



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

ROBERTA MARTINS MENDONÇA GOMES

**OBJETOS DE APRENDIZAGEM: REFLEXÃO E USO NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

Morrinhos-GO
2019

ROBERTA MARTINS MENDONÇA GOMES

**OBJETOS DE APRENDIZAGEM: REFLEXÃO E USO NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Goiano, *campus* Morrinhos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Emmanuela Ferreira de Lima.
Coorientadora: Profa. Dra. Cinthia Maria Felício.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

G633o Gomes, Roberta Martins Mendonça.
Objetos de aprendizagem: reflexão e uso nas aulas de língua portuguesa.
/ Roberta Martins Mendonça Gomes. – Morrinhos, GO: IF Goiano, 2019.
83 f. : il. color.

Orientadora: Dra. Emmanuela Ferreira de Lima.

Coorientadora: Dra. Cinthia Maria Felício.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos,
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação
Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2019.

1. Língua portuguesa (Ensino médio). 2. Ensino profissional. 3. Prática
de ensino. I. Lima, Emmanuela Ferreira de. II. Felício, Cinthia Maria. III.
Instituto Federal Goiano. IV. Título.

CDU 37:811.134.3(81)



INSTITUTO FEDERAL
Goiano

Repositório Institucional do IF Goiano - RIIIF Goiano
Sistema Integrado de Bibliotecas

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC – Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: <u>E-book</u> | |

Nome Completo do Autor: Roberta Martins Mendonça Gomes

Matrícula: 20172043310187

Título do Trabalho: Objetos de Aprendizagem: Reflexão e uso nas aulas de Língua Portuguesa

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: Não Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIIF Goiano: 06/11/2019

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Morrinhos, 06/11/2019.

Local Data

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:

Assinatura da orientadora

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

OBJETOS DE APRENDIZAGEM: REFLEXÃO E USO NAS
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Autora: Roberta Martins Mendonça Gomes
Orientadora: Dra. Emmanuela Ferreira de Lima

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo
Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica

APROVADO em 03 de setembro de 2019.



Prof.ª. Dr.ª. Emmanuela Ferreira de Lima
Presidente da Banca e Orientadora
Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos



Prof. Dr. Fernando Barbosa Matos
Avaliador Interno
Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos



Prof.ª. Dr.ª. Renata Luiza da Costa
Avaliadora Externa
Instituto Federal de Goiás – Campus Inhumas

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

**OBJETOS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

**Autora: Roberta Martins Mendonça Gomes
Orientadora: Dra. Emmanuela Ferreira de Lima**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

APROVADO e VALIDADO em 03 de setembro de 2019.



**Prof.ª. Dr.ª. Emmanuela Ferreira de Lima
Presidente da Banca e Orientadora
Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos**



**Prof. Dr. Fernando Barbosa Matos
Avaliador Interno
Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos**



**Prof.ª. Dr.ª. Renata Luiza da Costa
Avaliadora Externa
Instituto Federal de Goiás – Campus Inhumas**

Dedico este trabalho aos meus familiares, em especial aos meus '3AS'.
Aos docentes e todos que direta ou indiretamente contribuíram com minha trajetória
acadêmica, bem como a cada um que possa ser instigado por ele.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por não olhar minha pequenez e me permitir sonhar e buscar sempre mais.

Aos meus pais Luiz e Neide que me encorajam em cada etapa, ensinando o caminho e mostrando desde sempre o quanto é importante a trajetória da educação. Obrigada por sempre acreditarem em mim.

Aos meus irmãos Juliano e André Luiz com quem foram compartilhados os primeiros projetos.

A minha sogra Maria Aparecida pela dedicação e afeto... minha segunda mãe.

Ao meu esposo Adevair por ser meu referencial, minha fortaleza. Aquele que acreditou quando eu já não acreditava. Certamente...foi Deus.

A minhas filhas Alícia e Anita. Ainda tão pequenas para entender a grandeza de tudo, mas dispostas a colaborar, compreendendo as ausências e me permitindo seguir.

A todos os professores que fizeram parte da minha trajetória acadêmica, em especial os professores do programa de Mestrado que, dentre todos os ensinamentos, nos passaram o mais importante: o amor pela educação.

As professoras Emmanuela e Cinthia por cada sementinha plantada. A dedicação que fez a diferença.

A banca examinadora pelas valiosas contribuições.

Aos colegas de turma que se tornaram amigos especiais na caminhada.

A todos que acompanharam, torceram e sonharam o meu sonho.

“Dai-me, Senhor, a perseverança das ondas do mar,
que fazem de cada recuo um ponto de partida para
um novo avanço.”

Cecília Meireles

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 REFERENCIAL TEÓRICO	17
1.1 Contexto histórico da Educação Profissional e Tecnológica – EPT no Brasil.....	17
1.2 Ensino de Língua Portuguesa no Brasil	24
1.3 Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC e a prática docente	29
1.4 Os objetos de aprendizagem-OA	34
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	38
2.1 Contextualização da pesquisa.....	38
2.2 Natureza da pesquisa e objeto de estudo.....	38
2.3 Delineamento da pesquisa.....	39
2.4 Local de estudo.....	39
2.5 Sujeitos da pesquisa e aspectos éticos.....	42
2.6 Técnica de análise de dados.....	43
2.7 Elaboração do produto educacional.....	44
3 ANÁLISE DOS DADOS.....	46
3.1 Abordagem inicial.....	46
3.2 Categoria 1: Uso das TIC pelos docentes.....	48
3.3 Categoria 2: Reflexões sobre o conhecimento e a usabilidade dos objetos de aprendizagem na prática de ensino.....	50
4 PRODUTO EDUCACIONAL.....	57
4.1 Organização do produto.....	57
4.2 Avaliação do produto educacional.....	58
4.3 Considerações sobre a avaliação.....	63
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS.....	66
APÊNDICES	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Técnico Integrado em Eletrotécnica.....	40
Quadro 2 - Técnico Integrado em Química	41
Quadro 3 - Técnico Integrado em Agroindústria na Modalidade EJA	41
Quadro 4 – Licenciatura em Química	41
Quadro 5 - Bacharelado em Engenharia de Controle e Automoç�o.....	42
Quadro 6 - Bacharelado em Engenharia Elétrica	42

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária	12
Gráfico 2 – Formação acadêmica	47
Gráfico 3 – Experiência docente	47
Gráfico 4 - Atividades e frequência na utilização dos recursos.....	48
Gráfico 5 - Ambiente da <i>web</i> utilizado para pesquisa de objetos de aprendizagem.....	55
Gráfico 6 – Apresentação dos conceitos	Erro! Indicador não definido.
Gráfico 7 – Material favorece reflexões para abordagens ao ensino	Erro! Indicador não definido.
Gráfico 8 – Ampliação da perspectiva quanto ao uso dos objetos de aprendizagem no ensino	60
Gráfico 9 – Abordagem sobre os repositórios de objetos de aprendizagem e as ferramentas de autoria instigaram reflexões para a prática docente tação dos conceitos	60

RESUMO

O avanço tecnológico e sua relevância no setor educacional surge como fator motivador para a presente pesquisa, uma vez que seu desenvolvimento foi fundamentado pela necessidade de buscar reflexões sobre o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, em específico os objetos de aprendizagem-OA. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo geral verificar se objetos de aprendizagem estão sendo utilizados como recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Especificamente objetivou-se identificar o conhecimento e a experiência que os professores de Língua Portuguesa têm sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação -TIC, em especial os objetos de aprendizagem-OA; analisar se os objetos de aprendizagem estão sendo utilizados, bem como a mediação deles no processo; e desenvolver um material de apoio aos docentes contemplando o uso dos objetos de aprendizagem no processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa com professores de Língua Portuguesa do IFG - Instituto Federal de Goiás, *campus* Itumbiara, visando testar a hipótese e alcançar os objetivos. Dessa forma, após coleta e análise dos dados iniciais, foi proposto o produto educacional visando atender as demandas apresentadas pelos respondentes. Sequencialmente o produto também passou por avaliação pelos professores sujeitos da pesquisa, cuja análise permitiu concluir que sua proposta foi alcançada, subsidiando uma reflexão sobre as várias possibilidades de ensino ampliadas por meio de recursos focados na aprendizagem, com intuito de difundir o conhecimento e a usabilidade dos recursos digitais ao facilitar o acesso e a utilização dos objetos de aprendizagem por meio dos repositórios dos objetos de aprendizagem-ROA, bem como a produção de materiais tendo como apoio as ferramentas de autoria.

Assim, almeja-se contribuir com a atividade docente ao promover uma reflexão com relação à utilização das tecnologias em contexto escolar e na ressignificação de suas práticas.

Palavras-chave: Objetos de aprendizagem. Língua Portuguesa. Prática docente. Produto educacional.

ABSTRACT

Technological advancement and its relevance in the educational sector emerges as a motivating factor for this research, since its development was based on the need to seek reflections on the use of technologies in the teaching and learning process, specifically the learning objects-LO. In this context, the present study has the general objective to verify if learning objects are being used as didactic resources in teaching and learning Portuguese process. The main objective was to identify the Portuguese teacher's knowledge and expertise about Information and Communication Technologies -ICT, especially learning objects; analyze if learning objects are being used, as well as their process mediation; develop and support a teacher's material contemplating the use of learning objects in the teaching and learning process.

The research was conducted with teachers of Portuguese Language of IFG - Federal Institute of Goiás, Itumbiara campus, aiming to hypothesis test and achieve the objectives. Thus, after collecting and analyzing the initial data, the educational product was proposed to meet the demands presented by the respondents. Sequentially the product also underwent evaluation by the research subject teachers, whose analysis allowed us to conclude that their proposal was achieved, subsidizing a reflection on the various teaching possibilities expanded through resources focused on learning, in order to spread knowledge and usability. digital resources by facilitating access to and use of learning objects through learning object repositories, as well as the production of materials supported by authoring tools. Thus, it aims to contribute to the teaching activity by promoting a reflection on the technologies use in the school context and promote a reframing about their practices.

Keywords: Learning objects. Portuguese language. Teaching practice. Educational product.

INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico abre novas possibilidades em todas as áreas, incluindo o campo educacional, trazendo pertinência aos estudos voltados ao uso das tecnologias na prática educativa, bem como a relação desses recursos com o processo de ensino e aprendizagem. Assim, discutir a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação-TIC é pertinente, além de necessário, também por fazer parte de uma realidade complexa e desafiadora para os educadores na estruturação de um ensino contextualizado e que seja prazeroso, afinal é preciso repensar as estratégias de ensino frente às novas tecnologias e as exigências do mundo do trabalho.

Conforme Afonso (2014), professores e alunos poderão encontrar nas TIC um meio propício para ações educacionais, que facilitem e favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento, pois com elas, novas possibilidades são favorecidas no âmbito da educação, permitindo novas aplicações e usos educacionais. É nesse cenário que, conforme Audino e Nascimento (2010), cada vez mais a prática docente está apoiando-se em recursos provenientes das tecnologias digitais para complementar o processo de ensino e aprendizagem, sendo um desses recursos os objetos de aprendizagem-OA, que podem ser entendidos como recursos digitais, reutilizáveis, favoráveis ao aprendizado. (WILLEY, 2000)

Atualmente existem diversos repositórios que são bases de dados para armazenamento dos objetos de aprendizagem que têm o intuito de facilitar a busca e o uso desses recursos. Nesse contexto, os repositórios são de fundamental importância, pois asseguram que o usuário possa encontrar conteúdos com padrões em termos de nível, qualidade e formato.

Para Schwarzelmüller e Ornellas (2006, *apud* Afonso, 2014), os objetos e ambientes de aprendizagem surgem com o papel de serem instrumentos para uma nova forma de educar, podendo facilitar a disponibilidade e acessibilidade dessa informação no ciberespaço.

Nessa perspectiva, atentamos para o papel da educação na formação integral, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases-LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN, em especial os de Língua Portuguesa, disciplina foco deste estudo e a Base Nacional Comum Curricular-BNCC que apresenta as habilidades e competências essenciais para o desenvolvimento do aluno. Nesse sentido,

[...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 25)

Observando ainda que

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar [...] (BRASIL, 1997, p. 26)

Assim, o ensino de Língua Portuguesa tem a finalidade e também o desafio de favorecer uma aprendizagem mais significativa como parte de um projeto amplo de formação humana integral. Observa-se que essa formação integral tem como objetivo garantir ao educando o direito a uma formação *omnilateral* para uma leitura e melhor entendimento do mundo e para a atuação como cidadão, ou seja, um ser integrado na sua totalidade ao mundo que o cerca (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012).

Nesse sentido, a presente pesquisa é motivada pelo avanço das tecnologias, o qual apresenta novas possibilidades ao campo educacional, trazendo pertinência aos estudos voltados ao uso dos recursos digitais na prática docente bem como a possível contribuição desses recursos ao processo de ensino e aprendizagem. De tal modo, esse estudo tem como justificativa a necessidade de discutir a utilização das tecnologias de informação e comunicação-TIC, também por fazer parte de uma realidade complexa e desafiadora para os educadores na estruturação de um ensino contextualizado e de uma aprendizagem significativa, atribuindo foco aos objetos de aprendizagem-OA visando afunilar o estudo em função das diversas possibilidades tecnológicas atuais.

Por sua vez o foco dado à Língua Portuguesa justifica-se pela importância do estudo do nosso código, uma vez que seu domínio, oral e escrito, é fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano e sua participação social, “pois é por meio da língua que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. (Brasil, 1997, p. 21)

A partir dessas considerações surge o seguinte problema de pesquisa: Os objetos de aprendizagem estão sendo utilizados como recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Goiás, *campus* Itumbiara?

Como pressuposto tem-se que os objetos de aprendizagem não estão sendo efetivamente empregados na prática docente, não contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem. Supõe-se que essa não utilização poderia estar diretamente ligada ao fato de muitos professores não terem familiaridade com as TIC e conseqüentemente não saberem buscar e/ou utilizar os OA em suas aulas.

Para responder o tema da pesquisa, tem-se como objetivo geral investigar se os objetos de aprendizagem estão sendo utilizados como recurso didático e as possíveis contribuições deles na prática dos professores de Língua Portuguesa do IFG - Instituto Federal de Goiás,

campus Itumbiara.

Como objetivos específicos pretendeu-se:

- identificar o conhecimento e a experiência que os professores de Língua Portuguesa têm sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação-TIC, em especial os objetos de aprendizagem-OA;

- analisar se os objetos de aprendizagem estão sendo utilizados (ou não), bem como a mediação deles no processo;

- desenvolver um material de apoio aos docentes que contemple o uso dos objetos de aprendizagem no processo de ensino e aprendizagem.

Para melhor organização e compreensão a dissertação foi dividida em cinco capítulos. Dessa forma, inicialmente foram apresentados os aspectos introdutórios da pesquisa, destacando seus objetivos. No primeiro capítulo tem-se o referencial teórico com contexto histórico da educação profissional e tecnológica brasileira, em linhas gerais, em específico o ensino de Língua Portuguesa, além da explanação sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação -TIC no âmbito educacional, os objetos de aprendizagem-OA e a prática docente nesse contexto. No segundo capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para orientar a pesquisa visando à concretização dos objetivos predefinidos. Já no capítulo 3 foi realizada a análise e reflexão dos dados provenientes da aplicação de questionário, cujas informações foram interpretadas com subsídio dos objetivos da pesquisa e de seus referenciais teóricos. O produto educacional resultante do estudo foi apresentado no capítulo 4, bem como sua avaliação pelos docentes sujeitos da pesquisa. Finalizando, no capítulo 5 foram apresentadas as conclusões do estudo e, em seguida, os referenciais que o embasaram.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Para uma melhor percepção do processo educacional no Brasil, com suas conquistas e perdas, seus avanços e retrocessos, faz-se necessário analisar o contexto como um todo, observando as principais legislações e propostas educacionais e as várias transformações sofridas por esse processo no decorrer da história.

Nesse sentido, nesta seção é apresentado o contexto histórico da educação no Brasil, com foco na Educação Profissional e Tecnológica-EPT, observando algumas propostas que visam à formação integral do homem e seu papel frente à sociedade nas mais diversas áreas do conhecimento, em específico o ensino de Língua Portuguesa, as Tecnologias da Informação e Comunicação-TIC no âmbito educacional, os objetos de aprendizagem-OA e a prática docente nesse contexto.

1.1 Contexto histórico da Educação Profissional e Tecnológica-EPT no Brasil

Conforme Saviani (2007), trabalho e educação são atividades específicas do ser humano, significando que, apenas o homem trabalha e educa. Nessa perspectiva e ainda de acordo com Saviani (2007), o trabalho pode ser entendido como o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas, sendo então o trabalho a essência do homem. Contudo, é importante refletir que, se o homem não nasce sabendo produzir seu sustento, significa que não nasce homem e sim se forma à medida que aprende a produzir, sendo a origem da educação coincidente à origem do homem, e, vivendo em comunidade, todos se apropriavam coletivamente dos meios de produção do sustento e da educação.

Segundo o mesmo autor, o desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra que rompeu a forma de produção coletiva e gerou a divisão dos homens em classes, permitindo que alguns passassem a viver do trabalho de outros, provocando também uma divisão na educação, sendo uma intelectual voltada à classe proprietária e a outra voltada ao próprio processo do trabalho. Nesse momento tem origem a escola destinada a educar a classe proprietária, contrapondo com a educação da maioria que continuava sendo voltada aos meios de produção pela classe trabalhadora.

Essas reflexões sobre o processo de formação do sistema educacional auxiliam entender que, desde sua origem, a escola é marcada pela dualidade, visando atender o interesse de uma minoria que concentra a maior parte dos bens de uma dada sociedade, ou seja, uma

educação que serve aos interesses econômicos de uma minoria. Nesse sentido, é possível entender também que a relação entre a educação básica e profissional no Brasil está marcada historicamente por essa dualidade, uma vez que, conforme Moura (2007) até o século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que hoje possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional, existindo apenas, conforme já comentado, a educação propedêutica para as elites e negada aos demais.

Ainda conforme Moura (2007), os primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar como as origens da educação profissional surgem em 1809 com a promulgação de um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criando o Colégio das Fábricas. Sequencialmente houve a criação da Escola de Belas Artes (1816) com o objetivo de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios a serem realizados nas oficinas mecânicas; a criação do Instituto Comercial no Rio de Janeiro (1861) para capacitar para o preenchimento de cargos públicos nas secretarias de Estado; construção de dez Casas de Educandos e Artífices em capitais brasileiras (1840), sendo a primeira em Belém do Pará; a criação de estabelecimentos especiais para menores abandonados, chamados de Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos (1854) que ensinavam as primeiras letras e encaminhavam os egressos para oficinas públicas e particulares, através do Juizado de Órfãos. Foram instituídas ainda sociedades civis destinadas a dar amparo a crianças órfãs e abandonadas, sendo, entre estas, as mais importantes os Liceus de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1858), de Salvador (1872), do Recife (1880), de São Paulo (1882), de Maceió (1884) e de Ouro Preto (1886).

Percebe-se, nesse contexto, que a educação profissional do país teve origem em uma perspectiva assistencialista, objetivando “auxiliar” àqueles que não tinham condições materiais de subsistência, pensamento esse mantido até o início do século XX quando houve um esforço público de organização da formação profissional, modificando as preocupações nitidamente assistencialistas para a da preparação de mão de obra para as atividades que o mercado de trabalho necessitava naquele momento. “Assim, em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, mediante a busca da consolidação de uma política de incentivo para preparação de ofícios dentro destes três ramos da economia.” (MOURA, 2007, p. 6).

Posteriormente, por meio do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado por Nilo Peçanha, foram criadas dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, nas capitais de diferentes unidades federativas, para oferta do ensino profissional, primário e gratuito. Conforme o decreto, essas escolas eram destinadas “não só a habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los

adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime.” Observa-se a preocupação com o preparo profissional com uma justificativa ainda assistencialista. Em 1927 foi sancionado pelo Congresso Nacional o Projeto de Fidélis Reis que previa o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país. (BRASIL, 2009, p. 2 e 4).

Nas décadas de 1930 e 1940 ocorreram grandes transformações políticas e econômicas da sociedade brasileira, e, conseqüentemente, sobre a educação, em especial, conforme Araújo e Rodrigues (2010), pela institucionalização da educação profissional no Brasil, a partir de 1942, por meio de um conjunto de decretos conhecido como as Leis Orgânicas do Ensino (Reforma Capanema). Assim é instituído o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, em 1942, em resposta do Estado e dos empresários a então nova demanda por formação de trabalhadores. O surgimento do SENAI e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC (1946) marca a origem do Sistema S ao qual, posteriormente, foram acrescentados o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE (1972), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR (1991), o Serviço Social do Transporte e Serviço Nacional de Aprendizagem do Trabalho - SEST e SENAT (1993) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo - SESCOOP (1999).

De acordo com Oliveira (2003, *apud* Araújo e Rodrigues, 2010) nas décadas de 1930 e 1940 nasce a ideologia do empresariado industrial no Brasil, de forma a requerer um ensino profissional que lhe atendesse e um sistema de ensino que o promovesse, sob seus cuidados. A incorporação das séries metódicas de ofício por essas instituições, especificamente pelo SENAI e pela rede federal de educação profissional, deu-se porque respondia aos anseios e às necessidades do setor produtivo emergente daquele momento, pois possibilitaria então o disciplinamento das condições de trabalho encontradas na empresa.

No que tange a legislação, em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública com estruturação da Inspeção do Ensino Profissional Técnico para supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, até então ligadas ao Ministério da Agricultura. Em 1934 essa Inspeção foi transformada em Superintendência do Ensino Profissional. Esse foi um período de grande expansão do ensino industrial, impulsionada por uma política de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes. A Constituição Brasileira de 1937 foi a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial. No mesmo ano foi assinada a Lei 378 que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus. (Brasil, 2009).

Ainda nesse contexto, conforme Moura (2007), houve o Manifesto dos Pioneiros da

Educação Nova que dizia assumir a perspectiva de uma escola democrática. Contudo, a proposta dividia a educação em duas grandes categorias, sendo, as atividades de humanidades e ciências (de natureza mais intelectual) e os cursos de caráter técnico (de natureza mecânica e manual), apresentando, novamente, distinção entre aqueles que pensam e aqueles que executam as atividades.

Em síntese, a demanda pela formação profissional e tecnológica foi decorrente do processo de industrialização desencadeado a partir de 1930 e que necessitava de um número maior de profissionais especializados para a indústria, o comércio e a prestação de serviços, ou seja, uma educação profissional que atendesse cada segmento da economia e suas demandas. É nesse momento que no Brasil se fortalece a nova burguesia industrial substituindo às oligarquias cafeeiras, afetadas diretamente pela crise da agricultura do café dos anos 1920 e do *crash* da bolsa de Nova Iorque em 1929.

Contudo, de acordo com Kuenzer (1997, *apud* Moura, 2007) essa mudança no cenário também reafirmava a dualidade, pois o acesso ao ensino superior via processo seletivo continuava ocorrendo em função do domínio dos conteúdos gerais, das letras, das ciências e das humanidades, assumidos como únicos conhecimentos válidos para a formação da classe dirigente, conteúdos esses não inseridos na mesma proporção na educação profissional.

Nesse contexto tramitou (1946-1961) o Projeto de Lei da primeira Lei de Diretrizes e Bases do País. Desse modo, conforme Moura (2007), a primeira LDB envolve todos os níveis e modalidades acadêmica e profissional de ensino e proporciona a liberdade de atuação da iniciativa privada na área educacional, dando, ainda, equivalência entre todos os cursos do mesmo nível de modo que tanto os estudantes provenientes do colegial como os do ensino profissional poderiam dar continuidade aos estudos no ensino superior, fator que formalizava, na teoria, o fim na dualidade de ensino.

Vale ressaltar que, conforme o mesmo autor alerta, essa formalização do fim da dualidade era apenas na esfera documental, uma vez que, na prática, os conteúdos voltados à educação profissional em nada favoreciam o ingresso ao ensino superior, mas sim buscavam atender as necessidades imediatas do mundo do trabalho, pensamento esse compartilhado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) ao enfatizarem que “(...) o dualismo na educação prevaleceu. Por um lado, é ofertado um ensino preparatório para o ingresso no ensino superior e, por outro lado, um ensino técnico voltado a preparar o cidadão para o mercado de trabalho”.

Em 1971 é promulgada a Lei 5.692 fixando diretrizes e bases para o ensino, tornando, de maneira compulsória, técnico-profissional todo currículo do segundo grau. Conciani e Figueiredo (2009) destacam que, a partir da promulgação dessa lei a educação profissional

passa a fazer parte da preocupação nacional e o caráter de agenda de governo, dessa modalidade, é substituído pelo de política de estado.

Posteriormente, em 1978, com a Lei 6.545, três Escolas Técnicas Federais são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, conferindo as instituições a atribuição de formar engenheiros de operação e tecnólogos. E em 1994 a Lei 8.948 dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em CEFET. (Brasil, 2009)

Observando então à legislação sabe-se que, apenas após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9394/96 é que a educação profissional passou a ser considerada uma das etapas da educação básica, entendendo que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Em seu artigo 35 frisa que o ensino médio, etapa final da educação básica, tem como finalidades

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 - II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 - III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (BRASIL, 1996, p. 18)

Ainda com relação ao ensino médio, no artigo 36 da LDB houve a regulamentação do parágrafo segundo pelo Decreto 2.208/97, passando a constar que, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (BRASIL, 1996, p.19)

Em seu capítulo III, artigos 39 a 42, a LDB trata exclusivamente da educação profissional. Observa-se que houve uma reformulação com o Decreto 2.208/97, definindo que a educação profissional passaria a ter uma organização curricular própria e independente do ensino médio. O decreto também regulamentou formas fragmentadas, com a separação das matérias profissionalizantes das de caráter propedêutico.

Assim, percebe-se que a educação profissional foi mais uma vez separada da formação propedêutica e somente em 2004 volta-se a buscar uma articulação quando foi instituído o Decreto 5.154/04 que determinou a integração do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio, ou seja, estimulou a formação integrada.

Em 2006 foi instituído o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à

Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (Decreto 5840/2006). Conforme suas diretrizes, os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, e/ou ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, ambos observando o decreto 5154/2004.

As legislações e propostas voltadas a educação profissional foram incorporadas com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IF, por meio da Lei 11892/2008 a qual, também, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Assim, são mantidas atribuições e outras incorporadas aos Institutos Federais que são designados como

(...) instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (...) (BRASIL, 2008, art. 2º)

Assim, são objetivos dos Institutos Federais

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
- VI - ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008, seção III, art. 7º)

Nessa perspectiva, os IF têm como proposta

[...] agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de afirmar seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a

definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. (PACHECO, 2011)

Assim, tendo como objetivo uma educação de qualidade, observando a formação completa do educando (ensino técnico e científico), os IF observam o que é pauta da legislação da educação, preconizado desde a Constituição, ou seja, uma educação que forma o ser humano na sua totalidade, visando seu pleno desenvolvimento, preparo para cidadania e qualificação para o trabalho, ou seja, uma formação integral.

Conforme exposto no Projeto Político Pedagógico Institucional-PPPI do Instituto Federal de Goiás,

No PPPI e na prática educativa, postula-se a defesa da formação *omnilateral*, ou seja, verdadeiramente integral do ser humano, pressupondo, portanto, estabelecer nos currículos e na prática político-pedagógica da Instituição a articulação entre educação, cultura, arte, ciência e tecnologia, nos enunciados teóricos, metodológicos, políticos e pedagógicos da ação educativa institucional. (PPPI, 2018, p. 4)

Assim, a instituição tem como foco

[...] o tripé ensino, pesquisa e extensão, contemplando conhecimentos de caráter geral e profissionalizante. No âmbito geral, visa à formação do cidadão, buscando seu desenvolvimento integral, por meio de uma sólida formação propedêutica, que inclui aspectos científicos, políticos, artísticos e desportivos. No campo profissionalizante, propõe-se a contribuir para o crescimento do Estado, inserindo no mercado de trabalho técnicos, tecnólogos, engenheiros e docentes com formação técnica consistente nas diferentes áreas industriais e nas áreas de prestação de serviços, além da formação de professores, utilizando-se dos recursos da informática e de equipamentos de alta tecnologia para o cumprimento de tais objetivos. (PPPI, 2018, p.5)

Nesse contexto Ciavatta (2005) discute que

Os termos formação integrada, formação politécnica e, mais recentemente, educação tecnológica buscam responder, também, às necessidades do mundo do trabalho permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas, geradoras de valores, fontes de riqueza. Mas, também, por força de sua apropriação privada, gênese da exclusão de grande parte da humanidade relegada às atividades precarizadas, ao subemprego, ao desemprego, à perda dos vínculos comunitários e da própria identidade.

Isto posto como uma base conceitual ou como uma declaração de princípios, podemos avançar na compreensão da historicidade do debate e nos pressupostos da organização do trabalho para a formação integrada de nossos jovens e adultos trabalhadores. [...] Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. (CIAVATTA, 2005, p.3)

Conforme Frigotto e Ciavatta (2012), formação integrada indica um caminho para ruptura com o modelo de educação dualista, uma vez que se refere à garantia ao educando do direito a uma formação completa, preparando-o para realizar uma leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um contexto, ou seja, um ser integrado na sua totalidade

ao mundo que o cerca.

Para a concretização desse objetivo o currículo “como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma” (SACRISTÁN, 2000, p.14), teria um papel fundamental, pois cada disciplina atenderia a uma determinada área do saber escolar que, somada as demais, visariam favorecer o educando para que este chegasse a essa formação integrada e de forma interdisciplinar. Assim, volta-se a Língua Portuguesa, disciplina foco deste estudo.

1.2 Ensino de Língua Portuguesa no Brasil

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil teve início com a educação jesuítica no período da colonização brasileira, a qual tinha como objetivo catequizar os indígenas, associando o ensino da língua e dos costumes de Portugal, havendo certa aceitação na utilização dos idiomas nativos/língua geral. O português era tido como língua de maior prestígio e seu domínio demonstrava saber e favorecia a sequência nos estudos.

Havendo interesse em padronização e unificação da língua, em 1759, por meio da Reforma Pombalina, a Língua Portuguesa foi imposta como idioma-base do ensino. A Língua Portuguesa passa então a fazer parte dos conteúdos curriculares, seguindo, contudo, um modelo adaptado do ensino do Latim, dividindo-se em gramática, retórica e poética. (LUZ-FREITAS, 2004). O conteúdo gramatical foi denominado de Português em 1871, quando foi criada no Brasil a função de Professor de Português.

Conforme Luz-Freitas (2004), havia um privilégio no currículo das disciplinas clássicas, em especial o latim. Assim a disciplina de Língua Portuguesa era trabalhada por curto período, passando a integrar realmente os currículos escolares brasileiros somente nas últimas décadas do século XIX. Isso pode ser explicado pelo fato de ser considerada como legítima a língua amparada na norma culta, dominada pela elite, não havendo assim uma maior necessidade de ser trabalhada na escola até aquele momento.

Com a ascensão da burguesia e valorização atribuída à língua usada, houve um declínio do latim em favor da língua nacional. Fávero e Molina (2017) observam que o ensino que prevalecia era o da gramática, considerando a palavra como elemento central e estabelecendo normas para que ocorressem o falar e o escrever corretos. Esse modelo de ensino de língua começou a mudar apenas no final do século XX, quando as teorias linguísticas começaram a chegar às universidades brasileiras. Nesse momento não mais só a palavra era considerada, mas todo o contexto que a envolvia, bem como a questão da fala passar a ser objeto de análise tanto

quanto a escrita.

A partir da década 1960 houve uma expansão do sistema de ensino primário público, o que ocasionou ingresso de alunos de diferentes classes, ocasionando também choque entre o português real e o ensinado na escola, ou seja, o ensino regido pela gramática normativa, que muitas vezes, foge do contexto social do educando. Nesse sentido, refletir sobre o ensino da língua portuguesa e o contexto sociocultural do aluno mostra-se importante, pois

[...] o olhar da Educação deslocou-se do ensino e passou ao da aprendizagem, em especial ao que toca ao aprendiz da leitura e da escrita. Esse deslocamento, somado às novas concepções de língua, texto e discurso, começou a produzir mudanças importantes na aula de Língua Portuguesa. (FÁVERO; MOLINA, 2017, p.73).

No decorrer da história o sistema educacional passou por adequações, a exemplo das instituídas pela LDB de 1996 que visa à formação escolar como base para o desenvolvimento humano na sua integralidade e, em específico, o ensino de Língua Portuguesa com a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN de 1997 e, atualmente a Base Nacional Comum Curricular-BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental, homologada em 2017, mas já prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014.

Conforme os PCN da Língua Portuguesa a escolarização deve garantir ao aluno seu aprendizado, para que desenvolva seus conhecimentos discursivos e linguísticos, sabendo ler e escrever de acordo com sua intencionalidade e a necessidade apresentada; expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade da língua, indiferente aos preconceitos linguísticos. Observa-se que a escola ocupa um lugar de suma importância na vida dos alunos, influenciando diretamente na construção de suas trajetórias.

Por sua vez, e em consequência dos PCN, a BNCC foi pensada como um referencial que estabelece as aprendizagens essenciais e indispensáveis a todo estudante, tanto em redes de ensino e instituições escolares públicas quanto particulares. Essa referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de currículos e propostas pedagógicas define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, visando “à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (BNCC, 2018, p.7).

Dentre os pontos importantes desse documento estão os enfoques aos avanços tecnológicos. Assim, é mantida a centralidade do texto e dos gêneros textuais, enfatizando que

o ensino da Língua Portuguesa, pertencente a área de linguagens, deva ser contextualizado e articulado ao uso social da língua, mas inclui-se uma reflexão sobre os avanços e ampliação do uso das tecnologias, conforme apresentado, em especial, nos itens 1 e 5 das competências gerais da educação básica, que estabelece que o aluno deve

1 - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e **digital** para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

[...]

5 - Compreender, utilizar e **criar tecnologias digitais de informação e comunicação** de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018, p. 9) [Grifo nosso]

Conforme apresentado na BNCC, cada área de conhecimento explicita seu papel na formação integral dos alunos e destaca particularidades para o ensino, considerando tanto as características do alunado quanto as especificidades e demandas pedagógicas. Assim, cada área de conhecimento estabelece competências específicas, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo da trajetória do aluno.

Ampliar o enfoque dado aos textos e gêneros na perspectiva da linguagem contemporânea apresenta-se como algo potencialmente interessante para os alunos já habituados a utilizarem recursos como *internet*, redes sociais e *games*. Contudo, “Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na Web.” (BRASIL, 2018, p.66).

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. (BRASIL, 2018, p. 67)

Para que as propostas das Diretrizes, Parâmetros Curriculares e Base Nacional se tornem realidade em sala de aula é imprescindível a ação ativa do professor de Língua Portuguesa, com uma atuação pedagógica coerente, tomando por base uma proposta curricular, mas conseguindo elaborar seu plano e organizar suas atividades com olhar crítico e focado na realidade de cada uma de suas turmas, atentando para as especificidades de seus alunos e se organizando para o melhor alcance de resultados. Assim, esse planejamento deveria ser constituído por conteúdos a serem trabalhados e as metodologias que considerem as

especificidades de cada turma e que vão embasar o aprofundamento de seus conhecimentos para o desenvolvimento da autonomia e leitura do meio em que vive.

Nesse sentido, observa-se as metodologias ativas que são propostas que têm como característica fundamental a participação do aluno como protagonista do processo de construção do conhecimento, sendo o principal responsável por sua aprendizagem e o professor, por sua vez, tem papel importante na mediação desse processo. Essas metodologias têm potencial de auxiliar no desenvolvimento de ações, reflexões sobre desenvolver o processo de aprender, permitindo esse aprendizado por meio de experiências, desafios e práticas que ocorrem em atividades realizadas nas disciplinas (BERBEL, 2011). Essas práticas de ensino podem estimular o aluno a agir, ouvir, ver, perguntar, discutir, fazer, interagir e ensinar o que aprendeu a seus colegas e professores, sendo assim um caminho mais efetivo para construção da autoaprendizagem e desenvolvimento da sua autonomia (BARBOSA; MOURA, 2013).

Observa-se que a metodologia com foco em uma prática docente intencional e planejada consegue atribuir mais sentido ao processo, tornando a aprendizagem mais significativa, ou seja, quando um novo conhecimento se relaciona a um já existente e, assim, as informações vão se incorporando e formando uma hierarquia conceitual. Essa aprendizagem significativa é a teoria defendida por David Ausubel, na qual o conhecimento prévio do aluno serve como base para aquisição de novos significados. Nesse sentido, o fator de maior influência sobre o processo de aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. (MOREIRA, 2011)

Apesar da formação integrada ser preconizada pelo sistema educacional e consequentemente pela EPT, observa-se que existe uma lacuna entre a proposta e os resultados alcançados. Para observar a qualidade do aprendizado e estabelecer metas para o ensino a nível nacional foi criado em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Inep. (BRASIL, 2019)

Esse índice tem como base de cálculo a taxa de rendimento escolar (aprovação) obtida a partir do Censo Escolar, realizado anualmente, e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP, sendo o Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB (para as unidades da federação e os estados) e a Prova Brasil (para os municípios), realizados a cada dois anos. Essas avaliações externas possibilitam ao INEP um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante ao refletirem os níveis de aprendizagem apresentados pelos participantes e, consequentemente, permitem que as escolas avaliem a qualidade do ensino e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. (*Ibidem*)

Conforme art. 5º da Portaria 366/2019, é considerada como população alvo do SAEB

2019 “todas as escolas públicas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam 10 (dez) ou mais estudantes matriculados no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª e 4ª série do Ensino Médio (tradicional e integrado)” (BRASIL, 2019, p.1).

Para edição de 2019, conforme artigo 11 da Portaria 366, além das habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas), serão aplicadas provas de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas no 9º ano do Ensino Fundamental e as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática no 2º ano do Ensino Fundamental, tomando por referência a BNCC de 2017. No que diz respeito à Língua Portuguesa os exames têm como objetivo

“[...] verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Parte-se da proposição de que ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação.” (BRASIL, 2019, p.2)

Nessa perspectiva, as avaliações permitem um diagnóstico do cenário educacional e as metas estabelecidas pelo IDEB têm como objetivo alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. Contudo, de acordo com dados divulgados pelo INEP, desde 2013 os índices alcançados estão abaixo das metas estabelecidas. Assim, em 2013 o resultado obtido na avaliação dos anos finais do ensino fundamental foi 4.2 (com meta em 4.4), em 2015 foi de 4.5 (com meta em 4.7) e em 2017 foi de 4.7 (com meta em 5.0). Com relação ao ensino médio, em 2013 a nota foi 3.7 (com meta em 3.9) em 2015, a nota também foi 3.7 (com meta em 4.3) e em 2017 foi de 4.7 (com meta em 5.0).

Os cálculos, realizados com média na proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática, permitem, em linhas gerais, perceber a urgência de um ensino que permita ao educando um real aprendizado, tendo como resultado a formação de um ser humano em sua totalidade, com habilidades e competências para atuar diante da realidade.

Para tanto, além de não poder se afastar da sociedade de informação, uma vez que está inserida nela, a escola amplia seu papel no desenvolvimento da aprendizagem que se dá dentro e fora do ambiente escolar ao buscar ampliar o olhar dos estudantes para o ensino da língua, observando seus contextos de uso, possibilitando ao educando conceber a língua como instrumento de comunicação. Dessa forma, a escola como um todo e os docentes em específico, têm a responsabilidade de estimular os alunos na busca pela informação de forma crítica para saber selecionar e utilizá-la, transformando essa informação em conhecimento.

Assim, como a Língua Portuguesa é componente curricular base, está presente nas demais disciplinas curriculares e faz parte de todo processo socioeducativo do homem, tem-se

que seu estudo é de fundamental importância para formação integral e, assim, o papel do professor de Língua Portuguesa é de suma importância em todo processo educacional, sendo o seu trabalho repleto de desafios na busca por práticas que melhor se adequem a determinadas turmas e conteúdos, visando estimular e favorecer à aquisição de novos conhecimentos, em especial diante do grande avanço tecnológico que influencia direta e indiretamente toda a sociedade.

1.3 Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC e a prática docente

Ao analisar o papel das TIC na educação, Capellão (2010) ressalta inicialmente, a importância de desvendar os significados dos termos. Conforme o autor, o termo tecnologia pode ter entendimentos e relevâncias diferentes de acordo com a sua área de aplicação e o momento histórico, a exemplo do domínio do fogo para o homem primitivo. Simplificando, a tecnologia diz respeito à criação de novos recursos para atender novas necessidades, o que faz com que o homem esteja sempre em evolução tecnológica. Com relação a informação, Capellão (2010) expõe que “as informações são o alimento do conhecimento, ou seja, sem informações não temos conhecimento”. Já no que diz respeito à comunicação, a autora destaca que a palavra comunicar tem sua origem no termo latim *communicare*, ou seja, pôr em comum, tendo sua relação com a tecnologia estreitada a partir da criação da escrita, com uma grande evolução a partir dos meios de comunicação (dentre eles o telefone, o rádio, a televisão e o celular).

Assim, diante dessa análise, é perceptível o suporte dos três conceitos na educação. Contudo, não é possível pensar na educação apenas com foco nas TIC, uma vez que elas devem servir de suporte com aplicação voltada aos objetivos do professor e não como elementos-fim do processo.

A utilização adequada das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) na educação desencadeia continuados e dinâmicos processos de ensino e aprendizagem, nos quais a competência deles está no investimento generalizado de formas de capacitar e dar condições para que a utilização criativa de novas mídias seja simplificada e realmente traga benefícios à educação (CAPELLÃO, 2010, p.16).

Segundo Valente *et al* (1999, *apud* Barbosa, 2014) ao analisar a evolução das tecnologias nas últimas décadas é possível observar uma relação entre informática e educação a partir da segunda metade dos anos setenta, com o lançamento no mercado dos primeiros microcomputadores. A década de 1980 foi marcada pela evolução tecnológica, até em função de políticas voltadas a informática, favorecendo a produção e disseminação dos computadores no Brasil, inclusive nas escolas. Posteriormente, novos recursos como *softwares* e aplicativos

foram sendo agregados visando atender as diversas áreas, dentre elas a educação, fazendo com que, atualmente, as TIC se mostrem um artifício bastante empregado no processo de ensino-aprendizagem, dentro e fora das salas de aula.

Dizer então que as últimas décadas estão sendo de grande transformação no campo educacional e que as TIC influenciam a forma de aprender e ensinar pode ser redundante, mas reforça o pensamento de que existe a necessidade de reestruturação nos posicionamentos diante do processo de ensino e aprendizagem. Favorecidos (ou não) pelo fácil acesso à informação, os seus principais atores do processo de ensino e aprendizagem precisam adequar-se, tanto os alunos, considerados nativos digitais (Prensy, 2001), e que encontram maior facilidade frente às tecnologias por elas estarem inseridas em seu contexto, como os professores que, em boa parte, sentem maior dificuldade por não terem nascido na era tecnológica, considerados imigrantes digitais (Prensy, 2001) e também por terem inseridas em suas práticas as metodologias de seus docentes, voltadas ao tradicionalismo.

Sendo assim, implantar novas metodologias significa utilizar todos os recursos disponíveis, incluindo os celulares e as redes sociais de forma que o conteúdo faça mais sentido ao aluno, permitindo-o utilizar um dos recursos que poderia mais apreciar: a tecnologia. Esse pensamento é reforçado por Sanches, Ramos e Costa (2014, *apud* Costa, Souza e Rocha, 2017) ao destacarem que as tecnologias digitais são mecanismos que despertam a atenção dos estudantes, uma vez que estes se interessam e interagem cotidianamente como as tecnologias digitais no ambiente social, não podendo assim ficar fora da sala de aula, e por Camargo (2016) que reafirma que o processo educacional na sociedade da informação e comunicação precisa ser real e considerar as novas formas de aprender e produzir conhecimento. Ainda nesse sentido, Gewehr (2016) observa a importância de um ensino que promova a aprendizagem significativa, que faça sentido no contexto exterior à sala de aula, ou seja, onde serão aplicados de fato esses ensinamentos. Ferreira e Castro (2017) enfatizam a importância de um aprendizado inovador que corresponda às necessidades da sociedade, sendo também uma oportunidade de estabelecer um elo entre a informação que circula e o conhecimento que é construído na escola com as experiências e o conhecimento de mundo do aluno.

Nesse sentido, Tornaghi, Prado e Almeida (2010), destacam que o grande e atual desafio do processo educacional é formar alunos que tenham autonomia na busca e na seleção de informações, bem como na produção de conhecimentos para resolver problemas da vida e do trabalho. Pois,

[...] as redes atraem os estudantes. Eles gostam de navegar, de descobrir endereços novos, de divulgar suas descobertas, de comunicar-se com outros colegas. Mas, também podem perder-se entre tantas conexões possíveis, tendo dificuldade em

escolher o que é significativo, em fazer relações, em questionar afirmações problemáticas. (MORAN, 1997 *apud* AFONSO, 2014, p.1)

Percebe-se que neste ambiente saber usar a informação transformando-a em conhecimento é mais importante do que simplesmente ter acesso a ela, sendo então inquestionável o valor das TIC, mas também o seu uso correto, de acordo com as necessidades do processo de ensino e aprendizagem.

Conforme acentua Moran, Masetto e Behrens (2000), há nas novas tecnologias uma perspectiva de soluções rápidas para o ensino. Contudo

[...] se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo. Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento. (MORAN; MASETTO; BEHRENS 2000, p.12)

Ainda de acordo com os mesmos autores, é impossível refletir sobre tecnologia e educação sem sua abordagem quanto ao processo de aprendizagem, para o qual a tecnologia poderá colaborar desde que seja usada adequadamente, tendo significância em consequência do favorecimento da aprendizagem. Assim, [...] “a tecnologia apresenta-se como meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem”. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p.137). Nessa perspectiva o uso da tecnologia é apresentado como mediadora no processo de ensino com consequências na aprendizagem.

Ainda com relação a mediação, Silva e Toschi (2015), propuseram um estudo referente à mediação na educação, apresentando alguns autores, dentre eles Lenoir (2011), que “alega que existe uma dupla dimensão da mediação: a cognitiva e a didática. A primeira relaciona o aprendiz ao objeto do saber e a segunda estabelece o vínculo entre o professor com a mediação cognitiva.” (SILVA; TOSCHI, 2015, p. 67)

Conforme os mesmos autores, a mediação cognitiva parte do desejo do aprendiz em conhecer o seu objeto de saber, exigindo desse sujeito uma pré-disposição para que haja aprendizagem, com ocorrência concomitante à mediação didática, a qual se torna um desafio da e na prática educativa dos professores. Assim, a primeira mediação estabelece a relação do professor com a segunda, objetivando favorecer a aprendizagem.

Observando a mediação didática, de acordo com os autores, Lenoir (2011) “defende sua abordagem entendendo que ela agrega dimensões psicopedagógicas e didáticas com o objetivo de ativar o processo de mediação cognitiva por parte do aluno.” (SILVA; TOSCHI, 2015, p.68). “A mediação cognitiva, portanto, interage com a mediação pedagógico-didática.” (PEIXOTO; CARVALHO, 2011, p. 34)

Para analisar a mediação pedagógico-didática permeada pelas tecnologias (mediação tecnológica ou mediação instrumental) Peixoto e Carvalho (2011) retomam o entendimento da tecnologia enquanto artefato, sendo que, conforme Rabardel (1995 *apud* Peixoto e Carvalho, 2011), o artefato não é em si um instrumento e só se torna quando inserido em um contexto em que sua utilização possibilite pensar as situações de ensino como situações de atividade mediatizada ou instrumentada, nas quais o recurso tecnológico interfere nas relações e nas interações didáticas, constituindo-se em um instrumento ao se tornar mediador do professor em seu trabalho pedagógico.

A ação do professor demanda uma apropriação dos artefatos tecnológicos, de forma a lhes atribuir uma dimensão didático-pedagógica. Desta forma, este poderá superar um uso instrumental das TIC, propondo estratégias que favoreçam à atividade mental dos alunos, fortalecendo uma perspectiva dialógica, que irá provocar um diálogo do aluno consigo mesmo, enquanto sujeito do processo de aprendizagem. (Peixoto e Carvalho, 2011, p. 38)

O estudo apresentado por Peixoto e Carvalho (2011) desenvolve-se na perspectiva de que as interações humanas mediadas tecnicamente não são operações técnicas e sim construções culturais e, dessa forma, distanciam-se do reducionismo implícito à determinação tecnológica e do objetivismo que autonomiza o objeto e o torna totalmente exterior à ação humana e independente do sujeito que o produziu.

A apropriação das tecnologias na prática pedagógica reflete a visão contemporânea da tecnologia “que oscila entre a visão da tecnologia como uma ferramenta, ou meio flexível e adaptável ao uso imputado pelo homem, e a atribuição a tecnologia do poder de configurar a cultura e a sociedade”. (PEIXOTO; ARAÚJO, 2012, p. 255)

Nesse sentido, conforme explicam as autoras, a perspectiva instrumental

[...] se revela nos discursos que abordam a integração das tecnologias à educação, baseando-se, preponderantemente, na visão da tecnologia como um meio para atingir finalidades pedagógicas. Nesta perspectiva, a tecnologia é pensada como mediação e como instrumento de transformação do processo de aprendizagem e das relações pedagógicas. (PEIXOTO; ARAÚJO, 2012, p. 255)

Por outro, e ainda de acordo com Peixoto e Araújo (2012), há

[...] estudos sobre a tecnologia na educação que se inserem numa lógica determinista, [...] Segundo esta abordagem, a tecnologia não é inteiramente controlada pelo homem (como se concebe numa visão instrumental); e ela que, utilizando-se do avanço do conhecimento do mundo natural, verdadeiro e neutro, molda (e empurra para um futuro cada vez melhor) a sociedade mediante as exigências de eficiência e progresso que estabelece. (PEIXOTO; ARAÚJO, 2012, p.255)

Assim, conforme as autoras, há um discurso que aborda a integração tecnológica na educação como um instrumento, um meio para alcançar finalidades (visão instrumental),

enquanto outros estudos inserem a tecnologia em uma lógica determinista (determinismo tecnológico), na qual a tecnologia seria influenciadora dos avanços da sociedade, não sendo completamente controlada por ela.

As perspectivas que relacionam o uso das tecnologias na prática docente são diferentes e, assim, são implantadas com justificativas distintas. Dessa forma,

Ressalta-se que os recursos tecnológicos não são o fim da aprendizagem, mas são meios que podem instigar novas metodologias que levem o aluno a aprender com interesse, com criatividade, com autonomia. (GARCIA, 2006, p. 3)

Além disso, deve-se considerar que há muitos problemas ainda associados à incorporação de tecnologias nas escolas, e, conforme pontua Imbernón (2010) para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa positiva, faz-se necessário muitas mudanças, sendo algumas relacionadas aos docentes e outras que dizem respeito aos setores administrativos e organizacionais das escolas e da própria sociedade.

Nessa perspectiva, compreender os potenciais e a usabilidade de cada tecnologia, bem como suas contribuições ao processo de ensino e aprendizagem certamente trará avanços, pois, conforme reforça Almeida e Prado (2005, *apud* Tornaghi, Prado e Almeida, 2010)

O uso da tecnologia na escola, quando pautada em princípios que privilegiam a construção do conhecimento, o aprendizado significativo e interdisciplinar e humanista, requer dos profissionais novas competências e atitudes para desenvolver uma pedagogia voltada para a criação de estratégias e situações de aprendizagem que possam tornar-se significativa para o aprendiz, sem perder de vista o foco da intencionalidade educacional. (TORNAGHI; PRADO; ALMEIDA, 2010, p. 49)

Essa informação vai ao encontro do que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Nas diretrizes são apresentados indicadores de saberes e competências que devam ser garantidos na formação dos professores, tanto inicial quanto continuada. Dentre as competências destaca-se:

Identificar, analisar e produzir materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações. (BRASIL, 2002, p. 43)

Ainda de acordo com as diretrizes tem-se a pesquisa como princípio norteador do preparo para o exercício profissional, considerando:

[...] a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (Brasil, 2002, p. 62)

Nesse sentido, é primordial atentar para a tecnologia como um todo, bem como suas especificidades para utilizar aquela que mais favoreça um dado assunto ou conteúdo, em uma

determinada situação, o que só será possível pela ação reflexiva do docente, permitindo a interação entre os sujeitos do processo educacional, o qual não pode ser apenas uma forma digital do método e abordagem tradicionais, tampouco deve basear-se no uso pelo uso, sem fazer sentido dentro de um todo.

Nesse contexto em que a prática docente pode ser apoiada em recursos originários das tecnologias digitais, e tendo em vista a grande quantidade de possibilidades, definiu-se observar, em específico, os objetos de aprendizagem.

1.4 Os objetos de aprendizagem-OA

Conforme Audino e Nascimento (2010), os objetos de aprendizagem constituem uma proposta recente no sistema educacional brasileiro (final de década de 1990), sendo entendidos como materiais importantes no processo de ensino e aprendizagem, pois fornecem a capacidade de simular e animar fenômenos, entre outras características, assim como, reutiliza-los em vários repositórios, proporcionando, entre outras, a redução de custos de produção de materiais educacionais, além de criar novas formas de atuar e refletir.

No mesmo sentido, Silva, Silva e Correia Sobrinho (2015), destacam que

A criação de material didático, cada vez mais interativo, torna-se viável, evidenciando o conceito de Objetos de Aprendizagem que surge como proposta para beneficiar estudantes e educadores [...]. Uma das grandes vantagens de seu uso é a facilidade que eles têm para serem reorganizados, formando novos objetos que podem ser reutilizados para diferentes turmas e níveis de ensino. (SILVA; SILVA; CORREIA SOBRINHO, 2015, p. 397)

Mesmo sendo uma proposta recente no sistema educacional, já existem inúmeros estudos e publicações sobre o tema, sem apresentar, no entanto, um consenso sobre sua definição. Visando favorecer a abordagem sobre os objetos de aprendizagem, o Comitê de Padrões de Tecnologia de Aprendizagem (LTSC) do Instituto de Engenheiros Elétricos e Eletrônicos (IEEE) formou-se em 1996 para desenvolver e promover padrões de tecnologia instrucional. Assim, como uma definição bastante ampla tem-se que

Os objetos de aprendizagem podem ser definidos como qualquer entidade, digital ou não-digital, que pode ser usada, reutilizada ou referenciada durante o aprendizado apoiado pela tecnologia. Exemplos de aprendizado apoiado por tecnologia incluem sistemas de treinamento baseados no computador, ambientes de aprendizado interativos, sistemas de ensino a distância e ambientes de aprendizado colaborativo. Exemplos de objetos de aprendizagem incluem conteúdo multimídia, conteúdo instrucional, software instrucional e ferramentas de software, e pessoas, organizações ou eventos referenciados durante a aprendizagem apoiada por tecnologia. (WILLEY, 2000, p. 4 e 5)

Por sua vez, Willey (2000) tem uma definição mais ‘restrita’, apresentando objeto de

aprendizagem como “qualquer recurso digital que possa ser reutilizado para apoiar o aprendizado”. Em sua análise sobre os OA o autor apresenta como características: “reutilizável”, “digital”, “recurso” e “aprendizado”.

Essas características são posteriormente compartilhadas por outros autores como descrito em Coreo (2002, *apud* Miranda, 2004) enfatizando ser qualquer recurso digital com um valor pedagógico, que possa ser usado, reusado ou referenciado para suporte de aprendizagem. Bem como Sosteric e Hesemeier (2002 *apud* Schwarzelmüller e Ornellas, 2006) acrescentando que “um objeto de aprendizagem é um arquivo digital (imagem, filme, etc.) que pretende ser utilizado para fins pedagógicos e que possui, internamente ou através de associação, sugestões sobre o contexto apropriado para sua utilização”.

Percebe-se que esse pensamento é reforçado e complementado também por Tarauco (2003 *apud* Aguiar e Flôres, 2014), observando ser um “termo geralmente aplicado a materiais educacionais projetados e construídos em pequenos conjuntos visando a potencializar o processo de aprendizagem onde o recurso pode ser utilizado”. Por sua vez, Muzio (2001 *apud* Schwarzelmuller e Ornellas, 2006) retira a ênfase dada à mídia dizendo que um objeto é um “granular e reutilizável pedaço de informação independente de mídia e termo de objeto de comunicação para propósitos instrucionais”.

Nas últimas definições é possível observar a característica de granularidade apresentada aos objetos. Ampliando, Mendes, Souza e Caregnato (2004) destaca que os OA precisam apresentar as seguintes características:

- a) reusabilidade: reutilizável diversas vezes em diversos ambientes de aprendizagem;
- b) adaptabilidade: adaptável a qualquer ambiente de ensino;
- c) granularidade: conteúdo em pedaços, para facilitar sua reusabilidade;
- d) acessibilidade: acessível facilmente via Internet para ser usado em diversos locais;
- e) durabilidade: possibilidade de continuar a ser usado, independente da mudança de tecnologia;
- f) interoperabilidade: habilidade de operar através de uma variedade de hardware, sistemas operacionais e browsers, intercâmbio efetivo entre diferentes sistemas.

Conforme Vicari *et al* (2009), tais objetos de aprendizagem necessitam de metadados a fim de serem indexados, recuperados e reutilizados, sendo que esses metadados consistem em um arquivo que descreve o conteúdo educacional em aspectos técnicos e educacionais. De acordo com Wiley (2001, *apud* Vicari *et al*, 2009) os metadados são formados por um conjunto de informações para descreverem um recurso com estrutura padronizada, facilitando a recuperação e acesso aos objetos de aprendizagem.

Silva, Café e Catapan (2010, p. 96, *apud* Afonso, 2014) observam ainda que “o uso de metadados, para descrição dos OA, constitui uma excelente ferramenta para documentação de

tais objetos, pois provê uma organização para o repositório, permite a busca e a localização por parte dos usuários de OA”.

Além de definições diferentes, existem também denominações diferentes. Conforme Afonso (2014) o termo objeto educacional é observado em Tauroco, Fabre e Tamusiunas (2003, p. 2) enquanto o termo recurso educacional é definido por Santos, Flôres e Tauroco (2007, p. 1). Para este trabalho optou-se pelo termo objetos de aprendizagem adotando a percepção do Comitê de Padrões de Tecnologia de Aprendizagem para descrever esses componentes instrucionais. Com relação ao significado, optou-se por considerar a definição apresentada por Willey, levando em consideração seu posicionamento ao rejeitar o não digital e o não reutilizável.

Com relação à busca de uma padronização para os objetos de aprendizagem, Vicari *et al* (2009) discorrem que a primeira iniciativa no Brasil foi o projeto Objetos de Aprendizagem Baseados em Agentes (OBAA), desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em parceria com a Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS). A iniciativa atendeu solicitação dos Ministérios da Educação, Comunicação e Ciência e Tecnologia buscando projetos para lidar com questões de interoperabilidade, ou seja, intercâmbio de conteúdos digitais em diversas plataformas. Conforme os autores, a principal ideia deste projeto foi o estabelecimento de uma especificação padronizada para os requisitos técnicos e funcionais de uma plataforma de produção, edição e distribuição de conteúdos digitais interativos, nas plataformas *Web*, em dispositivos móveis e na televisão digital.

Nesse contexto, os repositórios de objetos de aprendizagem (ROA) surgem como importantes ferramentas para a interoperabilidade entre sistemas e a reusabilidade de conteúdos educacionais, tornando-se uma preocupação recente, porém de fundamental importância para o contexto educacional, uma vez que os repositórios são “sistemas de informação que armazenam, preservam, divulgam e dão acesso à produção intelectual de comunidades” (IBICT, 2005, *apud* RODRIGUES; TAGA; VIEIRA, 2011).

Conforme Afonso (2014), no que se refere a nomenclaturas, é possível identificar na literatura formas distintas para nomear um ROA, tais como Repositório Digital Educacional, Repositórios de Recursos Educacionais e Repositório de Objetos de Aprendizagem. Dentre as nomenclaturas, para o presente trabalho optou-se pela designação ‘repositório de objetos de aprendizagem – ROA’, também por fazer menção aos objetos de aprendizagem-OA, conforme já mencionado.

Definidos como depósitos virtuais para armazenamento de materiais com fins educacionais, ou ainda, banco de dados por meio dos quais é possível localizar e obter recursos

educacionais para diferentes níveis, modalidades e disciplinas, o fato é que os ROA podem favorecer os docentes na busca por recursos, nos seus variados tipos (imagens, vídeos, animações, etc.) para complementar sua prática pedagógica.

Além de armazenar, os ROA são dispostos como ‘filtros’. Assim, ao buscar por um determinado OA algumas informações são solicitadas visando ampliar as chances de encontrar aquele que atenderia melhor a intencionalidade do docente. Dentre os dados para refinamento da busca o repositório pode solicitar, por exemplo, disciplina, assunto e tipo de recurso. Esses dados dizem respeito aos metadados, ou seja, as informações descritoras de cada OA.

Existem objetos de aprendizagem disponíveis na *internet*, possíveis de serem encontrados por meio de sites de pesquisas, por exemplo, o *Google*. Contudo, conforme Braga e Menezes (2015)

Apesar dessa diversidade de locais de armazenamento, os bancos de dados mais adequados para se encontrar um OA são os repositórios especializados no armazenamento de objetos de aprendizagem ou ROAs. A vantagem em se procurar um OA em um ROA é que neles as informações pedagógicas estarão também disponíveis com o objeto, o que significa um aumento da reusabilidade desse recurso educacional. (BRAGA; MENEZES, 2015, p. 35)

Outro ponto interessante é observado por Oliveira (2013, *apud* Machado e SÁ FILHO, 2003) e Balan *et. al* (2010), ao enfatizar que o motivo pelos objetos de aprendizagem serem assim denominados está no seu foco, reforçando que a informática na Educação deve ter como ponto de partida a aprendizagem, sendo de suma importância compreender a diferença para conseguir eficiência nas atividades que utilizam o recurso, demandando a percepção do docente na escolha do OA também pelo fato de que, há objetos disponíveis que não foram elaborados observando esse critério.

Dessa forma, buscar conhecer o contexto dos objetos de aprendizagem nas instituições de ensino brasileiras torna-se relevante no momento atual, pois além de confirmar a disseminação dos OA, também é interessante saber como os objetos são localizados, seu uso real, o perfil de seus usuários e ainda seus impactos no contexto educacional. Assim, é de fundamental importância entender como os professores atuam neste cenário e, conseqüentemente, como os OA podem auxiliar como recurso didático à prática docente que vise um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e significativo.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo são abordados os métodos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. Conforme Prodanov e Freitas (2013) sendo método um procedimento ou caminho para alcançar determinado fim e sendo a finalidade da ciência a busca do conhecimento, é possível concluir que o método científico é um conjunto de procedimentos adotados com o propósito de atingir o conhecimento.

Dessa forma, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para orientar a pesquisa visando à concretização do objetivo predefinido, ou seja, a caracterização quanto aos objetivos, o delineamento, a natureza, os sujeitos de estudo, os instrumentos de coleta e a análise dos dados.

2.1 Contextualização da pesquisa

A expansão das tecnologias e sua usabilidade nas diversas áreas surge como fator motivador para a presente pesquisa, em função da necessidade de buscar reflexões sobre o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, em específico os objetos de aprendizagem-OA. Assim, almeja-se com este estudo investigar se os objetos de aprendizagem estão sendo utilizados como recurso didático e as possíveis contribuições deles na prática dos professores de Língua Portuguesa.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa com professores de Língua Portuguesa do IFG - Instituto Federal de Goiás, *campus* Itumbiara, visando identificar o conhecimento e a experiência desses professores sobre a temática, permitindo uma percepção mais geral do problema investigado, bem como dos fatores ligados diretamente a eles, além de favorecer estudos posteriores que contemplem outras áreas e/ou contextos.

2.2 Natureza da pesquisa e objeto de estudo

A presente pesquisa possui uma abordagem de cunho qualitativo, o que segundo Triviños (1987 *apud* Oliveira, 2011), estuda os dados buscando seu sentido, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto, ou seja, é uma investigação que leva em consideração a perspectiva das pessoas diretamente envolvidas no fenômeno estudado, sendo considerados apenas os aspectos subjetivos, que não podem ser mensurados numericamente.

Como estratégia de pesquisa optou-se pelo estudo de caso tendo com propósito investigar “um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2002, p. 32), ou seja, refletir sobre os objetos de aprendizagem e sua usabilidade em uma determinada área do saber.

2.3 Delineamento da pesquisa

Conforme Gil (2010, p.17) uma pesquisa pode ser definida como o “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

Assim, quanto aos seus objetivos, a presente pesquisa é classificada como exploratória, tendo como finalidade ampliar o conhecimento do pesquisador sobre o assunto. Apesar de ser bastante flexível, geralmente envolve pesquisa bibliográfica e estudo de caso (Gil, 2010).

Nesse sentido, para alcance do objetivo geral desta pesquisa que é avaliar se os objetos de aprendizagem estão sendo utilizados com recurso didático na prática docente, bem como sua mediação nesse processo, inicialmente realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, observando aspectos ligados ao assunto que já tenham sido pesquisados, e elencando outros pontos a serem discutidos. Assim, tem-se como técnica de coleta de dados a investigação de legislações inerentes ao setor educacional em linhas gerais, e da EPT em específico, observando também aquelas relacionadas à Língua Portuguesa, bem como suas relações com a educação integral e o uso das tecnologias, além de publicações científicas como livros, artigos e dissertações. Fez-se também visita ao *site* do Instituto Federal Goiano, *campus* Itumbiara, levantando informações sobre a instituição e os cursos, além do Projeto Político Pedagógico Institucional-PPPI, dos Projetos Pedagógicos dos cursos, e da disciplina em questão. Posteriormente foi realizada a pesquisa no Instituto, especificamente com os professores de Língua Portuguesa com coleta de dados por meio de questionário.

2.4 Local de estudo

A pesquisa foi conduzida no Instituto Federal de Goiás, *campus* Itumbiara, criado pela portaria 693/2008, de 9 de junho de 2008. A unidade surgiu no contexto da segunda fase da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sendo planejada com perfil industrial e a finalidade de capacitar mão de obra para suprir demandas, considerando as

características da cidade que se destaca no segmento industrial com amplo desenvolvimento na agroindústria.

Seu quadro é composto por 109 servidores efetivos, sendo 46 técnico-administrativos e 63 docentes, além de professores substitutos. Sua estrutura física compreende uma área de mais de 113mil metros, contemplados com salas de pesquisa, biblioteca, anfiteatro, sala de videoconferência, laboratórios de informática, laboratórios de indústria, laboratórios de química, laboratórios de física, laboratórios de biologia e academia de ginástica.

Atualmente a unidade oferece três cursos técnicos integrados e um técnico subsequente, sendo, Técnico Integrado em Eletrotécnica, Técnico Integrado em Química, Técnico Integrado em Agroindústria (modalidade EJA), e Técnico Subsequente em Eletrotécnica. Na modalidade superior oferece os cursos de bacharelados em Engenharia Elétrica e Engenharia de Controle e Automação e Licenciatura em Química. Ofertam-se, ainda pós-graduações em Fontes Renováveis de Energia e Ensino de Ciências e Matemática.

Com finalidade de formar e qualificar profissionais na educação tecnológica, em seus diferentes níveis e modalidades de ensino, a instituição tem em seu PPPI os princípios e diretrizes destinados a orientar o trabalho pedagógico institucional relativo às ações em âmbito educacional.

Para tanto as Diretrizes Curriculares apresentam como elemento norteador a concepção de currículo integrado, observando a articulação entre eixos produtivos, sociais e culturais, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras que articulam trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Assim, os componentes curriculares, a carga horária e temáticas abordadas têm objetivo de atender as demandas do educando, contemplando a atuação profissional, as múltiplas dimensões da formação humana, com autonomia intelectual e de trabalho. Nesse sentido, observa-se o ensino de Língua Portuguesa presente na matriz curricular dos cursos superiores (bacharelado e licenciatura) e técnicos integrados com nomenclaturas e cargas horárias diferentes, conforme segue:

Quadro 1 - Técnico Integrado em Eletrotécnica

VAGAS	DURAÇÃO	CARGA HORÁRIA	TURNO
30 por ano	6 semestres	3668 horas	Integral
PERÍODO	COMPONENTE CURRICULAR		CARGA HORÁRIA
1	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I		108
2	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira II		54

3	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira III	54
---	---	----

Fonte: Organizado pela Autora (2019).

Quadro 2 - Técnico Integrado em Química

VAGAS	DURAÇÃO	CARGA HORÁRIA	TURNO
30 por ano	6 semestres	3668 horas	Integral
PERÍODO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	
1	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I	108	
2	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira II	54	
3	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira III	54	

Fonte: Organizado pela Autora (2019).

Quadro 3 - Técnico Integrado em Agroindústria na Modalidade EJA

VAGAS	DURAÇÃO	CARGA HORÁRIA	TURNO
30 por ano	7 semestres	2515 horas	Noturno
PERÍODO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	
1	Língua Portuguesa I	27	
2	Língua Portuguesa II	27	
3	Língua Portuguesa III	27	
4	Língua Portuguesa IV	27	
5	Língua Portuguesa V	27	
6	Língua Portuguesa VI	27	
7	Língua Portuguesa VII	27	

Fonte: Organizado pela Autora (2019).

Quadro 4 – Licenciatura em Química

VAGAS	DURAÇÃO	CARGA HORÁRIA	TURNO
60 por ano	8 semestres	3327 horas	Noturno
PERÍODO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	
1	Leitura e Produção Textual de Gêneros Acadêmicos	54	

Fonte: Organizado pela Autora (2019).

Quadro 5 - Bacharelado em Engenharia de Controle e Automoç o

VAGAS	DURAÇÃO	CARGA HORÁRIA	TURNOS
30 por ano	10 semestres	3884 horas	Vespertino
PERÍODO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	
1	Língua Portuguesa	54	

Fonte: Organizado pela Autora (2019).

Quadro 6 - Bacharelado em Engenharia Elétrica

VAGAS	DURAÇÃO	CARGA HORÁRIA	TURNOS
60 por ano	10 semestres	3668 horas	Vespertino
PERÍODO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	
1	Língua Portuguesa	54	

Fonte: Organizado pela Autora (2019).

2.5 Sujeitos da pesquisa e aspectos  ticos

Além da pesquisa documental e bibliográfica, foi aplicado um questionário com 12 questões (APÊNDICE B), das quais eram seis abertas (discursivas) e seis fechadas (múltipla escolha), subdivididas em quatro tópicos (blocos temáticos), sendo: perfil do respondente; tecnologias da informa o e comunica o-TIC; objetos de aprendizagem-OA e repositórios de objetos de aprendizagem-ROA.

Segundo Oliveira (2011), dentre as vantagens do questionário destaca-se a padroniza o das questões, o que possibilita uma interpreta o mais uniforme dos respondentes, facilitando a compila o dos dados, bem como assegura o anonimato ao interrogado. "Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado." (GIL, 2002, p. 114)

O questionário foi previamente submetido   avalia o do Comitê de  tica e Pesquisa do IFGoiano e do Comitê de  tica e Pesquisa do IFG, nos termos da Resolu o n  466/2012 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, aprovado conforme pareceres 3.137.208 e 3.266.913, respectivamente.

Conforme critério de inclusão, poderiam participar da pesquisa os professores de Língua Portuguesa dos cursos ofertados no Instituto Federal de Goiás, *campus* Itumbiara e, como critérios de exclusão, não participariam aqueles que não estivessem ministrando a

disciplina de Língua Portuguesa no período de estudo e/ou aquele(s) que manifestasse(m) desinteresse em participar. Assim, após aprovações, houve um primeiro contato com os professores de Língua Portuguesa do *campus* que aceitaram participar da pesquisa. Atualmente, o quadro docente para a referida disciplina é constituído por quatro professores formados na área de Letras.

Após esse momento, o questionário elaborado por meio do “Formulário Google” (*Google Forms*), foi encaminhado via *e-mail* aos investigados. Ao acessar o *link* foi exposto ao indivíduo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (APÊNDICE A), que, após leitura e em caso de concordância, foi automaticamente direcionado às questões. Em caso de recusa, a participação seria encerrada sem acesso ao questionário. Dessa forma, o TCLE foi aceito eletronicamente, correspondendo à assinatura do Termo.

Esse instrumento teve por finalidade coletar dados que atendessem o objetivo geral da pesquisa, ou seja, investigar se os objetos de aprendizagem estão sendo utilizados como recurso didático e as possíveis contribuições deles na prática dos professores, buscando assim subsídios que favorecessem uma discussão mais ampla e apropriada.

2.6 Técnica de análise de dados

“A análise dos dados é uma das fases mais importantes da pesquisa, pois, a partir dela é que serão apresentados os resultados e a conclusão da pesquisa, conclusão essa que poderá ser final ou apenas parcial, deixando margem para pesquisas posteriores”. (MARCONI; LAKATOS, 1996 *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 47).

Conforme Gil (2002) a análise dos dados envolve diversos procedimentos, sendo que, após ou juntamente com a análise, pode ocorrer também a interpretação dos dados, ou seja, a conexão entre os resultados obtidos com outros já conhecidos, derivados de teorias ou de estudos anteriores. Para a correta escolha da técnica de análise deve-se levar em consideração os objetivos da pesquisa, bem como o material a ser analisado. Nesse sentido optou-se pela análise de conteúdo como método de tratamento e análise das informações.

De acordo com Bardin (2016)

A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. (BARDIN, 2016, p. 44)

Contudo, conforme a mesma autora, essa classificação não seria suficiente para definir a especificidade da análise de conteúdo, e complementa destacando que a intenção é inferir

conhecimentos relativos às condições de produção ou de recepção, eventualmente, que recorre a indicadores quantitativos ou não (BARDIN, 2016).

A análise de dados consiste em tratar os resultados brutos para se tornarem significativos. A análise de conteúdo qualitativa apresenta certas características particulares, observando-se o assunto e o contexto, não só o da mensagem como também o exterior a ela. Assim, os dados foram analisados e interpretados de forma a atender a proposta inicial, procedimento esse realizado em atenção, também, aos objetivos específicos uma vez que permitiu identificar o conhecimento e experiência que esses docentes têm ou não sobre os OA, bem como analisar como estão sendo utilizados, subsidiando assim o desenvolvimento de um produto educacional que contemple propostas para uso de objetos de aprendizagem no processo de ensino e aprendizagem.

2.7 Elaboração do produto educacional

O produto educacional, resultante de uma pesquisa, é uma exigência atribuída ao mestrado profissional, além da dissertação, conforme indica a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, para obtenção do título de mestre. (CAPES, 2017)

Para tanto, após aplicação do questionário aos sujeitos envolvidos na pesquisa e análise dos dados resultantes, foi possível inferir qual produto educacional melhor atenderia as demandas observadas. Assim, a proposta de produto para este trabalho é a criação de um material textual que instigue o acesso aos repositórios de objetos de aprendizagem-ROA, estimulando o uso de objetos de aprendizagem já disponíveis, bem como favorecer a produção e disseminação de novos objetos tendo como proposta a utilização das ferramentas de autoria, ou seja, recursos que proporcionem a criação de materiais, sem necessidade de grande conhecimento na área técnica.

Nesse sentido foi produzido um *e-book* apresentando conceitos sobre os OA, tais como definição, tipos e principais características, apresentando também uma definição sobre os ROA, além de sua importância para armazenamento e recuperação de OA, e uma listagem com alguns repositórios. O mesmo procedimento foi realizado com as ferramentas de autoria, ou seja, apresentou-se a definição, sua importância, elencando algumas ferramentas disponíveis gratuitamente.

Após diagramação o material foi disponibilizado por e-mail aos professores participantes da pesquisa, juntamente com um *link* para o questionário avaliativo composto por

10 questões, sendo oito fechadas (múltipla escolha) e duas abertas (discursivas), subdivididas em três tópicos (blocos temáticos), sendo: aspectos materiais, aspectos didático-pedagógicos e análise geral do produto com abertura para considerações e sugestões. O questionário avaliativo também foi organizado utilizando o “*Google Forms*”. As discussões sobre os dados da avaliação do produto estão expostas no capítulo 4, que aborda especificamente o produto educacional.

3 ANÁLISE DOS DADOS

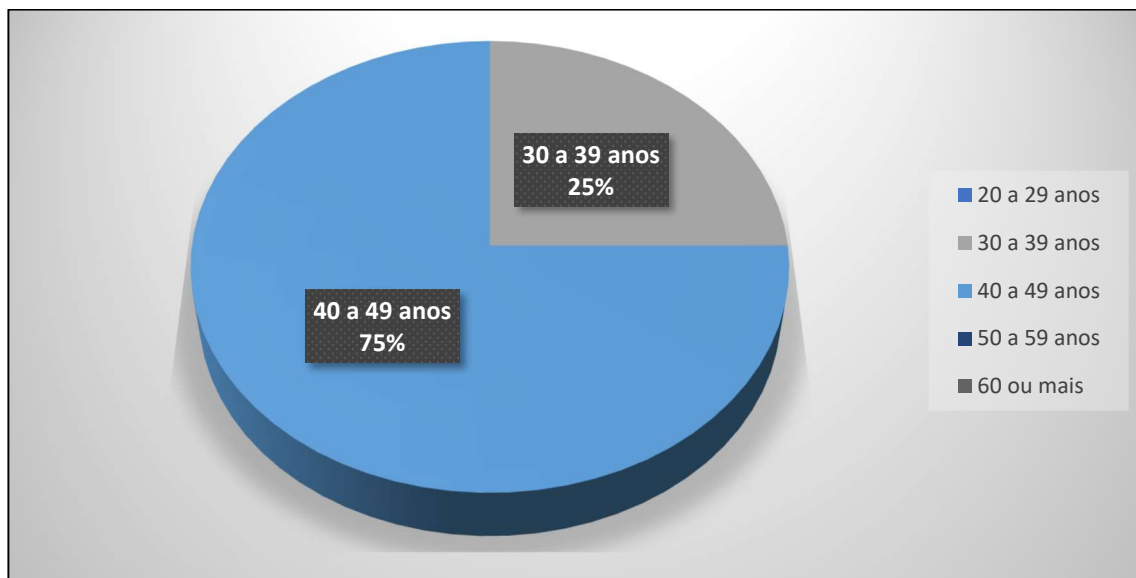
Neste capítulo faz-se a análise e reflexão dos dados provenientes da aplicação de questionário, cujas informações foram interpretadas observando a análise de conteúdo. Esse procedimento foi subsidiado pelos objetivos da pesquisa e referenciais teóricos que embasam este estudo.

3.1 Abordagem inicial

O formulário respondido pelos docentes, sujeitos desta pesquisa, é composto por 12 questões, subdivididas em quatro blocos temáticos, iniciando pelo perfil do respondente, o qual inclui faixa etária, tempo de docência e formação acadêmica. Esse primeiro tópico teve intuito de verificar possíveis influências desse perfil no uso ou não das TIC na atividade docente.

Nessa etapa observou-se que a maior parte do grupo (três professores) possui faixa etária entre 40 e 49 anos, ou seja, conforme definição de Prensky (2001) seriam considerados imigrantes digitais, e um professor estaria na faixa de 30 a 39 anos, sendo considerado, também conforme definição de Prensky (2001) nativo digital. Observa-se os dados no gráfico 1.

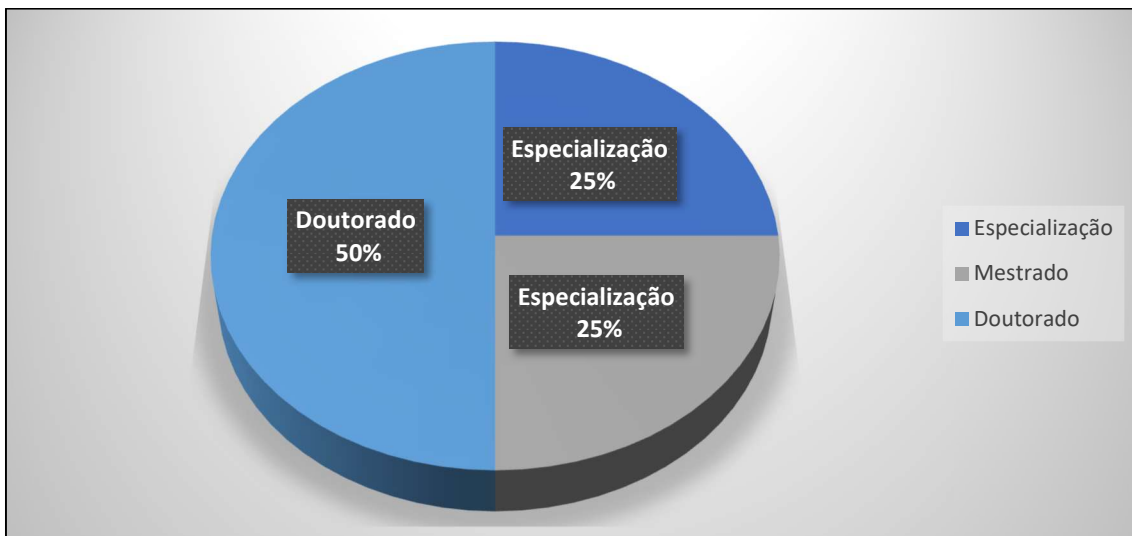
Gráfico 1 – Faixa etária



Fonte: Organizado pela Autora (2019).

Com relação a formação acadêmica, dois professores têm doutorado, um mestrado e outro especialização, conforme gráfico 2.

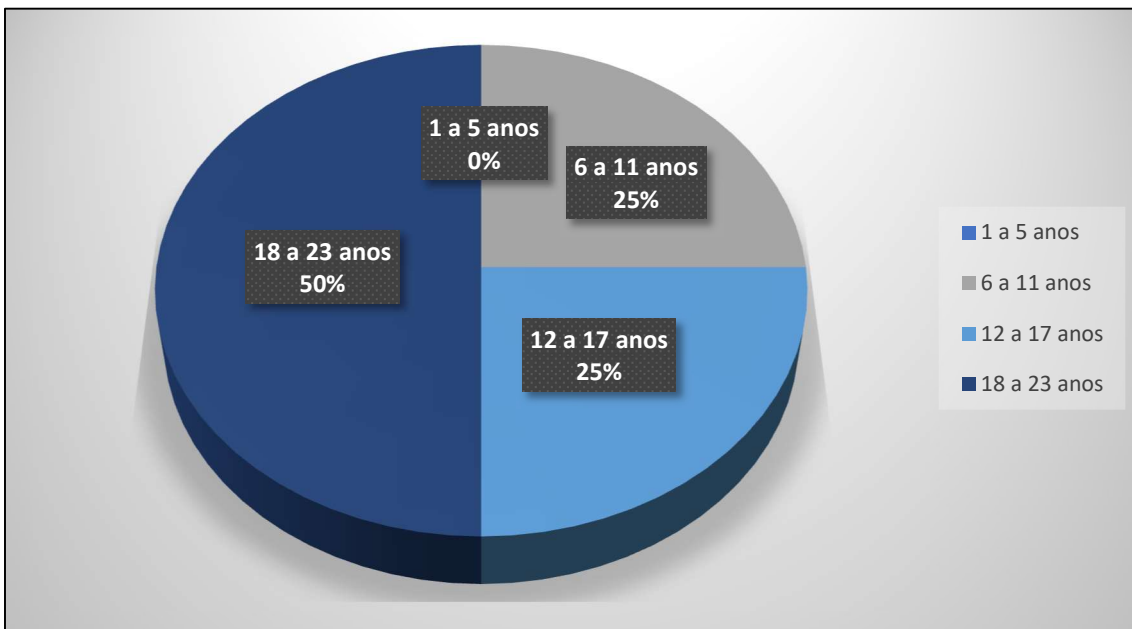
Gráfico 2 – Formação acadêmica



Fonte: Organizado pela Autora (2019).

Já no que diz respeito a experiência docente, os dados apresentados foram de que dois professores já atuam na docência de 18 a 23 anos, um professor atua de 12 a 17 anos e outro de 6 a 11 anos, conforme gráfico 3.

Gráfico 3 – Experiência docente



Fonte: Organizado pela Autora (2019).

As informações contidas nessa primeira etapa serão confrontadas com os dados referentes ao uso das tecnologias, buscando assim verificar a relação entre elas, conforme apreciações em tópicos posteriores.

Assim, serão estabelecidas relações entre as informações obtidas por meio do formulário, classificando-as em conjuntos, ou seja, em categorias de análise. Para dar sequência ao estudo, os dados foram divididos em duas categorias, sendo:

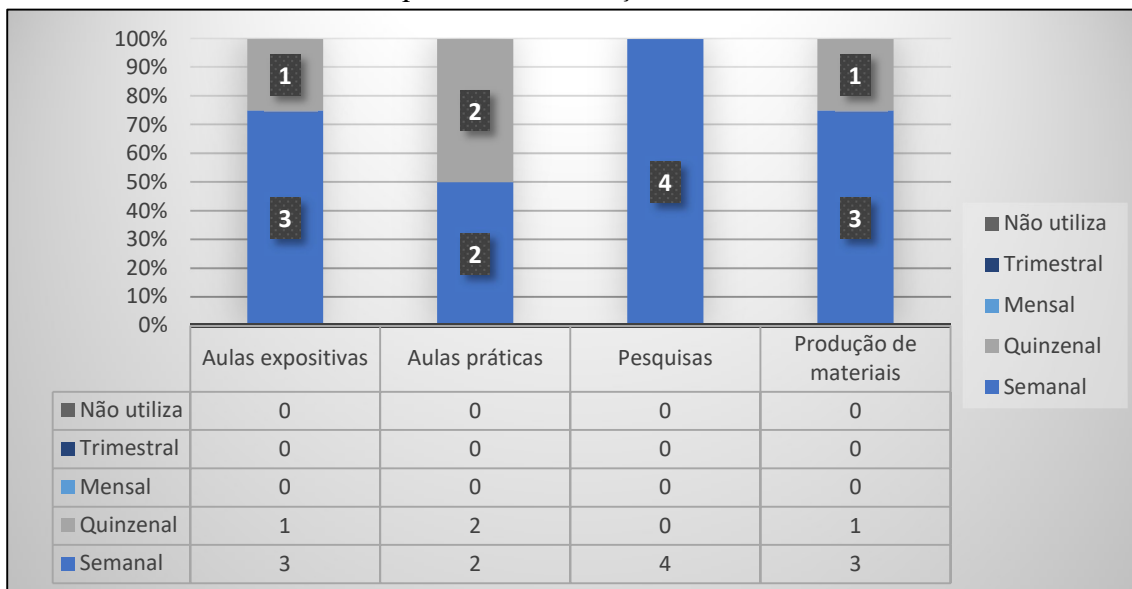
- Categoria 1: Usos das TIC pelos docentes;
- Categoria 2: Reflexões sobre o conhecimento e a usabilidade dos objetos de aprendizagem na prática de ensino.

3.2 Categoria 1: Usos das TIC pelos docentes

Nesta categoria são analisados os dados referentes a questões que contemplavam a utilização do computador (ou similares) e da *internet* nas atividades ligadas à docência e em quais atividades e com qual frequência eles seriam utilizados. Ponderando as respostas constatou-se que todos os docentes utilizam computador (ou similares) e *internet* para realização das atividades relativas à prática docente. Retomando dados do perfil docente, percebe-se que o fator idade não causou interferência quanto à utilização dessas tecnologias, conforme poderia ser pensado em função da classificação como imigrante ou nativo digital, apresentada anteriormente.

Com relação a esse questionamento chegou-se ao seguinte resultado:

Gráfico 75 - Atividades e frequência na utilização dos recursos



Fonte: Organizado pela Autora (2019).

Dentre as atividades listadas, percebe-se que a pesquisa é a atividade realizada com maior frequência por todos os sujeitos. Em seguida, observa-se o uso em aulas expositivas e a produção de materiais.

Esse resultado mostra o uso das tecnologias de forma rotineira e em atividades diversificadas, observando a importância da pesquisa como condição norteadora para o exercício da profissão, conforme consta nas DCN para a Formação de Professores da Educação Básica. As diretrizes apresentam ainda as competências que devam ser garantidas na formação dos professores. Assim, além da importância da pesquisa em si, observa-se a valorização ao ato de identificar, analisar, além de produzir recursos e materiais, o que só é possível por meio de um olhar crítico e reflexivo e uma prática consciente e focada em objetivos que promovam diversificação nas ações voltadas ao ensino. (BRASIL, 2002)

Ainda com relação ao uso da *internet*, Gewehr (2016) pontuou em seu estudo que, por meio dela os professores buscam com frequência por atividades para complementar suas aulas, esclarecer dúvidas, ampliar conhecimento e observar outras formas e estratégias para condução de suas aulas.

Além das atividades listadas acima, os professores pesquisados no atual estudo citaram o uso da *internet* para disponibilizar material, entrar em contato com os alunos e atividades extraclasse.

Percebe-se assim que a *internet* pode ser um recurso auxiliar que favoreça o ensino e a aprendizagem, sendo então essas múltiplas utilizações formas de diversificar as práticas pedagógicas, sem necessariamente abandonar as práticas anteriores, mas sim atuar de acordo com o contexto, “o que leva a considerar as necessidades específicas de cada estudante” (PPPI, 2018, p. 31).

Moran, Masetto e Behrens (2000) ressaltam que há grandes expectativas sobre novas tecnologias com relação ao ensino, afirmando que tecnologias permitem ampliar o conceito de aula, contudo, “se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo.” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 12)

De tal modo, conforme destaca Garcia em seu estudo,

O reconhecimento da era digital como uma nova forma de categorizar o conhecimento não implica descartar todo o caminho trilhado pelas linguagens oral e escrita, nem mistificar o uso indiscriminado de computadores no ensino, mas enfrentar com critérios os recursos eletrônicos como ferramentas para construir processos metodológicos mais significativos. (GARCIA, 2006, p.2-3)

Considerando o primeiro tópico foi possível averiguar que os professores participantes da pesquisa estão utilizando as TIC para o desenvolvimento de atividades diversas, ligadas à docência. Dessa forma foi possível verificar que os professores possuem conhecimento e experiência com relação às TIC.

3.3 Categoria 2: Reflexões sobre o conhecimento e a usabilidade dos objetos de aprendizagem na prática de ensino

Para contemplar esta categoria foram analisadas as respostas dos professores aos tópicos relacionados especificamente aos objetos de aprendizagem, no que diz respeito ao conhecimento, a usabilidade, bem como as formas de obterem tais recursos.

Com relação a pergunta: Você conhece e utiliza objetos de aprendizagem? Qual(is) costuma utilizar com mais frequência e por quê?, obteve-se as seguintes respostas:

Prof. 1 - Conheço alguns. Com mais frequência utilizo vídeos (trechos de filmes, comerciais, clipes, etc); gravações (CD ou arquivos MP3); slides. Nas aulas de língua portuguesa utilizo, com maior frequência, slides, textos disponíveis online, músicas. Utilizo estes recursos para ilustrar algum conteúdo, fazer atividades, motivar os alunos.

Prof. 2 - Não tenho um conhecimento teórico profundo sobre os objetos de aprendizagem (OAs), mas valorizo e uso diversos recursos de informática em minha prática docente, tais como hipertextos, imagens, animações, vídeos, sons, interatividade, dentre outros.

Prof. 3 - Utilizo acesso a portais, a vídeos, a imagens, a áudios com frequência, pois são recursos que permitem ao discente a compreensão dos conteúdos.

Prof.4 - Sim. Games online, Qrcode; etc.

Observa-se que, quando o prof. 2 diz não ter conhecimento teórico aprofundado sobre os objetos, mas valorizar e utilizar os recursos de informática, na realidade demonstra conhecer os OA, mas com outra nomenclatura, uma questão já discutida no referencial teórico no qual foram observados múltiplos nomes para designar um mesmo recurso.

Com relação ao tipo de recurso, observa-se que os vídeos foram citados por três dos quatro pesquisados. A integração das tecnologias de TV e vídeos já havia sido colocada por Moran, Masetto e Behrens (2000), sendo então o vídeo, em seus múltiplos enfoques, um fator positivo a ser associado ao ensino, propondo, até mesmo, algumas possibilidades de uso.

Animações, imagens e sons também foram citados, sendo que os jogos e o *QR Code* (*Quick Response Code*) apareceram na citação de um dos pesquisados. Abaixo será realizada uma breve contextualização dos dois objetos.

Ribas *et al* (2017) realizaram estudo sobre o *QR Code* pontuando sua criação em 1994, no Japão, pela Denso Wave, com objetivo principal de criar um código que fosse rapidamente interpretado por um equipamento de leitura, para catalogação de seus componentes automotivos. Com a decisão de liberar o *QR Code* para uso público, houve a expansão em seu uso e ampliação

para diferentes áreas, incluindo a educação. Assim, este estudo apontou o aplicativo como um potencial instrumento tecnológico para desenvolver atividades pedagógicas com diversas possibilidades de aplicação, de forma interativa.

Por sua vez, os jogos digitais podem ser definidos como ambientes atraentes e interativos que capturam a atenção do jogador ao oferecer desafios que exigem níveis crescentes de destreza e habilidades (Balasubramanian; Wilson, 2006, *apud* Savi e Ulbricht, 2008). Os autores observam ainda que, para serem utilizados como instrumentos educacionais, os jogos devem conter critérios específicos para atender as necessidades vinculadas à aprendizagem, com objetivos pedagógicos, uma metodologia apropriada para sua utilização, dentro de um contexto em que a motivação e a interação facilitem a aprendizagem.

Um ponto bastante interessante está nas questões que ressaltam os objetivos pedagógicos, metodologia e contexto que são de suma importância para viabilizar a utilização desses e outros recursos dentro de uma proposta pedagógica e não meramente como atividades de descontração e entretenimento, cabendo a cada docente a integração adequada das várias tecnologias.

Com relação aos pontos positivos e negativos que poderiam ser elencados pelos professores com relação aos objetos de aprendizagem foram apresentadas as seguintes respostas:

Prof. 1 - Slides: facilita a explicação, fornece exemplos e as imagens ajudam muito. Mas pode se tornar cansativo, se usado em demasia. Vídeos: enriquece muito a aula porque possibilita dar exemplos de uso da língua, apresentar obras literárias adaptadas para o cinema/TV, ilustrar situações da vida cotidiana, motiva os alunos porque chama a atenção para o que está acontecendo na tela. A desvantagem é que depende de recursos e pode ocupar muito tempo da aula. Músicas: ótimas para ensinar conteúdos como figuras de linguagem, mas também para identificar tipologia textual, trabalhar ortografia, acentuação, etc. São boas para introduzir conteúdos e também para fixar. A desvantagem é que os alunos podem não gostar da música. [...]

Prof. 2 - O uso adequado e equilibrado dos objetos de aprendizagem não traz, a meu ver, nenhum ponto negativo; pelo contrário, desperta o interesse do educando e facilita a internalização do conhecimento, principalmente, das gerações nascidas a partir dos anos 1990.

Prof. 3 - O gargalo está, no local onde trabalho, no número reduzido de aulas. O ponto positivo se refere em colocar à disposição dos alunos objetos que permitem um ambiente diversificado de ensino e de aprendizagem.

Prof. 4 - Precisa de um monitoramento e educação prévia para que os alunos utilizem em prol do conhecimento e o professor precisa selecionar aqueles que melhor se encaixam aos objetivos e/ou faixa etária dos discentes.

Conforme já abordado, o foco da educação deslocou do ensino para aprendizagem. Entender essa diferença é primordial para escolha do OA que melhor atenda determinada proposta e aproxime a teoria da prática, observando diretamente as especificidades de seus alunos.

Aguiar e Flôres (2014, p. 13) observam ainda que a “escolha do OA apresenta a intencionalidade do professor e o sucesso de seu uso evidencia-se quando ocorre a aprendizagem significativa, o que mostra a importância do papel do professor na seleção deste recurso”, o mesmo pensamento de Braga e Menezes (2015, p. 30) ao dizer que, “para utilizar um objeto de aprendizagem, o professor deve selecionar o tipo de OA que seja adequado para o conteúdo que ele deseja abordar e para os objetivos de aprendizagem que ele deseja alcançar”.

Seguindo o raciocínio e afirmando o que foi ponderado pelo professor 4,

[...] cabe lembrar que o professor deve avaliar cautelosamente alguns aspectos considerados relevantes para um uso adequado de um Objeto de Aprendizagem, como, por exemplo: linguagem apropriada para os alunos; abordagem dos conceitos conforme o interesse deles; a veracidade e atualização das informações. (AGUIAR; FLÔRES, 2014, p. 13)

Com relação ao uso dos OA e a aprendizagem significativa, Silva, Silva e Correia Sobrinho (2015) expuseram investigação sobre os ganhos obtidos pelos alunos quando os OA eram utilizados. Conforme os dados apresentados, o conteúdo foi aplicado em dois momentos, e posteriormente foi aplicada atividade avaliativa, sendo que em apenas um momento foi utilizado o laboratório de informática para trabalhar com os objetos de aprendizagem. O resultado da atividade avaliativa demonstrou maior ganho de conhecimento quando o conteúdo foi aplicado com os OA. De acordo com esses dados, percebe-se que o OA atendeu seu objetivo principal que é tornar os processos de ensino e de aprendizagem mais prazerosos e, conseqüentemente, estimular a maior participação do aluno na aula, fatores relacionados diretamente a aprendizagem.

Contudo, conforme explicitado também pelo professor 4, o aluno precisa estar envolvido no processo para que seu objetivo seja alcançado, pensamento apresentado por Masini e Moreira (2001, *apud* Oliveira, 2013) ao destacarem que,

[...] independentemente de quão potencialmente significativo seja o material a ser aprendido, se a intenção do aprendiz é, simplesmente, a de memorizá-lo arbitrariamente e literalmente, tanto o processo de aprendizagem como o seu produto serão mecânicos e sem significado. (OLIVEIRA, 2013, p. 70)

Outro fator apresentado na pesquisa foi com relação ao equilíbrio no uso dos OA. Conforme pontuaram os professores 1 e 2, o uso excessivo de tecnologias digitais também pode gerar enfado, desmotivando os alunos. A dependência de recursos específicos para trabalhar com os objetos, o tempo gasto com a aplicação e o gosto dos alunos (gostar ou não de uma música, por exemplo) poderiam ser também considerados fatores importantes, contudo, são variáveis que podem surgir também quando utilizados recursos tradicionais, ou seja, não são fatores que devam impedir a tentativa dos docentes em trabalharem utilizando as inovações tecnológicas.

Com relação à busca e acesso aos objetos de aprendizagem, as respostas foram as seguintes:

Prof. 1 - Pesquiso bastante na Internet e sempre descubro conteúdos e ferramentas novas. Às vezes, fico sabendo por intermédio de colegas.

Prof. 2 - Geralmente, busco os objetos de aprendizagem na Internet em sites diversos para produzir os meus próprios materiais didático-pedagógicos. Mas, às vezes, tenho acesso a materiais em bancos de sistemas de educação. Os alunos têm acesso a eles em minhas aulas e também por meio de materiais/links que disponibilizo no Q-acadêmico e/ou nas redes sociais.

Prof. 3 - Por meio da mídia e da troca de sugestões de colegas da área.

Prof. 4 - Portais de acesso/ suporte do material da instituição que trabalho, através de sondagem com os alunos, dentre outras.

Observa-se que em nenhuma das respostas os repositórios dos objetos de aprendizagem-ROA foram citados. Como locais de acesso tem-se como resultado a *internet*, em linhas gerais, os bancos de sistemas de educação e os portais da própria instituição em específico como fontes de busca dos objetos de aprendizagem. Contudo, essa informação não permite excluir a possibilidade de acesso aos repositórios já que as ferramentas de busca da *internet* poderiam direcionar a repositórios, dependendo do descritor utilizado na ferramenta.

Outra informação importante está relacionada à produção dos próprios materiais, conforme citou o professor 2. Não foi definido especificamente o tipo de material, mas, como a questão estava voltada aos OA, infere-se que o docente busca materiais para subsidiar a construção dos seus próprios OA. Esse fato pode se dar também pela não localização do OA com as características que atendessem sua proposta, bem possivelmente por não realizar a busca em repositórios específicos, conforme será tratado posteriormente.

Também foram apontados como formas de acesso o diálogo com outros professores e

com alunos. Essa troca de experiência entre docentes é de suma importância para uma prática reflexiva, pois, olhares diferentes podem gerar melhorias importantes, em especial com professores que atuam na mesma instituição/contexto. Com relação a sondagem com os alunos infere-se a busca de objetos que tenham maior relação com as especificidades de cada turma/nível como vídeos, músicas e jogos, tendo assim um fator a mais que possa abonar a aplicação do recurso.

No que diz respeito aos ROA, primeiramente foi questionado se os professores conheciam e, em caso positivo, qual seria o repositório. As respostas apresentadas foram:

Prof.1 - Não tenho certeza se os que vou citar se encaixam nessa definição, mas conheço o Busy Teacher, site com uma infinidade de atividades e dicas para ensinar inglês, também conheço blogs de professores de português e de inglês, onde os autores publicam bastante material.

Prof. 2 - Conheço vários. Dentre eles, destaco o portal do professor do MEC.

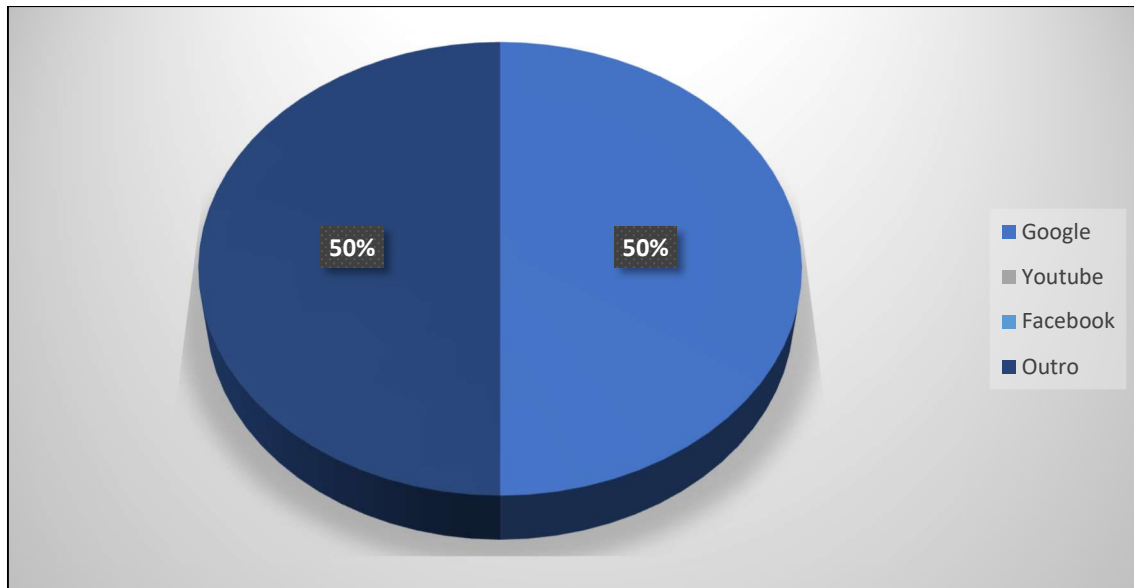
Prof. 3 - Sim

Prof. 4 - Não

No questionário em si não foi abordado nenhum conceito sobre objetos de aprendizagem e nem sobre os repositórios dos objetos de aprendizagem. Esse fator teve o intuito de não influenciar nas respostas, verificando o real conhecimento dos professores ao permitir que as respostas fossem de acordo com seus entendimentos. Com relação a resposta do primeiro professor, observa-se que a não certeza de estar respondendo de acordo com a proposta pode ser considerada pela questão da nomenclatura. Conforme já tratado anteriormente, assim como os AO, os ROA também têm definições, além de nomenclaturas diferentes.

Como resposta o professor 2 citou o Portal do Professor. Nesse portal é possível o acesso a sugestões de planos de aula além da possibilidade de compartilhar o seu planejamento, baixar mídias, participar de debates e se atualizar com informativos relacionados à educação. Já o professor 3 disse conhecer sem referenciar e o professor 4 disse apenas não conhecer os ROA.

Seguindo a pesquisa os docentes foram questionados: Se não conhece/utiliza os ROA, qual ambiente da *web* utiliza para pesquisa de objetos de aprendizagem? Como sugestões foram apresentadas as opções: *Google, Youtube, Facebook* e outro. Os professores ficaram exatamente divididos em duas respostas, sendo metade direcionada ao *Google* e outra metade na opção outro, de acordo com o gráfico 5.

Gráfico 123 - Ambiente da *web* utilizado para pesquisa de objetos de aprendizagem

Fonte: Organizado pela Autora (2019).

Conforme já mencionado, existem inúmeros objetos de aprendizagem disponíveis na *internet* que poderiam ser localizadas pelo *Google*. Contudo, realizar a busca diretamente em um ROA é vantajoso, pois ele apresenta informações pedagógicas que facilitam o processo de escolha daquele OA que melhor atenda a proposta e os objetivos do docente.

Com relação aos respondentes que alegaram utilizar ambientes não listados, observa-se que um dos professores disse conhecer repositórios, mas também utilizar os ambientes citados para encontrar objetos de aprendizagem. Infere-se que o respondente conhece e utiliza os repositórios, mas também diversifica sua forma de pesquisar esses recursos. Já o quarto professor apresentou como resposta o uso de portais educativos e *sites* de editoras. Observando em linhas gerais, o referido portal poderia ser um ROA. Outro fato retoma a questão anterior, pois o docente cita portal para busca de OA, mas anteriormente havia respondido não conhecer, podendo ser presumível novamente a questão da nomenclatura ou mesmo as características que diferenciam os ROA de outros sites/plataformas.

Ao fechamento dessa análise foi possível perceber que os docentes estão incluindo tecnologias em suas práticas visando um ensino contextualizado e interativo. Especificamente com relação aos OA, percebe-se a reflexão quanto a pontos positivos e negativos, tendo como foco o aluno, ou seja, a aprendizagem, fazendo com que os recursos cumpram seu objetivo principal. Já no que diz respeito a forma de acesso a esses objetos, fica perceptível a incerteza com relação aos bancos de dados específicos, ou seja, os ROA. Dessa forma, pode se inferir que o potencial dos ROA ainda não é conhecido, ao menos para a maioria, e que a busca dos

recursos esteja acontecendo de forma menos segura e talvez mais demorada.

O fato de OA estarem sendo produzidos também chamou a atenção, em específico por não ter sido exposto que posteriormente esses recursos também estariam sendo disponibilizados para uso de outros docentes. Também, se os OA estão sendo construídos, bem possivelmente não foi encontrado um recurso que atendesse a demanda do professor no dado momento, conforme também já analisado anteriormente, retomando a não utilização dos ROA, seja para busca e recuperação, seja para armazenamento dos OA.

Seguindo então esses dois pontos, ou seja, os ROA não serem considerados fontes primárias para busca e acesso dos OA, bem como o fato de recursos estarem sendo produzidos e possivelmente não disponibilizados para reuso, uma das principais características do OA, é que o produto dessa dissertação foi pensado. Deste modo, visando cumprir o último objetivo específico deste trabalho foi elaborado um produto educacional, do tipo *e-book*, com o título “Objetos de aprendizagem: uma proposta de recursos pedagógicos para o ensino.”.

Assim, o produto educacional tem por finalidade ser fonte de pesquisa a professores de Língua Portuguesa, visando difundir o conhecimento e a usabilidade dos recursos digitais ao facilitar o acesso e a utilização dos OA por meio dos ROA, bem como a produção de materiais tendo como apoio as ferramentas de autoria. Como as bases para essa proposta são gerais, ou seja, os repositórios e as ferramentas de autoria, em geral, não se limitam a determinadas áreas do conhecimento, tem-se que esse material também poderá ser utilizado por professores de outras áreas, subsidiando uma reflexão sobre as várias possibilidades de ensino ampliadas por meio de recursos focados na aprendizagem.

4 PRODUTO EDUCACIONAL

No mestrado profissional, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES indica, como produção para obtenção do título de mestre, a dissertação de mestrado e um produto educacional, os quais devem resultar de um trabalho de pesquisa. Para fins de classificação os produtos foram organizados em categorias, sendo: mídias educacionais, protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais, propostas de ensino, material textual (livros didáticos ou paradidáticos e outros), materiais interativos, atividades de extensão (cursos, oficinas e outros) e desenvolvimento de aplicativos. (CAPES, 2017)

Conforme conceitua Freire, Rocha e Guerrini (2017, p. 380) “Produtos educacionais são ferramentas elaboradas pelos próprios profissionais em formação que comportam conhecimentos organizados objetivando viabilizar a prática pedagógica.” Assim, o produto educacional deve ser uma produção técnica centralizada na educação, direcionada a públicos específicos e praticada em ambientes de ensino.

Moreira e Nardi (2009) observam que, na atualidade, deve-se dar uma particular atenção à atualização curricular e ao uso das tecnologias da comunicação e informação na educação básica, pontos que foram observados pelo atual estudo, presentes no corpo da dissertação e de seu produto. Outro fato observado é que o produto educacional deve “ser disseminado, analisado e utilizado por outros professores” (MOREIRA; NARDI, 2009, p. 4).

Nessa perspectiva, o produto educacional fruto dessa pesquisa foi construído a partir de reflexões sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino de Língua Portuguesa, em especial os objetos de aprendizagem, levando em consideração o conhecimento e a experiência dos docentes, bem como a forma de pesquisar e obter esses recursos para as práticas docentes. Assim, esse produto foi subsidiado pelas respostas dos docentes ao questionário inicial.

4.1 Organização do produto

Conforme observado pela análise dos dados os docentes estão incluindo tecnologias em suas práticas visando um ensino mais contextualizado e significativo. Contudo, ao investigar sobre a forma de acesso especificamente aos OA foi possível inferir que os ROA ainda não são percebidos como fontes primárias de pesquisa, ao menos para a maioria. Outra questão interessante diz respeito a produção dos OA, sem, contudo, uma abordagem sobre a publicação desses recursos para outras utilizações.

Assim, observando o fato dos ROA não estarem cumprindo seus objetivos, somado ao fato dos docentes estarem produzindo seus materiais e possivelmente não disponibilizando para reuso, é que este produto educacional, do tipo material textual, foi pensado.

Dessa forma foi elaborado um *e-book* com o título “Objetos de aprendizagem: uma proposta de recursos pedagógicos para o ensino” com objetivo de favorecer reflexões sobre o ensino, estimulando o acesso e a utilização dos OA por meio dos ROA, bem como a produção e a disseminação de novos OA tendo como proposta a utilização das ferramentas de autoria.

Para tanto o produto educacional foi organizado em seções trazendo inicialmente uma abordagem sobre as tecnologias e o ensino de Língua Portuguesa, e sequencialmente a definição adotada para os OA, os tipos e suas principais características. Da mesma forma houve a abordagem sobre os ROA e sua importância para armazenamento e recuperação de OA, além de elencar alguns repositórios. O mesmo procedimento foi adotado para seção das ferramentas de autoria, apresentando sua definição e importância, elencando algumas ferramentas disponíveis gratuitamente.

Finalizada a etapa de produção, o material foi encaminhado por e-mail aos quatro professores de Língua Portuguesa do *campus* Itumbiara, respondentes da pesquisa inicial. Juntamente, foi encaminhado um link do “*Google Forms*” com o questionário avaliativo (APÊNDICE D) do produto educacional. O questionário foi composto por 10 questões, que contemplaram os aspectos materiais, aspectos didático-pedagógicos e análise geral do produto com abertura para considerações e sugestões. As respostas obtidas por este formulário foram analisadas no tópico abaixo.

4.2 Avaliação do produto educacional

Os tópicos referentes aos aspectos materiais e aspectos didático-pedagógicos foram compostos por quatro perguntas cada, tendo como respostas as opções ‘atende’, ‘não atende’ e ‘atende parcialmente’. As respostas foram organizadas em gráficos para melhor percepção.

Com relação aos aspectos materiais, inicialmente foi questionado se o título do material é adequado ao conteúdo e como resposta teve-se que o mesmo é apropriado. Um fator muito importante, pois normalmente quem lê tende a relacionar a obra com seu conteúdo, facilitando assim a assimilação do nome para pesquisas futuras e também para sugerir a outros docentes, sendo também essa adequação um facilitador para pesquisa em repositórios ou *sites* de busca utilizando descritores.

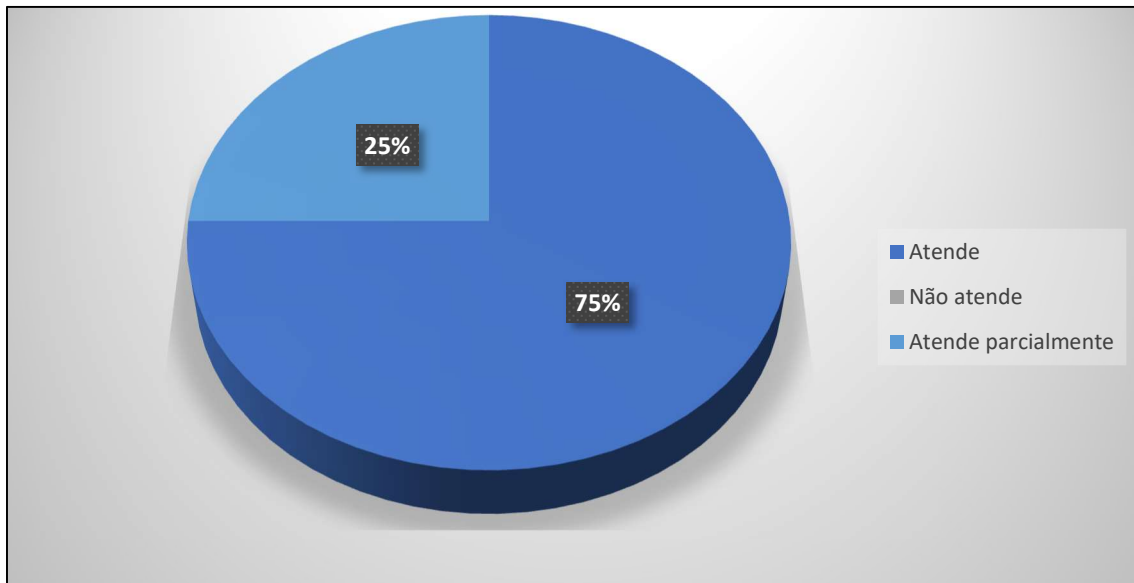
No que diz respeito à disposição do material, foi questionado se a divisão e

apresentação dos conteúdos em seções é favorável à sua leitura/compreensão. As respostas positivas sobre o atendimento da proposta foram um fator relevante ao que foi pensado para o material, uma vez que, ao dividir em seções teve-se o intuito de dispor o material de forma que a leitura não se tornasse cansativa. Além disso, a divisão facilita a releitura de pontos específicos ou ainda na busca por uma informação específica, permitindo uma leitura mais fluída e direcionada, ao mesmo tempo que vincula os conteúdos por ser também uma sequência de abordagens.

Quanto à produção em si, foi questionado se o material apresenta linguagem visual estimulante (fontes, cores, imagens) e ainda se associação entre textos e imagens é coerente, itens que também foram analisados positivamente. Tem-se que a utilização de fontes com cores e tamanhos diversificados permitem a ênfase a alguns pontos, a exemplo dos títulos e subtítulos, recursos esses que também facilitam a leitura e a releitura do material por servirem como pontos de referência. As linguagens verbal e não-verbal tendem a ser complementares, assim, quando utilizadas em um mesmo material têm-se como intuito ampliar a percepção do leitor, favorecendo que entenda pelas imagens o que não abstraiu do texto escrito e vice-versa.

Com relação aos aspectos didáticos-pedagógicos, segundo tópico da avaliação, indagou-se inicialmente se os conceitos foram apresentados de forma clara e contextualizada. Dos sujeitos três responderam que o material atendia o item e um respondeu que atendia parcialmente, conforme apresentado no gráfico 6. Nesse sentido, tem-se que, em linhas gerais, o material não foi avaliado negativamente, atendendo a proposta de repassar a informação de forma que fizesse sentido para o trabalho docente. Esse item é de suma importância, uma vez que o intuito é justamente não apresentar conceitos complexos e de difícil assimilação que poderiam implicar na dificuldade de entendimentos, a não materialização de algumas propostas apresentadas, ou ainda resultar na inviabilidade de todo material.

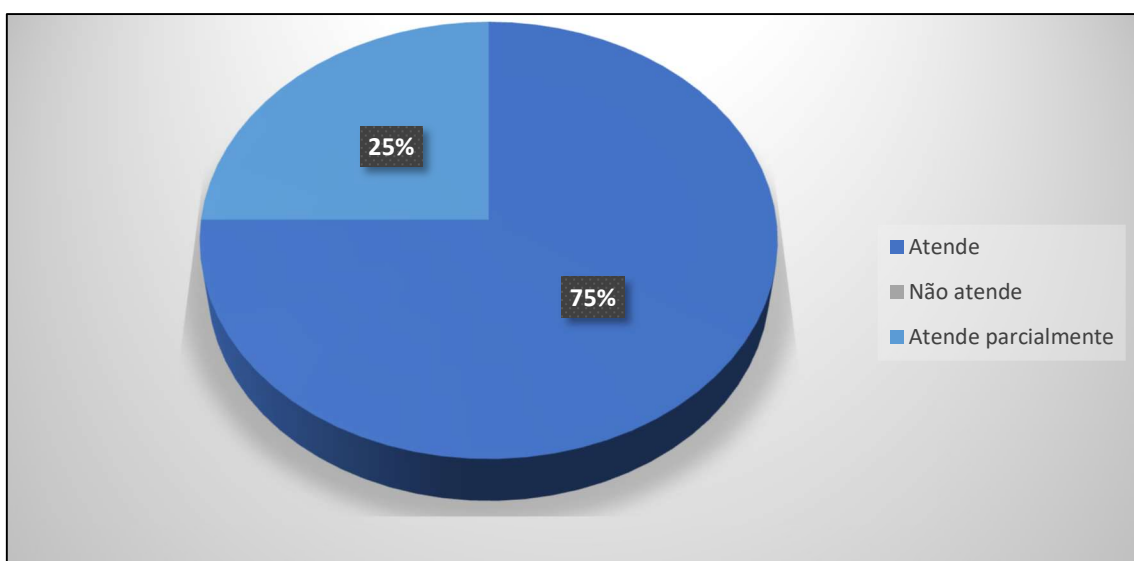
Gráfico 6 - Apresentação dos conceitos



Fonte: Organizado pela Autora (2019).

Sequencialmente foi perguntado se a proposta presente no material favorece reflexões para abordagens ao ensino. Para esse item, três respondentes disseram que o material atendeu a proposta, ou seja, que instigou a análise sobre a importância de utilizar recursos variados, em específico as tecnologias digitais, para potencializar o processo de ensino, o que poderia resultar diretamente na aprendizagem do aluno. Este item também teve uma resposta com atendimento parcial, conforme observado no gráfico 7.

Gráfico 7 - Material favorece reflexões para abordagens ao ensino

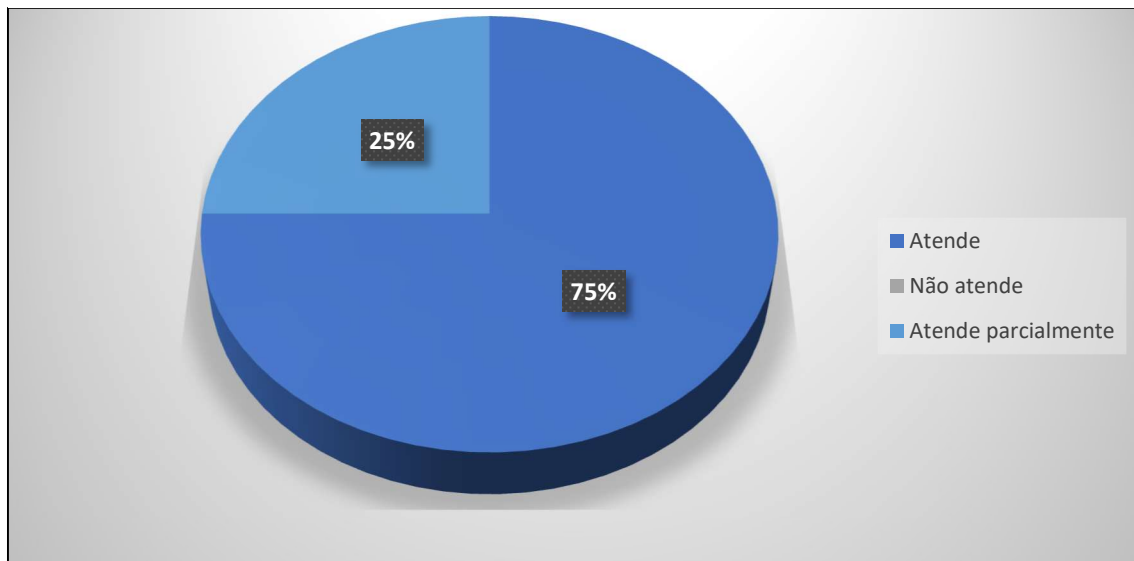


Fonte: Organizado pela Autora (2019).

No terceiro item foi questionado se a perspectiva quanto ao uso dos objetos de

aprendizagem no ensino é ampliada pelos tópicos abordados em cada subtítulo. O objetivo desse item foi verificar se os docentes conseguiram vislumbrar formas de colocar em prática o uso dos objetos de aprendizagem e/ou ampliar as propostas que já fariam parte de suas rotinas. Como resposta tem-se que três docentes acharam que a proposta foi atendida, ou seja, a abordagem contida no material permitiu refletir sobre novas possibilidades para o emprego dos OA durante as aulas. Para esse item um docente também respondeu que a proposta atendia parcialmente seu objetivo, conforme apresentado no gráfico 8.

Gráfico 8 - Ampliação da perspectiva quanto ao uso dos objetos de aprendizagem no ensino



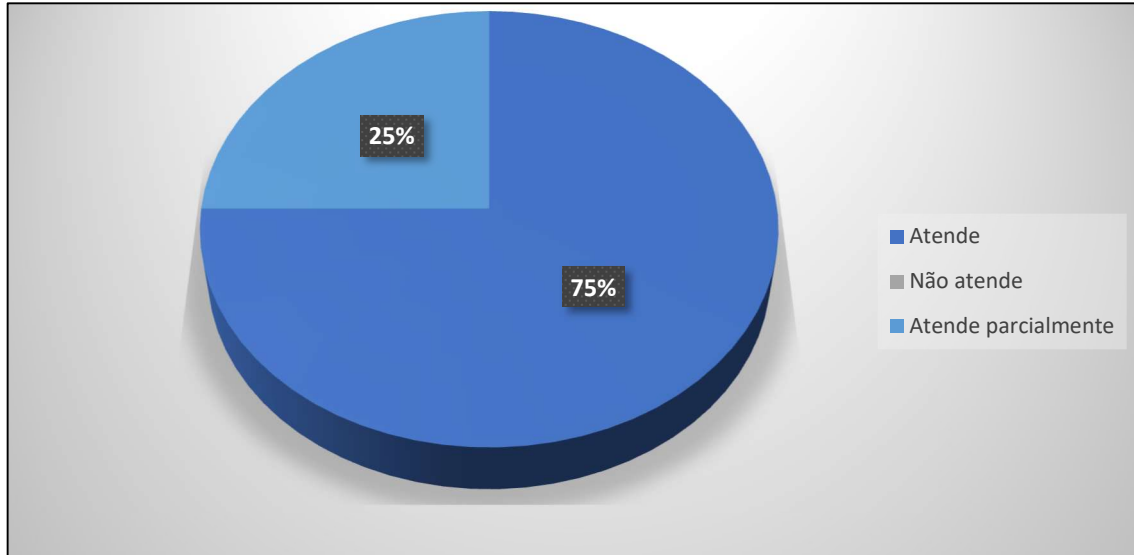
Fonte: Organizado pela Autora (2019).

Finalizando esse tópico da avaliação foi perguntado aos docentes se a abordagem sobre os repositórios de objetos de aprendizagem e as ferramentas de autoria instigaram reflexões para a prática docente. Discutir, analisar e buscar formas de implementar o uso de conteúdos digitais, em particular os objetos de aprendizagem, é de grande relevância na busca pela qualificação do ensino, independente do nível ou modalidade. Assim, esse item busca essencialmente verificar se a abordagem dada aos repositórios e as ferramentas de autoria estimulam os docentes a analisarem sua prática de ensino, abrindo possibilidades de avanços no uso das TIC, bem como, se os recursos propostos seriam úteis e possíveis de serem colocados em prática pelos docentes.

Para esse tópico, três dos quatro respondentes avaliaram que o item atendeu a proposta, ou seja, os enfoques dados aos ROA e as ferramentas de autoria foram positivos e permitiram aos docentes essa reflexão, abrindo também possibilidades para seus empregos na prática. Esse item também contou com uma resposta com atendimento parcial, o que pode ser observado no

gráfico 9.

Gráfico 9 - Abordagem sobre os repositórios de objetos de aprendizagem e as ferramentas de autoria instigaram reflexões para a prática docente



Fonte: Organizado pela Autora (2019).

O último tópico, análise geral do produto, contou com uma pergunta e a abertura para considerações e sugestões de melhorias. Com relação ao primeiro item foi perguntado se o material poderia interessar e contribuir para prática de docentes de outras áreas. Conforme observado nas respostas o material foi tido como interessante e útil. Em uma das respostas foi observada a contribuição para a área das linguagens, ligada diretamente à comunicação humana. Em outra foi observado que o material indica repositórios que contemplam diferentes disciplinas, sendo útil para docentes de diferentes áreas. Outro respondente acrescentou ainda que “O material poderá sim contribuir para a prática de docentes de outras áreas ao considerar que o ensino e a aprendizagem se constituem por um processo de integralidade entre as diferentes áreas do conhecimento” (professor 4).

No item sobre considerações e sugestões de melhorias os docentes comentaram achar o material interessante, instigante, com proveito para novas análises de práticas docentes. Também nesse item foi sugerida a disseminação do material por meio de oficinas com atividades práticas de acordo com o produto educacional apresentado e ainda uma revisão textual.

4.3 Considerações sobre a avaliação

O produto educacional em questão é uma produção teórica que alcança seu caráter prático ao ser implementado no contexto educacional, sendo então sua proposta a busca de alternativas para superação de demandas da prática docente.

Assim, ao organizar este produto, teve-se como intuito disponibilizar um instrumento que apresente caminhos diversificados que podem ser seguidos conforme análise de cada docente, propondo assim reflexões sobre a sua prática.

Observando as respostas apresentadas no questionário final é possível concluir que o produto educacional, em linhas gerais, atendeu sua proposta, ou seja, favorecer novas abordagens ao ensino ao instigar o acesso e a utilização dos objetos de aprendizagem-OA por meio dos repositórios de objetos de aprendizagem-ROA, bem como a produção e disseminação de novos OA.

Dessa forma, entende-se que o produto fruto dessa dissertação é relevante para o trabalho docente ao contribuir com o professor na busca por recursos que facilitem seu trabalho, ampliando sua bagagem e formas de favorecer o ensino reflexivo e contextualizado que favoreça uma aprendizagem significativa como base para o desenvolvimento humano na sua integralidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como proposta favorecer uma reflexão mais crítica sobre a prática docente em função do uso das TIC, em especial dos OA e a influência que essas tecnologias podem ter no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Com relação a experiência dos professores de Língua Portuguesa em suas práticas pedagógicas favorecidas pelas TIC, foi possível verificar que todos os docentes participantes do estudo utilizam computador (ou similares) e *internet* para realização das suas atividades de ensino. Além disso, foi possível observar o tipo de atividade e a frequência na utilização destes recursos no ensino. Constatou-se o uso das tecnologias de forma rotineira e em atividades diversificadas, sendo observado o destaque dado a pesquisa, condição norteadora para a docência. Aulas expositivas e produção de materiais para realização de atividades em sala de aula ou extraclasse também foram apresentadas como atividades frequentes, realizadas com o apoio das tecnologias.

No que tange os objetos de aprendizagem, constatou-se que os docentes conhecem e pontuam a utilização dos recursos no ensino, citando tipos diferentes, ou seja, demonstrando conhecimento e utilização de recursos diversificados que atendem propostas e intencionalidades diferentes. Dentre os recursos o vídeo foi citado mais vezes, algo também presente nas referências analisadas, considerando esse uso bastante amplo em termos de possibilidades de mediação de ensino por englobar som e imagem, podendo ser adequado em diferentes abordagens.

De acordo com as respostas dos docentes é perceptível que os OA estão sendo empregados por meio de ação reflexiva, uma vez que várias ponderações foram apresentadas para a utilização de recursos digitais, observando, inclusive, a necessidade de equilíbrio em seu uso para também não gerar desinteresse.

Aprofundando a questão do uso dos objetos, o estudo buscou informações sobre o acesso dos docentes aos OA. Pelas respostas entendeu-se que os repositórios dos objetos de aprendizagem-ROA não são tidos como fontes primárias de pesquisas. Observou-se ainda o fato dos docentes elaborarem seus materiais, mas não apresentarem informações sobre a disponibilização a outros docentes para reuso, condição essencial de um AO.

Após conhecimento da realidade de utilização dos OA em sala de aula, foi desenvolvido um material de apoio, buscando despertar nos professores novos interesses e possibilidades na utilização destes instrumentos para a mediação do ensino. Assim, foi elaborado o *e-book*

“Objetos de aprendizagem: uma proposta de recursos pedagógicos para o ensino” com finalidade de ser fonte de pesquisa a professores de Língua Portuguesa visando facilitar o acesso e a utilização dos OA por meio dos ROA, bem como a produção de materiais por meio das ferramentas de autoria.

O produto educacional foi disponibilizado ao mesmo grupo de professores para avaliar sua aplicabilidade na realidade investigada, possibilitando perceber alguns aspectos do alcance do material na perspectiva dos docentes. Conforme apresentado nas respostas desses docentes, o material favoreceu novas reflexões nas abordagens de ensino, podendo ser um material importante no planejamento e desenvolvimento de práticas educativas que favoreçam uma aprendizagem mais significativa. Tem-se ainda que, além de alcançar os professores de Língua Portuguesa, esse material também poderá ser utilizado por professores de outras áreas, observando as bases para sua proposta.

Cabe ainda ponderar que, de acordo com as respostas dos docentes ao questionário inicial, o pressuposto da pesquisa foi refutado, ou seja, os objetos de aprendizagem estão sendo empregados na prática docente, contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem. Em síntese, foi possível entender que as tecnologias estão sendo inseridas no contexto educacional permeando as várias atividades ligadas à docência.

Nessa perspectiva a incorporação dos objetos de aprendizagem como mediadores no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa pode ser entendida como fator favorável, desde que utilizados dentro de uma proposta com foco no processo educacional. Assim, esses recursos podem ser percebidos como fatores importantes na construção de um real aprendizado com enfoques que auxiliem a remodelar o cenário educacional, permitindo ao educando uma formação completa dentro da sua língua, ampliando suas perspectivas também para outras áreas do conhecimento, uma vez que, leitura, interpretação e produção textual não se limitam a área de linguagens, sendo essenciais para domínio do conhecimento de todas as áreas.

Outro aspecto que se pode pensar a partir deste estudo seria a necessidade de formação continuada de professores, para que assim eles possam estar sempre conhecendo e analisando às tendências educacionais, tendo subsídios para reflexão crítica e definição de quais melhor atenderiam as realidades vivenciadas no seu contexto de atuação profissional, para que, assim, as TIC sejam mediadoras e auxiliem na mediação a ser exercida pelos docentes.

6 REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria da Conceição Lima. **A visão dos docentes dos cursos de graduação em licenciatura brasileiros sobre os Repositórios de Objetos de Aprendizagem (ROA)**. Dissertação. (Mestrado Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília).

AGUIAR, Eliane Vigneron Barreto; FLÔRES, Maria Lucia Pozzatti. Objetos de aprendizagem: conceitos básicos in: TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach (Org.). **Objetos de Aprendizagem: teoria e prática**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 12-28.

AUDINO, Daniel Fagundes; NASCIMENTO, Rosemy da Silva. Objetos de aprendizagem – diálogo entre conceitos e uma nova proposição aplicada à educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 5, n.10, jul./dez 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1620>. Acesso em 10 de dezembro de 2017.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 36, n.2, maio/ago. 2010.

BARBOSA, Gisele. **Objetos de aprendizagem como recurso educacional digital para educação financeira escolar: análise e avaliação**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática). Juiz de Fora, Minas Gerais. 2014.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, v. 32, n.1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf>. Acesso em 9 de julho de 2018.

BRAGA, Juliana; MENEZES, Lilian. Introdução aos Objetos de Aprendizagem in: BRAGA, Juliana (Org.). **Objetos de Aprendizagem**. Volume 1: Introdução e fundamentos. Santo André: UFABC, 2015. p.11-34.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: **Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2002.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 - Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Publicação original. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 12 de novembro de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 17 de abril de 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em 13 de fevereiro de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em 13 de fevereiro de 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República do Brasil, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 13 de fevereiro de 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em 13 de fevereiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Diretoria de Avaliação. **Considerações sobre Classificação de Produção Técnica – Ensino. Disponível em:** https://capes.gov.br/images/documentos/Classifica%C3%A7%C3%A3o_da_Produ%C3%A7%C3%A3o_T%C3%A9cnica_2017/46_ENSI_class_prod_tecn_jan2017.pdf. Acesso em 01 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da Educação Profissional no Brasil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em 04 de novembro de 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-366-de-29-de-abril-de-2019-86232542>. Acesso em 01 de junho de 2019.

BRASIL, 2019. IDEB-Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Portal INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em 13 de fevereiro de 2019.

CAMARGO, Alessandra. Atividades educativas no Hot Potatoes. **Revista Tecnologias na Educação**- Ano 8-Número/Vol.15-Edição Temática-TICs na Escola- Agosto 2016. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/>. Acesso em 18 de setembro de 2017.

CAPELLÃO, Adriana. **Tecnologias da Educação e Comunicação na educação**. Desenvolvimento Educacional. Editora IBPEX, 2010.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. Trabalho Necessário, v.3, nº 3, 2005.

CONCIANI, Wilson; FIGUEIREDO, Carlos Luis de. A produção de Ciência e Tecnologia nos

Institutos Federais, 100 anos de aprendizagem. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, nº 2, pag. 40-54, 2009.

COSTA, Fernanda de Jesus; SOUZA, Handilany Thamiris de Araújo; ROCHA, Marina Lorentz. A necessidade da inserção pedagógica de tecnologias digitais de informação e comunicação em cursos de formação inicial de professores. **Revista Tecnologias na Educação** - Ano 9- Número/Vol.19- Julho 2017. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/>. Acesso em 20 de setembro de 2017.

FÁVERO, Leonor Lopes. MOLINA, Márcia A. G. **O texto em sala de aula: práticas e sentidos.** Ensino de língua portuguesa e produção escrita. Percursos Linguísticos, Vitória (ES), v. 7, n. 17, 2017.

FERREIRA, Jéssica Kelly Souza.; CASTRO, Paula Almeida de. **Giramundo: ensino e aprendizagem no contexto das tecnologias da informação e comunicação.** Revista Tecnologias na Educação-Ano 9-Número/Vol.19- Julho 2017. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/>. Acesso em 19 de setembro de 2017.

FREIRE, Gabriel Goncalves; ROCHA, Zenaide de Fatima Dante Correia; GUERRINI, Daniel. **Produtos educacionais do Mestrado Profissional em Ensino da UTFPR– Londrina: estudo preliminar das contribuições.** Revista Polyphonia, v. 28/2, p.375-390, jul.-dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/52761>. Acesso em 01 de maio de 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** 2012.

GARCIA, Simone Carboni. Objetos de aprendizagem: investindo na mediação digital do conhecimento. In.: **VII Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. Universidade Católica de Pelotas, 2006.** Disponível em: http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/objetos/17.pdf.

GEWEHR, Diógenes. **Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) na escola e em ambientes não escolares.** Dissertação (Mestrado em Ensino). 2016

GIL, ANTÔNIO CARLOS. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

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

LUZ-FREITAS, Márcia de Souza. **E a Língua Portuguesa tornou-se disciplina curricular.** Philologus - Revista do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos - CIFEFIL. Rio de Janeiro, Ano 11, n. 33, p.55-67, set-dez/2005. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/33/04.htm>. Acesso em 29 de maio de 2018.

MENDES, Rozi Mara; SOUZA, Vanessa Inácio; CAREGNATO, Sônia Elisa. A propriedade intelectual na elaboração de objetos de aprendizagem. In: Cinform – Encontro Nacional de Ciência da Informação, 5. 2004, Salvador. **Anais**, Salvador: UFBA, 2004. Disponível em: http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/a_propriedade_intelectual_na_elaboracao.pdf

f. Acesso em 24 de março de 2019.

MIRANDA, Raquel Melo. **GROA: Um gerenciador de repositório de objetos de aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Computação). 2004. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** Campinas, SP: Papirus. 2000.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem.** São Paulo: E.P.U. Ltda. 2. ed. São Paulo, 2011.

MOREIRA, Marco A. NARDI, Roberto. O mestrado profissional na área de ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. R.B.E.C.T volume 2, número 3, set.dez/2009. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/549/398>. Acesso em 01 de maio de 2019.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração.** Holos, Ano 23, Vol. 2 – 2007.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração.** Catalão: UFG, 2011. 72 p.: il.

OLIVEIRA, Verônica Lopes Pereira de. **Vivenciando objetos de aprendizagem na perspectiva da aprendizagem significativa.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática.) - Universidade Federal de Ouro Preto. 2013. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/3147>. Acesso em 11 de maio de 2019.

PACHECO, Eliezer (Org). **Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Brasília, 2011, São Paulo, 2011, Fundação Sentillana, Editora Moderna.

PEIXOTO, Joana; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. **Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo.** Educação & Sociedade, v. 33, n. 118, p. 253-268, jan.-mar. 2012. Sociedade Campinas. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a16.pdf>. Acesso em 02 de fevereiro de 2019.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants.** *On the Horizon.* NBC University Press, v. 9, n. 5, setembro/outubro, 2001.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

Projeto Político Pedagógico Institucional - PPPI. Instituto Federal de Goiás, 2018.

RIBAS, Ana Carolina; OLIVEIRA, Bianca Soares; GUBAUA, Camila Aparecida; REIS, Gisele da Rocha; CONTRERAS, Humberto Silvano Herrera. **O uso do aplicativo QR Code como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem.** Ensaio Pedagógicos, v.7, n.2, Jul/Dez 2017.

RODRIGUES, Rosângela Schwarz; TAGA, Vitor. VIEIRA, Eleonora Milano Falcão. **Repositórios educacionais:** estudos preliminares para a Universidade Aberta do Brasil. *Perspectivas em Ciência da Computação*, v. 16, n.3, p. 181-207, jul./set.2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVI, Rafael; ULBRICHT, Vania Ribas. Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios. CINTED-UFRGS. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. V. 6 Nº 2, Dezembro, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14405/8310>. Acesso em 31 de maio de 2018.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SILVA, Deivid Eive S.; SILVA, Vanessa O.; CORREIA SOBRINHO, Marialina. **Organização de atividades com objetos de aprendizagem:** um estudo de caso. *Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE 2015*. Disponível em: <http://www.tise.cl/volumen11/TISE2015/397-403.pdf>. Acesso em 12 de maio de 2019.

SCHWARZELMÜLLER, Anna F.; ORNELLAS, Bárbara. **Os objetos digitais e suas utilizações no processo de ensino-aprendizagem**. 2006. Disponível em: <<http://homes.dcc.ufba.br/~frieda/artigoequador.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro de 2018.

TORNAGHI, Alberto José da Costa; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologias na Educação:** ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2010.

VICARI, Rosa Maria; BEZ, Marta; SILVA, Júlia Marques Carvalho da; RIBEIRO, Alexandre; GLUZ, João Carlos; PASSERINO, Liliana; SANTOS, Elder; PRIMO, Tiago; ROSSI, Luiz; BORDIGNON, Alexandro; BEHAR, Patricia, FILHO, Raymundo; ROESLER, Valter. **Proposta Brasileira de Metadados para Objetos de Aprendizagem Baseados em Agentes (OBAA)**. *Novas Tecnologias na Educação*, 2009. Universidade Federal do Rio Grande do SUL. Porto Alegre – RS – Brasil.

WILEY, David A. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In D. A. Wiley (Ed.), **The Instructional Use of Learning Objects**, 2000. Disponível em: <http://www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc>. Acesso em 7 de janeiro de 2018.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Baseado na Resolução n. 466/2012 CNS/CONEP)

Prezado (a) professor(a)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “OBJETOS DE APRENDIZAGEM: reflexão e uso nas aulas de Língua Portuguesa”. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável ROBERTA MARTINS MENDONÇA GOMES por meio do telefone: (64) 9 9247-0791 ou pelo e-mail roberta.gomes04@gmail.com. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (situado na Rua 88, nº310, Setor Sul, CEP 74085-010, Goiânia, Goiás. Caixa Postal 50) pelo telefone: (62) 3605 3664 ou pelo email: cep@ifgoiano.edu.br.

1. Justificativa, os objetivos e procedimentos

A presente pesquisa é motivada pelo avanço das tecnologias, o qual apresenta novas possibilidades ao campo educacional, trazendo pertinência aos estudos voltados ao uso dos recursos digitais na prática docente, bem como a interferência que esses recursos têm no processo de ensino e aprendizagem. Assim, ela se justifica pela necessidade de discutir a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC), também por fazer parte de uma realidade complexa e desafiadora para os educadores na estruturação de um ensino contextualizado e de uma aprendizagem significativa.

O objetivo desse projeto é verificar se os objetos de aprendizagem (OA) estão sendo utilizados com recurso didático e a interferência deles na prática docente dos professores de Língua Portuguesa do IFG - Instituto Federal de Goiás, *campus* Itumbiara.

Para a coleta de dados será aplicado questionário utilizando o “Formulários Google” visando verificar a usabilidade e interferência dos recursos em sala, buscando assim subsídios que favoreçam uma discussão mais ampla e apropriada. O questionário contará com questões abertas (discursivas) e fechadas (múltipla escolha).

2. Desconfortos, riscos e benefícios

Considera-se que, em toda pesquisa que envolva seres humanos, exista a possibilidade de riscos. Contudo, sendo uma pesquisa de cunho qualitativo, entende-se que a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase da pesquisa ou dela decorrente, seja mínima. Aos sujeitos envolvidos na pesquisa será garantida a participação voluntária, a privacidade e a confidencialidade das informações. Os riscos podem relacionar-se ao desconforto pela disposição do tempo para responder os questionários, cansaço, insegurança com relação a respostas. Para evitar ou minimizar esses riscos, haverá garantia de local reservado e confortável para responder às questões e liberdade para não responder possíveis questões constrangedoras. Se existir algum desconforto em relação a alguma das perguntas do questionário, o participante terá total liberdade de recusar a respondê-la, bem como poderá optar por interromper ou abandonar a pesquisa a qualquer momento.

Será assegurada a inexistência de conflito de interesses entre a pesquisadora e os participantes. Caso os sujeitos venham a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no TCLE, haverá garantida assistência e indenização.

Como benefícios, almeja-se contribuir com a atividade docente ao promover uma reflexão com relação à utilização das tecnologias em contexto escolar e na ressignificação de suas práticas, de forma a favorecer o processo de ensino, bem como em uma aprendizagem mais significativa ao aliar recursos digitais ao processo.

Discutir sobre o uso da tecnologia em suas várias formas, e em específico acerca dos objetos de aprendizagem é uma oportunidade de identificar progressos e possíveis obstáculos na sua utilização, favorecendo o grupo estudado e demais profissionais da educação, ou seja, beneficiando diretamente os envolvidos e a sociedade como um todo.

3. Forma de acompanhamento e assistência

Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Além do telefone e e-mail disponibilizados, caso você apresente algum problema será encaminhado para tratamento adequado de forma individualizada e em ambiente particular, visando sua resolução.

4. **Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo**

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

5. **Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos**

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira.

Caso o participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, os pesquisadores garantem indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ estou de acordo em participar da pesquisa intitulada “OBJETOS DE APRENDIZAGEM: reflexão e uso nas aulas de Língua Portuguesa”, de forma livre e espontânea, podendo retirar a qualquer meu consentimento a qualquer momento.

_____, de _____ de 20__

Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura do participante

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS – INICIAL



QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS “OBJETOS DE APRENDIZAGEM: reflexão e uso nas aulas de Língua Portuguesa”.

Projeto de pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica-PROFEPT do Instituto Federal Goiano, campus Morrinhos.

*Obrigatório

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Baseado na Resolução n. 0466/2012 CNS/CONEP)

Prezado (a) professor(a)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada “OBJETOS DE APRENDIZAGEM: reflexão e uso nas aulas de Língua Portuguesa”. A sua participação consiste em responder questões das quais serão extraídas informações que serão utilizadas para dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável ROBERTA MARTINS MENDONÇA GOMES por meio do telefone: (64) 9 9247-0791 ou pelo e-mail roberta.gomes04@gmail.com, ou, ainda, com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (situado na Rua 88, nº 310, Setor Sul, CEP 74085-010, Goiânia, Goiás. Caixa Postal 50) pelo telefone (62) 3605 3664 ou pelo email cep@ifgoiano.edu.br.

1. Justificativa, os objetivos e procedimentos

A presente pesquisa é motivada pelo avanço das tecnologias, o qual apresenta novas possibilidades ao campo educacional, trazendo pertinência aos estudos voltados ao uso dos recursos digitais na prática docente, bem como a interferência que esses recursos têm no processo de ensino e aprendizagem. Assim, ela se justifica pela necessidade de discutir a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC), também por fazer parte de uma realidade complexa e desafiadora para os educadores na estruturação de um ensino contextualizado e de uma aprendizagem significativa.

O objetivo desse projeto é verificar se os objetos de aprendizagem (OA) estão sendo utilizados com recurso didático e a interferência deles na prática docente dos professores de Língua Portuguesa do IFG - Instituto Federal de Goiás, campus Itumbiara. Para a coleta de dados será aplicado questionário utilizando o “Formulários Google” visando verificar a usabilidade e interferência dos recursos em sala, buscando assim subsídios que favoreçam uma discussão mais ampla e apropriada. O presente questionário contará com questões abertas (discursivas) e fechadas (múltipla escolha).

2. Desconfortos, riscos e benefícios

Considera-se que, em toda pesquisa que envolva seres humanos, exista a possibilidade de riscos. Contudo, sendo uma pesquisa de cunho qualitativo, entende-se que a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase da pesquisa ou dela decorrente, seja mínima. Aos sujeitos envolvidos na pesquisa será garantida a participação voluntária, a privacidade e a confidencialidade das informações. Os riscos podem relacionar-se ao desconforto pela disposição do tempo para responder os questionários, cansaço, insegurança com relação a respostas. Para evitar ou minimizar esses riscos, haverá garantia de local reservado e confortável para responder às questões, bem como liberdade para não responder possíveis questões constrangedoras. Se existir algum desconforto em relação a alguma das perguntas do questionário, o participante terá total liberdade de recusar a respondê-la, bem como poderá optar por interromper ou abandonar a pesquisa a qualquer momento. Será assegurada a inexistência de conflito de interesses entre a pesquisadora e os participantes. Caso os sujeitos venham a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no TCLE, haverá garantida assistência e indenização.

Como benefícios, almeja-se contribuir com a atividade docente ao promover uma reflexão com relação à utilização das tecnologias em contexto escolar e na resignificação de suas práticas, de forma a favorecer o processo de ensino, bem como em uma aprendizagem mais significativa ao aliar recursos digitais ao processo.

Discutir sobre o uso da tecnologia em suas várias formas, e em específico acerca dos objetos de aprendizagem é uma oportunidade de identificar progressos e possíveis obstáculos na sua utilização, favorecendo o grupo estudado e demais profissionais da educação, ou seja, beneficiando diretamente os envolvidos e a sociedade como um todo.

3. Forma de acompanhamento e assistência

Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo, com acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Além do telefone e e-mail disponibilizados, caso você apresente algum problema será encaminhado para tratamento adequado de forma individualizada e em ambiente particular, visando sua resolução.

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira.

Caso o participante sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, os pesquisadores garantem indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

Assinatura da pesquisadora (assinatura no original)

Após leitura do TCLE e em caso de concordância, marque opção "concordo", para ser direcionado às questões. Em caso de recusa, encerra-se a participação, sem acesso ao questionário.

Desde já agradecemos a sua atenção!

Itumbiara-GO, 19 de abril de 2019.

*

CONCORDO em participar da pesquisa

NÃO CONCORDO em participar da pesquisa

I - PERFIL DO RESPONDENTE

1 - Faixa etária *

- 20 a 29 anos
- 30 a 39 anos
- 40 a 49 anos
- 50 a 59 anos
- 60 anos ou mais

2 - Formação acadêmica *

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

3 - Experiência docente *

- 1 a 5 anos
- 6 a 11 anos
- 12 a 17 anos
- 18 a 23 anos
- 24 anos ou mais

4 - Cursos / níveis em que atua: *

Sua resposta

VOLTAR

PRÓXIMA

II – TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – TIC

1 - Costuma utilizar o computador (ou similares) e/ou a internet nas atividades ligadas a docência? *

Sim

Não

2 – Em quais atividades ligadas a docência e com qual frequência utiliza esses recursos? *

	SEMANAL	QUINZENAL	MENSAL	TRIMESTRAL	NÃO UTILIZA
AULAS EXPOSITIVAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
AULAS PRÁTICAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PESQUISAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PRODUÇÃO DE MATERIAIS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 - Outras atividades e frequência não relacionadas no item anterior:

Sua resposta

VOLTAR

PRÓXIMA

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

III – OBJETOS DE APRENDIZAGEM - OA

1 – Você conhece e utiliza objetos de aprendizagem? Qual(is) costuma utilizar com mais frequência e por quê? *

Sua resposta

2 – Analisando todos os objetos de aprendizagem que conheça (empregando ou não em sua prática docente), liste pontos positivos e negativos relacionados ao uso. *

Sua resposta

3 – Como costuma buscar/acessar os objetos de aprendizagem? *

Sua resposta

VOLTAR

PRÓXIMA

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

IV – REPOSITÓRIOS DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM - ROA

1 - Conhece algum ROA? Qual? *

Sua resposta

2 – Se não conhece/utiliza os ROA, qual ambiente da web utiliza para pesquisa de objetos de aprendizagem? *

Google

Youtube

Facebook

Outro

Outro: _____

VOLTAR

ENVIAR

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL



Capa do produto educacional - Objetos de Aprendizagem: uma proposta de recursos pedagógicos para o ensino

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

QUESTIONÁRIO AVALIATIVO - PRODUTO EDUCACIONAL "OBJETOS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA"

Este questionário tem por objetivo propor a avaliação do produto educacional "OBJETOS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA" resultante da pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica-PROFEPT do Instituto Federal Goiano, campus Morrinhos, intitulada "OBJETOS DE APRENDIZAGEM: REFLEXÃO E USO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA".

Sua participação é fundamental para o alcance do objetivo proposto.
As respostas serão tratadas de forma anônima.

*Obrigatório

Concorda em participar da avaliação? *

SIM

NÃO

PRÓXIMA

I - ASPECTOS MATERIAIS

1 – O título do material é adequado ao conteúdo? *

Atende

Não atende

Atende parcialmente

2 – A divisão do material em seções favorece sua leitura/compreensão? *

Atende

Não atende

Atende parcialmente

3 – O material apresenta linguagem visual estimulante (fontes, cores, imagens)? *

- Atende
- Não atende
- Atende parcialmente

4 – A associação entre textos e imagens é coerente? *

- Atende
- Não atende
- Atende parcialmente

VOLTAR

PRÓXIMA

II – ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

1 – Os conceitos foram apresentados de forma clara e contextualizada? *

- Atende
- Não atende
- Atende parcialmente

2 – A proposta presente no material favorece reflexões para abordagens ao ensino? *

- Atende
- Não atende
- Atende parcialmente

3 – A perspectiva quanto ao uso dos objetos de aprendizagem no ensino é ampliada pelos tópicos abordados em cada subtítulo? *

- Atende
- Não atende
- Atende parcialmente

4 – A abordagem sobre os repositórios de objetos de aprendizagem e as ferramentas de autoria instigaram reflexões para a prática docente? *

- Atende
- Não atende
- Atende parcialmente

VOLTAR

PRÓXIMA

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

III – ANÁLISE GERAL DO PRODUTO

1 – Além de docentes de Língua Portuguesa, esse material poderia interessar e contribuir para prática de docentes de outras áreas? *

Sua resposta

2 – Apresente considerações e sugestões de melhorias.

Sua resposta

VOLTAR

ENVIAR

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.