REEDUC

REEDUC - REVISTA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO DA UEG QUIRINÓPOLIS-GO

CONSELHO EDITORIAL

O Conselho Editorial da Revista Científica REEDUC é composto por professores doutores da UEG Campus Quirinópolis e Convidados.

Dra. Andréia Cristina da Silva
Dr. Daniel Precioso
Dr. Eduardo Batista da Silva
Dr. Gilson Xavier de Azevedo
Dr. Jean Carlos Vieira Santos
Dra. Joana Corrêa Goulart
Dra. Lorranne Gomes da Silva
Dr. Marcelo Pereira Magalhaes De Sales
Dra. Maria Marta da Silva
Dr. Raoni Ribeiro Guedes Fonseca Costa
Dr. Roberto Barcelos Souza
Dr. Rodrigo Jurucê Mattos Gonçalves
Dra. Sonia Bessa
Dr. Wellington Hannibal
Dra. Zilda Dourado Pinheiro
Ma. Lara Patrícia Sandre
Ma. Lucia Helena Severina de Rezende
Ma. Marcia Rosa da Silva

CONSELHO CONSULTIVO

Dr. Gilberto Celestino dos Santos (UEG)
Dr. Gilberto Gonçalves Garcia (PUC-GO)
Dr. Haroldo Reimer (UEG)
Dr. Ildeu Moreira Coelho (UFG)
Dr. Nelson Cardoso do Amaral (UFG)
Dr. Sebastião de Souza Lemes (UNESP, SP).
Dr. Wellington Oliveira dos Santos (UEG)
Dra. Carolina Teles Lemos (PUC GO)
Dra. Iria Brzezinski (UEG)
Dra. Lúcia Helena Rincon (PUC GO)
Dra. Mirza Seabra Toshi (UEG)

REEDUC

REVISTA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO DA UEG
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Av. Brasil Q03 L01. Conjunto Hélio Leão III. 75860-000 Quirinópolis - GO

REE

NÚCLEO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO,
QUESTÕES DE APRENDIZAGEM E SISTEMA DE CRENÇAS

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Sistema de Classificação Decimal Dewey 21

CDD 373

GOULART, Joana Corrêa; AZEVEDO, Gilson Xavier de Azevedo; SEVERINA, Lucia Helena Severina de; SILVA, Andreia Cristina; SILVA, Márcia Rosa da (Organizadores).

REEDUC - Revista de Estudos em Educação da UEG Quirinópolis-Go. Dossiê Docência e Inovação.
124 p
14x21 cm.

v. 1; nº 5 (2019) - Quirinópolis: Impresso e On-line, 2019.
Semestral
ISSN: 2446-8800

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Ensino. 4. Pesquisa. 5 Extensão.

Cutter (G463r)

Sumário

AVALIAÇÃO: UM PROCESSO REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E EM OUTROS CONTEXTOS ESCOLARES _____10

Naidis Laine Bittar de Luiz/ Joana Corrêa Goulart

LITERATURA INFANTIL: UM NOVO OLHAR PARA A CRIANÇA ACERCA DE SUAS POTENCIALIDADES_____24

Fátima Alves Santos/ Lúcia Aline de França Silvério / Márcia Regina Feitosa Santos

A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS DO 1º AO 7º PERÍODO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, CAMPUS QUIRINÓPOLIS - GO _____35

Fátima Alves Santos

CULTURA E TECNOLOGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM DO ENSINO SUPERIOR COM USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS_____56

Gercimar Martins Cabral Costa/ Gilson Xavier de Azevedo

UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO_____66

Juliéty Marques Magalhães/ Andreia Cristina da Silva

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E O USO DAS TIC NO ENSINO FUNDAMENTAL _____82

Keila Cristina do Carmo/ Lara Patrícia Sandre

A INSERÇÃO DO LÚDICO COMO METODOLOGIA ATIVA NA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS DA EJA _____94

Letícia David Guimarães / Gilson Xavier de Azevedo

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO BÁSICO: ANÁLISE DOS TRABALHOS APRESENTADOS EM EVENTOS DA UEG _____ 105

Lidiane Rosa dos Santos/ Edevaldo Aparecido de Souza

EDITORIAL

Nesta Quinta edição da revista REEDUC estamos discutindo as questões ligadas à docência e inovação na Educação Básica, originárias das produções de nossos acadêmicos de graduação e pós-graduação, egressos e professores da UEG, Câmpus Quirinópolis, permeando as dimensões ensino, pesquisa, extensão em suas vertentes, ensino-aprendizagem, gestão educacional, acesso e permanência no ensino superior, avaliação e outros estão todos contemplados entre os artigos que ora publicamos. Nas palavras de Wachowicz, "[...] aquilo que se convencionou chamar de cognição, enquanto possibilidade de expressar em símbolos conteúdos mentais apreendidos, não termina após formada a abstração desse mesmo conteúdo, mas inicia-se justamente aí, na abstração. Incorporando as operações realizadas, a cognição se realiza quando supera o isolamento em que se definem os conceitos, pondo-os em relação uns com os outros, de modo a comporem estruturas teóricas, estas sim, explicativas da realidade". Acreditamos que esta quinta publicação, traz consigo nosso amadurecimento no âmbito da pesquisa, de modo a promovermos ampla divulgação da mesma atingindo outros Câmpus, instituições e cursos. Nesse sentido: "Tomada num sentido amplo, pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e oriente-nos em nossas ações" (PÁDUA,1996).

Dr. Gilson Xavier de Azevedo
Docente UEG, Quirinópolis

APRESENTAÇÃO

O Simpósio de Pedagogia (SIMPED) é um evento científico promovido e organizado por docentes e discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Câmpus Quirinópolis. O público alvo desse evento são os acadêmicos do Curso de Pedagogia e demais cursos da UEG-Quirinópolis, os egressos desses cursos, professores das redes de ensino municipal, estadual e particular da cidade e região, acadêmicos e professores de Instituições de Ensino Superior da Região e de outro campus da UEG. Serão realizadas palestras, comunicações orais, painéis, oficinas e minicursos com objetivo de contribuir com a formação continuada dos profissionais da educação, além de promover uma maior aproximação entre a Universidade e os educadores que atuam na Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse ano de 2019, o XVI SIMPED conta com diversas parcerias graças ao trabalho que realiza no campo do Estágio Supervisionado, juntamente com os alunos estagiários. Com o tema **Docência e Inovação na Educação Básica** pretende-se discutir a necessidade de uma sólida formação da prática pedagógica do profissional da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como a inovação dessas práticas, buscando formar o professional da educação necessário para atender as expectativas da comunidade escolar. Os resultados de comunicações científicas virão publicados nos anais do evento e os artigos aprovados estão dispostos nesta revista.

ARTIGOS

AVALIAÇÃO: UM PROCESSO REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E EM OUTROS CONTEXTOS ESCOLARES

Naidis Laine Bittar de Luiz[1]
Joana Corrêa Goulart[2]

RESUMO: Esta pesquisa tem como objeto de estudo a avaliação como um processo reflexivo na Educação Infantil e em outros contextos escolares. Tem por objetivo conhecer os processos e práticas de avaliação da aprendizagem da educação infantil, analisar a importância da avaliação da aprendizagem na educação infantil; identificar as práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas; analisar as finalidades da avaliação da educação infantil e também no contexto educacional. A situação- problema consiste em como mensurar, subjetivamente, o aprendiz no seu processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil? Os métodos/técnicas utilizados foram a de revisão bibliográfico/exploratória com o intuito de buscar informações e transformá-las em conhecimento científico, uma vez que o trabalho possui partes teórico/descritivo. A análise qualitativa que, uma vez detectadas as dificuldades de que os professores têm em avaliar, oportuniza-se então, desenvolver competências e habilidades em incluir o educando no processo educacional. A criança é sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, sendo assim a avaliação deve propiciar momentos que oportunizam o envolvimento da criança com o meio ambiente e os professores devem desenvolver situações que auxiliem a criança na elaboração de conhecimentos. É preciso entender a criança para planejar

[1] Acadêmica da Pós-graduação em Docência e Inovação na Educação Básica da UEG Câmpus Quirinópolis.

[2] (Orientadora) Docente de Pós-graduação em Docência e Inovação na Educação Básica da UEG Câmpus Quirinópolis (joana@ueg.br).

propostas pedagógicas e estratégias para que cada uma possa se desenvolver de forma holística, sempre procurando integrar o cuidar com o educar, de acordo o currículo único na educação infantil.

Palavras-chave: Avaliação; Educação Infantil; Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O interesse desta pesquisa advém da própria relação com o aprendiz no espaço escolar que, neste milênio, torna-se bastante perceptível as dificuldades dos professores quanto às competências de avaliação, o que origina a Temática: avaliação: um processo reflexivo na educação infantil e em outros contextos escolares.

A aprendizagem acontece de maneira interativa, isto é, envolve o corpo, a psique e a mente numa relação com o mundo externo. A avaliação se destina a obter informações e subsídios capazes de favorecer o desenvolvimento das crianças e ampliação de seus conhecimentos. Nesse contexto, avaliar não é apenas medir, comparar ou julgar. Muito mais do que isso, a avaliação apresenta uma importância social e política fundamental no fazer educativo.

Nesse sentido, justifica-se este devido à necessidade em se construir conhecimentos e reflexão por parte de professores e/ou educadores acerca do processo avaliativo formal na Educação Infantil. Nesse processo, é possível afirmar que o professor deve se preocupar com a forma de avaliação da aprendizagem do sujeito na Educação Infantil, pois, a avaliação é inerente à educação, e deve ser realizada em prol do educando, ou seja, o objeto de investigação. No decorrer da história, a educação infantil, sempre foi vista como a fase de "cuidar" de adaptação criança na escola. Mas, como as mudanças na educação, onde a educação infantil foi inserida na primeira etapa da educação básica, com a concepção de fase educativa da criança e não somente com a preocupação de "cuidar", e que foi dada a atenção de compreender e refletir sobre a avaliação nessa fase tão importante para o desenvolvimento da criança.

Assim, dentro desse contexto a avaliação na educação infantil, exige-se do educador/avaliador conhecimento sobre o desenvolvimento integral da criança, como também registros e acompanhamento de avanços e retrocessos. De acordo com Hoffmann (1991), acompanhar a criança em seu desenvolvimento exige um olhar teórico-reflexivo sobre seu contexto sociocultural. Nesse sentido, por meio da prática pedagógica busca-se problematizar a avaliação com um processo reflexivo. Nesse enfoque, como

mensurar, subjetivamente, o aprendiz no seu processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil?

É preciso reconhecer que o educador atua em favor da aprendizagem numa avaliação quanto aos métodos/técnicas e a forma como acontece à aprendizagem numa contribuição com aqueles que apresentam algum tipo de dificuldade para aprender e/ou adaptar a qualquer tipo de mudança na instituição.

Nesse contexto, tem-se por objetivo conhecer os processos e práticas de avaliação da aprendizagem da educação infantil, analisar a importância da avaliação da aprendizagem na educação infantil; identificar as práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas; analisar as finalidades da avaliação da educação infantil e também no contexto educacional. Para Fernández (2001, p. 30) "ser ensinante significa abrir um espaço para aprender. Espaço objetivo e subjetivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos: a construção de conhecimentos e a construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante". O professor é coparticipante e mediador na avaliação da aprendizagem do aluno.

Quanto aos aspectos técnicos e metodológicos essa pesquisa realizou-se mediante métodos de revisão bibliográfico/exploratória com o intuito de buscar informações e transformá-las em conhecimento científico, uma vez que o trabalho possui partes teórico/descritivo. A análise qualitativa, uma vez detectadas as dificuldades que os professores têm em avaliar, oportuniza-se então, desenvolver competências e habilidades em incluir o educando no processo educacional. Foi feita uma abordagem de forma qualitativa, havendo uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais (LAKATOS, MARCONI, 2016).

O tipo de estudo deste artigo científico foi o descritivo, realizado por meio de uma revisão de literatura. Para a coleta de dados e seleção dos artigos incluídos no presente estudo, realizou-se uma busca na literatura em diferentes bases de dados: PubMed, Google acadêmico, Scientific Eletronic Library Online (SCIELO). Foram selecionados apenas os artigos publicados em português. Os critérios de exclusão foram artigos literaturas que não se relacionaram com o tema de avaliação, reflexão, educando e ensino-aprendizagem.

Nota-se que o professor em seu processo de avaliação como mediador possibilita maiores condições para a superação das dificuldades inerentes a este processo para que o educando enquanto investigado e diagnosticado venha fomentar mudanças para superar suas limitações.

A pesquisa bibliográfica fundamentou-se nos autores − Freire (1999); Hoffmann, (2001); Fernández (2001); Wachowicz, (1991); Hoffmann, (1991); Hoffmann, (2009); Luckesi, (2003); e Mantoan, (2003).

1 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na concepção de Hoffmann (2009) avaliar – é um verbo que traz uma gama de significados, como determinar valor, apreciar o merecimento de, reconhecer, estimar, aferir, ajuizar, fazer apreciação, ter-se em conta. No processo de educar, trabalha-se muito sobre "fazer apreciação" quanto aos aspectos quantitativos e qualitativos. Na Educação Infantil esse reconhecimento se dá pela qualidade, o que envolve vários aspectos, como psicomotor; psicoafetivo; emocional; psicossocial; assimilação e acomodação pelo aprendizado do novo; relação interpessoal e intrapessoal entre outras (SANTOS,1997).

Nesse sentido, o educador em sua prática escolar vem associar os conhecimentos teóricos à prática quanto à relação do docente-aprendiz. É importante que o aprendiz possa conviver e estabelecer laços com a instituição a que escolheu. Na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento do seu desenvolvimento, sem objetivo de classificação, mesmo para o Ensino Fundamental.

Os resultados da avaliação são registrados em relatórios de acompanhamento que abordam aspectos cognitivos, físicos, afetivos e sociais por meio de observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; utilização de múltiplos registros realizados; continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança; documentação específica que permite às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (HOFFMANN, 2001).

O processo de avaliação não pode ter o seu foco na retenção das crianças na Educação Infantil. Na transição para o Ensino Fundamental é necessário garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no ciclo de alfabetização (HOFFMANN, 2009).

A Educação Infantil vem sendo uma das mais importantes e significativas para o nosso país. Com a finalidade de promover o desenvolvimento integral das crianças, e criar propostas pedagógicas e significativas, ela alcança uma visibilidade maior nos dias atuais.

Além das propostas pedagógicas para o atendimento à infância, outro documento norteador dos procedimentos da Educação Infantil é a proposta de avaliação. De acordo com o Art. 10 da resolução n° 05 de 17 de Dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: "As instituições de Educação Infantil devem criar

procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação".

As expectativas de aprendizagem das crianças estão sempre vinculadas às oportunidades e experiências que são oferecidas a elas. Por isso, é fundamental ficar atento a todas as reações e necessidades das crianças expressas em diferentes situações da rotina.

O avaliar vai além de olharmos para crianças como seres meramente observados, ou seja, a intenção pedagógica avaliativa dará condições para o docente criar objetivos e planejar atividades adequadas, dando assim um real ponto de partida para esta observação, tornam-se claro a necessidade de se construir conhecimentos e reflexão por parte de professores educadores acerca do processo avaliativo na Educação Infantil (DANTAS, 2012).

Paniagua e Palacios, (2007) ressaltam que a Educação Infantil deve proporcionar experiências e interações com o mundo social e físico, de forma ajustados de acordo com as suas idades, seguindo princípios pedagógicos. Quando isso não ocorre às experiências educativas não são interessantes, criando dificuldades às crianças, e, assim, não obter delas as potencialidades que possuem.

Na proporção de experiências das crianças, os princípios são obter informações capazes de favorecer o desenvolvimento de seus conhecimentos. Nesse sentido visa apresentar uma importância social e política no fazer educativo.

Ludke (2014, p.123) aponta para um redirecionamento, para que a escola seja uma organização que permita ao aluno caminhar dentro de seu estágio e sem retrocessos, construindo seu conhecimento dentro de suas características pessoais e a avaliação tendo a função fundamental de informar e dar consciência ao professor de como as crianças estão caminhando nesse processo, para poder

1.1 A organização curricular na educação infantil

A organização curricular da Educação Infantil pode se consolidar por duas formas, que se articulam em torno dos princípios, condições e objetivos propostos na diretriz curricular. É fundamental organizar projetos, dinâmicas que fujam de práticas mecânicas, repetitivas e sem sentido para a criança.

A observação sistemática, reflexiva crítica e criativa a respeito do comportamento das crianças em suas práticas cotidianas devem ser registradas em documentos, tais como relatórios, álbuns, fotografias desenhos entre outros. A instituição deve promover na criança o conhecimento acerca de si mesma e do mundo, por via da ampliação de

experiências sensoriais, corporais que possibilitem mobilidade ampla, expressão de sua individualidade, e respeito pelas fases do desenvolvimento da criança. Logo é fundamental que o Estado efetive a sua função de promover a criança de modo integral (BRASIL, 1996).

Na perspectiva do atendimento aos direitos da criança na sua integralidade requer que as instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam.

No trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores as compreendam como parceiras, reconhecendo-as como criadoras de diferentes ambientes e papéis para seus membros, que estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores em relação a uma série de pontos, dentre eles o cuidado e a educação dos filhos.

Isso se fará de modo mais produtivo se, nesse período, as professoras e professores derem oportunidade para os pais falarem sobre seus filhos e as expectativas que têm em relação ao atendimento na Educação Infantil, enquanto eles informam e conversam com os pais os objetivos propostos pelo Projeto Político Pedagógico da instituição e os meios organizados para atingi-los.

Na explicitação do ambiente de aprendizagem, é necessário pensar "um currículo sustentado as relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, por meio de diferentes linguagens" (MEC, 2009).

Para proporcionar às crianças diferentes experiências de interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características, deve-se possibilitar que elas participem de diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e grupos de diferentes idades), formados com base em critérios estritamente pedagógicos.

As especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias devem ser considerados no planejamento do currículo, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança (LUCKESI, 2006).

Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo

tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito.

A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas.

Atividades que desenvolvam expressão motora e modos de perceber seu próprio corpo, assim como as que lhe possibilitem construir, criar e desenhar usando diferentes materiais e técnicas, ampliar a sensibilidade da criança à música, à dança, à linguagem teatral, abrem ricas possibilidades de vivências e desenvolvimento para as crianças.

Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades (BRASIL, 2009).

Educar de maneira não separada do cuidar e do avaliar esta prática é criar mecanismos para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras, manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas, e construírem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Este fato pressiona o professor a adotar sensibilidade e delicadeza na arte de cuidar de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças (LUCKESI, 2003).

O combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil. As ações educativas e práticas cotidianas devem considerar que os modos como a cultura medeia as formas de relação da criança consigo mesma são constitutivos dos seus processos de construção de identidade.

A perspectiva que acentua o atendimento aos direitos fundamentais da criança, compreendidos na sua multiplicidade e integralidade, entende que o direito de ter acesso a processos de construção de conhecimento como requisito para formação humana, participação social e cidadania das crianças de zero a cinco anos de idade, efetua-se na inter-relação das diferentes práticas cotidianas que ocorrem no interior das creches e pré-escolas e em relação a crianças concretas, contemplando as especificidades desse processo nas diferentes idades (BRASIL, 1996).

2 AVALIAR É PRECISO, MAS COMO AVALIAR?

Avaliar é uma prática necessária à educação visto ser um modo/maneira de repensar ou mesmo fazer uma reflexão relativa aos saberes já assimilados pelo estudante. É muito importante que o educador que inicie o ensino a partir dos conhecimentos prévios do aprendente. É imprescindível reconhecer que o aluno não é uma página em branco, vez que ao nascer, já se traz caracteres genéticos que vão sendo desenvolvidas e adicionadas aos primeiros ensinamentos que os pais, a família, vão transmitindo, com explica Barbosa:

> Uma vez estabelecidos os procedimentos de avaliação, os instrumentos e as medidas, a atribuição de conceitos e sua aplicação, ou seja, as classificações segundo determinadas padrões, passam (esses procedimentos) a ser vistos como atividades técnicas e neutras ao invés de formas interpretativas e expressivas das relações sociais que estão incorporadas dentro da própria ideia de avaliação (BARBOSA et al., 1991 p. 2).

A autora aponta que, uma vez definidos critérios avaliativos conforme padrões, esses procedimentos passam a ser vistos como ações técnicas neutras, devido não serem interpretativas e/ou expressões inter-relacionais, posto essas ações já são incorporadas na própria ideia de avaliar. É um aspecto que o professor define como modificação comportamental que é produzido por quem ensina e o sujeito que aprende. O conhecimento advém dos objetos, cabendo ao educador manter uma organização estimulante à aprendizagem.

Deve-se fundamentar sempre no concreto, organização incentivadora, isto é, provocar o ensino que possibilite a aprendizagem ao educando. O ato de assimilar virá na medida em que interage com os objetos, isto é, material didático-pedagógico. O professor mediador deve oferecer explicações claras e organizar o espaço/ambiente,

pedagogicamente, de modo a atraia o educando ao ato de absorver ativamente a compreensão.

Há que o educador tomar para si o objeto de conhecimento, isto é, estar atento aos "fatos objetivos". O objeto de estudo do professor que vai sendo captado como atributos palpáveis, mensurados e observáveis. Sua prática avaliativa se fundamenta na coleta de dados, numa investigação na relação professor- aluno que vai registrando as informações precisas e fidedignas.

O professor não assume a responsabilidade com absolutismo em relação ao fracasso do aprendiz. Infelizmente, ainda existem nas escolas alunos que são invisíveis, que não tem autonomia ou participação ativa nas atividades, visto a avaliação classificatória ainda perdurar nestas instituições. De acordo com Hoffmann (2001) o educador não assume plenamente, devido recair sobre ele a ineficiência didático-pedagógica. Em segundo momento porque geralmente se traduz como resultados positivos, ou seja, muitos discentes aprendem, o que leva concluir que se um percentual aprende, o problema centra no educado. Outras situações que são colocadas pelos professores, são a desatenção e o desinteresse; em terceira posição, a prática de avaliar se reduz à observação e do registro dos resultados alcançados pelos aprendizes ao final de um período. É uma visão que nem sempre absorve uma perspectiva reflexiva e mediadora (HOFFMANN, 1991).

Na vertente comportamentalista dos professores manifestam-se de forma radical quanto à avaliação, visto perceber a resistência autoritária intrínseca às práticas, sem considerar outras explicações para o fracasso estudantil. É imprescindível que se fundamente nos princípios do comportamento reflexivo e dialógico. O diálogo com o aprendiz quando entendido como conversa de forma horizontal, ou seja, de igual para igual, desperta interesse e atenção pelo conteúdo a ser transmitido. Ao acompanhamento significa estar junto ao aluno, próximo nas atividades e interações, numa observação constante a respeito dos seus resultados (FREIRE, 2005).

A avaliação é uma ação reflexiva que é vivenciada em sala de aula em direção a saberes carregados de significados, uma conexão reflexiva e aprofundada sobre o modo como será a compreensão do educando acerca do objeto do conhecimento, como explica Chauí (1980), apud Wachowicz (1991, p. 42): "O confronto que se passa na sala de aula não se passa entre alguém que sabe um conteúdo (o professor) e alguém que não sabe (o aluno), mas entre pessoas e o próprio conteúdo, na busca de sua apropriação" (CHAUÍ, 1980, apud WACHOWICZ, 1991, p. 42).

A autora revela a respeito do convívio que transcorre no espaço sala de ala que o professor não é aquele que sabe tudo e o aprendiz que nada sabe, mas que são sujeitos em partilha da apropriação do conhecimento. É preciso que o docente interaja de forma ética, afetiva e tolerante com as diferenças de seus discentes na educação infantil. Como reforça freire "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1999, s. p.).

2.1 A avaliação classificatória e a avaliação mediadora

Avaliação classificatória consiste no "transmitir-verificar-registrar" e é imposta pelo sistema educacional com estratégia de selecionar alunos que consigam repetir, mecanicamente, os conteúdos de um sistema excludente de ensino, que privilegia as classes mais nobres em detrimento das marginalizadas. Neste sistema o educado fica à mercê no espaço escolar, como se os outros alunos fossem competentes e ele não. Porém, a escola deve ser inclusiva, testes e provas são importantes, mas a finalidade desses é que deve transcender o objetivo desta avaliação.

Luckesi (2006, p.58) afirma que "o erro não é fonte de castigo, mas um suporte para o crescimento". Nesse ínterim, quando o aluno erra, é importante para que o professor perceba o percurso deste aluno, promova práticas individuais para cada aluno e avalie de modo que a aprendizagem seja significativa, respeitando o aluno em sua dignidade e integridade e não o eliminando do contexto escolar, o foco da avaliação é sempre o aluno e não o professor ou o ensino em si. A avalição deve ser dialética e dialógica. O erro permite a intervenção o diagnóstico mais concreto da realidade.

A avaliação é sempre dialógica, quando o professor o avalia não avalia somente o aluno, ele também se coloca no processo de avaliação. Ele se pergunta o que preciso mudar para que meus alunos se tenham uma aprendizagem significativa? Em qual ponto eu não fiz uma avaliação correta? Avaliar é um processo constate, aplicado em todo o processo escolar não somente nas provas.

Ensinou um conteúdo, é preciso verificar se o educando conseguiu assimilar, caso contrário, é necessário ensinar novamente, mudar os caminhos de se possibilitar a ascensão do conhecimento pelo aluno, flexibilizar as didáticas, ou seja, falar a mesma linguagem do educando, e não somente uma linguagem par todos os alunos. Na prática classificatória é útil para concurso público, mas para a sala de aula não, porque este ambiente do espaço escolar é de aprendizagem mútua (LUCKESI, 2006).

O aluno cai no anonimato, porque não consegue acompanhar o processo classificatório de avaliação são repetentes. Na prática escolar, tem-se professores que não conhecem os seus alunos, não sabem se eles

conseguem ler, escrever, ou compreender um texto para retirar deles informações essenciais para resolver problemas ou absorver um conteúdo. Os professores apenas classificam sem ter um contato mais restrito, exclusivo e afetivo.

A avaliação mediadora surge como um recurso alternativo na prática do ensinar e tem por finalidade proporcionar ao professor uma visão crítica e reflexiva de sua *práxis* no ensino-aprendizagem. A valorização socioeconômica, social e cultural do aprendiz na Educação Infantil vai facilitar na formação da capacidade intelectual e também agilizar o raciocínio (HOFFMANN, 2009).

O educador deve refletir sobre o trabalho que irá desenvolver, evitando assim uma aprendizagem mecânica, isto é, fazer sem saber "o que faz" e "por que o faz". É preciso possibilitar o aprender significativo: participar raciocinando, compreender, elaborando o saber historicamente produzido na superação de uma visão fragmentada e parcial da realidade.

De acordo com Suassuna (2014) somente a avaliação permite a aprendizagem, o investimento, à descoberta de novos caminhos e a agudização do senso crítico reflexivo. A ida e a volta de provas corrigidas propiciam à interlocução a vivência processual da linguagem que preza pelo discurso, pela argumentação em detrimento do conteúdo e das normas gramaticais. Em consonância com a autora, é preciso sensibilizar o educando, em primeiro lugar, respeitá-lo e se comprometer com o seu contexto, a sua leitura de mundo e conhecer as suas aspirações.

Nesse sentido, o professor deve estar em constante educação continuada e permanente a fim de realizar uma avaliação que contenha o gesto dialógico próprio da escrita, ou seja, rever, reformular, revisar, reescrever, submeter ao outro e identificar o interlocutor.

Transformar espaço educacional em um ambiente rico, e não apenas em uma permuta entre ensinar e aprender é um desafio. O auxílio ao acadêmico ocorre com a participação de todos e não com a flexibilização das atividades. Não limitar o conteúdo de acordo com a dificuldade. O professor de educação inclusiva se dedica a buscar recursos para que o aluno assista melhor às aulas, como exemplo o instrutor de libras, aparelho, tecnologia para aumentar a comunicação, tudo isso não tem a ver com aprendizado, tem a ver com recursos. A educação especial trabalha de forma complementar ensinando ao aluno a buscar recursos aumentar a autonomia (LUCKESI, 2003).

O aluno vai assimilar o conteúdo conforma sua capacidade. Todos terão uma média, a inteligência se desenvolve a partir de desafios, todas as pessoas têm possibilidade de resposta. Planejar uma aula e deixar que elas reproduzam as respostas, o aluno sempre terá uma melhor resposta, ele

sempre progredirá e não reproduzir uma resposta pronta, elaborada pelo professor. Outrossim, ao diferenciar para alguns o sistema exclui (MANTOAN, 2003), visto que o discente perde a possibilidade de socialização com os colegas e de um intercâmbio de experiências diversificado que enriquecem o ambiente acadêmico,

CONCLUSÃO

É necessário que a avaliação contemple o educando como sujeito histórico- social e ativo no seu processo de ensino aprendizagem, capaz de gerir o seu próprio desenvolvimento em comunhão com os professores mediadores, o meio ambiente, a família entre outras instituições sociais, onde a reconstrução da avaliação não se concretizará por via de experiências isoladas ou fragmentadas, entretanto por uma avaliação continuada e que ultrapasse o espaço da escola.

A avaliação mediadora se desenvolve em paralelo na concepção de uma escola inclusiva, então, a priori é preciso respeitar o aprendente, aproximar-se de suas vivências, para depois se pensar em uma forma de educá-lo.

Cuidar mais de quem precisa mais e por mais tempo, fazer relatórios, estudos de caso, aproximarem dos alunos conhecer sua leitura de mundo sua história de vida, retirar o aluno do anonimato, fazê-lo participar ativamente do processo educacional. Os professores têm intenções de promover o educando, mas o sistema educacional faz com que as obrigações de planejamento superem as pedagógicas, é preciso observar, refletir a avaliação e agir de modo a auxiliar o aluno a prosseguir. É indispensável não rotular aluno, mas sim, respeitar as suas diferenças.

Nessa perspectiva, é preciso entender o aluno a fim de planejar propostas pedagógicas e estratégias para que cada aluno possa se desenvolver de forma holística, sempre procurando integrar o cuidar com o educar, de acordo o currículo único na educação infantil. As práticas avaliativas não devem ser realizadas de forma a excluir alunos do ensino, classificar e estigmatizar ou até mesmo, rotular. É fundamental incluir, visto que O desafio atual da educação não é ausência de conflitos, mas a gestão desses mediante a educação permanente e a pratica da tolerância e do respeito às diferenças em suas especificidades. É preciso que os aspectos qualitativos superem os quantitativos e o pedagógico esteja subordinado ao currículo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Alice *et al.* **Algumas reflexões sobre o processo de avaliação do curso de administração realizada na UFV**. São Paulo: ANPED, 1991.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria da Educação. Brasília: MEC/SEF, 2009.

BRASIL. **Lei 9.394/1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília; MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 20**, de novembro de 2009. Brasília: MEC. CNE/CEB, 2009.

DANTAS, Priscila Ferreira Ramos. **Concepções e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência**. 2012. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande

do Norte, Natal, 2012.

FERNÁNDEZ, Alícia. **Os Idiomas do Aprendente:** Análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1999.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. 37. ed. Alegre: Artes Médicas, 1999.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação:** mito e desafio – uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação e realidade, 1991.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré- escola à universidade. Porto Alegre; Editora Mediação, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

LUCKESI, C. C et al. **Universidade, uma proposta metodológica**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação de Aprendizagem Escolar**. 18. ed. São Paulo: Cortez 2006.

LÜDKE, M. **Formação de docentes para o ensino fundamental e médio**: As Licenciaturas. Rio de Janeiro: CRUB, 2014.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér**. Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. **Educação Infantil:** resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artimed, 2007.

SANTOS, Santa Marli P. dos (org.). **Brinquedo e Infância:** um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SUASSUNA, Lívia. **Avaliar é preciso. Saber como, também**. Resenha. Na ponta do lápis, ano X, n. 24. Maio 2014, pp. 6-11.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática.** Campinas: Papiros, 1991.

LITERATURA INFANTIL: UM NOVO OLHAR PARA A CRIANÇA ACERCA DE SUAS POTENCIALIDADES

Fátima Alves Santos[3]
Lúcia Aline de França Silvério [4]
Márcia Regina Feitosa Santos[5]

RESUMO: Este texto tem por objeto de estudo o gênero textual fábula como material didático-pedagógico pode ser o grande facilitador na minimização do ensino-aprendizagem na alfabetização e letramento. Discutir sobre alfabetizar e letrar ditos processos bastante complexos, e, muitas vezes, são confundidos, embora distintos, mas com suas especificidades. Alfabetizar é ensinar o código alfabético, é decodificar os signos, dando-lhes significação, enquanto letrar é familiarizar o aprendiz com diversos usos sociais e atividades que se propõem interação do sujeito com o contexto social. A situação – problema: As práticas de decodificar o signo linguístico precisam ser medidas pelos aspectos cognitivos, psicoafetivo e biopsíquicos, o que busca instrumentalizar-se com as fábulas, como objeto estimulador da ensinagem linguística. Analisar e discutir sobre que magia e influência exercem as fábulas como ferramenta didático-pedagógica na alfabetização e letramento? É uma pesquisa bibliográfica visto que pretende apresentar uma ideia da realidade vivida pela educação atualmente. Apresenta-se a fábula como nova forma de trabalhar o processo ensino aprendizagem, juntamente com uma pesquisa- ação que esboça como o gênero textual fábula oferece oportunidade para os alunos conseguirem uma melhor produção de textos e leitura. Os resultados obtidos, segundo a pesquisa empírica no Centro Social Nerivaldo Costa, em sala ambiente, com contação de fábulas e propõe mediante o prazer resultado positivo, levando o aprendiz à prática da leitura e escrita, em concomitância, às atividades sociais no exercício do letramento para a cidadania.

[3] Docente do curso de Pedagogia da UEG Campus Quirinópolis (falves54@bol.com.br).
[4] Acadêmica do Curso de Pedagogia da UEG Quirinópolis.
[5] Acadêmica do Curso de Pedagogia da UEG Quirinópolis

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Letramento. Fábulas. Ensino-Aprendizagem. Gêneros Textuais.

INTRODUÇÃO

Abordar a literatura Infantil como ferramenta às práticas do desenvolvimento do signo linguístico é tê-la como arte. É por meio dessa práxis que se é possível contribuir com a base na realidade, novos universos e ampliar o imaginário tão significativo na fase da alfabetização. Ler transporta ao leitor a mundos e espaços, ainda, desconhecidos. Leitura e literatura são amarradas quando se trata da aquisição de conhecimentos que, neste caso, busca-se o prazer nas descobertas de vivenciar mediante ao gênero textual fábulas, os sentimentos e as ações das personagens que agem, semelhantemente, aos homens numa lição de moral, que revela as muitas práticas sociais num contexto de vaidade, antiético, individualista, egocêntrico, apontando o quanto o homem necessita de mudanças para se fazer melhor.

Nesse contexto de contação de histórias é que se é possível introduzir as práticas, alfabetizar e letrar o aprendiz, tendo por fundamento o Gênero textual Fábula, uma vez que a literatura infantil propõe que a criança pouco a pouco desvende o mundo, amadureça seus sentimentos e emoções, além de desenvolver a linguagem/ oralidade e confabular o imaginário.

Origina-se o Tema: "Literatura Infantil: um novo olhar para a criança acerca de suas potencialidades". O ato de alfabetizar e letrar é um processo de mais complexidade, posto que, segundo Soares (1998, p. 65) In Carvalho (2009) no Brasil esses dois termos se confundem, embora sejam distintos, uma vez que "alfabetizar é ensinar o código alfabético; letrar é familiarizar o aprendiz com diversos usos sociais da leitura e escrita".

Tem-se nesse contexto, as práticas de decodificar o signo linguístico precisam ser medidas pelos aspectos cognitivos, psicoafetivo e biopsíquicos, o que busca instrumentalizar-se com as fábulas, como objeto estimulador da ensinagem linguística. Analisar e discutir a influência que exercem as Fábulas, como ferramenta didático-pedagógica na alfabetização e letramento?

Na tentativa de facilitar o ensino-aprendizagem na decodificação do signo linguístico, além de incentivar o prazer e o gosto pela leitura, uma vez que a fábula é metafórica e tem uma linguagem sugestiva, o que atrai ao ato de ler e ao exercício às inter-relações na vivência do letramento tanto a linguagem oral quanto à escrita. O universo da literatura infantil invade e encanta, dando respostas às indignações, fantasias e curiosidades. É o momento de o aprendiz ser orientado para enxergar e ouvir de forma

inovadora o mundo que o rodeia, é com o conteúdo fantasioso das narrativas que o professor fará uso para ensinar de modo sugestivo o mundo das letra e dos signos linguísticos.

O texto trabalha com a subjetividade, crenças que orientam as ações humanas, posto que aqui buscam a natureza das respostas, dos sentimentos, das opiniões, não o quanto, mas aquilo que os sujeitos pensam, sentem, defendem e valorizam.

Desse modo, por um lado, reconhece que a alfabetização é entendida num processo convencional de ler e escrever enquanto letramento é entendido como desenvolvimento de comportamentos e habilidades com competência da leitura e a escrita. Toma-se o gênero literário, fábulas, como aporte nos "que - fazeres" do processo da codificação dos signos e a capacidade de dar-lhes significados, como prática ativa social.

1 LITERATURA INFANTIL: UM RECONHECIMENTO DA INFÂNCIA E SUA CONTRIBUIÇÃO

Os registros de estudo do século XIII revelam que não havia sentimento para com a criança, ela não tinha infância e era inserida no mundo dos adultos com suas miniaturas de roupas e costumes. A criança não passava pelos estágios infantis como em época contemporânea. De acordo com o princípio de inocência; a socialização não fazia parte da família. Elas realizavam as tarefas dos adultos, garantindo a aprendizagem por imitação. A falta de conhecimento familiar traz o discernimento de como embrenhar o sentimento de infância em relação às crianças. À noite, era uma tradição de a família se reunir no saguão para ouvir narrativas acerca dos contadores de histórias, e/ou narrativas de fábulas cujas personagens, embora sendo animais, agem e pensam semelhantemente ao homem. São textos criativos e curtos que deixam lição de moral, isto é, com ensinamentos de valores éticos.

Os obstáculos, ainda, para uma nova infância persistem ao longo dos séculos. Coelho (1997, p. 123) relata que "Os irmãos Grimm, Jacob e Wilhelm, foram estudiosos, pesquisadores, que em 1800 viajaram por toda a Alemanha conversando com o povo, levantando suas lendas e sua linguagem e recolhendo um farto material oral que transcreviam à noite..". Os registros encontrados na época informam que eram histórias que os adultos passavam de geração a geração.

O verdadeiro significado de educação infantil inicia–se e a sociedade vai em busca de mudanças na concepção de uma nova infância. Portanto (Idem 1997, p. 123) "Não pretendiam escrever para crianças, tanto que seu primeiro livro não se destinava a elas... Só em 1815 Wilhelm mostrou alguma preocupação de estilo, usando seu material fantástico de forma

sensível e conservando a ingenuidade popular, a fantasia, e o poético ao escrevê-lo". Assim muitos autores utilizaram-se desse material, adaptando-os para um novo tempo o "tempo da literatura".

Nessa construção de saberes Cademartori, (1995, p. 33) fundamenta, "No século XVII, o francês Charles Perrault (Cinderela, Chapeuzinho Vermelho) coleta de contos e lendas da Idade Média e adapta-os, construindo os chamados contos de fadas, por tanto tempo paradigma do gênero infantil". O fenômeno literário se apoia também em Andersen, o autor de "O Patinho Feio" ressalta Coelho em sua narração:

> A julgar pela visão de mundo patente na história, pode-se imaginar que, em certo momento, Andersen, o contador de histórias, tocado pela *idéia* de que a *essência do ser,* a potencialidade ou as qualidades intrínsecas do indivíduo são muito mais importantes do que a aparência física ou sua classe social, Andersen inventa uma situação simbólica que, atraindo a atenção das crianças e divertindo-as, lhe ensinasse essa grande lição de vida. Por tanto, ao inventar a história O Patinho Feio, [...] Esse grande escritor dinamarquês criou, para sua idéia, uma linguagem literária que se transformou na alegre mensagem de esperança e confiança no valor intrínseco do ser humano. Mensagem que há mais de cem anos vem alegrando e encantando crianças do mundo inteiro.(COELHO, 2000, p. 65)

Surge então às primeiras obras literárias destinadas ao público mirim, com cunho didático-pedagógico na intenção de transmissão de valores, socialização e moralização do leitor.

Com a evolução Literária, os clássicos sofreram adaptações e os contos dos camponeses serviram de inspiração para os contos de fada. No Brasil destaca-se o escritor e editor Monteiro Lobato que em 1920 escreveu "A menina do nariz arrebitado", criador do "Sítio do Picapau Amarelo". Sua obra de maior destaque e conhecedor da realidade do país, entre a ficção e a realidade amarram-se as questões sociais brasileiras à literatura. Para Cademartori, (1995. p.48) "[...] seus livros infantis criam um mundo que não se constitui num reflexo do real, mas na antecipação de uma realidade que supera os conceitos e os preconceitos da situação histórica em que é produzida". Com uma consciência social apurada, conduziu-o a ter uma admiração e respeito pelo leitor. Na sua criatividade, Lobato criou a narrativa Fábulas, como a "Cigarra e a Formiga" fundada na narrativa de Esopo (um escravo grego que ensinava às classes de maior poder aquisitivo).

Na literatura infantil, a criança vive um mundo de fantasia em que sorri, chora, alegra entristece e participa de cada detalhe de uma história, por meio da imaginação. A criança brinca, diverte, aprende novas palavras, brincadeiras, cantiga de roda, descobre as emoções, desenvolve a aprendizagem, aprende contar e recontar histórias e logo estimula a vontade de saber ler e a escrever novas histórias, conforme Coelho esclarece:

> Expande-se cada vez mais a ideia de que a literatura (narrativas, estórias, poesia) atua em seus leitores como uma espécie de 'ponte' entre a sua experiência individual e o mundo de experiências contido no livro, mundo que, ao ser vivenciado pelo leitor, passa a integrar sua particular experiência de vida e oferece-lhe de maneira subliminar (inconscientemente) ou explícita, não só sugestões de conduta ou de valores (emocionais, éticos, existenciais, etc.), mas também um sentido maior para sua vida real (COELHO, 2000 p.154).

Um mundo imaginário, encantador, formador de valores éticos e morais, uma fonte enriquecedora de conhecimento e informação, além de oferecer o método lúdico que propõe prazer, alegria, entusiasmo e uma imaginação fértil capaz de se envolver em situações fantasiosas. É nesse universo que a criança sente curiosa por descobrir o signo linguístico e os seus respectivos significados.

É a literatura infantil, neste caso, objeto a ser pesquisado numa relação do mundo real com o imaginário. Entre a ficção, a fantasia, o aprendiz vai, gradativamente, desenvolvendo os aspectos da cognição, psicoafetivo e biopsíquico, visto que a inteligência deve se manter entre a acomodação e o equilíbrio no processo ensino-aprendizagem.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA PREPARAÇÃO PARA SIGNIFICAÇÃO DOS SIGNOS LINGUÍSTICOS

Por meio de estudos, sobre o tema, foi possível notar que a alfabetização é um processo de aquisição do ensino-aprendizagem em que se desenvolve a assimilação do ler e escrever. O letramento é o processo de aquisição e domínio da competência da leitura e da escrita e suas práticas sociais, ainda que não leiam, não escrevem, e não são alfabetizados, considera-se como detentor do letramento. Desta forma, alfabetização/letramento são aprendizagens distintas, em que o domínio sobre a leitura e a escrita distinguem suas principais diferenças. Enquanto o indivíduo alfabetizado compreende os códigos de codificação e

decodificação no sistema da escrita, o letramento tem a autoridade usual da língua no cotidiano do sujeito, visto que é entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades com competência da leitura/escrita, Almeida, considera que:

> O letramento é composto pelas experiências de vida da criança dentro e fora da escola, por meio da interferência dela própria, como elemento desencadeador da ação, uma vez que tenha consciência do mundo e do papel que pode desempenhar nele. Letramento é a função social da letra na vida da criança. A forma como a criança vive, como ela elabora suas ações, como a letra entra no cotidiano dela, quais interferências lhe são possíveis, na escola, por exemplo. Letramento é a letra que ganha vida ativa. È a vida que surge na palavra. È a vivificação da alfabetização. E para desenvolvê-lo é necessário constituir eixos geradores, tendo como ponto de partida temas sociais de toda natureza, sejam próximos ou mais distantes da realidade da criança (ALMEIDA, 2009, p. 16).

Ao tornar-se um sujeito letrado, será capaz de se localizar, de se informar com jornais, utilizar transportes urbanos, interagir com o meio, seguir receitas, interpretar textos, criar e participar de ações e contextos sociais e, nesse âmbito, sem ser alfabetizado, o educando volta um troco, e preenche um recibo ou embarca em um ônibus com seu destino perfeitamente correto. Nessa circunstância, pode ser compreendido que, quando um aprendiz se certifica alfabetizado, não significa que ele seja letrado.

Na fase da alfabetização as crianças vão compreendendo os signos e entende que uma imagem a fará compreender o significado, assim memoriza, ao ver os estímulos externos que tem a identificação de reorganizar os estímulos de maneira interna, então utilizando a estrutura do processo de captar os signos externos, assim ela conseguirá agir por si mesmo. Presume-se que o desenvolvimento da criança é um processo argumentativo complexo caracterizado pela constância, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

No ponto de vista de Almeida (2009, p. 8): “a leitura e a escrita são processos cognitivos que são desencadeados e elaborados em um ambiente socialmente favorável. Assim, quanto mais características alfabetizadoras tiver o ambiente mais possibilidades terá o aluno de acessar e absorver toda

dinâmica dos processos". Uma sala ambiente, a interação da criança com o objeto do conhecimento está ganhando espaço a cada dia na intenção de facilitar o ensino-aprendizagem.

A alfabetização é um processo que tem seu início antes da idade escolar, mesmo entre realidades sociais diferentes, em seu cotidiano o aluno descobre que existem os signos mediante rótulos, palavras em placas, televisão e o método mais considerável exerce a influência ao acesso dos livros, esses já são mais restritos, pois nem toda família possui livros de literatura infantil, porém os panfletos de supermercados são um veículo de leitura em que a criança interage com a imagem e associam aos signos, Zorzi complementa que:

> A alfabetização, assim definida, corresponde a um conjunto determinado de conhecimentos a respeito do código escrito, o qual deve ser posto em prática quando a pessoa participa de situações sociais ligadas à escrita. Nessa perspectiva, a alfabetização pode ser concebida como uma aprendizagem específica inseparável do letramento, [...]. E o que é muito importante, a alfabetização se faz necessária para garantir um letramento pleno, embora não seja suficiente, se tomada isoladamente (ZORZI, 2017, p. 7).

Entre todas as concepções que permeiam a aquisição da aprendizagem, o professor, visto como um mediador, fundamentado nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental, também, possui a estratégia pedagógica de conciliar assimilação/acomodação do sistema alfabético, com as possibilidades do uso da língua e suas práticas sociais com a leitura/escrita.

Parafraseando com Zorzi (2017, p. 8) "Nada deve impedir que um aprendiz seja letrado e alfabetizado, ao mesmo tempo, na medida que ambos os processos podem ser vistos como interdependente e complementares". Assim respeitando o conhecimento prévio e seu meio social, cada aluno tem seu momento, no seu processo cognitivo. "Alfabetizar implica educar a mente e os sentimentos. O aprendiz precisa apropriar-se não só das letras, mas também de todas as sensações que elas podem expressar". (Idem, 2017, p. 7). Então, ao ensinar a leitura/escrita, explorar o conhecimento sonoro que as letras apresentam, apoiando-se em um texto literário infantil, contempla ao aprendiz à aventura da leitura, ampliando assim seu conhecimento empírico.

3 FÁBULAS E SUA IMPORTÂNCIA PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ler e escrever, se tornar alfabeto, um processo que nunca termina. No decorrer da vida o ser humano estará em constante aprendizado, sempre se alfabetizando ou aprendendo algo, são atividades complexas que exigem uma aprendizagem específica. O estudante só conseguirá aprender a ler, lendo, logo aprenderá a escrever escrevendo. Mesmo que o aprendiz saiba ler, ele pode não saber escrever. São etapas a ser cumprida no início dos anos iniciais na escola**.**

Apoiando-se no gênero textual fábula e suas contribuições que cercam a aprendizagem infantil, denotam-se as possibilidades da alfabetização a partir das histórias que a fábula traz. As narrações que o professor faz se tornam importantes, é por meio da audição que se inicia a aprendizagem, quando o ouvinte fica parando, e o silêncio invade o espaço, e a contação de história, ela, permeia o ambiente, despertando o imaginário, propiciando o gosto para leitura, apresentando a satisfação que o recurso (livro) oferece na fase de aquisição da leitura, escrita e compreensão de mundo. Nesse ponto de vista, ao se identificar com as fábulas se faz possível que o indivíduo venha a descobrir o mundo imenso dos conflitos e das soluções que todos atravessam.

> Fábula (lat. *Fari*= falar e gr. *Phaó*= dizer, contar algo) é a narrativa (de natureza simbólica) e uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade. A julgar pelo que a história registra, foi a primeira espécie de narrativa a aparecer. (COELHO, 2000, p. 165)

A fábula em sua concepção é uma narrativa e seus personagens, geralmente, são animais, forças da natureza ou objetos, ao aparecerem como personagens, imitam ações humanas e, por isso, fazem uso da figura de linguagem conhecida como prosopopeia, ou personificação, além disso, a fábula encerra com uma lição de moral. Ou de outro modo "[...] a 'fábula' é uma história curta, em prosa ou verso, apresentando geralmente animais, sob uma ação alegórica, encerrando uma instrução, um princípio geral ético, político ou literário, que se depreende naturalmente do caso narrado" (RECANTO DAS LETRAS, 2012, s.p).

Os gêneros literários e suas especificidades despontam ao longo da história literária, com o intuito de comunicação com seu público. Os gêneros estão sujeitos a modificações assim como também podem evoluir, exemplo da literatura infantil que na década de 1920 se adapta ao leitor

mirim. Köche e Marinello explicam que os convívios entre os sujeitos sobrevêm a partir dos gêneros textuais. “Isso significa que os gêneros são flexíveis, e o usuário da língua pode valer-se dos que já circulam socialmente, modificá-los ou até mesmo criar novos gêneros com base nos já existentes” (Idem, 2015, p. 9).

O gênero textual é uma proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa que elege o texto como unidade básica no processo de ensino-aprendizagem. E estabelece a relação de trabalhar a antologia dos contos e caracterização linguística dos textos, permitindo o desenvolvimento linguístico, comunicativo, auxiliando no método de aquisição da leitura, discussão, produção, interpretação. “O ensino de Língua Portuguesa tem sido marcado por uma seqüenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos”. (BRASIL, 1997, p. 28).

Partindo-se dessa premissa, cabe ao professor transmitir conhecimentos por meio do ensino, o que requer uma nova atitude do educador posicionando-o como pesquisador ampliando seus conhecimentos, além de melhorar o planejamento e desenvolvimento das novas propostas de atividades, em incluir textos nas aulas de Língua Portuguesa e trabalhar com a diversidade textual na sala de aula, agregando os gêneros textuais específicos. Em consonância Köche e Marinello explicam:

> O ensino de Língua Portuguesa a partir de gêneros textuais permite ao aluno dominar progressivamente um número cada vez maior de recursos linguísticos. Com isso, ele terá condições de adaptar o texto a ser produzido, especialmente sua estrutura, seu conteúdo e sua linguagem, ao possível interlocutor e à situação comunicativa em que esta inserido. A exploração dos gêneros em sala de aula traz benefícios para o aprendiz, pois é uma significativa oportunidade de se trabalhar com a linguagem nos seus mais diferentes usos do cotidiano (KÖCHE & MARINELLO 2015, p. 7).

Cabe ressaltar que os gêneros textuais são produtos da cultura estipulada por uma sociedade, constituídos por elementos, estilos e formas particulares, apresentando funções sociais específicas, são modelos comunicativos, permitindo a assimilação social.

Visto que os gêneros podem ser utilizados nas variadas formas de linguagens, como a escrita e oralidade, essa pesquisa tem por finalidade maior apontar que o gênero textual fábula como material didático-

pedagógico pode ser o grande facilitador na minimização do ensino-aprendizagem na alfabetização e letramento, como se pode confirmar:

> A fábula é um gênero narrativo popular cuja finalidade discursiva é retratar aspectos inerentes à conduta humana. Ela pertence ao gênero narrativo, portanto nela há a presença de um narrador (narrador-observador), de personagens, do tempo e espaço, embora reduzidos, e finaliza-se com uma lição de moral, levando o leitor a uma reflexão. (RECANTO DAS LETRAS, 2012, s.p.).

A partir do encantamento das fábulas, ler histórias para crianças amplia seus horizontes, proporciona uma nova perspectiva, incentiva para aquisição da leitura, propõe uma nova didática na arte de ler/escrever, logo no momento em que o aprendiz está nas séries iniciais, pronto para reconhecer os signos e seus significados.

CONCLUSÃO

A literatura, gênero textual fábula, alfabetização e letramento estão interligados neste texto e são bases para a alfabetização.

Ao trabalhar com os gêneros textuais é necessário tanto conhecimentos teóricos quanto práticos. A literatura infantil não deve ser um pretexto para moralizar as crianças. Pelo contrário, o texto literário deve ser trabalhado com o objetivo de ampliar a cultura das crianças e permitir que elas desenvolvam a capacidade de interpretação.

O gênero textual fábula na educação possui uma colocação extremamente importante para despertar a curiosidade nas crianças sobre os livros, a querer entender o que está escrito e ao entrar em um mundo de fantasia, magia e aventura onde começam a entender noções de justiça de bem e mal, conceitos morais e sociais.

Assim uma história, bem contada faz com que a criança pense, observe discorde e questione querendo saber mais, são características importantes para um bom leitor e que possa mudar sua opinião e a diferenciar o mundo imaginário do real, interpretando-a de maneira adequada, ao intercorrer o aprendizado em seu subconsciente possivelmente o sujeito irá recordar quando adulto, que poderá levá-lo ao reconto para outras crianças colaborando para que, as fábulas não sejam esquecidas no tempo.

REFERÊNCIAS

ALAMEIDA, Geraldo Peçanha de. *Práticas de alfabetização e letramento*. – 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: língua portuguesa. MEC: Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília. 1997.

CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil.* 1ª reimpressão. São Paulo. Brasiliense, 1995.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. *Gêneros textuais: práticas de leitura escrita e análise linguística*. Petrópolis, RJ. Vozes, 2015.

RECANTO DAS LETRAS. *A fábula como um gênero educativo*. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/3789848>. Acesso em 15 de jun. 2019.

SOARES, Magda Becker. *Letramento:* um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

ZORZI, Jaime Luiz. *As letras falam: metodologia para alfabetização* – Manual de aplicação. São Paulo: Phonics Editora, 2017.

A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS DO 1º AO 7º PERÍODO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, CAMPUS QUIRINÓPOLIS - GO

Fátima Alves Santos[6]

RESUMO: Este estudo tem como objetivo investigar os motivos que levam os acadêmicos a optarem pela licenciatura. Para alcançá-lo desenvolveu-se uma pesquisa na UEG campus Quirinópolis, entre março e inicio de abril de 2019 com participação de 766 acadêmicos dos cursos de licenciatura em: Biologia, Geografia, Educação Física, Histórias, Letras, Matemática e Pedagogia. Como resultado pode-se perceber que os acadêmicos são em sua maioria conciliam trabalho e estudo estando distribuídos pelos oito períodos acadêmicos. A maior parte identifica-se com o curso e a sua motivação está mais atrelada a fatores psicoemocionais, enquanto que a motivação está vinculada a fatores de higiene. Conclui-se que os fatores de higiene quando não considerados geram desmotivação, mas não são suficientes para motivar. Para que a motivação seja impactada é necessário que o curso garanta atributos como crescimento profissional, conhecimento, correlação entre o curso e o potencial para mudar a realidade, autonomia e responsabilidade.

Palavras-chave: Licenciatura. Motivação. UEG. Alunos.

[6] Docente do curso de Pedagogia da UEG Campus Quirinópolis (falves54@bol.com.br).

INTRODUÇÃO

O presente artigo derivou-se da dissertação de mestrado intitulada "A motivação dos alunos do 1º ao 7º período dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Goiás, Campus Quirinópolis – GO" defendida e aprovada pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS) na cidade de Assunção – Paraguai em 2019.

Em nível nacional, a quantidade de acadêmicos que ingressam no curso de licenciatura apresentou uma queda de 10% entre os anos de 2010 e 2016 de acordo com uma pesquisa realizada pelo Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (Semesp). Tal fator implica em menos profissionais da docência formados e aumenta o risco de apagão na formação de professores (ACN, 2017).

Baixos salários e alto tempo de dedicação ao oficio estão entre os principais fatores geradores de desinteresse para o ingresso nos cursos de licenciatura ainda assim e apesar de ser observada certa desvalorização a docência é reconhecidamente uma profissão essencial para a formação de todas as demais profissões apresentando-se como uma tarefa essencial e política. Neste contraste de importância e desvalorização da docência o presente estudo propõe-se a compreender melhor quais as motivações impulsionam os acadêmicos a escolherem os cursos de licenciatura e porque muitos desistem do curso antes mesmo de seu término.

Reconhece-se que para os acadêmicos em geral, fazer a escolha do curso que possibilitará o exercício de sua futura profissão é uma tarefa complexa que envolve reflexões relacionadas com o mercado de trabalho, afetividade, possibilidades de ganhos financeiros, nível de concorrência, status social da profissão, dentre outros fatores.

Diferentes critérios podem ser levados em consideração. Alguns são mais objetivos como localização, infraestrutura, valor das mensalidades, programas do governo, nota e credenciamento do MEC, duração do curso, etc. Outros mais subjetivos como identificar a área de interesse, adequação a própria personalidade, atributos das profissões e análises curriculares, dialogar com profissionais formados, ter objetivos e vontades próprias como prioridade.

Reconhecendo a gama de critérios e as ansiedades geradas em torno da escolha do curso o presente estudo propõe a responder o questionamento: O que motiva os acadêmicos a escolherem os cursos de licenciatura? O objetivo geral proposto por este artigo é apresentar os motivos que levam os acadêmicos a optarem pela licenciatura em estudo realizado na UEG – Quirinópolis – GO.

1 MOTIVAÇÃO: CONCEPÇÕES, TEORIAS E CICLO MOTIVACIONAL

A origem etimológica do termo "motivar" provém do latim "movere" que significa mover forças agindo em ou dentro de uma pessoa para iniciar um comportamento. Dessa forma, o termo motivação pode ser utilizado para descrever as forças dentro de um indivíduo. São estas forças que impulsionam, direcionam e orientam um indivíduo a determinada ação (HIRIYAPPA, 2018).

Com a Revolução Industrial e a necessidade de maximizar a produção, era necessário entender o que motivava os trabalhadores para o trabalho, nestes termos, e do ponto de vista científico, está época é um marco para os estudos e pesquisas relacionadas a motivação humana surgindo diversas teorias tais como: a Teoria da hierarquia das necessidades de Maslow, a Teoria X e a Teoria Y de McGregor, a Teoria das Decisões de Herbert Simon, entre outras (MOTTA, SCHMITT, 2016). Apesar de a maior parte destes estudos serem voltados ao âmbito empresarial a sua linha teórica apresenta aplicabilidade nas mais diversas áreas sendo utilizadas para motivar funcionários, alunos, grupos e indivíduos em geral.

Uma das teorias motivacionais mais difundidas é a hierarquia das necessidades de Maslow, e nos dias atuais ela ainda é utilizada como referência para estudos ligados a motivação de funcionários, alunos, líderes, e outros. Dentro dessa linha teórica Maslow afirma que as "necessidades são dispostas em uma hierarquia, por meio da qual as pessoas são motivadas a satisfazer uma necessidade mais elevada à medida que uma necessidade inferior é satisfeita" (MCSHANE, VON GLINOW, 2013, p. 95).

Na base da pirâmide estão as necessidades fisiológicas, depois vem as necessidades de segurança, em seguida as necessidades de pertencimento/amor, posteriormente as necessidades de estima e no topo as necessidades de auto realização (MCSHANE, VON GLINOW, 2013, p. 95-96). De acordo com a teoria de Maslow, o comportamento motivacional é explicado através das necessidades humanas. Para motivar é necessário produzir estímulos que impulsionem as pessoas a agirem com algum propósito e tais estímulos possuem uma hierarquia de necessidades.

Douglas McGregor criou a Teoria X e a Teoria Y que propõe a existência de duas visões distintas do a respeito do ser humano. A Teoria X que é basicamente negativa e apresenta uma visão pessimista a respeito do ser humano e no outro extremo está a Teoria Y que é basicamente positiva (ROBBINS, 2005). Uma reflexão feita por Gil (2010) a respeito das duas teorias chama a atenção para a adequação que cada vertente teórica precisa ter com relação ao contexto de aplicação. Ele admite que embora pareça razoável pressupor que as premissas da Teoria Y sejam melhores que a da

Teoria X, pode não ser adequado aplicá-las a todos os casos. O fato é que, mesmo sustentando as hipóteses da Teoria Y, é possível que seja necessário assumir um comportamento mais diretivo e controlador com algumas pessoas, pelo menos durante certo tempo, com vista a atingir os objetivos propostos. Na prática, os pressupostos das Teorias XY dizem respeito ao olhar que se tem sobre o comportamento humano e a postura que deve ser adotada em cada caso para motivar as pessoas em direção a determinado objetivo.

A Teoria ERG[7] foi criada por Clayton Alderfer em 1969 e propõe três grupos de necessidades essenciais, sendo: 1) existência, 2) relacionamento e 3) crescimento, daí a sigla ERG, em inglês (ROBBINS, 2005). O grupo da existência se equivale às necessidades fisiológicas e de segurança; o grupo de relacionamento é equivalente as necessidades de status e sociabilidade; e o grupo de crescimento se equivale a necessidade de auto realização. A Teoria ERG defende a ideia de que mais de uma necessidade podem estar ativas ao mesmo tempo, ou seja, não existe uma hierarquia de necessidades, todas pertencem a um mesmo nível (ROBBINS, 2005). A teoria ERG é uma releitura da Hierarquia das necessidades.

Outra releitura também foi feita por David MacClelland e sua equipe que criou a Teoria das necessidades adquiridas. Nessa teoria três necessidades são destacadas, sendo: 1) realização, 2) poder e 3) associação.

> Necessidade de Realização: Busca da excelência, de se realizar em relação a determinados padrões, de lutar pelo sucesso; Necessidade de poder: necessidade de fazer com que os outros se comportem de um modo que não fariam naturalmente; Necessidade de associação: desejo de relacionamentos interpessoais próximos amigáveis (ROBBINS, 2005, p. 138).

Outra linha teórica utilizada para tentar compreender a motivação é a Teoria da expectativa desenvolvida por Victor H. Vroom. Seus postulados baseiam-se na premissa de que o comportamento humano irá depender das expectativas que os indivíduos criam a respeito das habilidades para desempenhar determinadas tarefas e receber determinadas recompensas. Assim, a motivação iria depender da expectativa de que ao executar uma determinada ação uma determinada recompensa seria obtida (HIRIYAPPA, 2018).

Nestes termos a motivação é dependente: do valor de determinadas recompensas vinculadas a determinados desempenho; da percepção que se

[7] ERG = Existence, Relatedness and Growth (N.T.)

tem a respeito da força que representa a relação entre o desempenho e a ocorrência dos "resultados" e da percepção do vínculo que existe entre o esforço orientado para o desempenho e o subsequente desempenho efetivo (HIRIYAPPA, 2018).

Estas diferentes linhas teóricas são fontes de subsídios para explicar a motivação humana. No presente estudo, elas serão utilizadas como suporte para tentar entender a motivação dos discentes com relação aos cursos de licenciatura.

As teorias psicológicas a respeito da motivação humana podem ser aplicadas em diferentes contextos, pois, seja qual for o cenário, o comportamento humano é um tipo de comportamento, por vezes instintivo, mas em sua grande maioria motivado. A motivação está associada a tensão persistente que impulsiona o sujeito a um determinado comportamento que tem como objetivo satisfazer uma ou mais necessidades. Dentro deste paradigma se apresenta o conceito de ciclo motivacional (CHIAVENATO, 2003).

O processo motivacional funciona de forma circular e repetitiva e as suas fases por vezes se alternam por outras se repetem. Normalmente, o organismo humano tende a estar em equilíbrio. Porém, tal equilíbrio é rompido no momento em que emerge uma necessidade. Neste momento, o equilíbrio dá lugar a um momento de tensão ou estresse que permanece enquanto a necessidade não é satisfeita. Tal desequilíbrio é um estado gerador de ansiedade e estresse que depreende grande gasto energético físico e mental. Quando a necessidade é alcançada o equilíbrio retorna ao seu status normal (CHIAVENATO, 2007).

O ciclo motivacional pode ser resolvido por meio da satisfação da necessidade que consequentemente implica na liberação da tensão contida e retorno ao equilíbrio dinâmico do organismo. Determinadas necessidades humanas exigem um ciclo muito rápido e repetitivo, como é o caso das necessidades fisiológicas de alimentação, sono, repouso, etc. Também existem necessidades com um ciclo mais longo de tempo como as de afiliação, associação. Já as necessidades como auto realização podem durar uma vida toda (CHIAVENATO, 2007).

Apesar de existir um ciclo processual para satisfação das necessidades, nem sempre o ciclo motivacional se completa. Muitas vezes, o sujeito não chega a alcançar a satisfação total ou parcial de uma necessidade. Desta forma, para solucionar os ciclos motivacionais três diferentes maneiras se apresentam:

> Satisfação da necessidade: com descarga da tensão e retorno ao estado anterior de equilíbrio dinâmico. O ciclo motivacional se fecha plenamente, pois o comportamento foi eficaz no alcance do seu objetivo. Frustação da necessidade: Quando alguma barreira impede a satisfação da necessidade, que permanece insatisfeita e mantém o estado de tensão no organismo. Havendo frustação, a tensão existente não é liberada e mantém o estado de desequilíbrio e tensão. Compensação ou transferência: Ocorre quando o indivíduo tenta satisfazer uma necessidade impossível de ser satisfeita através da satisfação de outra necessidade complementar ou substitutiva. Assim, a satisfação de outra necessidade aplaca ou reduz a frustação proveniente da necessidade mais importante (CHIAVENATO, 2007, p. 279).

Cada uma dessas possibilidades envolve uma infinidade de nuances e variações intermediárias. Em síntese, o ciclo motivacional pode ser explicado por meio de seis variáveis 1) equilíbrio, 2) estímulo ou incentivo, 3) necessidade, 4) tensão, 5) comportamento e 6) barreira. O organismo humano permanece em estado de equilíbrio até que surja uma estimulo gerador de tensão que o impulsiona a um determinado comportamento ou ação que o possibilite a satisfação de determinada necessidade. Esta quando satisfeita permite que o equilíbrio psicológico retorne (ANDRADE, AMBONI, 2017).

Outro aspecto relevante ao presente estudo diz respeito ao confronto entre motivação e desmotivação. A Teoria da higiene-motivação também conhecida como a Teoria dos dois fatores foi criada pelo psicólogo Frederick Herzberg em 1975 que tomou como ponto de partida a teoria de Maslow, divergindo em alguns pontos. Tal linha teórica contribui para a compreensão sobre os processos de motivação e a desmotivação e a lacuna existente entre tais variáveis.

Segundo sua linha teórica as pessoas têm dois conjuntos de necessidades, sendo as necessidades de motivação e as necessidades de higiene. As necessidades de motivação estão relacionadas com fatores com autonomia, responsabilidade, oportunidades de crescimento e desenvolvimento, noção de realização e sucesso. As necessidades de motivação quando atendidas motivam as pessoas a determinado objetivo (ROBBINS, 2005).

Já as necessidades de higiene estão relacionadas ao contexto físico e psicológico do ambiente como, por exemplo, local agradável, confortável, limpo, boas relações interpessoais e clima na organização, liderança adequada. Quando as necessidades de higiene são atendidas não se observa

altos níveis de motivação, porém, quando não atendidas os níveis de desmotivação são bastante elevados. Dessa forma, o atendimento as necessidades de higiene previnem a desmotivação; mas não chegam a motivar. Para motivar é preciso atentar-se para as necessidades de motivação (ROBBINS, 2005).

2 A ESCOLHA PELOS CURSOS DE LICENCIATURA

O mapa do Ensino Superior no Brasil de 2017 mostrou que houve uma queda no número de alunos matriculados nos cursos de licenciatura. Entre os anos de 2010 e 2016, os bacharelados apresentaram um crescimento de 28%, já os cursos de licenciatura tiveram uma queda de 5%. Tais dados preocupam especialistas que alertam para risco de "apagão" de professores e sugerem a adoção de medidas que possam incentivar bacharéis a lecionar (ACN, 2017).

Através de buscas feitas a acervos literários sobre o tema alguns fatores foram elencados por apresentar algum tipo de vínculo com a motivação para os acadêmicos no momento da escolha do curso de licenciatura. A destacar identificação com a profissão, sucesso profissional e acessibilidade.

Com relação a identificação com a profissão, infelizmente, os dados obtidos mostram que na maior parte das vezes os alunos que optam pelos cursos de licenciatura não o fazem pelo desejo de formar-se ou de ser professor e não colocam a profissão de professor como meta para atuação profissional (FRASSON, CAMPOS, 2012). Estes foram os resultados de uma pesquisa feita por meio de entrevista com 20 alunos do último ano do curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública.

A arte de ensinar é uma das mais antigas profissões assemelhando-se a medicina e ao direito. Durante muito tempo a docência foi tratada como uma vocação, apostolado ou sacerdócio leigo. Para o exercício de tal oficio era necessário desenvolver qualidades morais necessárias a todo bom mestre para lidar com os jovens aprendizes e a docência era altamente prestigiada, apesar de não reconhecida como sendo uma profissão (LESSARD, 2012).

Durante as últimas décadas, porém, muitas mudanças aconteceram: massificação da educação, burocratização dos sistemas educativos, sindicalismo docente, busca pelo reconhecimento do ensino como ofício e luta pelo reconhecimento dos docentes como trabalhadores com qualificações que deveriam ser adequadamente tratados na esfera material, social e simbólica (LESSARD, 2012).

Com a nova identidade da profissão outras releituras e processos de identificação são estabelecidos e se distanciam de outras épocas em que o

professor era um mero transmissor de conhecimentos supostamente acabados e desprovidos de criticidade.

Outro fator observado na literatura diz respeito ao sucesso profissional. Qualquer que seja a carreira escolhida tal requisito é algo muito desejado. Porém, não é fácil decidir qual carreira escolher e nem se terá sucesso nesta escolha. Trata-se de uma decisão que apresenta influência direta sobre toda uma vida e apesar disso, tal escolha é feita, em geral, em uma idade muito tenra e por vezes imaturas.

De acordo com pressupostos freudianos diante da necessidade de se tomar uma decisão de menor relevância uma boa estratégia seria avaliar os prós e os contras, os benefícios e os malefícios, as vantagens e as desvantagens. Porém, quando se trata de assuntos vitais, tal qual é a escolha de uma profissão, tal tomada de decisão deve prover mais do inconsciente; deve vir de algum lugar dentro de nós. As decisões de maior relevância pessoal devem provir das necessidades mais intimas do ser humano (FREUD, 1974).

Tomando por base o pensamento freudiano pode-se inferir que a pressão exercida sobre o jovem para a escolha de sua profissão poderá por vezes faze-lo optar por uma opção que não seria a mais adequada para o seu íntimo. A escolha do curso que o levará a uma profissão torna-se um jogo da sorte. As pressões econômicas, sociais e externas podem conduzir a escolhas equivocadas que não traduzem sua gana profissional.

As mudanças que tem acontecido no mercado de trabalho estão atreladas a fatores objetivos e subjetivos. É por isso que no momento de escolher o curso que levará o aluno a profissão que irá exercer a escolha não se restringe a características pessoais. Fatores como o contexto histórico e o ambiente sociocultural em geral determinam a escolha. Levantar tais variáveis é ponto de reflexão visto que conforme Valle (2006) as carreiras docentes mantem forte ligação com a formação identitária e com a vivência diária que ocorre na sala de aula. Em geral, a docência é uma profissão fortemente relacionada a dom e vocação, amor por lecionar, amor ao aprendiz, amor pelo saber e mesmo necessidade de conquistar certa autonomia financeira.

As tradicionais estruturas educacionais estão passando por profundas transformações. Nesse novo cenário é preciso recriar, inovar, desconstruir e reconstruir concepções antes enraizadas na educação. Para toda essa empreitada é preciso ter ânimo iniciativa, disposição. E como empreender energia em algo dessa magnitude se o profissional não gostar da profissão? É preciso ver na profissão algo desafiador que conduz ao aprimoramento das habilidades e que se traduz em um sentimento de missão cumprida (BEZERRA, 2018).

Com relação a acessibilidade muitas dificuldades e gargalos são observados para o acesso ao ensino superior no Brasil. Compreender tais fatores é de grande relevância, primeiro porque em nosso País há um alto nível de defasagem com relação ao número de pessoas adultas que já conseguiram concluir esse nível de ensino. Em análise com base no gênero observou-se que as mulheres apresentaram um percentual de (17,5%) e os homens (13,7%). Com relação a raça 9,3% de pretos ou pardos e, 22,9% das pessoas de cor branca tiveram acesso ao ensino superior (IBGE-PNAD, 2017).

Buscando conhecer a respeito das principais dificuldades encontradas pelos alunos para o acesso ao ensino superior diferentes obstáculos foram procurados na literatura. Um dos principais elementos desmotivadores de acordo com a pesquisa realizada por Morais e Rodrigues (2009) são as dificuldades relacionadas a falta de recursos financeiros, seja para ingressar no ensino superior, seja para manter-se no curso durante todo período até sua finalização.

Durante o presente estudo diferentes pressupostos teóricos foram abordados a respeito da motivação bem como apontamentos a respeito de alguns fatores que motivam acadêmicos a ingressarem no curso de licenciatura. Porém, em contrapartida existem também fatores de desmotivação e para entender melhor tais fatores foram reunidos e sistematizados estudos que abordam o tema apresentando seus resultados.

Os fatores desmotivadores mais indicados foram: desvalorização profissional (KOZELSKI, 2014; GATTI, 2009); sobrecarga de trabalho (SILVA, PEREZ, 2012; NORONHA, 2008); violência nas escolas (TAVARES, PIETROBOM (2016); conflito de funções (TARTUCE, NUNES, ALMEIDA; 2010; ARANHA, 1996; (RAMOS, 2005); más condições de trabalho (CRUZ, LEMOS, 2005; GASPARINI, BARRETO, ASSUNÇÃO, 2005; NORONHA, 2001); baixa remuneração (MORENO, 2017; PINHO, 2016); deficiências metodológicas e falta de material/equipamento (HECKLER, SARAIVA, OLIVEIRA FILHO, 2007); divergência entre teoria e prática (FREIRE, 2011).

3 MARCO METODOLÓGICO

Esta pesquisa foi realizada no na Universidade Estadual de Goiás (UEG) Campus Quirinópolis. Trata-se de uma pesquisa quantitativa e descritiva cujo objetivo geral é investigar os motivos que levam os acadêmicos a optarem pela licenciatura. As pesquisas foram realizadas durante o mês de março e a coleta de dados foi concluída no início do mês de abril no primeiro semestre do ano letivo de 2009. Os cursos de licenciatura contemplados foram: Geografia (Noturno); Educação Física

(Matutino e Vespertino); Histórias (Noturno); Letras (Noturno); Matemática (Noturno) e Pedagogia (Noturno, Matutino e Vespertino).

Para a realização deste estudo, foi aplicado um questionário que buscou investigar a motivação nos alunos dos cursos de licenciatura. Antes de dar início a aplicação do questionário final foi feito um questionário piloto para observar a necessidade de novos questionamentos, ou reformulação de perguntas. Após as adequações necessárias o questionário foi aplicado a um total geral 766 alunos do primeiro ao sétimo período letivo. O questionário foi composto por 30 questões considerando que as quatro primeiras foram perguntas de identificação e durante o questionamento, a depender da resposta, eram gerados novos questionamentos.

Foram considerados os aspectos éticos que envolvem as pesquisas com seres humanos. Todos os procedimentos adotados estavam de acordo com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Os participantes da pesquisa receberam todas as informações sobre todos os procedimentos, objetivos, riscos e benefícios e contato da pesquisadora para casos de dúvidas. Também foram informados de que teriam ampla oportunidade de recusar-se a responder qualquer pergunta ou em qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem prejuízo algum. Todos os dados da pesquisa foram mantidos sob sigilo, sendo acessados somente por pessoas autorizadas ligadas a elaboração da pesquisa e os resultados foram utilizados com finalidades estatísticas sem uso da identidade individual.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a presente pesquisa foram entrevistados 766 acadêmicos distribuídos entre os diferentes períodos letivos (1º ao 7º período) dos Cursos de Licenciatura da UEG campus Quirinópolis. A maior parte dos acadêmicos era do sexo feminino com 74% e com 26% os acadêmicos do sexo masculino o que indica uma forte associação entre os cursos os Cursos de Licenciatura e o sexo feminino. Tal resultado é ratificado pelas pesquisas feitas pelo Censo da Educação Superior de 2018 que mostram que as mulheres são maioria em todas as faixas etárias para os cursos profissionais da Educação Básica (INEP, 2019).

Neste ponto da análise vale refletir a respeito de algumas disparidades que ainda perpetuam na sociedade brasileira. Em se tratando da docência no ensino básico as mulheres são maioria. Dos 2,2 milhões de professores que lecionam até o ensino médio 1,8 milhões são mulheres, ou seja, quase 82%. Já nas Universidades em que as faixas salariais são bem maiores a predominância é masculina com uma proporção de 54,72% para eles e 45,28% para elas (LUGARINI, 2018).

De acordo com a linha teórica criada por Frederick Herzberg a motivação está relacionada com necessidades de autonomia, responsabilidade, oportunidades de crescimento e desenvolvimento, noção de realização e sucesso. Em situações em que estes fatores são atendidos gera-se motivação para que as pessoas se movimentem rumo a determinado objetivo (ROBBINS, 2005).

Em busca de manter a motivação nos cursos de Licenciatura, é preciso atentar-se para a igualdade de oportunidades e equidade de gênero de forma que as tais questões são se constituam como um fator desestimulante na profissão.

No que tange ao número de matrículas por período letivo o que se pode constatar é uma queda gradativa no número de matriculados. Em uma média geral que abrangeu todos os cursos com relação ao número de matriculas e o período letivo se pode perceber que nos primeiros períodos se estabelece um declínio acentuado e posteriormente uma queda ainda é observada, porém de uma forma menos brusca. Porém, ao comparar o primeiro com o último período observa-se que o número de matrículas caiu praticamente pela metade.

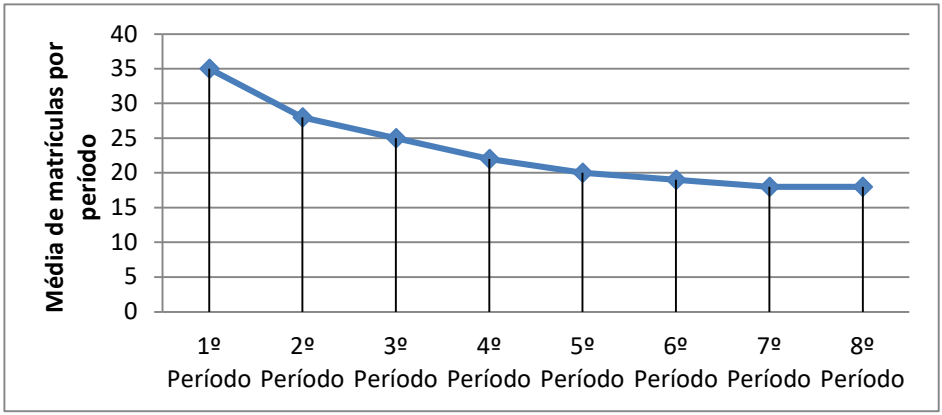


Gráfico 1 - Demonstrativo do número de matrículas por período letivo

Fonte: Pesquisa UEG - Quirinópolis (2019)

Em geral, o período com maior número de alunos é o primeiro. Neste o acadêmico tem uma oportunidade inicial de comparar as expectativas que possui sobre o curso escolhido e a realidade encontrada em sala de aula. É neste primeiro momento que alguns acadêmicos têm uma oportunidade

mais consistente para tomar a decisão de desistir ou continuar. Evidentemente algumas desistências estão relacionadas a motivos de força maior. Porém, na tentativa de apresentar explicações para o índice significativo para a redução do número de alunos recorreu-se a Teoria da Expectativa de Victor Vroom apresentada durante o marco teórico do presente estudo. Alguns comportamentos decorrentes da motivação estão diretamente correlacionados com a percepção do indivíduo a respeito de certas recompensas que virão por intermédio de determinados desempenhos.

Assim, se o acadêmico entende que o seu esforço e dedicação para fazer o curso de licenciatura durante quatro anos ao final não será recompensado adequadamente seja do ponto de vista material ou em decorrência do status social da profissão escolhida o seu nível de motivação irá decair consideravelmente a ponto de fazê-lo desistir do curso por entender que a recompensa não vale o esforço. O contrário também é verídico. Se o acadêmico percebe que o esforço empreendido apresenta possibilidades de recompensas satisfatórias o seu nível de motivação aumentará consideravelmente (VROOM, 1964).

Após alguns questionamentos iniciais que buscaram conhecer o perfil da amostra selecionada o instrumento de coleta de dados voltou-se a investigações mais relacionadas a motivação propriamente dita buscando saber se o acadêmico identificava-se com o curso escolhido. Os resultados mostraram que a maior parte dos acadêmicos afirma identificar-se com o curso escolhido em uma proporção de 84% para os identificam-se e 16% para os afirmam identificar-se razoavelmente com o curso.

A identificação com o curso escolhido também é um aspecto fundamental no momento da escolha. Apesar de a maior parte dos acadêmicos com 84% afirmaram ter afinidade com o curso e uma parcela de 16% indicou que possuem identificação razoável.

A identificação é um conceito atrelado a definição de identidade (pessoal, social e nacional). Faz alusão a um conjunto de traços de personalidade, aspectos culturais, históricos-sociais, políticos, econômicos que geram a construção de um centro de referência (BARBOSA, 2003).

Em termos simplistas a identificação pode ser entendida como sendo a ação ou o processo de identificar-se ou identificar algo, ou seja, reconhecer algo que se estava a procura; ter as mesmas crenças, propósitos, valores ou semelhanças. E nestes termos Soares, et al (2010) adverte “a escolha de uma profissão jamais prescinde deste suporte identificatório”. Aqui reside um importante aspecto atrelado a motivação, entretanto, nem sempre o acadêmico tem a percepção consciente de tal aspecto e a decisão é

baseada mais em fatores mercadológicos, status social ou fatores econômicos que em sua identificação pessoal com o curso.

Outro ponto investigativo da pesquisa voltou-se a conhecer a respeito das vantagens percebidas pelos acadêmicos com relação a fazer um curso de licenciatura. As vantagens indicadas foram: crescimento pessoal (63%) e independência profissional (23%). Em 7% dos casos os acadêmicos não apontaram uma vantagem específica e alguns índices menores ficaram por conta de mais respeito no mercado de trabalho (5%) e atender a expectativa da família (2%).

A Teoria das necessidades humanas desenvolvida por Maslow prevê que assim que atendidas as necessidades primárias (fisiológicas/segurança) o ser humano sentir-se-ia motivado para buscar formas para atender a necessidades secundárias como as necessidades sociais, de estima e de auto realização. Sendo assim, á luz dessa linha teórica os acadêmicos do curso de licenciatura já estariam com as necessidades primárias atendidas e, portanto, estariam em busca de atender necessidades mais elevadas (MCSHANE, VON GLINOW, 2013).

Tais pressupostos teóricos, entretanto, são criticados. Para Maslow o indivíduo somente viria a sentir-se motivado a buscar necessidades mais elevadas quando atendidas as necessidades mais primárias. Mas, muitos autores defendem o ponto de vista de que as necessidades não seguem uma hierarquia. Elas existem, mas podem ser buscadas de forma aleatória. Sendo assim, o fato de os acadêmicos indicarem o crescimento profissional na maior parte das vezes, conforme resultado da pesquisa, pode não indicar que as outras necessidades inerentes a natureza humana já estejam satisfeitas.

Na tentativa de melhor compreender o fenômeno em questão a pesquisa buscou investigar quais foram os principais fatores que motivaram a escolha pelo curso. Com relação a este aspecto as mais variadas causas de motivação foram alegadas e para fins de análise tais motivações foram agrupadas em quatro tipos: fatores internos; fatores econômicos; comodidade e fatores externos. Os fatores externos foram responsáveis por 19% dos casos. As comodidades por 22%. Os fatores econômicos por 29% e a maior indicação ficou por conta dos fatores internos com 30%.

Para apoiar a reflexão sobre os resultados recorre-se a Teoria dos dois fatores (motivação e higiene) criada por Frederick Herzberg em 1975. As necessidades de motivação estão relacionadas com fatores com autonomia, responsabilidade, oportunidades de crescimento e desenvolvimento, noção de realização e sucesso. As necessidades de higiene estão relacionadas ao contexto físico e psicológico do ambiente como, por exemplo, local agradável, confortável, limpo, boas relações

interpessoais e clima na organização, liderança adequada. (ROBBINS, 2005).

Sendo assim, entende-se que os três primeiros fatores apontados pelos resultados: fatores externos, comodidades e econômicos estão mais voltados a características da higiene apresentado por Herzberg na Teoria dos dois fatores. Em se tratando dos fatores externos (influência de amigos e familiares, prestígio social da carreira) é reconhecido o impacto motivacional inicial e a depender do contexto de um prazo razoável, mas que somente seriam interessantes se alinhados com os próprios objetivos.

As comodidades (menor concorrência, facilidade de acesso, proximidade com a área de conhecimento desejada) são uma forma de facilitar o ingresso e permanência no curso, mas nem um pouco motivadoras. Os fatores econômicos (possibilidades de rendimentos, curso se enquadrava melhor no orçamento, maior facilidade de inserção no mercado de trabalho) são altamente relevantes em um mundo capitalista podendo inclusive inviabilizar a decisão de fazer o curso, mas sem poder motivacional a longo prazo.

Já em se tratando dos fatores internos (vocação para lecionar, desejo de atuar como agente motivador, fazer a diferença, paixão pelo curso, sonho de infância) observa-se um aspecto mais voltado a fatores de motivação, visto que em decorrência dos mesmos é possível aproximar-se de elementos como: autonomia, responsabilidade, oportunidades de crescimento e desenvolvimento, noção de realização e sucesso, se combinado a alguns outros aspectos.

Os acadêmicos foram questionados sobre o fato destes já terem pensado sobre desistir do curso e migrar para outro. Com relação a tal aspecto a maioria afirmou não ter pensado em desistir com 78% e em 22% dos casos o acadêmico afirmou cogitar a possibilidade.

No marco teórico foi apresentado o ciclo motivacional que compreende uma infinidade de nuances e variações intermediárias. Com isso, pretende-se dizer que a motivação não é constante. O organismo humano permanece em estado de equilíbrio até que surja uma estimulo gerador de tensão que o impulsionará a determinado comportamento que o possibilite a satisfação de determinada necessidade. Esta quando satisfeita permite que o equilíbrio psicológico retorne (ANDRADE, AMBONI, 2017).

Isso influência em dizer que determinados acontecimentos podem fazer com que a motivação dos acadêmicos sofram oscilações, mas se a necessidade de concluir o curso de licenciatura for maior que outras necessidades é provável que a motivação se mantenha até que tal

necessidade seja satisfeita ou o individuo entrará em um estágio de frustração ou compensação.

Alguns dos motivos alegados para desistirem do curso foram: desanimo, dificuldades com transporte, não gostou do curso, dificuldades em conciliar trabalho e estudos, expectativa divergente da realidade.

Os entrevistados foram questionados sobre quais são as coisas que mais gostavam no ensino superior do curso de licenciatura. Dentre os aspectos apontados estão os professores com 16%, a convivência social com 19%, a sensação de realização por estar fazendo um curso superior e a oportunidade de aprender com o indicador mais alto de 35%. Analisando as respostas, pode-se observar a indicação de fatores que estão relacionados com a motivação tais quais: oportunidade de aprender, sensação de realização, convivência social.

Tais indicações estão alinhadas com a Teoria ERG[8] criada por Clayton Alderfer afirma que há três grupos de necessidades essenciais, sendo: 1) existência, 2) relacionamento e 3) crescimento, daí a sigla ERG, em inglês (ROBBINS, 2005). Sendo assim, o que os acadêmicos afirmaram que mais gostam está totalmente voltado aos fatores motivacionais da referida teoria.

Por outro lado, questionou-se aos acadêmicos sobre o que eles menos gostam no Curso Superior de Licenciatura. Houve 6% da amostra que afirmaram não haver nenhum fator que não gostam, porém aqueles que indicaram apontaram professores com 2%; violência nas proximidades com 5% e organização administrativa com 7%. Com indicadores iguais ou superiores a 10% ficou a convivência social 10%, o despreparo metodológico com 13%, a infraestrutura com 17% e em primeiro lugar com um indicador de 24% as Greves/Faltas/Cancelamentos de aulas. Além das alternativas de múltipla escola havia a opção outros e esta foi escolhida por 16% da amostra e foram apontados aspectos com falta de material didático, distância de acesso, disciplinas à distância, falta ar condicionado, falta de professor.

Já os principais fatores que menos gostam estão mais vinculados aos fatores de higiene da Teoria dos dois fatores, tais como: Greves/faltas/cancelamentos de aula; infraestrutura; despreparo metodológico. Ou seja, fatores que sozinhos não causam motivação mais que sua ineficácia acaba por desmotivar.

Reconhecendo que o entrosamento social repercute influências adaptativas questionou-se aos acadêmicos se da parte deles houve algum

[8] ERG = Existence, Relatedness and Growth (N.T.)

tipo de insegurança com relação a turma. A maior parte dos acadêmicos com um indicador de 83% afirmou não se sentir insegura com relação à turma. Entretanto, 17% afirmou sentir-se insegura justificando tal sentimento com as seguintes justificativas: alto nível de desistências, timidez em excesso, muitos adolescentes, medo de não se enturmar ou conseguir acompanhar a turma, medo da não aceitação, primeira experiência, dentre outros.

Na Teoria das necessidades de MacClelland são destacadas, três tipos de necessidades: realização, poder e associação. Para a análise deste ponto da pesquisa será destacada a necessidade de associação. Os indivíduos possuem a necessidade de ter relacionamentos interpessoais próximos amigáveis (ROBBINS, 2005).

Dessa forma, para sentir-se motivados os acadêmicos tem a necessidade de sentir-se aceito pelo grupo, valorizar o trabalho em equipe, e a cooperação. (ROBBINS, 2005). Para atender a esse tipo de necessidade os cursos de licenciatura mais motivadores seriam aqueles voltados ao desenvolvimento de um trabalho integrado, em equipe, favorecendo a colaboração em detrimento da competição.

Outro importante ponto de investigação estava relacionado com o conhecimento sobre as expectativas dos acadêmicos com relação ao curso escolhido. Assim, buscou-se saber o que estes esperavam do curso. Com relação a este quesito muitos acadêmicos optaram por múltiplas escolhas. Os que escolheram outros indicaram retorno financeiro. A rede de contatos ficou com um indicador de 3%, novas amizades 7%. Realização pessoal 25%. Inserção no mercado de trabalho 26% e conhecimento 38%.

Também com relação a esse resultado pode-se observar que a aquisição de conhecimentos destacou-se como sendo a maior expectativa dos acadêmicos com relação ao curso de licenciatura. Neste ponto vale discutir algumas especificidades inerentes aos cursos de licenciatura cuja função profícua é “ensinar a ensinar”.

Reconhecidamente, o conhecimento é fator chave. Trata-se de uma modalidade de formação superior voltada em específico para a docência (MEC, 2014). Refere-se a uma formação que detém um status diferenciado visto ser base para a formação de todas as demais profissões.

Na docência além de ser importante dominar a própria área de atuação é imprescindível saber lidar com o próprio conhecimento, refletindo sobre este, apoiando a construção de novos saberes, descontruindo e reformulando novos conhecimentos. Dentre outros, este é um dos motivos que a formação inicial deve dar uma base sólida de conhecimentos para os acadêmicos que como futuros profissionais da docência vão atuar diretamente com o conhecimento em seus diferentes aspectos.

Não preparar para a autonomia no mundo de hoje, onde a comunicação é um dos principais fatores de ação política, profissional e pessoal, é fazer do estudante um servo do sistema, um cidadão sem condições de usar seus direitos, um profissional sem capacidade de pensar a sociedade (CERVI, RAUSCH, 2014, p. 1).

Diante das expectativas apresentadas foi questionado aos acadêmicos se o curso estava atendendo tais expectativas e em qual medida. Em 100% dos casos os acadêmicos afirmaram que as expectativas estão sendo atingidas, porém, em níveis diferentes. Não houve indicadores para ruim ou pouco. Para razoável o indicador foi de 8%, para alto de 32% e a maior parte optou pelo nível bom com 60%.

Com relação ao nível de atendimento às expectativas o resultado foi relativamente positivo vista que a maioria dos acadêmicos afirmou que suas expectativas estavam sendo atendidas em nível bom (60%) ou alto (32%). Porém, em alguns casos o resultado razoável (8%) indicaram insatisfação. A insatisfação por sua vez, gera desmotivação.

Em último questionamento buscou-se saber se o curso escolhido estava alinhado com os planos futuros dos acadêmicos e de qual forma. Responderam de forma afirmativa 91% dos acadêmicos conta-postos por 9% que responderam negativamente.

Dentre os acadêmicos que responderam sim afirmando que o curso escolhido está alinhado aos planos futuros as justificativas foram: - Pretensão de ministrar aulas no futuro; - Pretensão de lecionar a nível superior; - Questões pessoais; - Ingressar no mercado de trabalho; - Ser professora na própria cidade; - Atuar na educação; - Prestar concursos públicos; - Seguir na área a qual se identifica.

De certa forma, todas as respostas estão indicando o desejo de atua na docência e neste ponto se dá o encontro entre o curso e os planos futuros do acadêmico.

Dentre os acadêmicos que responderam não afirmando que o curso escolhido não está alinhado aos planos futuros as justificativas foram: - Não pretendo lecionar; - Desejo mudar de área; - Não tenho vocação para lecionar. Neste ponto se pode afirmar que a falta de alinhamento entre o curso e os planos futuros é algo extremamente desmotivador, pois em até certa medida perde o objetivo.

Uma das funções essenciais da motivação está justamente em despertar nos indivíduos uma energia interna capaz de fazê-los se movimentar rumo a determinado objetivo. No ciclo motivacional pode-se perceber que a motivação passa a existir justamente de uma necessidade ou objetivo. Tal tensão gera um estado de desequilíbrio que se completa justamente com o eficaz alcance do seu objetivo (CHIAVENATO, 2007).

O ideal seria que todos os acadêmicos tivessem objetivos claros e bem definidos existindo correlação entre sua preparação acadêmica e o alinhamento com seus objetivos futuros, pois, dessa forma a motivação serviria de combustível para impulsioná-lo a ação.

Por todos esses fatores, os cursos de licenciaturas devem refletir a respeito não somente da formação dos acadêmicos, mas também da motivação dos discentes visto que a partir dessa formação inicial e sob tal base que será construída a carreira docente.

CONCLUSÃO

Atualmente, a Licenciatura defronta-se com alguns desafios que repercutem na queda no número de alunos matriculados gerando a possibilidade de se estabelecer um "apagão" de professores. Neste ponto, muito mais que refletir sobre os aspectos técnicos da formação docente há que se considerar os fatores motivadores ou desmotivadores que cercam uma profissão tão nobre e relevante como é a docência.

No presente estudo pode-se observar que os fatores de motivação dos acadêmicos dos Cursos de Licenciatura da UEG campus Quirinópolis estão mais associados com fatores internos, emocionais e psicológicos e relacionados com necessidades de autonomia, responsabilidade, oportunidades de crescimento e desenvolvimento, noção de realização e sucesso.

Apesar dessa característica foi demarcada a importância e influência dos aspectos econômicos e mercadológicos. Isso porque os fatores que provocam a desmotivação estão mais associados aos fatores voltados às necessidades de higiene, ou seja, ao atendimento de necessidades que não causam necessariamente a motivação, mas a sua falta necessariamente desmotiva.

REFERÊNCIAS

ACN - Agência Câmara de Notícias. Câmara dos Deputados. Educação e cultura. **Mapa do Ensino Superior no Brasil mostra queda nas matrículas em licenciaturas**. 2017. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/educacao-e-cultura/547886-mapa-do-ensino-superior-no-brasil-mostra-queda-nas-matriculas-em-licenciaturas.html Acesso em: 01-08-19.

ANDRADE, Rui; AMBONI, Nerio. **TGA – Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Elsevier Brasil, 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação.** 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BEZERRA, Sérgio Marcelo Salvino. **Professor, faça da docência uma carreira de sucesso.** 2018. Disponível em: http://www.construirnoticias.com.br/professor-faca-da-docencia-uma-carreira-de-sucesso/ Acesso em: 01-08-19.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração: teoria, processo e prática.** 4 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução a teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações**. 7 ed rev. e atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CRUZ, Roberto Moraes; LEMOS, Jadir Camargo. **Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde.** Motrivivência Ano XVII, Nº 24, P. 59-80 Jun./2005.

FRASSON, Marina V; CAMPOS, Luciana M. Lunardi. **A opção pela licenciatura e pela profissão de professor:** razões reveladas pelas vozes de licenciandos em Ciências Biológicas. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREUD, Sigmund. **O Mal-estar na Civilização**. In: O Futuro de uma Ilusão, o Mal-estar na Civilização e Outros Trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1974. pp. 75–174.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GATTI, Bernardete A. et. al. **Atratividade da carreira docente no Brasil.** São Paulo, outubro de 2009. IN: Estudos e Pesquisas Educacionais. N. 01 Fundação Victor Civita, consulta feita em maio de 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Gestão de Pessoas**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HECKLER, Valmir; SARAIVA, Maria de Fátima Oliveira; OLIVEIRA FILHO, Kepler de Souza. Uso de simuladores, imagens e animações como ferramentas auxiliares no ensino/aprendizagem de óptica. **Rev. Bras. Ensino Fís.,** São Paulo, v. 29, n. 2, p. 267-273, 2007.

HIRIYAPPA, B. **Gestão de Motivação e Suas Teorias**. São Paulo: Babelcube Inc., 2018.

IBGE – PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Educação 2007. PNAD continua. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf Acesso em: 22/10/18.

KOZELSKI, Adriana Cristina. Professor: uma carreira em extinção ou falta de motivação? **Revista Intersaberes**. v. 9, n.17, p.178-188, jan. – jun. 2014.

LESSARD, Claude. **O ofício de professor:** História, perspectivas e desafios internacionais. São Paulo: Editora Vozes Limitada, 2012.

MCSHANE, Steven L.; VON GLINOW, Mary Ann**. Comportamento Organizacional:** Série A. São Paulo: AMGH Editora, 2013.

MORAIS, Kele Silva de. RODRIGUES, Sandra Rosa. **A dificuldade do ingressante no ensino superior para seu ingresso e permanência no curso**. 2009 Disponível em: https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/psicologia/a-dificuldade-ingressante-no-ensino-superior-para-.htm Acesso em: 23-10-18.

MORENO, Ana Carolina. **99% dos professores brasileiros ganham em média menos de R$ 3,5 mil, diz estudo.** G1. 22/06/2017. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/99-dos-professores-brasileiros-ganham-menos-de-r-35-mil-diz-estudo.ghtml Acesso em: 19/01/2019.

MOTTA, Paulo Roberto; SCHMITT, Valentina Gomes Haensel. **Desafios gerenciais em defesa.** Rio de Janeiro: FGV, 2016.

NORONHA, M. M. B**. Condições do exercício profissional da professora e dos possíveis efeitos sobre a saúde**: Condições do exercício profissional da professora e dos possíveis efeitos sobre a saúde estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Medicina da UFMG. Belo Horizonte, 2001.

NORONHA, Maria Márcia Bicalho; ASSUNCAO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro , v. 6, n. 1, p. 65-86, June 2008.

PINHO, Angela. Folha de São Paulo. **Educação. Professor recebe até 39% menos que profissional com igual escolaridade.** 14/11/2016. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1832095-professor-recebe-ate-39-menos-que-profissional-com-igual-escolaridade.shtml Acesso: 19/01/2019.

RAMOS, José Maria Monteoliva. **Educação de qualidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

ROBBINS, Stephen. **Comportamento Organizacional**. 11 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

SILVA, Maria Heloísa Aguiar; PEREZ, Isilda Louzano. **Docência no Ensino Superior**. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

TARTUCE Gisela Lobo B. P., NUNES Marina M. R. e ALMEIDA Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do Ensino Médio e Atratividade da Carreira Docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

TAVARES, Priscilla Albuquerque; PIETROBOM, Francine Carvalho. Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. **Estud. Econ**., São Paulo, v. 46, n. 2, p. 471-498, June 2016.

VALLE, I. R. Carreira do Magistério: uma Escolha Profissional Deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília. v. 87, n. 216, pp. 178–187, ago., 2006.

CULTURA E TECNOLOGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM DO ENSINO SUPERIOR COM USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Gercimar Martins Cabral Costa[9]
Gilson Xavier de Azevedo[10]

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo analisar a relevância pedagógica do uso das metodologias ativas no Ensino Superior, como recurso mediador na formação humana. Nota-se que muitas escolas, faculdades e universidades se prendem ao tradicional quando o assunto é ensinagem, demonstrando pouca criatividade nos processos que são construídos. Neste contexto, justifica-se a presente proposta, dadas as muitas discussões que se vem construindo em congressos, simpósios e encontros educacionais no Brasil e no Mundo, sendo cada vez mais visível a aplicação de tais metodologias, bem como sua demanda. O problema proposto é verificar com qual clareza, os autores tratam a questão das metodologias ativas na atualidade. A hipótese é que no âmbito conceitual, existem mais desafios em se aplicar o uso das metodologias ativas na educação, que necessariamente respostas ou receitas prontas. O método utilizado será o método exploratório, de caráter bibliográfico. Como resultado, almeja-se incentivar alternativas com potencial para se atender a atual demanda da educação de nível superior, visando uma educação cada vez mais focada nas aprendizagens múltiplas, no desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos.

Palavras-chave: Cultura. Educação. Metodologias Ativas. Tecnologias.

9 Cursando Pedagogia, Universidade Estadual de Goiás (gercimarmartins@gmail.com).

10 (Orientador) Doutor, Professor Efetivo Universidade Estadual de Goiás (gilson.azevedo@ueg.br).

INTRODUÇÃO

Nota-se claramente que em pleno século XXI existem escolas (do ensino básico ao superior) que não se utilizam de ferramentas para a melhor compreensão e desenvolvimento da educação, com o aporte das metodologias baseadas em problemas.

Essas escolas precisam julgar a supercomplexidade, sendo ela própria responsável por gerar e contribuir para o agravamento dos problemas para envolver ações aos acadêmicos e futuros profissionais.

O mercado se tornou mais exigente na busca por profissionais não só qualificados, mas bem preparados, flexíveis e com diversas habilidades que podem ser desenvolvidas durante uma formação acadêmica humanística, vivenciando situações-problema por meio das metodologias ativas.

É possível notar que existe falha no desenvolvimento de habilidades e competências durante a formação, gerando pontos negativos para o desempenho dos acadêmicos, o que poderá ser revertido por meio de práticas vivenciais.

A pesquisa é de caráter bibliográfica, com abordagem qualitativa para verificar a coesão com aporte de autores da área para melhor parecer sobre os resultados encontrados no decorrer da pesquisa.

Para o levantamento de dados foi necessário adotar a pesquisa qualitativa e segundo Roesch (1999, p. 155) "é uma alternativa metodológica de pesquisa que pode ser apropriada para qualquer tipo de área".

Cervo e Bervian (2002, p. 65) afirmam que "a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos". Realizar-se-á a pesquisa bibliográfica a fim de melhor compreender sobre o assunto sob a perspectiva dos estudiosos da área.

Será de grande valia o desenvolvimento desta pesquisa para todos os tipos de organizações, observando a importância da Educação no Século XXI, no que tange a compreensão da cultura e inserção de novas tecnologias no ensino superior como recursos inovadores e metodologias de aprendizagens ativas no processo de ensino.

2 ABORDAGEM SOBRE A CULTURA DE APRENDIZAGEM COM NOVAS METODOLOGIAS

É notório que muitas escolas, faculdades e universidades se prendem no tradicional, sem inovação. Conforme Moran (2000, p. 11) "todos estamos experimentando que a sociedade está mudando nas suas formas de organizar-se, de produzir bens, comercializá-los, de divertir-se, de ensinar e de aprender". Mesmo que "o campo da educação está muito pressionado por

mudanças, assim como acontece com as demais organizações". Mas, precisamos compreender que estas mudanças devem ser de transformação e precisam passar pela educação, conforme advertiu Freire (1996, p. 12), "a educação é o caminho fundamental para transformar a sociedade".

> A inadaptação da escola à sociedade moderna é denunciada de um triplo ponto de vista: econômico, sócio-político e cultural. A escola transmite um saber fossilizado que não leva em conta a evolução rápida do mundo moderno; sua potência de informação é fraca comparada à dos *mass media*; a transmissão verbal de conhecimentos de uma pessoa para outra é antiquada em relação às novas técnicas de comunicação: a produtividade econômica da escola parece, assim, insuficiente. Do ponto de vista sócio-político, reprova-se a escola por visar à formação de uma elite, enquanto as aspirações democráticas se desenvolvem nas sociedades modernas, e por não ser mesmo mais capaz de formar essa elite, na medida em que o poder repousa, agora, mais sobre a competência técnica do que sobre essa habilidade retórica à qual a escola permaneceu ligada. Enfim, a escola, fundamentalmente conservadora, assegura a transmissão de uma cultura que deixou de tornar inteligível o mundo em que vivemos e que desconhece as formas culturais novas que tomam cada vez mais lugar em nossa sociedade. A escola, fechada em si mesma, rotineira, prisioneira de tradições ultrapassadas, vê-se assim acusada de ser inadaptada à sociedade cultural (CHARLOT, 1976, p. 151).

Freire (1996) visa uma proposta pela igualdade, sendo a educação dialogada, ou seja, em que todos têm direito à voz e, consequentemente, se educam mutuamente, promovendo uma maior reflexão para assim conduzir os indivíduos a um nível crítico, o qual gera uma ação tornando-os aptos a resultados mais promissores.

Segundo Freire (1980) aborda a situação da seguinte forma:

a) o professor ensina, os alunos são ensinados;

b) o professor sabe tudo, os alunos nada sabem;

c) o professor pensa para si e para os estudantes;

d) o professor fala e os alunos escutam;

e) o professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados;

f) o professor escolhe, impõe sua opção, os alunos submetem-se;

g) o professor atua e os alunos têm a ilusão de atuar graças à ação do professor;

h) o professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos – que não foram consultados – adaptam-se;

i) o professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos alunos;

j) o professor é sujeito do processo de formação enquanto que os alunos são simples objetos dele.

Nessa concepção, a única ação que resta ao educando é captar e guardar, a todo custo, os conteúdos. Bloqueia-se no aluno a capacidade de criatividade, o saber e a transformação, considerando que é na criação e recriação que existe o saber e este é também fruto da busca inquieta e constante presente nas relações homem-homem e homem-mundo (FREIRE, 1980).

Os professores precisam obrigatoriamente lidar não só com alguns aspectos dos saberes como no passado, agora com uma complexidade e tecnologia (NÓVOA, 2001). A utilização das TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) deve ser mais intensiva na sala de aula para induzir para as novas metodologias de ensino e aprendizagem. Não é possível utilizar-se somente das aulas expositivas, o professor não é mais o único detentor de todo o conhecimento, já que o aluno precisa ser "forçado" mediante atividades práticas a expor e potencializar suas ideias e conhecimentos.

De acordo com Freire (2003) é preciso envolver-se em um pensar filosófico, pois o ser humano precisa necessariamente se desprender do estado chamado de "consciência transitiva ingênua", migrando para um outro estado denominado "consciência crítica". É inevitável a participação dos educandos no processo de aprendizagem.

Ao integrar a utilização das TIC o discente consegue estabelecer um elo entre sua realidade exterior com as atividades escolares, e percebe que a escola é a responsável por ligá-lo à vida, portanto sente-se mais envolvido no dia a dia da sala de aula.

Na percepção de Ponte (1997) as novas tecnologias têm papel fundamental a desempenhar, tanto como uma ferramenta de trabalho para a descoberta e formação de conceitos, bem como para a resolução de problemas. Outro fator importante a destacar é o seu uso como fator motivador para os alunos, pois estas têm o poder de criar grandes oportunidades educativas e meios para a transformação e superação pessoal e profissional.

No modelo tradicional da educação o professor é o ponto de referência, geralmente identificado como aquele que tudo sabe e manda como se fosse o único possuidor de informação na escola. É a figura

investida de autoridade, superior em relação aos seus alunos, por isso, o centro das atenções.

> A autoridade do professor é uma consequência da natureza do cultural, não uma causa da primeira. Na realidade professor e alunos estão todos engajados na hierarquia da cultura, mas em diferentes planos e distâncias diferentes. É porque a autoridade do professor pode não ser humilhante: é possível, ou melhor, é essencial, e isso desde o início da escolaridade, que os alunos sejam levados a sério, tratados com respeito – visto que se trata de fazê-los partilhar de uma alegria (SNYDERS, 1988, p. 224).

O professor do século XXI precisa migrar da posição de simples "repassador" de conhecimento para a de aprendiz colaborativo junto aos seus alunos, bem como dinamizar as aulas e ao invés de apenas transmitir informações, gerar conhecimentos com valores agregados ao seu trabalho de docência.

Uma instituição de educação, seja ela formal ou informal, precisa romper com a cultura do silêncio, perceber qual educação está sendo oferecida e qual precisa ser implantada. Freire (1980, p. 78-9) ainda ressalta que a "educação padece da doença da narração. O professor fala da realidade como se esta fosse sem movimento, estática, separada em compartimentos e previsível".

O educador faz o papel de depositar em seus educandos o conteúdo programático de uma educação que normalmente ele mesmo elabora ou elaboram para ele, sendo que na prática problematizadora o conteúdo é dialogado por excelência, não se tornando mais "depositado", o mesmo se constitui na visão dos educandos, os quais são os geradores de temas para a dinamização das aulas práticas (FREIRE, 1987, p. 102).

Conforme Gadotti (1996, p. 721) a educação problematizadora é desenvolvida mediante a criatividade, a qual estima uma ação reflexiva sobre a realidade do acadêmico, de tal forma que "educação para a libertação se constitui como um ato de saber, um ato de conhecer e um método de transformar a realidade que se procura conhecer".

Para Freire (1987) ao tratar de uma educação problematizadora, salienta que o educador precisa ser um ser revolucionário a fim de estimular a crença no poder criador e inovador do ser humano. Ser um educador humanista e revolucionário para identificar em seus educandos a ação de orientar no sentido de humanização de ambos. Ser autêntico na entrega do saber de forma que sua ação seja infundida na crença de seu poder criador.

Cientes que as metodologias tradicionais de ensino não têm influência suficiente para ajudar o aluno a aprender a pensar, refletir e solucionar problemas, mas apenas levá-los a acumular informações sem eficácia para a aplicabilidade em situações reais para o dia a dia é que Moura e Barbosa (2006) propõem o desenvolvimento da aprendizagem baseada em problemas com o seguinte conceito:

> São projetos desenvolvidos por alunos em uma (ou mais) disciplina (s), no contexto escolar, sob a orientação do professor, e têm por objetivo a aprendizagem de conceitos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Esses projetos são conduzidos de acordo com uma metodologia denominada Metodologia de Projetos, ou Pedagogia de Projetos. [...] os projetos de trabalho são executados pelos alunos sob a orientação do professor visando a aquisição de determinados conhecimentos, habilidades e valores (MOURA; BARBOSA, 2006, p. 12).

Para Almeida e Valente (2011) as tecnologias são fundamentais para possibilitarem mais transmissão de informações, potencializando novas práticas pedagógicas de ensino de forma a propiciar um currículo que eleve a autonomia do aluno e permita a melhor compreensão do mundo.

Peralta e Costa (2007) afirmam que as TIC ainda não foram integradas nas atividades de ensino como recurso e os professores as utilizam sem compreender os princípios de aprendizagem subjacentes. Os professores até sabem utilizar o computador, mas não em salas de aula com os seus alunos e os que utilizam deste recurso normalmente não alteram as atitudes e papéis nas formas de ensinar e aprender de forma significativa.

A utilização das TIC contribui para o enriquecimento e desenvolvimento dos processos educacionais ao conectar professor e aluno no processo de ensino aprendizagem, além de possibilitar uma relação de parceria no desenvolvimento de projetos, sendo o professor o facilitador do processo de aprendizagem, enquanto o aluno torna-se o principal ativo deste processo.

Por outro lado, há também uma resistência e receio que o professor possa vir a ser substituído por essas novas ferramentas, ou pior, ser ultrapassado pelos próprios alunos, nativos digitais. A utilização das tecnologias na educação ainda é considerada uma prática inovadora e a integração real das TIC nos currículos ainda precisa percorrer um longo caminho para ser incorporada de forma sistemática e planejada, em vez de simplesmente ocasional. Segundo Paiva (2002) uma escola que não recorra,

ou melhor, não busque a integração dos novos meios de tecnologias para seus processos educativos corre o risco de se tornar obsoleta.

Os professores precisam ter uma consciência crítica e de dupla dimensão no processo de ensino aprendizagem e, segundo Belloni (2003), é uma dimensão técnica, mas que ao mesmo tempo se torna pedagógica e implica no processo de apropriação criativa e não só de modelo de ensino passivo.

Sempre estamos nos comunicando, seja oralmente ou não, e as palavras são normalmente as menos importantes no processo. E no processo de ensino aprendizagem baseado em problemas é parcialmente inibida apenas a fala do professor, pois os alunos desenvolvem, pensam e transmitem suas ideias nos processos de desenvolvimento, sendo o professor o responsável por observar seus gestos e identificar a necessidade de auxiliá-los (STEVE; FAULKNER, 1995). Os professores precisam desenvolver habilidades e técnicas fundamentais para a vivência da aprendizagem baseada em problemas:

> [...] formar para a vida significa mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos. Significa: saber se informar, comunicar-se, argumentar, compreender e agir; enfrentar problemas de diferentes naturezas; participar socialmente, de forma prática e solidária; ser capaz de elaborar críticas ou propostas; e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado (PCNEM, 2002, p. 9).

As TIC precisam ser compreendidas como “ferramentas cognitivas” capazes de desenvolver os conhecimentos nas diferentes áreas do saber e promover a capacidade intelectual de seus utilizadores. Conforme Almeida e Valente (2011) o professor que se reconhece como um protagonista de suas próprias práticas e utiliza destes meios de modo crítico e criativo eleva em seus alunos o processo de aprendizagem para compreender o seu universo de conhecimentos por meio das representações que os alunos fazem valendo-se dos meios tecnológicos.

As tecnologias gradativamente têm introduzido mudanças na forma de se comunicar e interagir. Moran (2001) afirma que a educação reside na capacidade de gerir as tecnologias para discriminar a informação essencial para o enriquecimento e uma maior participação, ou seja, ensinar com e por meio de tecnologias, Porto (2006) reforça que não se trata apenas de incorporar as novas tecnólogas e suas linguagens para aprimorar o conhecimento, mas sim adotar uma nova abordagem pedagógica comunicacional em sua utilização.

As TIC são fundamentais no processo educacional, já que motivam o aluno a aprender como ser ativo; é capaz de interagir nas atividades desenvolvidas e para a diversificação dos processos de ensino aprendizagem devem ser levados em conta os interesses e aptidões dos alunos.

Segundo Lagarto (2007) a nova escola terá que redefinir seus ambientes, ser cada vez mais o local onde existam computadores como se cadernos e livros, quadros negros transformarem-se em quadros interativos, as estratégias dos professores passarem a ser mais exigentes tendo em vista a definição de percursos de aprendizagem de seus alunos, mais do que a simples definição de estratégia de ensino, mas de transformação.

Em suma, o que se pretende demonstrar é que o modelo de ensino engessado vigente há séculos não permite que o aluno integre o processo de ensino aprendizagem, mas as novas metodologias ativas possibilitarão o ensino baseado em problemas com recursos das TIC para o melhor aproveitamento e desenvolvimento de um futuro profissional que será inserido no mercado altamente competitivo neste século XXI.

CONCLUSÃO

Consoante ao excerto apresentado, é notório compreender que a cultura de aprendizagem precisa ser revista e novas metodologias e recursos inseridos no processo de ensino, com o objetivo de permitir ao aluno se tornar um agente ativo em sua formação.

Neste viés, o professor precisa mediar e estimular a aprendizagem de seus alunos, com novas metodologias e recursos que estimulem e envolvam o aluno a buscar a construção de novos conhecimentos, em vez de apenas reproduzi-los.

Endossa-se a importância de permitir a flexibilização no processo de ensino aprendizagem e reconhecer que cada aluno tem um ritmo de aprendizagem diferente, desta forma, não há razão em querer que todos aprendam da mesma forma e no mesmo ritmo, justificando a importância de implementar uma nova cultura de aprendizagem baseada em metodologias de aprendizagens ativas com recursos que permitam o protagonismo dos alunos.

Este arcabouço é um incentivo ao início a novas pesquisas acerca do tema, um despertar para inserção de novas metodologias e recursos no processo de ensino e aprendizagem para permitir ao aluno ser o protagonista de sua formação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E., VALENTE, J. A. *Tecnologias e currículo:* trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

BELLONI, M. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. *Edição e Pesquisa*, São Paulo.V.29, nº2, p.287-301. Jul./Dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a07v29n2.pdf>. Acesso em: 07 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino Médio:* Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, 2002.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia Científica:* para uso dos estudantes universitários. 5 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHARLOT, Bernard. *A Mistificação Pedagógica:* realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1976.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade.* 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. *Educação e atualidade brasileira.* 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido.* 27ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire*: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

LAGARTO, J. R. (org). *Na Rota da Sociedade do Conhecimento* – As TIC na Escola. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2007.

MORAN, Jose Manuel. Novos desafios na educação – a Internet na educação presencial e virtual, in: Porto, Tânia M. E. (Org.). *Saberes e linguagens de educação e comunicação.* Pelotas: Gráfica da Universidade Federal de Pelotas, 2001.

_____. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas*;* In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica.* 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MOURA, Dácio Guimarães; BARBOSA, Eduardo F. *Trabalhando com Projetos*: Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais. Petrópolis: Vozes, 2006.
NÓVOA, A. *Entrevista Matrizes Curriculares.* 2001. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=59>. Acesso em: 04 set. 2018.
PAIVA, J. *As Tecnologias de Informação e Comunicação:* Utilização pelos Professores. Ministério da Educação. 2002. Disponível em: <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/estudo/dados/estudo.pdf>. Acesso em: 07 set. 2018.
PERALTA, H. COSTA, F. A. Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 03, 2007.
PONTE, J. *O Computador* - Um Instrumento da Educação. Lisboa: Texto Editora, 1997.
PORTO, T. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis...relações construídas. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 nº. 31 Jan./Abr. 2006. Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação.
ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. *Projetos de estágio e de pesquisa em administração*: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertação e estudos de casos. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
SNYDERS, Georges. *Alegria na sala de aula.* São Paulo: Manole Editora, 1988.
STEVE, Andréas; FAULKNER, Charles. *PNL*: a nova tecnologia do sucesso. Trad Talita Macedo Rodrigues. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Juliéty Marques Magalhães[11]
Andreia Cristina da Silva[12]

RESUMO: De natureza documental, este artigo traz como referencial teórico-metodológico a abordagem Histórico-cultural na pesquisa em ciências humanas e a perspectiva bakhtiniana de linguagem. Trata-se de uma discussão teórica, baseada na relação entre Análise Dialógica do Discurso (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009 E BAKHTIN, 2013) e o ensino de língua. O trabalho objetiva discutir as modificações conceituais e metodológicas que tangem ao ensino da Língua Portuguesa na educação brasileira, buscando subsídio nos discursos produzidos pelos documentos oficiais que objetivaram direcionar as práticas educacionais. Busca evidenciar as concepções de língua e linguagem que subsidiaram o ensino da Língua Portuguesa desde a Lei 5692/71 até a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Do ponto de vista dos resultados, a análise dos fragmentos apresentados evidencia uma aproximação à concepção de língua entendida enquanto prática social.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Ensino de Língua Portuguesa. Pesquisa documental. Ensino Médio.

[11] Acadêmica da Pós-graduação em Docência e Inovação na Educação Básica da UEG Câmpus Quirinópolis.

[12] (Orientadora) Docente de Pós-graduação em Docência e Inovação na Educação Básica da UEG Câmpus Quirinópolis (andreiacristinaueg@gmail.com).

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta a análise da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), etapa do Ensino Médio, finalizada e lançada no ano de 2019. Especificamente, aqui a partir de uma pesquisa de cunho documental, trazendo como referencial teórico-metodológico a abordagem Histórico-Cultural na perspectiva bakhtiniana de linguagem. Como objetivo geral este artigo procura evidenciar as concepções de língua e linguagem que subsidiaram o ensino da Língua Portuguesa desde a Lei 5692/71 até a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no sentido da identificação e problematização dos avanços, recorrências e retornos, concepções e metodologias. Como objetivo especifico, este artigo busca compreender a proposta de Língua Portuguesa para o Ensino Médio Os enfoques teóricos e metodológicos dados ao ensino da Língua Portuguesa vêm sendo modificados ao longo da história da educação brasileira, tendo em vista os caminhos educacionais traçados desde a colonização do país até os dias atuais; discutir os aspectos teóricos que fundamentam as análises realizadas, como: a concepção de linguagem e tipos de ensino de Língua Portuguesa que o documento da BNCC propõe, fazendo uma analogia entre a BNCC e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio. Em seguida, contextualizar as concepções de ensino da língua materna, além de, realizar uma discussão das análises e apresentar as considerações finais.

Neste texto, não se pretende discutir a necessidade ou não de construção de uma base comum nacional, pois a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN nº9394/1996, aponta, no seu art. 261, para a sua necessidade. A intenção é, especificamente, compreender a proposta de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, isto é, a proposta concretizada do ensino da língua no documento, no que se refere aos seus aspectos conceituais.

No ano de 2015, o Ministério da Educação (MEC) empenhou-se em elaborar uma proposta curricular que orientasse e padronizasse parte dos conteúdos trabalhados nas escolas de Educação Básica do país. A primeira versão do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi publicada em 2015 em um sítio eletrônico específico (basenacionalcomum.mec.gov.br) para que pudesse ser apreciada por professores e profissionais preocupados com o ensino na Educação Básica de todo o país. Esse evento demonstrou a preocupação do governo em construir uma proposta curricular de forma democrática, bem diferente das propostas construídas nos documentos anteriores.

No tocante ao ensino de Língua Portuguesa, o documento apresenta objetivos gerais para o componente curricular Língua Portuguesa e objetivos específicos de aprendizagem para seu ensino no Ensino Médio. Professores de Língua Portuguesa, de todo o país, foram orientados a fazer a leitura desse documento e participar dos debates para a elaboração da versão final. Em 2019 a versão final foi publicada em sítios eletrônicos do MEC.

1 HISTORIOGRAFIA DO TEMA

A criação da Base Nacional Comum Curricular deu início após a definição dos profissionais que fariam parte da comissão de especialistas para a elaboração da proposta da Base Nacional Comum Curricular, em junho de 2015, e do lançamento do Portal BNCC, em julho do mesmo ano, o texto preliminar da Base foi divulgado. Assim, em setembro de 2015, abriu-se espaço para as contribuições do público. Inicialmente programado para receber feedbacks até o dia 15 de dezembro, o prazo foi prorrogado até 15 de março de 2016, quando a consulta pública da primeira versão foi concluída. O portal recebeu mais de 12 milhões de contribuições e, a partir delas, o documento foi revisado.

Em maio de 2016, a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular foi publicada, dando início aos Seminários Estaduais realizados em todas as unidades da federação. Os 27 Seminários foram organizados e articulados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), entre os meses de junho e agosto. O objetivo desses Seminários foi receber contribuições relevantes de alunos, professores, especialistas, coordenadores e instituições para melhorar ainda mais o documento. No total, houve participação de mais de 9 mil pessoas.

Em setembro de 2016 o documento preliminar que sistematizou os Seminários realizados foi entregue ao então Ministro da Educação, Mendonça Filho. Contendo as principais observações feitas pelos educadores, esse documento apresentava preocupações, como a linguagem confusa e genérica do documento, que na teoria deveria ser claro e conciso. Após a entrega do documento ao Ministro, foi anunciada pelo MEC uma medida que separava a Base Nacional Comum Curricular em duas partes, um referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental e a outra relativa ao Ensino Médio.

No dia 6 de abril de 2017, foi anunciada a terceira versão da Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental. O documento passou por mais uma rodada de discussões e ajustes, que refletiu em uma nova versão,

aprovada pelo CNE e homologada pelo Ministro da Educação em dezembro de 2017. O documento relativo ao Ensino Médio, por sua vez, foi divulgado pelo MEC no dia 3 de abril de 2018. Após uma nova fase de debates, ele foi aprovado e homologado nos dias 4 e 14 de dezembro, respectivamente.

A BNCC tem como objetivo garantir a formação integral dos indivíduos por meio de desenvolvimento das chamadas competências do século XXI. Sendo assim, as competências do século XXI preveem a formação de cidadãos críticos, criativos, participativos e responsáveis, capazes de se comunicar, lidar com as próprias emoções e propor soluções para problemas e desafios. Essas competências guiaram a elaboração da BNCC e implicam em uma desvinculação da escola do passado, inclinada à memorização de conteúdo das disciplinas.

Em primeiro momento, no que diz respeito às mudanças no currículo a partir desse novo contexto no país e no mundo é o fato de que se desloca o eixo da educação escolar e seu currículo, do ensino para a aprendizagem. Essa se expressa em competências e habilidades bastante próximas do que a literatura descreve como as competências para o século XXI. A LDB 9394/1996 menciona: "capacidade de aprender para adquirir conhecimentos; autonomia intelectual; pensamento crítico; compreensão do ambiente físico e social; compreensão do significado das ciências, das letras e das artes; relacionamento entre teoria e prática". (BRASIL, 1997, p.26

2 REVISÃO DE LITERATURA

O ensino de Língua Portuguesa passou por inúmeras mudanças anteriormente, acentuadas, ainda mais, pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997. Nesse documento, recomenda-se que o texto deveria ser considerado como principal objeto de ensino e de aprendizagem das aulas de Língua Portuguesa, que, por sua vez, não deveriam mais estar voltadas, de forma exclusiva, para o ensino de normas ou regras gramaticais, como se fazia no Brasil até fins da década 1970. Desse modo, propôs-se que o ensino de Língua Portuguesa não deveria ser, apenas, prescritivo, isto é, voltado para a substituição dos padrões de uso linguístico dos alunos por outros padrões considerados corretos e aceitáveis como afirma Bagno (2001), mas também descritivo e, principalmente, produtivo, ou seja, voltado para a descrição e para a aprendizagem de usos linguísticos que possibilitem a prática da língua/linguagem.

Nessa perspectiva, a Lei n. 5692/71 ao tratar sobre o ensino da língua materna pautada pela teoria comunicacional traz a linguagem como um instrumento de comunicação. Assim, como afirma Geraldi (2002), o ensino de língua era pautado na teoria gramatical e validado por uma concepção de

linguagem como expressão do pensamento, ou seja, como produto único e subjetivo do pensamento humano, como um mero instrumento que este pode lançar mão para o ato de se comunicar. No texto da BNCC direcionado à área de linguagens, observa-se, logo nos primeiros parágrafos, a perspectiva de linguagem assumida pelo documento:

> Se a linguagem é comunicação, pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo (BRASIL, 2019, p. 59).

A partir da recomendação do ensino de língua proposta pelos PCNs não mais centrada na nomenclatura gramatical acarretou uma série de questionamentos e dúvidas de como deveria ser o ensino da língua materna na escola. Como ensinar gramática na escola? De que forma? Deve-se ou não ensinar gramática? Por que ensinar gramática? O linguista Sírio Possenti (1996) em seu livro "Por que (não) ensinar gramática na escola", no qual discute o ensino de gramática normativa nas aulas de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras. Apresenta dez princípios que os professores de língua portuguesa deveriam aprender/entender para ofertar um bom ensino. Cada princípio é apresentado como um capitulo: O papel da escola é ensinar língua padrão; Damos aulas de que a quem?; Não há línguas fáceis ou difíceis; Todos os que falam sabem falar; Não existem línguas uniformes; Não existem línguas imutáveis; Falamos mais corretamente do que pensamos; Língua não se ensina, aprende-se; Sabemos o que os alunos ainda não sabem?; Ensinar língua ou ensinar gramática?

Assim como Possenti muitos linguistas como Bakhtin (2003) e Travaglia (1996) optaram por descartar a importação de conhecimentos técnicos da língua, dando lugar a uma reflexão dos usos linguísticos. A mesma proposta é defendida nos PCNs (BRASIL, 1997). Nesse documento, o ensino de gramática na escola deve partir de atividades que envolvam uso da língua e de atividades reflexivas a respeito da língua e da linguagem. Assim priorizando o aprendizado das possibilidades de uso da língua. Nesse aspecto, afirma Ilari (1997, p. 08) "as informações técnicas, linguísticas ou não, são importantes como fonte de reflexão, mas a disposição para refletir sobre elas é ainda mais importante, e a disposição para aprender é pré-condição para ensinar".

Apesar de os PCNs sugerirem o ensino de língua voltado para a reflexão, muitas escolas, ainda, insistem no ensino tradicional de gramática, pautada essencialmente no ensino de regras de uma variedade linguística

considerada padrão. Como consequência, a aprendizagem dos alunos fica comprometida como apontam avaliações nacionais, tais como o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e a Prova Brasil que são subsidiadas pelo Ministério da Educação. Apesar do ensino de língua mudar do foco de gramática normativa para um foco descritivo, não alteram muito as aulas de Língua Portuguesa, uma vez que, apesar de se atentar as diferentes variedades linguísticas, acaba por focar em uma descrição da norma "padrão" ou seja, variedade culta da língua.

Marcuschi (2000) enfatiza que a linguística ao chegar no curso de letras como uma ciência que estuda teorias estruturalistas da língua, dentre elas está a transformacional e gerativista de (CHOMSKY,1957) e a comunicacional de (JAKOBSON, 1974). Nesse sentido, a língua "[...] é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor" (TRAVAGLIA, 1996, p.22). A partir dessa introdução da linguística no curso de Letras, o modelo de ensino de língua calcado nas gramáticas normativas e descritivas é duramente criticado. Assim, o ensino de língua recebe grande influência do funcionalismo linguístico: linguística aplicada, linguística textual e também da sociolinguística. Grandes autores abraçaram a bandeira de um ensino de língua pautado na perspectiva discursiva de linguagem como Geraldi (1989,1991, 1996, 2002), Possenti (1996) e Travaglia (1996).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9394/1996) e mais à frente em 1997 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) consolidou-se o ensino aprendizagem da Língua Portuguesa calcada na concepção de linguagem baseada na noção de interação como se pode ver a seguir:

> O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, MEC, PCN LP –, 1997, p. 19).

A linguagem humana compreende diversas peculiaridades, assim, tem sido definida de formas diferentes, como, por exemplo, momento histórico, do contexto social e político, da percepção sobre a língua, sobre o mundo e sobre o sujeito. Dessa forma, não se pode falar de uma única e exclusiva concepção de linguagem. Geraldi (2002) e Travaglia (1996) conseguiram nomear, pelo menos, três concepções de linguagem: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Trata-se de três modos de se ver a linguagem que têm norteado a prática de professores de Língua Portuguesa e de alunos em sala de aula ao longo do tempo. Geraldi (2002) defende que, toda atividade de sala de aula envolve teorias de compreensão e de interpretação da realidade com mecanismos usados em sala de aula.

O texto do PCN-LP diz também que ao professor se torna necessário "contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de texto e gêneros, e também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas" (BRASIL, MEC/SEF, PCNs LP, 1997, p. 23). O texto supracitado usa o termo gênero e texto como duas formas distintas de ensino de Língua Portuguesa, no entanto, não há necessidade de usar as palavras texto e gênero, uma vez que, como bem expõe Bakhtin (2013) todo texto materializa-se na forma de gêneros discursivos.

No que diz respeito aos gêneros do discurso na LDB n. 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais na sala de aula optaram-se pelo uso da linguística funcional para trabalhar gêneros do discurso (ou gênero textual), uma vez que essa teoria busca analisar o funcionamento da linguagem nas interações sociais em geral. Bakhtin (2004) afirma que a língua não é vista como um sistema estável de formas normativas equivalentes, mas como elemento que se constitui em um processo ininterrupto, que é realizado por meio da interação verbal e social entre sujeito.

Essas mudanças começaram nas práticas educativas no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, com a implementação dos PCNs, sendo que os livros didáticos nos anos subsequentes a implementação desse novo documento, passaram a trazer uma significativa quantidade de gêneros textuais, entretanto, em pouco contribuiu para uma mudança significativa no ensino língua/linguagem na sala de aula, uma vez que não havendo a análise discursiva, retornando ao ensino focado na estrutura da língua. Para Travaglia (1996, p. 22), nesta concepção estruturalista "a língua é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor".

Como consequência, o estudo da gramática normativa e descritiva acabam por permanecer, mesmo com os gêneros textuais presentes nos

manuais didáticos, logo, a instauração de uma perspectiva de linguagem como interação verbal acaba por se distanciar das práticas de linguagem efetivadas em sala de aula, tendo em vista que são estudados, principalmente, em suas estruturas tidas como estáticas e imutáveis que não dialogam com os contextos de vida dos estudantes. No entanto, a BNCC vem tentar suprir essa necessidade de que o ensino deve ser pautado nas interações sociais, por meio de textos digitais como blog, site de notícia, vídeos, e-mail.

A partir de uma breve análise dos documentos já mencionados, segue-se com o olhar para o documento da BNCC foco da nossa pesquisa neste trabalho. Buscaremos uma analogia com os documentos explicitados neste artigo.

3 TEORIA GERAL

Segundo o site G1, o texto preliminar da Base Nacional Comum Curricular foi apresentado aos profissionais da educação e a toda comunidade escolar e interessados pela questão educacional no Brasil em 2015, mostra como um documento que objetiva a uma consulta pública com o propósito de ser reformulado tendo em vista o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) para, após, ser ratificado como currículo mínimo para todos os estudantes da Educação Básica do país.

De acordo com o texto da BNCC atualizada em 2019, objetiva-se na área da linguagem:

> A Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa – observada a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros. Para tanto, prevê que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral (BRASIL,2019, p.481).

Desse modo, a BNCC sugere que a linguagem trata de conhecimentos relativos a atuação do sujeito nas práticas de linguagem, em vários meios de comunicação, ou seja, das mais cotidianas às mais formais. O documento traz nove objetivos gerais no Ensino Médio. A Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) ressalta que a área de linguagem cabe uma importante tarefa, que é transversal abrangendo todos os componentes curriculares uma vez que envolve experiências de criação de produção e de fruição da linguagem por meio das interações culturais mediadas por palavras, imagens sons, gestos e movimentos, por isso o documento traz o termo linguagem no plural, pois integra a linguagem verbal, linguagem visual, linguagem musical e corporal.

O documento, também faz referência ao letramento como participação ativa em diferentes situações sociais nas quais envolvem linguagem escrita, fazendo referência aos textos constituídos por diversas modalidades de diferentes linguagens, nesse sentido a BNCC diz que os jovens:

> Ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança) (BRASIL, 2019, p.469).

O documento ao falar das diversas possibilidades expressivas de linguagem faz uma reflexão sobre a diversidade no século XXI, uma vez que a tecnologia é muito presente no âmbito escolar e social dos estudantes. Desse modo, a BNCC propõe um trabalho que potencialize os estudantes ao acesso do saber sobre o mundo digital. A escola tem um papel fundamental para o desenvolvimento dos estudantes que é a formação crítica e técnica no que diz respeito a esses recursos proporcionando uma apropriação autônoma pelos estudantes. O documento também sugere que é necessário ter centralidade na educação escolar sem desconsiderar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos. Sendo assim, é necessário a assunção do multiletramento sem que haja perca dos letramentos locais. É necessário garantir que a juventude reconheça sua cultura, valorize as práticas locais e ao mesmo tempo, garantir o direito de acesso as práticas de letramento valorizado, as essas práticas de multiletramentos na exposto BNCC:

> As práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais. Já os novos letramentos remetem a um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente. (BRASIL, 2019, p. 481).

Quanto ao ensino de linguagem, o documento da BNCC prioriza cinco campos de atuação social: campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo de pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico. O campo pessoal diz respeito a uma reflexão que os jovens podem fazer a respeito das suas vivências, experiências, análise crítica na construção de sua identidade. Quanto as práticas de estudo e pesquisa trata-se da pesquisa e produção oral e escrita de textos discursivos e argumentativos que têm por objetivo ampliar a reflexão sobre a linguagem de modo que o aluno possa construir o conhecimento por meio da prática, ou seja, aprender a aprender (BRASIL, 2019).

No terceiro item, campo jornalístico-midiático, diz respeito a integração de diversas tipologias discursivas que circulam nas mídias televisivas, radiofônicas, impressa e digital na qual permite uma exploração desses meios na construção crítica e seletiva na indução de consumo. Quanto ao campo de atuação na vida pública, contempla os discursos/textos normativos que circulam em ambiente jurídico. Segundo a BNCC, esse tipo de texto busca induzir o estudante a participar da vida pública, pautando-se na ética. Já no campo artístico, diz respeito às vivências no campo criativo, reconhecendo a diversidade e a multiculturalidade que o país tem, e por meio dessas vivências reconhecer e valorizar a nossa diversidade e construir sua identidade (BRASIL, 2019).

Essas práticas se dão no interior de diferentes esferas da comunicação social, aqui traduzidas na expressão campos de atuação. A atuação dos sujeitos se dará pela leitura, escuta e produção (oral e escrita) de textos, pela reflexão sobre os recursos mobilizados nesses textos, para poder incluir o eixo da análise linguística. Os textos são unidades concretas dos gêneros praticados em cada um destes campos: os gêneros do dia a dia (recados, bilhetes, diálogos, conversas, leituras de receitas, instruções.); a produção artístico-literária em sua babélica diversidade de gêneros; os discursos das esferas públicas: jornalísticos, publicitários, políticos, jurídicos, reivindicatórios; os gêneros próprios da comunicação acadêmica, tais como relatórios, ensaios, projetos.; e, a variada gama de gêneros

discursivos que circulam no mundo do trabalho e que variam segundo o tipo de trabalho e o lugar que se ocupa.

Ao considerar esses pressupostos, a organização desses campos vai além das práticas de linguagens, elas envolvem conhecimentos e habilidades contextualizados com os vários campos de suas vivências sociais, contemplando a flexibilização dos conteúdos. Leva-se em conta essa organização da área de ensino da língua descrita acima, a BNCC traz 7 competências nas quais 3, 4 e 6 são específicas para o ensino de língua/linguagem e posteriormente, as habilidades a serem alcançadas. Na Competência 3:

> Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global (BRASIL, 2019, p. 490).

Essa competência visa desenvolver habilidades na ampliação da linguagem de maneira crítica utilizando diferentes linguagens, o que leva em conta seus contextos de produção e circulação para assumir uma posição ética de respeito as diferenças sociais e individuais. Quanto a competência 4:

> Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2019, p.494).

Há que compreender a necessidade em conhecer e desenvolver habilidades em analisar textos e compreender a língua como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialeto, estilo e uso respeitando os fenômenos de variação e diversidade linguística sem que haja preconceito. Faz-se necessário que o aluno tenha consciência da adequação linguística nas diferentes situações na seleção dos recursos linguísticos. Na competência 6:

> Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL,2019, p. 496).

Essa competência tem como intuito desenvolver habilidades em compreender o papel de diferentes linguagens e de sua relação com a obra na apreciação sua forma estética, percebendo que os critérios mudam em diferentes contextos como cultura e época. Dessa forma reconhecer os movimentos históricos, e sociais e artísticos. Pretende-se desenvolver também a compreensão dos efeitos de sentido, emoção e empatia contido em uma obra. Para isso o aluno deve-se valer também das mídias e ferramentas digitais para apropriar-se do conhecimento. Bakhtin (2013, p. 23) acentua que "as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo". Portanto, qualquer ensino de línguas necessita de orientação para a compreensão dos valores institucionais/ideológicos contidos nos mais variados enunciados, nos mais variados gêneros.

Geraldi (2002) afirma que a perspectiva de linguagem segue a mesma orientação pelos PCNs, uma vez que, a linguagem é tida como interação que tem como principal expoente o filósofo russo Mikhail Bakhtin. Tal fundamento em que se orientam os livros didáticos, dos documentos oficiais e do ensino de língua materna no Brasil. Para Bakhtin a língua é uma realidade viva e não pode ser desassociada de seu conteúdo ideológico. As propostas sobre a verdadeira natureza da língua são:

> 1 - A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua. 2 - A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores. 3 - As leis da evolução linguística não são as da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. São leis essencialmente sociológicas. 4 - A criatividade da língua não

> coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam.
> 5 - A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual é uma contradição in adjecto (BAKHTIN, 1982, p. 127).

Entender a linguagem como interação social, é um aspecto positivo do documento da BNCC, no entanto, é necessário garantir que na prática escolar e no trabalho diário, essa concepção seja de fato aplicada ao ensino. Associado à concepção de linguagem mediante a interação verbal como muito bem coloca Travaglia (1996), o ensino de Língua Portuguesa está centrado na leitura, reflexão e produção de diversos gêneros textuais, todavia, para Geraldi (2002), o excessivo número de gêneros obrigatórios, apresentados nas primeiras versões da BNCC, torna-se mais um problema do que uma solução para o ensino. Na apresentação das habilidades que se espera dos estudantes ano a ano, é possível perceber o apagamento dos gêneros estudados na escola.

CONCLUSÃO

A BNCC é a uniformização do ensino num país que se caracteriza por sua diversidade cultural, social e linguística. E a uniformização do ensino, ainda que ideologicamente, configura-se como um referencial que poderá orientar professores na formação de professores, uma vez que o documento poderá direcionar o planejamento das aulas ministradas, e nortearão também novas práticas de ensino, uma vez que como se pode perceber que ensinar nos dias atuais, com tanta informação a todo instante não é como ensinar há vinte anos. Desse modo, as práticas de ensino devem mudar, sendo assim, o documento também pode direcionar as novas formações de graduação, pós-graduação em Letras.

Nota-se algumas diferenças no ensino de Língua Portuguesa entre os PCNs e a BNCC. Nos PCNs o ensino de Língua Portuguesa Havia uma recomendação de que os textos fossem considerados em um contexto. Os gêneros textuais se baseavam sobretudo na linguagem escrita e nos suportes analógicos, como cartazes, jornais, livros etc. Já no tocante de ensino de Lingua Portuguesa recomendada pelo novo documento BNCC, as habilidades de leitura constantemente aparecem integradas aos campos de atuação, uma vez que a língua é estudada sempre em relação ao seu uso social. O contexto de produção continua fundamental para o trabalho com a

leitura. A cultura digital entra em cena com os textos multimodais, em que as produções escrita e a audiovisual interagem.

Diante disso, torna-se imprescindível articular esforços que possam colaborar com a compreensão dos limites desse documento e que venham a auxiliar o professor em suas tarefas diárias, As discussões apresentadas aqui são, apenas, o início de um trabalho coletivo que deverá envolver vários profissionais da educação e, especialmente, o conjunto dos professores de Língua Portuguesa.

Quanto ao ensino de língua/linguagem, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos possibilitou compreender que, assim como no documento dos PCN – LP , apesar de ser trazido o gênero textual e/ou discursivo (texto) como unidade de ensino, esse é tratado de forma estrutural, com foco em seus aspectos linguísticos e estruturais vinculado ao contexto dessa forma. Seu contexto maior, vinculado ao mundo que ainda lhe é exterior, ou seja, as vivências sociais do aluno e da efetivação de enfoques metodológicos que trariam para a sala de aula, a língua para além de seus aspectos estruturais, evidenciando as questões históricas, culturais e ideológicas que lhe são inerentes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1982, p.127)

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Questões de estilística no ensino da língua. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013, p.23.

_____. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D.; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 2004.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAGNO, Marcos. BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro** –São Paulo: Parábola Editorial, 2001

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 19-28

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF. 1996, p. 16). Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> Acesso em: 4 mai. 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). 2019.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao final_site.pdf> Acesso em: 20 fev. 2019 59 -530

_____Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000.

_____. Plano Nacional De Educação – PNE – 2014-2024 – Brasília: Câmara Dos Deputados, Edições Câmara, 2016. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1> Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL/CFE. 1971. Parecer 853/1971 de 12 de novembro de 1971. Núcleo comum para o ensino de 1o e 2o graus. A doutrina do currículo na Lei 5692. *Documenta* n. 132.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CHOMISKY, Noam. **Estruturas sintacticas.** São Paulo: Edições 70, 1997.

GERALDI, J. W. (org.) Concepções de linguagem e ensino de português. In: **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2002. p.39-46.

_____.**O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste,1984.

ILARI, R. **A linguística e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, P. 08.

JACOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Coltrix, 1973.

MARCUSCHI, L. A. **O papel da linguística no ensino de língua**. Net. Recife, 2000. Seção Fórum. Disponível em www. marcosbagno.com.br

MELLO, G. N. **Currículo da educação básica no Brasil**: concepções e políticas. São Paulo: Editora Pearson, 2014, p 2-7

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 1996, p.22.

_____ . **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1o e 2o graus. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E O USO DAS TIC NO ENSINO FUNDAMENTAL

Keila Cristina do Carmo[13]
Lara Patrícia Sandre [14]

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar as formas de mediação pedagógica do professor e a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em sala de aula. Pretende-se mostrar neste trabalho que na educação não pode se determinar em apenas um tipo de recurso didático por parte do docente, mas que o uso de vários outros é fundamental. A importância do estudo se destaca na necessidade de repensar como a tecnologia da informação é comunicação adentrou na educação e como o professor se apropria delas como instrumento de mediação pedagógica no processo de ensino aprendizagem. A pesquisa teve como base materiais teóricos bibliográficos, que se destacam a importância do uso das TIC pelo aumento do interesse, participação e motivação de uma aprendizagem mais significativa. Percebe-se que o uso da tecnologia proporciona mudanças no comportamento dos alunos, aumentando o interesse pelos estudos, o desenvolvimento de competências e habilidades, elevando o auto estima de todos os envolvidos. Por conseguinte constatou-se que o uso das TIC se mediada de forma planejada pelos professores, criar condições para que os alunos descrevam seus pensamentos, reconstrua-os e materialize-os por meio de novas linguagens, transforma as informações em conhecimentos práticos para a vida, representa uma mudança pedagógica para a construção do conhecimento otimiza o processo ensino aprendizado, para se aprender mais e melhor.

Palavras-chave: Tecnologia. Mediação Pedagógica. Ensino aprendizagem.

[13] Acadêmica da Pós-graduação em Docência e Inovação na Educação Básica da UEG Câmpus Quirinópolis.
[14] (Orientadora) Docente de Pós-graduação em Docência e Inovação na Educação Básica da UEG Câmpus Quirinópolis (larasandre@bol.com.br).

INTRODUÇÃO

Atualmente as tecnologias estão presentes na vida da maioria das pessoas. São vários equipamentos de uma forma geral comum e conhecidos por todos. Perante essas inovações, muitas transformações recentes ocorreram no mundo, principalmente no que se remete à comunicação, na sua qualidade, na sua forma e rapidez e influencia na maneira de perceber e agir das pessoas.

Recuero (2009), ressalta a presença central que as tecnologias digitais ocupam, assim como as profundas mudanças que provoca nos diversos setores da vida social. Dessa maneira, a relação com o saber se modificou diante das tecnologias, ou seja, não há um momento exato da vida para adquirir novos conhecimentos. Assim, novos desafios são propostos para a educação e a escola tem que trabalhar no sentido de inserir os recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem.

É fato que tanto as tecnologias quanto a escola fazem parte do mundo das crianças e dos jovens estudantes, não têm como separá-los. Isto posto, a pesquisa investiga como o professor se apropria da Tecnologia de Informação e comunicação (TIC) no processo de ensino aprendizagem e como elas influenciam na mediação pedagógica em sala de aula.

Conforme Moran (2001), a mediação pedagógica com o uso das novas tecnologias ocorre por meio de transformações nos modos de ensinar e aprender. A educação encontra-se com os desafios de adaptar-se a esses avanços e conduzir o caminho de todos para a capacidade e a adequação crítica desses novos meios. Sendo assim, o professor deve mudar sua postura juntamente com a escola para que o aluno consiga aprender a utilizar as tecnologias de forma correta, não apenas para lidar com as exigências do mundo do trabalho, mas, principalmente, para a produção e manipulação das informações e para posicionamento crítico diante desta nova realidade.

O papel do educador como mediador do conhecimento se reafirma longe de uma posição autoritária, ele se coloca entre o aluno e a aprendizagem, e a introdução da tecnologia é uma ferramenta de estratégias que o educador pode usar para ajudá-lo no seu trabalho docente.

O uso da tecnologia pode ser visto em todas as modalidades de ensino, seja presencial ou a distância, pois oferta ferramentas que propiciam dinamicidade e interatividade, auxilia a troca de conhecimento, dúvidas, experiências, e divulgação de materiais didáticos.

> Hoje, começam a se aproximar metodologias, programas, tecnologias e gerenciamento, tanto dos cursos presenciais como dos cursos a distância ou virtuais. Aos poucos a educação vai-se tornando uma mistura de cursos, de sala de aula física e também de intercâmbio virtual. (MORAN, 2001, p.2).

As tecnologias diante do exposto, ampliam as possibilidades de ensino além do curto e delimitado espaço de presença física de professores e alunos na mesma sala de aula. Nessa perspectiva, a possibilidade de interação entre professores e alunos, redefine toda a dinâmica da sala de aula.

Para Mendes (2011), "Os computadores nos desafiam a buscar ações inovadoras e a repensar o nosso papel de educadores no atual contexto", o computador deve ser utilizado como ferramenta pedagógica, e as escolas devem se adequar com laboratórios de informática. Segundo Tereza, os alunos que aprendem algo pelo computador, se sentem mais motivados, do que em aulas tradicionais, é o moderno, a novidade, abrindo o pensamento cognitivo da criança.

Deste modo, faz-se necessário que os professores trabalhem com projetos pedagógicos que destaquem novas maneiras de ensinar, utilizem a interdisciplinaridade para cooperar com uma aprendizagem contextualizada que induza o aluno na construção de seu próprio conhecimento. Os educadores precisam conduzir os alunos na procura do conhecimento na cultura da informática, orientar sobre as maneiras corretas de pesquisar, selecionar e analisar as informações.

> [...] a implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para utilização dos mesmos. (VIEIRA, 2011, p. 4)

A escola precisa traçar estratégias que utilizem de mídias, tecnologias que façam parte das informações do contexto do aluno. É necessário que todos os membros do ambiente escolar tenham seu papel

redesenhado, ter o conhecimento desses recursos de forma que a tecnologia seja de fato incorporada no currículo escolar, e não vista apenas como um acessório ou aparato marginal. Na educação, a informática constitui-se como um meio de relevantes possibilidades pedagógicas que permite a interdisciplinaridade e estimula o processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis de ensino.

Busca-se analisar a temática proposta, a pesquisa está baseada na investigação a respeito do tema proposto. De maneira a alcançar a maior veracidade possível no procedimento de desenvolvimento da problemática a ser estudada. A pesquisa analisa com um olhar investigativo, contextos referentes ao objeto examinado, abordar as formas de mediação pedagógica do professor e o uso das TIC na sala de aula, através de pesquisa bibliográfica, com análise nos autores; Moran (2001); Lopes (2009); Mendes (2011); Silva (2013) e outros.

Para tanto, discutir as TIC na educação aponta para as melhorias e possibilidades na transformação do conhecimento, as oportunidades nas pesquisas, a coletividade e a motivação dos saberes no Ensino Fundamental. Em seguida destaca-se a Mediação Pedagógica e TIC, considerando que é por meio da mediação que tanto o aluno quanto o professor aprendem e ensinam juntos, pois ela leva a participação, o amadurecimento intelectual, o respeito e a interaprendizagem uma vez que propicia a aquisição e significação de novos conceitos no desenvolvimento das capacidades formadoras do sujeito.

E por último, apresenta-se o professor como mediador pedagógico ressalta-se que é necessário haver uma mediação para facilitar o processo com as novas tecnologias e, o professor enquanto direcionador da práxis pedagógicas, é preciso atenção a todos os componentes indispensáveis para a aprendizagem do aluno, o que se torna essencial o papel do professor como mediador pedagógico.

1 O USO DAS TIC NO ENSINO FUNDAMENTAL

No Ensino Fundamental, o uso das TIC no processo de ensino aprendizagem proporciona ao professor mais um instrumento de apoio a sua prática pedagógica ajuda a socialização de experiências, novas maneiras de autonomia de aprendizagem e comunicação, assim uma forte ferramenta para exercer conhecimento.

Para Alava (2002), a inclusão das tecnologias no trabalho de ensino aprendizagem representa um plano da política educacional e, dessa maneira, torna-se um objeto de inovações pedagógicas ao exercício da construção de saberes. O uso dos computadores e demais tecnologias presentes no meio

escolar, precisa acontecer de forma articulada com as concepções de aprendizagem e transformar em ferramentas pedagógicas necessárias ao progresso do aprendizado do aluno.

Muitas das vezes, ao entrar na escola, o educador recebe um currículo pronto a ser continuado, e elabora individualmente suas aulas sem nenhum auxílio, uma vez que não é exigido nenhum planejamento ou relatório com o uso da informática, ~~a~~ utiliza-se muitas das vezes para passar o tempo.

De acordo com Lopes (2009), A Informática cada vez mais ganha destaque no espaço educacional. Seu uso como mediação de aprendizagem e seu efeito no meio social vem crescendo de maneira acelerada entre nós.

O computador nos dias de hoje encontra-se em todos os espaços da sociedade, e apresenta como um meio pedagógico e didático e oferece modificações positivas no processo de aprendizagem. Anteriormente para utilizar o computador em sala de aula o professor precisava se justificar, e na atualidade isso tem sido modificado, ele precisa e deve utilizá-lo.

> É preciso considerar que as tecnologias - sejam elas, novas (como o computador e a Internet) ou velhas (como o giz e a lousa) condicionam os princípios, a organização e as práticas educativas e impõem profundas mudanças na maneira de organizar os conteúdos a serem ensinados, as formas como serão trabalhadas e acessadas as fontes de informação, e os modos, individuais e coletivos, como irão ocorrer as aprendizagens (SILVA, 2010, p.76).

No Ensino Fundamental as TIC estão presentes por uma necessidade e benefício para melhorar os trabalhos em equipes e no processo de aprendizagem dos alunos. Os educadores, enquanto mediadores do conhecimento, precisam buscar transformações em suas metodologias de ensino, e seguir as mudanças tecnológicas e usar de maneira pedagógica, utilizar várias ferramentas para inovar e oportunizar ao aluno que construa seu conhecimento, busque habilidades precisas a cada aluno.

Assim, pode-se dizer que a reflexão e a capacidade de criticidade frente ao mundo e os fatos auxiliam para o processo de edificação de novas relações que se institui em sala de aula exclusivamente no Ensino Fundamental. Dessa maneira, o professor precisa compreender os processos de inovação provenientes do uso das TIC sendo que estas transformam e vitalizam suas práticas docentes.

Torna-se fundamental destacar que a introdução das tecnologias no Ensino Fundamental se caracteriza, como oportunidade aos alunos de se apropriarem de mais conhecimentos e valores necessários para sua

formação. Essas possibilidades transformam o ensino, oportunizam as pesquisas, a coletividade e transformam as aulas mais dinâmicas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) salienta essa concepção: "A aplicação dos recursos tecnológicos no processo de ensino auxilia o aluno em sua socialização e na percepção dos fenômenos e problemáticas presentes na sociedade e em sua comunidade" (BRASIL, 1998, p.27).

Para Godoy (2009), as TIC apresentam elementos de motivação e envolvimento lúdico, uma vez que torna o ensino aprendizagem estimulante e prazeroso. Enquanto elemento de inserção social propicia acesso ao mundo virtual, às comunidades, além da alfabetização tecnológica.

2 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E AS TIC

Afirma Vygotsky (1998), que o caminho para entender a relação de aprendizagem instituída por meio da linguagem oferecida pelas TIC, pode ser a aprendizagem na interação do homem com o meio social através da linguagem. Para ele, o processo de aprendizado é mediado pela linguagem e cultura, pois o homem age simbolicamente e mentalmente pelos objetos imaginários ou ausentes, e não diretamente com eles.

A linguagem se torna esta mediação simbólica entre o sujeito e o objeto, e o homem constrói seu pensamento através dela. A mediação pedagógica tenta aproximar do nível de desenvolvimento do aluno para com o ensino que desencadeia um percurso o qual torna-se capaz de promover uma reorganização de seus próprios processos mentais.

Segundo Freire (1997), é por meio da mediação pedagógica que tanto o professor quanto o aluno aprendem e ensinam juntos, uma vez que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, pois ela é um processo de interação. Com a chegada das TIC, a linguagem obtém a extensão da virtualidade e toda sua característica para além da linguagem escrita e oral. De acordo com Silva (2013), a cibercultura é uma linguagem que oferece várias novas possibilidades de transmissão, reprodução, fixação, transformação, difusão e utilização da comunicação.

Através da Internet, o indivíduo além de ter acesso à informação produz, organiza espaços e diversos tipos de atividades. A possibilidade de interação adquire um processo de transmissão e pode transformar radicalmente o plano tradicional de comunicação parcial da informação. Seja com ambientes de interfaces on-line como os chats, os sites, os fóruns, os blogs etc. Assim como nas redes sociais ou comunidades de aprendizagem a mediação pedagógica, a linguagem, pode ser mediatizada por sons, textos, imagens, vídeos, experimentação, situações de simulação, por um meio mais dinâmico e diversificado. O aluno trabalha com técnicas

de pesquisas, apresentação de Power Point, compartilha em rede (Blogs, Facebook, Twitter), estes recursos que a Internet disponibiliza não somente para entretenimento, mas para cunho educativo.

> Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade. (IMBÉRNOM, 2010, p. 36).

Desse modo, cabe aos educadores e gestores escolares acompanhar os avanços das principais tendências, investir cada vez mais em métodos de ensino que tragam a tecnologia para a sala de aula.

Para Feldmann (2000), antes detentor do conhecimento, o professor passa a ser mediador de um domínio de diversas linguagens pretendendo tornar mais amplo e apresentar diferentes maneiras de relacionar e compartilhar conhecimentos em novos espaços e dimensões de tempos. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) é de competência da educação básica o uso das TIC de maneira crítica, reflexiva, significativa, e ética nas diferentes práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, disseminar informações, acessar, resolver problemas e gerar conhecimentos.

Considera-se os apontamentos feitos pela BNCC no uso das TIC no Ensino Fundamental no Brasil, é essencial identificar o estado da arte da Informática na Educação nesse segmento de ensino, considerar o que já foi realizado, pode permitir apontar novos caminhos para pesquisas focadas em aspectos tecnológicos e, também, pode conceder a proposta de ações de inovação pedagógica incluindo a TIC nas práticas dos professores e nos cursos de formação dos mesmos.

Assim, as TIC se tornam fundamentais no meio social, e algumas escolas se apropriam dessa ideia, do uso das mesmas como uma forma pedagógica de pesquisar, criar e propagar conhecimentos e informações.

3 O PROFESSOR COMO MEDIADOR PEDAGÓGICO

Para que a informação se converta em conhecimentos e crie novas aprendizagens, é necessário que haja uma mediação para facilitar este processo. É preciso fazer questionamentos, não apenas responder, levar em consideração as experiências trazidas pelos alunos. Assim, a responsabilidade do professor aumenta, pois ele tem um papel indispensável

na construção de novos conhecimentos. É preciso adequar-se as diversas linguagens e gerar oportunidades para ultrapassar as circunstâncias educativas, ir além da sala de aula.

Afirma Masetto (2000), que a mediação pedagógica deve ser baseada numa concepção de aluno produtor do próprio conhecimento, entendendo-o como um ser ativo e capaz de construir e subir os degraus e obstáculos que o levarão ao crescimento intelectual e profissional.

É necessário estimular o aluno a envolver, despertar a vontade de aprender, refletir, fazer conexões contribuir para o objetivo da construção e dos saberes, é necessário ter uma mediação por parte do professor. Proporcionar o fazer do aluno sob a orientação do educador, possibilitar que o ambiente da sala de aula se torne dinâmico e colaborativo. Assim, como mediador pedagógico, o professor se preocupa com uma escola viva, com um ambiente educador e inovador.

> O trabalho docente é atividade que dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, pelo processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo. (LIBANEO, 1994, p. 88).

Para Freire (1994), o professor, como indivíduo direcionador da práxis pedagógica escolar no seu trabalho, tem que estar atento a todos os elementos essenciais para que o aluno se desenvolva e aprenda efetivamente. Para isso, o educador deverá apresentar os resultados das ciências pedagógicas, das metodologias e da didática ou seja, um profissional que estará sempre se aperfeiçoando.

As TIC como ferramenta possibilitam intensificar o processo ensino-aprendizagem tornando as aulas e conteúdos mais motivadores e interessantes, e o professor como mediador diante dos novos recursos de ensino, no caso as TIC, precisam se adaptarem a eles, entendê-las e saber utilizá-las a favor do processo de ensino aprendizagem de seus alunos.

> A autoria do professor na sala de aula interativa [...] está aberta a múltiplas experimentações, múltiplas expressões, uma montagem de conexões em rede que permite múltiplas ocorrências. Ele pode ser um formulador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos e mobilizador da experiência de construção colaborativa do conhecimento (SILVA, 2011, p.103).

O papel do professor como mediador é indispensável, para intensificar o aprendizado, como um condutor, orientador na utilização dos

recursos e na busca pelos saberes, mas para isto é importante que tenha elementos desde sua formação, transformações nas políticas educacionais, planejamentos mais elaborados desde a estrutura física e material para realizar seu trabalho da melhor forma possível, sendo necessário uma parceria entre o aluno e o professor.

> Entende-se por mediação pedagógica a atitude o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e aprendizagem, não uma ponte estática, mas uma ponte "rolante", que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos (MASETTO,2002, p. 144).

Com a utilização destes novos métodos de ensinar e aprender, o professor como agente fundamental, deverá estar apto para atender às exigências expostas pela sociedade da informação e manter-se em contínua formação. É necessário se adaptar uma vez que a educação existe em um novo contexto social.

> A formação do professor deve ocorrer de forma permanente e para a vida toda. Sempre surgirão novos recursos, novas tecnologias e novas estratégias de ensino e aprendizagem. O professor precisa ser um pesquisador permanente, que busca novas formas de ensinar e apoiar alunos em seu processo de aprendizagem (JORDÃO, 2009, p.12).

O uso das TIC, vêm para contribuir com a prática docente e, não para substituir o professor no processo de ensino e aprendizagem. Cabe ao professor, utilizar corretamente essas ferramentas, e por meio delas formar cidadãos capazes de compreenderem e identificarem as teorias que direcionam o paradigma tecnológico da comunicação e informação.

Para tanto, Masetto (2010), afirma que é vital que o professor como mediador do processo de aprendizagem, auxiliado por várias estratégias que utilizem as tecnologias, possibilite que o aluno se perceba e seja o autor de suas próprias ações, encaminhando-o, a atingir seus objetivos, crescer e se desenvolver.

Por meio da concretização da mediação pedagógica algumas atitudes que devem ser exercidas, como orientar e ajudar os alunos a desenvolver habilidades de intercambiar com outros alunos e profissionais de outras instituições; ensiná-los a buscar o que é mais pertinente, orientar a busca;

construir critérios para a seleção das informações que lhes sejam úteis para seu processo de aprendizagem.

Confiar no aluno faz parte da mediação pedagógica, acreditar que ele é capaz de assumir a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, debater dúvidas, problemas, questões, dialogar e trocar experiências. Para tanto, é importante trabalhar com técnicas que incentivem a participação dos alunos, a interação entre eles, motivem o desenvolvimento de atitudes e valores, como ética, respeito aos outros e a suas opiniões.

Assim, no papel de mediador pedagógico, o professor estará mais voltado para a aprendizagem do aluno, assumir que o aprendiz é o centro desse processo, definir e planejar em função dele e de seu desenvolvimento, num processo de ensino com corresponsabilidade e parcerias com os alunos.

CONCLUSÃO

O uso das novas tecnologias trouxeram mudanças rápidas, e as escolas precisam acompanhar os meios e as propostas metodológicas para a aprendizagem participativa, mediada pelo uso das TIC em sala de aula. A inclusão da tecnologia além de trazer mais oportunidades, conhecimentos, condições favoráveis oferece uma forma de mediação pedagógica entre alunos e professores é uma ferramenta eficaz para educação. Traz uma série de novidades, como o computador, Internet, redes eletrônicas, telefone celular de acesso, de informação, e tudo se torna mais fácil e rápido, auxilia para um melhor rendimento escolar e ajuda como recurso pedagógico de apoio para o professor e o aluno.

O professor tem a capacidade de buscar novos recursos e não se delimitar apenas em um, pois enquanto recurso pedagógico o uso das TIC deve ser encarado de maneira séria e utilizado de forma correta, com objetivos e não casualmente para preencher tempo. Através da utilização das tecnologias na sala de aula, o aluno aprende a complementação para as suas necessidades ao se deparar com sua própria vida e de várias outras.

Percebe-se a importância do uso das TIC na sala de aula, pois são consideradas como um meio para se ampliar os saberes e para se criar novas formas de aprender e ensinar. No Ensino Fundamental a inclusão das TIC estão presentes tanto por uma necessidade como também para melhorar trabalhos em equipes, no processo de aprendizagem dos alunos.

Para que ocorra sucesso no processo ensino aprendizagem, é necessário uma interação entre professor-aluno, é preciso estabelecer uma relação de confiança entre ambos. Quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como postura necessária em suas aulas, maiores avanços conquistará em relação aos seus alunos.

Dessa forma, o papel dos professores enquanto mediadores do conhecimento, é importante para intensificar o aprendizado, como um orientador, condutor no uso dos recursos e na busca pelos saberes, mas para isto é necessário que tenha elementos desde sua formação, mudanças nas políticas educacionais, planejamentos mais elaborados tanto na estrutura física quanto material para executar o seu trabalho.

Assim faz-se necessário uma grade curricular com diversas possibilidades de preparativos, que melhore o tempo das atividades em sala de aula, propicie assim a troca de experiências, expandindo a conexão entre o professor e o aluno para atingir uma educação com qualidade. Conclui-se que a mediação pedagógica e o uso das TIC no Ensino Fundamental proporciona ao professor mais um instrumento de apoio a sua prática pedagógica e contribui no ensino aprendizado do aluno.

REFERÊNCIAS

ALAVA, Séraphin. **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?** (Trad. Fátima Murad). Porto Alegre: ArtMed, 20002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 1998.

FELDMANN, M. G. **Formação de Professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: SENAC São Paulo, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GODOY, Eliana Gonçalves Ulhôa. **Contribuições da metodologia de projetos na Implantação das tecnologias de informação e comunicação – TIC nos Processos educativos da educação básica.** Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais CEFETMG. Belo Horizonte – MG, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a Mudança e a incerteza.** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JORDÃO, T. C. **Formação de educadores: a formação do professor para a educação em Um mundo digital.** In: **Tecnologias digitais na educação.** MEC, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, J. **A Introdução da Informática no Ambiente Escolar.** 2009. Disponível em:http://www.clubedoprofessor.com.br/artigos/artigojunio.htm Acesso em: 23 abril. 2009.

MASETTO, Marcos T. **Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia.** In: **Novas tecnologias e Mediação Pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

_____. **Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia.** In: MORAN, José Manuel;

_____.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 17 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

_____. **Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia.** In: Moran, Masseto, M.; Behrens, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** Campinas: Papirus, 2002.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** 3ª edição, 2017. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/1_BNCC Final_Introducao.pdfAcesso em 07 de junho de 2017.

MENDES, Tereza Marte Ribeiro. **Curso de inclusão digital no campestre I.** 2011.

MORAN, J. M**. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** 2ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

RECURERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

SILVA, M. **Internet na escola e inclusão.** In: Ministério da Educação. **Tecnologias na escola.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf. Acesso em: 2 out. 2013.

_____. **Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo.** Revista e-Curriculum V.7 n.1, 2010.

VIEIRA, Rosângela Souza. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno.** Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. v.10, p.66-72.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Organizado por Michael Cole et al. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes,1998.

A INSERÇÃO DO LÚDICO COMO METODOLOGIA ATIVA NA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS DA EJA

Letícia David Guimarães [15]
Gilson Xavier de Azevedo [16]

RESUMO: O processo de alfabetização para jovens e adultos pode se apresentar como um desafio para os educadores, uma vez que alfabetizar pessoas que já passaram da idade escolar requer muito engajamento e preparação. Nesse sentido, utilizar o lúdico como metodologia ativa pode contribuir para que os conteúdos sejam absorvidos com mais facilidade. Sendo assim, traçou-se como objetivo, a aplicação e o balizamento de uma atividade lúdica para trabalhar o silabário em uma turma de segundo ano do ensino fundamental, em uma escola de EJA. O problema proposto foi analisar se a metodologia proposta de fato influencia no aprendizado da leitura por meio de atividades lúdicas. A hipótese padrão é pensar as M.A. como potencializadoras de tal processo. A metodologia adotada foi a de um estudo exploratório com recorte situacional de atividades aplicadas. Aponta-se como resultados desse processo, a constatação de que a diversificação de métodos, torna o ensino mais atrativo ao aluno.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Lúdico. EJA.

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização para jovens e adultos é um desafio muito estimulante para os educadores, já que esse tipo de público chega à escola com muita vontade de apender, então, neste caso, o desafio do professor não é despertar o interesse dos discentes, mas criar meios para que o processo de aprendizagem se concretize.

Pode-se dizer ainda que, neste contexto, o aprendizado precisa vir mais rápido, pois o público de discentes da EJA vai à escola com um

[15] Acadêmica da Pós-graduação em Docência e Inovação na Educação Básica da UEG Câmpus Quirinópolis.

[16] (Orientadora) Docente de Pós-graduação em Docência e Inovação na Educação Básica da UEG Câmpus Quirinópolis (gilson.azevedo@ueg.br).

objetivo muito bem definido: às vezes é tirar a tão sonhada carteira de motorista, outros é conseguir um emprego, ou ainda, conseguir uma promoção em um emprego que já possuem.

Com o objetivo deste trabalho é aplicar uma atividade lúdica para trabalhar as famílias silábicas em uma turma de segundo ano do ensino fundamental da EJA (Educação para Jovens e Adultos). Neste sentido, este trabalho parte da hipótese de que as metodologias ativas por meio de atividades lúdicas podem influenciar e potencializar o processo de ensino-aprendizagem, por isso,

É importante ressaltar que o lúdico pode ser trabalhado com os alunos adultos sem que, necessariamente, estas atividades sejam infantilizadas, o que é um desafio para os docentes desta modalidade de ensino, pois a grande maioria dos materiais encontrados para alfabetização são feitas para crianças.

No primeiro tópico, serão analisados os autores que destacam em seus trabalhos as temáticas de metodologia ativa e lúdico, além de também discorrer a respeito dos objetivos da EJA. No segundo tópico, será descrita a forma como a atividade lúdica foi aplicada, e, por fim, no terceiro tópico, serão apresentados os resultados.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Metodologias ativas

Segundo Moran (2017 p. 13) metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem. Tais perspectivas, às vezes, passam bem longe das salas de aula.

A necessidade de mudanças no paradigma escolar, há muito é discutida, pois há mais de um século que pouco se viu de mudanças no que diz respeito às características de uma sala de aula e da relação aluno/professor.

O mundo evoluiu, as novas tecnologias, por meio das redes sociais, tomaram conta das relações humanas, logo seria inconcebível pensar que os alunos aprendem nas mesmas condições em que aprendiam cinquenta anos atrás. Como Camargo ressalta:

> Cada vez mais rápida, a revolução tecnológica pode facilmente ultrapassar o desenvolvimento das estratégias educativas. O clássico regime de aulas expositivas agora dá lugar às metodologias ativas, que colocam o aluno como protagonista da aprendizagem e desenvolvem competências de forma criativa e reflexiva para a resolução de problemas (CAMARGO, 2017 p. 15).

No contexto apresentado, o aluno, agora, também é responsável pelo seu aprendizado, por isso neste contexto ele é chamado de "protagonista". A incorporação desse tipo de metodologia é importante pois as necessidades dos alunos não mais as mesmas, em um mundo onde a sociedade está em constante mudança é necessário que o discente esteja preparado para lidar com tais mudanças.

Moran (2017 p. 15) ressalta que:

> No mundo atual, marcado pela aceleração, e pela transitoriedade das informações, o centro das atenções passa a ser o sujeito que aprende, a despeito da diversidade e da multiplicidade dos elementos envolvidos nesse processo.

Camargo (2017 p. 17) elucida ainda que o grande desafio deste momento histórico é a prática de metodologias ativas que permitam a construção de uma *práxis* pedagógica que permita alcançar a formação de um sujeito criativo, crítico, reflexivo, colaborativo e capaz de resolver problemas reais.

É certo que apenas a inserção das metodologias ativas não é a "salvação" da educação Moran (2017 p. 15) observa que:

> Nem todos os alunos aprendem no mesmo ritmo ou na mesma hora, inserir as tecnologias digitais, por meio das metodologias ativas, de forma integrada ao currículo escolar requer uma reflexão sobre alguns componentes fundamentais desse processo, dentre eles, o papel do professor e dos estudantes na condução da atividade didática que privilegia as metodologias ativas.

É importante colocar o aluno como protagonista de sua aprendizagem porque este aluno enfrentará situações em sua vida, e, principalmente, no mercado de trabalho, em que ele precisará assumir as "rédeas" da situação. O papel da escola é preparar o aluno para a vida e para o mercado de trabalho, e o ensino tradicional não contribui com essa demanda.

> Aprendemos ativamente desde que nascemos e ao longo da vida, em processos de design aberto, enfrentando desafios complexos, combinado trilhas flexíveis e semiestruturadas, em todos os campos da vida, pessoal, social, profissional, que ampliam nossa percepção, conhecimento e competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras (VALENTE, 2017 p. 15).

É possível afirmar que os modelos de ensino ativos, ou seja, os modelos nos quais o aluno não é só participante, mas também, sujeito de seu aprendizado, deixa este aluno mais preparado para a vida e para o mercado de trabalho atual, onde nada é previsível, tudo é incerto, por isso, preza por profissionais capazes de conviver com tal demanda.

1.2 O lúdico como metodologia ativa

Levar o lúdico para a sala de aula é uma prática que, embora pareça despretensiosa, exige muito planejamento, pois há um equívoco quando o educador trata as atividades lúdicas apenas como forma de "descontrair", "sair da rotina" ou ainda "jogar um pouco com os alunos".

Antunes observa que (2003, p. 36), o jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno. Portanto, por trás de qualquer atividade lúdica é necessário que haja uma intencionalidade por parte do educador.

Dessa forma, as atividades lúdicas são capazes de criar verdadeiros ambientes propícios para a aprendizagem, desde que sejam bem planejadas e bem executadas. O lúdico, neste contexto, pode atuar como o gerador de interesse, além de gerador de prazer na aprendizagem.

> É preciso desmistificar a ideia de aprendizagem sem lógica ou de aprendizagem sem prazer, sem desejo, ou sem que ela se apresente como valor para a pessoa que aprende. É preciso desmistificar uma aprendizagem pela percepção do exercício motor, isto é, em que a memória funciona como depósito de informações (FUCK, 2012 p. 27).

Trabalhar com atividades lúdicas pode ser considerado como metodologia ativa, pois o lúdico tira o aluno da posição de "depósito de informações" e faz com que ele interaja diretamente com o conhecimento, neste sentido, cabe ao educador apenas mediar esta interação aluno/conhecimento por meio de atividades que pareçam atraentes para os discentes.

Fuck (2012 p.38) ressalta ainda que, nesta visão, o educador é aquele que orienta o educando, criando situações que propiciem as descobertas e sistematizando o conhecimento construído a partir delas.

Carvalho (2005, p. 24) observa que o lúdico vai além de prazer e contentamento:

> Diante dessa complexidade, a atividade lúdica não é simples prazer e contentamento; é também viver a tensão das escolhas, dos conflitos, dos limites; é experimentar o equilíbrio e o desequilíbrio, o contraste e o semelhante, a união e a desunião.

Quando o lúdico se torna gatilho para o conhecimento, então ele passa a ser usado de forma ideal em sala de aula, sem que seja apenas brinca por brincar, não é um momento de descontração, mas de interação.

Fredmaan comenta que:

> Após estudos e práticas, as atividades lúdicas passaram a ser vistas não apenas como um momento de recreação, divertimento ou brincadeira, mas como instrumentos pedagógicos, pois são ótimos auxiliadores no campo da educação, da psicologia, entre outras áreas, por contribuírem e facilitarem no processo de aprendizagem, de forma lúdica (FREDMAAN, 2006, p. 15).

É importante ressaltar que as atividades lúdicas podem contribuir para a aquisição de conhecimento não apenas de crianças, mas também de jovens e adultos, pois, conforme ressalta Kishimoto:

> Quando o aluno percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração dele fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidades e naturalidade (KISHIMOTO, 2006, p. 46).

Portanto, é importante que os educadores aprendam a utilizar as atividades lúdicas como ferramenta pedagógica para auxiliá-los no processo de aprendizagem, tornando-o diversificado e atrativo.

1.3. Educação para Jovens e adultos

A EJA (Educação para jovens e adultos) surgiu no Brasil devido a necessidade de sanar o alto índice de analfabetos que há no país. Esta

modalidade de ensino acolhe jovens e adultos, e em muitas ocasiões até idosos, que não tiveram a oportunidade de estudar na idade adequada.

Segundo Fonseca (2007, p. 32-33)

> [...] deixam a escola para trabalhar; deixam a escola porque as condições de acesso e segurança são precárias, deixam a escola porque os horários e as exigências são incompatíveis com a responsabilidade que se viram obrigados a assumir. Deixam a escola porque não há vaga, não tem professor, não tem material. Deixam a escola, sobretudo, porque não consideram que a formação escolar seja assim tão relevante que justifique enfrentar toda essa gama de obstáculos à sua permanência ali.

Estas pessoas procuram, posteriormente, a escola pelos mais diversos motivos: sonham em tirar carteira de motorista, conseguir um emprego, melhorar o desempenho no emprego que já possuem, às vezes a própria empresa requer que eles voltem à escola.

Há também um público de pessoas que estão cumprindo pena e procuram a escola com o objetivo de diminuir esta pena. Muitos são os motivos, mas a verdade é que a responsabilidade dos educadores desta modalidade de ensino é muito grande, porque os analfabetos que chegam à escola querem aprender a ler o mais rápido possível, pois, geralmente só vão à escola partindo de uma necessidade concreta.

E é neste contexto que uma boa atuação do professor é tão importante para a permanência destes alunos na escola.

Vilas Boas (2008 p. 26) elucida que:

> É importante que o aluno possa buscar seus caminhos de aprender e de demonstrar o que e como aprendeu. Não é uma busca solitária, angustiante, sofrida e desinteressante. Seu caminhar tem e presença constante do professor como orientador e encorajador. Não significa retirar a responsabilidade do professor e repassá-la ao aluno, mas ampliar o sentido do trabalho pedagógico, incluindo a participação do aluno.

Por si só, a EJA é esse espaço de autonomia do aprendizado, de modo que as ferramentas pensadas pelo docente, apenas incrementam e potencializam os sujeitos do aprendizado.

2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para colher dados da pesquisa em questão foi um estudo exploratório de caráter bibliográfico com pesquisa participante. Segundo Gil (2002, p. 55) a pesquisa participante caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros de situações investigadas.

Quanto ao caráter bibliográfico, foi usado para fundamentar a parte teórica da pesquisa e foi desenvolvido por meio de leitura e citação de livros e artigos científicos, Gil (2002, p. 44) elucida que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Quanto à abordagem, foi qualitativa, pois, foi analisado como os discentes interagem e desenvolvem o objeto de conhecimento por meio da aplicação de uma atividade.

As atividades foram desenvolvidas na Escola Municipal Noturna de Quirinópolis, Goiás, no primeiro semestre do ano de 2019, em uma turma de 2º ano do ensino fundamental l. A turma é composta por nove alunos, com pessoas entre trinta e cinco anos e sessenta anos de idade.

Foi ministrada, nesta turma, uma sequência didática de cinco aulas, nas quais foram trabalhadas as famílias silábicas em dois momentos: primeiro de forma mais tradicional, passando no quadro e tomando leitura dos alunos, para verificar como eles reagem e se envolvem com a aula dessa forma.

No segundo momento, a pesquisadora levou para a sala de aula duas caixas com as famílias de sílabas recortadas e misturadas aleatoriamente. Os alunos foram convidados a retirarem uma sílaba de cada caixa, ao retirarem eles precisavam ler as sílabas e verificar se era possível juntá-las para formar uma palavra.

Esta atividade de tentar juntar as sílabas para formar alguma palavra foi desenvolvida com o intuito de observar se os alunos de 2º ano do ensino fundamental já têm noção do que é uma palavra e quando a junção de sílabas forma palavras ou não.

Além disso, este tipo de atividade leva os alunos a refletirem que ao posicionar as mesmas sílabas de forma diferente, é possível criar diferentes palavras com significados e sons diferentes, auxiliando assim, o desenvolvimento da consciência fonológica do aluno.

Segundo Lopes (2004) “instruções de consciência fonológica e instruções fônicas mostraram-se eficazes em melhorar a leitura e escrita quando introduzidas em diferentes níveis escolares”.

Após cada aluno retirar as sílabas das caixas, todas as elas foram misturadas e colocadas em cima de uma mesa, os alunos foram convidados a se sentarem em círculo em volta desta mesa e tentar formar palavras com

aquelas sílabas, quando conseguissem formar alguma palavra, deveriam colá-la no caderno.

Quando todos os alunos haviam colado as palavras no caderno, a pesquisadora passou nas mesas de cada aluno tomando leitura das palavras que eles formaram, ou que supunham que tinham formado.

3 RESULTADOS

Os resultados para esta pesquisa foram colhidos por meio de observação por parte da pesquisadora, que procurou o tempo todo identificar como os discentes estavam reagindo e interagindo com as atividades propostas, observações estas que serão descritas a seguir.

Na primeira parte da sequência didática, em que as famílias de sílabas foram trabalhadas de maneira tradicional, a professora no quadro passando as famílias, explicando e, posteriormente, lendo junto com eles, todos se mostraram muito interessados e dispostos a aprender.

Ao tomar a leitura dos nove alunos que compõem a turma, foi possível identificar que eles já conseguem assimilar bem as sílabas, alguns já até leem com fluência.

Aparentemente, os alunos se sentiram muito confortáveis com esta metodologia porque era exatamente esse o modelo de escola com o qual eles estavam lembrados, pois muitos ali foram à escola por um curto período quando eram crianças.

Muitos ali passaram trinta ou até quarenta anos longe da escola, e ao retornarem, encontrar o mesmo modelo de ensino indica que algo está errado com a educação, pois nada na sociedade permaneceu igual, por que, então, a escola, que é base de tudo, permaneceria igual?

Basso (2017) ressalta:

> Carteiras enfileiradas, quadro-negro na frente, professor de pé discursando e alunos sentados escutando. A sala de aula como conhecemos na maior parte do mundo teve sua origem na era da Revolução Industrial: foi concebida com a ideia de aplicar o modelo das fábricas no ambiente escolar.

Portanto, foi possível identificar que os discentes se sentiram confortáveis com aquele método de ensino, pois era exatamente o que eles esperavam da escola.

A segunda etapa da aplicação da atividade, na qual, a metodologia ativa foi inserida, e os alunos não ficariam mais apenas sentados "recebendo" o conhecimento, mas seriam também responsáveis por fazer

aquela aula acontecer e produzir o conhecimento aplicado ali, foi após três aulas com a metodologia mais tradicional.

Assim que a pesquisadora chegou na sala de aula com as caixas de sílabas e explicou para os alunos o que aconteceria naquela aula, houve um aluno, do sexo masculino, com aproximadamente cinquenta anos de idade, que afirmou que não participaria da aula, palavras do aluno: “Isso é coisa de criança, velho vem para a escola para aprender a ler e a escrever, não para brincar”.

A resistência do aluno em participar da dinâmica, e, até mesmo o fato de acreditar que era apenas uma brincadeira sem nenhum cunho pedagógico, pode ser reflexo da crença que as pessoas carregam que dinâmicas em sala de aula servem apenas para “descontrair” ou “brincar um pouco”.

Segundo Almeida (2009)

> Enxergar o lúdico como ferramenta pedagógica trata-se de ir um pouco mais longe ou, talvez melhor dizendo, um pouco mais fundo. Trata-se de formar novas atitudes, daí a necessidade de que os professores estejam envolvidos com o processo de formação de seus educandos. Isso não é tão fácil, pois, implica romper com um modelo, com um padrão já instituído, já internalizado. A escola tradicional, centrada na transmissão de conteúdos, não comporta um modelo lúdico.

Na concepção daquele aluno, ao ir para a frente, retirar as sílabas da caixa e tentar formar palavras ele não estaria aprendendo a ler, mas apenas brincando, o que, segundo ele, não é o que ele espera da escola. A pesquisadora conversou com o aluno, explicou que ao ler as sílabas e tentar juntá-las ele estaria sim aprendendo a ler, porém mesmo assim ele não quis participar.

Os demais alunos, porém, foram muito receptivos e participaram da dinâmica bastante empolgados. Cada aluno era convidado à frente, pegava uma sílaba de cada caixa e tentavam formar alguma palavra, se quisessem, poderiam pegar outra sílaba.

Ressalta-se uma aluna, de aproximadamente 35 anos, que pegou as sílabas “BO” e “LO” e conseguiu formar imediatamente a palavra “BOLO”, então ela foi incentivada a tentar formar outra palavra com as mesmas sílabas, ela ficou meio perdida, muito tempo olhando para as sílabas para ver se conseguia formar outra palavra, quando foi sugerido que ela trocasse as sílabas de ordem, ela demorou mais alguns minutos para identificar a

palavra “LOBO”, mas ao identificar ficou muito animada em perceber que com as mesmas sílabas é possível formar palavras diferentes.

Na terceira etapa, na qual todas as sílabas foram colocadas em uma mesa para os alunos formarem palavras e, posteriormente, colar no caderno as palavras que formaram, todos participaram com muito entusiasmo e ficavam testando as possibilidades de formar palavras a partir das sílabas e perguntando se as palavras ficaram corretas.

Após eles formarem as palavras e colarem no caderno, a pesquisadora passou tomando leitura das palavras que eles formaram, as quais eles leram com muita facilidade.

CONCLUSÃO

Os estudos bibliográficos desta pesquisa ressaltaram a importância e a urgência de as metodologias ativas estarem inseridas no dia a dia da sala de aula, assim como também a importância de o lúdico ser inserido enquanto prática pedagógica e não apenas como um momento de brincadeira.

A resistência do aluno em participar da dinâmica proposta deixa evidente que o ensino tradicional ainda está muito arraigado na sociedade, portanto, quando a escola propõe algo que saia deste paradigma, a prática pode ser julgada como “enrolação” e que “não estão ensinando a ler e a escrever”.

O envolvimento e desempenho do restante da turma, porém, também ressaltam que quando a prática do professor está motivada, embasada e o docente sabe aonde quer chegar, a aplicação de metodologias lúdicas pode ser uma aliada no desenvolvimento das habilidades cognitivas e de solução de problemas por parte dos alunos.

Os resultados apontam para a eficácia do desenvolvimento de práticas ativas e de inversão de funções em sala de aula como meio de interação. Cabe ao docente, portanto, procurar sempre manter sua prática pedagógica coerente e comprometida com o desenvolvimento dos alunos, e nunca se utilizar das metodologias lúdicas sem ter um propósito, para evitar que as crenças de que elas não servem para nada se disseminem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 295 p.

BASSO, Murilo. *Como no século 19: nossas salas de aula pararam no tempo*. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/como-no-seculo-19-

nossas-salas-de-aula-pararam-no-tempo-arjn56m7xzsmdid2inpnhu8cv/ Acesso em: 12 de maio de 2019

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino-aprendizagem.* 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

CAMARGO, Fausto. *A sala de aula inovadora.* Porto alegre; Penso, 2017.

CARVALHO, A. et al. *Brincar(es)*. Belo Horizonte: UFMG Proesa, 2005.

COLOMBO, A. A.; BERBEL, N. A. N. *A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores.* Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez. 2007.

GANDIN, D. Planejamento como prática educativa. São Paulo: Loyola, 1983.

GIL, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KISHIMOTO, Tizuca Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Flavia. *O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização*. Psicol. Esc. Educ. vol.8 no.2 Campinas Dec. 2004.

MORAN, José (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.* Porto Alegre: Penso, 2017.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO BÁSICO: ANÁLISE DOS TRABALHOS APRESENTADOS EM EVENTOS DA UEG

Lidiane Rosa dos Santos[17]
Edevaldo Aparecido de Souza[18]

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar e identificar trabalhos produzidos, publicados e apresentados em eventos da Universidade Estadual de Goiás no período de 2014 a 2018, que discute a contribuição da alfabetização científica no Ensino Básico. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica que verificou 31 textos científicos. Os textos foram analisados de forma quantitativa e qualitativa, extraindo as principais informações como título, autores, ano de publicação, evento, disciplinas, séries, conteúdos e normas de proteção aos direitos autorais (plágio). Os principais resultados demonstram que há poucos trabalhos publicados nos eventos da Universidade Estadual de Goiás, a maioria das publicações são trabalhos desenvolvidos na Pós-Graduação no Mestrado Profissional do Ensino de Ciências. Como a universidade oferece 138 cursos de licenciatura foram considerados poucos trabalhos publicados em eventos Pelos textos analisados uma interpretação possível é a deficiência, nas licenciaturas, portanto, no ensino superior, do ensino de métodos e metodologias de alfabetização científica para os licenciandos que serão os professores no Ensino Básico e, desse modo, faz-se necessário um alerta para esses cursos incluírem

[17] Acadêmica da Pós-graduação em Docência e Inovação na Educação Básica da UEG Câmpus Quirinópolis.
[18] (Orientadora) Docente de Pós-graduação em Docência e Inovação na Educação Básica da UEG Câmpus Quirinópolis (ediueg@yahoo.com.br).

práticas pedagógicas nas ementas e conteúdos das disciplinas, de como formar docentes para ensinar seus alunos a partir da alfabetização científica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino por investigação. Metodologias inovadoras. Licenciaturas. Pós-Graduação.

INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo investigar e discutir a respeito da alfabetização científica no Ensino Básico para reforçar a ideia de que o conhecimento científico não deve ser aplicado aos alunos apenas quando estes chegam ao ensino superior. O ensino de Ciências deve apresentar metodologias inovadoras motivando os alunos a terem mais interesses para área do conhecimento científico. Metodologias de investigação são importantes para desenvolver o pensamento crítico dos alunos. O papel do professor em sala de aula tem como função de orientar seus alunos com a educação formal, visto que as informações contidas na educação formal estão disponíveis para todos.

O professor tem como função ensinar seus alunos a buscarem e até mesmo construírem conhecimento, desenvolvendo um pensamento crítico, nesse caso o professor passa a ser mediador. Esse tipo de metodologia por investigação faz com que os alunos construam todo o processo de investigação: criam hipóteses, procedam observações, experimentos e análises dos resultados com base nas informações coletadas e estabeleçam conclusões, dentro do nível de formação de cada série. Essas práticas pedagógicas são consideradas como alfabetização cientifica.

A alfabetização científica deve ser aplicada já nos anos iniciais do Ensino Fundamental para que todos tenham acesso à ciência e compreendam o fundamento científico (KRASILCHIK 2000); Antes mesmo da criança saber ler e escrever deve ser ensinado como se faz ciências resultando no melhor desenvolvimento da sua alfabetização (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001).

Com ajuda da psicologia cognitiva e psicologia genética, os professores conseguem compreender como as crianças constroem seu conhecimento. Dessa maneira não ensinar ciências nas primeiras idades é uma forma de duvidar da capacidade intelectual das crianças e esse argumento faz um alerta para que as escolas de Ensino Básico comecem a divulgar e trabalhar o conhecimento científico (MALAFAIA; RODRIGUES, 2008).

De acordo com Silva; Farias; Silva (2018) a alfabetização científica tem o intuito de ensinar ciências como conhecimento dinâmico, que sempre

deve estar em busca de soluções, que o conhecimento não é algo estável e que além de aprimorar o conhecimento deve-se aplicá-lo em sua realidade. Cunha (2017) afirma que pensar, falar e agir sobre a alfabetização científica são atitudes interessantes e mais produtivas que a mera transmissão de informações não verídicas. Sendo assim, há uma necessidade para os educandos entenderem as mudanças por que passam a sociedade, bem como das ações conscientes e soluções dos problemas nos ambientes em que vive. Além disso, a alfabetização científica é uma forma de ensino de qualidade sem exclusão de nenhum educando (PEREIRA; TEXEIRA, 2015).

Existe uma preocupação crescente, ao longo dos anos, em inserir a alfabetização científica com objetivo central do ensino de Ciências em toda a formação básica a qual se preocupa com a necessidade emergente de formar alunos para atuação na sociedade atual (SASSERON; CARVALHO, 2011). Conforme Chassot (2003) é necessário destacar que essa deve ser uma preocupação muito significativa em todo o Ensino Básico, visto que a alfabetização científica possibilita fazer correções em ensinamentos distorcidos, potencializando alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida.

Essa prática permite aos alunos desenvolvem ativamente o processo de construção de conhecimento crítico, visto serem capazes de diferenciar o aprendizado científico de outros discursos, valorizando esse ensinamento para entender o conhecimento de todas as ciências (SASSERON; CARVALHO, 2008; POZO; CRESPO, 2009).

Veiga (2004) entende que o papel do professor na educação científica é de criar condições para que o aluno aprenda a pesquisar e também estimulá-lo e torná-lo criativo, mediando o processo para que assuma, posteriormente, sua experiência educativa como fonte de conhecimento.

Ao compreender a educação como uma linguagem, o desenvolvimento científico ganha espaço e maior importância dentro dos ambientes de ensino. Destacam Souza, Pinheiro (2018) e Chassot (2003) que é necessário alfabetizar cientificamente os estudantes, pois ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza. É um analfabeto científico aquele incapaz de uma leitura do universo.

A alfabetização científica é parte da educação geral voltada a todos os cidadãos com vistas a possibilitar a participação nos processos de tomada de decisão. Marques e Marandino (2018) indicam a necessidade de recuperar aspectos históricos da ciência, destacando a relação entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente e, dessa forma, Lonrenzetti e Delizoicov (2001) afirmam que a alfabetização científica não tem a responsabilidade de

formar cientistas. Seu objetivo é que os assuntos científicos sejam trabalhados cuidadosamente, apresentados, compreendidos e discutidos os seus significados, para serem aplicados no cotidiano.

O objetivo desse texto, portanto, é analisar e identificar trabalhos produzidos e apresentados em eventos da Universidade Estadual de Goiás que discute a alfabetização científica no Ensino Básico. Além disso, analisar os recursos e metodologias utilizadas para tais atividades e a qualidade dos trabalhos apresentados.

1 MATERIAL E MÉTODOS

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica e pesquisa documental de caráter quantitativo para quantificar os levantamentos de trabalhos publicados em eventos da Universidade Estadual de Goiás. Posteriormente efetuou-se uma análise qualitativa para avaliar a qualidade dos trabalhos apresentados nos eventos, a partir dos seguintes critérios: estrutura do texto científico; tipo do texto científico (resumo simples; resumo expandido e artigo); tipos de eventos (locais, nacionais e internacionais); referenciais teóricos; plágio; qualidade da escrita; qualidade do conteúdo. Para averiguar plágio foi utilizado o programa *CopySpide.*

Os períodos de busca dos trabalhos científicos foram durante o segundo semestre de 2018 e o primeiro semestre 2019, nos arquivos eletrônicos que estão disponíveis no site http://www.anais.ueg.br,de trabalhos publicados nos anos de 2014 a 2018.Ressalta-se que não são todos os cursos que publicam os trabalhos no *site* da universidade.

A investigação obedeceu a uma leitura cuidadosa dos títulos que foram apresentados identificando os trabalhos que continham as expressões: “alfabetização científica”, “letramento científico” e “iniciação científica”. Após a identificação dos trabalhos foi verificado a adequação dos artigos com a temática pesquisada, seguida de uma leitura do resumo, das palavras-chaves e/ou do corpo de cada texto.

Em seguida foi feito levantamento dos textos, os mesmos foram analisados e organizados em uma planilha extraindo as principais informações como título, autores, ano de publicação, evento, disciplinas, séries e conteúdos. Além disso, foi feito leituras dos principais autores que discutem sobre a alfabetização científica no Brasil e, dentre eles destacam-se: Chassot (2003); Gresczyszcyn; Camargo Filho e Monteiro (2018); Lorenzetti e Delizoicov (2001); Sasseron e Carvalho (2011), conceituando e debatendo a respeito da alfabetização científica, bem como Malafaia e Rodrigues (2008); Veiga (2004); Pozo e Crespo (2009) que fazem uma discussão a respeito do ensino de ciências e das práticas dos processos didáticos e cotidiano no nível fundamental da educação. Esses e outros

autores relatam sobre a importância de discorrer mais sobre o assunto para melhoria na aprendizagem dos alunos. Os mesmos ainda fazem crítica a nossa cultura de não ensinar os métodos científicos no ensino básico já nas séries iniciais. Essa ação é um retrocesso na qualidade de ensino.

2 RESULTADOS

Verificou-se 27 textos científicos, destes (Quadro 1, com maiores detalhes no Anexo I). Encontrou-se 16 textos científicos no formato de resumo expandido, sendo que a maioria foram publicados no Simpósio do Mestrado Profissional do Ensino de Ciências, devido a oferta do curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências na Universidade Estadual de Goiás. Ressalta-se, portanto, a importância dos cursos de Pós-Graduação, principalmente na formação continuada do professor. Consequentemente, o professor em formação terá mais informações e conhecimentos de metodologias inovadoras para aplicar em sala de aula, visando melhorar a aprendizagem significativa do aluno.

Quadro1. Textos científicos encontrados nos anais dos eventos da Universidade Estadual de Goiás nos anos de 2016 a 2018.

Títulos dos textos científicos	Tipo texto	Ano	Evento	Séries	Disciplina
Ensino de ciências por meio de artefatos educativos para a popularização da biodiversidade de insetos aquáticos	RE	2016	CEPE	7° ano	Ciências
Alfabetização científica no ensino de ciências sobre interações ecológicas	RE	2016	SMPEC UEG	6°-9° IC	Ciências
Modelagem matemática numa trilha ecológica mediando a aprendizagem de	RE	2016	SMPEC UEG	2º E.M	Matemática Biologia

trigonometria					
O sistema respiratório e as séries iniciais: despertando o pequeno cientista	RE	2016	SMPEC UEG	5° ano	Ciências
Ensino de ciências por investigação: um desafio para os professores de ciências	RS	2016	SMPEC UEG	Pesquisa	Pesquisa investigativa
Primeira feira de ciências das escolas municipais de Jaraguá, Goiás	RS	2016	SMPEC UEG	Todas	Todas
Um livro paradidático em formato de história em quadrinhos: abordando microrganismos no ensino fundamental	RS	2016	SMPEC UEG	4° 5ºANO	Ciências
A abordagem de questões sociocientíficas (QSC'S) no ensino de ciências e biologia	RE	2016	SMPEC UEG	Pesquisa	Pesquisa investigativa
Sequência didática investigativa: uma proposta para o ensino de ciências utilizando a investigação científica numa trilha científica	RE	2016	CEPE	6°-9° Iniciação Científica	Ciências
O pequeno cientista e a aprendizagem significativa sobre os microorganismos	RE	2016	CEPE	4ª-5ºANO	Ciências

(bactérias, fungos e protozoários)					
A investigação das interações plantas-animais no cerrado como metodologia de ensino de ciências	RE	2016	CEPE	7° ano	Ciências
Investigação matemática: trabalhando a geometria em uma abordagem investigativa no ensino fundamental	RE	2017	A.E.E.M	E.F	Matemática
Ensino de ciências por investigação: abordagem transdisciplinar nos anos finais do ensino fundamental	RE	2017	SMPEC UEG	8°-9°	Todas
As questões sociocientíficas como estratégia para aulas de biologia no estado de Goiás	RE	2017	SMPEC UEG	Pesquisa	Pesquisa investigativa
Investigação científica no ensino de ciências: uma proposta de atividades investigativas	RS	2017	SMPEC UEG	Pesquisa	Pesquisa investigativa
Ensino de ciências: ensino do Cerrado e insetos sociais	RS	2017	SMPEC UEG	7° ano	Ciências
Um novo recurso didático para a abordagem sobre fungos nos anos iniciais do ensino	RS	2017	SMPEC UEG	4ª-5ºano	Ciências

fundamental					
Propagação da entomofauna do Cerrado goiano	RS	2017	SMPEC UEG	7° ano	Ciências
Musealização do acervo do LAB-PEEC da UEG: preservação e propagação da entomofauna do Cerrado goiano	RE	2017	CEPE	7° ano	Ciências
A elaboração de um jornal histórico como metodologia de iniciação científica	RE	2018	SMPEC UEG	E.F. S.F.	História
Ensino de química utilizando uma sequência de ensino investigativa: solubilidade dos detergentes em água e óleo	RE	2018	SMPEC UEG	2° Ensino Médio	Química
Metodologias ativas e significativas em sequência didática: abordando isomeria no ensino médio	RE	2018	SMPEC UEG	Ensino Médio	Química
O lúdico como estratégia para a abordagem da educação ambiental no 6º ano – anos finais	RE	2018	SMPEC UEG	6° ano	Ciências
A iniciação científica nas escolas de período integral	RS	2018	SMPEC UEG	Iniciação Científica	___
A temática indígena (lei	RS	2018	SMPEC UEG	E.F. S.F	Ciências

11.645/08) e o ensino de ciências: abordagem sobre os microorganismos					
Atividades investigativas no ensino de ciências: história da ciência, sequência didática e sexualidade	RS	2018	SMPEC UEG	8° ano	Ciências
Uma reflexão acerca do ensino de microbiologia	RS	2018	SMPEC UEG	___	___

RE: resumo expandido; RS: resumo simples; CEPE: Congresso, Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG; SMPEC UEG: Simpósio do Mestrado Profissional do Ensino de Ciências- Universidade Estadual de Goiás; E.F. S.F: Ensino Fundamental Series Finais.

Organização: SANTOS, Lidiane Rosa dos, 2019.

O período pesquisado foi desde 2014, no entanto, foram encontradas publicações a partir de 2016, mostrando que o assunto sobre a alfabetização científica é recente e com queda nos anos de 2017 e 2018 (Figura 1). Resultado semelhante é apresentado no trabalho de Montanini; Miranda e Carvalho (2018). Esses autores também relataram que essas temáticas estão sendo abordadas recentemente, em seu trabalho que foi realizado a partir de uma busca no Portal de Periódicos da Capes, Scielo e ResearchGate, no período de 2003 a 2017,no qual foram encontrados artigos publicados a partir de 2015.O ensino de ciências foi introduzido no Brasil no século XX, enquanto a Europa e os Estados Unidos no século XIX já havia incorporado as ciências nos currículos escolares (GRESCZYSCZYN; CAMARGO FILHO; MONTEIRO, 2018).

A incorporação tardia do saber científico no currículo escolar brasileiro pode ser uma das causas para a dificuldade em encontrar muitos trabalhos sobre alfabetização científica. Isso vem refletindo no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), com avaliação de larga escala que afere habilidades em ciências, matemática e leitura, no final da escolaridade básica, que ocorre a cada três anos. Em 2015 o Brasil ocupou o 63º lugar no ranking de Ciências do Pisa.

De acordo com Nora e Broietti (2017) o PISA e o letramento científico está definido a partir de três competências que são explicar fenômenos cientificamente, avaliar e planejar experimentos científicos e interpretar dados e evidências cientificamente. As quais o estudante deve ser capaz de se envolver com as questões relacionadas com a ciência e situações que o envolva na sociedade. Nesse quesito o aluno precisa ter a capacidade de ter pensamento crítico e de diferenciar o conhecimento científico de outros conhecimentos empíricos. Não é memorizar teorias e sim ser críticos, investigadores e pensar sobre os fatos que o cerca.

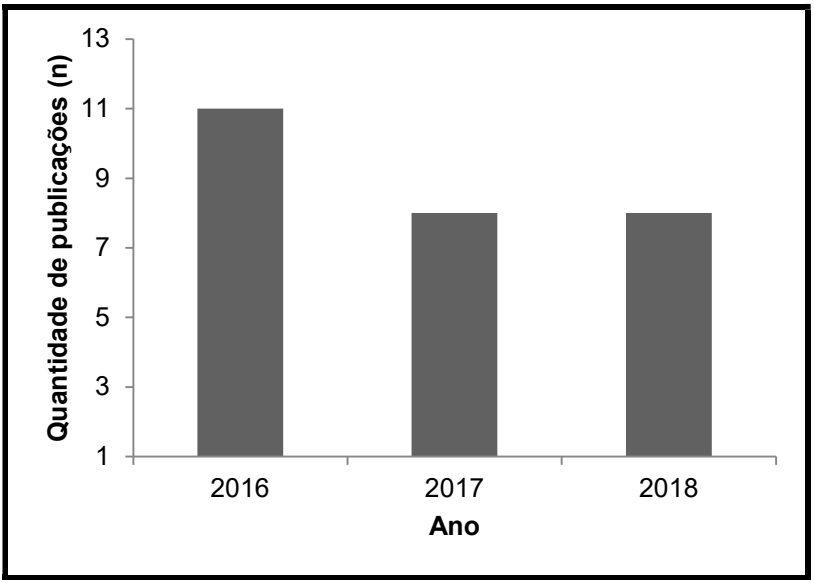


Figura 1. Publicações de trabalhos científicos sobre Alfabetização Científica em eventos na Universidade de Goiás

Organização: SANTOS, Lidiane Rosa dos, 2019.

Além disso, 22 textos científicos identificados propõem o ensino de alfabetização científica no ensino fundamental nas séries finais e poucos trabalhos foram encontrados nas series iniciais do Ensino Fundamental (Figura 2). Esse resultado demonstra que as crianças não têm contato com a linguagem científica, pode ocasionar maiores dificuldades em aprender ou

ter pré-conceitos incorretos sobre o conhecimento científico. Como afirmam Pozo e Crespo (2009) as crianças acreditam em conhecimentos empíricos, astrologia e crendices e tem dificuldade em aprender conceitos científicos. Isso faz uma alerta aos cursos de Pedagogias oferecidos pela universidade, em orientar os futuros pedagogos a trabalharem com esse método de ensino por investigação.

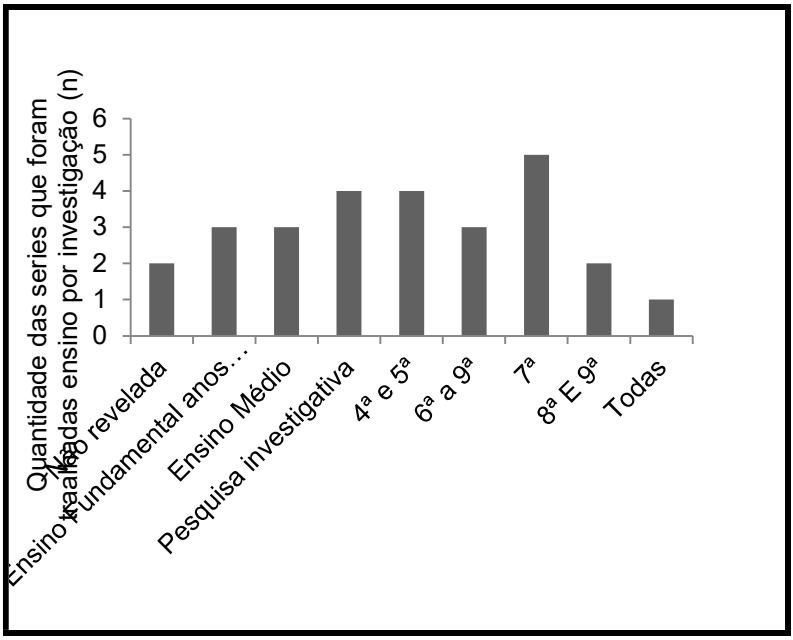


Figura 2. Séries que tiveram ensino por investigação, encontrados nos trabalhos publicados nos anais da Universidade Estadual de Goiás.

Organização: SANTOS, Lidiane Rosa dos, 2019.

Foram identificados quatro textos científicos classificados como pesquisa investigativa sobre alfabetização científica que são pesquisas realizadas não sendo atividades executadas em sala de aula. São pesquisas que relatam sobre a importância de ensinar a alfabetização científica e sua relação com a tecnologia e as questões socioeconômicas. A maioria do ensino por investigação foi abordada nos conteúdos de ecologia, seguido de microbiologia e zoologia de invertebrados (Figura 3).

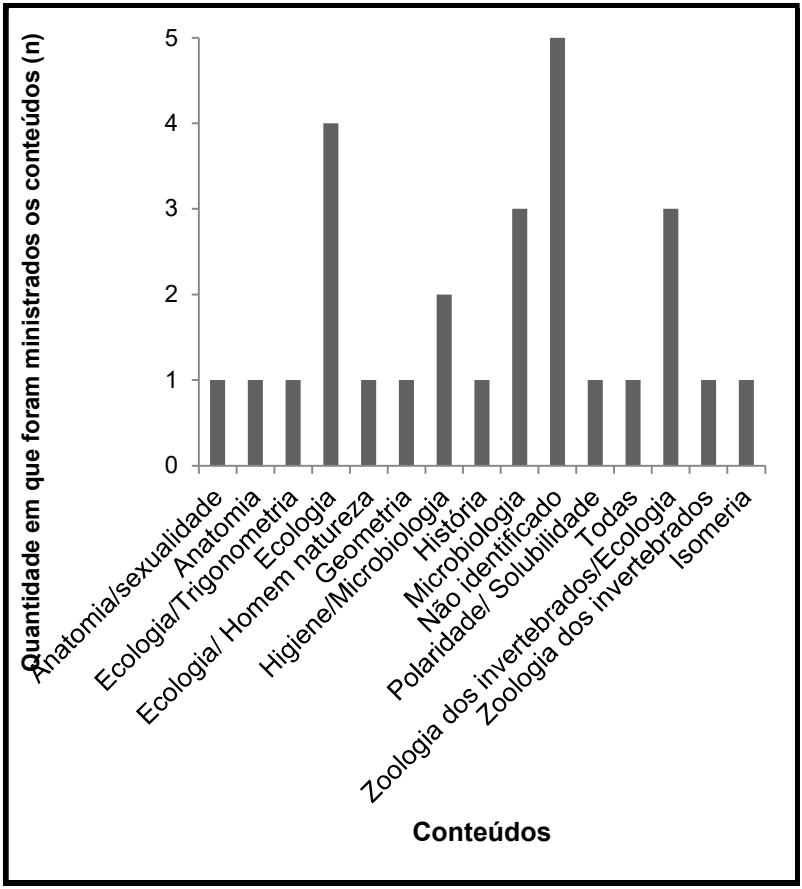


Figura 3. Conteúdos ministrados por método de ensino por investigação encontrada nos textos científicos publicados nos anais da Universidade Estadual de Goiás.

Organização: SANTOS, Lidiane Rosa dos, 2019.

Como mencionado anteriormente a maioria dos trabalhos foram publicados no Simpósio do Mestrado Profissional do Ensino de Ciências, no qual alguns autores desses textos científicos são docentes e orientadores no curso da Pós-Graduação do Mestrado de Ensino e eles trabalham nessas linhas de pesquisa (Quadro2). Pela exigência da CAPES o curso de

mestrado precisa ter maior produção de trabalhos científicos devido a avaliação quadrienal. Visto que não há essa exigência no ensino superior.

Quadro 2. Formação e linha de pesquisa dos docentes do curso de mestrado em Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Goiás.

Autores/Docente	Graduação	Linha de pesquisa
Mirley Luciene dos Santos	Ciências Biológicas	Biodiversidade e Flora do Bioma Cerrado Formação de professores em ensino de Ciências; Metodologias e recursos educacionais para o ensino de ciências.
Juliana Simião Ferreira	Ciências Biológicas	Popularização da Ciência; Educação Científica; Ensino de Ciências por investigação; Ecologia aquática; Ecologia de comunidades; Metacomunidades;Ecologia de riacho.
Cleide Sandra Tavares	Química	Tem o intuito de debater questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem na formação continuada de professores, considerando perspectivas curriculares e práticas pedagógicas para a construção de conceitos nos processos de desenvolvimento profissional, contemplando a pesquisa em sala de aula.Dentro desta perspectiva faremos estudos que visam desenvolver metodologias e estratégias para o ensino e aprendizagem relativas à educação básica e ao ensino superior.
Clodoaldo Valverde	Física	Educação Especial.
Hélida Ferreira da Cunha	Ciências Biológicas	Ecologia de insetos.
Marcelo Duarte Porto	Psicologia	Tecnologias Digitais, cognição e a sociedade pós-moderna.
Plauto Simão De-Carvalho	Biologia	Biogeografia, Filogenia e Evolução de Myrtaceae na América do Sul; Estrutura populacional de espécies nativas do Cerrado; Morfometria foliar de espécies nativas do Cerrado; Formação de Professores; Manejo e Conservação de Ecossistemas Naturais e Sistemas Agrários; Serviços ecossistêmicos em Pastagens.
Sabrina do Couto de Miranda	Biologia	Ecologia, Diversidade e Dinâmica de Comunidades Vegetais do Cerrado; Ensino de Ciências e Biologia/Formação de Professores; Metodologias e recursos educacionais para o Ensino de Ciências; Agricultura e Sustentabilidade; Biomassa e estoque de carbono no Cerrado; Relação homem-natureza/Educação Ambiental.
Solange Xavier dos Santos	Biologia	Sistemática e ecologia de Briófitas Sistemática e ecologia de macromicetos Cultivo de Cogumelos comestíveis e Fungos de interesse biotecnológico bioprospecção da biodiversidade fúngica do Cerrado; Fisiologia Vegetal e Etnobotânica.

Organização: SANTOS, Lidiane Rosa dos, 2019.

É essencial a interação entre a universidade e o Ensino Básico. Assim, a universidade pode levar os conhecimentos produzidos nas pesquisas até a comunidade, para que todos possam entender a importância da contribuição das pesquisas básicas.

Foi identificado apenas um texto científico sobre alfabetização científica na área de humanas, na disciplina de História, nas séries finais do Ensino Fundamental. Este resultado reforça que a alfabetização científica não é para formar cientistas, mas para ter alunos com pensamentos críticos. A identificação de pelo menos um texto na área de humanas, reforça a ideia que não há necessidade de ser trabalhado apenas na área da Ciências da Natureza, mas que é possível e necessário que a área de humanas esteja também representada nos conteúdos de pesquisas.

No Ensino Médio aparecem apenas três textos científicos, desses, dois foram abordados com o conteúdo de química, disciplina considerada pelos alunos como a mais complexa. Utilizar essa metodologia de investigação pode melhorar a aprendizagem do aluno e mostrar que não é complexo, só precisa ter mais atenção e concentração para entender os assuntos abordados. Outro trabalho analisado no Ensino Médio foi interdisciplinar, Biologia com Matemática. A interdisciplinaridade contribui para que o aluno tenha conhecimentos mais significativos, para evitar o conhecimento fragmento sobre o assunto a ser trabalhado em sala de aula. Relacionar as disciplinas e os conteúdos facilita na aprendizagem e mostra ao aluno que nada é independente que todas as disciplinas se relacionam (Tabela 1).

Tabela 1. Números dos textos científicos com as disciplinas envolvidas na Alfabetização Científica, publicados em anais da Universidade de Goiás entre os anos de 2016 a 2018

Disciplinas	**Números de textos científicos**
Ciências, Português, Artes, Educação Física, Inglês, Geografia, Química, Física e Matemática.	2
Ciências	14
História	1
Matemática e Biologia	1
Matemática	1
Não revelada	2
Química	2

Organização: SANTOS, Lidiane Rosa dos, 2019.

Os trabalhos identificados e analisados com base nos critérios descritos anteriormente na metodologia demonstram textos científicos com boa qualidade de escrita e ótimo conteúdo, e todos apresentados em evento local (Quadro 2).

Quadro 2. Eixos da avaliação das análises qualitativas dos trabalhos apresentados em eventos da Universidade Estadual de Goiás entre os anos de 2016-2018

Critérios de avaliação da qualidade do texto científico		
Estrutura do texto científico	Resumo expandido 16	Resumo simples 11
Plágio	Um	Nenhum
Qualidade do conteúdo	Ótimo	Regular
Qualidade da escrita	Ótima	Ótima
Tipos de eventos: locais, nacionais e internacionais	Locais	Locais
Referenciais teóricos	Autores Conhecidos	Não se aplica

Organização: SANTOS, Lidiane Rosa dos, 2019.

Textos do tipo resumos simples geralmente são escritos para publicarem resultados parciais de estudos ainda em andamentos, e não apresentam referencial teórico e citações. Os resumos expandidos são mais detalhados se comparados com os resumos simples, apresentam citações e referencial teórico. Ao analisar os referenciais teóricos é possível observar que foram citados alguns autores importantes que escreve sobre a alfabetização científica, os quais foram citados nessa pesquisa.

No entanto, há um resumo expandido que, de acordo com a análise do programa CopySpiderfoi detectado plágio. Ele presenta apenas sites comuns como referência, portanto, esse texto não apresenta qualidade, já que as informações não foram retiradas de fontes seguras e não apresenta citações na introdução. Há citações apenas nos resultados e discussões.

Como a maioria dos trabalhos são de ensino por investigação, os resumos expandidos são mais minuciosos ao descrever sua metodologia utilizada em sala de aula. O que é importante para que os professores possam aplicar essas metodologias nas suas aulas.

CONCLUSÃO

Os resultados encontrados das análises dos textos científicos demonstram a importância da alfabetização científica no ensino a partir da investigação, que é uma metodologia com grande contribuição aos alunos a serem mais criativos, terem pensamento crítico e demonstrarem mais interesse pelo conteúdo. Resultados que possibilitam os alunos maior qualidade na aprendizagem.

Os dados apresentados mostram a importância da inclusão da investigação científica no currículo escolar do Ensino Básico e, espera-se que esse texto seja uma ferramenta importante para conscientizar os professores, como mediadores, a planejarem suas aulas com metodologias inovadoras.

Desse modo, o discente que chega à universidade já tem o conhecimento da pesquisa científica e, durante a graduação terá melhor preparação para ampliar o aprendizado na licenciatura e para atuação posterior, como docente, em sala de aula. Além disso, os professores terão uma formação continuada para melhorar o ensino em ciências. Espera-se também que as universidades e a escolas estejam mais próximas para trocas de conhecimentos.

Neste trabalho de pesquisa esperava-se encontrar maior quantidade de artigos com essa abordagem nos eventos da Universidade Estadual de Goiás, já que oferta 138 cursos em licenciaturas, presencial, em rede e à distância, além dos programas de Pós-Graduação. Isso revela que as pesquisas e publicações sobre alfabetização científica nas graduações de licenciaturas não são satisfatórias, o que reflete na formação de professores, haja vista que a maioria dos textos publicados com essa temática são do curso do Mestrado em Ensino de Ciências.

Ressalta-se ainda a importância de os docentes dos cursos de Licenciatura inserir a alfabetização científica como componente da matriz curricular, ensinando aos licenciados e licenciadas, metodologias que são importantes na sua formação e, como futuro professores, ensinar os alunos a pensarem, ser mediador do conhecimento e formar seres com pensamento crítico pondo fim à metodologia de ensino por memorização. Consequentemente haverá mais publicações de trabalhos sobre alfabetização científica, visto não ter muitos artigos publicados sobre o tema pesquisado, e destes menos ainda sobre as series iniciais. É certo que a

alfabetização científica deve ser ensina a todos sem exclusão mesmo a criança não alfabetizada deve-se ter uma própria linguagem para se trabalhar o conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social**. Revista Brasileira de Educação**, n.22, jan.-abr., 2003, p. 89-100. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09.pdf. Acesso em 04 set. de 2018.

CUNHA, R. B. Alfabetização científica ou letramento científico?: interesses envolvidos nas interpretações da noção de scientificliteracy. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 68, jan.-mar. 2017, p. 169-186. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000100169. Acesso em 20 nov.2018.

GRESCZYSCZYN, M. C. C.; CARMARGO FILHO, P. S.; MONTEIRO, E. L. Determinação do nível de alfabetização científica de estudantes da etapa final do ensino médio e etapa inicial do ensino superior. **Brasileira de Ensino, Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, jan./abr. 2018, p. 192-208. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/5631/pdf. Acesso em: 13 de maio de 2019.

KRASILCHIK, M. Reforma e realidade o caso do ensino e ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n.1, 2000, p. 85-93. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9805.pdf. Acesso em 03 set. de 2018.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Revista Ensaio.** Belo Horizonte, v.3, n.1, jan-jun. 2001, p.45-61. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/epec/v3n1/1983-2117-epec-3-01-00045.pdf Acesso em:03 set. 2018.

MALAFAIA, G.; RODRIGUES A. S. L. Uma reflexão sobre o ensino de ciências no nível fundamental da educação. **Revista Ciência & Ensino**, v. 2, n. 2, junho de 2008, p. 1-19. Disponível em: http://www.cienciamao.usp.br/tudo/exibir.php?midia=rcen&cod=_umareflexaosobreoensinod Acesso em: 04 set. de 2018.

MARQUES, A. C. T. L.; MARANDINO M**.** Alfabetização científica, criança e espaços de educação não formal: diálogos possíveis. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 44, 2018, p.1-19. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022018000100431&script=sci_abstract&tlng=ptAcesso em: 27 de maio de 2019.

MONTANINI, S. M. P.; MIRANDA, S. C.; CARVALHO, P. S. O ensino de ciências por investigação: abordagem em publicações recentes. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais (UEG)**. v.7, n.2, Jan./Jul., 2018, p.288-304. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327634532_O_ENSINO_DE_CIENCIAS_POR_INVESTIGACAO_ABORDAGEM_EM_PUBLICACOES_RECENTES_The_science_teaching_by_research_approach_in_recent_publications Acesso em:11de maio de 2019.

NORA, P, S.; BROIETTI, F. C.D. Um estudo das questões de Ciências do PISA: analisando os conceitos transversais. **ACTIO Docência em Ciências**, Curitiba, v.2, n.3, out./dez., 2017, p. 60-78. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/6991. Acesso em: 7 de out. de 2018.,

PEREIRA, J. C. TEIXEIRA, M. R. F. Alfabetização científica, letramento científico e o impacto das políticas públicas no ensino de ciências nos anos iniciais: uma abordagem a partir do PNAIC**. X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências** – X ENPEC Águas de Lindóia, SP – 24 a 27 de Novembro de 2015. Disponível em: http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R1313-1.PDF. Acesso em: 5 de maio de 2019.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G**. A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p, 15-27.

SASSERON, L. H.; CARVALHO A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências,** v.16, n. 1, 2011, p. 59-77. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/844768/mod_resource/content/1/SASSERON_CARVALHO_AC_uma_revis%C3%A3o_bibliogr%C3%A1fica.pdf. Acesso em: 11 de nov. de 2018.

SASSERON, L.H.; CARVALHO, A. M. P. Almejando a alfabetização científica no Ensino Fundamental: A proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigação em Educação Científica,** v. 13, n. 3, 2008, p. 333-352. Disponível em: https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/445/263. Acesso em: 11 de nov. 2018

SILVA, T. S.; FARIAS G. B.; SILVA, M. A. V. Alfabetização Científica e o ensino de Ciências na educação infantil: a construção do conhecimento científico. **Revista Caderno de Estudos e Pesquisa na Educação Básica,** Recife, v. 4, n. 1, 2018, p. 378-387. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/237581. Acesso em: 02 de maio de 2019.

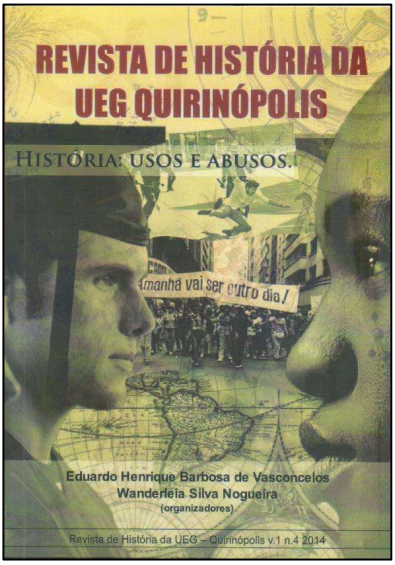
SOUZA, G. F.; PINHEIRO N. A. M. Os desafios da Alfabetização Científica na fala de um grupo de professores dos anos iniciais. **Revista Thema**, v. 15, n. 2, 2018, p.748-760. Disponível em: http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/897/793. Acesso em 12 de maio de 2019.

VEIGA, I. P. A. As dimensões do processo didático na ação docente. In**: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** Anais. Curitiba: Champagnat, 2004. v.1, p.13-30. Disponível em: Acesso em: http://alb.org.br/xv-endipe/. Acesso em 10 set. de 2018.

LEIA TAMBÉM:

REEDUC
REVISTA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - CÂMPUS QUIRINÓPOLIS-GO
V. 1 Nº 4 • 2018
Universidade Estadual de Goiás

Universidade Estadual de Goiás
FAPEG
XV SIMPED
Simpósio de Pedagogia
DE 16 A 19 DE MAIO DE 2018
ANAIS
Dr. Gilson Xavier de Azevedo
Dra. Joana Corrêa Goulart
Ms. Andreia Cristina da Silva
(Organizadores)


REVISTA DE HISTÓRIA DA UEG QUIRINÓPOLIS
HISTÓRIA: USOS E ABUSOS.
Eduardo Henrique Barbosa de Vasconcelos
Wanderleia Silva Nogueira
(organizadores)
Revista de História da UEG – Quirinópolis v.1 n.4 2014

EDIÇÃO ESPECIAL
REVISTA MIRANTE
GESTÃO E SEGURANÇA
EM
TI
REVISTA MIRANTE

Câmpus
Quirinópolis

Universidade
Estadual de Goiás

IGM
EDITORA

International Group of Mentoring
www.editoraigm.com.br