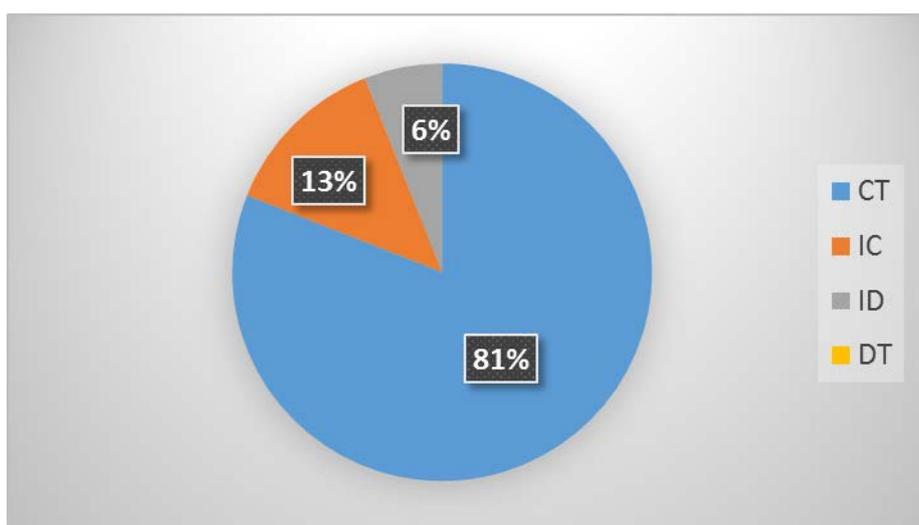
21- Tenho como estratégia de estudo fazer relações entre os conteúdos trabalhados em diferentes aulas de Língua Portuguesa

Nesta Dimensão, a pesquisadora solicitou maiores explicações acerca do entendimento dos Entrevistados sobre as Assertivas 17 e 19.

Para Moreira (2012a), por razão de identificação ou ainda por alguma outra razão que torne o conteúdo relevante, o sujeito deve apresentar predisposição para relacionar os conhecimentos entre si, de modo a enriquecê-los e dá-los novos significados. Ao realizar a interação entre os conceitos aprendidos anteriormente e os que estão sendo aprendidos na atualidade propiciará a aprendizagem, o que torna este quesito de extrema importância.

Verifica-se que 81% dos participantes concordaram totalmente com a Assertiva 5 - Tenho seguido as orientações da professora de estudar buscando relacionar os conteúdos entre si, de forma que eu possa ter uma compreensão da Língua Portuguesa – seguidos de 13% que estavam inclinados a concordar e 6% inclinados a discordar, conforme Figura 15

Figura 15 – Gráfico da Assertiva 5 - Tenho seguido as orientações da professora de estudar buscando relacionar os conteúdos entre si, de forma que eu possa ter uma compreensão da Língua Portuguesa



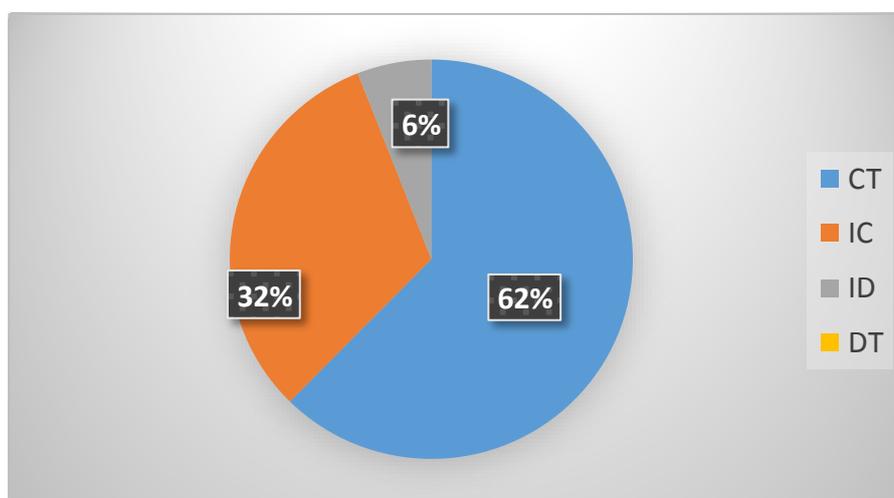
Esta Assertiva aborda acerca da estratégia de relacionar conteúdos entre si de forma que os significados sejam conectados.

Neste ponto, nota-se a necessidade do fator da predisposição por parte dos alunos em realizar essas relações. Para Ausubel (2000), um dos fatores primordiais para a concretização da Aprendizagem Significativa é a predisposição do aluno em aprender e estabelecer correspondências entre sua estrutura cognitiva e os novos conteúdos.

Na Assertiva 10, a maior parte dos entrevistados (94%) responderam que conseguem estabelecer correspondência entre os conteúdos que aprendem

Foi investigado na Assertiva 10, se os estudantes buscaram conceitos chave quando estudaram lendas e mitos e se fizeram relações entre eles. Constatou-se que 62% dos participantes afirmaram que utilizam a estratégia dos conceitos chave durante a aprendizagem, seguido 32% que estão inclinados a concordar com esta afirmativa para seus estudos, ou seja, a maior parte, totalizando 94% e 6% estiveram inclinados a discordar, conforme mostra a Figura 16.

Figura 16 – Gráfico da Assertiva 10 - Busquei os conceitos chave quando estudei lendas e mitos e fiz relações entre eles



Conceitos chave são as ideias principais de uma determinada teoria, de um conceito ou ainda de um domínio do saber. Ao captar a ideia central do que está aprendendo, o sujeito será capaz de relacioná-la com aprendizagens anteriores ou ainda posteriores. Esta Assertiva também aborda o cerne da teoria de David Ausubel, que considera a mente humana conservadora, já que só aprende a partir do que já sabe, então, ao selecionar os conteúdos para as aulas, o professor precisa antes averiguar o que o aluno aprendeu anteriormente (MOREIRA, 2000).

O uso de conceito chave remete à estratégia do Diagrama V, explanada nesta pesquisa, que se refere aos “conceitos fundamentais do corpo de conhecimentos ou do campo de estudos no qual se insere o trabalho que está sob análise”. São os conceitos que se relacionam com a questão-foco, método, asserção de conhecimento e de valor (MOREIRA, 2006, p. 8).

Por outro lado, o educando precisa entender que o uso de conceitos chave é uma estratégia que facilitará a aquisição dos conhecimentos, a novas aprendizagens relacionadas, ou seja, contextualizadas. Cerca de 6% dos participantes estiveram inclinados a discordar que buscaram os conceitos-chave para aprender os conteúdos de lendas e mitos, o que pode ser consequência da não predisposição do educando em utilizar a estratégia ou ainda da necessidade de ver essa estratégia em mais momentos das aulas para que possa ser apreendida e explorada coerentemente.

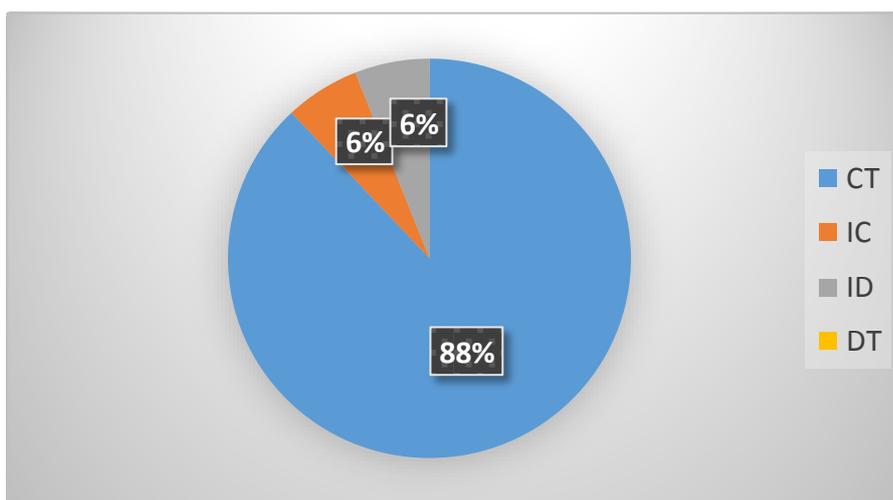
O uso de conceitos chave é uma estratégia facilitadora da aprendizagem, pois apresenta o uso de conceitos de forma relacionada, promovendo um modelo de raciocínio ao interligar os conceitos entre si (MOREIRA, 2006).

Por meio da busca pelos conceitos chave, os alunos conseguem perceber o tema central das aulas, seu assunto central, os conceitos primordiais para o que se estuda, “a metodologia, os conhecimentos relevantes (ou seja, os significados relevantes que procurará fazer com que o aluno compartilhe com ele), o valor desse conhecimento” (MOREIRA, 2006, p. 68).

Vale ressaltar que o uso de conceitos chave possibilita ao aluno a construção de um conhecimento contextualizado e não fragmentado, pois se calcará na relação lógica entre o domínio conceitual e o domínio metodológico a fim de encadear conhecimentos estabilizando-os na estrutura cognitiva para que possam sustentar futuros conhecimentos.

Em relação às palavras chave, verificou-se que a maioria (88%) dos participantes concordam totalmente que elas ajudaram na compreensão dos conteúdos, além de 6% também, estarem inclinados a concordar, como mostra Figura 17.

Figura 17 – Gráfico da Assertiva 13 - O uso de palavras chave e suas relações durante as explicações das aulas permitiram eu entender mais facilmente os conteúdos ensinados



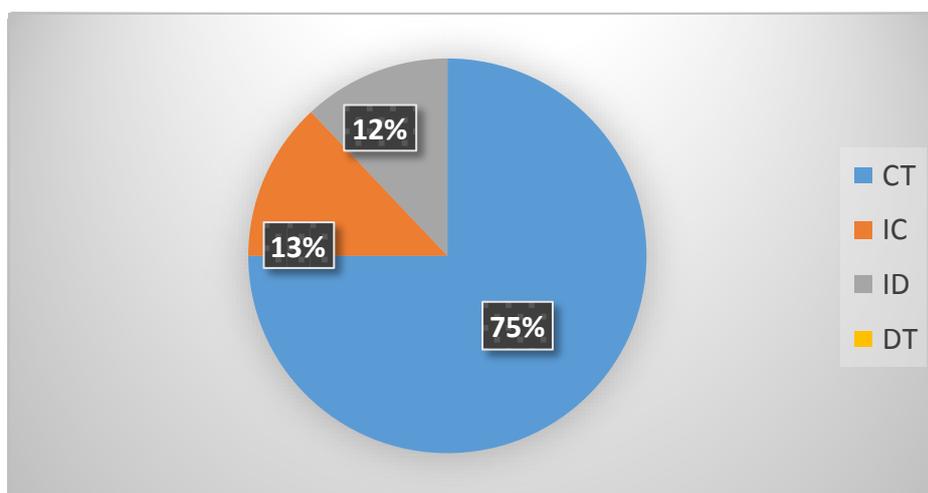
O uso de palavras chave é uma estratégia pertinente durante as aulas, pois com a observação, foco e destaque das palavras que concentram maior significado, os educandos têm a possibilidade de compreensão e construção de outros significados correlacionados (MOREIRA, 2000).

Dentro desta ótica, a Aprendizagem Significativa indica que o educando deve “fazer uso dos significados que já internalizou, de maneira substantiva e não arbitrária, para poder captar os significados dos materiais educativos” (MOREIRA, 2000, p. 5). Nesse processo, reconcilia e diferencia, identificando contraste e afinidades entre o que aprendeu e o que está aprendendo.

Nesta assertiva, 6% dos participantes discordaram que a estratégia auxilia na compreensão dos conteúdos, o que pode se considerar um evento similar ao da assertiva anterior, no qual necessita-se explorar com mais frequência o uso dessa estratégia para que possa ser internalizada e reconhecida como benefício de aprendizagem pelo educando.

Em relação a Assertiva 17 - O fórum é um espaço que te estimula a fazer perguntas relevantes, 75% dos participantes concordam totalmente com esta afirmativa, 13% estão inclinados a concordar e 12% inclinados a discordar, como mostra a Figura 18.

Figura 18 – Gráfico da Assertiva 17 - O fórum é um espaço que te estimula a fazer perguntas relevantes



O fórum é uma ferramenta disponível no Ambiente Virtual de Aprendizagem que permite comunicação assíncrona - tempos diferentes - entre seus participantes e permite que todos, de acordo com seu próprio tempo, possam interagir com seus pares para tirar dúvidas e trocar ideias sobre os temas das aulas.

O fórum virtual é capaz de apresentar uma visão das ideias de determinado grupo de acordo com as discussões temáticas propostas e incitar a curiosidade de seus participantes para a pesquisa ou mesmo a proposição de novas ideias sobre os assuntos discutidos.

Para Maia e Mattar (2007), o fórum é um ambiente colaborativo, pois nele os alunos poderão acessar as contribuições de seus colegas e professores, pensar, ponderar acerca dessas, propondo outros comentários com novas reflexões para seus pares. A ferramenta do fórum, como estratégia de aprendizagem, exige uma participação ativa de seus integrantes para que não se tornem meros expectadores das sugestões e conjecturas propostas pelos professores.

Para esta pesquisadora foi importante o questionamento: Por que, em sua opinião, o fórum pode te estimular a aprender? Para o Entrevistado 1, o fórum é um espaço que proporciona *“um momento participativo com o professor que está do*

outro lado” (sic). O Entrevistado 2 concorda que o fórum é uma ferramenta importante de interação, mas admite não ter uma participação ativa no espaço e não especifica porque não tem esta participação. O Entrevistado 3 afirma que o fórum ajuda, mas não especificou momentos no qual isso aconteceu.

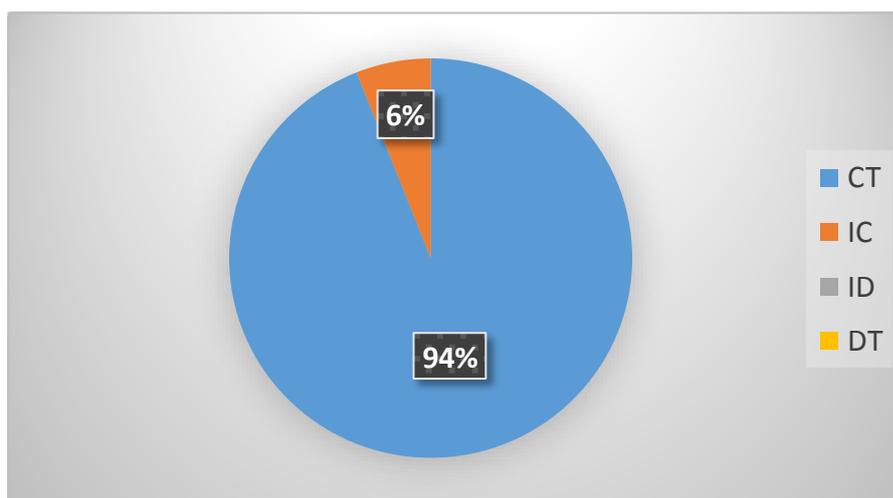
Durante a entrevista foi perguntado aos alunos se costumam utilizar o fórum virtual e o Entrevistado 4 afirma ser *praticamente obrigatório o uso durante as aulas e acrescenta “eu acho importante porque posso perguntar e também ler as perguntas dos outros colegas, então esclareço várias dúvidas”* (sic). Para este aluno, pode-se observar que o fórum é uma estratégia importante, visto que é usado como forma de fomentar a aprendizagem, facilitando a compreensão e aquisição de conhecimento (DEMBO, 1994).

O Entrevistado 5 afirma utilizar o fórum todos os dias e percebe a importância de seu uso. *“Consigo aprender mais, porque vejo o que os outros falam sobre o assunto que estamos estudando”* (sic). Este Entrevistado reconhece que essa estratégia amplia seus conhecimentos quando afirma observar o que os outros dizem sobre o tema em questão.

Cerca de 12% dos participantes não concordaram que o fórum seja um espaço para perguntas. Alguns fatores podem ser pensados para que mais alunos possam usufruir desta ferramenta enquanto estratégia de ensino, pois a participação no fórum depende da disposição do aluno em fazê-la, do incentivo dos professores envolvidos, das propostas das aulas que envolvam o uso dela e estimulem a interação entre os grupos.

Em relação aos organizadores prévios, 94% dos participantes concordaram totalmente com a Assertiva 19 - As aulas de Língua Portuguesa ficaram mais fáceis quando o professor apresentou textos de introdução antes de explicar os conteúdos novos, conforme ilustra a Figura 19.

Figura 19 – Gráfico da Assertiva 19 - As aulas de Língua Portuguesa ficaram mais fáceis quando o professor apresentou textos de introdução antes de explicar os conteúdos novos



Nesta Assertiva, todos os participantes concordaram que a apresentação de textos introdutórios facilitam a inserção de novos conteúdos.

Os textos introdutórios servem não somente para localizar os temas dos quais as aulas irão tratar, mas para retomar ou abordar conceitos anteriores que apoiem os conteúdos atuais. Organizador prévio é a ferramenta utilizada para lembrar ou apresentar um dado subsunção necessário à estrutura cognitiva e que apoiará novas aprendizagens (MOREIRA, 2012b).

Durante a aplicação da Escala e Entrevista, a pesquisadora propôs a seguinte pergunta:

“- Você se lembra se no início da aula era apresentado textos de introdução para falar de algum conteúdo passado ou ainda explicando, de forma breve, o conteúdo que ainda seria apresentado?”

O Entrevistado 1 afirmou que *“sempre nas aulas tinha uma explicação no começo e depois vinha o resto do conteúdo” (sic)*.

O Entrevistado 2:

“- Sempre gostei desse texto do começo, porque me ajudou muito a lembrar das coisa antes” (sic).

O Entrevistado 3 disse:

“-Nem sempre percebia, mas agora pensano aqui, vejo que é bom pra ajudar mais” (sic).

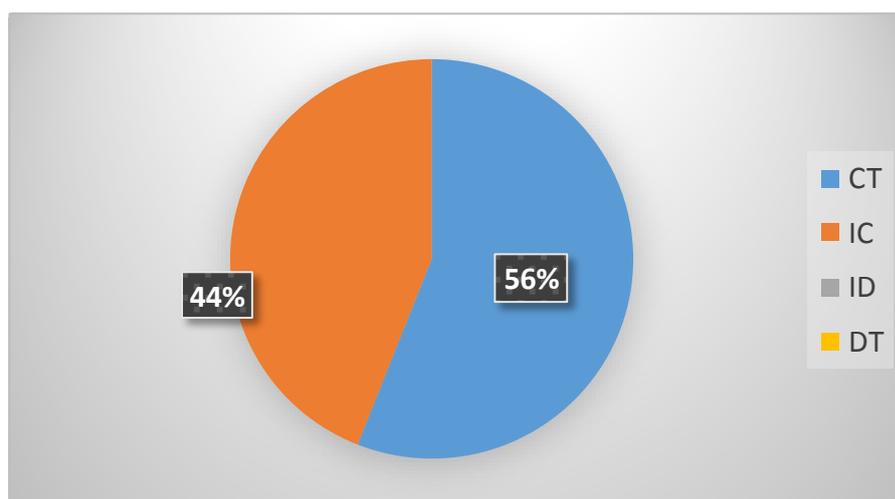
O Entrevistado 4 afirmou: *“(...) às vezes eu pulava essa parte e depois vi que era importante” (sic).*

Os Entrevistados 5 e 6 disseram respectivamente: *“o professor falava para ler, mas nunca lia, mas agora você falando”* e *“Não costumava ler essa parte” (sic).*

Essas falas dos Entrevistados corroboram a importância dos organizadores prévios. A principal finalidade do organizador prévio é a de estabelecer uma “ponte” entre o que o aprendiz já sabe e o que deve saber a respeito do novo material para que este seja aprendido de maneira significativa. Tal instrumento é vantajoso uma vez que facilita a aprendizagem pelo fato de funcionar como “ponte cognitiva” (MOREIRA, 2012b, p.15). Além do que ao trazer um conhecimento introdutório, diminui a possibilidade de alguns alunos não terem um subsunçor para o conhecimento novo ou mesmo ter um conhecimento prévio errado.

Na Assertiva 21 - Tenho como estratégia de estudo fazer relações entre os conteúdos trabalhados em diferentes aulas de Língua Portuguesa, 56% dos participantes concordaram totalmente com esta afirmativa, como pode ser visto NA Figura 20. Somados aos 44% que estão inclinados a concordarem, o que compõem 100% dos participantes.

Figura 20 – Gráfico da Assertiva 21 - Tenho como estratégia de estudo fazer relações entre os conteúdos trabalhados em diferentes aulas de Língua Portuguesa



O mapa conceitual é uma das estratégias convergentes a esta assertiva, pois trata-se de uma forma de representar as conexões entre os conteúdos apreendidos em uma aula, disciplina ou ainda em um curso inteiro. O mapa não objetiva categorizar os conceitos, mas relacioná-los e até mesmo hierarquizá-los (MOREIRA, 2012b).

Os conteúdos das aulas de Língua Portuguesa do Projeto costumam ter relação lógica com o objetivo de facilitar a aprendizagem e por isso apresentam a ideia central do mapa conceitual que é a relação entre os conceitos de forma hierárquica no formato de diagrama. Durante as aulas de LP, esta pesquisadora, em muitos momentos, motivou o uso do mapa, mas de uma maneira bastante inicial ainda, somente indicando que os alunos escrevessem as palavras dentro de formas geométricas com setas indicando a ligação delas.

Verificou-se que a maior parte das estratégias utilizadas durante as aulas de LP do Projeto EJA Digital apoiaram-se nos conceitos da Aprendizagem Significativa,

tais como: a apresentação dos conteúdos de forma relacionada, isto é, os novos conteúdos baseados em conteúdos prévios; o uso de palavras chave e conceitos chave cujas aplicações convergem para o uso de mapas conceituais ou ainda do diagrama V; proposta de atividades que proporcionam a busca de outras informações tanto novas quanto prévias; o uso de textos introdutórios ou ainda organizadores prévios cujas funções são: resgatar aprendizagens ou inseri-las pela primeira vez.

Tais características vão ao encontro da Dimensão 3 que trata dos desdobramentos da Aprendizagem Significativa. Por meio dela pretende-se verificar se a Aprendizagem Significativa pode ser atingida, já que as estratégias, segundo os participantes mostraram-se subsidiar uma aprendizagem significativa.

7.3 Dimensão 3 – Desdobramentos da Aprendizagem Significativa

A Dimensão 3 refere-se aos desdobramentos da teoria estudada, isto é, se a aprendizagem ocorrida nas aulas de Língua Portuguesa do EJA digital implicaram em uma aprendizagem significativa.

Diante disso, esta pesquisadora procurou investigar: se os alunos conseguiram construir os novos conhecimentos relacionando-os aos conhecimentos prévios de maneira não arbitrária e substantiva; se o que aprenderam relacionou-se com vivência deles; se o que foi ensinado pode oferecer suporte aos novos conhecimentos de modo que estes apresentassem significado lógico ou psicológico para os educandos (MOREIRA, 1997).

Compõem a Dimensão 3 as seguintes assertivas:

Assertiva 2 - Os textos das aulas de Língua Portuguesa me ajudam a entender melhor os textos das outras disciplinas

Assertiva 3 - Os conhecimentos novos adquiridos nas aulas de Língua Portuguesa me fizeram rever os conhecimentos que eu já possuía sobre a língua

Assertiva 9 - Percebo melhora em minha compreensão de textos narrativos após a explicação do professor sobre a relação entre esse tema e o uso do travessão

Assertiva 11 - Percebo que **não** ampliei minha compreensão sobre os conteúdos de discurso direto e discurso indireto por meio de sua relação com o gênero textual “tirinha”

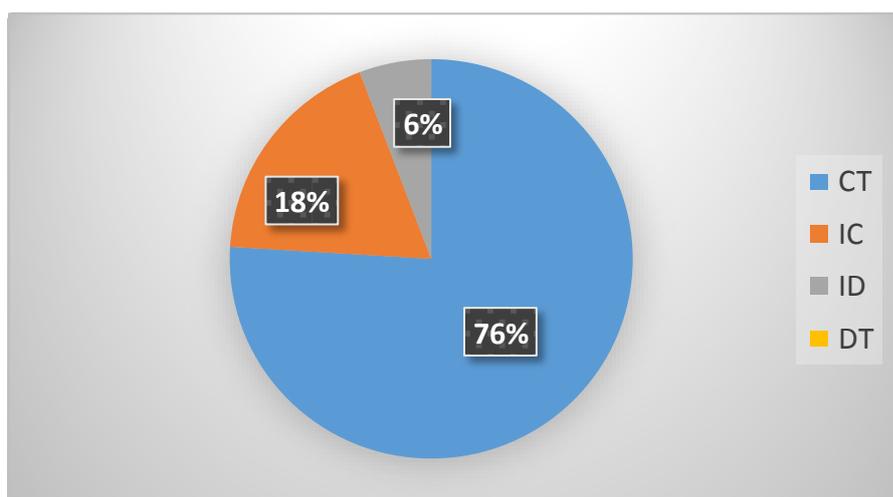
Assertiva 14 - As leituras de crônicas nas aulas de Língua Portuguesa **não** contribuíram em nada para melhorar minha compreensão sobre assuntos do meu cotidiano

Assertiva 18 - Após o término do semestre cursado na EJA/Digital, meus conhecimentos sobre ortografia permanecem os mesmos

Nesta Dimensão, a Assertiva 3 foi selecionada para ser comentada pelos Entrevistados a fim de se ter maiores esclarecimentos sobre os desdobramentos da Aprendizagem Significativa.

A Assertiva 2 procurou saber se os textos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa ajudaram os alunos a compreenderem os diversos tipos de textos trabalhados em outras aulas. 76% dos participantes concordaram totalmente, 18% estiveram inclinados a concordar e 6% inclinados a discordar e ninguém discordou totalmente, conforme mostra a Figura 21.

Figura 21 – Gráfico da Assertiva 2 - Os textos das aulas de Língua Portuguesa me ajudam a entender melhor os textos das outras disciplinas



Quase a totalidade dos participantes (76% e 18%) concordaram que os textos das aulas de LP ajudam na compreensão dos textos das demais aulas.

A EJA deve proporcionar a quem a procura a perspectiva de adquirir e aprimorar as competências necessárias para a aprendizagem dos diversos conteúdos escolares e aumentar a consciência no que concerne ao estar no mundo, de forma a ampliar sua participação social ao exercitar a cidadania. Para tanto, o

estudo da linguagem é um recurso relevante, pois qualquer aprendizagem ocorrerá a partir dela, “já que é com a linguagem que se formaliza todo o conhecimento produzido nas diferentes áreas e que se explica a maneira como o universo se organiza” (BRASIL, 2002, p. 11).

A Assertiva apresentou-se com relevância para esta pesquisa, devido ao fato de expor a aprendizagem da Língua Portuguesa como base para as demais disciplinas do curso. Em conformidade com a Proposta Curricular do MEC (BRASIL, 2002) é por meio do estudo da linguagem que o educando aprenderá os demais conceitos ensinados em outras disciplinas.

De acordo com o Entrevistado 1, os textos são um recurso importante e têm como consequência um maior entendimento nas outras disciplinas, mas reconhece que precisa de atenção ao lê-los.

“Com certeza, os textos ajudam, principalmente, se eu ler prestando atenção” (sic).

O aluno precisa ter a percepção de que a língua é um recurso ativo que auxilia na elaboração das mensagens presentes em textos diversos. Os momentos proporcionados pela escuta e pela leitura de textos contribuem para a motivação de novas experiências e descoberta para construir e propagar o conhecimento. A leitura de um texto, antes mesmo de ser interpretativa acerca de qualquer comunicação, é também uma “prática social”, que ocorre na relação com o outro. A Língua Portuguesa na EJA tem a missão de auxiliar o aluno a “estabelecer a cumplicidade entre si e a palavra” (BRASIL, 2002, p.12).

Para o Entrevistado 2, *“os textos ajudam a entender melhor as palavras” (sic)*, reconhecendo que a leitura nas aulas de LP proporcionam o aumento na aquisição de vocabulário.

Com a leitura de textos, o educando pode aprender a conciliar sua fala de acordo com as situações do dia a dia; o aperfeiçoamento da leitura e escrita por meio da utilização de contextos e vocabulários diferenciados ocorre a partir do contato com textos diversos. É importante que os alunos entendam as diferenças que marcam a língua falada formal ou informalmente, assim como a língua escrita nas mesmas situações (BRASIL, 2002).

O Entrevistado 3 disse: *“Eu concordo que os textos ajudam” (sic)*. Mas, não deu maiores esclarecimentos.

O Entrevistado 4 afirma: “...tem que ler bastante e depois anotar o que eu entendi do que li e as palavras que não entendi” (sic).

Ler é desvendar o que está escrito e interpretar é selecionar os principais conceitos presentes no texto. Quando o leitor sabe interpretar, sabe decifrar a mensagem, compreendê-la de modo a dialogar com o texto (BRASIL, 2002).

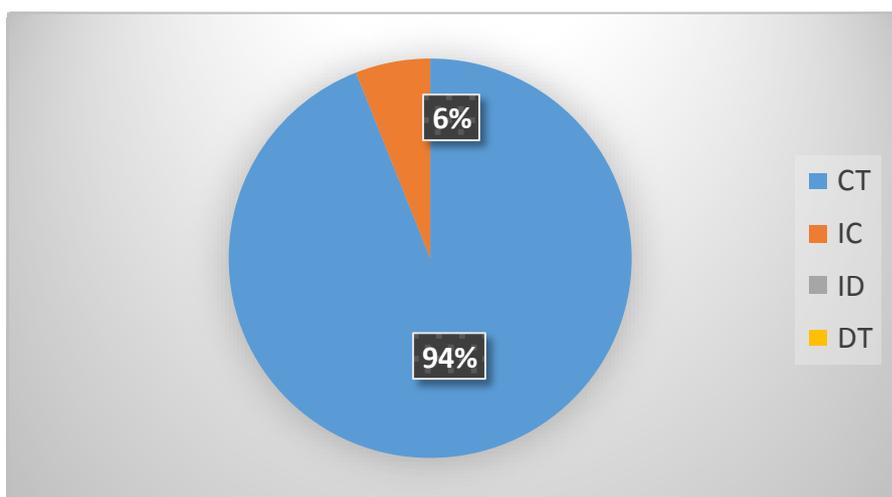
Já os demais entrevistados não quiseram comentar a questão, talvez por não ter clareza que a prática da leitura amplia a capacidade de entender outros textos e ainda alguns elementos do mundo. Este é um dos desdobramentos que os Entrevistados 1, 2, 3 e 4 apresentaram em suas falas.

O leitor que interpreta exerce uma “co-enunciação” em relação ao texto, pois traduz elementos simbólicos presentes no texto (BRASIL, 2002, p. 14). Ou seja, a pessoa que lê interpreta também elabora os sentidos para o texto, porque recebe a mensagem e a decifra de acordo com sua forma de pensar, com os conhecimentos que têm e com o mundo em que vive, passa então a fazer parte do texto.

É necessário promover essa percepção no aluno para que se sinta parte do processo de construção de sentido da mensagem do texto como inserir “conceitos, procedimentos e atitudes” que ajudam nesse processo (BRASIL, 2002, p. 14).

A Assertiva 3 investiga se a aquisição de novos conhecimentos nas aulas de LP proporcionou aos alunos a revisão dos conhecimentos prévios. 94% dos participantes concordaram com a afirmação, 6% estiveram inclinados a concordar e ninguém discordou, conforme a Figura 22.

Figura 22 – Gráfico da Assertiva 3 - Os conhecimentos novos adquiridos nas aulas de Língua Portuguesa me fizeram rever os conhecimentos que eu já possuía sobre a língua



Segundo Ausubel, a aprendizagem significativa implica, como um processo central, a interação entre a estrutura cognitiva prévia do aluno e o material, ou conteúdo de aprendizagem. Essa interação traduz-se em um processo de modificação mútua tanto da estrutura cognitiva inicial como do material que é preciso aprender, constituindo o núcleo da aprendizagem significativa, o que é crucial para entender as propriedades e potencialidade (COLL, 2000, p.233).

Corroborando com essa ideia, Moreira (2010) afirma que os novos conhecimentos ganham significados para os indivíduos conforme a interação que apresentam com os conhecimentos prévios, de modo que estes se tornem mais estáveis na estrutura cognitiva do aluno.

Em um dos momentos de prática docente, em visita a uma escola do Projeto EJA Digital, esta pesquisadora propôs a leitura do poema de Olavo Bilac, “Via Láctea”, momento no qual alguns alunos puderam ler e ouvir. Ao final da leitura, a professora abordou a questão do ritmo do poema, no entanto para tal foi preciso retomar alguns aspectos estruturais do gênero poema, tais quais versos, estrofes e rimas. Nesse ponto, a nova aprendizagem dependia de uma aprendizagem anterior e correlacionada, de modo que ao conectar as informações, o aluno pudesse adquirir um novo conhecimento e ampliar o significado de seu conhecimento prévio.

Para esta Assertiva foi dirigida aos Entrevistados a seguinte questão:

“-Você consegue citar quais conteúdos já tinha visto e se aprendeu um pouco mais sobre eles?”.

O Entrevistado 1 reforçou a afirmativa por meio de sua fala, mas não especificou em que assuntos novos conseguiu rever os conhecimentos anteriores.

“Durante as aulas, me lembrei de muita coisa que eu já tinha estudado. Vêm mudando muitas coisas, mas me identifiquei com muitas coisas que eu já sabia” (sic).

O Entrevistado 2 concorda que os conhecimentos novos adquiridos nas aulas de Língua Portuguesa fizeram rever os conhecimentos que ele possuía e especifica alguns momentos em que isso ocorreu:

“Pronomes, substantivos e verbos. Eu lembrei de muita coisa depois de tanto tempo sem estudar, principalmente, os verbos que eu gosto muito” (sic).

O Entrevistado 3 diz que [mesmo tendo estudado o Ensino Fundamental anteriormente no Estado do Maranhão], *“pode rever alguns dos conteúdos estudados” (sic).*

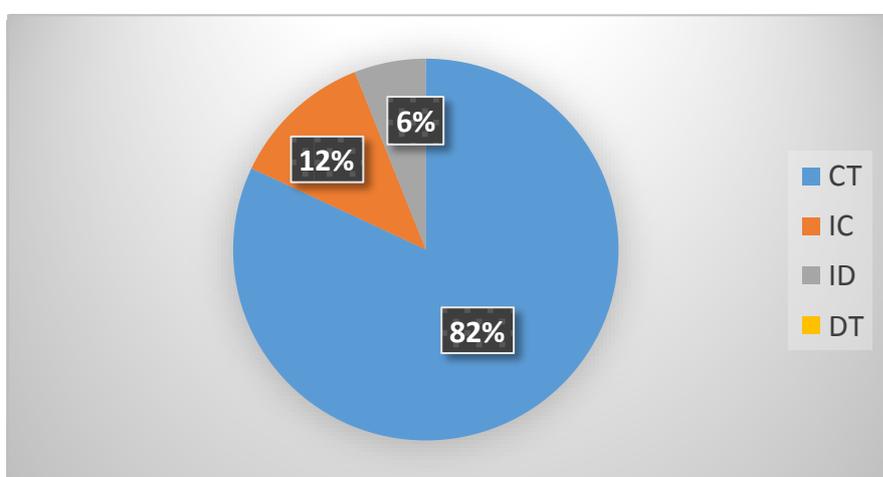
O Entrevistado 4, também, concorda com a afirmativa, mas não exemplifica - “as aulas reveem os conteúdos já estudados em aulas e estudos anteriores” (sic). Assim como os Entrevistados 5 e 6 concordaram que as aulas reveem os conteúdos, mas não quiseram comentar.

Esta carência de exemplificações, especificações das falas dos entrevistados pode ser devido à falta de lembrança de situações em que ocorreram ou, também, à necessidade de se explorar mais o contexto da entrevista, de trabalhá-la de forma mais apropriada, envolvendo mais o entrevistado nesse contexto, ou até mesmo de certo desconforto por parte do entrevistado em responder às questões propostas, como ressalta Gil (2008). Tais elementos podem dificultar a coleta dos dados por meio da entrevista e devem ser considerados no percurso da análise dos dados e até para orientar outras entrevistas em experiências futuras.

A Assertiva 9 indaga sobre a relação entre o texto narrativo e o travessão, de modo que este facilite a compreensão daquele.

A Figura 24 mostra que 82% dos participantes concordaram totalmente com a Assertiva, 12% estiveram inclinados a concordar, 6% inclinados a discordar e ninguém discordou totalmente.

Figura 23 – Gráfico da Assertiva 9 - Percebo melhora em minha compreensão de textos narrativos após a explicação do professor sobre a relação entre esse tema e o uso do travessão



Ao propor conteúdos de aulas relacionados, tem-se o objetivo de proporcionar aos alunos a percepção de que as novas aprendizagens estão relacionadas às anteriores (MOREIRA, 2000).

Como já mencionado anteriormente, o cerne conceitual da teoria da Aprendizagem Significativa está em relacionar os conhecimentos prévios aos novos (MOREIRA, 1997). Nesta Assertiva, a maior parte dos alunos afirmaram que conseguiram melhor compreensão acerca de textos narrativos a partir de sua relação com o uso do travessão. Ou seja, observou-se, nesta situação, a ocorrência da Aprendizagem Significativa. Tal aprendizagem poderá ser dar suporte para outras aprendizagens nas quais os conteúdos tenham relação com estes.

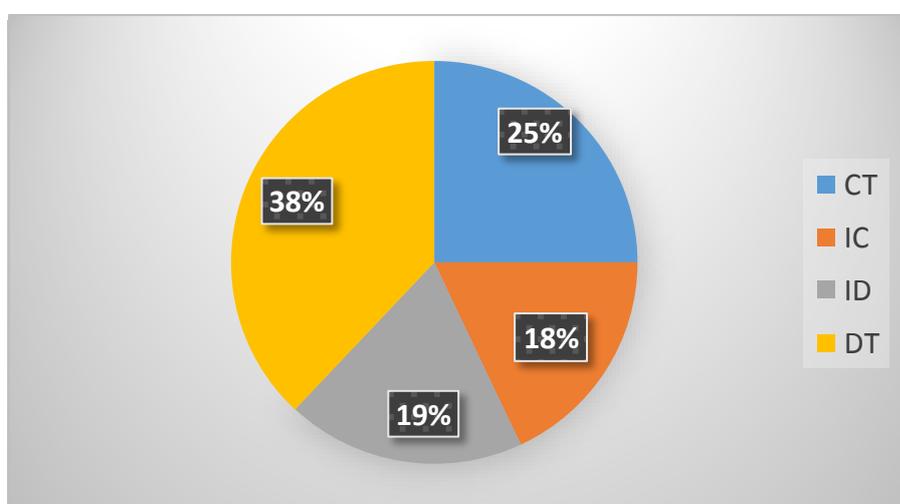
Em outro prisma, os assuntos linguísticos selecionados para serem ensinados devem: evidenciar sua significação, estar relacionados às práticas de linguagem e ajudar a desenvolver “habilidades intelectuais e a compreender aspectos do universo social” (BRASIL, 2002, p.17).

Em vista da busca pela harmonia entre língua falada e escrita, o estudo da língua deve refletir seu uso para auxiliar o aluno a ampliar seus instrumentos de expressão, compreensão e produção de textos orais ou escritos e para que reflita sobre os diferentes contextos de uso da língua (BRASIL, 2002).

Assertiva 11 investiga se houve ou não maior compreensão sobre discurso direto e indireto em sua relação com o gênero textual tirinha, segundo a opinião dos participantes.

As respostas dos participantes indicaram que 25% concordaram totalmente que não ampliaram a compreensão do conteúdo, 18% estiveram inclinados a concordar, 19% inclinados a discordar e 38% discordaram totalmente que não houve maior compreensão sobre o discurso direto e indireto em sua relação com o gênero textual tirinha, conforme mostra a Figura 24.

Figura 24 – Gráfico da Assertiva 11 - Percebo que **não** ampliei minha compreensão sobre os conteúdos de discurso direto e discurso indireto por meio de sua relação com o gênero textual “tirinha”



Um pouco mais da metade dos participantes (38% e 19%) concordaram que a relação entre os conteúdos citados auxiliou na compreensão acerca do tema “discurso direto e indireto”. No entanto, 43% dos participantes concordaram que a relação entre os conteúdos não influenciou a aprendizagem de discurso direto e indireto.

Um dado relevante para esta pesquisa e, especificamente, para análise desta Assertiva, é que alguns dos participantes que também passaram pela entrevista solicitaram esclarecimentos, pois não se lembravam do tema tirinha.

O Entrevistado 1 afirmou: “*fiquei em dúvida*” (sic) e pediu para que a pesquisadora relembresse junto a ele o assunto. Quando a pesquisadora disse que se tratava de um gênero textual que se assemelhava às histórias em quadrinho (HQ)

com personagens, balões de falas, mas eram compostas por somente três cenas. Falou, também, que o discurso direto ocorre quando se apresenta a fala de alguém tal qual se apresenta e o discurso indireto apresenta-se esta fala com outras palavras, de forma indireta. Para ficar mais claro, foi citada a relação entre discurso indireto e a fofoca.

Após esta explicação, o aluno afirmou: *“Ah, agora me lembrei do assunto e concordo que os dois temas têm tudo a ver” (sic).*

Também com dúvida, o Entrevistado 2 perguntou: *“O que é tirinha? Aqueles desenhos?” (sic).* A pesquisadora utilizou a mesma explicação dada ao Entrevistado anterior e este respondeu:

Ah, entendi! Eu não concordo que não aprendi. Acho que me ajudou e os meus colegas” (sic).

Observou-se que esses Entrevistados tiveram dificuldade em recordar-se dos temas dessa Assertiva. Tal característica pode ter se dado em vista de alguns aspectos, por exemplo da falta de associação entre o nome “tirinha” e seu significado. Notou-se, nos momentos da entrevista, que os Entrevistados tinham em mente o nome “história em quadrinhos” e não “tirinhas”.

Esse fato ter se dado devido à Zona Cinza que se trata de um campo intermediário localizado entre a Aprendizagem Mecânica e a Aprendizagem Significativa (AUSUBEL, 2000). Essas duas aprendizagens não são opostas, mas constituem parte de um processo, isto é, se a Aprendizagem Mecânica ocorre inicialmente, ainda poderá tornar-se Significativa, dependendo do uso de “subsunoçores adequados, da predisposição do aluno em aprender, de materiais potencialmente significativos e da mediação do professor” (MOREIRA, 2012a, p.13). Neste caso, pode ter acontecido de o material não ter sido um facilitador para a passagem da Aprendizagem Mecânica para a Aprendizagem Significativa e aprendizagem deste conteúdo tenha ficado estagnada na Zona Cinza.

O Entrevistado 5 também pediu explicações sobre o tema: *“Você pode me ajudar a lembrar o que é discurso direto e indireto?”* - [após apresentar as explicações já mencionadas] - respondeu: *“As tirinhas usam sempre discurso direto e por isso, tem tudo a ver esses conteúdos” (sic).*

[Pesquisadora] Em que você relaciona esses conteúdos?

Entrevistado 5 – A tirinha sempre mostra a fala de todos personagens e aí a gente consegue ver o discurso direto. A professora pede pra gente colocar a pontuação no início das falas deles (sic).

[Pesquisadora]: Que pontuação?

Entrevistado 5 – “Aquele traço” (sic).

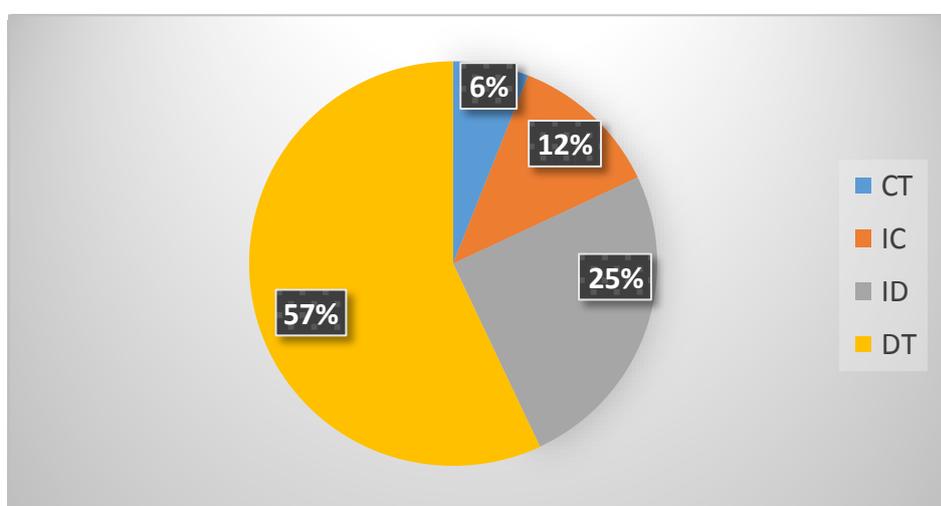
Este ponto da entrevista sugeriu que além de relacionar os conteúdos de discurso e tirinha, o aluno agregou também o uso do travessão, demonstrando que a relação entre o que se ensina é extremamente relevante e cheia de significado para os alunos.

Notou-se que alguns participantes não questionaram nada em relação ao tema, o que pode sugerir a ausência de dúvidas.

A Assertiva 14 questiona ao participante se o gênero crônica não contribuiu para ampliar os conhecimentos acerca de assuntos do cotidiano.

Do total de participantes, 6% concordaram totalmente, 12% estiveram inclinados a concordar, 25% inclinados a discordar e 57% discordaram totalmente dessa afirmativa, conforme ilustra a Figura 25.

Figura 25 – Gráfico da Assertiva 14 - As leituras de crônicas nas aulas de Língua Portuguesa **não** contribuíram em nada para melhorar minha compreensão sobre assuntos do meu cotidiano



A origem da palavra crônica é latina (Chronica) e é um gênero textual que tem como objetivo relatar fatos do cotidiano pertencentes a um determinado tempo.

Normalmente, apresenta pequeno número de personagens e pode apresentar sentido: irônico, reflexivo, humorístico, lírico, crítico e até informativo (ARAUJO; BARBOSA, 2013).

Dentro desta ótica, Candido (1980) afirma que a crônica traz outro ponto de vista das coisas para as pessoas, expõe também a beleza de pequenos eventos. Paralelamente, Sant'anna (1995) diz que a principal função da crônica é "interferir no cotidiano" (SANTA'ANNA, 1995, p. 3).

Normalmente os temas das crônicas trazem conteúdos bem rotineiros, mas com ênfase em determinados pontos que nem sempre as pessoas se dão conta em seu dia a dia. Algumas delas trazem em sua temática o apelo bem humorado a assuntos que nem sempre são engraçados.

Cerca de 82% dos participantes concordaram que a leitura de crônicas ajuda na compreensão de situações do cotidiano. Este dado nos permite verificar que o requisito da significatividade lógica ou psicológica do conteúdo das crônicas esteve presente e teve como desdobramento a Aprendizagem Significativa que abarcou a compreensão da realidade social (AUSUBEL, 2000; MOREIRA, 2012a) .

De acordo com a proposta curricular da EJA, nas aulas deve-se trabalhar com diversos gêneros textuais explorando suas possibilidades. "Textos verbais (bilhetes, anúncios, convites, bulas, notícias, artigos científicos, verbetes, contos, crônicas, fábulas, novelas, romances etc.) e textos não-verbais (fotos, desenhos, sons, gestos etc.)" (BRASIL, 2002, pp.14-15).

A linguagem utilizada em diferentes contextos de produção escrita e oral serve para comunicar os pensamentos próprios e dos outros e motiva o desenvolvimento da concentração, análise e abstração (BRASIL, 2002).

Por meio da Proposta Curricular da EJA, verifica-se que propor leituras variadas permite ao aluno maiores possibilidades de compreensão da realidade de modo que apreenda o que for necessário para sua realidade extraescolar. Indica-se que as leituras das aulas possam retratar a vida do aluno para que este se sinta parte do processo e vivencie a reflexão coletiva ou individual sobre seus próprios conflitos em busca de solucioná-los.

Por mais que a diversidade das salas do EJA Digital possa ter, é importante levantar o porquê dos 18% dos participantes terem discordado desse desdobramento das aulas de Língua Portuguesa para a compreensão da realidade social. Em assertivas negativas como esta: "As leituras de crônicas nas aulas de

Língua Portuguesa **não** contribuíram em nada para melhorar minha compreensão sobre assuntos do meu cotidiano”, notou-se certa dificuldade dos Entrevistados em responder, talvez porque se confundiam para responder. A pesquisadora questionou:

Você entendeu o sentido da questão?

Entrevistado 1 perguntou: “O que eu tenho que colocar na resposta?” (sic).

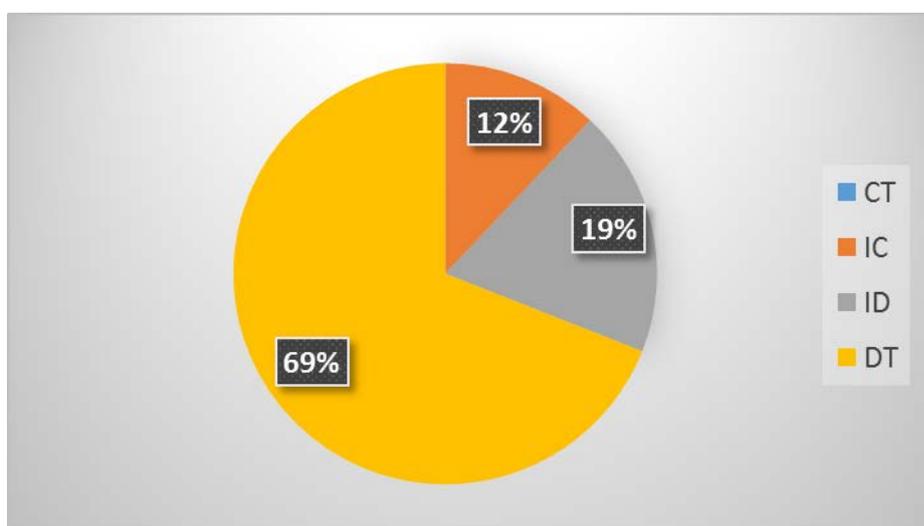
Pesquisadora: Você deve observar que no meio da questão tem a palavra “não”, então, a questão pergunta se a leitura das crônicas não te ajudou em nada para seu dia a dia.

Entrevistado 1: “Hum! Ajudou sim, então, nessa não posso dizer que concordo” (sic).

No entanto, todos os outros entrevistados que concordaram foram questionados se entenderam o sentido da questão, mas somente um disse ter dúvida e por isso foram apresentados maiores esclarecimentos.

A Assertiva 18 investiga se após o término do semestre cursado na EJA/Digital, os conhecimentos dos alunos sobre ortografia permaneceram os mesmos. Ninguém concordou totalmente, 12% estiveram inclinados a concordar, 19% inclinados a discordar e 69% discordaram totalmente, conforme mostra a figura 26.

Figura 26 – Gráfico da Assertiva 18 - Após o término do semestre cursado na EJA/Digital, meus conhecimentos sobre ortografia permanecem os mesmos



Assim como para a teoria cognitivista retomar os conhecimentos prévios é de extrema importância, ampliá-los também ocupa lugar de destaque, de modo que os conceitos presentes na estrutura cognitiva apoiem verdadeiramente a aquisição de novos conceitos, e possam ser novamente estudados tornando-se mais elaborados e estáveis (MOREIRA, 1997).

Sabe-se que os estudos ortográficos são relevantes para a comunicação oral e escrita. “A aprendizagem das regras ortográficas está estreitamente vinculada ao processo de aprendizagem explícita” (ZANELLA, 2010, p. 111).

O Entrevistado 1 concorda “que aprendeu muitos conteúdos ortográficos e pode evoluir”. Essa evolução a que o aluno se refere diz respeito à melhoria de sua linguagem escrita.

O Entrevistado 2 afirma: “*A gente tá aprendendo sempre ortografia e por isso, não posso falar que estou do mesmo jeito de quando entrei*” (sic).

A maior parte dos participantes afirmam terem ampliado seus conhecimentos prévios sobre ortografia, enquanto 12% deles participantes apresentaram-se inclinados a concordar que seus conhecimentos permanecem os mesmos. Nesse sentido, é possível que tenha ocorrido a Aprendizagem Mecânica, na qual o aluno aprende determinado conteúdo de forma memorística e logo depois o esquece. A Aprendizagem por Memorização pode atravessar a Zona Cinza e transformar-se em Significativa, isso se as aulas apresentarem materiais potencialmente significativos, se os alunos tiverem predisposição em aprender e se o professor exercer seu papel mediador, aspectos citados anteriormente. Pode ser também que os alunos não tenham conseguido construir a relação entre os conteúdos ensinados, o que ocasionaria a fragmentação da aprendizagem e a sensação de que nada novo fora ensinado ou aprendido.

Conforme referencia a Proposta Curricular da EJA, o esperado é que o aluno possa aumentar seu domínio sobre a fala e a escrita nas diferentes situações comunicativas, principalmente, “nas instâncias públicas de uso da linguagem”, de maneira que sua capacidade de escrita se consolide e amplie a possibilidade de outras aprendizagens escolares (BRASIL, 2002, p.18).

É relevante que os conhecimentos linguísticos, ortográficos sirvam para ampliar a capacidade de observar as possibilidades de uso da linguagem, de modo a expandir a capacidade de compreensão e análise crítica (BRASIL, 2002).

A análise desta dimensão pode corroborar que, na maior parte das vezes, os objetivos das aulas foram atingidos, segundo os participantes de modo que a Aprendizagem Significativa foi alcançada.

A Língua Portuguesa no ensino da EJA defende a participação dos alunos no mundo que lê, escreve, reflete e para tanto precisa oportunizar a ampliação das habilidades com o uso das palavras, dominar as formas de se comunicar nas diferentes situações (BRASIL, 2002). É necessário apropriar-se do uso de sua própria língua para compreender as situações comunicativas da sociedade.

Verifica-se que as aulas de Língua Portuguesa do Projeto EJA Digital, segundo os alunos, puderam promover: a aquisição de novos conteúdos partindo de conhecimentos prévios; a ampliação dos conhecimentos prévios; melhora na compreensão dos conteúdos quando estes estão relacionados; a revisão de conteúdos já aprendidos. De maneira geral, os resultados apresentaram-se positivos em que pode-se verificar a presença da Aprendizagem Significativa nas aulas de Língua Portuguesa assim como a necessidade de investir na passagem da Aprendizagem Mecânica para a Aprendizagem Significativa (Zona Cinza) em conteúdo sobre o gênero textual “tirinha” indagado na Assertiva 11.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa fundamentou-se na teoria cognitivista da Aprendizagem Significativa que se baseia na aprendizagem de novos conhecimentos calcados em conhecimentos prévios.

Por meio dos resultados da Escala Likert e de uma Entrevista – construídas a partir de pressupostos, estratégias e desdobramentos da Aprendizagem Significativa - pode-se corroborar que o material de Língua Portuguesa do Projeto EJA/Digital Santos, na maior parte das vezes, promoveram a Aprendizagem Significativa, embora há pontos que ainda necessitem de mais atenção.

No que diz respeito aos pressupostos teóricos, as aulas oportunizaram a aprendizagem de conceitos novos baseados em conhecimentos prévios (subsunçores), a apresentação de conceitos gerais anteriormente aos específicos – diferenciação progressiva; a apresentação de conceito específicos e posteriormente os gerais -aprendizagem superordenada-; a relação entre conteúdos de forma substancial e não-arbitrária. Contudo, nota-se a necessidade do deslocamento a partir da *Zona Cinza* rumo à Aprendizagem Significativa, partindo do princípio que esta é continuação daquela. Facilita-se o percurso da Zona Cinza à Aprendizagem Significativa por meio de um ensino potencialmente significativo.

As estratégias desenvolvidas nas aulas de LP do Projeto tiveram como base a utilização dos conceitos chave – o mapa conceitual; para estudar os conteúdos de lendas e mitos; o uso de palavras chave e suas relações para facilitação da compreensão; atividade de pontuação com objetivo de ampliar os conhecimentos prévios; o fórum como um espaço motivador para compartilhar conhecimentos; organizadores prévios por meio de textos de introdução.

Além da utilização dos conceitos chave, por meio do Mapa Conceitual, sugere-se o uso do Diagrama V no qual a pergunta foco seja mais investigada do ponto de vista epistemológico e metodológico a fim de que a educação seja mais formativa, crítica e investigativa.

Outro ponto relevante é o uso de organizadores prévios que relembra e organiza conteúdos prévios de maneira a viabilizar a aquisição dos novos conteúdos. Para Moreira (2012c, p.1) os novos conhecimentos podem ser

aprendidos e retidos se os conhecimentos prévios estiverem claros e disponíveis na estrutura cognitiva do aluno e possam, conseqüentemente, servir de “ancoradouro” para as novas ideias e conceitos. De modo algum o objetivo dos organizadores prévios, e mesmo do material de LP do Projeto, é homogeneizar as turmas, mas oferecer a possibilidade de todos aprenderem, cada qual à sua estratégia e tempo e equitativamente.

Os principais desdobramentos do material utilizado em LP relativos à teoria estudada referem-se à leitura de textos que ajudaram na compreensão de textos propostos em aulas de outras disciplinas; a aquisição de novos conhecimentos assim como a revisão de conhecimentos anteriores; melhora na compreensão de textos narrativos após sua relação com o uso do travessão; maior compreensão sobre discurso direto e indireto por meio da relação com o gênero textual “tirinha”; melhora na compreensão de situações do cotidiano por meio da leitura de crônicas-significatividade lógica e psicológica; ampliação de conhecimentos linguísticos prévios.

É relevante destacar que esta pesquisa não tem como objetivo indicar um produto acabado ou respostas certas e definidas para as dificuldades de aprendizagem encontradas, mas observou-se aqui alguns pontos frágeis que exigem reflexão e trabalho em conjunto a fim de que as estratégias sejam aprimoradas e a Aprendizagem Significativa se estabeleça.

Ficam registradas neste estudo as perspectivas de pesquisas futuras de modo que as reflexões possam ser continuadas com vistas a fortalecer o ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa e até mesmo de outras disciplinas do Projeto. O foco de todo ensino é o aluno e a busca por fundamentos, estratégias e desdobramentos de aprendizagem não deve ser finda em hipótese alguma. Atualmente e mais do que nunca, a Educação precisa de profissionais reflexivos que não se contente em fazer sempre da mesma forma, mas que tente melhorar seu fazer pedagógico incansavelmente.

2018



MESTRADO PROFISSIONAL

**MATERIAL INSTRUCIONAL DE APOIO PARA APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

CEUBAN - Santos

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**IZABELLA CUSTÓDIO DIAS
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ELISETE GOMES NATÁRIO**

**MATERIAL INSTRUCIONAL DE APOIO PARA APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

1ª Edição

**SANTOS
CEUBAN
2018**

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	125
2 OBJETIVOS.....	127
2.1 Objetivo geral.....	127
2.2 Objetivos específicos.....	127
3 DESENVOLVIMENTO.....	127
4 LEITURAS RECOMENDADAS.....	138
5 REFERÊNCIAS.....	140

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2018, a Educação de Jovens e Adultos Digital de Santos (EJA Digital) assumiu um formato diferenciado e teve algumas modificações. As aulas que até então ocorriam essencialmente no laboratório de informática com o uso de material digital na Plataforma Moodle, passaram a acontecer no ambiente de sala de aula regular, ministradas pelos professores das diversas áreas do conhecimento - história, geografia, arte, inglês, língua portuguesa, matemática. No entanto, em momentos pré-determinados, esses professores levam os alunos para o laboratório onde estes realizam atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem com o apoio do Professor Articulador de Tecnologias Educacionais (PATE), cuja função é de mediar algumas aulas que estão no ambiente virtual das diversas disciplinas já mencionadas. O PATE assumiu a função do Professor Tutor Presencial com formação em alguma das áreas do conhecimento.

As disciplinas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm como orientação o Plano de Curso elaborado pela Prefeitura de Santos, o qual indica os conteúdos para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Para o 9º ano/Termo IV indica-se a exploração dos gêneros textuais com interpretação oral e escrita; o ensino de ortografia, pontuação e classes gramaticais (SANTOS, 2016). Esses conteúdos relevantes dão base a outras aprendizagens, principalmente no que diz respeito ao estudo linguístico que se torna mais aprofundado, nos anos seguintes, correspondentes ao Ensino Médio. Estes estudos abrangem conhecimentos relativos à fonética, fonologia, ortografia, morfologia e, principalmente, sintaxe.

De acordo com o Plano de Ensino da Prefeitura de Santos, as aulas de Língua Portuguesa que se utilizam de gêneros textuais variados costumam promover uma aprendizagem mais satisfatória dos demais conteúdos, já que proporciona ao aluno o contato com a “diversidade textual” existente nos meios sociais (SANTOS, 2016, p.156).

O ensino dos temas linguísticos associados aos contextos de leitura e escrita também são importantes, pois estruturam a comunicação entre os falantes nos diversos contextos comunicativos. Como já mencionado durante esta pesquisa, o estudo da língua padroniza a comunicação entre os falantes de uma mesma língua, de modo que se compreendam (ZANELLA, 2010).

Nesse sentido, após a presente pesquisa realizada com os alunos do Termo IV ou 9º ano do ensino fundamental em cinco das 16 escolas que desenvolveram o

Projeto EJA/Digital Santos, verificou-se que algumas estratégias necessitavam de uma atenção maior para propiciar a Aprendizagem Significativa.

Para melhorar a aprendizagem dos alunos da EJA - agora em um outro molde, que continuam a utilizar da Plataforma Virtual de Aprendizagem - e torná-la mais significativa, é preciso que os docentes envolvidos nesse processo, estudem e reflitam de forma conjunta em busca de um processo de ensino e aprendizagem mais significativos.

Com vistas a promover apoio às aulas virtuais da EJA, apresenta-se este produto – denominado Material Instrucional - cujo objetivo geral, objetivos específicos, sugestões de estratégias para os docentes da EJA, serão apresentados a seguir. Não há objetivo de se propor estratégias rígidas, mas motivadoras de um processo reflexivo e prático, com exemplos concretos de estratégias norteadas pela teoria da Aprendizagem Significativa. Os momentos para discussão e reflexão sobre este material deverão acontecer durante a reunião pedagógica semanal, na qual Professores Tutores Presenciais e Professores Ava se encontram para discutirem sobre a construção das aulas. Futuramente, este material deverá gerar um e-Book disponível no Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado para apoio aos docentes do Projeto.

A teoria cognitivista estudada nesta pesquisa orienta que para que os discentes aprendam significativamente, os novos conteúdos e estratégias devem relacionar-se com suas realidades, promover a aquisição de novas ideias, ampliando as ideias prévias. Nesse sentido, têm destaque três estratégias relevantes: Organizadores Prévios, Mapas Conceituais e Diagramas V.

Os Organizadores Prévios têm como objetivos retomar aprendizagens anteriores ou ainda inserir conceitos necessários para uma nova aprendizagem. Os Mapas Conceituais têm o objetivo de relacionar conceitos de forma hierárquica dentro de um diagrama. Já os Diagramas V além de relacionar conceitos, indicam também a metodologia a ser utilizada (MOREIRA, 2006; MOREIRA, 2012b; MOREIRA, 2012c).

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Confeccionar um textual online para professores que norteie a prática de atividades, estratégias e fundamentos, para as aulas das diversas disciplinas da Educação de Jovens e Adultos, calcados na teoria da Aprendizagem Significativa.

2.2 Objetivos Específicos

Propor a reflexão acerca da produção de material das aulas do EJA junto ao corpo docente da Educação de Jovens e Adultos;

Rever fundamentos, práticas e estratégias para a elaboração das aulas embasadas nos conhecimentos prévios dos alunos; revisão de conteúdos já ensinados; elaboração de material potencialmente significativo com significatividade lógica e psicológica para os alunos; a utilização de estratégias tais quais organizadores prévios, mapas conceituais e diagramas V.

3 DESENVOLVIMENTO - TEXTO BASE DE APOIO

De acordo com a teoria cognitivista de David Ausubel (2000), a Aprendizagem Significativa ocorre quando se tem a capacidade de aprender novos conhecimentos baseados em conhecimentos já existentes. No entanto, faz-se necessário que, durante as aulas, haja a presença de alguns elementos essenciais para que este tipo de aprendizagem ocorra tais quais: estratégias, materiais potencialmente significativos, mediação do professor.

No entanto, pretendeu-se neste texto sugerir propostas de atividades calcados na Teoria da Aprendizagem Significativa de acordo com as estratégias dos Mapas Conceituais, Organizadores Prévios e Diagramas V.

Mapa Conceitual

O Mapa Conceitual é uma estratégia bastante coerente para apresentar a relação entre os conceitos de modo visual, explicitando, quando há, a subordinação ou correlação entre eles (MOREIRA, 2012b).

Inicialmente, o professor pode escrever na lousa palavras ou um tema gerador e ligá-las por setas, só para que os educandos compreendam a relação existente entre elas. Nesse sentido, O objetivo é que entendam a relação entre os conceitos e internalizem uma maneira de aprender e enriquecer seus conhecimentos, não necessariamente utilizassem o desenho, o diagrama em si.

Esta pesquisadora sugere o ensino da morfologia – classes gramaticais-de forma relacionada, por meio, por exemplo, do mapa conceitual - vide Figura 27.

Figura 27 - Mapa Conceitual das Classes Gramaticais



Fonte: Mapa Conceitual confeccionado pela autora (2018)

Evidencia-se a relação entre conceitos básicos do estudo da língua por meio do mapa como estratégia de aprendizagem. O mapa acima evidencia a relação entre as classes gramaticais de forma simplificada, para que os alunos entendam a conexão entre os conceitos e a submissão destes ao tema central: morfologia. As classes gramaticais ocupam espaço horizontal, isto é, nenhuma delas apresenta-se acima da outra, então nesse mapa essa informação fica visualmente clara. Nesse caso, tem-se um exemplo de aprendizagem correlativa, na qual nenhum dos conceitos se subordinam, mas se complementam (MOREIRA, 2012a). Este modelo de mapa conceitual poderá ser empregado na disciplina de LP ou ainda em qualquer outra disciplina.

Em um outro exemplo, poderia apresentar-se um mapa mostrando conceitos hierarquizados, como mostra Figura 28.

Figura 28 - Mapa Conceitual da Classe dos Substantivos e Flexões



Fonte: Mapa Conceitual confeccionado pela autora (2018)

A estrutura apresentada no mapa acima, poderá proporcionar aos alunos a visualização de conceitos hierarquizados de um determinado conteúdo. Deve estar sempre visível que conceitos são mais inclusores ou até mesmo mais importantes e quais são secundários ou ainda mais específicos (MOREIRA, 2012b).

Essa estratégia costuma ser bastante adequada, principalmente, para os educandos que aprendem de forma mais visual, pois demonstra desta maneira a estrutura dos conceitos e quais as relações apresentadas, de modo que a aprendizagem possa tornar-se mais significativa. Oportuniza a diferenciação progressiva dos conceitos, que se refere ao processo de atribuir novos significados a um conceito já aprendido por meio da constante utilização deste, e a reconciliação integradora, que é um processo da estrutura cognitiva do aluno que desfaz diferenças aparentes entre o que já se aprendeu e o que se está aprendendo e integra significados realizando superordenações (MOREIRA, 2012a). Essa estratégia pode ser utilizada em quaisquer disciplinas do Projeto.

Moreira (2012b) elenca os critérios para a construção do Mapa Conceitual.

1. Identifique os conceitos-chave do conteúdo que vai mapear e ponha-os em uma lista. Limite entre 6 e 10 o número de conceitos.

2. Ordene os conceitos, colocando o(s) mais geral(is), mais inclusivo(s), no topo do mapa e, gradualmente, vá agregando os demais até completar o diagrama de acordo com o princípio da diferenciação progressiva. Algumas vezes é difícil identificar os conceitos mais gerais, mais inclusivos; nesse caso é útil analisar o contexto no qual os conceitos estão sendo considerados ou ter uma ideia da situação em que tais conceitos devem ser ordenados.

3. Se o mapa se refere, por exemplo, a um parágrafo de um texto, o número de conceitos fica limitado pelo próprio parágrafo. Se o mapa incorpora também o seu conhecimento sobre o assunto, além do contido no texto, conceitos mais específicos podem ser incluídos no mapa.

4. Conecte os conceitos com linhas e rotule essas linhas com uma ou mais palavras-chave que explicitem a relação entre os conceitos. Os conceitos e as palavras-chave devem sugerir uma proposição que expresse o significado da relação.

5. Setas podem ser usadas quando se quer dar um sentido a uma relação. No entanto, o uso de muitas setas acaba por transformar o mapa conceitual em um diagrama de fluxo.

6. Evite palavras que apenas indiquem relações triviais entre os conceitos. Busque relações horizontais e cruzadas.

7. Exemplos podem ser agregados ao mapa, embaixo dos conceitos correspondentes. Em geral, os exemplos ficam na parte inferior do mapa.

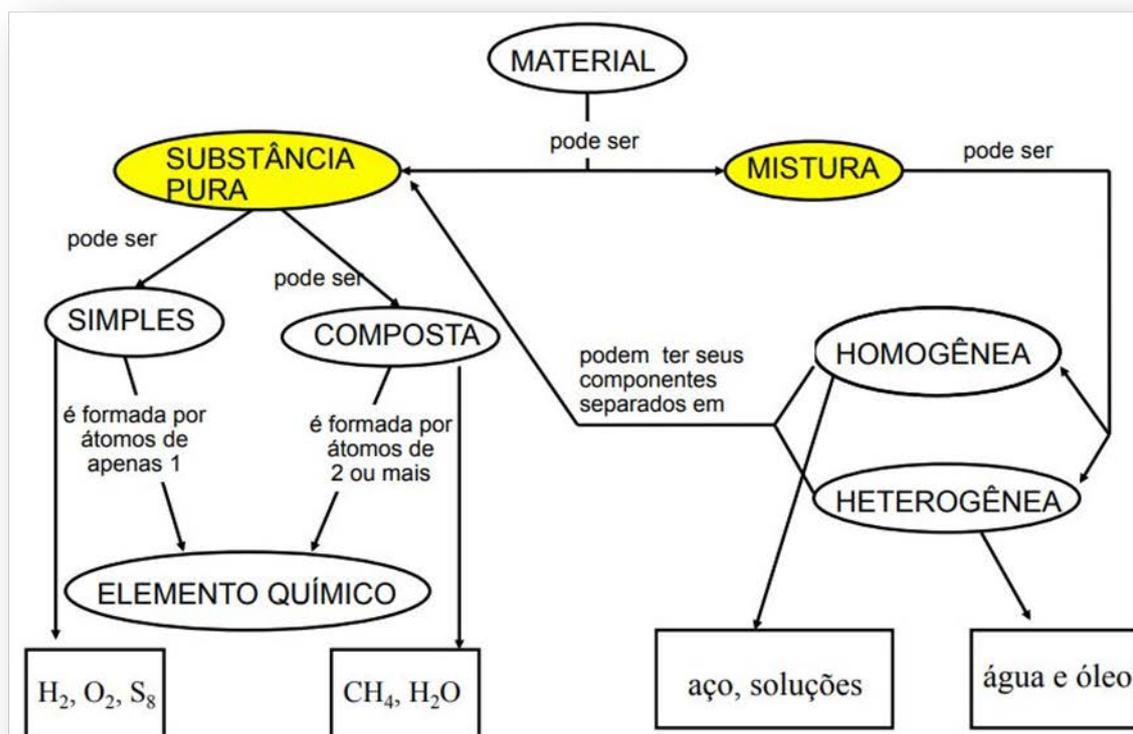
8. Geralmente, o primeiro intento de mapa tem simetria pobre e alguns conceitos ou grupos de conceitos acabam mal situados em relação a outros que estão mais relacionados. Nesse caso, é útil reconstruir o mapa.

9. Talvez neste ponto você já comece a imaginar outras maneiras de fazer o mapa, outros modos de hierarquizar os conceitos. Lembre-se que não há um único modo de traçar um mapa conceitual. À medida que muda sua compreensão sobre as relações entre os conceitos, ou à medida que você aprende, seu mapa também muda. Um mapa conceitual é um instrumento dinâmico, refletindo a compreensão de quem o faz no momento em que o faz.

10. Não se preocupe com “começo, meio e fim”, o mapa conceitual é estrutural, não sequencial. O mapa deve refletir a estrutura conceitual hierárquica do que está mapeado.

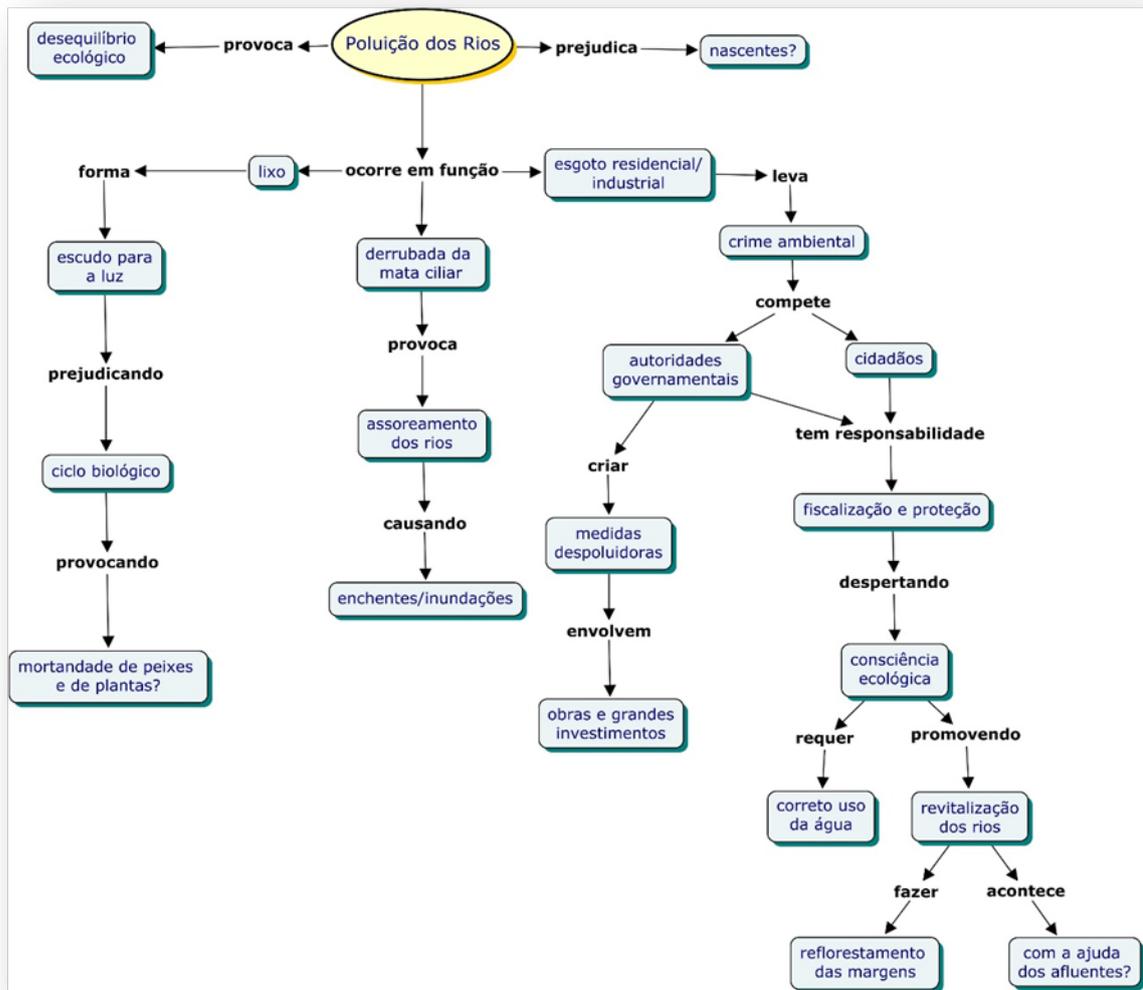
11. Compartilhe seu mapa com colegas e examine os mapas deles. Pergunte o que significam as relações, questione a localização de certos conceitos, a inclusão de alguns que não lhe parecem importantes, a omissão de outros que você julga fundamentais. O mapa conceitual é um bom instrumento para compartilhar, trocar e “negociar” significados.

Figura 29- Mapa Conceitual sobre Classificação de Materiais



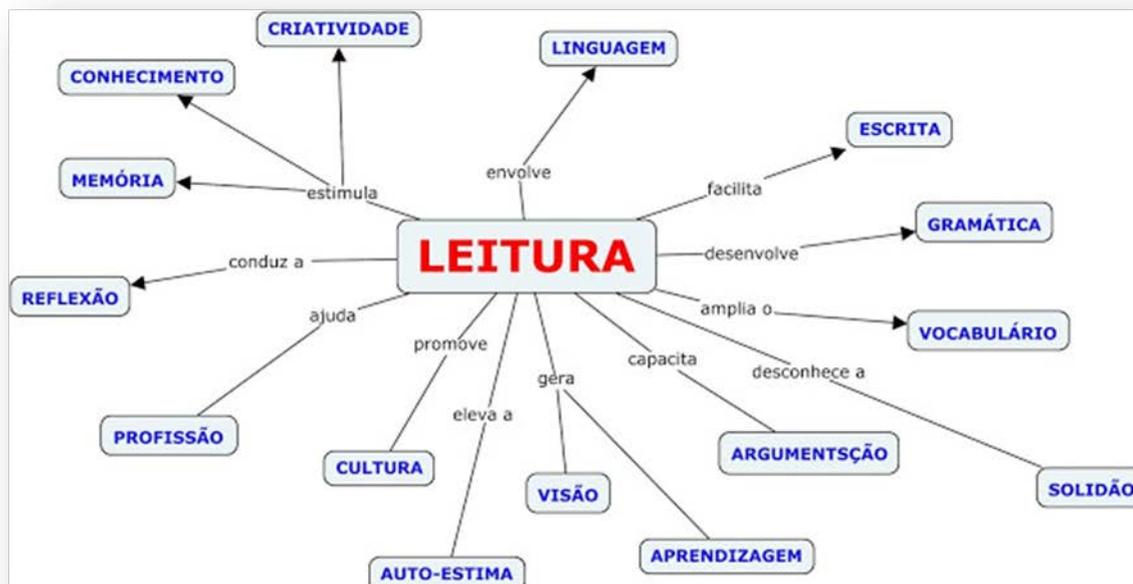
Fonte: Maximiano, 2009.

Figura 30- Mapa Conceitual sobre Poluição



Fonte: Bolzan, 2009

Figura 31- Mapa Conceitual sobre Leitura



Fonte: Sartório, 2015

Diagrama V – V Epistemológico

O Diagrama V é uma ferramenta para investigar a aprendizagem, ou seja, tanto professor quanto aluno podem organizar um esquema de conceitos de forma que possam verificar a validade dos conceitos aprendidos e estudados (MOREIRA, 2006). Essa ferramenta pode ter como objetivos o ensino e a aprendizagem, análise curricular de cursos, disciplinas. Para a preparação de conteúdos para as aulas e ainda para a avaliação do ensino.

Como já mencionado, o estudo dos gêneros é significativo para o desenvolvimento das demais aprendizagens. Por meio deles, o aluno é capaz de figurar situações cotidianas em sua vida, ou seja, ele pode ver-se inserido nos contextos presentes nos textos lidos.

O uso da linguagem é necessário em diversos momentos da vida de um indivíduo: na leitura de placas, textos científicos, poesia, textos instrucionais, romances e textos em geral.

Por meio da leitura dos gêneros variados, os educandos trazem à tona seus próprios pensamentos e os pensamentos alheios de maneira escrita e também oral, o que possibilita o contato amplo com situações formais e informais. As experiências

adquiridas pela audição e leitura de textos e pelo exercício de expor as ideias de forma oral e escrita “são grandes fontes de energia a impulsionar novas descobertas e a elaboração e difusão de conhecimento” (BRASIL, 2002, p.12).

Pode-se apresentar um Diagrama V que trate do gênero textual crônica e que aponte suas características e possibilidades. Abaixo, segue o exemplo dessa construção – Figura 29.

Figura 32 - Diagrama V sobre estudo do Gênero Crônica – sugestão de estratégia para preparação de aula



Fonte: Diagrama V confeccionado pela autora (2018)

Mesmo que não utilize a diagramação acima, o professor pode utilizar as questões que norteiam o Diagrama para organizar a forma de ensinar determinados conteúdos ou ainda todo o conteúdo. Pode também aplicar os conceitos do Diagrama após as aulas para verificar se atenderam aos requisitos da

Aprendizagem Significativa no que concerne à significatividade lógica e psicológica, por exemplo.

Como já discorrido na fundamentação teórica desta pesquisa, o Diagrama V provém de cinco questões: quais as questões foco; quais os conceitos-chave; quais os métodos usados para responder às questões-foco; quais as asserções de conhecimento e quais as asserções de valor.

A primeira questão se relaciona ao fenômeno de interesse pelo assunto em questão. A segunda refere-se aos conceitos e metodologias envolvidos no trabalho. A terceira se relaciona ao passo a passo e procedimentos para atender à questão 1. A questão 4 tem como objetivo responder à questão-foco e a última questão se refere à relevância do estudo realizado, sua significância para o que e para quem.

Para exemplificar essa estrutura, construiu-se o esquema:

1. Qual(is) a(s) questão(ões)-foco? Qual a relação entre a leitura de crônicas e a compreensão de assuntos da vida cotidiana?
2. Quais os conceitos-chave? Marcação temporal; assuntos do cotidiano.
3. Qual(is) o(s) método(s) usado(s) para responder a(s) questão(ões)-foco? Significatividade Lógica e Psicológica.
4. Quais as asserções de conhecimento? A leitura promove a ampliação do vocabulário.
5. Quais as asserções de valor? A leitura de crônicas promove a reflexão sobre assuntos do cotidiano.

Trata-se de um recurso interessante de análise curricular que apresenta a visualização de conceitos e metodologias promovendo a reflexão acerca das escolhas realizadas.

Organizador Prévio

O Organizador Prévio tem o objetivo de auxiliar o professor na tarefa de relembrar alguns conceitos para então introduzir novos conhecimentos. Esta estratégia também pode ser a responsável por introduzir ideias ainda não conhecidas, mas necessárias antes da introdução de um determinado conteúdo (MOREIRA, 2012c).

Para exemplificar seu uso, relata-se a situação a seguir.

Ao explicar o conteúdo dos adjuntos adverbiais, a professora pode retomar o conceito de advérbio e locução adverbial pedindo a alguns alunos para irem à frente da sala com o celular na mão e simulem uma ligação de um para o outro com as seguintes falas:

Aluno A – *“-Alô, é o fulano. Tudo bem?”*

Aluno B- *“-Sim, eu estava esperando sua ligação, mas onde você está?”*

Aluno A- *“-Ora, estou na escola desde de manhã e não te vi”.*

Aluno B- *“-Também estou aqui. Então, encontre-me na biblioteca. Abra a porta lentamente para evitar barulho”.*

Enquanto os alunos dialogam a professora pode gravar as falas com o celular dela e escrever no quadro negro os seguintes termos: “na escola”, “de manhã”, “lentamente” e “na biblioteca”. Após o término do diálogo, ela pede que retornem aos seus lugares e solicita a todos os alunos que observem as palavras do quadro perguntando:

“-O que estas palavras significam para vocês? Observem-nas e eu vou colocar as falas para que ouçam novamente”.

Após colocar as falas, repete para eles a pergunta acima. Espera-se que alguns alunos levantem a mão e digam que “na escola” era o lugar onde os dois falantes estavam, “de manhã” era o momento em que um deles chegou na escola. A professora confirma o acerto e acrescenta mais informações de acordo com as necessidades que surgirem no momento. Para finalizar, pode afirmar:

- Essas palavras pertencem à classe dos advérbio e locuções adverbiais. Essa classe indica circunstância a uma fala. Essa circunstância pode ser de: modo, tempo, lugar, afirmação, negação, dúvida, entre outros.

A expectativa desse momento é de que este exercício auxilie a retomada de conhecimentos ou ainda os introduza, para o caso dos alunos que não aprenderam e, a partir disso se possa ensinar o uso dos adjuntos adverbiais.

Espera-se que as estratégias aqui apresentadas sejam entendidas como sugestões para as diversas aulas da EJA, no propósito de alcançar a Aprendizagem Significativa. Esta discussão, na verdade, é muito mais complexa e, quando ocorre em grupo tende a ser ampliada e enriquecida pelos seus participantes –docentes. No entanto, entende-se este texto com o início de uma proposta de reflexão, cujo

objetivo primordial é a aprendizagem dos alunos e, especificamente, a Aprendizagem Significativa.

LEITURAS RECOMENDADAS

COLL, César. PALÁCIOS, Jesús. MARCHESI, Álvaro (org.). **Desenvolvimento e Educação** – Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Psicologia da Educação Escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEMBO, Myron. **Applying educational psychology**. New York: Longman, 1994.

FONSECA, João José Saraiva de. FONSECA, Sonia Maria Henrique Pereira da. **Professores Autores de Material Didático para Educação a Distância**: Relato do Processo de Acompanhamento Pedagógico. Seminário da Associação Brasileira de Educação a Distância. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc049.pdf>>. Acesso em 29 de set. de 2017.

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? Instituto de Física – UFRGS. **Qurrriculum**, La Laguna, Espanha, 2012a.

_____. Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa. **Revista Chilena de Educação Científica**, v. 4, Nº 2, 2012b, 38-44.

_____. Organizadores prévios e a aprendizagem significativa. **Revista Chilena de Educación Científica**, v. 7, n. 2, 2008, p. 23-30. Revisado em 2012C.

_____. **Mapas Conceituais e Diagramas V**. Instituto de Física. UFRS: 2006. Disponível em: <http://www.mettodo.com.br/ebooks/Mapas_Conceituais_e_Diagramas_V.pdf>. Acesso em 03 de jan. de 2017.

_____. **Diagrama V e o Ensino de Física**. Instituto de Física. UFRS: 2005. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/public/tapf/n7_moreira.pdf>. Acesso em 02 de jul. de 2017.

_____. Aprendizagem Significativa Crítica. **III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa**, Lisboa (Peniche), 2000. pp. 33-45 .

MOREIRA, Marco Antonio. MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 2016.

MOREIRA, Marco A. CABALLERO, M.C. RODRÍGUEZ, M. L. (orgs.) Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. **Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo**, Espanha, 1997.

NOVAK, Joseph Donald. **Aprender a Aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1984.

TAVARES, Romero. **Aprendizagem significativa**. Disponível em:<
<http://www.fisica.ufpb.br/~Romero/objetosaprendizagem/Rived/Artigos/2004-RevistaConceitos.pdf>> Acesso em 04 de jun. de 2016.

ZANELLA, Maura Spada. Ortografia no Ensino Fundamental: Um Estudo Sobre as Dificuldades no Processo de Aprendizagem da Escrita. **Poiesis Pedagógica** - v. 8, n. 2, p. 109-125, ago./dez. 2010.

REFERÊNCIAS (do Produto)

- BOLZAN, Lucele. **Mapas Conceituais**. Disponível em:<
<http://pasapirangag13.pbworks.com/w/page/14561489/Mapas%20Conceituais>.
 Acesso em 18 de mar. de 2018.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**. 5ª a 8ª série, v.2, Brasília: 2002.
- _____. **Plano de Curso da Prefeitura Municipal de Santos**. DEPED/SEDUC. Santos, 2016.
- MAXIMIANO, Flávio Antonio. **Mapas Conceituais**. Disponível em:<
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2103038/mod_resource/content/1/1-Mapas%20ConceituaisFlavio.pdf>. Acesso em 18 de mar. de 2018.
- COLL, César. PALÁCIOS, Jésus. MARCHESI, Álvaro (org.). **Desenvolvimento e Educação** – Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- _____. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Psicologia da Educação Escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DEMBO, Myron. **Applying educational psychology**. New York: Longman, 1994.
- FONSECA, João José Saraiva de. FONSECA, Sonia Maria Henrique Pereira da. **Professores Autores de Material Didático para Educação a Distância**: Relato do Processo de Acompanhamento Pedagógico. Seminário da Associação Brasileira de Educação a Distância. Brasília, DF. Disponível em:<
<http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc049.pdf>>. Acesso em 29 de set. de 2017.
- MAXIMIANO, Flávio Antonio. **Mapas Conceituais**. Disponível em:<
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2103038/mod_resource/content/1/1-Mapas%20ConceituaisFlavio.pdf>. Acesso em 18 de mar. de 2018.
- MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? Instituto de Física – UFRGS. **Qurriculum**, La Laguna, Espanha, 2012a.
- _____. Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa. **Revista Chilena de Educação Científica**, v. 4, Nº 2, 2012b, 38-44.
- _____. Organizadores prévios e a aprendizagem significativa. **Revista Chilena de Educación Científica**, v. 7, n. 2, 2008, p. 23-30. Revisado em 2012C.
- _____. **Mapas Conceituais e Diagramas V**. Instituto de Física. UFRS: 2006. Disponível em:<
http://www.mettodo.com.br/ebooks/Mapas_Conceituais_e_Diagramas_V.pdf>. Acesso em 03 de jan. de 2017.

_____. **Diagrama V e o Ensino de Física**. Instituto de Física. UFRS: 2005. Disponível em:< https://www.if.ufrgs.br/public/tapf/n7_moreira.pdf>. Acesso em 02 de jul. de 2017.

_____. Aprendizagem Significativa Crítica. **III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa**, Lisboa (Peniche), 2000. pp. 33-45.

MOREIRA, Marco Antonio. MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 2016.

MOREIRA, Marco A. CABALLERO, M.C. RODRÍGUEZ, M. L. (orgs.) Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. **Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo**, Espanha, 1997.

NOVAK, Joseph Donald. **Aprender a Aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1984.

TAVARES, Romero. **Aprendizagem significativa**. Disponível em:< <http://www.fisica.ufpb.br/~Romero/objetosaprendizagem/Rived/Artigos/2004-RevistaConceitos.pdf>> Acesso em 04 de jun. de 2016.

ZANELLA, Maura Spada. Ortografia no Ensino Fundamental: Um Estudo Sobre as Dificuldades no Processo de Aprendizagem da Escrita. **Poiesis Pedagógica** - v. 8, n. 2, p. 109-125, ago./dez. 2010.

SARTÓRIO, Elisa. **Mapas Conceituais**. Disponível em:< <http://elizasartoriopie.blogspot.com.br/2015/09/uso-de-mapas-conceituais.html>>. Acesso em 18 de mar. de 2018.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de Adultos no Brasil: Políticas de (Des)Legitimação**. Tese de Doutorado. Orientação Lúcia Mercês de Avelar. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

ALMEIDA, Fernando José de. Paulo Freire. **Folha Explica**, v. 81. São Paulo: Publifolha, 2009.

_____. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2000.

ARAÚJO, Cristiane Menezes de. BARBOSA, Sara Rogéria Santos. Crônica: Gênero Textual a Serviço da Formação de Leitores. **Interdisciplinar**. Edição Especial ABRALIN/SE, Itabaiana/SE, Ano VIII, v.17, jan./jun. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Maria de Lourdes Medeiros. **Projeto Santos Jovem Doutor – Uma Aprendizagem Significativa em Saúde no Ensino Básico**, 2017. 125 páginas. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2017.

BEISIEGEL, Celso de. **Estado e Educação Popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BORTOLLINI, Veridiana Rabaioli. Buscando Uma Aprendizagem Significativa a Partir de Saberes e Vivências dos Educandos da EJA. **IX ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Rio Grande do Sul, 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 20 de out. de 2016.

BRASIL. **Plano de Curso da Prefeitura Municipal de Santos**. DEPED/SEDUC. Santos, 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Deliberação CEE N° 124/2014**. Disponível em:<http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/conep/atribuicoes.html> Acesso em 20 julh. 2017.

_____. CONEP. **CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE**. Disponível em:<http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/conep/atribuicoes.html> Acesso em 25 julh. 2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**. 5ª a 8ª série, v.2, Brasília: 2002.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular: 1º Segmento**. 5ª a 8ª série, v.2, São Paulo/Brasília: 2001.

_____. **MINISTÉRIO DA SAÚDE. Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012.** Disponível em: <
µhttp://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em 26 de jul. de 2017.

_____. **Decreto nº 91.980, de 25 de Novembro de 1985.** Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/11/1985.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Documento de Trabalho SECADI/MEC. Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: <
<http://inovaeja.mec.gov.br/documento-base.pdf>>. Acesso de 1 de dez. de 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 16 de jul. de 2016.

_____, **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica.** Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em 20 de out. de 2016.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Parecer 06/2010, Artigo 4º, Inciso I.** Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 12 de ago. de 2016.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em 13 de jul. de 2016.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1/2000.** Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em 13 de jul. de 2016.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (DE 16 DE JULHO DE 1934).** Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em 13 de jul. de 2016.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em: <
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 13 de jul. de 2016

_____. **CONFINTEA VI. Marco da Ação de Belém.** Brasília, 2010.

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: ANDRADE, Carlos Drummond de et al. **Para gostar de ler: crônicas.** São Paulo: Ática, 1980. v. 5, p. 5-23.

CARRIL, Maria da Graça Pimentel. **O futuro das Escolas Públicas Estaduais no Período Noturno** - O Comportamento da Demanda Ensino Médio 1995-2004. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil, 2006.

CHISNALL, Peter. **Marketing Research: Analysis and Measurement**. McGraw-Hill: 1973.

COLL, César. PALÁCIOS, Jésus. MARCHESI, Álvaro (org.). **Desenvolvimento e Educação** – Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEMBO, Myron. **Applying educational psychology**. New York: Longman, 1994.

FONSECA, João José Saraiva de. FONSECA, Sonia Maria Henrique Pereira da. **Professores Autores de Material Didático para Educação a Distância: Relato do Processo de Acompanhamento Pedagógico**. Seminário da Associação Brasileira de Educação a Distância. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc049.pdf>>. Acesso em 29 de set. de 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. Papel da Educação na Humanização. **Revista FAEEBA**, Salvador. n. 7 jan./jun. 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓMEZ, Angel Pérez. SACRISTÁN, Jose Gimeno. **Compreender e Transformar o Ensino**. São Paulo: Artmed, 2007.

GOWIN, Bob. **Educating**. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1981.

GOWIN, Bob. **The Structure of Knowledge**. Educational Theory, 1970.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

INHELDER, Barbel. PIAGET, Jean. O Pensamento do Adolescente. In:_____. **Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente: Ensaio Sobre a Construção das Estruturas Operatórias Formais**. São Paulo: Pioneira, 1976. Pp. 249-260.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. São Paulo: Papyrus, 2003.

KLERING, Luis Roque. SCHRÖEDER, Christine da Silva. Desenvolvimento de um Ambiente Virtual de Aprendizagem à luz do Enfoque Sistêmico. **TAC**, Curitiba, v. 1, n. 2, art. 1, pp. 42-54, Jul./Dez. 2011

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LITTO, Frederic Michael. FORMIGA, Marcos. (orgs.) **Educação a Distância: O Estado da Arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O Que é Mesmo Avaliar? **Pátio On-Line**. Porto Alegre: Artmed. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

MACHADO, Suelen Fernanda. TERUYA, Teresa Kazuko. **Mediação Pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: A Perspectiva dos Alunos**. Paraná: PUC, 2009. Disponível em:<
http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2696_1218.pdf>
Acesso em 17 de maio de 2016.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

MATTAR, João. Interações em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. **Teccogs** n. 9, 102 p, jan. - jun. 2014.

MELLE, Ana Maria Tavares; TAVARES, Elizabeth; NATÁRIO, Elisete Gomes; DIAS, Izabella Custódio. O 'Fórum' Digital: Reflexões sobre a Experiência do uso dessa Ferramenta na Educação de Jovens e Adultos In: Anais XVI Jornadas Trasandinas de Aprendizaje, 2016, São Paulo. **Educação Emancipatória na América Latina - construindo caminhos para igualdade**, 2016.

MIRANDA, Silvana Maria de; PIRES, Maria Marlene de Sousa; NASSAR, Silvia Modesto; SILVA, Carlos Alberto Justo da. Construção de uma Escala para Avaliar Atitudes de Estudantes de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.33, p. 104-110, 2009.

MORAN, José Manuel. Os Novos Espaços de Atuação do Professor com as Tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.12, pp.13-21, maio/ago. 2004.

_____. O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD – Uma Leitura Crítica dos Meios. In **COPEAD/SEED/MEC: Programa TV Escola**. Belo Horizonte; Fortaleza, 1999.

_____. Tendências da Educação *Online* no Brasil. In RICARDO, Eleonora Jorge (org.). **Educação Corporativa e Educação a Distância**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

MOREIRA, Marco Antonio. O que é afinal aprendizagem significativa? Instituto de Física – UFRGS. **Qurriculum**, La Laguna, Espanha, 2012a.

_____. Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa. **Revista Chilena de Educação Científica**, v. 4, Nº 2, 2012b, 38-44.

_____. Organizadores prévios e a aprendizagem significativa. **Revista Chilena de Educación Científica**, v. 7, n. 2, 2008, p. 23-30. Revisado em 2012C.

_____. **Mapas Conceituais e Diagramas V**. Instituto de Física. UFRS: 2006. Disponível em:<
http://www.mettodo.com.br/ebooks/Mapas_Conceituais_e_Diagramas_V.pdf>. Acesso em 03 de jan. de 2017.

_____. **Diagrama V e o Ensino de Física**. Instituto de Física. UFRS: 2005. Disponível em:< https://www.if.ufrgs.br/public/tapf/n7_moreira.pdf>. Acesso em 02 de jul. de 2017.

_____. Aprendizagem Significativa Crítica. **III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa**, Lisboa (Peniche), 2000. pp. 33-45 .

MOREIRA, Marco Antonio. MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. **Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 2016.

MOREIRA, Marco A. CABALLERO, Maria Concesa. PALMERO, Maria Luz Rodríguez. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. **Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo**, Espanha, 1997.

NEDER, Maria Lucia Cavalli. POSSARI, Lucia Helena. Oficina de Produção de Material impresso. In: MARTINS, Onilza Borges (Org.). **Curso de Formação em Educação a Distância: Educação e Comunicação em Educação a Distância**. Módulo 3, Curitiba: UNIREDE, 2001. pp. 139-189.

NOVAK, Joseph Donald. **Aprender a Aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1984.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIERRO, Maria Clara di; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão; **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em 01 de jun. de 2016.

POSSARI, Lúcia Helena Vendrusculo. MARTINS, Maria Lucia Cavalli Neder. **Material Didático para EaD: Processo de Produção**. Cuiabá: Edu FMT, 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. SP: Atlas, 2012.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Para gostar de ler: porta de colégio e outras crônicas**. São Paulo: Ática, 1995. v. 16.

SANTOS, Daniel Marques Dos. **Contribuição da Graduação em Tecnologia em Radiologia para a Prática do Tecnólogo**. UNIFESP: SP, 2014. Disponível em:< http://www2.unifesp.br/centros/cedess/mestrado/baixada_santista_teses/010_bx_da_nielmarques_tese.pdf>. Acesso em 12 de set. de 2016.

SOUZA, Alba Regina Battisti. SARTORI, Ademilde Silveira. ROESLER, Jucimara. Mediação Pedagógica na Educação a Distância: Entre Enunciados Teóricos e Práticas Construídas. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 327-339, maio/ago. 2008.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Rio Grande do Sul: PUCRS, 2009. Disponível em:< http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf> Acesso em 17 de maio de 2016.

TAVARES, Romero. **Aprendizagem significativa**. Disponível em:< <http://www.fisica.ufpb.br/~Romero/objetosaprendizagem/Rived/Artigos/2004-RevistaConceitos.pdf>> Acesso em 04 de jun. de 2016.

TORI, Romero. **Avaliando Distâncias na Educação**. Universidade de São Paulo: USP, nov. 2005. Disponível em:< http://www.abed.org.br/site/pt/midiатеca/textos_ead/638/2005/11/avaliando_distancias_na_educacao_>. Acesso em 27 de set. de 2017.

VIEIRA, Sofia Lerche. Poder local e a educação no Brasil: dimensões e tensões. **RBPAE** – v.27, n.1, p. 123-133, jan./abr. 2011

ZANELLA, Maura Spada. Ortografia no Ensino Fundamental: Um Estudo Sobre as Dificuldades no Processo de Aprendizagem da Escrita. **Poiesis Pedagógica** - v. 8, n. 2, p. 109-125, ago./dez. 2010.

APÊNDICE A - Escala Atitudinal Tipo Likert

Idade: _____ Termo: () 1 () 2 () 3 () 4 Responda as questões abaixo com base nas suas aulas de Língua Portuguesa do Projeto EJA Digital Santos.					
CT= Concordo Totalmente; IC= Inclinado a Concordar, ID = Inclinado a Discordar, DT = Discordo Totalmente		CT	IC	ID	DT
1	As aulas de Língua Portuguesa reveem conteúdos de aulas anteriores para depois apresentar conteúdos novos.				
2	Os textos das aulas de Língua Portuguesa me ajudam a entender melhor os textos das outras disciplinas.				
3	Os conhecimentos novos adquiridos nas aulas de Língua Portuguesa me fizeram rever os conhecimentos que eu já possuía sobre a língua.				
4	Os conteúdos das aulas estão ligados a assuntos que conheço.				
5	Tenho seguido as orientações da professora de estudar buscando relacionar os conteúdos entre si, de forma que eu possa ter uma compreensão da Língua Portuguesa				
6	Os temas dos textos das aulas estão de acordo com a minha faixa etária.				

7	Os temas das aulas de Língua Portuguesa sempre têm continuidade de significado facilitando, desta forma, minha aprendizagem.				
8	Os conteúdos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa envolvem somente a memorização das informações e não fazem relação com outros conhecimentos que eu tenho.				
9	Percebo melhora em minha compreensão de textos narrativos após a explicação do professor sobre a relação entre esse tema e o uso do travessão.				
10	Busquei os conceitos-chave quando estudei lendas e mitos e fiz relações entre eles.				
11	Percebo que não ampliei minha compreensão sobre os conteúdos de discurso direto e discurso indireto por meio de sua relação com o gênero textual “tirinha”.				
12	O conteúdo gramatical (ortografia) explicado na aula de Língua Portuguesa serviu de base para que eu aprenda outros conteúdos gramaticais.				
13	O uso de palavras-chave e suas relações durante as explicações das aulas permitiram eu entender mais facilmente os conteúdos ensinados.				
14	As leituras de crônicas nas aulas de Língua Portuguesa não contribuíram em nada para melhorar minha compreensão sobre assuntos do meu cotidiano.				
15	A atividade de desafio (situação problema) sobre pontuação não me ajudou a pesquisar e ampliar as informações que tenho sobre pontuação				
16	As aulas de Língua Portuguesa costumam apresentar conceitos gerais e a partir deles conceitos mais específicos.				

	(Exemplos: Aula sobre poemas e em seguida explicação sobre estrofes e rimas)				
17	O fórum é um espaço que te estimula a fazer perguntas relevantes.				
18	Após o término do semestre cursado na EJA/Digital, meus conhecimentos sobre ortografia permanecem os mesmos.				
19	As aulas de Língua Portuguesa ficaram mais fáceis quando o professor apresentou textos de introdução antes de explicar os conteúdos novos				
20	As aulas de Língua Portuguesa costumam apresentar conceitos específicos e a partir deles conceitos mais gerais. (Exemplo: Ensinar “conto de fadas” antes de ensinar o que são contos).				
21	Tenho como estratégia de estudo fazer relações entre os conteúdos trabalhados em diferentes aulas de Língua Portuguesa.				
22	Durante as aulas de Língua Portuguesa, o professor procura saber o que eu já sei sobre o conteúdo que será apresentado.				

APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista

A Entrevista semiestruturada foi organizada com base nas próprias assertivas presentes na Escala Likert. Abaixo seguem as Assertivas e as questões da Entrevista a elas relacionadas.

Dimensão 1

Assertiva 1- As aulas de Língua Portuguesa reveem conteúdos de aulas anteriores para depois apresentar conteúdos novos

Questão para entrevista: Você consegue especificar quais conteúdos foram retomados antes de serem apresentados novos conteúdos?

Assertiva 4 - Os conteúdos das aulas estão ligados a assuntos que conheço

Questão para entrevista: Você consegue especificar alguns assuntos ou conteúdos ensinados nas aulas e que estiveram ligados aos que você já conhece?

Assertiva 20 – As aulas de Língua Portuguesa costumam apresentar conceitos específicos e a partir deles conceitos mais gerais

Questão para entrevista: Você se recorda de ter aprendido algum conteúdo geral para depois aprender um conteúdo específico? Exemplo: aprender o que são contos e depois os tipos de contos.

Dimensão 2

Assertiva 17 – O fórum é um espaço que te estimula a fazer perguntas relevantes

Questão para entrevista: Por que, em sua opinião, o fórum pode te estimular a aprender?

Assertiva 19 – As aulas de Língua Portuguesa ficaram mais fáceis quando o professor apresentou textos de introdução antes de explicar os conteúdos novos

Questão para entrevista: Você se lembra se no início das aulas era apresentado textos de introdução para falar de algum conteúdo passado ou ainda explicando de forma breve o conteúdo que ainda seria apresentado?

Dimensão 3

Assertiva 3 - Os conhecimentos novos adquiridos nas aulas de Língua Portuguesa me fizeram rever os conhecimentos que eu já possuía sobre a língua

Questão para entrevista: Você consegue citar quais conteúdos já tinha visto e se aprendeu um pouco mais sobre eles?

ANEXO A – Aprovação no Comitê de Ética

The screenshot displays the 'Plataforma Brasil' web interface in a Mozilla Firefox browser. The address bar shows the URL: `plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf`. The user is logged in as 'Elisete Gomes Natário - Pesquisador | V3.0'.

The main content area is titled 'DETALHAR PROJETO DE PESQUISA' and is divided into two sections:

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Material de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos Digital de Santos - Considerações à Luz da Aprendizagem Significativa.
Pesquisador Responsável: Elisete Gomes Natário
 Área Temática:
Versão: 1
 CAAE: 69057517.0.0000.5509
 Submetido em: 06/05/2017
Instituição Proponente: Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
 Patrocinador Principal: PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS ESTANCIA BALNEARIA

A circular stamp with the text 'COORDENADOR' is visible on the right side of this section. Below the details, a link for 'Comprovante de Recepção' is provided with the file name 'PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_896453'.

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

A tree view on the left lists the following folders:

- Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 1
 - Projeto Original (PO) - Versão 1
 - Curriculo dos Assistentes
 - Documentos do Projeto
 - Comprovante de Recepção - Submissão
 - Folha de Rosto - Submissão 1
 - Informações Básicas do Projeto - Submi
 - Projeto Detalhado / Brochura Investigad
 - TCLE / Termos de Assentimento / Justific
 - Apreciação 1 - Universidade Metropolitana

On the right, a table header is visible with columns: 'Tipo de Documento', 'Situação', 'Arquivo', 'Postagem', and 'Ações'.

The Windows taskbar at the bottom shows the system tray with the date '10/08/2017' and time '12:30'.

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido à Instituição

Esta pesquisa será realizada pela aluna *Izabella Custódio Dias* do Curso de Mestrado Profissional em Práticas Docentes do Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, localizada à Avenida Conselheiro Nébias, nº 536, Encruzilhada/Santos, como uma das atividades que compõem seu aprendizado e formação profissional, orientado pelo Profª Drª Elisete Gomes Natário. Segundo preceitos éticos, informamos que sua participação será absolutamente sigilosa, não constando seu nome em qualquer outro dado que possa identificá-lo no relatório final ou em qualquer publicação posterior sobre esta pesquisa. Pela natureza da pesquisa, sua participação não acarretará em quaisquer danos, não caberá quaisquer bônus ou benefícios e não oferecerá nenhum risco à sua pessoa. A seguir, damos as informações gerais sobre esta pesquisa, reafirmando que qualquer outra informação que você desejar pode ser fornecida a qualquer momento pelo aluno ou pelo professor responsável.

Tema da pesquisa: “Material de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos Digital de Santos - Considerações à Luz da Aprendizagem Significativa”

Objetivo: O objetivo é levantar dos alunos quais conteúdos e/ou metodologias promovem a construção de uma aprendizagem significativa nas aulas de Língua Portuguesa para o Termo IV/ 9º ano do Projeto EJA Digital Santos.

Procedimento: Aplicação de questionário Tipo Escala Likert e entrevista.

Você tem total liberdade para recusar sua participação assim como solicitar exclusão dos seus dados, retirando seu consentimento sem qualquer penalização ou prejuízo. Para tal, procurar a Profa. Elisete Natário no Curso de Mestrado Profissional em Práticas Docentes do Ensino Fundamental da UNIMES (Avenida Conselheiro Nébias, 536 - Encruzilhada – Santos - SP Tel.: 3228 3400) solicitando a exclusão.

Agradecemos sua participação, enfatizando que a mesma contribuirá para a formação do aluno e para a construção do conhecimento atual na área de Práticas de ensino.

Izabella Custódio Dias

RG.....

Profª Drª Elisete Gomes Natário.

RG.....

Tendo ciência das informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Eu _____, portador do RG _____, autorizo a aplicação desta pesquisa nesta instituição.

_____, ____ de _____ de 2017.

Assinatura e Carimbo da Instituição

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Alunos

Prezado (a) Senhor (a):

Contamos com sua participação na pesquisa, que tem como título: “Material de língua portuguesa na educação de jovens e adultos digital de santos - considerações à luz da aprendizagem significativa”

O objetivo é *levantar dos alunos quais conteúdos e/ou metodologias promovem a construção de uma aprendizagem significativa nas aulas de língua portuguesa para o Termo IV/ 9º ano do Projeto EJA Digital Santos.*

Para isto pedimos que responda a um questionário e entrevista.

Vale ressaltar que sua cooperação será voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, e que poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem revelar a identidade dos participantes.

Salientamos que o senhor (a) tem a liberdade de recusar a participação ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa.

- Terá sua identidade mantida em sigilo;
- Não terá nenhum ônus financeiro nem danos;
- Não receberá nenhum benefício financeiro;

Destacamos que, a qualquer tempo, poderá retirar sua participação do estudo, bastando para tal, procurar a Profa. Elisete no Curso de Mestrado da UNIMES (Avenida Conselheiro Nébias, 536 - Encruzilhada – Santos - SP Tel.: 3228 3400) solicitando a exclusão.

Agradecemos a colaboração e nos colocamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida.
Atenciosamente,

Profª Drª Elisete Gomes Natário
Responsável pela pesquisa

Izabella Custódio Dias
Estudante de Mestrado Profissional

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____,

Abaixo assinado, concordo com minha participação na pesquisa “Material de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos Digital de Santos - Considerações à Luz da Aprendizagem Significativa”, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora IZABELLA CUSTÓDIO DIAS sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes desta participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer prejuízo.

Local e data _____/_____/_____/_____

Nome: _____ Assinatura do sujeito: _____