

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Silvana Espens

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A PRÁTICA  
DOCENTE DO PROFESSOR DE LÍNGUA  
PORTUGUESA

Passo Fundo

2022

Silvana Espens

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A PRÁTICA  
DOCENTE DO PROFESSOR DE LÍNGUA  
PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação sob a orientação do Profa. Dra. Cleci Teresinha Werner da Rosa.

Passo Fundo

2022

CIP – Catalogação na Publicação

---

E77a Espens, Silvana  
Aprendizagem significativa e a prática docente do professor de língua portuguesa [recurso eletrônico] / Silvana Espens. – 2022.  
1 MB ; PDF.

Orientadora: Profª. Dra. Cleci Teresinha Werner da Rosa.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2022.

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental). 2. Prática de ensino. 3. Aprendizagem centrada no aluno. 4. Professores - Formação. I. Rosa, Cleci Teresinha Werner da, orientadora.  
II. Título.

CDU: 372.4

---

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569



**PPGEdu**  
Programa de Pós-Graduação  
em Educação

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

**“Aprendizagem significativa e a prática docente do professor de Língua Portuguesa”**

Elaborada por

**Silvana Espens**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestra em Educação

Aprovada em: 07 de julho de 2022  
Pela Comissão Examinadora

Profa. Dra. Cleci Teresinha Werner da Rosa  
UPF – Orientadora

Profa. Dra. Nancy Nazareth Gatzke Corrêa  
(UENP)

Prof. Dr. Prof. Dr. Luiz Marcelo Darroz  
(UPF)

Profa. Dra. Marivane de Oliveira Biazus  
(UPF)

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

## **AGRADECIMENTOS**

De todas as palavras doces que me veem à mente, nenhuma é capaz de expressar e externar meus mais sinceros sentimentos de gratidão a minha querida e amada orientadora Profa. Dra. Cleci T. Werner da Rosa por toda dedicação, paciência, positividade, assertividade e empenho. Sou grata por ter compartilhado de momentos preciosos de orientação que abrilhantaram e nortearam os caminhos que trilhei, e que com seus inúmeros e valiosos apontamentos me guiaram na busca de um produto rico e significativo.

Sou grata também ao meu querido esposo Vinícius Corso Souza que sempre me apoiou e incentivou em minha caminhada, me motivando nos momentos mais difíceis e desafiadores.

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu,  
mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre  
aquilo que todo mundo vê”.

Arthur Schopenhauer

## RESUMO

O presente texto refere-se à dissertação desenvolvida junto à linha de pesquisa Processos Educativos e Linguagem no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. A investigação parte da importância de que o professor de Língua Portuguesa desenvolva ações didáticas direcionadas a favorecer a aprendizagem significativa dos estudantes. A problemática identificada vincula-se aos resultados de aprendizagem nem sempre satisfatórios identificados nos testes de larga escala. Dentre as possibilidades aventadas está a de que estratégias de ensino voltadas a promover uma aprendizagem significativa não estejam sendo valorizadas pelos professores em sua ação didática. Desta forma, toma-se a seguinte pergunta como questão central do estudo: com que frequência professores de Língua Portuguesa utilizam em seu fazer pedagógico situações favorecedoras de uma aprendizagem significativa? O objetivo está em analisar a frequência com que estratégias de ensino associadas à aprendizagem significativa são utilizadas por professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais. Para o desenvolvimento da pesquisa, recorre-se a aplicação de um questionário junto a um grupo de professores que ministram aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais. O questionário refere-se a um tradução e adaptação do proposto por Hernández Jacquez e Ríos Zavala (2017) que, por sua vez, está referenciado no Método Ballester e na Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. O questionário utilizado no estudo envolve o contexto da ação didática de professores de Língua Portuguesa e sua aplicação inicial efetivou-se na forma de estudo piloto, com um grupo de cinco docentes. Esse estudo apontou os ajustes e adequações necessárias para a aplicação do estudo definitivo que ocorreu com um universo de 32 professores da rede pública municipal de Passo Fundo, RS. Os professores convidados a participar atuam no componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais. A análise dos dados produzidos com a aplicação do questionário, ocorreu por meio de seis categorias dada *a priori* pelas seis variáveis elencadas por Ballester como integrantes de um ensino voltado a promover aprendizagem significativa. Os resultados apontam que os professores investigados apresentam elevada frequência de utilização em cinco das seis categorias/variáveis (Trabalho Aberto; Motivação; Meio; Criatividade; Adaptação Curricular) e reduzida frequência de uso dos Mapas Conceituais. Tais resultados não corroboram com a hipótese inicial, evidenciando que segundo a fala dos professores, eles “quase sempre” recorrem a estratégias de ensino associadas às variáveis anunciadas pelo Método Ballester, exceto no caso dos Mapas Conceituais. Frente a esses resultados, o estudo aponta novas possibilidades de investigações que permitem conjecturar uma análise mais efetiva da prática dos professores por meio de observações diretas e entrevistas com os docentes.

**Palavras-chave:** Método Ballester. Ação didática. Ensino Fundamental. Teoria da Aprendizagem Significativa.

## ABSTRACT

The presented text refers to the dissertation developed together with the research line of Educative and Language Process at the Post-Graduation in Education of the University of Passo Fundo. The investigation starts from the importance that the Portuguese language teacher develops didactic actions aimed at favoring the students' meaningful learning. The identified question is linked to the results not Always satisfactory that teachers and the large-scale tests point in relation to this curricular content. Within the suggested possibilities is the one that says that teaching strategies aiming to promote a meaningful learning are not being appreciated by teachers in their educational activity. Therefore, the following question is taking as central issue of the study: how often Portuguese teachers use in their teaching favor inspiring situations of a meaningful learning? The objective is in to analyze the frequency which teaching strategies associated to meaningful learning are used by Portuguese teachers of Elementary school – Final Years. For the development of the research, a questionnaire was applied to a group of teachers who teach Portuguese language classes in Elementary School – Final Years. The questionnaire refers to a translation and adaptation of the one proposed by Hernández Jacquez and Ríos Zavala (2017) which, in turn, is referenced in the Ballester Method and in the Theory of Meaningful Learning by David Ausubel. The questionnaire used in the study involves the context of the didactic action of Portuguese Language teachers and its initial application was carried out in the form of a pilot study, with a group of five teachers. This study pointed out the necessary adjustments and adaptations for the application of the definitive study that took place with a universe of 32 teachers from the municipal public network of Passo Fundo, RS. The teachers invited to participate act in the curricular component of Portuguese at the Elementary School – Final Years. The data analysis produced with the application of the questionnaire, occurred by six categories given *a priori* by the six variations listed by Ballester as members of a teaching directed to promote the meaningful learning. The results indicate that the examined teachers presented high frequency of using in five of the six categories/variables (Open Work; Motivation; Environment; Creativity; Curricular Adjustments) and, a low frequency using Conceptual Maps. Such results do not support the initial hypothesis of the study, but opens possibilities for new investigations in which is considered a more effective analysis of the practice of teachers through direct observations and interview with them.

**Keywords:** Ballester Method. Teaching. Elementary School. Meaningful Learning Theory.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mapa Conceitual sobre o tema “Televisão”.....	39
Quadro 2 - Exemplo de Mapa Conceitual. ....	42
Quadro 3 - Itens do questionário utilizados no estudo piloto. ....	48
Quadro 4 - Distribuições dos itens/assertivas do questionário em relação as categorias investigadas.....	49
Quadro 5 - Resultado obtido com o estudo piloto. ....	50
Quadro 6 - Síntese dos aspectos alterados para a aplicação do questionário. ....	51
Quadro 7 - Itens do questionário respondido pelos participantes.....	52
Quadro 8 - Respostas discursivas na categoria Trabalho Aberto. ....	58
Quadro 9 - Respostas discursivas na categoria Motivação.....	64
Quadro 10 - Respostas discursivas na categoria Meio. ....	69
Quadro 11 - Respostas discursivas na categoria Criatividade.....	74
Quadro 12 - Respostas discursivas na categoria Mapas Conceituais. ....	78
Quadro 13 - Respostas discursivas na categoria Adaptação Curricular. ....	82

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Respostas dos participantes às assertivas 1 a 5.....	56
Gráfico 2 - Respostas dos participantes às assertivas 6 a 13.....	61
Gráfico 3 - Respostas dos participantes às assertivas 14 a 18.....	66
Gráfico 4 - Respostas dos participantes às assertivas 19 a 23.....	72
Gráfico 5 - Respostas dos participantes às assertivas 24 a 28.....	75
Gráfico 6 - Respostas dos participantes às assertivas 29 a 33.....	81
Gráfico 7 - Respostas às variáveis estudadas.....	84

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A DOCÊNCIA.....</b>	<b>15</b>
<b>2.1</b>	<b>Teoria da Aprendizagem Significativa.....</b>	<b>15</b>
<b>2.2</b>	<b>A Aprendizagem Significativa na Prática Docente .....</b>	<b>23</b>
2.2.1	<i>Trabalho Aberto .....</i>	25
2.2.2	<i>Motivação.....</i>	29
2.2.3	<i>Meio.....</i>	32
2.2.4	<i>Criatividade.....</i>	34
2.2.5	<i>Mapa Conceitual.....</i>	37
2.2.6	<i>Adaptação Curricular .....</i>	42
<b>3</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>45</b>
<b>3.1</b>	<b>Aspectos metodológicos.....</b>	<b>45</b>
<b>3.2</b>	<b>Contexto e participantes do estudo.....</b>	<b>46</b>
<b>3.3</b>	<b>Estruturação e validação do questionário.....</b>	<b>47</b>
<b>3.4</b>	<b>Resultado do teste Piloto e adaptações para a aplicação definitiva.....</b>	<b>50</b>
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>55</b>
<b>4.1</b>	<b>Trabalho Aberto.....</b>	<b>55</b>
<b>4.2</b>	<b>Motivação.....</b>	<b>59</b>
<b>4.3</b>	<b>Meio .....</b>	<b>65</b>
<b>4.4</b>	<b>Criatividade .....</b>	<b>70</b>
<b>4.5</b>	<b>Mapas Conceituais .....</b>	<b>74</b>
<b>4.6</b>	<b>Adaptação Curricular.....</b>	<b>79</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>84</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>87</b>
	<b>APÊNDICE A - Questionário do estudo piloto.....</b>	<b>90</b>
	<b>ANEXO A - Questionário proposto por Hernández Jacquez e Ríos Zavala (2017).....</b>	<b>92</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Charlot (2000) nos mostra que a aprendizagem faz parte da vida, que nascer significa estar submetido à obrigação de aprender: “Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros” (p. 53).

Conforme assevera Charlot a aprendizagem é parte constituinte do ser, nessa senda, nasceu meu encantamento pelos livros, desde muito cedo, ainda muito pequena, as letras sempre foram um fascínio para mim, e entender esses símbolos linguísticos foi uma descoberta incrível, e agora exercer o poder de mediadora e tentar contribuir de forma significativa na vida dos meus alunos, sem dúvida é o combustível que me move todos os dias.

Minha formação até a conclusão do Ensino Médio sempre se deu em escola pública. Tive ótimos mestres que me inspiraram na busca pelo conhecimento. Das disciplinas curriculares obrigatórias, a que mais me chamava atenção e exercia em mim um encanto, sempre foi a Língua Portuguesa.

Em meados de 2007, ingressei no curso de Língua Portuguesa, Inglesa e Respectivas Literaturas e já no primeiro semestre dei início a minha prática docente em uma entidade que promovia projetos e oficinas educacionais para crianças e adolescentes carentes, e em situação de vulnerabilidade social, durante um período de três anos como estagiária, aliei meus estudos a prática, e tive durante todo tempo que fiquei na entidade a certeza que era o caminho que queria seguir, anos de muito aprendizado, descobertas, desafios e compaixão resumem o sentimento que tenho hoje, de ter participado e me doado de forma integral e genuína na vida das crianças que lá tive a oportunidade de partilhar meus dias, lições que não se aprendem nos livros, me eram dadas diariamente através da realidade de vida dos meus pequenos, grandes alunos.

Em razão da prática do dia a dia com as crianças e minhas aulas à noite, muitas inquietações me surgiram em relação às dificuldades na internalização da língua materna, motivo esse que me fez inclinar ainda mais no tema, que posteriormente, pesquisei e aprofundei na minha monografia, que teve como título: “A dificuldade encontrada pelos alunos no uso da gramática normativa”, sob orientação do Me. Valdecir Esquinsani.

A dificuldade dos alunos na apreensão de sua língua materna me instigou a investigar ainda mais os métodos, critérios e formas de aplicação do meu conhecimento na área, bem como buscar entender os motivos pelos quais alguns alunos possuíam tantas dificuldades de

aprendizado, dessa forma, após me graduar iniciei a pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, que me agregou muito conhecimento, e pude aliar o que aprendi, na minha atuação profissional.

Conforme relatei, iniciei minhas atividades profissionais, concomitantemente com a graduação, atuando como estagiária, durante três anos, sendo que no último ano, antes de me formar, fui contratada por uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, que utilizava uma metodologia diferenciada de ensino, o Construtivismo, pude apreender nessa experiência que a utilização de projetos norteia não só os alunos, mas os faz entender a função social daquilo que aprendem e que enquanto docente é de extrema importância, criar situações que estimulem a construção do aprendizado.

No decorrer da minha trajetória tive experiências ímpares na rede privada de ensino, em uma renomada escola de Ensino Médio, em um Instituto Federal, em um curso preparatório para vestibular de medicina, em projetos de leitura e produção textual e também como psicopedagoga. Atualmente sou servidora pública municipal e da rede privada.

Essa inquietação acerca da eficácia do ensino, aliada às minhas vivências no âmbito escolar como docente, provocou uma necessidade de adentrar a esse tema extremamente importante, delicado e necessário, pois sabidamente essa temática, além de instigante e obrigatória é de fundamental discussão, pesquisa, aprofundamento e apontamentos, dada a estatística do nosso país conforme dados do PISA (*Programme for International Student Assessment*), que quer dizer Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, sendo esse um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e que informou que o Brasil, no ano de 2020 ocupou apenas a 57ª (quinquagésima sétima) posição no ranking de colocação em leitura.

Para se ter uma ideia da importância desse ranking, o PISA foi criado e deu início a uma nova abordagem para avaliar o desempenho dos estudantes, justamente pelo fato de sua proposta e objetivo ser uma avaliação que reflete a realidade da educação mundial, e não está restrita a países membros, por isso essa avaliação se torna um importante marco de parâmetro, que mede o grau de eficácia, evolução e estatística do ensino.

Em termos de ranking de desempenho, a primeira edição do programa, em 2000, revelou a Finlândia como a grande potência mundial em educação.

O PISA visa fazer a conexão de vários fatores para poder ranquear o desempenho dos países, sendo esses fatores socioeconômicos, ambiente escolar e bem-estar dos alunos para melhor entender os graus de variações no desempenho geral do país, e o objetivo da prova

deve funcionar como um incentivo para que os próprios educadores e profissionais da área reavaliem suas próprias práticas, e é aí que se adentra ao estudo proposto, que gerou a problemática que imergiu para a pesquisa da presente dissertação.

O ponto nevrálgico da presente pesquisa se baseia justamente nessa problemática acerca do uso de estratégias didáticas por parte dos professores para tornar o ensino significativo e que os discentes entendam a função social daquilo que aprendem e saibam aplicar na prática as regras ortográficas, assim como a leitura e interpretação em seu âmbito pessoal e profissional.

Conforme os dados supracitados e levando em consideração o tempo de imersão no Ensino Fundamental e Médio, totalizando 12 anos, denota-se muitas lacunas em relação ao uso da língua materna, a Língua Portuguesa, bem como o da interpretação textual e uso de estratégias de leitura são notórias e nos deixam num ranking preocupante, inquietante e por isso o motivo do estudo, pesquisa e introdução na problemática do presente tema proposto.

Ciente de que são muitos os questionamentos associados à qualificação do processo ensino-aprendizagem e com ele as discussões sobre as escolhas didáticas dos professores, particularmente se tratando da Educação Básica, passei a vislumbrar possibilidades de recorte no meu objeto de estudo. Essas possibilidades tomam forma à medida que me deparo com as leituras realizadas nas disciplinas do curso de Mestrado, somado aos estudos e reflexões realizados pelo Grupo de Pesquisa Educação Científica e Tecnológica da UPF, ao qual faço parte. Nesse grupo de pesquisa, uma das linhas de discussão está associada a Teoria da Aprendizagem Significativa na perspectiva de David Ausubel, a qual me foi servindo de referencial para uma reflexão sobre possibilidades de mudanças na minha ação docente, de modo a buscar um ensino mais qualificado, significativo e duradouro aos estudantes.

A partir do contato com essa perspectiva teórica e diante da necessidade de promover situações que favoreçam uma aprendizagem significativa aos estudantes, identifiquei elementos que passei a indagar, frente a minha vivência e experiência profissional e que aqui trago na forma de perguntas: os professores promovem situações que favorecem a aprendizagem significativa? Eles são conscientes da importância em oportunizar situações didáticas que estejam alinhadas com a aprendizagem significativa? Quais os conhecimentos dos docentes sobre essa perspectiva teórica?

Ciente da necessidade de estabelecer recortes nas indagações e em diálogos com minha orientadora, estabelecemos como recorte de investigação a seguinte questão: **Com que frequência professores de Língua Portuguesa utilizam em seu fazer pedagógico situações favorecedoras de uma aprendizagem significativa?**

A perspectiva teórica adotada para discussão da aprendizagem significativa é o proposto na Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), acrescida do proposto pelo pesquisador espanhol Antoni Ballester referente a um ensino voltado a promover uma aprendizagem significativa. Ballester (2018), tendo como pano de fundo a TAS, elenca um conjunto de variáveis que no seu entendimento devem estar presentes na ação docente como forma de oportunizar que a aprendizagem em contexto escolar seja significativa.

Assim, diante do questionamento central da pesquisa e dos aspectos teóricos anunciados como suporte na busca por respondê-la, definimos como objetivo do estudo o de **analisar a frequência com que estratégias de ensino associadas à aprendizagem significativa são utilizadas por professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais.**

De forma mais específica, buscamos com o estudo: discorrer sobre os referenciais da TAS e do Método Ballester; realizar tradução e adaptação de um questionário que investiga a ação docente a partir de uma perspectiva fundamentada na TAS; aplicar o questionário a um grupo de professores que atuam no Ensino Fundamental – Anos Finais; contribuir com os estudos que aproximam a TAS à prática docente.

Para contemplar o proposto em suas especificidades traçamos uma abordagem metodológica identificada como uma pesquisa qualitativa e exploratória, tomando como sujeitos do estudo um grupo de professores do Ensino Fundamental – Anos Finais, que atuam no componente curricular de Língua Portuguesa. O instrumento para produção dos dados foi constituído por um questionário que foi traduzido, adaptado e validado a partir do elaborado por Hernández Jacquez e Ríos Zavala (2017) que, por sua vez, teve por referência o estudo de Ballester (2018) embasado na TAS. O processo de validação da tradução e adaptação foi feito aos pares por especialistas (pesquisadores do campo da TAS e com domínio de língua espanhola).

Para discorrer sobre os resultados deste estudo e proceder as reflexões e discussões necessárias, estruturamos o texto em quatro capítulos, a saber: o primeiro apresenta a introdução; o segundo versa sobre a TAS na perspectiva do seu precursor David Ausubel e sobre o Método Ballester que embasa a elaboração original do questionário aplicado aos professores – sujeitos da investigação; o terceiro se ocupa de apresentar os aspectos metodológicos do estudo, caracterizando a abordagem utilizada e o processo de validação do instrumento a ser utilizado para produção dos dados; o quarto capítulo é destinado a apresentar os resultados e proceder suas discussões frente ao referencial teórico do estudo. Por

fim, temos as considerações finais, que procedem uma análise do estudo realizado, apontando possibilidades de continuidade.



## 2 A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A DOCÊNCIA

O presente capítulo apresenta o suporte teórico que embasa o estudo e que servirá de referência para a discussão dos dados produzidos com a aplicação do questionário. O capítulo está estruturado em duas seções: a primeira contempla as discussões referente a TAS na perspectiva de David Ausubel e outros pesquisadores que investigam a temática; na sequência são apresentadas as variáveis que Antoni Ballester aponta como necessárias para uma prática docente voltada a aprendizagem significativa; e, ao final do capítulo são apresentados estudos relacionando a TAS e o contexto educativo.

### 2.1 Teoria da Aprendizagem Significativa

Esta seção discorrerá sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa na perspectiva de David Ausubel, estabelecendo aproximações com o ensino.

David Paul Ausubel (25 de outubro de 1918 – 9 de julho de 2008) formou-se em Psicologia (1939) e Medicina em (1943), doutorando-se em Psicologia do Desenvolvimento, atuando na área da educação e da psicologia da aprendizagem. Ele nasceu no Brooklyn, Nova York, em 1918, e passou a vida inteira nos Estados Unidos trabalhando em diferentes Universidades e Centros Terapêuticos.

Ausubel ficou reconhecido mundialmente pela formulação da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), embora também tenha publicado vários trabalhos sobre outros assuntos relacionados à psicologia desenvolvimentista em mais de 150 artigos científicos que foram aceitos nas mais renomadas revistas. Em 1976, ele recebeu o *Thorndike Award* da American Psychological Association (APA), por suas importantes contribuições no campo educacional. Possivelmente a mais importante de Ausubel para o campo da psicologia foi a TAS, uma das colunas do cognitivismo. Durante seus últimos anos, publicou vários livros e um grande número de artigos especializados, o que o levou a ganhar o prêmio da APA, acima mencionado.

Dentre essas contribuições, assume relevância a obra publicada no ano de 1963. Após várias pesquisas e estudos na área da Educação, Ausubel apresenta a primeira versão de sua obra que foi considerada um marco teórico cognitivista, contrapondo-se a aprendizagem via memorização que marcava os estudos em aprendizagem. A obra, publicada naquele ano, sob o título *“The psycology of meaningful verbal learnig”*, traz como principal conceito o de aprendizagem, que, segundo o escritor, trata-se de um processo organizado de armazenamento

de informações na estrutura cognitiva dos sujeitos. Essa aprendizagem que ele vai detalhar e dar o nome de “aprendizagem significativa” inclui um conjunto de aspectos que visam investigar, entender as condições e a natureza dessa aprendizagem e que estão vinculadas às mudanças cognitivas construídas singular e coletivamente. Ou seja, a aprendizagem a partir do entendimento de ser significativa é um processo em que o conhecimento se relaciona com as informações já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. Dessa forma, segundo Ausubel (1963), o aprendiz precisa estar disposto a aprender, ter a intenção de adquirir o conhecimento e não ser obrigado ou aprender de forma arbitrária, apenas se esforçando para decorar de forma mecânica o que lhe é ensinado.

Nesse sentido, segundo Ausubel (2003, p. ix), essa teoria está baseada

na proposição de que a aquisição e a retenção de conhecimentos (particularmente de conhecimentos verbais, tal como, por exemplo, na escola ou na aprendizagem de matérias) são o produto de um processo activo, integrador e interactivo entre o material de instrução (matérias) e as ideias relevantes da estrutura cognitiva do aprendiz, com as quais as novas ideias estão relacionadas de formas particulares.

Assim, nesse entendimento, denota-se que a aprendizagem significa expandir e reavaliar ideias existentes na estrutura cognitiva e, com isso, ser capaz de interagir e adquirir conhecimentos. Ausubel, a exemplo dos cognitivistas, pauta sua tese na importância de que, no contexto escolar, o professor identifique os conhecimentos que os estudantes possuem e, a partir deles, apresente os novos. Em suas palavras está uma das mais expressivas frases que tem caracterizado os estudos sobre a TAS ou que se utilizam dela para estudar os processos educativos, como é o caso do presente estudo: “[...] o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe; descubra isso e ensine-o de acordo” (AUSUBEL, 1968, apud MOREIRA, p. 163, 1999).

Essa estrutura de pensamento definida como cognitiva, é o ponto nevrálgico da teoria, uma vez que a cognição é uma função psicológica ligada ao aprendizado e desenvolvimento intelectual, ou seja, indicam habilidade de adquirir conhecimentos e desenvolver emoções, por meio do raciocínio, percepção, linguagem, memórias, entre outros.

Para Moreira (1999, p. 14) o cognitivismo é uma filosofia que enfatiza “exatamente aquilo que é ignorado pela visão behaviorista: a cognição, o ato de conhecer; como o ser humano conhece o mundo”. Segue o autor mencionando que para os behavioristas, “a psicologia deveria ocupar-se daquilo que as pessoas fazem, omitindo, por irrelevante, qualquer discussão sobre a mente” (p. 15). Entretanto, para os cognitivistas, como Ausubel,

o foco deveria estar nas chamadas variáveis intervenientes entre estímulo e respostas, nas cognições, nos processos mentais superiores (percepção, resolução de problemas, tomada de decisões, processamento de informações, compressão). Quer dizer, na mente, mas de maneira objetiva, científica, não especulativa [...]. A filosofia cognitivista trata, então, principalmente dos processos mentais; se ocupa da atribuição de significados, da compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição (MOREIRA, 1999, p. 15).

Ausubel parte da premissa de que a aprendizagem deve ter relação com a organização de ideias em uma área particular de conhecimento do aprendiz, uma organização na estrutura de pensamentos, de modo a favorecer uma aprendizagem duradoura e significativa. Como representante do cognitivismo, Ausubel entende a aprendizagem como resultante da organização e interação do material na estrutura cognitiva, ou seja, a ênfase da teoria proposta pelo autor está na aquisição, armazenamento e organização das ideias na estrutura cognitiva do indivíduo.

De acordo com Moreira (1999, p. 152), Ausubel

se baseia na premissa de que existe uma estrutura na qual essa organização e integração se processam. É a estrutura cognitiva, entendida como o conteúdo total de ideias de um certo indivíduo e sua organização; ou, conteúdo e organização de suas ideias em uma área particular de conhecimentos. É o complexo resultante dos processos cognitivos, ou seja, dos processos por meio dos quais se adquire e utiliza conhecimento.

O foco de preocupação de Ausubel está na aprendizagem como ela

ocorre em sala de aula, no dia a dia da grande maioria das escolas. [...] Novas ideias e informações podem ser aprendidas e retidas, na medida em que conceitos relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem (MOREIRA, 1999, p. 152).

Os primeiros estudos acerca da TAS estão associados às obras publicadas em 1963 e, posteriormente, a de 1968, intitulada “*Educational Psychology: a cognitive view*” e que ficou conhecida como uma das mais clássicas obras quando se trata da TAS. Nela, o autor juntamente com Joseph Novak e Helen Hanesian, trazem aspectos considerados centrais na TAS, como os que veremos na continuidade.

Tomando como ponto de partida a filosofia cognitivista, a TAS promulga dois critérios básicos para que a aprendizagem seja entendida como significativa, quais sejam: a predisposição para aprender significativamente ou para ativar cognitivamente seus conhecimentos disponíveis na estrutura cognitiva; e a existência de uma tarefa ou material

potencialmente significativo ou que apresente recursos estratégicos que facilitem a aquisição de conhecimentos.

Nessa linha, denota-se que o marco teórico consiste na aprendizagem integrada a estrutura cognitiva de maneira não arbitrária, não literal e substantiva, ou seja, difere da aprendizagem mecânica, que é aprendizagem de forma automática, em que as novas informações são retidas de forma a não haver um processo de interação com os conceitos relevantes da estrutura cognitiva.

Por aprendizagem significativa, o autor menciona a aprendizagem que resulta de um processo de interação entre os conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva do sujeito e o novo conhecimento. Em outras palavras para Ausubel a aprendizagem é entendida como uma ampliação da estrutura cognitiva por meio da incorporação de novas ideias. Na medida que estamos aprendendo, estamos ampliando a estrutura cognitiva e quanto mais ampla, mais aprendido.

Nas palavras de Moreira (2003, p. 5) temos:

[...] a aprendizagem significativa se caracteriza por uma interação (não uma simples associação) entre aspectos específicos e relevantes da estrutura cognitiva e as novas informações, através da qual essas adquirem significados e são integradas à estrutura cognitiva de maneira não arbitrária e não literal, contribuindo para a diferenciação, elaboração e estabilidade dos subsunçores existentes e, por consequência, da própria estrutura cognitiva.

Nessa compreensão uma nova informação vai se relacionar ou interagir com um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo. De forma diferente, mas não antagônica, tem-se a aprendizagem mecânica (ou automática) que é aquela em que as novas informações apresentam pouca ou nenhuma interação com os conceitos já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. O conhecimento que resulta desse tipo de aprendizagem fica arbitrariamente distribuído na estrutura cognitiva, sem estar ligado aos conceitos já existentes e que podem ancorar o novo (MOREIRA, 1999).

Na defesa por desenvolver uma aprendizagem significativa, Ausubel defende a ideia de necessidade de haver um “processo de interação através do qual, conceitos mais relevantes e inclusivos interagem com o novo material servindo de ancoradouro, incorporando-o e assimilando-o, porém, ao mesmo tempo, modificando-se em função dessa ancoragem” (MOREIRA, 2016, p. 8).

E ainda, Ausubel (2003, p. 17), destaca que:

A estrutura cognitiva *particular* do aprendiz contenha ideias *ancoradas* relevantes, com as quais se possa relacionar o novo material. A interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos.

Portanto, os subsunçores representam os tópicos importantes da estrutura cognitiva que são aguçados e se espelham com o novo conhecimento e que se tornam mais bem estruturados e robustos. Assim, os denominados “conceitos subsunçores” possuem sua origem na própria estrutura cognitiva e representam os conhecimentos já existentes e que dão subsídios aos novos.

Os subsunçores são conceitos, ideias, proposições que já existem na estrutura cognitiva dos indivíduos e que servem como ponto de ancoragem para novos conhecimentos, permitindo atribuir significado a essa nova informação. Essa nova atribuição de significado é entendida como uma aprendizagem significativa. Ocorre que, muitas vezes esses conhecimentos podem estar ausentes e precisam ser criados pelo indivíduo, sendo que uma das alternativas para resolver essa questão, segundo Ausubel, é o uso dos chamados “organizadores prévios”. Esses, por sua vez, são utilizados para inserir o novo conhecimento, criando um nexo entre os recém adquiridos e aqueles já existentes na estrutura cognitiva. Moreira e Masini (2001, p. 21) assim os estabelecem:

materiais introdutórios apresentados antes do próprio material a ser aprendido. Contrários a sumários, [...] são apresentados num nível mais alto. A principal função do organizador prévio é a de servir de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deve saber, a fim de que o material possa ser aprendido de forma significativa. Ou seja, os organizadores prévios são úteis para facilitar a aprendizagem na medida em que funcionam como ‘pontes cognitivas’.

Esses materiais apresentam uma visão geral da temática em um nível mais sofisticado de intelectualização, informando as relações mais importantes e que promovem elementos organizacionais inclusivos, o que possibilita o aumento de ideias e a evolução para a aprendizagem significativa. Esses organizadores prévios que atuam como pontes cognitivas entre o que os estudantes já sabem e o que precisam saber, buscam facilitar a aprendizagem.

Como ocorrência da aprendizagem significativa, Ausubel mostra que o aspecto central é que a nova informação seja relacionada à estrutura cognitiva do indivíduo de forma substantiva e não-arbitrária, como já mencionado. Para isso anuncia a necessidade de que o indivíduo apresente uma pré-disposição para aprender de forma significativa e também que o material ou desafio a ser executado necessitam ser potencialmente significativos de modo a estar ao alcance cognitivo desse indivíduo.

Além dos aspectos anunciados sobre a TAS, há outros que caracterizam essa teoria e que são importantes de serem mencionados nesse trabalho. Dentre eles está a ideia de que a TAS entende a aprendizagem a partir de duas categorias: a categoria intrapessoal que se constitui por fatores internos ao aprendiz; e a categoria situacional, que se constitui por fatores que envolvem a situação de aprendizagem. Para cada uma delas, são elencadas uma série de outras variáveis constituintes.

No que se refere à categoria intrapessoal, as variáveis são as seguintes:

1. *Variáveis da estrutura cognitiva*: propriedades essenciais e organizadoras do conhecimento previamente adquirido dentro de um campo de estudo particular, que são relevantes para a assimilação de outra tarefa de aprendizagem dentro do mesmo campo. Como os conhecimentos de uma matéria tendem a estar organizados em forma de sequência e hierarquicamente, o que o indivíduo já sabe dentro de um dado campo, assim como o grau em que sabe, influencia obviamente na disposição pessoal para novas aprendizagens relacionadas.
2. *Disposição do desenvolvimento*: o tipo peculiar de disposição que reflete a fase de desenvolvimento intelectual do aluno, assim como as capacidades e modalidades do funcionamento intelectual nessa fase. A dotação cognitiva de um aluno de quinze anos de idade o prepara evidentemente para outros tipos de tarefas de aprendizagem, impróprias para os de seis a dez anos de idade.
3. *Capacidade intelectual*: o grau relativo de aptidão escolar geral do indivíduo (a inteligência geral e o nível de nitidez) e sua posição relativa a respeito das capacidades cognitivas específicas, mais diferenciadas ou especializadas. O quão bem um aluno aprende um tema de ciências, matemática ou literatura dependerá obviamente de sua inteligência geral, de suas capacidades verbais e quantitativas e de sua habilidade para resolver problemas.
4. *Fatores motivacionais e atitudinais*: o desejo pelo saber, a necessidade de sucesso e de autossuperação, o envolvimento (interesse) em um campo de estudo determinado. Essas variáveis gerais afetam as condições relevantes da aprendizagem, como o estado de alerta, a atenção, o nível de esforço, a persistência e a concentração.
5. *Fatores da personalidade*: as diferenças individuais no nível e tipo de motivação, de ajuste pessoal, de outras características da personalidade e do nível de ansiedade, fatores subjetivos como estes têm profundos efeitos nos aspectos quantitativos e qualitativos do processo de aprendizagem (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1983, p. 39, apud GIACOMELLI, p. 75).

Para a categoria situacional, as variáveis elencadas são:

1. *A prática*: sua frequência, distribuição, método e condições gerais (incluído o *feedback* ou conhecimento dos resultados).
2. *A escolha dos materiais de ensino*: em função da quantidade, dificuldade, tamanho dos passos, lógica interna, sequência, velocidade e uso de assistentes didáticos.
3. *Determinados fatores sociais e de grupo*: o ambiente e o clima psicológico da sala de aula, a cooperação e a competência, a estratificação social, a exclusão cultural e a segregação racial.
4. *Características do professor*: suas capacidades cognitivas, conhecimento da matéria de estudo, competência pedagógica, personalidade e conduta (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1983, p. 39-40, apud GIACOMELLI, p. 76).

Ressalta-se que as variáveis intrapessoais (internas) e situacionais (externas) tem conexões entre si, interagindo no processo de aprendizagem, tanto no que tange aos fatores intelectuais objetivos, quanto nos subjetivos e interpessoais relacionados à aprendizagem.

Outro aspecto importante da teoria são os tipos de aprendizagens significativas anunciadas por Ausubel: aprendizagem de representações; aprendizagem de conceitos; e, aprendizagem de proposições.

O primeiro tipo, a “Aprendizagem por representações”, reflete a aprendizagem em que há uma interação entre os símbolos impostos e seus referentes, tendo como exemplo conceitos, objetos, entre outros. Esse tipo de aprendizagem (representações), pode ser significativa quando a vinculação não é arbitrária, ou seja, uma vez presente na estrutura cognitiva do estudante. Nela a atribuição de significados acaba limitada aos símbolos.

A “Aprendizagem de conceitos” tem por base a função entre um símbolo abstrato e os atributos que o definem, ou seja, critérios comuns entre diferentes exemplares de sua base (PALMERO et al., 2008). Esse tipo de aprendizagem significativa ocorre de maneira mais complexa e depende de um número elevado de informações. Ela pode ser na forma de aprendizagem vinculada a formação de conceitos ou a aquisição de conceitos. No primeiro caso, o conceito é adquirido pela experiência que o sujeito tem com o objeto. A vivência acaba levando a formação de um conceito.

No caso da “Aprendizagem proposicional”, tem-se que seu significado está associado a aprender ideias de forma verbal, na forma de conceitos, transformando-se num significado heterogêneo. Não se trata de uma simples adição de diversos conceitos, mas é necessário o conhecimento prévio de cada conceito para se chegar num denominador comum.

Além do proposto por Ausubel na obra editorada juntamente com Joseph Novak e Helen Hanesian em 1968, o apresentado na obra de 2000 e intitulada “*The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*”, contribui para a compreensão da TAS. Nessa obra, Ausubel se debruça ao estudo da assimilação, resultando na “Teoria da Assimilação”. Segundo o autor, nesse processo de assimilação, as novas ideias interagem com as ideias relevantes existentes (inseridas) na estrutura cognitiva do indivíduo, e o resultado dessa metamorfose gera novas ideias inseridas. Dessa forma, essas novas concepções de raciocínio, posteriormente, são estocadas e reorganizadas na memória do indivíduo com as respectivas ideias pré-existentes. Durante a aprendizagem significativa, Ausubel (2000, p. 8) identifica três processos de assimilação:

(1) ancoragem seletiva do material de aprendizagem às ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva; (2) interação entre as ideias recém-introduzidas e as ideias relevantes (ancoradas), sendo que o significado das primeiras surge como o produto dessa interação, e (3) a ligação dos novos significados emergentes com as ideias ancoradas correspondentes no intervalo de memória (retenção).

Nesse processo, cumpre frisar que as ideias ancoradas também se modificam, pela interação com as novas durante o conhecimento, ou, mais tarde, na interação com os novos significados que se manifestam, que se interligam durante o processo de armazenamento na memória. Segundo Ausubel (2003) o processo de assimilação favorece a retenção do conhecimento, uma vez que, enquanto ocorre a retenção, armazenam-se significados emergentes às ideias ancoradas correspondentes. Todavia, essas ideias retidas podem ser separadas das ideias ancoradas por um intervalo de tempo limitado, ocorrendo o esquecimento.

Mas nesse processo de retenção, os conceitos que estão mais bem consolidados, servem de ancoradouro para os novos conhecimentos e, ao longo do tempo, essas ideias tendem a ser assimiladas, tornando-se ideias mais estáveis. Esse estágio que Ausubel denomina de “assimilação obliteradora”, acaba oportunizando que as ideias se tornem progressivamente menos dissociáveis das anteriores.

Ausubel (2003, p. 10) reforça mencionando que:

Se a estrutura cognitiva for clara, estável e bem organizada, surgem significados precisos e inequívocos e estes têm tendência a reter a força de dissociabilidade ou disponibilidade. Se, por outro lado, a estrutura cognitiva for instável, ambígua, desorganizada ou organizada de modo caótico, tem tendência a inibir a aprendizagem significativa e a retenção. Assim, é através do fortalecimento de aspectos relevantes da estrutura cognitiva que se pode facilitar a nova aprendizagem e a retenção.

Além dessa compreensão, Ausubel aponta três formas de aprendizagem que na verdade representam o modo como a nova informação vai adquirir um novo significado a partir da interação com o conhecimento já existente.

A primeira é denominada de “Aprendizagem Subordinada” que é aquela em que o novo conhecimento é assimilado de forma subordinada ao conceito subsunçor. Há uma nova informação que frente ao conceito subsunçor se revela dependente dele e, portanto, necessita ser incorporado a esse mais amplo e incluso. Nesse caso tem-se a denominada “Diferenciação progressiva”, outro conceito importante na TAS. Nela a nova informação interage com o subsunçor e vai progressivamente de forma detalhada e especializada, possibilitando ampliar o conceito inicial.



A segunda forma de aprendizagem é a “Aprendizagem Superordenada”, entendida como aquela em que o novo conhecimento que é mais geral e incluso, assimila o já existente (subsunçor). A nova informação incorpora o subsunçor.

Por fim, tem-se a “Aprendizagem Combinatória”, que é uma aprendizagem de proposições e em menor escala de conceitos que não guardam entre si relação de subordinação e nem de superordenação. Segundo Moreira (1999, p. 159): “É como se a nova informação fosse potencialmente significativa por ser relacionável à estrutura cognitiva como um todo, de maneira bem geral, e não com aspectos específicos dessa estrutura, como ocorre na aprendizagem subordinada e mesmo na superordenada”.

Dessa forma, destaca-se que tanto a aprendizagem superordenada como a combinatória se identificam com o que Ausubel denomina de “Reconciliação Integrativa”. As ideias estabelecidas na estrutura cognitiva podem reorganizar-se e adquirir novos significados, uma recombinação de elementos. Ou seja, há uma reorganização do conceito a partir de novas informações.

O autor aponta que no contexto educacional o que devemos buscar é criar condições para que os estudantes tenham uma aprendizagem significativa e uma maior retenção do conhecimento. Nesse cenário alguns aspectos da TAS se sobressaem enquanto possibilidades a serem favorecidas pelo professor em sala de aula: identificar a estrutura conceitual e proposicional da sua matéria de ensino, ou seja, identificar quais são os conceitos e proposições inclusivos e que tem propriedades integrativas; identificar os subsunçores relevantes da matéria de ensino; identificar os conhecimentos que os estudantes já possuem; utilizar recursos que possam atuar como facilitadores na aquisição de novos conceitos, ou seja, materiais potencialmente significativos (MOREIRA, 1999).

Assim, com base nessas premissas, vislumbra-se um panorama sobre as linhas gerais acerca da TAS e sua importância no âmbito educacional. No próximo capítulo será desenvolvido um estudo acerca da aprendizagem significativa na prática docente, e as características do ensino apoiado nessa teoria, tendo como pilar o método de Ballester.

## **2.2 A Aprendizagem Significativa na Prática Docente**

A presente seção se ocupa em discutir as características de um ensino apoiado na Teoria da Aprendizagem Significativa e que foi elucidado por Antoni Ballester na obra *Método Ballester: el aprendizaje significativo em la práctica*. O autor parte dessa perspectiva teórica e infere um conjunto de variáveis que a seu entender devem se fazer presente na

estruturação da prática docente quando se almeja uma aprendizagem significativa. A obra traz em sua primeira parte as variáveis que o autor elenca como necessárias de serem consideradas em uma prática docente que almeja promover uma aprendizagem significativa. A seguir ele aponta caminhos para que isso se concretize em sala de aula, tudo em consonância com a Teoria da Aprendizagem Significativa na perspectiva de David Ausubel.

As variáveis anunciadas por Ballester e discutidas em sua obra são: Trabalho Aberto; Motivação; Meio; Criatividade; Mapas Conceituais; e, Adaptação Curricular. Tais variáveis constituem os itens a serem investigados junto ao grupo de professores sujeitos do presente estudo, e que passamos a discutir na sequência do texto.

Cada ser humano é único, cada aluno é diferente, embora possam pertencer ao mesmo grupo, ter a mesma idade, ou estar dentro do mesmo contexto social. Essa diversidade é a essência e a grandeza da sala de aula e, portanto, os docentes precisam ajudar a manter essa identidade, a homogeneização é o contrário da educação, visto o cenário atual, a heterogeneidade de culturas, crenças e etnias são extremamente relevantes, por isso, a aprendizagem deve ser, na medida do possível, personalizada, levando em consideração o perfil de cada estudante.

Atualmente, conforme acena Ballester (2018), diversos fatores contribuem para uma nova realidade escolar, como a motivação, a disciplina, o contexto em que o aluno está inserido, e, também, aspectos como a diversidade e heterogeneidade dos alunos, e as necessidades educativas específicas, assim como as novas tecnologias. É um conjunto de variáveis que interferem diretamente na sala de aula e na aprendizagem dos estudantes.

Segue o autor mencionando que o professor é aquele que melhor conhece os estudantes, e é quem deve decidir o que precisa ser abordado frente a um currículo pré-estabelecido. Uma abordagem didática apoiada na TAS pode possibilitar que cada docente elabore um produto singular adaptado a sua realidade e contexto, controlando em sala de aula cada uma das variáveis, levando em conta a experiência de aprendizagem dos discentes.

Antes de adentrar ao conjunto de variáveis elencadas por Ballester (2018), faz-se necessário discorrer sobre o Método Ballester, que está validado por mais de 35 anos de experiência, investigação e aplicação com professores diretamente em sala de aula, e que o método, desde o primeiro módulo, intitulado Trabalho Aberto, demonstra uma melhora significativa a partir do primeiro dia de sua aplicação.

Cumprido frisar que o autor criou um método de aprendizagem que inspira os alunos, economiza energia dos professores, melhora significativamente o desempenho acadêmico, cria um clima de sala de aula descontraído e evita problemas de disciplina e bullying.

Antoni Ballester nasceu em Bunyola, Maiorca, Espanha, no ano de 1960. É professor, graduado e doutor em Geografia. Suas contribuições fortaleceram o arcabouço da TAS, especialmente as discussões trazidas por Joseph Novak, cuja influência na área de aprendizagem significativa e dos mapas conceituais é notória e expressiva.

Ballester em sua página pessoal<sup>1</sup> se identifica utilizando as seguintes palavras: “Soy un superviviente del sistema educativo. A los ocho años me denegaron una beca por falta de capacidad y a los catorce tuve que cambiar de escuela por falta de rendimiento académico y suspender varias asignaturas. Todos pensaron que no servía para estudiar”.

O autor encerra sua apresentação e em tom de desabafo menciona:

llevo más de 35 años transitando por las aulas y pasillos de los centros escolares. soy el creador del método ballester de aprendizaje que empecé a practicar a raíz de mi tesis doctoral. Junto con un equipo de docentes, pudimos investigar y poner en práctica que, si los maestros ponemos el foco en el aprendizaje significativo del niño, el rendimiento académico mejora de manera notable y bajan de manera radical los problemas derivados de la disciplina.

Nesse percurso acadêmico e profissional, Ballester atuou como professor de escola primária e professor associado na Universidade das Ilhas Baleares (UIB). Atualmente é professor do ensino secundário no IES de Baltasar Porcel em Andratx, Maiorca, Espanha. Desde 1998, é doutor em Geografia, defendeu a tese “A didática da geografia: aprendizagem significativa e recursos didáticos das Ilhas Baleares”. É professor e coordenador de cursos e seminários para professores e profere palestras para pais e educadores. Além disso, é autor de livros e artigos sobre prática docente, tendo publicado em revistas de Educação nos Estados Unidos, Grã-Bretanha, Cuba, Japão e Ásia. Ainda participou de conferências e eventos internacionais sobre aprendizagem significativa e mapas conceituais.

O apresentado mostra que o método se revela uma referência robusta na área da Educação, especialmente em se tratando da TAS e sua vinculação com a sala de aula. A seguir passamos a discorrer acerca das variáveis elencadas pelo autor e que constituem o Método Ballester.

### *2.2.1 Trabalho Aberto*

Conforme apontado por Ballester (2018), o conceito de “Trabalho Aberto” parte da premissa que para a aprendizagem acontecer de forma significativa é necessário relacionar as

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://antoniballester.com/sobre-mi-antoni-ballester/>>. Acesso em: 20 set. 2021.

novas aprendizagens a partir das ideias prévias dos alunos, pois a aprendizagem é um processo de contraste, de modificação dos esquemas de conhecimentos, de equilíbrio, de conflito e novamente o equilíbrio. Portanto, para a aprendizagem ser significativa, o aluno precisa entender a função social daquilo que aprende, que seja real e a longo prazo, onde a construção de conhecimento é como uma peça que se encaixa a outra, formando um todo coerente.

O Trabalho Aberto do Método Ballester para que seja efetivo requer um conhecimento da TAS pelo professor para que ele consiga controlar as variáveis em sala de aula e assim tenha sucesso ao utilizar a prática da aprendizagem significativa. Um dos grandes obstáculos enfrentados pelos professores, é sem dúvida a diversidade em sala de aula. É sabido que as turmas possuem níveis diferentes de competências e que são heterogêneas.

Como assevera Ballester (2018, p. 44):

La diversidad, lejos de ser un problema, es una ventaja. De hecho, en las clases, si el profesorado hace una propuesta de trabajo única, puede acorrer que resulte demasiado elevada para el nivel que el alumnado tiene, por que los estudiantes de nivel medio o bajo no le seguirán, además de que puede provocar problemas de disciplina. Si hace una propuesta de nivel bajo, le seguirá el alumnado de niveles más bajos, pero los de nivel medio y alto se aburrirán. También acorre que si hace una propuesta de tipo medio se aburren los más avanzados y no le siguen los más atrasadas.

Assim, assevera que para a adversidade não ser um problema e sim uma vantagem, os professores não podem apresentar propostas únicas, mas sim propostas que levem todos os estudantes a adquirirem novos conhecimentos, os alunos de níveis médios, de níveis baixos ou de níveis avançados, para que todos eles consigam progredir em seus conhecimentos. Essa premissa considera que se o professor trazer uma atividade muito simples, o aluno de nível médio ou avançado, por exemplo, vai se aborrecer, e a aprendizagem para ele terá pouca chance de ser significativa. Assim como se trazer uma atividade só para o nível avançado, quem está no nível médio ou baixo também não vai conseguir compreender e se desmotivará, pois não compreenderá. Logo, a aprendizagem não avança nesses casos, então é preciso que o professor traga propostas que estejam abertas, ou seja, dentro de um Trabalho Aberto, para que todos os alunos consigam ir avançando de acordo com aqueles conhecimentos prévios que já possuem.

É comum que os alunos façam questionamentos em que a resolução do proposto seja de natureza fechada, é isso que difere do Trabalho Aberto, que propõe que os alunos elaborem e fundamentem as suas respostas, e que consigam pensar em situações para resolver os

desafios propostos em sala de aula. Nesse sentido, é importante frisar que, por exemplo, quando o aluno fizer perguntas fechadas como: “que cor devo pintar?” “onde fica o Canadá?” A tendência do professor é responder de forma fechada, como “o Canadá fica ao norte da América do Norte”, ou “a cor que você deve pintar é vermelho”, e isso não faz com que o aluno pense, reflita ou se coloque no lugar de autor do próprio conhecimento.

Seguindo essa linha, no Trabalho Aberto, os questionamentos seriam feitos da seguinte forma: “onde é que você acha que pode encontrar essa resposta? No mapa? Onde a gente pode fazer uma pesquisa para descobrir essa resposta?” Dessa forma, estaremos favorecendo um trabalho aberto e o professor pode ampliar o conhecimento do aluno. Observa-se que, olhando por esse viés, as perguntas ou respostas fechadas, não deixam margem de atuação para os estudantes investigarem e descobrirem por si mesmos suas inquietações frente ao que desconhecem.

Portanto, no Trabalho Aberto o aluno consegue ter um papel mais ativo dentro da aprendizagem, uma vez que a reflexão dos questionamentos propostos busca incentivar uma participação mais ativa e efetiva, tornando as respostas mais assertivas. Em síntese, as perguntas abertas apresentam uma vantagem que faz com que os alunos consigam explicar as ideias e conceitos, obrigando-os a pensarem e por consequência, apresentem interesse pelo que está sendo proposto e discutido em sala de aula.

Assim, para que o Trabalho Aberto seja efetivo, é preciso propor um conteúdo, o produto, o que os alunos vão elaborar, ou seja, o produto final, onde querem chegar, pois dessa forma eles assimilam a função social do que foi proposto. O suporte que é fornecido aos estudantes para que possam utilizar o conhecimento em seus desafios é de extrema importância, para que tenham um direcionamento, e consigam fazer conexões daquilo que já viram anteriormente, que já tenham conhecimento (conhecimento prévio) com o novo, para que então, sintam-se seguros e consigam avançar dentro da nova atividade proposta.

A seguir apresentamos exemplos de uma proposta com o uso do método do Trabalho Aberto, seguindo o anunciado por Ballester (2018, p. 47).

En la práctica, una actividad que podemos hacer en clase es un pequeño trabajo abierto consistente en pedir al alumnado que lleve a clase «todo tipo de información, por ejemplo: mapas, fotografías, gráficos. Dibujos, esquemas, textos, fotocopias de fotos...» sobre cierta cuestión. Es muy importante dejar abierta la propuesta, para que la tarea se enriquecedora e interesante, y para poder responder, si nos hacen preguntas, con las palabras «por ejemplo», ya que si especificamos un material de forma cerrada, después, será muy difícil que los estudiantes amplien los tipos de materiales.

Como exemplo de atividades que podem ser realizadas em Língua Portuguesa mencionamos a possibilidade de trazer temas polêmicos e contemporâneos com questões abertas para que os alunos expressem suas opiniões e percepções a respeito de temáticas que sejam pertinentes em relação aos acontecimentos que estão em sua volta. Uma possível tarefa que pode ser realizada quando abordamos a variável do Trabalho Aberto é propor aos alunos que pesquisem/leiam sobre um determinado tema sugerido pelo docente para posteriormente contestarem/refutarem ou defenderem seu ponto de vista, junto ao grande grupo, à vista disso, a leitura, a interpretação, a argumentação e senso crítico podem ser potencializados com assuntos apropriados, atuais e relevantes. Outra possibilidade para o Trabalho Aberto é entregar/projetar um texto aos alunos retirando todos os sinais de pontuação e pedir que pontuem, justificando suas escolhas para que o texto mantenha o sentido e a coerência, dessa forma a atividade será significativa para todos os alunos, pois na socialização com a turma os estudantes de níveis baixos e médios irão avançar à medida em que vão percebendo o efeito provocado em cada escolha feita e os de níveis avançados irão contribuindo com os demais e validando seus conhecimentos em relação a pontuação.

Nessa mesma linha o professor para trabalhar com a gramática, por exemplo, com o uso das preposições, pode também, assim como na pontuação, eliminá-las completamente de um texto deixando um espaço em branco no lugar das mesmas e pedir que os alunos realizem a leitura sem dizer o que precisam fazer, como a principal função da preposição é estabelecer a conexão entre palavras e orações estabelecendo relações de sentido e de dependência, portanto, uma relação de subordinação, logo os estudantes perceberão que o texto possui muitas incoerências em relação à coesão textual, o professor então lança o desafio de descobrirem qual o problema e como resolvê-lo, ao realizar o desafio proposto e completarem o texto, a fim de darem coerência a ele, perceberão a função e a importância dessa classe gramatical na construção de sentido ao produzirem seus escritos, conseqüentemente a atividade será potencialmente significativa e a apreensão do conteúdo se dará de forma mais expressiva e duradoura.

O Trabalho Aberto potencializa a aprendizagem significativa porque trabalha com direcionamento, fazendo com que os alunos realizem atividades abertas, embora essas não sejam condição suficiente para que a aprendizagem significativa aconteça. Todavia, elas representam uma experiência que estimula, pois faz com que o aluno e o professor consigam trabalhar com novidades e com as diversidades, lembrando que é necessário controlar outras variáveis como as apresentadas na sequência.

### 2.2.2 *Motivação*

A palavra *motivação* é muito referenciada dentro do contexto educativo entre os professores em suas práticas docentes, ocorre que, por vezes, o professor acaba não refletindo sobre as propostas que são apresentadas aos alunos, se as mesmas são ou não motivadoras, nesse sentido, o questionamento principal que essa variável aborda é: o que seriam esses motivadores? Quais ações seriam motivadoras?

Existem dois tipos de *motivação*, que são: a *intrínseca* e a *extrínseca*, sendo que a *motivação intrínseca* é aquela que tem relação com aquilo que temos de fazer, é a que permeia em relação as tarefas que o aluno precisa realizar, aquilo que o professor pede que o aluno faça, e conforme assevera Ballester (2018), é a *motivação* mais eficaz. Já a *motivação extrínseca*, pelo contrário, é aquela exterior, que pode ser uma recompensa, como uma nota, por exemplo, ou de algum outro elemento. Importante frisar que essa *motivação*, a *extrínseca*, é a que serve de reforço positivo e negativo, é o exterior da atividade que se realiza. A maioria dos recursos motivadores que se utilizam nas escolas são os externos, aprovar pela nota ou por uma recompensa, são reforços úteis, mas não são os únicos nem os mais eficazes. Segundo o autor, o ideal seria a combinação da *motivação intrínseca* e *extrínseca* e que se potencialize a primeira complementando com a segunda.

Nesse sentido, é importante manter alto os níveis de curiosidade científica e de interesse dos alunos, mantendo o gosto por aprender, provocando a investigação e a *motivação* do aluno em pesquisar para que sejam protagonistas de suas descobertas. Portanto, o aprender deve ser divertido, lúdico, interessante, por isso deve-se manter sempre viva a investigação, uma vez que o uso das *motivações* são variáveis chaves para se ensinar e aprender.

Também é importante que se deixe explícito onde se quer chegar, qual o objetivo da tarefa, qual o ponto de partida e qual o ponto de chegada, pois isso eleva o interesse e a *motivação*, é imprescindível, então, conhecer a meta, propor o objetivo para que o aluno entenda a função social daquilo que aprende, com o aumento então, também de sua *motivação*, ao revés, se o mesmo não sabe para onde ir ou onde quer chegar, consequentemente essa *motivação* será diminuída.

Cabe mencionar, como destacado por Ballester (2018) a importância da inquietude e dos interesses dos alunos nas atividades escolares, isso também potencializa a *motivação*, devendo o professor aliar o interesse dos alunos, juntamente com a proposta curricular.

Para que essa prática motivadora seja efetiva é importante que o professor pense nos materiais e que eles chamem a atenção dos alunos, assim como as perguntas abertas, conforme já mencionado. Essas perguntas vão despertando a motivação, e combinando as perguntas com os materiais que podem ser: ilustrações, imagens, uso da tecnologia, portadores textuais, gráficos, mapas, lupas, experimentos, atividades práticas, entre tantas outras de acordo com o componente curricular, a criatividade e objetivo do docente, assim podemos despertar a atenção dos alunos e motivá-los.

Necessário, ainda, discorrer sobre outro aspecto importante acerca da motivação, que é sobre o pensar/planejar atividades/propostas que estejam no campo próximo de aprendizagem do aluno, pois se a atividade é além do que o aluno consegue abstrair, ocorre a desmotivação e conseqüentemente a frustração, e a aprendizagem acaba não acontecendo. Da mesma forma o reverso, assim como quando se trabalha com alunos com necessidades educativas específicas, é necessário realizar atividades que sejam próximas de sua capacidade intelectual e que as propostas e intervenções sejam planejadas para que os mesmos não se desmotivem e ainda progredam dentro de suas possibilidades cognitivas.

Somente após uma sondagem efetiva é que se torna possível então, serem definidos os desafios e direcionamentos em relação ao que os alunos conseguem, ou seja, as possibilidades, é importante que essa investigação, como afirma Ballester (2018), seja entendida primeiramente pelo professor em relação ao nível em que estão os alunos, pois as turmas são sempre heterogêneas, e que depois dessa análise, ao saber o nível em que os alunos se encontram, o professor possa ir mediando/norteando as atividades de acordo com aquilo que os alunos conseguem abstrair e, ir traçando atividades mais desafiadoras para que os mesmos avancem.

Nas palavras de Ballester (2018, p. 61):

Del mismo modo que es necesario que los trabajos tengan las características de que sea posible hacerlos, de que de que aumenten la motivación y levanten la moral del grupo, también es necesario plantear metas, tratar temas e y trabajar contenidos asequibles y posibles para el alumnado. Podemos afirmar que animar a conseguir el objetivo, decir que se está haciendo bien, indicar qué conviene hacer para mejorar, señalar donde está el error y explicar cómo aprender de él facilita el aprendizaje y eleva motivación.

Conforme o autor, as metas precisam ser realistas para que o professor consiga ir avaliando a evolução e o progresso dos alunos, e que essas metas ponham a prova os limites e a capacidade dos alunos. Isso deve ocorrer sempre com a intervenção do professor, que deve apontar/direcionar o que precisa melhorar, o que está bom, aquilo que ainda precisa ser mais



aprofundado ou investigado. Da mesma forma que os apontamentos devem ser feitos, os elogios são fontes importantíssimas, e, sem dúvida, elevam a motivação do grupo em relação as metas apresentadas.

No ensino da Língua Portuguesa, várias são as propostas que podem ser realizadas quando a intenção é motivar os alunos. Como indicação relacionada a motivação intrínseca mencionamos que o professor pode planejar atividades para identificar os temas que mais interessam aos alunos e a partir disso, dividi-los por áreas de interesse e na sequência propor dinâmicas como: que escolham um texto e preparem em casa uma atividade para trocar com o colega no próximo encontro em sala de aula, que pode ser por exemplo tirar a pontuação/ as letras maiúsculas/ o discurso direto/ a acentuação das palavras/ os conectivos/ os artigos/ os pronomes/ deixar todos os verbos no infinitivo e pedir que usem a concordância adequada ao contexto ou eliminar a introdução do texto/ a conclusão/alterar o alinhamento do texto e como tarefa solicitar que o colega realize o desafio por ele proposto, dessa forma eles aprimoram a leitura, a interpretação, refletem sobre a pontuação e o efeito de sentido, a concordância verbal, a estrutura textual, a coerência e coesão, com temáticas que lhes interessem, possivelmente essas ações elevarão a motivação e a atividade terá um grande potencial, assim a aprendizagem se dará de forma atrativa e interessante, em um outro momento é extremamente válido e motivador valorizar as propostas de atividades mais significativas realizadas pelos alunos e propor ao grande grupo a realização das mesmas a fim de enaltecer aquilo que produziram.

No caso da motivação extrínseca inferimos a possibilidade de utilizar recursos didáticos variados, dentre os quais os de tecnologia digital. Por exemplo, sugerimos que o professor leve para sala de aula jogos/games relacionados aos conteúdos ora estudados e que possuam desafios, mudanças de fases para que assim a motivação aconteça de forma lúdica, os estudantes também podem elaborar em duplas ou em grupos desafios aos colegas, produzindo com materiais alternativos e usando toda sua criatividade, seus próprios jogos/brincadeiras/quizzes/ ou com ferramentas de metodologias ativas que trabalhem, especialmente, o raciocínio, a argumentação, a disciplina, o foco, a criatividade e o trabalho em grupo. Com liberdade e autonomia os alunos podem criar diferentes propostas, com a mediação/norteamento do professor e direcionadas ao conteúdo almejado, dessa maneira se sentirão pertencentes ao processo educativo e motivados a produzir um produto instigante e relevante ao apresentarem ao grande grupo ou comunidade escolar. Tarefas como as citadas acima podem inclusive servir como uma forma de avaliação e certamente serão efetivas dentro da motivação extrínseca.

A motivação na atividade didática permite aumentar o interesse e a participação dos alunos, é uma variável chave em sala de aula para conseguir a aprendizagem significativa, uma vez que a motivação está diretamente relacionada com a aprendizagem, mas não podemos afirmar que atividades abertas e motivadoras façam com que os alunos em sua totalidade aprendam os conceitos trabalhados. É importante uma conexão entre todos os módulos presentes no Método Ballester.

### 2.2.3 Meio

O meio é o primeiro recurso em qualquer área temática, pois ele relaciona e dá coerência aos conceitos trabalhados. Em toda experiência de aprendizagem, projetos ou blocos temáticos, destaca-se que é necessária uma relação entre os diferentes tipos de materiais que podem ser, por exemplo, segundo Ballester (2018): orais, visuais, sonoros, táteis ou relativos ao meio, com a realidade extraclasse. Em suas palavras: “La ejemplificación de los conceptos y actividades que trabajaremos a través de aspectos relacionados con el medio del alumnado – sea a escala local o planetaria – permite múltiples conexiones e relaciones que dan coherencia y significatividad al mensaje conceptual utilizado” (BALLESTER, 2018, p. 74).

Nesse sentido, é importante trazer para a sala de aula temas da atualidade que passem ao redor do mundo, ou em escalas mais próximas, locais, da região, do país, assim como as próprias experiências e conhecimentos vividos pelos alunos, pois eles permitem a conexão, o significado, a utilidade e, em definitivo, que tanto o que se ensina, como o que se estuda tenha sentido e potencialize, assim, a aprendizagem.

O meio é um conjunto de condições ambientais, sociais e culturais em que vive o aluno tanto a nível local, como mundial, desse modo, é o conjunto de fatores físicos, sociais, culturais e econômicos que rodeiam o indivíduo e estão relacionados aos conflitos que ele vivencia e que são propostos pelos professores diariamente.

O meio é um recurso que dá coerência aos conceitos trabalhados com outros elementos, então, são aspectos relacionados com o meio do aluno, ou seja, com a vida cotidiana, o modo de vida, alimentação, a forma como se relaciona com as pessoas, o bairro onde vive, a vivência, o contexto social e a realidade fática em que estão inseridos. Conforme aponta Ballester (2018, p. 76):

Conectar con alumnado a partir de aspectos de la actualidad del medio local o mediante a la relación de las actividades escolares con aspectos o temas de la vida cotidiana hace que, a la vez que aumenta la motivación más inmediata y más directa, debido a que el medio es un recurso muy importante para ilustrar las actividades educativas en la escuela.

Portanto, trabalhar temas que estão próximos do aluno, do dia a dia aumentam a motivação e o envolvimento nas atividades escolares. Isso nos remete que entender a importância de usar diferentes materiais para aprendizagem aumenta a motivação, de partir de situações reais da vida do aluno, ou seja, recorrer a temas próximos que sejam atrativos e que sejam da área de interesse, das suas inquietações e das suas preocupações. Esses temas devem ser levados em conta para conectar o aluno e criar um clima de aula positivo, pois as necessidades afetivas, integração e socialização do aluno passam por essa forma de conexão, acerca do meio em que vivem também fora da escola e com isso, é possível trazer para dentro da escola essa motivação, e trabalhar temas que são próximos a ele.

Inúmeras são as possibilidades de trabalhar de forma significativa e com temas que estão próximos da realidade dos alunos em situações reais, dentro do contexto em que estão inseridos e que consigam se posicionar criticamente em relação aos fatos que permeiam o meio em que vivem.

O professor pode propor aos alunos trabalhos em grupos/duplas/trios e que os faça refletir/abordar sobre os problemas do bairro, cidade, estado, país ou questões atuais globais, para apresentarem ao grande grupo, elencarem os mais significativos e relevantes e como atividade, realizar pesquisas, leituras, para que posteriormente façam intervenções como: um folheto/panfleto/flyer/podcast/chatbot/ informando/orientando a comunidade escolar, exercendo assim seu senso crítico em relação aos temas, ora abordados.

Nesse sentido, é de extrema relevância apresentar experiências de aprendizagem que se destaquem por sua criatividade, imaginação e inovação em ações do meio em que vivem, pois é evidente que o aluno estará mais empenhado na proposta que está relacionada com sua vida cotidiana. Assim como se revela fundamental para a efetivação de uma aprendizagem significativa, aproximá-los das situações reais de suas vivências recorrendo a propostas curriculares que sejam motivadoras e criativas, como veremos na continuidade.

### 2.2.4 Criatividade

Conforme aponta Ballester (2018) a criatividade é uma das potencialidades mais importantes. É o campo da imaginação, da invenção, da flexibilidade, da divergência que aplicadas na docência, tem uma potencialidade insubstituível. A criatividade é uma variável ímpar da aprendizagem significativa, pela sua plasticidade, permite que o educador planeje produtos escolares atrativos e abertos, uma vez que se potencializa a criatividade e a aprendizagem.

As atividades escolares podem ser realizadas de diversas maneiras, a partir do processo de pensamento reflexivo do professor em torno dos diferentes pontos de vista, com base no pensamento criativo e flexível. Nas palavras de Ballester (2018, p. 94):

Es decir, que, en ciertas ocasiones, se necesita una idea o material diferente para conseguir el resultado óptimo. Unas veces, hay que multiplicar; otras, hay de dividir, cortar, repartir, buscar, diferentes alternativas, dar más respuestas a una pregunta, elaborada, dividir mentalmente una realidad en partes o combinar elementos separados para formar un producto pertinente.

La creatividad está relacionada con:

- La imaginación.
- La inventiva.
- La inteligencia.
- La divergencia.
- La ensonación.
- El pensamiento lateral.
- El punto de vista.
- Lo insólito.
- La curiosidade.
- La originalidade.
- La creática.
- Lo que es nuevo.
- Lo que es diferente.
- La fluidez
- Las asociaciones
- Los productos nuevos.
- La elaboración.
- La sensibilidad a los problemas.
- El análisis.
- La síntesis.
- La comunicación.

A variedade e diversificação dos pontos de vista e dos diferentes resultados do Trabalho Aberto e Motivador, relacionado com o Meio e a Criatividade, envolvem o aluno no compromisso escolar e é decisivo no funcionamento eficaz das atividades em sala de aula.

Por vezes, o professor improvisa em muitos aspectos no momento em que está dando a aula, porém, é importante que o professor planeje suas ações antes de entrar em classe, decida o tema, os materiais que usará, como organizará o trabalho em diferentes seções ou

momentos, assim, se antecipa as dificuldades e os possíveis problemas de indisciplina com um resultado e um clima de aula muito melhor.

Seguindo essa linha, Ballester (2018) afirma que talvez pareça que usar a criatividade para pensar em um produto que realizaremos leva muito tempo e muito trabalho, porém, um pouco de esforço no princípio evita muito trabalho depois, pois todo o processo realizado previamente facilitará posteriormente a levar uma prática e um produto idealizado com mais habilidade, mais agilidade. Continua o autor mencionando que, entre muitas outras vantagens, está a de que trabalhar com esse direcionamento facilita a possibilidade de observar de forma imediata o resultado do que se quer realizar, tanto para o professor quanto para o aluno, ademais, potencializa a visão de uma escola positiva, pois suaviza as dificuldades e melhora o comportamento dos alunos. No entendimento do autor:

Los recursos divergentes son recursos creados fuera de la norma y a través del pensamiento lateral, es decir, a partir de la creatividad, la imaginación y la inventiva del profesor, para producir resultados nuevos e diversificados. Los recursos divergentes permiten, a partir del pensamiento creativo del profesorado, potenciar la creatividad y la divergencia en el alumnado. Se trata de manipular los materiales, de manera que el resultado sea innovador y diversificado (BALLESTER, 2018, p. 97).

As possibilidades de exploração didáticas dos recursos divergentes e da criatividade são diversas, não são poucas, na verdade são infinitas, pois pode-se criar recursos a partir de diferentes materiais, tais como: um marcador de texto, uma mesa, um livro, um game, uma música, um vídeo, uma imagem, uma revista, uma fotografia, um jornal, assim como o uso de aparatos tecnológicos. Ou seja, uma gama de instrumentos potencializadores podem ser criados a partir de qualquer material, graças a imaginação, que é a maior potência do docente.

Nesse contexto, levar a criatividade a uma prática docente tem uma característica comum a todo ato criativo e leva a pistas de uma ação personalizada onde é combinada a organização e a transformação de elementos disponíveis, mas não predeterminados, que produzem um resultado novo, pertinente, original e eficaz. Nesse viés, a prática de forma criativa supõe produzir coisas novas mediante ações inusitadas, incomuns, supõe transformar, organizar e integrar diferentes alternativas. O pensamento criativo está diretamente relacionado com a inteligência, assim, para potencializar a aprendizagem e a inteligência do aluno é necessário potencializar a criatividade mediante hábitos adequados.

Seguindo esse raciocínio, os questionamentos indicados abaixo podem ajudar na produção de produtos criativos:

¿Qué outro uso podemos dar a...?  
 ¿Cómo modificar...?  
 ¿Cómo agrandar...?  
 ¿Cómo reducir...?  
 ¿Cómo alargar...?  
 ¿Cómo multiplicar...?  
 ¿Cómo emplear varias veces...?  
 La práctica creativa supone usar la divergencia de pensamiento, lo cual nos exige generar diversas ideas, vários resultados y diferentes soluciones para resolver el mismo problema. No hay una respuesta única, sino que cualquiera será válida si entra dentro de las condiciones del problema planteado, aunque solo será pertinente si es eficaz.  
 ¿Qué ocurre si añadimos algo a...?  
 ¿Qué ocurre si lo sustituimos por...?  
 ¿Qué ocurre si lo combinamos con...?  
 ¿Qué ocurre si la adaptamos a...?  
 ¿Qué ocurre si eliminamos...?  
 ¿Qué ocurre si coloreamos...?  
 ¿Qué usos sugiere...?  
 ¿Y si quemamos...?  
 ¿Y si modificamos su posición habitual...?  
 ¿Cómo repartir...?  
 ¿Cómo proponer nuevos usos a...? (AMEGAN, 2011, apud BALLESTER, 2018, p. 103).

Nessa senda, a divergência supõe fluidez, flexibilidade, originalidade e elaboração. A fluidez é a habilidade que permite encontrar múltiplas ideias, achar mais recursos e considerar inúmeras soluções:

¿Cómo vez...?  
 ¿Qué se podría hacer con...?  
 ¿A quién se le ocurren más ideas sobre...?  
 ¿De que diferentes maneras...? (AMEGAN, 2011, apud BALLESTER, 2018, p. 104).

A flexibilidade é a habilidade de encontrar diferentes enfoques, de achar soluções variadas, de buscar diferentes pistas, de mudar o ponto de vista e de ver as coisas de outro modo: “¿De qué otras maneras...? ¿Qué otras...?” (AMEGAN, 2011, apud BALLESTER, 2018, p. 104).

A originalidade é capacidade de produzir associações muito distantes entre objetos e ideias, ou seja, a capacidade de dar soluções fora do comum, porém pertinentes e eficazes de uma só vez.

Como situações didáticas que ilustram a possibilidade de trazer a criatividade como elemento presente no ensino de Língua Portuguesa, temos as atividades que relacionam a língua às artes. A música/poema/obra de arte pode ser uma importante ferramenta se aliada a variável Criatividade quando o professor pretende trabalhar a produção textual, a

argumentação, a pontuação, a ortografia, a intertextualidade, figuras de linguagem, entre outros elementos, Na música por exemplo podemos nos valer da paródia que consiste na recriação de um texto conservando a ideia central do hipertexto (texto de referência), mas atribuindo a ele efeitos mais sarcásticos, humorísticos e críticos, seu objetivo é levar o aluno a fazer uma reflexão mais crítica a respeito do que acontece na sociedade, trazendo assim a variável Criatividade como aliada no processo educativo.

Portanto, com base nessa variável, a escola tem por objetivo a formação de cidadãos que tenham a capacidade de pensar e criar frente as situações que encontrarem ao longo da vida, bem como na sala de aula. Sendo assim, é possível a formação de uma escola ativa, criativa e lúdica, que otimize as situações de ensino e aprendizagem a partir do uso do pensamento divergente do professor para que as propostas não tenham apenas uma direção, mas que sejam flexíveis e plásticas, e como consequência tenham propostas abertas com possibilidades criativas para o aluno.

### *2.2.5 Mapa Conceitual*

O construtivismo tem como base a aprendizagem como construção de conhecimento, na qual as peças se encaixam e formam um todo coerente. É importante conectar a estratégia didática do professor com as ideias prévias do aluno e apresentar uma nova informação relacionada com a já conhecida, de maneira coerente e não arbitrária, construindo de maneira sólida os conceitos, uns com os outros, de forma entrelaçada (BALLESTER, 2018).

Para que se produza a aprendizagem real e a longo prazo, o autor nos ensina que é necessária uma conexão e uma coerência interna da informação que se quer aprender, dessa forma, é de suma importância conectar os conceitos e relacioná-los. Para Ballester (2018, p. 118):

El aprendizaje significativo es el aprendizaje con sentido. Es aquí donde tienen su máxima eficacia los mapas conceptuales significativos, ya que son los instrumentos que permiten conectar y relacionar los conceptos para conseguir redes potentes de conocimiento adecuadamente estructurado.

Nessa senda, é necessário registrar que a principal problemática reside em como o indivíduo adquire o seu conhecimento e qual o meio mais adequado para produzir essa troca conceitual para aprender significativamente, pois a construção de novos significados exige incorporar a um novo conhecimento uma bagagem de conceitos e proposições relacionadas.

Para que se produza uma aprendizagem significativa é preciso levar em conta a aprendizagem a um longo prazo, e não que seja somente submetido ao óbvio, interconectando uma aprendizagem a outra, com conceitos sólidos e conectados uns aos outros como que em forma de uma rede de conhecimento. Segundo Ballester (2018, p. 119): “El instrumento idóneo para conseguir el aprendizaje significativo es el mapa conceptual ya que, en él, los conceptos que se presentan están conectados con una gran coherencia interna y una conexión adecuada”.

A aprendizagem significativa, ao contrário da aprendizagem por repetição (mecânica), tem nos mapas conceituais um instrumento potente e fundamental para entender as conexões entre os conceitos. O mapa deve clarear, nortear e dar a conhecer o significado dos conceitos, do mais fácil ao mais difícil, convertidos assim em um produto útil e significativo.

É necessário, portanto, elevar as aulas a outras variáveis de aprendizagem significativa, o que na prática e frente ao Método Ballester está relacionada a considerar aspectos como o Trabalho Aberto, a Motivação, o Meio e a Criatividade. A esses agregam-se o uso de mapas conceituais e a adaptação curricular que trataremos no próximo item. O Mapa é então um procedimento potente para facilitar a aprendizagem significativa. Não tem sentido fazer o aluno aprender por repetição (mecanicamente). Se desejamos uma aprendizagem real e duradoura, será conveniente e ainda necessário recorrer a estratégias como o uso de mapas conceituais como forma de clarear a compreensão dos conceitos e suas relações de maneira acessível e transparente.

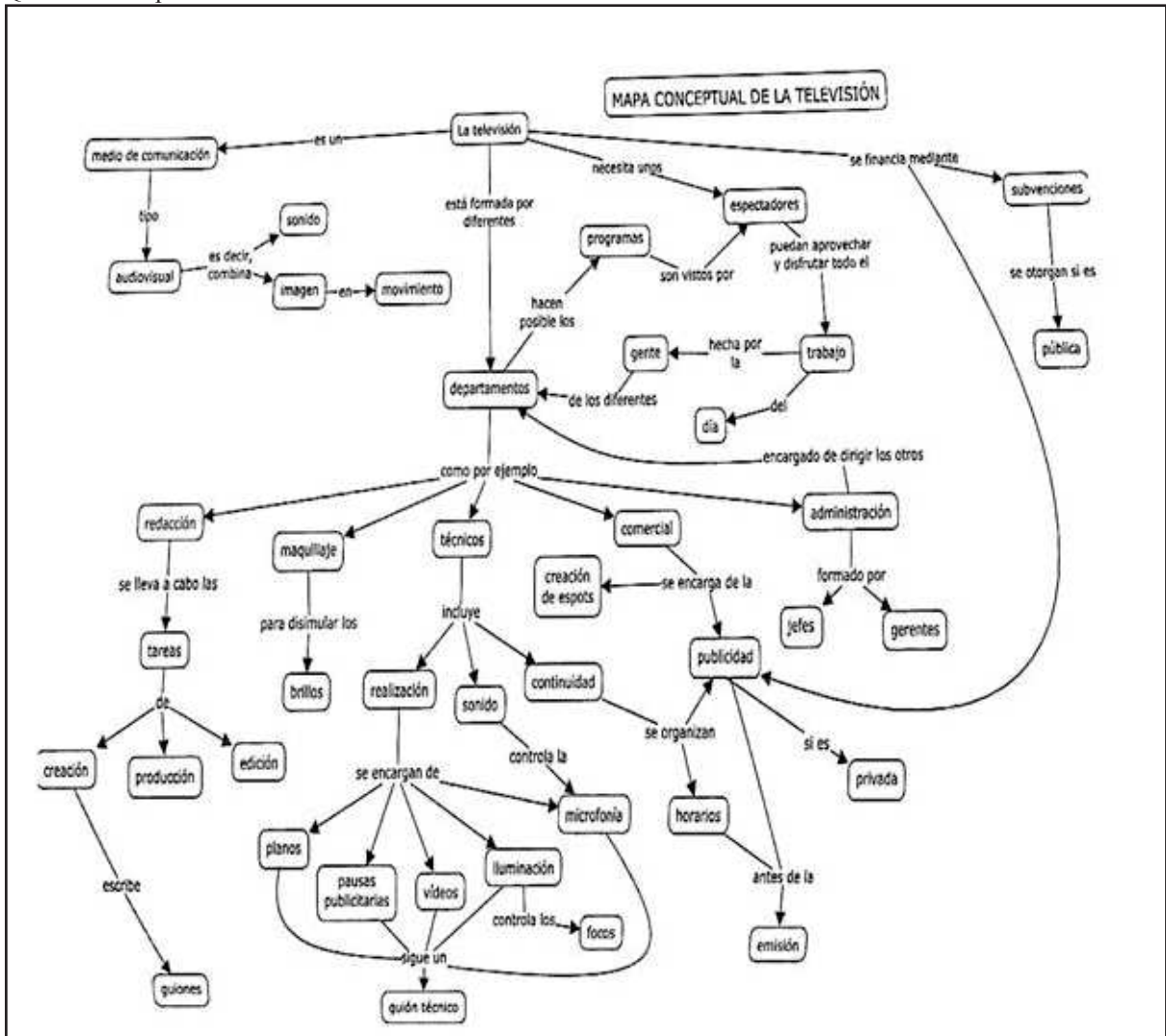
Ballester (2018, p. 121) defende essa ideia, mas, no entanto, chama a atenção para o fato de que:

Sin embargo, se debe ser precavido en la confección y el uso de los mapas conceptuales. Así, por ejemplo, para que sean significativos, deben tener las palabras de enlace, que es lo que da coherencia y sentido a los conceptos. Las palabras de enlace conectan un concepto con otro, forman proposiciones con sentido y muestran sus relaciones. No tiene sentido hacer llenar los conceptos que faltan, ya que dos o más mapas pueden tener una correcta confección utilizando diferentes conceptos y diferentes conexiones entre ellos. Es decir, los mapas pueden ser diferentes, estar confeccionados por varias personas y estar, a la vez, bien contruidos.

O Quadro 1 a seguir ilustra o pensamento apresentado pelo autor e é considerado um dos melhores mapas conceituais organizados por uma aluna em atividade de aula sobre o tema “Televisão”.



Quadro 1 - Mapa Conceitual sobre o tema “Televisão”.



Fonte: Ballester, 2018, p. 122.

Os Mapas Conceituais são instrumentos potentes para aprendizagem, porém, para que sejam úteis, devem ser adequadamente elaborados, do contrário, podem se converter em uma receita ou uma moda sem sentido, e em um instrumento ineficaz e que não tem efetividade.

Cumpre ressaltar que para criar um mapa conceitual os conceitos devem ser apresentados de forma hierárquica, ou por níveis, do mais geral ao mais particular, por isso, é importante conhecer os conceitos básicos prévios e apresentá-los e dispô-los de maneira clara, conectada e que garantam a compreensão.

Uma das ideias chaves da aprendizagem significativa consiste em relacionar as ideias prévias do aluno, com as novas informações de maneira estruturada e coerente, dessa forma, para ensinar é necessário conhecer o aluno, decidir, saber o que se conhece sobre determinado tema, antes de começar a trabalhá-lo.

Importante adentrar no estudo de como confeccionar o mapa conceitual, que segundo Ballester (2018) está vinculado ao ponto de vista de cada pessoa, das imagens mentais que uma palavra provoca. Todavia, lembra o autor que determinadas imagens têm características comuns a todos as pessoas apesar de não serem exatamente iguais como, por exemplo, ao ser mencionado a palavra “carro”. Carro é comum a todos, mas a imagem mental de carro é diferente de uma pessoa para outra. Quando pensamos na palavra carro imaginamos várias características, como formas, tamanhos, cores e marcas, mas, as imagens mentais de carro apresentam uma série de regularidades: essas coincidências são os conceitos.

A proposição conta de dois ou mais conceitos unidos por palavras de ligação, que formam uma unidade semântica, então, as relações entre os conceitos unidos pelas palavras de ligação devem ter sentido. Cada proposição deve ser lida com sentido, completa, independente do resto do mapa, isso é fundamental. As palavras de ligação servem para unir conceitos e não apontam o tipo de relação existente ente eles, a palavra “desde” por exemplo não provoca nenhuma imagem mental, pois as palavras de ligação não têm essa função.

Na oração “o corpo humano tem ossos”, os dois conceitos “corpo humano” e “ossos” estão ligados pela palavra “tem”, assim podemos formar um mapa conceitual mais simples, e podemos desenhar um mapa com a frase “o corpo humano tem ossos”. Nas palavras de ligação deve-se empregar, quase sempre, verbos, pois são os que expressam os significados.

Os conceitos, nos mapas conceituais, são dispostos de forma hierárquica, em ordem de importância ou de inclusão, os mais gerais ficam na parte superior do mapa, enquanto os menos inclusivos ou mais específicos devem ficar na parte inferior, os exemplos devem ficar no final do mapa e vão entre parênteses.

Deve-se ter em mente que em um mapa conceitual, um conceito aparece só uma vez, e que, normalmente os mapas não ficam bons na primeira tentativa, por isso, é necessário repetir e fazer várias vezes para melhorar sua apresentação. Devemos ter em mente que não existe apenas um mapa conceitual correto, pois com diferentes perspectivas, se podem construir diferentes mapas e podem estar todos bem confeccionados.

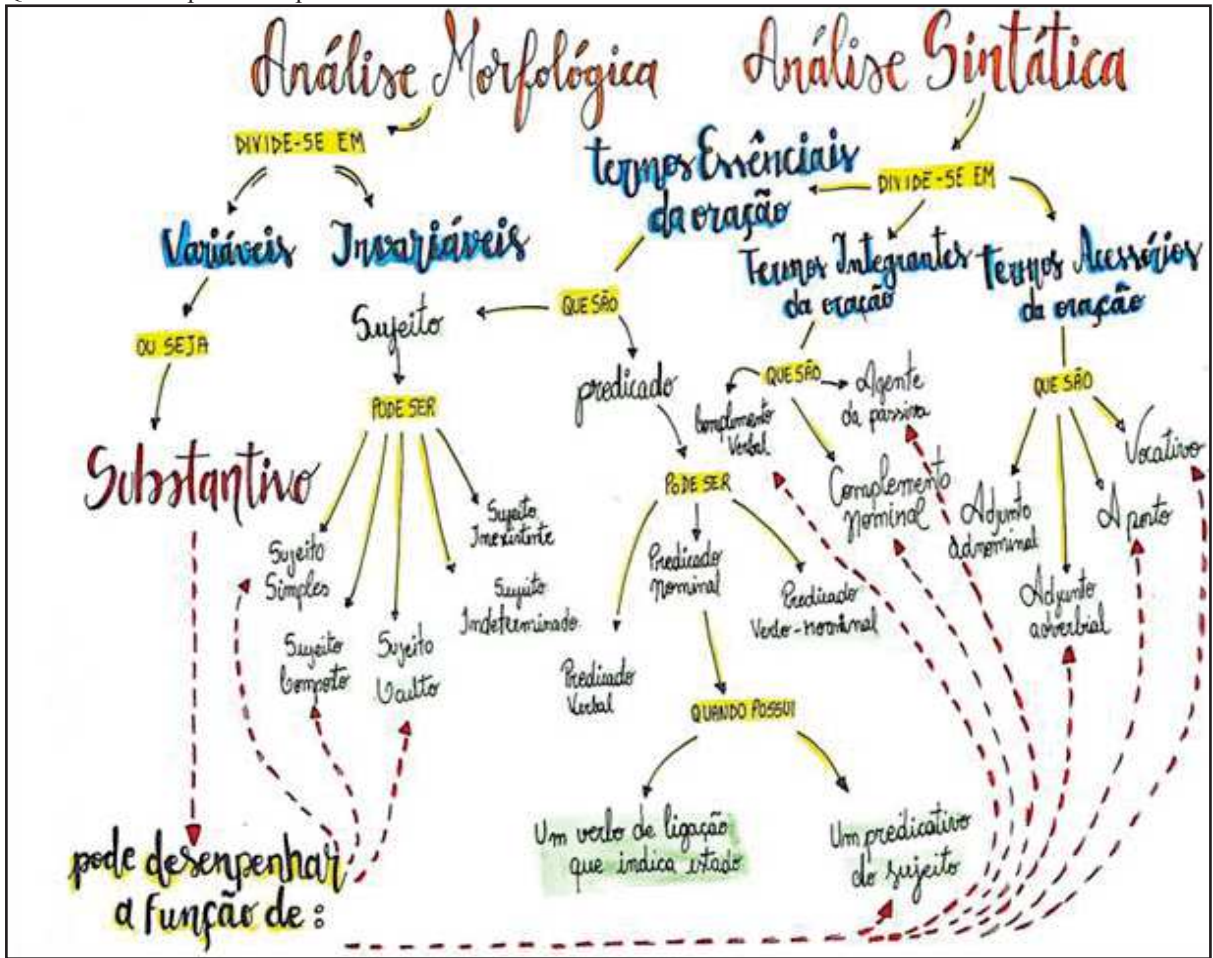
O mapa conceitual na prática, segundo Ballester (2018), apresenta diversas estratégias de uso, para o professor é útil como organizador prévio dos conteúdos e do currículo, pois fazem a conexão e a relação entre os conteúdos de caráter conceitual. Os mapas permitem integrar a informação em uma estrutura hierárquica e organizada. Sempre que bem feitos, os mapas podem ser usados em todos os níveis e componentes curriculares, na Educação Infantil, por exemplo, pode ser confeccionado usando imagens, fotográficas e desenhos, na Educação Primária, com palavras e os conceitos acompanhadas de textos e imagens, e no Ensino

Superior, para confeccionar produtos significativos. Sem dúvida, o professor em seu contexto, com sua imaginação e criatividade, encontrará muitas possibilidades com o uso do Mapa Conceitual.

Los usos más frecuentes del mapa conceptual se producen al inicio de las actividades – como organizador previo de la exposición del tema – y durante la experiencia de aprendizaje – para ampliar con sucesivos mapas el mapa inicial – ya que, de esta manera, se estructuran y se relacionan los conceptos de manera conectada a medida que se avanza en la confección de los productos. Por ello, el mapa conceptual es un facilitador de la enseñanza y una muy buena guía para el aprendizaje. Así pues, es altamente eficaz realizar mapas antes y durante la actividad. Otro uso muy útil del mapa conceptual es como resumen, para mejorar la comprensión, tomar consciencia de las relaciones entre conceptos y como actividad de síntesis para estructurar el conocimiento trabajado en los productos realizados (BALLESTER, 2018, p. 132).

Portanto, o uso dos Mapas Conceituais tem inúmeras possibilidades e estratégias didáticas que podem contribuir em todos os componentes curriculares. Na Língua Portuguesa uma atividade interessante para se utilizar um mapa conceitual é o momento em que o professor irá adentrar ao estudo da sintaxe, pois é importante retomar a Morfologia para que os alunos consigam compreender e fazer análises coerentes e com autonomia, assim precisam ter clareza da função morfológica, visto que existe total relação entre a Morfologia e a Análise Sintática. Partindo da clara premissa que se não dominarmos as classes gramaticais, jamais entenderemos a Sintaxe, portanto utilizar a variável Mapas Conceituais é de extrema significância para revisar as classes que os alunos devem dominar para então poderem partir para análises sintáticas de forma autônoma e clara, sem muitos percalços, pois conforme assevera Ilari e Basso (2006, p. 108) o estudo das classes gramaticais nos dá a comprovação de que há em toda língua, conjuntos numerosos de palavras que possuem as mesmas propriedades morfológicas e sintáticas e, portanto, podem ser descritas da mesma maneira. Nessa senda, os gramáticos que abordam as classes de palavras, propõem uma exposição em dois momentos: primeiro, ele caracteriza a classe por sua morfologia (dizendo que os substantivos são simples, compostos, primitivos ou derivados e que variam em gênero, número e grau) depois ele fala de funções sintáticas (dizendo, por exemplo, que a principal função do substantivo é constituir o núcleo do sujeito, do objeto e de outros sintagmas nominais). O Quadro 2 ilustra um mapa conceitual contextualizando o Substantivo dentro da Análise Morfológica e as funções que pode desempenhar na Análise Sintática.

Quadro 2 - Exemplo de Mapa Conceitual.



Fonte: Autora, 2022.

Portanto, podemos constatar que na Língua Portuguesa nada funciona de forma isolada, e o seu estudo auxilia na produção textual, permitindo-nos redigir textos muito mais elaborados e ricos, dentro das regras da gramática normativa. Além disso, seu bom entendimento nos possibilita uma melhor análise, leitura, e, conseqüentemente, melhor leitura e interpretação, assim como a criticidade do estudante em relação ao uso da língua materna, bem como as análises morfológicas e sintáticas que precisam realizar em sua caminhada enquanto estudantes.

### 2.2.6 Adaptação Curricular

A adaptação curricular é o ponto nevrálgico dentro do processo de ensino-aprendizagem e é de extrema responsabilidade dos professores, para que consigam atuar de forma a organizar as situações didáticas, de acordo com os alunos e as diferentes realidades que encontram frente aos desafios propostos na sala de aula.

Nessa linha de raciocínio, a adaptação curricular também é o elemento modificador que é necessário realizar de acordo com os diferentes elementos do currículo, e adequá-los as diferentes situações, os grupos e os alunos a que se aplicam.

É preciso levar em consideração que nenhum aluno é igual ao outro, que existem turmas heterogêneas e que cada um aprende a seu tempo, de acordo com seu conhecimento prévio, então é importante destacar que o professor precisa refletir se utiliza em seu fazer pedagógico um Trabalho Aberto, pensando que essas turmas não são homogêneas e que dentro das mesmas, seja possível organizar as diferentes propostas para os diferentes tipos de conhecimento, tanto para estudantes de níveis mais avançados quanto aos menos, sempre em busca de uma aprendizagem significativa e a longo prazo.

Nas palavras de Ballester (2018, p. 149):

Es necesario comentar que el alumnado es diferente y que no existe ningún estudiante igual a otro. Por tanto, conviene que cada uno aprende a su nivel, lo que se puede hacer de manera eficaz mediante el trabajo abierto. Si formamos grupos de niños y niñas en función de sus características de homogeneidad, de nuevo, volveremos a hallar, dentro de estos grupos pretendidamente homogéneos, diferencias entre sus componentes, es decir, unos alumnos – o alumnas – más avanzados o más atrasados que otros. Por tanto, resultará más eficaz trabajar con grupos heterogéneos y evitar, así, una sobrecarga de trabajo al profesorado.

É sabido que os alunos não são iguais e aprendem de formas diferentes e que a motivação é, sem dúvida, conforme assevera o autor, o que move a ação dos alunos. Ela é o motor de toda aprendizagem, dessa forma, cabe frisar que é extremamente importante utilizar materiais atrativos para que as atitudes educativas sejam potencializadas, e assim favoreçam a autoestima. É importante que na sala de aula se tenha um clima relativamente tranquilo, porque dessa forma, o professor vai ter mais tranquilidade para poder prestar ajuda aos alunos que necessitam da adaptação curricular. A aprendizagem significativa na prática docente acontece de acordo com o controle das variáveis de aprendizagem, pois elas ajudam nos encaminhamentos que o professor faz, bem como em suas intervenções pontuais com todos os alunos, apontando aquilo que precisa ser aprimorado.

Portanto, enquanto o professor trabalha com aqueles alunos que possuem necessidades educativas especiais, tem tempo para que todo o resto da classe esteja ocupada trabalhando na confecção de produtos significativos, desempenhando e realizando desafios que são propostos de acordo com seus conhecimentos e aquilo que podem realizar. Segundo Ballester (2018), é dessa forma que o professor consegue fazer uma adaptação curricular mais harmônica, quando se tem um planejamento e se tem o conhecimento do tipo de aluno, daquilo que o

mesmo consegue realizar, e o mais importante, é que o docente saiba e consiga conduzir, nortear os alunos aonde se quer chegar com aquele determinado conteúdo curricular, com aquela determinada proposta que está sendo estabelecida.

Para exemplificar uma situação que realça a presença da adaptação curricular no ensino da Língua Portuguesa é extremamente indispensável que o professor conheça seu aluno, para isso, ele deve valer-se de atividades de sondagens para identificar os conhecimentos prévios dos estudantes, e a partir deles traçar estratégias e planejamentos para contemplar a todos, pois as turmas não são homogêneas e possuem estudantes com diferentes níveis de competências, assim como necessidades educativas especiais. Para elucidar uma possível atividade para nortear o trabalho docente de forma lúdica, no início do ano letivo, o professor pode escolher um livro de literatura, como um conto de sua preferência e fazer uma contação de história ao ar livre no pátio da escola ou qualquer outro espaço, é importante que sejam narrados muitos detalhes das personagens, cenários, o tempo, ou seja a época em que a narrativa ocorre, o conflito que é uma situação gerada por uma das ações iniciais e que faz com que outras ações sejam tomadas pelas personagens para solucionar o problema. Após a contação o professor pode questionar oralmente toda a turma sobre os elementos acima citados, a fim de retomar e dar subsídios para que os alunos se sintam seguros na hora de reescrever a história contada pelo professor e que será entregue a ele, dado que servirá como fonte de investigação para que o docente consiga identificar como os alunos estão em relação à escrita, à organização de ideias, quanto a acentuação, pontuação, ortografia e estrutura textual. Através da sondagem a mediação e a adaptação curricular ficarão mais claras e farão com que todos consigam progredir de forma significativa, pois facilitará o direcionamento e o planejamento do professor, para tornar assim as aulas mais assertivas, valorosas e significativas.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

No presente capítulo descrevemos os aspectos metodológicos que embasam a pesquisa, definindo a abordagem utilizada, o tipo de pesquisa, o instrumento selecionado para produção dos dados e os sujeitos envolvidos.

#### 3.1 Aspectos metodológicos

Para o desenvolvimento da pesquisa buscamos apoio na perspectiva de um estudo do tipo qualitativo adotando o proposto por Triviños (1994), de que a pesquisa qualitativa se mostra a mais adequada quando o objetivo está em avaliar e compreender atividades que não necessitam ser quantificadas por meio de procedimentos estatísticos. Minayo (1994, p. 21), por sua vez, especifica que a pesquisa qualitativa busca trabalhar “[...] com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Esse tipo de pesquisa se difere do quantitativo, considerando que se insere no mundo do significado das ações e relações humanas, o que não é perceptível e tampouco captável em equações, médias e estatísticas.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 16), “a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos”, podendo ser uma observação em sala de aula, uma pesquisa em fotografias, ou outra ação. Seguem eles especificando que esse tipo de pesquisa possibilita compreender um fenômeno de modo a envolver uma perspectiva de sujeito amplo, atribuindo uma importância secundária às causas exteriores ao fenômeno pesquisado. Essa pesquisa qualitativa parte do ambiente natural, e apesar da possível utilização de ferramentas para coletar dados, é o contato do investigador com o objeto de sua investigação quem obtém as informações necessárias à pesquisa. Bogdan e Biklen (1994, p. 48), ainda lembram que:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registros oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.

Todavia, dependendo do estudo a ser realizado, o pesquisador pode não estar no local da investigação, mas considerar em suas análises tal contexto. Além disso, como lembra Triviños (1994), na pesquisa qualitativa não está descartado o uso de dados quantitativos, mas o importante é lembrar que o foco de reflexão dos resultados deve ser a sua interpretação e não simplesmente os números resultantes de cálculos estatísticos. Tais aspectos foram os considerados nesse estudo que, embora, tenha como instrumento de produção dos dados um questionário produzido na escala Likert, se ocupará de privilegiar as discussões entorno das respostas dadas as sentenças apresentadas.

Além de ser uma pesquisa qualitativa, identificamos que a proposta apresentada se encontra alicerçada em uma abordagem exploratória seguindo o anunciado por Gil (1999, p. 41), uma vez que busca “proporcionar maior familiaridade com o problema com vista a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Segundo o autor esse tipo de pesquisa se apoia na análise de dados que são oriundos do contexto em que a investigação está sendo realizada, sendo favorecido analisar o comportamento de sujeitos diante de uma nova situação, que no presente estudo estão representadas pelas estratégias didáticas apresentadas.

Como instrumentos de produção de dados, o estudo utiliza um questionário traduzido, adaptado e validado especificamente para a investigação. O uso de questionário como instrumento de produção de dados está ancorado no mencionado por Gil (1987) e salienta que é uma ferramenta indicada quando se deseja obter dados da vida social, informações referentes a fatos passados, questões relacionadas a razões de certas crenças ou mesmo para perguntas sobre sentimentos. Esses apontamentos do autor vêm ao encontro do interesse dessa pesquisa em sua primeira etapa do estudo, uma vez que objetivamos identificar a presença de determinadas ações didáticas de um grupo de sujeitos.

### **3.2 Contexto e participantes do estudo**

Os participantes do estudo são 32 professores da rede de ensino pública municipal de Passo Fundo, RS e que atuam na docência do componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais. A amostra envolveu um universo de professores que, por livre adesão, responderam ao questionário estruturado para o estudo.

A rede pública municipal de Passo Fundo atende um conjunto de 83 professores de Língua Portuguesa. Os docentes que integram a rede prestam concurso público e atuam em escolas ou na Secretaria Municipal de Educação como professores e/ou gestores. A rede oportuniza cursos de formação continuada e instrumentalização do corpo docente.



Cabe aqui mencionar que em função da pandemia e da nova realidade de aulas on-line e plataformas remotas, a rede então percebeu a necessidade de preparar os docentes para acompanhar tal demanda, foram então criadas as Trilhas Formativas, que são encontros virtuais e ou híbridos, que tem como objetivo fazer com que os professores das áreas se encontrem para refletir, analisar e traçar estratégias para fazer com que os alunos avancem, levando em consideração a defasagem pelo contexto pandêmico. As Trilhas subsidiam os docentes de forma teórica e prática para que os mesmos se sintam preparados para atuar/contribuir nesse novo contexto que está cada vez mais tecnológico, uma vez que as escolas agora em 2022 estão sendo equipadas com notebooks, televisores, internet e espaços makers.

Os professores participantes foram convidados a partir da rede de contatos da pesquisadora a responder o questionário de forma virtual utilizando o Google Forms. No início do questionário foi esclarecido que se trata de uma pesquisa acadêmica e que os participantes não serão identificados, mantendo-os no anonimato. Além disso, foi solicitado a cada participante que manifestassem seu consentimento em participar do estudo. No caso de a resposta ser negativa, o questionário não foi apresentado e encerravam-se as perguntas.

Todavia, antes de procedermos a aplicação do Questionário, realizamos um estudo piloto envolvendo o teste em uma versão inicial de modo a identificar ajustes. O questionário e os resultados do estudo piloto são objeto de discussão na sequência.

### **3.3 Estruturação e validação do questionário**

O questionário utilizado no estudo toma como referência o desenvolvido por Hernandez Jacquez e Ríos Zavala (2017) para estudantes do Ensino Médio avaliarem a ação docente de seus professores. O questionário apresenta 46 perguntas a partir de uma Escala Likert com as seguintes alternativas: 1 - Nunca; 2 - Eventualmente; 3 - Nem sim, nem não; 4 - Quase sempre e 5 – Sempre (Anexo).

A partir desse questionário procedemos a sua tradução para língua portuguesa e adaptação ao objeto de investigação do presente estudo, ou seja, adaptamos para a investigação junto a professores que atuam no Ensino Fundamental – Anos Finais no componente curricular Língua Portuguesa. Após a tradução e ainda na versão para respostas de estudantes do Ensino Médio, o questionário foi enviado a três pesquisadores especialistas na TAS e com domínio de língua espanhola para proceder a avaliação na tradução e na adaptação que foi realizada ao contexto da investigação da presente dissertação.

A validação aos pares permitiu proceder ajustes de tradução, especialmente em relação ao uso de expressões mais próximas ao contexto dos sujeitos investigados. O Quadro 3 apresenta os itens que integraram a versão traduzida do questionário e que foi adaptada ao estudo piloto.

Quadro 3 - Itens do questionário utilizados no estudo piloto.

1. Nas aulas permito que os estudantes estabeleçam relação entre o que eles sabem (suas ideias prévias sobre o tema) e o assunto em discussão.
2. Quando um aluno pede informações sobre a compreensão de uma atividade, solicito a ele que pense e explique o que compreendeu utilizando suas próprias palavras.
3. Ao propor uma atividade costumo deixar claro para o aluno onde pretendo chegar.
4. Realizo com frequência de, no mínimo, duas vezes por mês, trabalhos em grupo.
5. Ao fazer atividades em grupo, tento variar os seus integrantes para que todos os alunos tenham oportunidade de interagirem entre si.
6. Durante a realização das atividades, deixo os alunos livres para escolherem os materiais que desejam trabalhar.
7. Antes de iniciar uma atividade, deixo claro para os alunos o objetivo da atividade.
8. Tenho o hábito de perguntar aos alunos se eles estão interessados em estudar o tema que estou apresentando a eles.
9. Seleciono atividades didáticas que julgo serem desafiantes aos alunos.
10. Os alunos costumam entender as instruções que dou sobre a realização das tarefas.
11. No decorrer das aulas ou nas avaliações, forneço elementos para que os alunos possam avaliar seu próprio desempenho escolar.
12. Dou retorno aos alunos de forma individualizada sobre aquilo que erraram nas atividades/avaliações.
13. Parabeno individualmente cada aluno quando identifico que acertou uma resposta ou que teve um desempenho satisfatório nas avaliações.
14. Incentivo os alunos a continuarem nas atividades mesmo quando surgem dificuldades.
15. As atividades de ensino que proponho são motivadoras para os alunos.
16. Utilizo palavras cordiais, de estímulo, de reconhecimento, com meus alunos.
17. Os materiais didáticos que utilizo em aulas favorecem despertar o interesse dos alunos.
18. Uso materiais didáticos presentes no cotidiano dos alunos como os visuais, táteis, textuais, entre outros.
19. Utilizo em aula notícias de jornais, revistas, televisão, internet ou outros.
20. Os temas abordados durante as aulas têm uma relação de aplicação direta com a vida cotidiana dos alunos.
21. Os temas abordados em aula apresentam uma relação direta com o mundo fora da escola.
22. Nas aulas abordo aspectos que estão presentes em contextos distantes dos alunos, como os problemas vivenciados em outras cidades ou países.
23. No desenvolvimento das atividades em sala de aula possibilito que os alunos tomem a decisão de realizar da forma que julguem mais adequada.
24. Ao identificar que os alunos apresentam dificuldades para compreender um determinado tema, recorro a diferentes estratégias didáticas como forma de auxiliá-los na compreensão.
25. Oportunizo que os alunos durante as atividades de aprendizagem tenham liberdade de escolher materiais diferentes dos que apresento a eles.
26. Possibilito que meus alunos utilizem a criatividade para realizar as atividades propostas.
27. Assinalo aos alunos a possibilidade de haver diferentes formas para desenvolver uma determinada tarefa.
28. Questiono os alunos sobre suas escolhas, induzindo que utilizem nas tarefas ideias criativas e originais.
29. Permito aos alunos a utilização de seus conhecimentos sobre determinados assuntos para desenvolver atividades.
30. Os problemas apresentados em aula ou trazidos pelos alunos são considerados no momento que planejo as aulas.
31. Utilizo mapas conceituais nas aulas.

32. Identifico uma melhora na produção dos mapas conceituais à medida que os alunos vão utilizando.
33. Utilizo os mapas conceituais como ferramenta didática que permitem conectar e relacionar conceitos com maior facilidade.
34. Utilizo os mapas conceituais como estratégia para introduzir um determinado tema.
35. Utilizo os conectores entre os conceitos na produção dos mapas conceituais em aula.
36. Os mapas conceituais são utilizados no momento em que identifico que um determinado conceito não foi bem entendido pela turma.
37. Os mapas conceituais são utilizados como fechamento de um tema ou de uma aula.
38. Incentivo que os alunos utilizem mapas conceituais como forma de estudo para se preparar para uma avaliação.
39. Durante as aulas mesclo o trabalho individual com o trabalho em grupo.
40. Durante a realização das atividades em grupo, favoreço que sejam realizadas trocas entre os membros dos grupos de trabalho.
41. Procedo cuidados para que os grupos de trabalhos sejam integrados por alunos de diferentes níveis de conhecimento.
42. Identifico nos grupos de trabalho a existência de uma relação de respeito e de comportamento amigável entre os seus integrantes.
43. Quando há necessidade modifico as atividades propostas.
44. Trabalho em conjunto com os alunos para o desenvolvimento de certas atividades.
45. Dedico atenção especial àqueles alunos que apresentam problemas com a disciplina.
46. Atendo individualmente aqueles alunos que mostram dificuldades para compreender um determinado tema.

Fonte: Dados do estudo, 2021.

Os itens que integraram as assertivas do questionário estão dispostos nas seis variáveis elencadas por Ballester (2018) como vinculadas a promover uma aprendizagem significativa em sala de aula. Esses itens formulados por Hernandez Jacquez e Ríos Zavala (2017) para avaliar a ação docente do professor, foram traduzidos e adaptados para um processo de autoavaliação dos professores, foco da presente dissertação. A distribuição desses itens/assertivas frente as seis variáveis que passam a ser as seis categorias de análise desse estudo, estão representadas no Quadro 4.

Quadro 4 - Distribuições dos itens/assertivas do questionário em relação as categorias investigadas.

<b>Categorias de análise</b>	<b>Itens/assertivas do questionário</b>
Trabalho Aberto	1, 2, 3, 4, 5 e 6
Motivação	7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16
Meio	17, 18, 19, 20, 21 e 22
Criatividade	23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 e 30
Mapas Conceituais	31, 32, 33, 34, 35, 36, 37 e 38
Adaptação Curricular	39, 40, 41, 42, 43, 44, 45 e 46

Fonte: Dados do estudo, 2021.

O questionário após traduzido foi adaptado para a versão professor, sendo aplicado com um grupo de cinco professores para sua análise, o que constitui o estudo piloto que apresentamos na continuidade.

### 3.4 Resultado do teste Piloto e adaptações para a aplicação definitiva

Como mencionado o questionário foi traduzido e adaptado a autoavaliação do professor sobre suas ações didáticas, sendo aplicado na forma de um estudo piloto com cinco professores voluntários (Apêndice). O objetivo desse estudo piloto foi identificar necessidades de ajustes, cujos resultados são expressos no Quadro 5.

Quadro 5 - Resultado obtido com o estudo piloto.

Categoria	Item assertiva	Nunca	Eventualmente	Nem sim, nem não	Quase sempre	Sempre
Trabalho Aberto	1		1	1	2	1
	2		1		3	1
	3		3		1	1
	4		1		1	3
	5		1		1	3
	6			1	1	
Motivação	7				4	1
	8		3	1	1	
	9				5	
	10		1	1	3	
	11			1	3	
	12		2		3	
	13		1		4	
	14					5
	15				1	4
16						5
Meio	17		1		1	3
	18		1	1	1	2
	19		1		4	
	20			3	1	1
	21			4		1
	22			3		1
Criatividade	23			1	3	1
	24				3	2
	25		1		3	1
	26					5
	27				4	1
	28				5	
	29				3	2
	30			1		4
Mapas Conceituais	31		3	1	1	
	32		4	1		
	33		1	1	3	
	34	1	1	1	1	
	35		1	3	1	
	36	1	3	1		
	37		1	1	1	2
	38				1	1

Adaptação Curricular	39		1		1	3
	40		3		1	1
	41		1	3	1	
	42			1	4	
	43				3	2
	44		1		4	
	45				3	2
	46				3	2

Fonte: Dados do estudo, 2021.

Embora a amostra utilizada no estudo piloto tenha sido pequena, os resultados obtidos acenam para a potencialidade do instrumento em termos de evidências sobre a presença de elementos associados a TAS na perspectiva acenada pelo Método Ballester. Esses resultados acenaram aspectos como a importância do estudo e, ao mesmo tempo, indicaram a necessidade de rever a linguagem em quatro assertivas.

O Quadro 6 a seguir ilustra as alterações.

Quadro 6 - Síntese dos aspectos alterados para a aplicação do questionário.

Indicação de necessidade de alteração	Questionário	
	Piloto	Definitivo
Linguagem	Assertiva 20 - Os temas abordados durante as aulas <b>têm uma relação</b> de aplicação direta com a vida cotidiana dos alunos.	Assertiva 20 - Os temas abordados durante as aulas <b>apresentam uma potencialidade</b> de aplicação direta com a vida cotidiana dos alunos.
	Assertiva 26 - <b>Possibilito</b> que meus alunos <b>utilizem</b> a criatividade para realizar as atividades propostas.	Assertiva 26 - <b>Instigo</b> que meus alunos <b>recorram</b> a criatividade para realizar as atividades propostas.
	Assertiva 35 - Utilizo <b>os</b> conectores entre os conceitos na produção dos mapas conceituais em aula.	Assertiva 35 - Utilizo conectores entre os conceitos na produção dos mapas conceituais em aula.
	Assertiva 41 - <b>Procedo cuidados</b> para que os grupos de trabalhos sejam integrados por alunos de diferentes níveis de conhecimento.	Assertiva 41 - <b>Cuido</b> para que os grupos de trabalhos sejam integrados por alunos de diferentes níveis de conhecimento.

Fonte: Dados do estudo, 2021.

Diante do apresentado estruturamos a nova versão do questionário que foi modificado, considerando o apontado pelo resultado do teste piloto e também a partir das indicações da banca examinadora no momento da qualificação. Os examinadores indicaram reduzir o questionário como forma de evitar exaustão dos respondentes, o que poderia prejudicar o resultado do estudo, especialmente as respostas aos últimos itens. A partir de uma análise no questionário, foi avaliado e excluído itens que estavam próximos entre si e também reduzido itens das categorias de análise (variáveis) que apresentam um número significativamente

maior que as demais. Além disso e ainda por sugestão da banca examinadora por ocasião da qualificação, foi inferido uma questão aberta após cada bloco de perguntas.

O Quadro 7 apresenta a nova versão do questionário e que foi respondido pelos participantes da pesquisa.

Quadro 7 - Itens do questionário respondido pelos participantes<sup>2</sup>.

	Nunca	Eventual mente	Nem sim, nem não	Quase sempre	Sempre
1. Nas aulas permito que os estudantes estabeleçam relação entre o que eles sabem (suas ideias prévias sobre o tema) e o assunto em discussão.	--	--	--	4	28
2. Quando um aluno pede informações sobre a compreensão de uma atividade, solicito a ele que pense e explicita o que compreendeu utilizando suas próprias palavras.	1	4	--	13	14
3. Realizo com frequência de, no mínimo, duas vezes por mês, trabalhos em grupo.	1	9	2	11	9
4. Ao fazer atividades em grupo, tento variar os seus integrantes para que todos os alunos tenham oportunidade de interagirem entre si.	2	9	--	13	8
5. Durante a realização das atividades, deixo os alunos livres para escolherem os materiais que desejam trabalhar.	1	8	4	15	4
Escreva um comentário sobre as assertivas anteriores frente a sua vivência como professor(a) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II.					
6. Antes de iniciar uma atividade, deixo claro para os alunos o objetivo da atividade.	--	2	--	7	23
7. Tenho o hábito de perguntar aos alunos se eles estão interessados em estudar o tema que estou apresentando a eles.	2	12	5	8	5
8. Seleciono atividades didáticas que julgo serem desafiantes aos alunos.	--	1	1	18	12
9. No decorrer das aulas ou nas avaliações, forneço elementos para que os alunos possam avaliar seu próprio desempenho escolar.	--	9	3	15	5
10. Dou retorno aos alunos de forma individualizada sobre aquilo que erraram nas atividades/avaliações.	--	3	3	11	15
11. Parableno individualmente cada aluno quando identifico que acertou uma resposta ou que teve um desempenho satisfatório nas avaliações.	--	2	1	10	19
12. Incentivo os alunos a continuarem nas atividades mesmo quando surgem dificuldades.	--	--	1	7	24
13. Utilizo palavras cordiais, de estímulo, de reconhecimento, com meus alunos.	--	--	--	8	24
Escreva um comentário sobre as assertivas anteriores frente a sua vivência como professor(a) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II.					
14. Os materiais didáticos que utilizo em aulas favorecem despertar o interesse dos alunos.	--	2	3	24	3
15. Uso materiais didáticos presentes no cotidiano dos alunos como os visuais, táteis, textuais, entre	--	4	1	19	8

<sup>2</sup> Para melhorar a visualização dos resultados, optamos por preencher o quadro com as respostas obtidas junto aos 32 professores respondentes. Esses resultados serão retomados e analisado no próximo capítulo.

outros.					
16. Utilizo em aula notícias de jornais, revistas, televisão, internet ou outros.	--	--	--	15	17
17. Os temas abordados durante as aulas têm uma relação de aplicação direta com a vida cotidiana dos alunos.	--	--	3	20	9
18. Nas aulas abordo aspectos que estão presentes em contextos distantes dos alunos, como os problemas vivenciados em outras cidades ou países.	--	15	3	12	2
Escreva um comentário sobre as assertivas anteriores frente a sua vivência como professor(a) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II.					
19. No desenvolvimento das atividades em sala de aula possibilito que os alunos tomem a decisão de realizar da forma que julguem mais adequada.	--	7	5	13	7
20. Ao identificar que os alunos apresentam dificuldades para compreender um determinado tema, recorro a diferentes estratégias didáticas como forma de auxiliá-los na compreensão.	--	2	--	13	17
21. Assinalo aos alunos a possibilidade de haver diferentes formas para desenvolver uma determinada tarefa.	--	6	2	12	12
22. Questiono os alunos sobre suas escolhas, induzindo que utilizem nas tarefas ideias criativas e originais.	--	2	1	15	14
23. Permito aos alunos a utilização de seus conhecimentos sobre determinados assuntos para desenvolver atividades.	--	--	1	10	21
Escreva um comentário sobre as assertivas anteriores frente a sua vivência como professor(a) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II.					
24. Utilizo mapas conceituais nas aulas.	2	11	2	10	7
25. Identifico uma melhora na produção dos mapas conceituais à medida que os alunos vão utilizando.	2	5	9	10	6
26. Utilizo os mapas conceituais como ferramenta didática que permitem conectar e relacionar conceitos com maior facilidade.	2	10	4	7	9
27. Os mapas conceituais são utilizados no momento em que identifico que um determinado conceito não foi bem entendido pela turma.	3	12	5	7	5
28. Incentivo que os alunos utilizem mapas conceituais como forma de estudo para se preparar para uma avaliação.	3	11	2	6	10
Escreva um comentário sobre as assertivas anteriores frente a sua vivência como professor(a) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II.					
29. Durante as aulas mesclo o trabalho individual com o trabalho em grupo.	0	8	3	11	10
30. Procedo cuidados para que os grupos de trabalhos sejam integrados por alunos de diferentes níveis de conhecimento.	3	5	3	14	7
31. Identifico nos grupos de trabalho a existência de uma relação de respeito e de comportamento amigável entre os seus integrantes.	1	--	2	14	15
32. Trabalho em conjunto com os alunos para o desenvolvimento de certas atividades.	--	2	1	17	12
33. Atendo individualmente aqueles alunos que mostram dificuldades para compreender um determinado tema.	--	--	1	10	21
Escreva um comentário sobre as assertivas anteriores frente a sua vivência como professor(a) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II.					

Fonte: Dados do estudo, 2021.

O questionário como apresentado no quadro, com seus 33 itens (assertivas) e as questões abertas, foi transcrito para a Plataforma do Google Forms e enviado para um grupo de professores seguindo o especificado anteriormente. Além disso, temos que a ordem dos blocos seguiu a apresentada no Quadro 4, ou seja, os itens de 1-5 referem-se ao Trabalho Aberto; 6-13 a Motivação; 14-18 ao Meio; 19-23 a Criatividade; 24-28 aos Mapas Conceituais; e, 29-33 a adaptação curricular. As respostas obtidas juntamente com a análise frente a literatura, são objetos de discussão do próximo capítulo.



## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

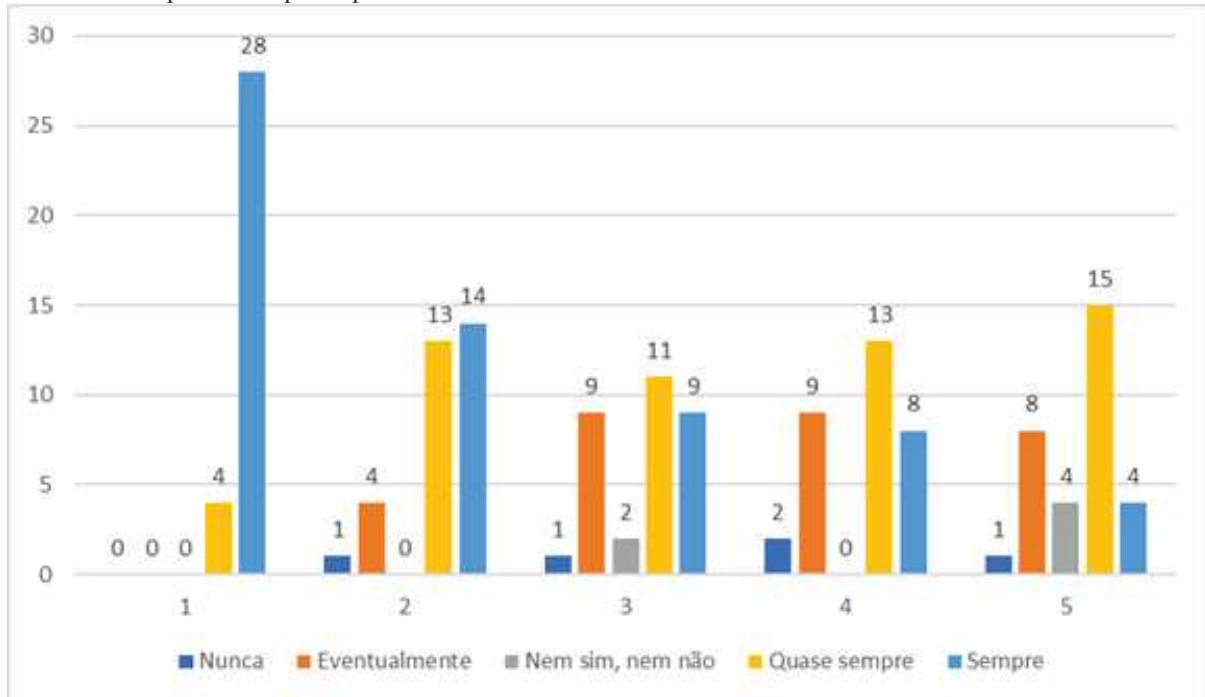
O presente capítulo contempla os resultados e discussões dos dados produzidos a partir da aplicação do questionário junto ao grupo de professores participantes do estudo. Para tanto e como mencionado anteriormente, recorreremos a um conjunto de categorias dadas *a priori* pelo próprio referencial teórico – variáveis apontadas por Ballester (2018) como importantes de serem consideradas na prática pedagógica quando se deseja alcançar uma aprendizagem significativa. Essa análise segue uma estrutura em que inicialmente apresentamos a categoria, na sequência ilustramos as respostas por meio de um gráfico e na sequência procedemos a análise frente ao referencial teórico.

### 4.1 Trabalho Aberto

Por Trabalho Aberto, Ballester (2018) entende as situações didáticas apresentadas aos estudantes e que levem a buscar a resposta, a ter um papel ativo no processo de aprendizagem e que com isso possam resgatar seus conhecimentos prévios sobre o assunto e ancorar os novos. Essas situações se contrapõem àquelas que levam os estudantes a buscar respostas diretas e previamente estabelecidas na literatura ou mesmo de antemão previstas pelo professor. Ou seja, por Trabalho Aberto, o autor remete a atividades de ensino que exijam que o estudante pense, reflita e busque a resposta, ativando conhecimentos já existentes em sua estrutura cognitiva. Não caberia nessa perspectiva situações de ensino que primem pela memorização simples dos conhecimentos ou mesmo que leve o estudante a transcrever passagens já literais presentes no livro, texto ou outros materiais.

Como ação didática voltada a realização de trabalhos abertos em sala de aula, Ballester (2018) infere a realização de trabalhos em grupo, o diálogo entre os estudantes e deles com o professor, ações de resgate de conhecimentos prévios, de vivências e experiências cotidianas. Tais aspectos foram investigados (Assertivas 1-5) junto aos professores participantes do estudo, cuja respostas estão expressas no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Respostas dos participantes às assertivas 1 a 5.



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A análise visual do gráfico indica que para a primeira assertiva “Nas aulas permito que os estudantes estabeleçam relação entre o que eles sabem (suas ideias prévias sobre o tema) e o assunto em discussão”, as respostas foram todas nas alternativas “Quase sempre” e “Sempre”. O que também pode ser observado quando se refere a segunda assertiva “Quando um aluno pede informações sobre a compreensão de uma atividade, solicito a ele que pense e explicito o que compreendeu utilizando suas próprias palavras”, tendo 27 dos 32 respondentes assinalando as alternativas “Quase sempre” e “Sempre”.

Todavia, nas três próximas assertivas, identificamos que os professores distribuem suas respostas de modo a manifestarem o “eventualmente” para as ações inferidas. Tal resposta leva a mostrar que em termos de aspectos como “Realizo com frequência de, no mínimo, duas vezes por mês, trabalhos em grupo”, “Ao fazer atividades em grupo, tento variar os seus integrantes para que todos os alunos tenham oportunidade de interagirem entre si” e “Durante a realização das atividades, deixo os alunos livres para escolherem os materiais que desejam trabalhar”, não se revela frequente nas aulas de Língua Portuguesa como duas anteriores.

De modo geral, identificamos que as duas primeiras respostas inferem que, na voz dos professores, eles oportunizam o resgate de conhecimentos prévios por parte dos alunos e também oferecem condições para que eles busquem respostas em seus próprios pensamentos antes de apresentá-las de modo pronto aos estudantes. Tais movimentos cognitivos vem ao

encontro do proposto na TAS, salientando que uma das condições para que a aprendizagem significativa ocorra está em identificar os conhecimentos prévios que os estudantes possuem e deles chegar aos subsunçores necessários para ancorar o novo conhecimento. Esses conhecimentos tanto podem ser aqueles produzidos por comunidades científicas e presentes nos livros didáticos, como podem ser aqueles adquiridos de forma espontânea e alternativa no cotidiano do aluno. O importante, nesse caso, é trazer à tona o pensamento do aluno e a partir dele discutir e construir os novos conhecimentos.

Nas discussões teóricas identificamos a importância dessa etapa em um processo didático, uma vez que cabe aos professores oportunizar situações de ensino que levem a estabelecer essas relações. E, ainda, segundo o Ballester (2018), esse processo deve ser dialógico e constituído por meio de trocas e argumentações. Mortimer e Machado (2001) enfatizam que o resgate de conhecimentos prévios deve estar acompanhado das interações discursivas, pelas quais os estudantes podem estabelecer trocas de informações, construir novas formas de perceber os fenômenos em estudo e adquirir e ampliar conhecimento.

As interações discursivas mencionadas por Mortimer e Machado (2001) nos levam as três últimas questões desse bloco do questionário, nas quais alguns dos participantes assinalaram o “eventualmente” frente ao questionamento sobre o recurso do trabalho em grupo ou mesmo frente a opção por ampliar as interações realizando trocas entre integrantes dos grupos. Todavia, esperávamos que todos os respondentes - ou pela sua grande maioria - executassem ações de trabalho em grupo de modo a favorecer os processos interativos, uma vez que esse tipo de ação prima pela interação, pelas trocas, pelo trabalho cooperativo e colaborativo.

Sobre a importância desse tipo de atividades no contexto escolar e como essencial para as interações discursivas que possibilitam os conhecimentos prévios e a identificação de subsunçores, temos a fala de Daniels (2002) argumentando que o trabalho em grupo, colaborativo representa um importante ambiente para a promoção de trocas de experiência e, conseqüentemente, de aprendizagens, promovendo importantes incrementos para isso. O autor em um trabalho anterior e compartilhado com Creese e Norwich, mencionam que em um estudo realizado em escolas da Inglaterra, identificou-se evidências de que o uso de espaços para trabalhos em grupo e colaborativos são mais inclusivos, apresentando menores taxas de evasão (CREESE; NORWICH; DANIELS, 2012).

Ainda com relação à importância das interações e trocas que podem ocorrer quando se oportuniza um trabalho em grupo, temos o mencionado no questionário sobre as trocas entre os integrantes de um grupo. Essa “oxigenação” em relação aos integrantes dos grupos

oportuniza que ao estabelecer o diálogo nos grupos e com a frequência da atividade em sala de aula, seja possível conhecer novos colegas, ouvir novas experiências e estabelecer diálogos frente a diferentes níveis de conhecimentos. Além disso, oportuniza que os estudantes aprendam a conviver com colegas/pessoas que nem sempre são as escolhidas por eles, o que pode ser benéfico frente ao seu futuro profissional.

Por fim, destacamos nessa categoria os escritos trazidos pelos professores e oportunizada pelo espaço ao final desse bloco de assertivas. Com relação ao Trabalho Aberto, 25 professores procederam a registros que são apresentados na íntegra no Quadro 8.

Quadro 8 - Respostas discursivas na categoria Trabalho Aberto.

1. É muito importante dar liberdade de escolhas para que os alunos realizem as atividades propostas. Ouvir e valorizar o entendimento dos alunos em relação às questões abordadas
2. A educação é baseada na interação.
3. Acredito que é super necessário deixar que o aluno fale, seja com perguntas que não compreendeu como para expor suas ideias. Quanto as atividades em grupo, é interessante para que haja socialização das dúvidas e dos saberes de cada um, pois cada um tem o seu conhecimento de mundo, que é muito válido.
4. No que tange aos trabalhos em grupo, realizo trabalhos que exigem produção textual e artística, contudo não duas vezes durante o mês por serem trabalhos que exigem bastante tempo para produção e pesquisa. Realizo, portanto, esse tipo de atividade de maneira (tempo) mais espaçada.
5. O aluno como protagonista da sua própria aprendizagem.
6. Os estudantes devem ter liberdade para realizar as atividades, mas o professor deve orientar e apontar possibilidades.
7. Os trabalhos em grupo são, geralmente, quinzenais.
8. Nos esforçamos para formar um cidadão pensante, que saiba tomar decisões no futuro, por isso precisamos dar oportunidade de expressão em sala de aula; quanto ao trabalho em grupo é indispensável, pois somente assim vão saber mais tarde trabalhar em equipe.
9. Por ser da rede pública, sinto que os alunos têm uma vivência de mundo não tão rica, então quando proponho temas atuais como a guerra por exemplo, eles não têm muito conhecimento, pois não tem o hábito da leitura.
10. Procuo dar autonomia e levar o estudante a construir seu conhecimento.
11. O componente curricular de Língua Portuguesa é um dos que mais abrem possibilidades de debate para os alunos. Então minhas aulas são sempre cheias de conversa, discussão, troca de ideias, relatos, histórias. Com relação ao trabalho em grupos, acabo utilizando mais eventualmente em grupos mistos.
12. Atividades em grupos são muito importantes para garantir o aprendizado. Motivar os alunos para torná-los autônomos da construção dos conhecimentos, tornando-os usuários reflexivos da língua materna.
13. Tenho ciência de que preciso melhorar as vivências integrativas entre os estudantes durante as minhas aulas.
14. Válida, no sentido de observar as dificuldades enfrentadas por cada aluno.
15. Sempre procuro estabelecer relações com o texto e relacionadas ao contexto do aluno.
16. A autonomia é importante para enriquecer o trabalho em grupo.
17. A dinâmica da sala de aula, e comportamento dos estudantes, não nos permite fazer muitas variações.
18. As perguntas são extremamente relevantes...
19. Essencial dar liberdade - em muitos momentos - para que os alunos opinem e escolham temas que lhes interessem, bem como o uso da sala de aula invertida e todas as suas possibilidades, para que usem estratégias diferentes de aprendizagem e, assim, sejam protagonistas do seu crescimento.
20. Acredito que a troca entre os alunos em trabalhos em grupo é muito importante para a construção do aprendizado não só do conteúdo de língua portuguesa, mas também para a socialização. Porém, a falta de recursos e as salas com muitos alunos impossibilitam que essa troca aconteça de forma tranquila.
21. Trabalhos em grupo é uma técnica que uso sempre para desenvolver habilidades e competências!
22. Achei as questões muito pertinentes e contribuíram com minha vivência no sentido da minha profissão, pois valorizo muito os conhecimentos prévios dos estudantes e as trocas nos trabalhos em grupo. Só

não foram solicitados trabalhos em grupo no último ano devido à pandemia, mas acho de extrema importância, essas trocas entre os estudantes.

23. Acredito que as atividades em grupo são ricas para a aprendizagem dos alunos, procuro variar os integrantes para que, além da socialização, haja troca de diferentes vivências e conhecimento nas atividades. A língua portuguesa é cheia de possibilidades de trabalhos, envolvendo diferentes textos, dinâmicas e possibilidades e precisamos estar atentos a isso.
24. Como professora de Língua Portuguesa procuro sempre apresentar atividades de uma forma prazerosa, dando oportunidade para os educandos interagir com o professor e colegas, com referência ao conteúdo apresentado, trabalhando diversos gêneros que busquem despertar neles o interesse e o resgate de valores.
25. Penso que a interação e partilha entre professor/ aluno/colega é fundamental, já que estamos vivendo uma época de inovações.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

As respostas apontam que os professores valorizam as atividades características de um Trabalho Aberto, particularmente centradas na importância de oportunizar momentos de interação, socialização e atividades em grupo. Podemos destacar cinco registros no Quadro 8 (8, 11, 12, 20 e 23) que trazem em realce a perspectiva de que a escola deve ser um espaço de ampliar conhecimentos, oportunizar a interação, compartilhar vivências e de trocas. Todavia, há outras manifestações como a de número 9 que chamam a atenção como o fato de que “Por ser da rede pública, sinto que os alunos têm uma vivência de mundo não tão rica, então quando proponho temas atuais como a guerra por exemplo, eles não têm muito conhecimento, pois não tem o hábito da leitura”. Nela é perceptível que o professor julga ser mais difícil estabelecer um diálogo, um dinamismo em aula com relação a determinados assuntos, pois se trata, no entender desse professor, de estudantes com vivências limitadas nesses temas. Isso somado ao exposto no comentário número 7 de que “A dinâmica da sala de aula, e comportamento dos estudantes, não nos permite fazer muitas variações”, remete aos limites visualizados pelos professores dentro da sala de aula.

Por fim, nessa categoria chama a atenção o fato de que a maioria dos professores responderam positivamente em relação ao resgate de conhecimentos prévios, no entanto nos comentários livres oportunizados pela pergunta aberta do questionário, eles fizeram pouca menção a essa ação como parte de um processo de aprendizagem. Ou seja, se de fato realizam esse movimento de resgate de conhecimentos prévios como expressaram no questionário, talvez falte ciência sobre a importância disso para uma aprendizagem significativa.

## 4.2 Motivação

A motivação é caracterizada por Ballester (2018) como básica quando se trata de uma aprendizagem significativa e deve estar entre os objetivos educacionais de um professor em

sala de aula. Ausubel, Novak e Hanesian (1983) mostram que um dos fatores que influenciam a ocorrência da aprendizagem significativa é a predisposição em aprender. Embora Moreira (2021) tenha nos mostrado que predisposição para aprender na TAS é mais do que motivação, entendemos que no sentido como trazido por Ballester, o foco está em promover situações de ensino que motivem o estudante a aprendizagem. Em outras palavras, o apresentado por Ballester (2018, p. 112) está relacionado a tornar a aula mais interessante para o estudante como forma de “mejorar el clima del aula y tener el alumnado interesado en el trabajo”.

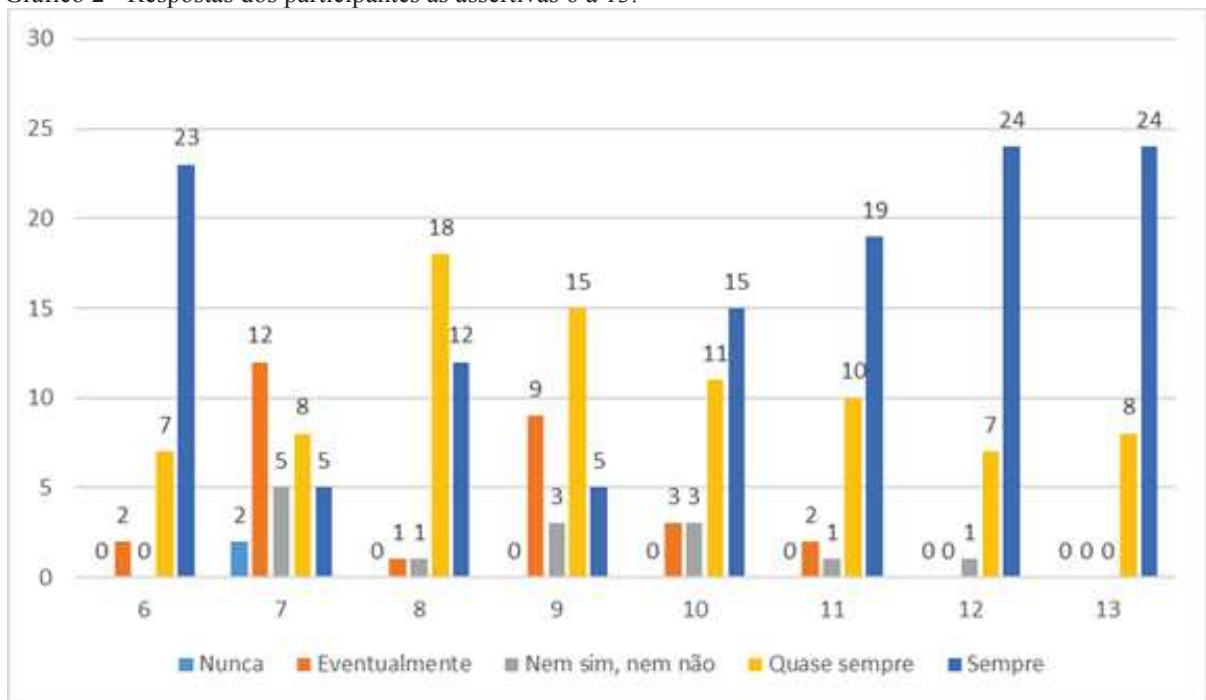
Nesse contexto de ensino, Ballester (2007, p. 646) enfatiza a importância dos materiais de ensino como aspectos que oportunizam a motivação:

El material también es una fuente de motivación importante, usar materiales atractivos y diversificados estimula al alumnado e ir cambiando el soporte en el que se hacen los trabajos estimula al alumnado y motiva a aprender. La motivación está directamente relacionada con el aprendizaje de hecho la motivación impulsa el aprendizaje significativo y el aprendizaje significativo mantiene alta la motivación.

E, ainda, o autor a partir do apresentado por Ausubel, Novak e Hanesian (1983), infere um conjunto de características relacionadas a motivação como elemento presente na ação pedagógica do professor, assim expressas: a motivação deve ser entendida como efeito e como causa da aprendizagem; o objetivo de uma tarefa (ou de um material) de ensino deve estar bem explícito aos estudantes; o professor deve recorrer ao interesse e a motivação dos mesmos, mas não limitar as ações didáticas a elas; o ensino deve estar voltado a despertar a curiosidade intelectual dos estudantes recorrendo a materiais atrativos para as aulas; o professor deve selecionar materiais e tarefas que estejam de acordo com as capacidades cognitivas dos estudantes; o professor deve apoiar os estudantes para que estabeleçam metas de aprendizagem e aprendam a avaliar suas ações; e, fazer em sala de aula um adequado uso das motivações intrínsecas e extrínsecas relacionadas ao ensino (BALLESTER, 2007).

Tais aspectos ou características foram sintetizadas no questionário aplicado aos professores participantes do presente estudo, por meio de oito assertivas (6-13), cujas respostas são apresentadas no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Respostas dos participantes às assertivas 6 a 13.



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Nas oito assertivas mencionamos que as características anunciadas por Ballester (2018) e mencionadas anteriormente se fizeram presentes. Em uma análise visual do gráfico percebemos uma concentração de respostas na alternativa “sempre” para as assertivas de número 6, 10, 11, 12 e 13, respectivamente associadas a: “Antes de iniciar uma atividade, deixo claro para os alunos o objetivo da atividade”; “Dou retorno aos alunos de forma individualizada sobre aquilo que erraram nas atividades/avaliações”; “Parabenizo individualmente cada aluno quando identifico que acertou uma resposta ou que teve um desempenho satisfatório nas avaliações”; “Incentivo os alunos a continuarem nas atividades mesmo quando surgem dificuldades”; e, “Utilizo palavras cordiais, de estímulo, de reconhecimento, com meus alunos”. Tais respostas apontam que os professores participantes mencionam que executam ações classificadas no estudo como motivacionais com relativa frequência em suas aulas no componente curricular Língua Portuguesa. Ações como incentivar os estudantes por meio de palavras, atitudes ou mesmo motivá-los por meio da apresentação das metas de estudo, estão presentes nas aulas desses professores.

Por outro lado, atividades anunciadas nas assertivas 8 e 9 foram divulgadas pelos participantes como “quase sempre”, revelando que estão presentes, todavia, nem sempre ou pelo menos com frequência menor que as demais. Essas assertivas 8 e 9 estão associadas respectivamente, a: “Seleciono atividades didáticas que julgo serem desafiantes aos alunos” e “No decorrer das aulas ou nas avaliações, forneço elementos para que os alunos possam

avaliar seu próprio desempenho escolar”. Tais resultados embora igualmente expressivos positivamente chamam a atenção para o “quase sempre” revelando assim ser algo que pode ser ampliado na prática pedagógica da maioria dos professores investigados.

Na assertiva 7 -“Tenho o hábito de perguntar aos alunos se eles estão interessados em estudar o tema que estou apresentando a eles”, temos uma distribuição nas respostas dos professores de modo a identificar que parte significativa deles (14:32) se situam nas alternativas “Nunca” ou “eventualmente”. Para o conjunto de assertivas da variável Motivação, identificamos que essa foi a assertiva com frequência mais baixa na prática dos professores participantes. Soma-se a essas alternativas a “Nem sim, nem não” que recebeu cinco registros. Tais registros evidenciam que para a maioria dos professores não se revela uma prática o de perguntar aos estudantes se estão interessados em estudar. Na TAS, o interesse por estudar é considerado o elementos essencial para a ocorrência da aprendizagem significativa. Segundo Moreira (2021) esse interesse é o que desencadeia o processo da aprendizagem.

O revela pela alternativa 7 remete ao por Botelho (2010) de que no ensino da Língua Portuguesa muitas das atividades desenvolvidas pelos professores são do tipo cópia-colagem de informações explícitas ou sugeridas nos textos-base. Tais atividades são pouco desafiadoras para os estudantes, pouco colaborando para despertar interesse pela aprendizagem. Isso se revela presente em livros didáticos de Língua Portuguesa que incentivam ações como localizar informações em um texto, identificar o sentido de uma palavra em uma frase ou texto ou ainda identificar o tema de um texto, dentre outros aspetos. Essas ações pouco contribuem no sentido de se tornarem desafiadoras e motivacionais para os alunos, o que trazido por Ballester (2018) como pouco efetivas em se tratando de uma aprendizagem significativa.

Na mesma direção, as respostas dadas a questão de número 9 também são merecedoras de uma análise uma vez que trazem um número significativo de respostas para a opção “eventualmente” (9:32). Essa assertiva investigou a ação do professor em termos de motivar o estudante para revisar as questões que por ventura tenham errado em um teste/prova. Essa atividade de revisar e buscar compreender as razões do erro, o que não compreendeu ou mesmo qual a sua lacuna de compreensão, é um aspecto que merece destaque no processo educativo, especialmente quando se almeja uma aprendizagem significativa. Em termos motivacionais, é relevante oportunizar que essa identificação do erro seja realizada logo após a devolução da avaliação, uma vez que naquele momento o estudante se depara com o



resultado de sua avaliação e se questiona do porquê de tal resultado, especialmente quando ele não é o esperado. Momento, oportuno para que ele revise seus conhecimentos.

Em relação específica ao erro e reportando-se a situações de sala de aula, Aquino (1997, p. 12) mostram que:

A primeira coisa que devemos examinar é a própria noção de que erro é inequivocamente um indício de fracasso. A segunda questão intrigante é que, curiosamente, o fracasso é sempre o fracasso do aluno. O que gostaria de demonstrar é que a constatação de um erro não nos indica, de imediato, que não houve aprendizagem, tampouco nos sugere inequivocamente fracasso, seja da aprendizagem, seja do ensino.

Especificamente com relação ao ato de revisitar uma prova para identificar as razões que levaram a errar determinada questão, ressaltamos que isso é mais que refazer a questão ou copiar de um colega, precisa ser uma ação cujo objetivo está em entender o que errou, de buscar meio para compreender o conteúdo que possivelmente está com dificuldade. Esse é o aspecto que embasa a revisão dos erros como um aspecto motivacional na aprendizagem, conforme anunciado por Ballester (2018).

Todavia, Schulz (1996) ao estudar as crenças dos estudantes com relação aos erros e a correção por parte dos professores, mostra que os próprios estudantes acreditam que o erro é motivo de correção imediata por parte do professor e não deve ser algo analisado por eles. O erro como fonte de aprendizagem e não de simples correção por parte do professor, é trazido por Piaget como possibilidade de desequilíbrio na estrutura cognitiva do aprendiz que, ao buscar o equilíbrio, constrói conhecimento. Segundo Yves de La Taille (1997), tal compreensão piagetiana levou o erro de “pecado capital”, a ganhar *status* de nobreza, de algo desejável no sistema educativo. Nas discussões de Piaget o erro merece um tratamento pedagógico muito maior que a simples punição como vinha sendo apontada pelos behavioristas, devendo ser entendido como uma fonte de conhecimento, uma motivação à aprendizagem. Segundo La Taille (1997), ao desprezar o erro e não o tratar como fonte de aprendizagem, se está rebaixando a autoestima do estudante, levando-a a abandonar seus esforços de aprendizagem. Segue o autor mencionando que há erros que provam o esquecimento e há erros que provam a falta de conhecimento ou de compreensão em relação a um determinado assunto. O papel do professor é identificar ou oportunizar que o próprio estudante identifique o tipo de erro que ele cometeu.

Ao olharmos as manifestações registradas ao final do bloco de assertivas sobre Motivação (6-11) pelos professores participantes, identificamos um conjunto de aspectos que

corroboram o apresentado nas respostas dadas as assertivas e outros que podem auxiliar na reflexão desses resultados. O Quadro 9 a seguir apresenta na íntegra os registros dos professores.

Quadro 9 - Respostas discursivas na categoria Motivação.

1. É importante que o aluno esteja envolvido na atividade, assim a sua participação será mais efetiva.
2. Correção das atividades fornece elementos para evolução dos conhecimentos.
3. Na correria diária, muitas vezes a correção individual, nem sempre é possível, mas quando solicitado pelo aluno, em caso de dúvida, esclareço. Quanto ao elogio...sempre que surge oportunidade faço.
4. Descobrir o interesse do aluno e inseri-lo em temas atuais.
5. Motivar os estudantes é muito importante.
6. Alguns alunos, devido suas reações, recebem mais elogios e/ou críticas referentes as suas aprendizagens...
7. As palavras de incentivo vão despertar no aluno o interesse e ele se sentirá valorizado.
8. Acredito que todos se forem estimulados e elogiados, aprendem melhor e fazem as atividades com mais motivação.
9. Cada assertiva apresenta um aspecto que considero primordial em minhas aulas. Somente a avaliação do próprio desempenho é que acabo não utilizando muito...
10. Acredito que motivar o aluno é muito importante para a efetivação do aprendizado
11. Acredito na potencialidade do incentivo positivo dentro das aulas.
12. Usando a solidariedade e empatia.
13. A motivação para os trabalhos e estudo faz parte da função do professor.
14. Incentivar, demonstrar carinho e reconhecer o desenvolvimento dos estudantes é importante no processo de aprendizagem.
15. Perguntas que condizem com a realidade...
16. Há momentos em que cabe unicamente ao professor direcionar e definir as atividades a serem trabalhadas.
17. Parte motivacional é sempre reforçada na escola.
18. Acredito na importância da valorização e no reconhecimento do desempenho de cada aluno e, parabenizar suas conquistas e avanços bem como seus desafios é fundamental na minha prática docente.
19. Precisamos manter os alunos motivados, mesmo que nem sempre seu rendimento seja bom, pois do contrário perdemos o aluno para o resto do ano.
20. Sempre procuro avaliar toda a atividade que apresento ao aluno, elogiando seu desempenho, mesmo que esse apresente dificuldades na realização das tarefas, me empenhando em identificar suas limitações.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Os registros mostram que os professores participantes consideram a motivação um elemento primordial da aprendizagem. “Motivar os estudantes é muito importante”, “Incentivar, demonstrar carinho e reconhecer o desenvolvimento dos estudantes é importante no processo de aprendizagem” e “Precisamos manter os alunos motivados, mesmo que nem sempre seu rendimento seja bom, pois do contrário perdemos o aluno para o resto do ano”, são exemplos dos registros que remetem a essa importância que foi apresentada nas respostas as assertivas. Em contrapartida podemos observar nos registros que poucos se referem a valorização da correção do erro. Embora um dos participantes tenha mencionado que “Correção das atividades fornece elementos para evolução dos conhecimentos”, os demais se mantiveram um pouco distante dessa atividade. Esse aspecto reforça o que mencionamos

anteriormente da importância de que esse aspecto possa ser melhor explorado nas formações pedagógicas.

### 4.3 Meio

O meio é entendido nas discussões de Ballester (2018) como o primeiro recurso de uma área temática, assim como o relacionamento inerente aos conceitos trabalhados, absorvendo uma relação entre os tipos de materiais, como por exemplo, orais, visuais, sonoros, táteis ou relativos ao meio, para ser usado em todas as experiências de aprendizagem, sempre com o objetivo de buscar o progresso da aprendizagem, vejamos:

La ejemplificación de los conceptos y actividades que trabajaremos a través de aspectos relacionados con el medio del alumnado – sea a escala local o planetaria – permite múltiples conexiones e relaciones que dan coherencia y significatividad al mensaje conceptual utilizado (BALLESTER, 2018, p. 74).

Nessa senda, os temas da atualidade, sejam eles de próxima ou larga escala, aliando a experiência vivida pelos alunos, permitem e permeiam uma conexão e total relação para que as habilidades que precisam ser trabalhadas dentro de um determinado currículo, sejam abordadas e relacionadas potencializando assim, a aprendizagem. Dessa forma, o meio pode ser entendido como um conjunto de condições ambientais, sociais e culturais em que vive o aluno, podendo ser a nível local ou mundial, aliando então a conjunto de fatores físicos, sociais, culturais e também econômicos que estão relacionados ao sujeito.

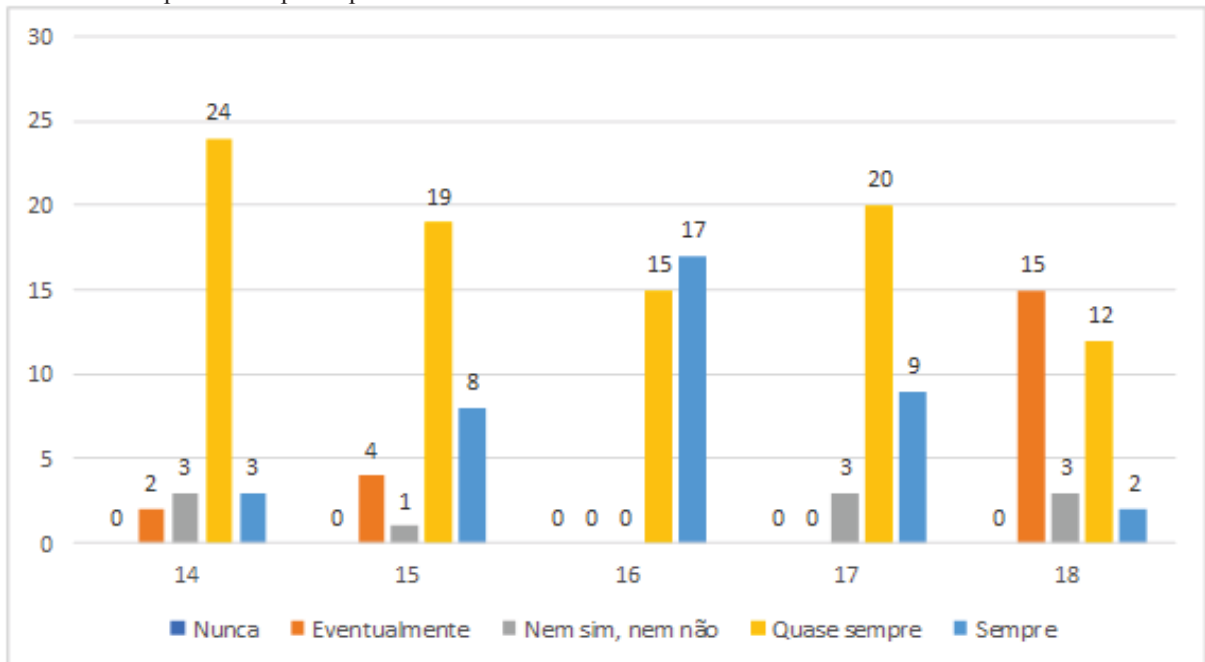
Assim, cabe ressaltar que o meio é um recurso que dá coerência aos conceitos trabalhados com outros elementos, então, são aspectos relacionados com o meio do aluno, ou seja, com a vida cotidiana, o modo de vida, alimentação, a forma como se relaciona com as pessoas, o bairro onde vive, a vivência, o contexto social e a realidade fática em que estão inseridos. Logo, fica evidente a importância de aliar o meio acima citado, ao contexto didático para que o docente possa planejar a aplicar roteiros para desenvolvimento da aprendizagem significativa, vejamos:

Conectar con alumnado a partir de aspectos de la actualidad del medio local o mediante a la relación de las actividades escolares con aspectos o temas de la vida cotidiana hace que, a la vez que aumenta la motivación más inmediata y más directa, debido a que el medio es un recurso muy importante para ilustrar las actividades educativas en la escuela.

As diferentes propostas no dia a dia com o aluno aumentam a motivação e o alinhamento nas atividades. Dessa forma, importa ressaltar novamente a importância da utilização dos mais variados materiais para aprendizagem, aliado a inserção de temas próximos, atrativos e que sejam da área de interesse, das suas inquietações e das suas preocupações. Esses temas devem ser utilizados para conectar o aluno e criar um clima de aula positivo, pois as necessidades afetivas, integração e socialização dos alunos são extremamente relevantes, acerca do meio em que vivem também fora da escola e com isso, é possível trazer para dentro da escola essa motivação, criando um meio positivo para o trabalho de temas que são próximos a ele.

Tais aspectos ou características foram sintetizadas no questionário aplicado aos professores participantes do presente estudo, por meio de cinco assertivas (14-18), cujas respostas são apresentadas no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Respostas dos participantes às assertivas 14 a 18.



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

O Gráfico 3 aponta na íntegra os registros dos professores participantes do estudo, no qual é possível denotar que nas cinco assertivas mencionamos que as características anunciadas por Ballester (2018) e mencionadas anteriormente se fizeram presentes. Em uma análise visual percebemos uma concentração de respostas na alternativa “quase sempre” ou “sempre” para as assertivas de número 14, 15, 16 e 17, respectivamente associadas a: “Os materiais didáticos que utilizo em aulas favorecem despertar o interesse dos alunos”; “Uso materiais didáticos presentes no cotidiano dos alunos como os visuais, táteis, textuais, entre

outros”; “Utilizo em aulas notícias de jornais, revistas, televisão, internet ou outros”; e, “Os temas abordados durante as aulas têm uma relação de aplicação direta com a vida cotidiana dos alunos”. Para essas assertivas a soma entre as respostas “quase sempre” ou “sempre” representam mais de 80%, evidenciando que os professores participantes utilizam com frequência aspectos vinculados ao meio e que os estudantes estão inseridos. Esses materiais buscam de certa forma potencial aproximar os estudantes de situações vivenciais e presentes em seu cotidiano.

Interessante frisar que na assertiva 16 foi constatado que as respostas “nunca”, “nem sempre” e “nem sim, nem não”, não apareceram nenhuma vez nas respostas dos envolvidos na pesquisa, ou seja, “sempre” ou “quase sempre”, são utilizados esses canais de comunicação para guiar seu fazer pedagógico, o que demonstra um empenho e a preocupação dos docentes em fazer com que os seus alunos estejam aproximados às informações para despertar o senso crítico, e fiquem atualizados nos mais diferentes assuntos relacionados ao meio em que vivem.

Importante frisar que a assertiva de número 18 - “Nas aulas abordo aspectos que estão presentes em contextos distantes dos alunos, como os problemas vivenciados em outras cidades ou países”, foi assinalada por 15 dos 32 participantes como “eventualmente”, mostrando que alguns dos professores não consideram importante ou não tem o hábito de trazer para a sala de aula situações vivenciadas fora do local em que vivem, ou seja, em outras cidades e outros países.

Nesse sentido, é importante destacar que essa assertiva tem relevância no contexto de aprendizagem, principalmente no que diz respeito a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se caracteriza por ser um conjunto de regras normativas, que tem por objetivo nortear o fazer pedagógico do docente que adentra a rede de ensino das instituições brasileiras, ou seja, esse documento é uma referência nacional que serve como base para elaboração de currículos e propostas pedagógicas com o objetivo que implementar e manter “um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (BRASIL, 2017 p. 8).

O aprimoramento da qualidade de ensino no Brasil parte do princípio da utilização e da necessidade de seguir as diretrizes da BNCC, uma vez que a

BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 9).

Desta forma, para viabilizar o aprimoramento e evolução contínua dos processos de aprendizagem e ensino dos alunos, a BNCC impõe a necessidade de vincular uma série de propostas, por meio de competências e habilidades, vejamos:

A Base Nacional Curricular apresenta conteúdos que foram intensamente discutidos por diversos grupos que interagiram e construíram coletivamente a proposta. Na medida em que esses grupos incorporaram experiências, percepções e projetos de sucesso, os conteúdos e os métodos de ensino e aprendizagem escolhidos certamente serão garantia de maior inclusão e qualidade de ensino (CÂNDIDO; GETILIN, 2017, p. 327).

Portanto, na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017 p. 8). Assim, a BNCC como base, deve ser amplamente utilizada pelos docentes na busca de soluções e competências para disseminação de conhecimentos, habilidades e atitudes, com o objetivo da resolução de problemas e demandas existentes nas escolas.

No documento fica claro a necessidade e importância de aproximar os objetos do conhecimento frente as competências e habilidades indicadas, e que o meio necessita se fazer presente nas ações pedagógicas dos professores. Esse meio é representado pelas aproximações que os professores fazem com as situações vivências e cotidianas, como o mundo no qual o estudante se encontra imerso. Na BNCC temos cristalina a importância dessa aproximação entre os objetos do conhecimento e o mundo vivencial dos estudantes.

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

A passagem apresentada mostra que, olhar para as situações presentes no cotidiano próximo e remoto dos estudantes e que podem ser discutidas, refletidas e analisadas durante as aulas é fundamental no exercício da cidadania. Um exemplo disso, é o envolvimento que pode ser realizado nas aulas com as questões da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Ou seja, trazer para o contexto educacional a problemática vivenciada pela humanidade e que tem reflexos imediatos na qualidade de vida de todos. O documento da

Organização das Nações Unidas estabelece 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, para transformar o mundo e o destaque, objeto da assertiva de número 18, por exemplo, foi justamente a preocupação do acesso, que visa assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e também a aprendizagem significativa, com o propósito de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Os professores para essa assertiva, assinalaram de forma acentuada o “eventualmente”, caracterizando que há poucas ou em número reduzido a presença do meio no cotidiano dos estudantes durante as atividades pedagógicas em Língua Portuguesa.

Tal análise é potencializada para conjuntura educacional brasileira, considerando a forma de adequação das metas da ONU com a realidade do Brasil. Assim, a referida agenda no campo de uma educação de qualidade é o cumprimento do Plano Nacional de Educação e a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Houve uma evolução da universalização do acesso à educação básica, entretanto, necessário se faz reafirmar o compromisso com a melhoria da aprendizagem dos estudantes, bem como promover o desenvolvimento do país, dessa forma, é de extrema importância abordar os aspectos distantes os alunos, como os problemas vivenciados em outros países, para que possam se posicionar de forma crítica frente aos mais variados e discutidos assuntos da atualidade.

Ao olharmos as manifestações registradas ao final do bloco de assertivas sobre Meio (14-18) pelos professores participantes, identificamos um conjunto de aspectos que corroboram o apresentado nas respostas dadas às assertivas e outros que podem auxiliar na reflexão desses resultados. O Quadro 10 a seguir apresenta na íntegra os registros dos professores.

Quadro 10 - Respostas discursivas na categoria Meio.

1. Perguntas que fazem parte da realidade estudantil...
2. Hoje a maioria dos livros didáticos não trazem temas da realidade do RS, mas do centro, norte e nordeste do país. Aí, acabamos não utilizando esse material, pois não desperta o interesse do aluno.
3. Sinto que neste âmbito, mesmo buscando temas atualizados, ainda deixo a desejar.
4. Importante trabalhar a partir da realidade dos alunos, mas também abordar culturas diferentes
5. Sempre que possível uso exemplos que tenham a ver com o que estou falando, para que entendam a importância.
6. A tecnologia está presente, então faço uso nos textos principalmente.
7. O material de Língua Portuguesa é muito rico. O professor e os alunos devem fazer as pontes para aproximação de contextos...
8. Trabalhar com notícias e com o cotidiano dos alunos é muito importante na prática docente.
9. Como coloquei anteriormente, me preocupo em apresentar textos que sirvam como norteadores na vida dos educandos e que esses possam levar para sua vida adulta o que aprenderam.
10. É importante que os estudantes possam conhecer e se posicionar sobre o que acontece ao seu redor.
11. Buscar experiências próximas e no mundo que tratam do tema do interesse do aluno.
12. A escolha dos materiais/textos é muito importante para a aula dar certo.
13. Conhecimentos do cotidiano e outras realidades se relacionam.
14. O mundo globalizado exige discussões sobre assuntos de outros lugares também.

15. Tento preparar aulas instigantes e interessantes, com base no referencial curricular, mas sem esquecer o cotidiano dos alunos.
16. Considerar o contexto atual da sociedade e de cada aluno.
17. Levar para sala de aula assuntos próximos dos alunos ajudam para a motivação da atividade.
18. O aluno precisa tomar conhecimento do que acontece no mundo.
19. Busco trazer o que está próximo deles e, em algumas oportunidades, trazer o novo/distante.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Os registros mostram que os professores participantes consideram o meio um elemento essencial da aprendizagem. Esse meio pode ser entendido como um conjunto de condições ambientais, sociais e culturais em que vive o aluno, dessa forma, o contexto do meio em que vivem os estudantes é importante no processo de aprendizagem, bem como “a utilização de materiais didáticos para o despertar dos alunos”. Ainda, os “materiais didáticos advindos do cotidiano, sendo eles visuais, táteis ou textuais” assim como os temas abordados, são exemplos dos registros que remetem a essa importância que foi apresentada nas respostas às assertivas. Em contrapartida podemos observar nos registros que poucos se referem a abordagem dos temas que estão distantes dos alunos, seja em outras cidades ou na esfera global. Isso reforça o que mencionamos anteriormente sobre a importância de que esse aspecto possa ser melhor explorado nas formações pedagógicas, com uma abrangência mais robusta, dada a importância da melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes, no que se refere a essa assertiva.

#### **4.4 Criatividade**

Os apontamentos de Ballester (2018) definem a criatividade como uma das variáveis de maior relevância para aprendizagem, pois envolvem o campo da imaginação, flexibilidade de pensamentos, invenção, imersão, ou seja, é um elemento ímpar da aprendizagem significativa dada a sua potencialidade e infinidade de componentes que permitem uma plasticidade de planejamentos pelo docente.

Dessa forma as atividades escolares podem ser realizadas de diversas maneiras, a partir do processo de pensamento reflexivo do professor em torno dos diferentes pontos de vista, com base no pensamento criativo e flexível.

Nesse contexto, a variedade e diversificação dos pontos de vista e dos diferentes resultados se tornam decisivos no funcionamento eficaz das atividades em sala de aula. Vislumbra-se que o professor improvisa na atividade docente, não obstante isso, é válido ressaltar que o professor precisa organizar suas ações antes de entrar em classe, decidir o tema, os materiais que usará, como organizar o trabalho em diferentes seções ou momentos,



assim, se antecipam as dificuldades e os possíveis problemas de indisciplina com um resultado e um clima de aula muito melhor.

Ballester (2018) afirma que talvez pareça que usar a criatividade para pensar em um produto que realizaremos possa levar muito tempo e muito trabalho, porém, um pouco de esforço no princípio evita muito trabalho depois, dessa forma, o caminho realizado de forma planejada irá facilitar a prática e um produto significativo ao final. Segue o autor mencionando que, entre as vantagens obtidas, esse direcionamento facilita a possibilidade de observar de forma instantânea o fim do que se quer realizar, tanto para o professor quanto para o aluno, e ainda estimula a visão de uma escola positiva, pois minimiza as dificuldades e melhora o comportamento dos alunos.

Dessa forma, ao adentrar na variável ora estudada, fica evidente que utilizar em seu fazer pedagógico diversas possibilidades de exploração didática dos recursos divergentes e da criatividade, que não são poucos, mas infinitos, é extremamente valioso, pois é possível criar recursos a partir de diferentes materiais, utilizando uma gama de instrumentos potencializadores graças a imaginação.

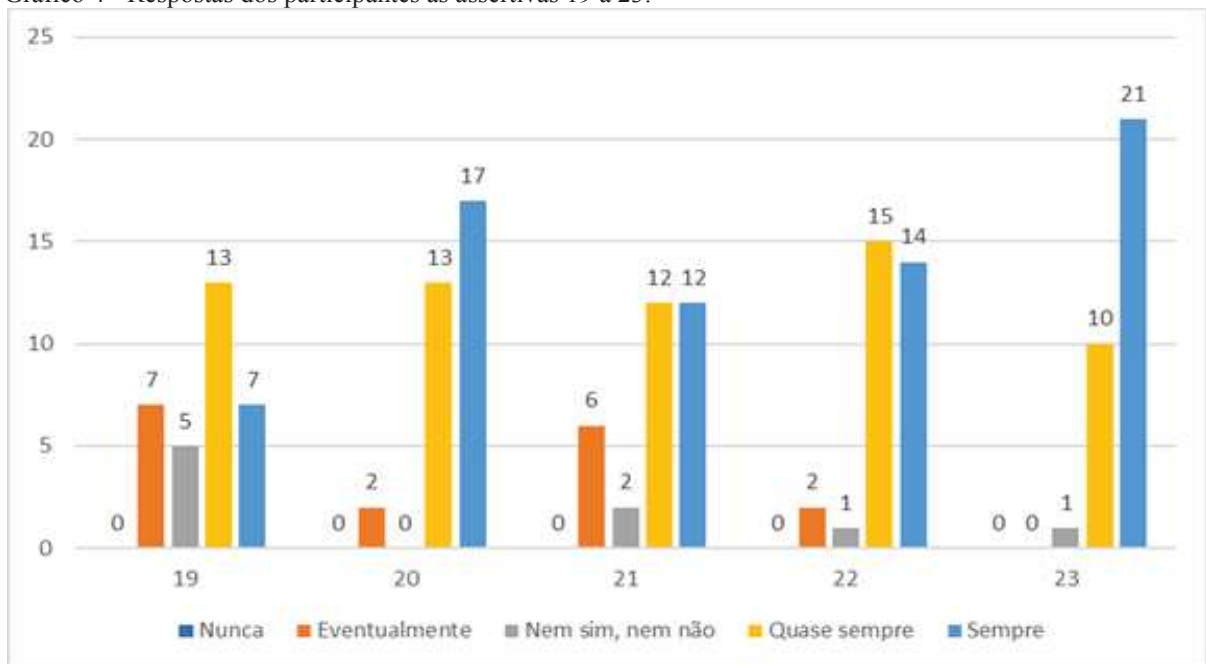
Por fim, levar a criatividade a uma prática docente tem uma característica comum a todo ato criativo e que produz um resultado inédito, relevante e eficiente, que pode transformar e estruturar alternativas.

Importante ressaltar então que o pensamento criativo está diretamente relacionado ao conhecimento, assim, para potencializar a aprendizagem do aluno é necessário potencializar a criatividade mediante hábitos adequados, buscando a fluidez, que permite atingir a flexibilidade, originalidade e elaboração, e desenvolve a habilidade que permite também encontrar múltiplas ideias, achar mais recursos e considerar inúmeras soluções:

Portanto, com base nessa variável, a escola tem por objetivo a formação de cidadãos que tenham a capacidade de pensar e criar frente as situações que encontrarem ao longo da vida, bem como na sala de aula. Sendo assim, é possível a formação de uma escola ativa, criativa e lúdica, que otimize as situações de ensino e aprendizagem a partir do uso do pensamento divergente do professor para que as propostas não tenham apenas uma direção, mas que sejam flexíveis e plásticas, e como consequência tenham propostas abertas com possibilidades criativas.

Tais aspectos ou características foram sintetizadas no questionário aplicado aos professores participantes do presente estudo, por meio de cinco assertivas (19-23), cujas respostas são apresentadas no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Respostas dos participantes às assertivas 19 a 23.



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

O Gráfico 4 aponta na íntegra os registros dos professores participantes do estudo. Nele percebemos que nas cinco assertivas há características do anunciado por Ballester (2018) e mencionadas anteriormente. A análise visual do gráfico mostra que as assertivas 20 e 23, respectivamente associadas a “Ao identificar que os alunos apresentam dificuldades para compreender um determinado tema recorro a diferentes estratégias didáticas como forma de auxiliá-los na compreensão” e “Permito aos alunos a utilização de seus conhecimentos sobre determinados assuntos para desenvolver atividades”, receberam mais de trinta respostas entre as alternativas “quase sempre” e “sempre”. E a assertiva 22 associada a “Questiono os alunos sobre suas escolhas, induzindo que utilizem nas tarefas ideias criativas e originais”, obteve uma soma de 29 registros para as mesmas duas alternativas.

Tais resultados anunciam que os professores participantes a partir do seu ponto de vista, possibilitam que eles recorram a diferentes estratégias de ensino tanto no momento em que apresentam dificuldades de compreender determinado assunto, como em situações de usar a criatividade para resolver algo. Com isso, podemos destacar que os professores participantes do estudo utilizam frequentemente conhecimentos de determinados assuntos para desenvolver as atividades, voltadas para o desenvolvimento do ato criativo, assim como recorrem a diferentes estratégias didáticas para ajudar o aluno na compreensão. Cumpre ressaltar também as diferentes formas para o desenvolvimento de uma determinada tarefa, ou seja, essa criatividade é essencial na busca do fazer pedagógico, com base no pensamento criativo e flexível.

Nas alternativas 19 e 21, respectivamente associadas a “No desenvolvimento das atividades em sala de aula possibilito que os alunos tomem a decisão de realizar da forma que julguem mais adequada” e “Assinalo aos alunos a possibilidade de haver diferentes formas para desenvolver uma determinada tarefa”, apresentaram segundo o gráfico respostas mais variadas entre as cinco alternativas de resposta. O que chama a atenção são as respostas “eventualmente” para sete respostas dada a assertiva 19 e seis a assertiva 21. Tais respostas indicam que alguns dos docentes não recorrem a ações como possibilitar a tomada de decisão por parte dos estudantes ou mesmo induzi-los a que utilizem processo criativos em suas ações/respostas. Aqui vale o registro de que para essas mesmas assertivas, houve registros para as alternativas “Nem sim, nem não”, o que indica que alguns professores não souberam ou não quiseram se posicionar.

Conforme assevera Hoffman (2006), para que a aprendizagem seja significativa e que o envolvimento, assim como a criatividade, ande lado a lado nesse processo, se faz necessário a iniciativa, clareza e encaminhamento, como um dos principais norteadores para que o sucesso e a interação sejam uma constância em sala de aula. Vejamos:

O planejamento do professor é muito importante. Torná-lo flexível não significa que não se definam objetivos ou roteiros. É preciso fazer um balanço permanente entre os objetivos delineados e os rumos tomados pelo grupo de estudantes, mesclando aulas expositivas, discussões, tarefas coletivas, tarefas individuais. Da mesma forma, a seleção de conteúdos proposta pela escola precisa ser lida criticamente, analisando-se tais propostas em sua essencialidade (HOFFMANN, 2006, p. 43).

Assim, a criatividade está intrinsecamente ligada a forma de exposição do saber didático, buscando assim, a conexão entre o docente e o discente, para o aperfeiçoamento e materialização da criatividade.

Importante frisar que em nenhuma das assertivas sobre a variável criatividade foram respondidas pelos participantes envolvidos a resposta “nunca”, demonstrando que há uma preocupação e um empenho por parte dos docentes em abordar os critérios citados por Ballester (2018) e trazidos por Hernandez Jacquez e Ríos Zavala (2017), em sua prática quando se trata de utilizar a variável Criatividade em sala de aula.

Ao olharmos as manifestações registradas pelos professores participantes ao final do bloco de assertivas sobre Criatividade (19-23), identificamos um conjunto de aspectos que corroboram o apresentado nas respostas dadas as assertivas e outros que podem auxiliar na reflexão desses resultados. O Quadro 11 a seguir apresenta na íntegra os registros dos professores.

Quadro 11 - Respostas discursivas na categoria Criatividade.

1. Dar oportunidade para o aluno colocar o conhecimento prévio que tem sobre o assunto que está sendo colocado pelo professor é valorizar seu conhecimento de mundo externo, por pequeno que seja.
2. O professor não deve ser apenas um veículo para levar informações de conhecimento aos alunos, mas um ser que avalie o lado afetivo do aluno, sendo também um mediador de tomada de decisões.
3. A escolha da maneira de realizar as atividades propostas depende dos objetivos elencados para elas... às vezes não há escolha...
4. Mais uma vez, fica claro a importância dos conhecimentos prévios e vivências dos alunos valorizadas na prática docente.
5. Oferecer diferentes alternativas para o entendimento do aluno é fundamental para que os objetivos sejam alcançados
6. Permitir que o aluno tenha autonomia, sempre que possível, faz com que se sinta valorizado e capaz. Serve de estímulo.
7. O mais importante é os estudantes estarem motivados para a realização das atividades.
8. As experiências dos estudantes podem ser muito ricas quando compartilhadas.
9. Divulgar as ações dos alunos de acordo com as atividades solicitadas.
10. Possibilitar diferentes formas de conhecer e realizar os trabalhos.
11. Importante usar diferentes estratégias de aprendizagem
12. Valorizar as atividades e experiências vividas.
13. É preciso valorizar o que o aluno já conhece.
14. Importante o uso do conhecimento prévio!
15. Perguntas importantes...

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Os registros mostram que os professores participantes consideram a criatividade um elemento essencial da aprendizagem significativa, sendo que a partir de diferentes materiais, aliados aos instrumentos potencializadores da imaginação, conduzem e são importantes fontes para a aprendizagem, assim como os temas abordados, são exemplos dos registros que remetem a essa importância que foi apresentada nas respostas às assertivas. Portanto, a variável da criatividade é um processo abrangente, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar avanços, resistências e dificuldades a fim de possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos que impedem a aprendizagem dos alunos.

#### 4.5 Mapas Conceituais

A aprendizagem significativa, ao contrário da aprendizagem mecânica, conforme já exposto, dispõe nos mapas conceituais um instrumento versátil e importante para entender os vínculos entre as abstrações. O mapa deve direcionar e dar a vivenciar o significado dos conceitos, do mais fácil ao mais difícil, convertidos assim em um produto proveitoso e significativo.

O Mapa é então um sistema vigoroso para favorecer a aprendizagem significativa. Assim, é necessário recorrer a estratégias como o uso de mapas conceituais como forma de clarear a compreensão dos conceitos e suas relações de maneira acessível e transparente.

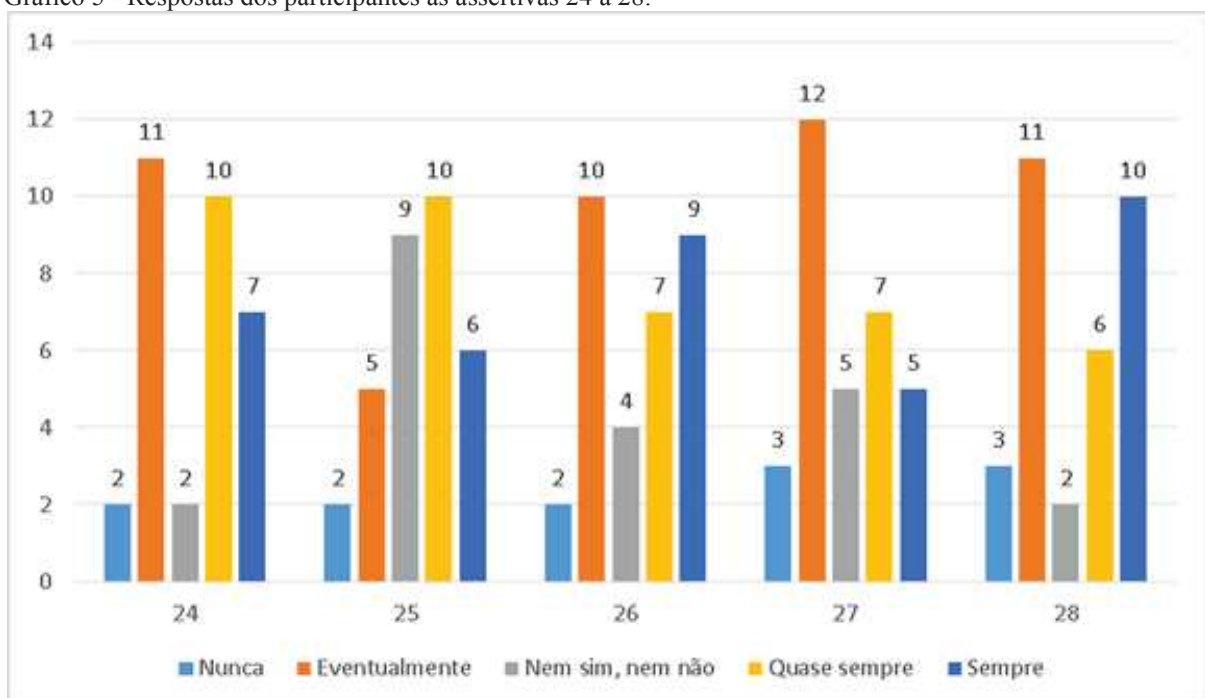
A teoria de Ausubel oferece um conjunto de orientações de atenuantes da aprendizagem e como colocá-las em prática, desenvolvida principalmente por Novak. O renomado autor desenvolveu os mapas conceituais que são procedimentos que podem ser usados como recurso didático, de avaliação e de análise de um currículo, como também como instrumento de metacognição, para aprender a aprender.

Ausubel sustenta o ponto de vista de que cada disciplina acadêmica tem uma estrutura articulada e hierarquicamente organizada de conceitos que constitui o sistema de informações dessa disciplina. [...] Esses conceitos estruturais podem ser identificados e ensinados ao estudante, constituindo para ele um sistema de processamento de informações, um verdadeiro mapa intelectual que pode ser usado para analisar o domínio particular da disciplina e nela resolver problemas (MOREIRA; MASINI, 2006, p. 42).

Nessa linha de pensamento, denota-se que os mapas conceituais têm o objeto de apresentar construções significativas na forma de proposições que são complementadas de dois ou mais termos conceituais unidos por palavras com semânticas e conectores (NOVAK; 1986). São ferramentas que permitem investigar conceitos, ilustrados por expressões e ilustrações.

Tais aspectos ou características foram sintetizadas no questionário aplicado aos professores participantes do presente estudo, por meio de cinco assertivas (24-28), cujas respostas são apresentadas no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Respostas dos participantes às assertivas 24 a 28.



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

O Gráfico 5 ilustra as respostas obtidas frente aos registros dos professores participantes do estudo, cuja análise visual permite identificar uma concentração de respostas na alternativa “eventualmente” para as assertivas de número 24, 26, 27 e 28, respectivamente associadas a: “utilizo mapas conceituais nas aulas”; “ Utilizo os mapas conceituais como ferramenta didática que permitem conectar e relacionar conceitos com maior facilidade”; “Os mapas conceituais são utilizados no momento em que identifico que um determinado conceito não foi bem entendido pela turma” e “Incentivo que os alunos utilizem mapas conceituais como forma de estudo para se preparar para uma avaliação”. Tais respostas apontam que os professores utilizam de forma menos frequente os Mapas Conceituais, embora ele se faça presente como indicado pelos registros de “quase sempre” e “sempre” dado a essas mesmas assertivas.

Para a assertiva 25 – “Identifico uma melhora na produção dos mapas conceituais à medida que os alunos vão utilizando”, o resultado mais expressivo foi para a alternativa “quase sempre” que somado a “sempre” chegam a 50% dos participantes. Ainda nessa assertiva temos o maior número de respostas do questionário para a alternativa “Nem sim, nem não”. Essas respostas são indicativos de que alguns dos professores participantes além de utilizarem os mapas acompanham o progresso dos alunos em relação a sua construção. Novak menciona que os mapas conceituais são construções lentas e que necessitam de pratica para se consolidarem como ferramenta estratégica de ensino. Segue o autor mencionando que os mapas representam uma

técnica cognitiva para aprender de modo significativo, baseia-se na teoria ausubeliana e constitui uma estratégia pedagógica de grande relevância no ensino para a construção de conceitos científicos pelos alunos, ajudando-os a integrar e relacionar informações, atribuindo, assim, significado ao que estão estudando.

Interessante frisar que nas assertivas 24, 26 e 28 foram constatadas que as respostas “quase sempre” e “sempre” aparecem em um número considerável de vezes, com mais de 50% dos respondentes. Para além do já mencionado sobre isso, cabe destacar que os dados mostram que os docentes ainda que não em sua totalidade, permitem e possibilitam que os alunos façam uso dos mapas conceituais com vistas a uma aprendizagem significativa.

Ainda com relação aos dados produzidos sobre o uso dos mapas conceituais, cabe mencionar que dentre o conjunto das seis variáveis anunciadas por Ballester (2018) e investigadas neste estudo, os Mapas Conceituais foi a que obteve registros mais distribuídos dentre as cinco alternativas. Por conta disso, essa variável foi a que recebeu mais registro as

alternativas “nunca” ou “eventualmente”. Nos casos das assertivas 24, 26, 27 e 28, a soma dessas duas alternativas se aproxima os 50%. Portanto, podemos dizer que os mapas conceituais são os menos frequentes dentre as variáveis analisadas no estudo.

Em defesa de sua utilização como estratégia de ensino e aprendizagem, especialmente frente a um contexto que prima pela aprendizagem significativa, mencionamos que sua origem está relacionada aos estudos de Joseph Novak nos anos de 1970. Baseado na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1980), o autor desenvolveu um estudo importante a partir de investigações que estruturavam hierarquias de conceitos e proposições, na busca de um sistema que possibilitaria uma forma de evolução do conhecimento através de relações de ideias, concepções e valores de um indivíduo:

Um mapa conceitual pode ser considerado como uma “fotografia” da mente humana para um determinado conhecimento (é claro que se trata apenas de uma representação externa sem a pretensão de reproduzir toda a riqueza da mente de um indivíduo). Nele podem estar representadas, através dos conceitos, as relações entre as ideias, valores e concepções de um indivíduo. Ele pode representar também as relações hierárquicas entre conceitos dentro de uma ciência, na perspectiva de quem o constrói (PAULO; SOUSA, 2011, p. 38).

O referido autor apresentou o uso de mapas conceituais na prática em sala de aula, tendo como intuito a busca de uma mudança: de aprendizagem mecânica para uma aprendizagem significativa, como moderador para uma nova construção do conhecimento.

Assim, essas estruturas atuam de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem, cabendo ao professor apropriar-se dessas informações e tomá-las como ponto de partida para o desenvolvimento de novos conhecimentos, e aos discentes, como organizador do conhecimento. Sobre isso, Novak (1984, p. 31) menciona que: “Os mapas conceituais servem para tornar claro, tanto aos docentes como aos alunos, o pequeno número de ideias chave em que eles se devem focar para uma tarefa de aprendizagem específica”.

Nesse sentido, no âmbito educacional, essas performances servirão para diagnosticar os conhecimentos prévios do sujeito em analisar sua capacidade de estabelecer relações, por isso é um instrumento que melhora a prática pedagógica por centrar-se no aluno. Além de facilitar o avanço intelectual, o uso dos mapas possibilita um progresso significativo em relação aos conceitos adquiridos.

Mapas conceituais podem ajudar a cumprir essa exigência, tanto por identificar conceitos amplos e gerais possuídos pelo aprendiz antes de ele aprender conceitos mais específicos, quanto por ajudar no sequenciamento de tarefas de aprendizagem através de conhecimentos progressivamente mais explícitos, que podem se basear em quadros de desenvolvimento conceitual (NOVAK; CAÑAS, 2010, p. 3).

Ao olharmos as manifestações registradas pelos professores participantes ao final do bloco de assertivas sobre Mapas Conceituais (24-28), identificamos um conjunto de aspectos que corroboram o apresentado nas respostas dadas as assertivas e outros que podem auxiliar na reflexão desses resultados. O Quadro 12 a seguir apresenta na íntegra os registros dos professores.

Quadro 12 - Respostas discursivas na categoria Mapas Conceituais.

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os mapas conceituais são uma estratégia de organizar os objetos de conhecimento em estudo, facilitando sua apreensão. Podem, tanto introduzir um assunto e aos poucos ser recheado... kkkk... , como finalizar um assunto como forma de concluí-lo... kkkk... (não achei as palavras para te explicar direito como fazia na sala de aula)... kkkk</li> <li>2. Iniciei o trabalho com mapas conceituais há poucos anos, mas já amo o resultado. Os alunos ganham independência na atividade e utilizam este conhecimento nas demais disciplinas.</li> <li>3. Fazer registros através de mapas mentais com os alunos para construir o processo de aprendizagem.</li> <li>4. Trabalhar com mapas conceituais é importante para uma melhor compreensão do conteúdo abordado</li> <li>5. Preciso melhorar bastante minha prática docente em relação ao trabalho com mapas conceituais.</li> <li>6. Preciso estudar mais sobre o assunto. A pesquisa, de certa forma, me desafiou para tal.</li> <li>7. Mapas conceituais são uma das melhores ferramentas para trabalho em sala de aula.</li> <li>8. A sistematização das informações colabora para melhorar o aprendizado.</li> <li>9. Não sei o que é mapa conceitual. Acredito que nunca tenha usado.</li> <li>10. Os alunos gostam muito de desenvolver mapas conceituais</li> <li>11. Diversas formas de aprendizagem transformam resultados.</li> <li>12. Não tenho esse hábito. De repente deva utilizar.</li> <li>13. Identificar as dificuldades para esclarecimento.</li> <li>14. Essa atividade ainda é um desafio pessoal.</li> <li>15. Adoro tal ferramenta de aprendizagem.</li> <li>16. Ainda não utilizo mapas conceituais.</li> <li>17. Mapa conceitual é uma estratégia.</li> <li>18. Perguntas pertinentes...</li> </ol> |
|--|

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Os registros mostram que os professores participantes consideram os Mapas Conceituais um elemento essencial da aprendizagem como assinalado nas falas 3 e 4, respectivamente vinculadas a: “Fazer registros através de mapas mentais com os alunos para construir o processo de aprendizagem”; “Trabalhar com mapas conceituais é importante para uma melhor compreensão do conteúdo abordado”. O seu uso a partir de diferentes materiais e estratégias oportuniza direcionar e dar a vivenciar o significado dos conceitos, do mais fácil ao mais difícil, convertidos assim em um produto proveitoso e significativo aliado a instrumentos potencializadores.

A variável dos Mapas Conceituais é um processo estratégico e metódico, de extrema eficácia no tocante a evolução do processo de aprendizagem, importante no sentido de avançar em relação a organização dos conceitos adquiridos:



Os mapas conceituais dirigem a atenção para um número reduzido de ideias importantes nas quais deve se concentrar (facilitando a recordação). 2. Proporcionam um resumo esquemático de tudo o que se aprendeu, facilitando a recordação. 3. Um mapa conceitual pode fazer as vezes de um “mapa de estradas”, mostrando alguns dos caminhos por onde seguir para conectar os significados (relaciona conceitos). 4. Produz uma aprendizagem significativa mais facilmente quando os novos conceitos são englobados em outros mais amplos (hierárquicos). O próprio desenho do mapa conceitual obriga a uma organização dos conceitos. 5. Ajuda-lhes a organizar e compreender a leitura. 6. Torna o estudo mais ativo e evita distrações. 7. Favorece a leitura crítica diante dos recursos e mensagem que nos vêm dados (PEÑA et al., 2005, p. 216).

Portanto, o uso de mapas conceituais norteia uma aprendizagem significativa, uma vez que, para que o estudante estruture seus mapas precisa compreender e também esquematizar conceitos.

#### **4.6 Adaptação Curricular**

A Adaptação Curricular é o ponto nevrálgico para um ensino de qualidade e significativo, pois é necessário reorganizar e adaptar as atividades de acordo com a capacidade intelectual dos alunos, levando em conta a heterogeneidade das turmas nas quais se trabalha.

Para tanto, os professores devem sempre autoavaliar suas práticas docentes, com o intuito de utilizar as melhores estratégias para a promoção da aprendizagem significativa e dos resultados teóricos e práticos desejados. Conforme menciona Stainback e Stainback (1999, p. 81):

Educar eficientemente alunos com diferentes níveis de desempenho requer que os educadores usem várias abordagens de ensino para satisfazer às necessidades de seus alunos. Os professores necessitam fazer uma reavaliação das práticas de ensino com as quais se sentem mais à vontade, para determinar se estas são as melhores maneiras possíveis de promover a aprendizagem ativa de resultados educacionais desejados para todos os alunos da turma.

Deve-se ressaltar que a principal função da escola é mediar o acesso ao saber científico, a cultura letrada, ao saber sistematizado e criar possibilidades para a produção ou a construção do conhecimento, bem como desenvolver a aprendizagem significativa. Segundo Libâneo (2002):

[...] A qualidade das aprendizagens dos alunos depende da qualidade do desempenho profissional dos professores e essa qualidade, no geral, tem sido extremamente precária. Convém termos senso de realismo: a precariedade da formação profissional dos professores está implicada nos baixos resultados de aprendizagem escolar. Há certamente, professores com bom nível de competências e habilidades profissionais, social e eticamente comprometidos com seu trabalho. Entretanto, as deficiências da formação inicial e insuficiente oferta de formação continuada, aliadas a outros fatores desestimulantes, têm resultado num grande contingente de professores mal preparados para as exigências mínimas da profissão (domínio dos conteúdos, sólida cultura geral, domínio de procedimentos de docência, bom senso pedagógico). Há dificuldades dos professores em lidar com novos problemas sociais e psicológicos que acompanham alunos que entram na escola.

Deve-se ressaltar a necessidade de valorizar e formar professores criativos, ativos e verdadeiramente comprometidos com o processo de aprendizagem significativa, que encara a prática docente como um desafio constante e permanente.

Nesse sentido, as adaptações curriculares são de extrema importância uma vez que o currículo deve considerar novos mapas culturais, ou seja novas perspectivas educacionais que atendam a inserção do aluno no universo do saber, considerando sua cultura e suas peculiaridades bem como suas limitações e potencialidades.

Essa possibilidade de flexibilização na organização curricular permite elencar objetivos que possam dar conta das especificidades de cada aluno. Outro diferenciador para atender a necessidade individual do aluno e garantir o acesso e entendimento das habilidades e competências são as adaptações curriculares, entendidas como as respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional de forma a favorecer a todos.

Nessa linha de pensamento, de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Especial são denominadas adaptações curriculares:

As modificações que são necessárias realizar em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas para as quais se aplica. As adaptações são intrínsecas ao novo conceito de currículo. De fato, um currículo inclusivo deve contar com adaptações para atender à diversidade das salas de aula, dos alunos (SADA; DOMÍNGUEZ; LANDÍVAR, 1999, p. 53).

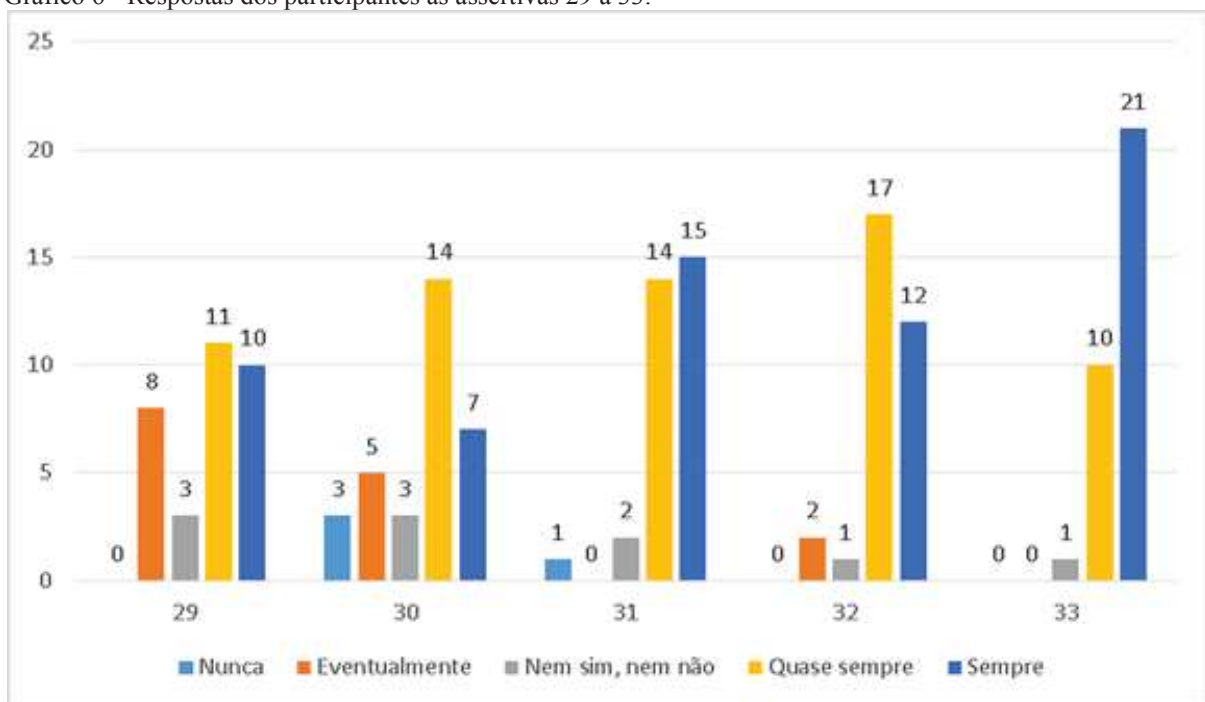
Autores como Floriani e Fernandes (2015, s/p) mencionam que:

A adaptação curricular e na escola comum pública para alunos com deficiências, aqui focada a deficiência intelectual. O olhar sobre a aplicação dos conceitos de flexibilização e adaptação curricular no atendimento educacional especializado define a importância de teoria e prática caminharem juntas. Tanto a Educação Especial quanto a Escola Comum estão buscando entender e implementar a perspectiva de um currículo flexível com a intenção de garantir o exercício dos direitos de alunos com deficiência.

Assim, para realizar a adaptação curricular é necessário que o projeto pedagógico da escola e o planejamento de ensino devem considerar objetivos educacionais e estratégias didático-pedagógicas que garantam acessibilidade de todos os alunos na rede escolar. Fleiger (2020) salienta essa necessidade especificando o papel do lúdico na aprendizagem e como ele pode ser incorporado as práticas pedagógicas como forma de favorecer a participação e o envolvimento dos estudantes.

Tais aspectos ou características foram sintetizadas no questionário aplicado aos professores participantes do presente estudo, por meio de cinco assertivas (29-33), cujas respostas são apresentadas no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Respostas dos participantes às assertivas 29 a 33.



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

O Gráfico 6 anuncia as respostas dadas pelos participantes do estudo para a última das variáveis anunciadas por Ballester (2018) e investigadas no estudo. Nele fica evidente pela análise visual do gráfico, que os professores em um número expressivo responderam “quase sempre” ou “sempre” para as assertivas de números 32 e 33 que está respectivamente associada a “Trabalho em conjunto com os alunos para o desenvolvimento de certas atividades” “Atendo individualmente aqueles alunos que mostram dificuldades para compreender um determinado tema”. Não resta dúvida que existe uma preocupação por parte dos respondentes em atender e esclarecer de forma individual as dúvidas dos alunos.

Importante frisar que nas assertivas de número 29, 30, 31 e 32 respectivamente associadas a “Durante as aulas mesclo o trabalho individual com o trabalho em grupo”, “Procedo cuidados para que os grupos de trabalhos sejam integrados por alunos de diferentes níveis de conhecimento” e “Identifico nos grupos de trabalho a existência de uma relação de respeito e de comportamento amigável entre os seus integrantes”, os participantes responderam que “quase sempre” ou “sempre” utilizam em suas práticas procedimentos vinculados a adaptação curricular. A soma dessas alternativas para as assertivas mencionadas ultrapassa os 60%.

Um aspecto importante a ser ressaltado em relação a assertiva número 29 é que um número de participantes responderam que “eventualmente” utilizam em sua prática a mescla dos trabalhos individuais e em grupo, elemento esse, essencial e extremamente significativo quando se pretende aliar todas as variáveis apresentadas para que os estudantes avancem e tenham uma aprendizagem duradoura e que os mesmos se sintam protagonistas do processo educativo e percebam a função social daquilo que aprendem, haja vista a importância da troca de saberes entre os mesmos dentro da sala de aula. O Quadro 13 apresenta os registros dos participantes.

Quadro 13 - Respostas discursivas na categoria Adaptação Curricular.

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como há aqueles alunos mais desenvoltos, há os mais tímidos que necessitam de uma maior atenção para entender, inclusive o que deve realizar. Então, devo atendê-lo no individual. E algumas atividades realizo junto com eles...e percebo que eles se sentem mais parte da atividade. É muito interessante.</li> <li>2. O trabalho em equipe é necessário porque prepara o educando para desenvolver um excelente trabalho na empresa que for trabalhar quando atingir a idade adulta. A importância de mesclar os diferentes níveis de aprendizado vem de demonstrar o sentimento de empatia no grupo.</li> <li>3. O professor deve estar sempre atento, de modo que consiga detectar as dificuldades de aprendizado dos alunos, identificando aquele que tem mais problemas, a fim de ajudá-lo.</li> <li>4. O trabalho em grupo (e com diferentes níveis de conhecimento) é importante para as trocas e crescimento dos estudantes.</li> <li>5. O tempo é o senhor do universo!!!! Muitas vezes falta tempo, para um trabalho mais individualizado...</li> <li>6. Nem todos os estudantes conseguem compreender um enunciado no primeiro contato.</li> <li>7. O atendimento individualizado é muito importante para efetivar o aprendizado</li> <li>8. Trabalhos em grupo favorecem a aprendizagem. Troca de opiniões.</li> <li>9. Atividades em grupo contribuem para a aprendizagem de todos</li> <li>10. Faz-se necessário acompanhar os alunos nas atividades.</li> <li>11. Perguntas que fazem parte da realidade estudantil...</li> <li>12. Cada aluno tem um tempo próprio para aprender.</li> <li>13. Socialização se faz necessário na escola.</li> <li>14. Identificar cada necessidade dos alunos.</li> <li>15. Obs.: Muitas questões parecidas.</li> </ol> |
|---|

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Os registros mostram que os professores participantes em sua maioria registraram na questão aberta que consideram a Adaptação Curricular um elemento importante da aprendizagem como indicado no registro 2: “O trabalho em equipe é necessário porque

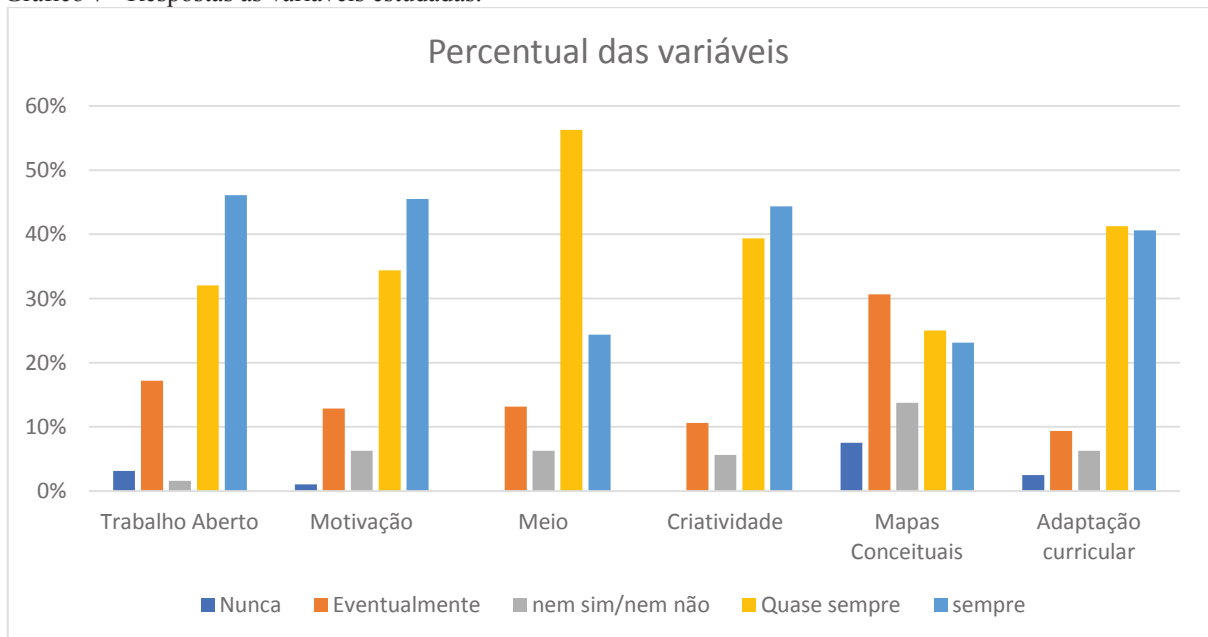
prepara o educando para desenvolver um excelente trabalho na empresa que for trabalhar quando atingir a idade adulta”. Todavia, as respostas apresentadas no Quadro 13 levam a uma certa incongruência ao compararmos com as respostas obtidas no gráfico, dado esse preocupante por se tratar de uma pesquisa realizada com professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar essa pesquisa retomamos a pergunta como forma de verificar em que medida eles foram contemplados e quais os aspectos centrais elucidados pela investigação, bem como suas fragilidades e possibilidades de novos estudos.

Iniciamos pela pergunta que remete a identificar com que frequência professores de Língua Portuguesa utilizam em seu fazer pedagógico situações favorecedoras de uma aprendizagem significativa. Os dados foram obtidos por meio de assertivas distribuídas nas seis variáveis anunciadas por Ballester como necessárias para a promoção de ambientes favoráveis a uma aprendizagem significativa. O Gráfico 7 apresenta em termos percentuais as respostas obtidas no estudo para cada variável.

Gráfico 7 - Respostas às variáveis estudadas.



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Das seis variáveis, temos que cinco delas (Trabalho Aberto – Motivação – Meio – Criatividade – Adaptação Curricular), se revelam presentes nas ações didáticas desenvolvidas pelo grupo de professores investigados. Os mapas conceituais foram a única variável expressa pelos participantes como nem sempre presente nas aulas. Evidentemente que esses dados, como pressupõe a metodologia do presente estudo, são decorrentes do mencionado pelos próprios participantes em um processo de autoavaliação sobre sua prática pedagógica. A frequência com que cada uma se manifesta foi apresentado na seção anterior e mostra uma variação entre as assertivas de uma mesma variável avaliada. Porém, na média os resultados

quantitativos revelaram que para cinco das variáveis a frequência se mostra elevada e para uma delas há uma tendência em não ser utilizada.

Desses resultados alguns chamam a atenção como por exemplo, o fato de que as assertivas 1, 6, 12, 13, 23 e 33 tiveram mais de vinte registros para a alternativa “sempre” e as assertivas 14 e 17 tiveram mais de 20 registros para “quase sempre”. Esses resultados além de corroborarem o mencionado no parágrafo anterior, uma vez que pertencem às cinco variáveis mencionadas, partem da premissa de que os professores investigados utilizam em suas ações momentos de: resgate de conhecimentos prévios; identificação das metas a serem alcançadas com o desenvolvimento de uma atividade; incentivo frente as dificuldades apresentadas pelos alunos; cordialidade e estímulos para com os alunos; reconhecimento de seus saberes e atendimento individual para alunos que apresentam dificuldades de compreensão. Ainda nessa mesma direção, os professores quase sempre selecionam materiais didáticos que favorecem o interesse dos alunos e selecionam conteúdos e estratégias que tem uma relação direta com o mundo vivencial e cotidiano dos estudantes. Em contrapartida, esses mesmos professores manifestam que eventualmente utilizam mapas conceituais.

Isso vem ao encontro do anunciado por Ausubel e operacionalizado por Ballester como favorecedor da aprendizagem significativa, exceto pelo uso dos mapas conceituais. Sobre isso cabe destacar que o uso dessa estratégia embora diretamente associada a promoção de aprendizagem significativa, nem sempre é escolhida pelos professores e ainda é tida por eles como de difícil execução em sala de aula. Essas inferências são anunciadas por Rosa (2001) ao analisar a ação pedagógica de um grupo de professores de Física e que mostra que o recurso dos mapas conceituais, assim como outras estratégias associadas a aprendizagem significativa, não tem sido a opção dos docentes.

Borda Filho, Melo e Cunha (2019, s/p), na mesma direção da autora mencionada, apontam que embora os professores

reconheçam que os mapas como uma boa ferramenta metodológica para o aprendizado, pelo fato que pode promover a autorregulação da aprendizagem e aprendizagem significativa, eles não usam os mapas conceituais com total frequência a dificuldade de professores em utilizar os mapas em sala de aula.

No estudo mencionado, os autores contataram que 72% dos participantes da pesquisa – professores em processo de formação inicial em Física, conhecem e valorizam a presença dessa ferramenta como recurso didático favorecedor do ensino e da aprendizagem, todavia, relatam dificuldades em utilizá-lo em sala de aula. A exemplo dos mapas conceituais

podemos apontar outras estratégias didáticas que nas pesquisas são apontadas como um recurso didático de relevante potencial de aprendizagem, na prática cotidiana dos professores acaba por não se revelar presente. Disso, entende-se que nem sempre o que se mostra viável em uma pesquisa, se traduz em ações presente nas salas de aula. As razões sobre isso não cabem aqui discutir, por fugir ao escopo do presente trabalho, contudo, podemos dizer que a pesquisa aqui apresentada trouxe essa questão e que poderá ser incorporada com uma pesquisa futura.

Retornando ao tema da presente dissertação, e ao final deste texto, cabe perguntar se de fato aspectos como o resgate de conhecimentos prévios, a motivação, o contexto no qual os estudantes estão imersos, a criatividade e as necessárias adaptações curriculares, estão presentes na ação dos professores investigados. Salientamos que os dados trazidos foram obtidos por meio da aplicação de um questionário, todavia, outros instrumentos poderiam ser utilizados para buscar analisar de diferentes perspectivas a ação dos professores e qual a frequência com que utilizam as variáveis anunciadas por Ballester (2018), em sua sala de aula.

O uso desses instrumentos variados pode trazer respostas distintas do apresentado, especialmente se for utilizado instrumentos voltadas a observação da ação docente. Essa possibilidade surge mediante ao fato de que pelos resultados apresentados, as ações didáticas desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa participantes do estudo estão voltadas a aprendizagem significativa, contudo, percebemos que os estudantes ainda mostram fragilidades de conhecimentos. Onde estaria a diferença entre a ação e a aprendizagem? Ou a ação apresenta lacunas inclusive de compreensão sobre seu significado ou ela não se mostra tão eficiente como apregoam seus defensores como os teóricos discutidos neste texto.

Diante do apresentado aventamos uma possibilidade de continuidade do estudo no qual nos propomos a analisar com mais detalhamento as ações de um grupo de professores e confrontar suas respostas do questionário, buscando elementos que permitam compreender a questão apresentada anteriormente. A essa nova enseada convidamos a comunidade de pesquisadores da área da aprendizagem significativa.



## REFERÊNCIAS

- AQUINO, Julio Groppa. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 91-110.
- AUSUBEL, David Paul. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Tradução de Ligia Teopisto. Rio de Janeiro: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- BALLESTER, Antoni. L'aprenentatge significatiu a l'aula. *Comunicació Educativa: revista d'ensenyament de les comarques meridionals de Catalunya*, n. 20, p. 26-30, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.17345/comeduc200726-30>>. Acesso em: 4 dez. 2021.
- BALLESTER, Antoni. *Método Ballester: el aprendizaje significativo en la práctica*. Almeria, Espanha: Grupo Editorial Círculo Rojo SL, 2018.
- BODGAN, Roberto Carlos; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORDA FILHO, José Roberto P.; MELO, Thaianer A.; CUNHA, Kátia Silva. Mapas Conceituais como ferramenta metodológica para o ensino e aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6, 2019, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: Editora Realize, 2019. p. 1-8. Disponível em: <[https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO\\_EV127\\_MD1\\_SA2\\_ID1807\\_25092019231522.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA2_ID1807_25092019231522.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- BOTELHO, Patricia Ferreira. *Textos factuais e problematizantes em livros didáticos de História: leitura e metacognição*. 2010. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em <<https://coloquiodeletras.ufpa.br/downloads/v-coloquio/ANAIS-COLOQUIO-DE-LETRAS-2020-2405.pdf#page=152>>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 33, n. 2, p. 323-336, 2017.
- CHARLOT, Bernard. Práticas languageiras e fracasso escolar. *Estilos da Clínica*, v. 5, n. 9, p. 124-133, 2000.
- CREESE, Angela; NORWICH, Brahm; DANIELS, Harry. *Teacher support teams in primary and secondary schools*. London: Routledge, 2012.
- DANIELS, Harry. *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.

FLEIGER, Clarice. *O lúdico e a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil*. 2020. Disponível em: <<https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/10099>>. Acesso em: 10 abr. 2022.

FLORIANI, Fátima H.; FERNANDES, Sueli de Fátima. *Flexibilização e Adaptação Curricular: desafios dos sistemas de ensino para equilibrar o comum e o individual em contextos inclusivos?* 2015. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1527-8.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2022.

GIACOMELLI, Alisson C. *Experimentos de pensamento: da concepção histórico-epistemológica às contribuições para a aprendizagem significativa em Física*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2020.

GIL, Antonio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1987.

GIL, Antonio C. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

HERNANDEZ JACQUEZ, Luis Fernando; RÍOS ZAVALA, Aida Del Carmen. Validación del Cuestionario de Frecuencia de Aplicación de Estrategias de Enseñanza para el Aprendizaje Significativo. *Educación y Ciencia*, v. 6, n. 48, p. 20-30, 2017.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos: a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

LA TAILLE, Yves. O erro na perspectiva piagetiana. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 25-44.

LIBÂNEO, José Carlos. *Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas*. Goiânia, 2002. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/produccedilatildeo-de-saberes-na-escola-suspeitas-e-apostas->>. Acesso em: 24 fev. 2021.

MINAYO, Maria C. de S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MOREIRA, Marco Antonio. *A Teoria da Aprendizagem Significativa: subsídios teóricos para o professor pesquisador em ensino de Ciências*. Porto Alegre, 2016.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa em Ciências: condições de ocorrência vão muito além de pré-requisitos e motivação. *Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista*, v. 11, n. 2, p. 25-35, 2021.

- MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizaje Significativo: fundamentación teórica y estrategias facilitadoras*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- MOREIRA, Marco Antonio. *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.
- MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. *Aprendizagem Significativa – A teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro, 2001.
- MORTIMER, Eduardo F.; MACHADO, Andréa H. Elaboração de conflitos e anomalias em sala de aula. In: MORTIMER, Eduardo F.; SMOLKA, Ana Luiza. *Linguagem, cultura e cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- NOVAK, Joseph D.; CAÑAS, Alberto José. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. *Práxis Educativa*, v. 5, n. 1, 2010.
- NOVAK, Joseph D.; GOWIN, D. Bob. *Aprender a Aprender*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1986.
- PALMERO, Maria Luz Rodríguez; MOREIRA, Marco Antonio; CABALLERO SAHELICES, Concesa; GRECA, Ileana. La Teoría del Aprendizaje Significativo. In: PALMERO, Maria Luz Rodríguez; MOREIRA, Marco Antonio; GRECA, Ileana (Orgs.). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2008. p. 7-45.
- PAULO, Iramaia Jorge Cabral de; SOUZA, Célia Maria Soares Gomes de. *A teoria da aprendizagem significativa e seus desdobramentos na dinâmica de ensinar e aprender Ciências*. Cuiabá: UAB/UFMT, 2011.
- PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo. O Brasil e os desafios da educação e dos educadores na agenda 2030 da ONU. *Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, v. 1, n. 3, p. 22-33, 2019.
- ROSA, Cleci T. Werner da. *Laboratório didático de Física da Universidade de Passo Fundo: concepções teórico-metodológicas*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2001.
- SADA, Beatriz Arraiza; DOMÍNGUEZ, Luis Alfonso Núñez; LANDÍVAR, Emilio Garrido. Situación actual del éxtasis. Huarte de San Juan. *Psicología y pedagogía*, n. 6, p. 143-166, 1999.
- SCHULZ, Renate A. Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, v. 29, n. 3, p. 343-364, 1996.
- STAINBACK Susan; STAINBACK William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

## APÊNDICE A - Questionário do estudo piloto



**PPGEdu**  
Programa de Pós-Graduação  
em Educação

Prezado professor,

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa realizada pela mestrandia Silvana Espens e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, sob a orientação da Dra. Cleci Teresinha Werner da Rosa. O objetivo do estudo está em analisar a frequência com que estratégias de ensino associadas a aprendizagem significativa são utilizadas por você em suas aulas. A sua participação é fundamental nessa pesquisa, entretanto, ela é livre, não remunerada e sem identificação pessoal. Os dados serão analisados no anonimato e utilizados unicamente com objetivo de divulgação acadêmica em artigos e eventos científicos.

Para responder os itens apresentados na sequência solicitamos que seja assinalado um “X” na alternativa que julgar mais adequada a sentença apresentada. Solicitamos que seja assinalada apenas uma das alternativas.

As alternativas correspondem a:

**1 – Nunca    2- Eventualmente    3 – Nem sim, nem não    4 – Quase sempre    5 – Sempre**

Itens/assertivas	1	2	3	4	5
1. Nas aulas permito que os estudantes estabeleçam relação entre o que eles sabem (suas ideias prévias sobre o tema) e o assunto em discussão.					
2. Quando um aluno pede informações sobre a compreensão de uma atividade, solicito a ele que pense e explicite o que compreendeu utilizando suas próprias palavras.					
3. Ao propor uma atividade costumo deixar claro para o aluno onde pretendo chegar.					
4. Realizo com frequência de, no mínimo, duas vezes por mês, trabalhos em grupo?					
5. Ao fazer atividades em grupo, tento variar os seus integrantes para que todos os alunos tenham oportunidade de interagirem entre si?					
6. Durante a realização das atividades, deixo os alunos livres para escolherem os materiais que desejam trabalhar?					
7. Antes de iniciar uma atividade, deixo claro para os alunos o objetivo da atividade?					
8. Tenho o hábito de perguntar aos alunos se eles estão interessados em estudar o tema que estou apresentado a eles?					
9. Seleciono atividades didáticas que julgo serem desafiantes aos alunos?					
10. Os alunos costumam entender as instruções que dou sobre a realização das tarefas?					
11. No decorrer das aulas ou nas avaliações, forneço elementos para que os alunos possam avaliar seu próprio desempenho escolar?					
12. Dou retorno aos alunos de forma individualizada sobre aquilo que erraram nas atividades/avaliações?					
13. Parableno individualmente cada aluno quando identifico que acertou uma resposta ou que teve um desempenho satisfatório nas avaliações?					

14. Incentivo os alunos a continuarem nas atividades mesmo quando surgem dificuldades?					
15. As atividades de ensino que proponho são motivadoras para os alunos?					
16. Utilizo palavras cordiais, de estímulo, de reconhecimento, com meus alunos?					
17. Os materiais didáticos que utilizo em aulas despertam o interesse dos alunos?					
18. Uso materiais didáticos presentes no cotidiano dos alunos como os visuais, táteis, textuais, entre outros?					
19. Utilizo em aula notícias de jornais, revistas, televisão, internet ou outros?					
20. Os temas abordados durante as aulas têm uma relação de aplicação direta com a vida cotidiano dos alunos?					
21. Os temas abordados em aula apresentam uma relação direta com o mundo fora da escola?					
22. Nas aulas abordo aspectos que estão presentes em contextos distantes dos alunos, como os problemas vivenciados em outras cidades ou países?					
23. No desenvolvimento das atividades em sala de aula possibilito que os alunos tomem a decisão de realizar da forma que julguem mais adequada?					
24. Ao identificar que os alunos apresentam dificuldades para compreender um determinado tema, recorro a diferentes estratégias didáticas como forma de auxiliá-los na compreensão?					
25. Oportunizo que os alunos durante as atividades de aprendizagem tenham liberdade de escolher materiais diferentes dos que apresento a eles?					
26. Possibilito que meus alunos utilizem a criatividade para realizar as atividades propostas?					
27. Assinalo aos alunos a possibilidade de haver diferentes formas para desenvolver uma determinada tarefa?					
28. Questiono os alunos sobre suas escolhas, induzindo que utilizem nas tarefas as ideias criativas e originais?					
29. Permito aos alunos a utilização de seus conhecimentos sobre determinados assuntos para desenvolver atividades?					
30. Os problemas apresentados em aula ou trazidos pelos alunos são considerados no momento que planejo as aulas?					
31. Utilizo mapas conceituais nas aulas?					
32. Identifico uma melhora na produção dos mapas conceituais à medida que os alunos vão utilizando?					
33. Utilizo os mapas conceituais como ferramenta didática que permitem conectar e relacionar conceitos com maior facilidade?					
34. Utilizo os mapas conceituais como estratégia para introduzir um determinado tema?					
35. Utilizo os conectores entre os conceitos na produção dos mapas conceituais em aula?					
36. Os mapas conceituais são utilizados no momento em que identifico que um determinado conceito não foi bem entendido pela turma?					
37. Os mapas conceituais são utilizados como fechamento de um tema ou de uma aula?					
38. Incentivo que os alunos utilizem mapas conceituais como forma de estudo para se preparar para uma avaliação?					
39. Durante as aulas mesclo o trabalho individual com o trabalho em grupo?					
40. Durante a realização das atividades em grupo, favoreço que sejam realizadas trocas entre os membros dos grupos de trabalho?					
41. Procedo cuidados para que os grupos de trabalhos sejam integrados por alunos de diferentes níveis de conhecimento?					
42. Identifico nos grupos de trabalho a existência de uma relação de respeito e de comportamento amigável entre os seus integrantes?					
43. Quando há necessidade modifico as atividades propostas?					
44. Trabalho em conjunto com os alunos para o desenvolvimento de certas atividades?					
45. Dedico atenção especial àqueles alunos que apresentam problemas com a disciplina?					
46. Atendo individualmente aqueles alunos que mostram dificuldades para compreender um determinado tema?					

## ANEXO A - Questionario propuesto por Hernández Jacquez e Ríos Zavala (2017)

No	Item
1	El maestro te permite trabajar tomando en cuenta tus propuestas.
2	Al preguntar a tu profesor sobre la realización de algún trabajo, te cuestiona para que pienses y expliques tus propias ideas.
3	Al realizar alguna actividad se te explica cuál será el trabajo final.
4	Con que frecuencia realizas trabajo en equipo.
5	Al realizar trabajo en equipo el maestro procura variar a los integrantes para que todos trabajen.
6	Cuando realizas algún trabajo se te da libertad para elegir los materiales con que deseas trabajar.
7	Antes de iniciar un tema se te explica el objetivo (¿A dónde se quiere llegar?)
8	El profesor te pregunta si es interesante algún tema para ti.
9	Consideras que las actividades que te sugiere el profesor significan un reto para ti.
10	Comprendes las instrucciones que se te dan para realizar las actividades.
11	El maestro te proporciona elementos para que evalúes tu propio desempeño escolar.
12	El profesor te señala lo correcto e incorrecto que hiciste en tus actividades.
13	El profesor te felicita cuando tu desempeño es sobresaliente.
14	El maestro te anima a seguir trabajando cuando se te presentan ciertas dificultades.
15	Las actividades te motivan a seguir investigando más acerca del tema.
16	El profesor tiene muestras de afectos (palabras cordiales, estímulos, reconocimientos, etc.) hacia todos los alumnos.
17	Los materiales que se utilizan despiertan tu interés.
18	En las clases empleas materiales visuales, táctiles, textuales, sonoros, etc., que se encuentran en la comunidad.
19	Al realizar las actividades involucras información de la localidad proveniente de fuentes como radio, televisión, periódico o internet.
20	Lo que aprendes en la escuela lo aplicas en algunas situaciones de la vida diaria.
21	Los temas vistos en clase tienen relación con lo que vives fuera de la escuela.
22	Realizas actividades tomando en cuenta los problemas de otras ciudades o países.
23	En las actividades se te da libertad para llevarlas a cabo de la manera que consideras más adecuada.
24	El maestro te explica de diferentes maneras un mismo tema cuando no queda claro.
25	Los materiales con que cuentas en la escuela se pueden emplear de diferentes maneras en las actividades.
26	Realizan actividades donde tú puedes aportar tu propio ingenio en la elaboración de un trabajo.
27	Al resolver un problema buscan diferentes formas de solución.
28	El maestro te hace preguntas para que propongas ideas creativas y originales.
29	A partir de tu conocimiento sobre algún tema, realizas actividades con determinados objetivos.
30	Las problemáticas que se presentan en el aula permiten que el profesor plantee alguna actividad.
31	Elaboras mapas conceptuales para desarrollar algunos temas.
32	Los mapas conceptuales que elaboras han mejorado con el paso del tiempo.
33	Consideras que el mapa conceptual te permite conectar y relacionar los conceptos de manera más fácil.
34	Al iniciar un bloque o tema el maestro utiliza mapas conceptuales para presentar el contenido general del tema.
35	Cuando el profesor diseña mapas conceptuales utiliza conectores entre los conceptos que se presentan.
36	El profesor utiliza los mapas conceptuales para aclarar conceptos o dudas, cuando un tema no es comprendido totalmente.
37	Al finalizar un tema o bloque se utilizan mapas conceptuales a manera de cierre, resumen o conclusión de lo visto en clase.
38	Has elaborado mapas conceptuales a manera de estudio para prepararte para un examen o evaluación.
39	Durante las clases se combina el trabajo individual con el trabajo en equipo.
40	El profesor suele cambiar a los integrantes de los equipos de trabajo de acuerdo a las actividades a realizar.
41	Los equipos que se forman integran a alumnos buenos, regulares y no tan buenos.
42	En los equipos de trabajo suele haber un comportamiento cordial entre los compañeros.
43	Cuando el maestro modifica alguna de las actividades lo hace tomando en cuenta tus intereses, motivaciones y conocimiento que tienes sobre el tema.
44	El maestro trabaja en conjunto con los estudiantes para el desarrollo de ciertas actividades.
45	Si algún compañero presenta problemas de indisciplina el maestro dedica tiempo especial para trabajar con él.
46	Si algún compañero presenta dificultad en la comprensión de un tema el maestro trabaja de manera individual para apoyarlo.