



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

LORENA CHAGAS LEMOS PINHO

METODOLOGIAS ATIVAS: POSSÍVEIS PRÁXIS DE ENSINO DA LÍNGUA
PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CAJAZEIRAS

2020

LORENA CHAGAS LEMOS PINHO

**METODOLOGIAS ATIVAS: POSSÍVEIS PRÁXIS DO ENSINO DA LÍNGUA
PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Versão final da dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes*, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Novikoff

CAJAZEIRAS

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

P654l Pinho, Lorena Chagas Lemos.
Metodologias ativas: possíveis práxis do ensino da língua portuguesa na educação básica / Lorena Chagas Lemos Pinho. - Cajazeiras, 2020. 160f.: il. Bibliografia.

Orientadora: Profª. Dra. Cristina Novikoff.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) UFCG/CFP, 2020.

1. Metodologias ativas. 2. Língua portuguesa - ensino. 3. Educação básica. 4. Práticas pedagógicas. 5. Desenvolvimento da leitura. I. Novikoff, Cristina. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 811.134.3(043.3)

LORENA CHAGAS LEMOS PINHO

**METODOLOGIAS ATIVAS: POSSÍVEIS PRÁXIS DO ENSINO DA LÍNGUA
PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Versão final da dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes*, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em: 30/06/2020

BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Cristina Novikoff
(PPGHCM /PROFLETRAS)

PARTICIPAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA

Profª. Dra. Ângela Cristina Rodrigues de Castro
(PPGHCM)

PARTICIPAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA

Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro
(UFCG/CFP/UAL/PROFLETRAS)

Profª. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais
(SUPLENTE)

“Se ensinarmos os estudantes de hoje,
como ensinávamos os de ontem, nós
roubaremos deles o amanhã”.

John Dewey

À minha mãe, Estela, quem me permitiu vir ao mundo, minha primeira professora, minha inspiração para tornar-me professora e é uma das maiores incentivadoras que tenho na vida.

Ao meu pai, Francisco Hélio, *in memoriam*, mas que, com certeza, olhou por mim e me enviou forças para seguir.

Ao meu esposo Fabiano de Cristo, meu amor, meu companheiro, meu amigo, pai dos meus filhos, que não mediu esforços para me auxiliar na realização deste sonho.

Aos meus queridos e amados filhos, Hélio, Aurora e Léo, por me proporcionarem sentir o melhor e mais sincero sentimento que é o amor, por entenderem minha ausência, por me ensinarem todos os dias a ser uma pessoa melhor. Que eles sempre reconheçam o valor de um professor!

Às minhas irmãs, Eveline e Mirella, amigas, comadres, parceiras, apoiadoras, confidentes de todas as horas.

Aos meus cunhados, André Luís e José Alonso, pelo carinho e amizade.

Aos meus sobrinhos, Levi e Maria Luísa, simplesmente por existirem e deixarem nossos dias mais felizes.

Aos meus sogros, D. Binzel e Sr. Fabiano, por todo amor, carinho e cuidado.

A todos eles, dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me proporcionar todos os momentos vividos até hoje, por ser luz no meu caminho e por me fazer acreditar que com Ele tudo posso.

A Virgem Mãe Santíssima, a quem pedi e peço para interceder por mim, pelos meus filhos e pela minha família, quem me escutou, acolheu e confortou em momentos difíceis.

Aos meus familiares, já citados na dedicatória deste trabalho, acrescentando minhas tias e tios pelas orações e palavras de incentivo.

Aos amigos que a vida me deu, representados pela minha amiga/irmã/comadre Vaneide Geralda.

Aos amigos e professores Roberto Brito, Silene Silvino e Thiago Chagas, que estiveram sempre dispostos a auxiliar.

A Corine e Jaqueline Bezerra pelo auxílio nos momentos finais da escrita da dissertação.

Aos meus colegas de curso, por todo apoio, carinho e dedicação que tiveram comigo, em especial Terezinha Nunes, Natália Militão, Luzia e Wildenir.

A minha orientadora Cristina Novikoff, pela tranquilidade e sabedoria com que conduziu a orientação.

Aos professores e coordenadoras do programa, pelo aprendizado no decorrer das disciplinas.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos, a qual viabilizou a realização desta pesquisa.

A todos os meus mais sinceros agradecimentos.

RESUMO

Esta pesquisa objetiva compreender o lugar das Metodologias Ativas para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica a fim de construir um caderno de práticas pedagógicas com propostas de atividades para as aulas de Língua Portuguesa, com foco no desenvolvimento da leitura no 9º ano do Ensino Fundamental II, embasadas nas Metodologias Ativas. Assim, esta pesquisa apresenta natureza aplicada, além de ser bibliográfica, com abordagem qualitativa, uma vez que realizamos o levantamento do estado da arte em relação ao tema, para identificar na literatura quais os entendimentos sobre Metodologias Ativas, assim como para analisar e compreender o seu lugar nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, com uma visão mais atenta para o Ensino Fundamental II. Para o desenvolvimento da pesquisa, nos apropriamos da proposta de Novikoff (2010), ancorada na abordagem dimensional, passando por cinco dimensões: epistemológica, teórica, técnica, morfológica e analítico-conclusiva, descritas no decorrer da dissertação. Para fundamentarmos o trabalho acerca das Metodologias Ativas, nos apoiamos em Moran (2015), Bacich & Moran (2018), Bergmann & Sams (2018). Com relação à práxis, seguimos os apontamentos de Freire (1987), Vasques (2007) e Marx (2013). No que tange ao ensino da Língua Portuguesa e desenvolvimento da habilidade leitora, nos embasamos em Faraco (1984), Solé (1998), Antunes (2003), Kleiman (2004), Koch e Elias (2007) e Geraldi (2012). No desenvolvimento da pesquisa, refletimos sobre a situação do ensino em dias atuais e sobre o interesse dos alunos na e para a aprendizagem. A partir das análises feitas no decorrer da pesquisa, percebemos que é necessária uma mudança no ensino, promovendo a preparação de alunos mais confiantes e engajados no seu processo de aprendizagem, e reconhecemos o valor do uso das Metodologias Ativas como possíveis práxis para o ensino da Língua Portuguesa, com o objetivo de diversificar as aulas e aprimorar a competência leitora, por propiciar dinamismo e empolgação para aprender. Logo, esses resultados motivam e dão relevância a esta discussão.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Práxis. Ensino da Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This research aims to understand the place of Active Methodologies in the teaching/learning of Portuguese Language in Basic Education in order to build a pedagogical booklet with proposals for Portuguese Language classes activities, focusing on the development of reading for the 9th grade of Elementary School II based on Active Methodologies. Thus, this research has an applied nature, in addition to being bibliographic, with a qualitative approach, since we carry out a survey of the state of the art in relation to the theme, to identify in the literature which understandings about Active Methodologies, as well as to analyze and understand the its place in Portuguese Language classes in Basic Education, looking more closely at Elementary II. For the development of the research, we appropriated Novikoff's proposal (2010), anchored in the dimensional approach, moving through five dimensions: epistemological, theoretical, technical, morphological and analytical-conclusive, described during the dissertation. To underpin the work on Active Methodologies we drew on Moran (2015), Bacich & Moran (2018), Bergmann & Sams (2018). Regarding praxis we followed the notes of Freire (2009), Vasques (2011) and Marx (2013). Regarding the teaching of Portuguese Language and the development of reading skills we based ourselves on Faraco (1984), Solé (1998), Antunes (2003), Kleiman (2004), Koch and Elias (2007) and Geraldi (2012). In the development of the research, we reflected on the situation of teaching nowadays and on the interest of students in and for learning. From the analyses made during the research we realized that a change in teaching is necessary, promoting the preparation of students who are more confident and engaged in their learning process. We have also recognized the value of using Active Methodologies as possible praxis for teaching Portuguese Language with the objective of diversifying classes and enhancing reading competence by providing dynamism and enthusiasm to learn. Therefore, these results motivate and give relevance to this discussion.

Keywords: Active Methodologies. Praxis. Portuguese Language Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cone da aprendizagem de Edgar Dale (1946)	29
Figura 2 - Cone da aprendizagem Adaptado do Cone de Edgar Dale (1946, 1954, 1969) .	30
Figura 3 - Quadro de estratégias de aprendizagem ativa e passiva de Andrade e Sartori...	31
Figura 4 - Quadro comparativo entre uma sala de aula tradicional e uma sala de aula invertida	41
Figura 5 - Práticas de uso e reflexão da leitura	66
Figura 6 - Matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB - 9º ano do Ensino Fundamental	70
Figura 7 - Matriz de referência de Língua Portuguesa do SPAECE - 9º ano do Ensino Fundamental	72
Figura 8 - Dimensões de pesquisa propostas por Novikoff.....	76
Figura 9 - Tabela de Dimensões Novikoff	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Competências fundamentais para profissionais e cidadãos do século XXI	34
Quadro 2 – Atividades pedagógicas de ensino do português “menos positivas” segundo Antunes (2003).....	55
Quadro 3 - Resultado da busca por “Metodologias ativas” nas bases de dados	81
Quadro 4 - Resultado da busca por “Metodologias Ativas” com aplicação de filtros	82
Quadro 5 - Resultado da busca após critérios de inclusão e exclusão.....	83
Quadro 6 - Autores dos artigos selecionados e conceitos de MA.....	83
Quadro 7 - Resultado da busca por “Ensino da Língua Portuguesa” nas bases de dados	85
Quadro 8 - Resultado da busca por “Ensino da Língua Portuguesa” com aplicação de filtros.....	85
Quadro 9 - Resultado da busca após critérios de inclusão e exclusão.....	86
Quadro 10 – Título e autores dos artigos selecionados de MA	87
Quadro 11 - Quadro de autores mais citados	89
Quadro 12 - Análise das palavras-chave	90
Quadro 13 - Título e autores dos artigos selecionados em ensino de Língua Portuguesa (ELP)	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PNE	Plano nacional de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
MA	Metodologias Ativas
PBL	Problem Based Learning (Aprendizagem Baseada em Problemas)
IPP	Instrução por Pares
EM	Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PBL Lab	Problem Based Learning Laboratory
MEC	Ministério da Educação
RCB	Referenciais Curriculares Básicos
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
TABDN	Tabela de Dimensões Novikoff
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABProb	Aprendizagem Baseada na Problematização
ELP	Ensino de Língua Portuguesa
NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira
COLIP	Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa
OLP	Olimpíadas de Língua Portuguesa
LD	Livro didático
PAIC+5	Programa Aprendizagem na Idade Certa
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 2 - DIMENSÃO TEÓRICA	24
2.1 METODOLOGIAS ATIVAS	24
2.1.1 Aprendizagem ativa	25
2.1.2 Das aprendizagens ativas para as Metodologias Ativas	32
2.1.3 BNCC: uma porta aberta às Metodologias Ativas	35
2.1.4 Exemplos de Metodologias Ativas	38
2.2 A PRÁXIS	44
2.2.1 Metodologias ativas como possíveis práxis para o ensino	47
2.3 ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	50
2.3.1 O ensino de Língua Portuguesa na história da educação	50
2.4 METODOLOGIAS ATIVAS COMO PRÁXIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	57
2.5 LEITURA	61
2.5.1 Leitura e suas implicações	61
2.5.2 BNCC, matrizes de avaliações externas e a prática da leitura	65
2.5.3 Contribuições das Metodologias Ativas para o desenvolvimento da leitura	73
CAPÍTULO 3 - DIMENSÃO TÉCNICA	76
3.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS	76
CAPÍTULO 4 - DIMENSÃO MORFOLÓGICA	81
4.1 O ESTADO DA ARTE	81
CAPÍTULO 5 - DIMENSÃO ANALÍTICO-CONCLUSIVA	87
5.1 ANÁLISE DOS ARTIGOS SELECIONADOS SOBRE “METODOLOGIAS ATIVAS”	87
5.2 ANÁLISE DOS ARTIGOS SELECIONADOS SOBRE “ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA”	91
5.3 CADERNO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	98

5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE A – Tabelas de análise dos artigos sobre Metodologias Ativas	109
APÊNDICE B – Tabelas de análise dos artigos sobre ensino de Língua Portuguesa	115
APÊNDICE C – Caderno de práticas pedagógicas – Metodologias ativas: possíveis práxis para o ensino de Língua Portuguesa	125

CAMINHO PERCORRIDO, ENCONTRANDO O SENTIDO DA PESQUISA

Nasci em uma família de educadores, mais precisamente educadoras. Minha mãe e minhas tias são professoras e acredito que a convivência com elas influenciou na minha formação profissional. Desde cedo, via minha mãe falando sobre educação, sobre o prazer de dar aulas e sobre a felicidade em poder ver a transformação na vida de muitas crianças através da educação. Via também o carinho, o respeito e a admiração que os alunos e os pais nutriam por ela, o que acredito ser resultado da dedicação e do amor ao ensino. Claro que em alguns momentos também percebia as dificuldades de ser professora.

Cresci, e na adolescência, ainda cursando o Fundamental II, comecei a dar minhas primeiras aulas. Dava aula particular aos filhos dos vizinhos e em troca recebia um valor por mês que me deixava feliz e satisfeita, pois podia comprar algumas coisinhas sem precisar pedir a meus pais.

Ao longo da minha infância e adolescência, alimentei em mim um sentimento muito forte e positivo pela educação. Gostava de dar aula particular, amava assistir às aulas de literatura, me encantava com a forma de meus professores de literatura darem aula e, a gramática, para mim, era um desafio bom. Não tive dificuldade para escolher o curso de graduação. Em 2001, ingressei no curso de Letras/Literatura Portuguesa, na Universidade Estadual do Ceará.

Em 2006, iniciei minha primeira experiência profissional lecionando em uma escola particular de referência em Fortaleza, Ceará. Essa escola oferecia condições propícias para realizar um bom planejamento, dispondo de material de apoio, estrutura física, além do interesse e dedicação da maioria dos alunos. Já em 2014, vivi uma experiência pela qual não imaginava passar por medo de me confrontar com uma realidade diferente da que estava acostumada: ingressei na rede pública de ensino.

Esse novo ciclo iniciou-se no município de Crato, cidade situada na Região Metropolitana do Cariri, extremo sul do Estado do Ceará. A expectativa que tinha dessa realidade se mostrou concreta na grande diferença com a escola privada, principalmente no que diz respeito à estrutura material e de gestão pedagógica e administrativa. Mesmo assim, esse novo momento não me fez desistir, despertando a vontade de buscar qualificar minha prática e superar as dificuldades encontradas.

Desde o primeiro ano nesta nova escola até o momento atual, procurei observar os alunos em seus comportamentos, interesses, posturas em relação à autonomia, à proatividade, à expressão, à compreensão, dentre outros aspectos. Obviamente precisei estender esse olhar

aos professores, suas atitudes, motivações diante do exercício da docência, da busca por qualificação, compromisso com a formação dos alunos e a utilização (ou não) de metodologias que permitissem sair dos modelos tradicionais, buscando inovações para o ensino da Língua Portuguesa.

O acúmulo de vivências me motivou a buscar conhecer mais o conjunto de aspectos que estão relacionados ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, em que consiste, como estimular o aluno e, principalmente, de quais metodologias lançar mão a fim de construir melhores resultados no exercício de promover o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos nesta área do conhecimento, fundamental para a formação escolar deles e para o desenvolvimento como sujeito social, imerso em variados contextos de uso da língua, em busca de interatividade, autonomia e emancipação.

Como consequência das inquietações apresentadas no decorrer de minhas vivências decidi realizar esta pesquisa, em que reflito a respeito da contribuição das Metodologias Ativas para o ensino de Língua Portuguesa, sob o ponto de vista dos professores na elaboração do planejamento, e desenvolvimento das aulas e dos alunos na construção do aprendizado, e proponho como produto um caderno de práticas pedagógicas que espero ser de grande auxílio para os colegas professores de Língua Portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

O ensino da língua materna como disciplina curricular ou a denominada disciplina de Português surge no final do século XIX (BEZERRA, 2002, p. 37). O que acontecia antes era o ensino para a alfabetização. Depois de alfabetizados, continuava os estudos apenas o grupo de classe social mais abastada, da elite, que tinha a prática da leitura e da escrita presente em seu meio social, que falava a língua culta de prestígio. Neste período, o ensino de português era voltado para o ensino das regras gramaticais desta língua de prestígio.

Com o avanço de estudos propostos pela Linguística e de estudos sobre o desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo, muitas teorias são propostas para explicar a língua e para descrever o processo de ensino-aprendizagem, porém percebemos que com todos esses estudos surgem também questionamentos e discussões acerca do melhor e mais eficiente método para o ensino. A discussão sobre manter o ensino com as tradicionais modalidades didáticas, influenciadas por métodos e estratégias mais “antigas” ou buscar novos caminhos de ensino ainda é uma questão presente entre pesquisadores.

Com Cardoso e Camara (2011, p. 2284,) acreditamos que haja um consenso entre os profissionais envolvidos com a educação sobre a necessidade de um estudo sistemático de língua materna nos ensinos fundamentais e médio, legitimado pela tradição escolar, pela ciência linguística, e mesmo pelo governo federal, apresentado nos documentos oficiais.

É notório, inclusive nos debates acadêmicos e nas reflexões de muitos pesquisadores, que o ensino de Língua Portuguesa vem passando por uma série de dificuldades quando se trata de despertar o interesse dos alunos, muitas vezes dando a impressão de que a aprendizagem da língua materna é um exercício difícil e enfadonho. Igualmente é notória a compreensão docente sobre ser de grande importância que seja proporcionado ao aluno um contato mais eficiente com a língua estudada na escola para que ele aprimore a capacidade de falar, ouvir, escrever e ler.

Essa problemática em delineamento sobre o ensino da Língua Portuguesa a partir da vivência experienciada da autora em sala de aula, constante diálogo com outros colegas e leituras sobre a temática, suscita o imbricamento relacional forjado entre didática e motivação. Portanto, o problema em questão está na relação da motivação do aluno associado à consequência de abordagens cada vez mais normativas em detrimento de uma postura que trate a experiência do aluno com sua língua materna de forma funcional e significativa, para

o desenvolvimento desse sujeito no complexo das relações sociais por meio de sua capacidade de comunicação.

O predomínio de aulas de português “tradicionais” justifica o fato dos alunos concluírem a educação básica sem dominar a matéria, justamente porque o ensino aconteceu de forma ineficaz, uma vez que não despertou sentido para aprendizagem e não focou em algo que poderia ser mais significativo, como o desenvolvimento de competências para ler, escrever e se comunicar oralmente, que são fundamentais na formação do indivíduo.

Antunes (2003, p. 15) relata que a problemática com o ensino da Língua Portuguesa, apesar de ter tido alguns avanços, já “ultrapassou os muros das universidades e vem se tornando uma das preocupações gerais. Ou seja, que o ensino da língua não vai bem já é, cada vez mais, uma constatação do domínio comum”. O relato da autora também denuncia que a forma como acontece a atividade pedagógica do ensino de português atualmente não prepara o aluno para ler, interpretar e produzir “manuais, relatórios, códigos, instruções, poemas, crônicas, resumos, gráficos, tabelas, artigos, editoriais e muitos outros materiais escritos”, gêneros importantes e com que, eventualmente, ele irá se deparar ao longo da vida.

A falta de interesse e de conhecimento dos alunos em relação à língua materna foi a principal situação desencadeadora para buscarmos informações acerca do panorama atual de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Para essa tarefa, recorremos a uma das ferramentas oficiais de avaliação da educação: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹.

O SAEB é um sistema de avaliação nacional formado por um conjunto de avaliações externas em larga escala, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)² e destinado a fornecer informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira. Neste contexto, o SAEB permite ao INEP realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

Cabe ressaltar que os dados coletados para avaliação sempre empregam análises de variáveis que merecem ser entendidas, considerando que geram políticas públicas como “produtos de um processo complexo de análise, fundamentado no princípio do *evidence based policies*, isto é, políticas que têm por base conhecimentos e fatos” (VILLANI; OLIVEIRA, 2018, p.245).

¹ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 10/06/2020

² Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 10/06/2020

Nos instrumentos do SAEB a avaliação segue quatro eixos. A saber: i) eficiência no ensino mensurada por meio de provas de avaliação do desempenho; ii) contexto considerando o nível socioeconômico, perfil e autonomia das escolas; iii) processo incluindo o planejamento e projeto pedagógico e; insumos, fazendo referência à infraestrutura, instalações e equipamentos.

A diferença entre os resultados de 2015 e 2017 chamou a atenção de especialistas que notaram a considerável diferença negativa na porcentagem entre o que os alunos teriam aprendido anteriormente e em 2017 foram considerados inadequados (KLEIN, 2019).

Sem entrar no mérito da questão sobre a validade do SAEB, considera-se apenas que se faz necessária uma revisão de metas, variáveis, nota de corte diferente para áreas de conhecimento de matemática e português, bem como “construir um consenso sobre terminologia dos níveis” (KLEIN, 2019, p.245).

Os resultados do SAEB 2017, realizado com alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, revelaram que as enormes desigualdades educacionais no Brasil relacionadas à proficiência em matemática e em português, de maneira geral, persistem apesar de ter acontecido um pequeno crescimento no que diz respeito à aprendizagem quando comparado aos dados da edição de 2015 (INEP, 2019).

A Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) organizou as médias de proficiência em matemática e português, isto é, a pontuação média dos alunos de cada etapa dentro de níveis nestas disciplinas. Os níveis, por sua vez, foram separados dentro de três recortes interpretativos: os níveis de 0 a 3 são considerados insuficientes, entre 4 e 6 representam um nível de conhecimento básico e a partir de 7 até 9, adequado.

Segundo as evidências produzidas no âmbito do SAEB 2017, os estudantes brasileiros apresentaram, em média, os seguintes níveis de proficiência em Língua Portuguesa: no 5º ano do Ensino Fundamental, 4 de 9, no 9º Ano do Ensino Fundamental, 3 de 9 e no Ensino Médio, 2 de 9.

A partir desses resultados, podemos ter uma visão de como está a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira, porém voltamos a nossa atenção para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa que, de acordo com informações do INEP, após 12 anos de escolaridade, cerca de 70% dos estudantes terminam a Educação Básica sem conseguir ler e entender um texto simples (INEP, 2019).

Os resultados do desempenho em Língua Portuguesa dos alunos em todo o território nacional relatados no SAEB 2017 tornam atual a afirmação de Faraco (1984, p. 17), ao dizer que a maioria dos alunos, ao concluir o Ensino Médio, chega às universidades apresentando

acentuadas dificuldades de expressão oral e escrita, pouca ou nenhuma leitura, incapacidade de interpretação de textos e completo desprezo pela linguagem.

É importante ressaltar que o teste de Língua Portuguesa do SAEB tem como foco a leitura, e seu objetivo é verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Segundo o relatório do SAEB (INEP, 2019, p. 24), a alternativa para focar na leitura parte da proposição de que ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, nas mais diferentes situações de comunicação. A leitura é uma atividade complexa que exige do leitor demonstrar habilidades como reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar.

O Estado do Ceará, na avaliação do SAEB 2017, teve destaque no aprendizado de Língua Portuguesa em todos os níveis de ensino da educação básica. Os resultados de proficiência para o final do Ensino Fundamental I foram 5.7 pontos acima da média nacional, obtendo o 6º lugar entre os estados brasileiros, além do 8º lugar no quesito ganho de aprendizagem entre 2015 e 2017, além de ter sido o Estado que apresentou a menor diferença de aprendizagem entre os estudantes de níveis socioeconômicos mais baixos e mais altos.

Os resultados para o final do Ensino Fundamental II mantiveram o padrão citado acima, obtendo o 8º lugar nos níveis de proficiência, 9º lugar no ganho de aprendizagem entre 2015 e 2017, e novamente apresentando a menor diferença de aprendizagem entre os estudantes de níveis socioeconômicos mais baixos e mais altos.

O quadro muda de figura com relação ao Ensino Médio, em que se constatou uma média de proficiência de 2.1 pontos abaixo da média nacional, obtido o 13º lugar na diferença de aprendizagem entre os estudantes de níveis socioeconômicos mais baixos e mais altos, porém sendo destaque com o melhor resultado com relação ao ganho de aprendizagem entre 2015 e 2017.

Esses resultados colocam o Estado do Ceará em destaque, mas repetem o padrão do país com relação à média de proficiência em Língua Portuguesa. Apesar dos avanços, esses níveis ainda estão muito baixos, não refletem o alcance das competências esperadas para cada série e, mesmo em âmbito nacional, apenas cerca de 1,6% dos estudantes apresentaram aprendizagem entre os níveis 7 e 8, considerados adequados.

Desde 1992, o Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria de Educação (SEDUC), vem realizando o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

(SPAECE)³. O SPAECE também é caracterizado como avaliação externa em larga escala e avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e em Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos. Essa avaliação abrange as escolas estaduais e municipais, tendo como orientação Matrizes de Referência alinhadas com as do SAEB.

O objetivo desse sistema é fornecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar aos professores, dirigentes escolares e gestores um quadro da situação da Educação Básica da rede pública de ensino do Estado do Ceará.

Os resultados do SPAECE com relação à Língua Portuguesa no período de 2012 a 2018 vem melhorando no Ensino fundamental. De 2012 até 2015, a indicação do padrão de desempenho para o 9º ano do Ensino Fundamental foi crítico, porém, a partir de 2016, esta indicação mudou para o desempenho intermediário. Já o Ensino Médio se manteve no nível crítico no período de 2012 a 2017. Ainda não estão registrados para acesso público no *site* da SEDUC - CE os resultados dos anos de 2018 e 2019.

Percebemos que o conhecimento dos alunos com relação à língua materna, mesmo com alguns avanços constatados, ainda se encontra insuficiente, demandando a necessidade de uma reflexão acerca do que pode ser feito para termos não só resultados melhores, mas que sejam também significativos para a vida deles. Para que esse quadro seja superado, faz-se necessário um esforço conjunto, coordenado e com delimitação de tarefas e competências bem definidas entre as diversas instituições envolvidas: poder público, escola e famílias.

Com o objetivo de desenvolver uma base para toda a Educação Básica brasileira, promover uma educação de qualidade que corresponda às demandas dos estudantes preparando-os para o futuro, o governo federal lançou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴ em 2015, voltada para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e, posteriormente, em 2017, reformulada e voltada também ao Ensino Médio.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens que o aluno deve desenvolver ao longo da Educação Básica, garantindo o desenvolvimento e os direitos de aprendizagem conforme o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). É aplicado exclusivamente à educação escolar como define a Lei de

³ Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/>. Acesso em: 10/06/2020

⁴ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 19 mar. 2019.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e está orientado pelos princípios que visam a formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva como fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Para que os alunos, ao longo do Educação Básica, desenvolvam aprendizagens consideradas essenciais para sua formação pessoal e acadêmica, com o objetivo de solucionar questões complexas da vida, da cidadania e do trabalho, a BNCC propõe o desenvolvimento de habilidades (caracterizadas por práticas tanto cognitivas quanto socioemocionais) e competências (caracterizadas por conceitos e procedimentos).

É a partir da reflexão sobre o papel do professor, reconhecendo um compromisso inerente ao lugar da docência perante a sociedade, reforçando a relevância de se “*conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos*” (ANTUNES, 2003, p. 34, grifo do autor), do estudo e da análise dos resultados das avaliações externas SAEB e SPAECE e do reconhecimento da importância da BNCC como um documento norteador para a educação que viemos pesquisando e buscando diferentes metodologias como formas inovadoras de contribuir para o ensino de Língua Portuguesa.

Nessa busca, nos deparamos com o universo das Metodologias Ativas, que podem ser entendidas como práticas pedagógicas inovadoras aplicadas por professores tanto da educação básica quanto do ensino superior, com a característica de posicionar o aluno como protagonista da construção de seu conhecimento.

As Metodologias Ativas acontecem por meio de estratégias diversificadas como o uso de tecnologias presentes na realidade cotidiana dos jovens, aprendizagem baseada em projetos, utilização de jogos didáticos, hibridização de abordagens presenciais e à distância, expositivas ou de investigação, auxiliando o professor no melhor aproveitamento do tempo didático, tornando as aulas mais significativas e interessantes para os alunos.

Segundo Moran (2018, p. 2), a partir de uma reflexão acerca das práticas educativas, “as metodologias predominantes no ensino são as dedutivas: o professor transmite primeiro a teoria e depois o aluno deve aplicá-la a situações mais específicas”. Este modelo de transmissão de conteúdo apresentado por Moran é conhecido por “ensino tradicional” por se inspirar em modelos antigos em que o professor era o principal ator no processo de ensino e o aluno, agente passivo, receptor e armazenador do conteúdo. Pesquisas científicas têm constatado que as Metodologias Ativas tendem a promover uma melhor aprendizagem quando comparada ao ensino tradicional. Diante desse contexto pensamos nas Metodologias Ativas como instrumento positivo de transformação para a educação.

Entendemos que na filosofia marxista práxis é um conjunto de atividades que o homem realiza com o objetivo de transformar a realidade e o mundo. Vemos em Freire um aprofundamento deste conceito com a ideia de que a transformação ocorre de acordo com finalidades delineadas pelo próprio ser e que para isso usam sua capacidade de atuar e refletir. Pio, Carvalho e Mendes (2014, p. 5772) afirmam que “É na práxis e pela práxis que o homem enquanto ser social transforma seu meio e se autotransforma”.

Diante do exposto, percebemos que as Metodologias Ativas se apresentam como possíveis práxis para o ensino de Língua Portuguesa pela possibilidade de proporcionar o dinamismo necessário para gerar nos alunos a empolgação para aprender, tendo em vista que ela coloca o estudante como o principal personagem no processo de aprendizagem.

Essa característica serviu como motivação para iniciarmos uma investigação a respeito de como as Metodologias Ativas podem melhorar o aprendizado da Língua Portuguesa, tanto nos seus aspectos normativos, quanto, principalmente, no seu caráter emancipatório, contribuindo com um processo de formação mais global, funcional e integrado à realidade e às demandas dos alunos da Educação Básica.

Entre os quatro eixos de integração de Língua Portuguesa, considerados na BNCC já consagrados nos documentos curriculares da área, correspondentes às práticas de linguagem, oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica, elegemos focar na leitura, porque vem sendo apresentada como uma das principais dificuldades dos alunos, que perpassa por todos os níveis da educação, iniciando na Educação Infantil chegando até à realidade da universidade, que influencia diretamente no desenvolvimento dos outros eixos, e também porque esta deficiência se reflete nos resultados do SAEB e do SPAECE aqui apresentados.

A partir da motivação para fazer a pesquisa, desencadeada pela observação empírica e reflexiva no papel de docente, reconhecendo os limites e aplicações de um estudo em âmbito de mestrado profissional, e considerando o estado ainda recente de trabalhos nessa área, foi estabelecida a seguinte pergunta de partida: como a revisão da literatura ajuda a compreender o lugar das Metodologias Ativas para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, com foco no desenvolvimento da leitura, no Ensino Fundamental II?

Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo geral compreender o lugar das Metodologias Ativas para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica a fim de construir um caderno de práticas pedagógicas com propostas de atividades de Língua Portuguesa, com foco no desenvolvimento da leitura para o 9º ano do Ensino Fundamental

II, embasado nas Metodologias Ativas. Apresenta, também, três objetivos específicos, a saber:

- 1) Identificar através da revisão da literatura quais os entendimentos sobre Metodologias Ativas;
- 2) Analisar as Metodologias como possíveis práxis para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, com uma visão mais atenta para o Ensino Fundamental II, mediada pela literatura acadêmico-científica vigente;
- 3) Produzir um caderno de práticas pedagógicas para turmas de 9º ano, embasado nas Metodologias Ativas a fim de dinamizar o ensino e melhorar o aprendizado quanto às competências e habilidades relacionadas ao desenvolvimento da leitura, descritas nas avaliações externas e na BNCC.

Para a realização da pesquisa, nos apropriamos do entendimento de desenvolvimento de pesquisa proposto por Novikoff (2010), no qual o desenho da investigação está ancorado na abordagem dimensional, passando por cinco dimensões: epistemológica, teórica, técnica, morfológica e analítico-conclusiva, descritas no decorrer desta dissertação. Na dimensão epistemológica, é construída a problemática e se refere à introdução do trabalho. A teórica, conforme a denominação, faz referência à abordagem teórica e conceitual do estudo. Segue a técnica, em que se descreve detalhadamente o método de estudo. No caso, a abordagem é qualitativa, do tipo pesquisa bibliográfica de natureza aplicada. Na morfológica, são apresentados os resultados da coleta de dados dos textos analisados e demonstrados em tabelas específicas de análise. Por fim, a analítico-conclusiva, em que se entrelaçam os achados à teoria e conceitos em estudo.

Neste contexto, a organização textual se dá em cinco capítulos. Inicialmente, com a dimensão epistemológica, apresenta-se a introdução, norteador todo o texto. Segue para a dimensão teórica, segundo capítulo, onde se encontram cinco seções. A primeira versa sobre as Metodologias Ativas, fazendo um percurso partindo-se do entendimento do que seja aprendizagem ativa, de como as Metodologias Ativas proporcionam esse processo, quais diálogos existem entre elas e a BNCC, encerrando com exemplos. Na segunda seção, abordaremos o conceito de práxis apresentado por Freire (1987), Vasques (2007) e Marx (2007) para entendermos as Metodologias Ativas como possíveis práxis para o ensino. Na terceira seção, nos situaremos acerca da complexidade dos problemas que envolvem o ensino de português nos quatro eixos de integração correspondentes a Língua Portuguesa trazidos por Faraco (1984), Antunes (2003) e Geraldi (2012). Abordaremos, na quarta seção, ideias

de uso das Metodologias Ativas como práxis pedagógica voltadas para oralidade/escuta, produção de texto e análise linguística/semiótica. Na última seção, trabalharemos de forma mais ampla o eixo da leitura e suas implicações, mostraremos o que a BNCC e os documentos das avaliações externas (SAEB e SPAECE) trazem sobre o assunto, para, por fim, apresentarmos algumas contribuições das Metodologias Ativas para o desenvolvimento da leitura.

O terceiro capítulo traz a dimensão técnica. Nela, apresentaremos os caminhos que foram seguidos para a realização da pesquisa, explicando detalhadamente o tipo, a abordagem e a natureza da pesquisa eleita, bem como as técnicas usadas para a coleta de dados.

O quarto capítulo se refere à dimensão morfológica, em que apresentaremos os dados, textos, narrativas, gráficos e tabelas. Aqui os dados serão discutidos com orientadores ou especialistas no assunto para validar as análises. O quinto e último capítulo da pesquisa traz a dimensão analítico-conclusiva, em que discutiremos o objeto, articulando todas as dimensões, retomando o objetivo, a hipótese e os resultados a fim de tecer nossa conclusão.

Como o trabalho visa à criação de um produto, o proposto nesta dissertação é um caderno de práticas pedagógicas embasado nas Metodologias Ativas, composto por atividades que proporcionam o desenvolvimento da leitura, interpretação e compreensão, a partir de revisão sistemática da literatura vigente e da vivência da autora.

CAPÍTULO 2 - DIMENSÃO TEÓRICA

Em busca de respostas para as inquietações e perguntas que despertaram o interesse em se fazer a pesquisa, o presente trabalho será pautado sob o estudo de alguns teóricos que influenciaram e continuam influenciando para que haja mudanças positivas na educação visando ao melhor desenvolvimento do aluno e contribuindo não só para sua formação intelectual, como também para a social, a humana e a política.

Para fundamentar o trabalho acerca da aprendizagem de forma ativa, focando no aluno, a partir do que lhe é significativo, considerando as competências que possui e superando o modelo de educação bancária pautado na transmissão e em avaliações uniformes, nos valeremos de Dewey (2001), Freire (2002) e Moran (2015). Vários estudiosos mencionaram o conceito de práxis, apresentando uma diversidade de entendimentos ao longo do tempo. Para uma melhor compreensão e discussão a respeito da práxis, seguiremos os apontamentos de Freire (1987), Vasques (2007) e Marx (2007). No que tange ao ensino da Língua Portuguesa e ao desenvolvimento da habilidade leitora, nos embasaremos em Faraco (1984), Solé (1998), Antunes (2003), Kleiman (2004), Koch e Elias (2007), Geraldi (2012).

A partir da revisão sistemática e à luz dos teóricos, temos embasamento para tecermos considerações a respeito do uso das Metodologias Ativas como possíveis práxis para o ensino da Língua Portuguesa. Assim, poderemos também confeccionar um caderno de práticas pedagógicas baseado nas Metodologias Ativas, com o propósito de compartilhar, apoiar e qualificar as atividades de Língua Portuguesa em sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental II, focando no desenvolvimento da leitura.

Nas seções que seguem, são apresentadas as definições e noções de aprendizagem ativa, Metodologias Ativas e práxis, para depois discutir sobre o ensino da Língua Portuguesa desde quando se iniciou, enquanto disciplina curricular, até os dias atuais, com foco no desenvolvimento da prática leitora, objetivando compreender a natureza dos termos “ativa” e “práxis” para dirimir equívocos conceituais frente ao ensino da Língua Portuguesa que vêm perdurando ao longo dos anos.

2.1 METODOLOGIAS ATIVAS

Nesta seção, faremos um percurso partindo do entendimento do que seja uma aprendizagem ativa, de como as Metodologias Ativas proporcionam esse processo e quais

diálogos existem entre elas e a BNCC. Em seguida, apresentamos alguns exemplos de Metodologias Ativas que serão utilizadas no produto final da pesquisa.

2.1.1 Aprendizagem ativa

Para Moran (2018, p. 2), “A vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos.” Desde o momento do nascimento, os seres humanos já iniciam seu processo de aprendizagem. Inicialmente por um processo mais indutivo, a partir de situações concretas que no decorrer da vida são ampliadas e generalizadas. Em outros momentos, principalmente em idade escolar, o processo de aprendizagem passa a ser mais dedutivo, a partir da transmissão de conhecimento de alguém mais experiente.

Freire (2002, p. 13) defende que mesmo diante de uma educação bancária, em que há apenas a transferência do conhecimento, faz-se necessário que o educando tenha coragem de ousar para não ser passivo no seu processo de aprendizagem.

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornados capazes de ir mais além de seus condicionantes.

A aprendizagem por meio da transmissão de conhecimento é importante e tem o seu valor para a educação, mas é também relevante que o aprendiz tenha condições de experimentar, questionar e refletir por ele mesmo sobre aquele conhecimento ao qual está sendo apresentado para que a capacidade de compreensão e apreensão seja mais ampla e profunda, tornando a aprendizagem um processo mais ativo e significativo para o educando.

Para Moran (2018, p. 3), “toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação e aplicação.” Neste contexto, diante de um ensino tradicional, de instrução bancária como critica Freire (2002), o aluno está sendo ativo no processo de assistir à aula, ouvir o professor, fazer anotações e receber o conteúdo, mas não está sendo ativo na construção do (seu próprio) conhecimento.

Nesta pesquisa, entenderemos aprendizagem ativa como uma aprendizagem que tem como foco o aluno, que respeita seu conhecimento prévio, que faz com que o próprio aprendiz seja o principal responsável pela construção do conhecimento. Para isto, exige dele uma movimentação que envolve a ação de uma busca autônoma, realizando algumas atividades gradativas, com variação de níveis desde os mais simples até os mais complexos, envolvendo etapas como: motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação e aplicação.

Moran (2017, p. 24) afirma também que a aprendizagem ativa enfatiza o papel protagonista do aluno, devido ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas deste processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor, e auxilia na superação de modelos mentais rígidos, automatismos pouco eficientes, contribuindo para o aumento da flexibilidade cognitiva.

A ideia do ensino centrado no aluno não é nova. No século passado, John Dewey já defendia o processo ativo de aquisição do conhecimento, da liberdade para aprender através da resolução de problemas, ou seja, aprender, fazendo com que através de experimentações estudos teóricos e comprovações a aprendizagem seja um hábito, e o ser humano aprenda a aprender.

Ao aprender uma ação, em vez de tê-la pronta, por necessidade [*a criança*] aprende a variar seus fatores, a fazer combinações variadas deles, de acordo com a mudança de circunstâncias. Uma possibilidade de progresso contínuo é aberta pelo fato de que, ao aprender um ato, são desenvolvidos métodos adequados para uso em outras situações. Ainda mais importante é o fato de o ser humano adquirir o hábito de aprender. Ele aprende a aprender (DEWEY, 2001, p. 33-34,⁵ grifo nosso).

A abordagem da “solução de problemas” proposta por Dewey favorece o desenvolvimento da aprendizagem a partir do aprender fazendo, pois permite que os alunos combinem a prática com a teoria, permite também que eles tomem consciência da importância da teoria, encoraja-os a serem mais imaginativos e autônomos no processo de ensino-aprendizagem. Outra questão relevante na aprendizagem a partir da solução de problemas é que torna os alunos melhor preparados para enfrentarem e solucionarem os problemas que surgem no dia a dia fora da escola.

⁵ In learning an action, instead of having it given ready-made, one of necessity learns to vary its factors, to make varied combinations of them, according to change of circumstances. A possibility of continuing progress is opened up by the fact that in learning one act, methods are developed good for use in other situations. Still more important is the fact that the human being acquires a habit of learning. He learns to learn. (DEWEY, 2001, pp. 33-34)

Freire também aborda a aprendizagem ativa quando propõe que o professor respeite a liberdade de pensamento do aluno, sua autonomia, que permita que ele faça suas colocações sem ser repreendido, que o estimule a pensar autonomamente, sendo responsável pelo seu aprendizado.

Outro saber necessário à prática educativa, e que se funda na mesma raiz que acabo de discutir – a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso –, é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando. Do educando criança, jovem ou adulto. Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir afirmação várias vezes feita neste texto – o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (FREIRE, 2002, p. 24-25)

O autor traz colocações que instigam para uma reflexão acerca da prática educativa. Sabemos, enquanto educadores e eternos aprendizes, que o conhecimento é infinito e que ele está inconcluso nos seres, pois temos a capacidade de aprender sempre mais. E qual a melhor forma de educar, senão respeitando a liberdade de pensamento e a autonomia de aprender de cada um? É importante que se pense numa prática educativa baseada no respeito, que se entenda que o aluno não é uma caixa onde se deposita o conhecimento, mas que através de uma boa mediação ele é capaz de construir seu próprio saber sendo, assim, um protagonista do seu aprendizado.

A BNCC apresenta, nas competências gerais, a ideia de aprendizagem ativa ao propor que o aluno desenvolva habilidades envolvendo processos cognitivos mais avançados como investigar, analisar e criar, favorecendo nele o protagonismo dentro e fora da sala de aula, como se percebe a seguir:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, S/D, p. 9)

Usar diferentes métodos de aprendizagem, como exercitar a curiosidade intelectual, investigar, refletir, analisar criticamente, imaginar, usar a criatividade, ampliam as discussões e os registros dos conteúdos, potencializam os alunos e geram aprendizagem com autonomia - aprendizagem ativa.

O professor Edgar Dale, ao aplicar e analisar os resultados de diferentes métodos de aprendizagem desenvolveu, em 1946, a teoria do cone da aprendizagem e propôs uma imagem denominada de “cone da experiência” (DALE, 1969, p.70 apud Thalheimer, 2006). O cone também é conhecido no mundo acadêmico como pirâmide da aprendizagem no qual mostrava que a capacidade cognitiva humana de aprendizagem está diretamente relacionada ao modo e aos meios de interação dele com as informações fornecidas.

É importante ressaltar que o cone da experiência de Edgar Dale (1946) é um recurso pictórico usado para apresentar as inter-relações dos vários tipos de mídia audiovisual com a retenção de conhecimentos. Há uma acirrada discussão sobre a validade científica, pois os dados originais da pesquisa de Dale nunca foram encontrados. Portanto, os críticos afirmam ser tão somente impressões, uma vez que não há comprovação científica de sua veracidade.

No entanto, há nas mídias em textos sobre tecnologias educacionais diversos modelos de cones com percentuais de assertividade de modo “mítico”, como denominam os críticos desse abuso e falseamento de informações. Destacamos Will Thalheimer (2006) que demonstra como os falseadores de dados distorcem a ideia de Dale e reduzem a aprendizagem humana a um grau de aprendizagem marcado por percentual de acordo com a estratégia de ensino adotada. Infelizmente é a crença acriticamente difundida em diversos textos.

Os críticos têm tentado desmascarar o mítico quadro de retenção pelo menos desde 1971. Os primeiros críticos, David Curl e Frank Dwyer, estavam tratando apenas dos dados de retenção. Começando por volta de 2002, uma nova geração de críticos assumiu a combinação ilegítima do quadro de retenção e Cone of Experience, de Edgar Dale - o cone corrompido (p. 17).

Também, alegam que Dale não fez a classificação da eficácia de várias mídias audiovisuais em percentuais, conforme o cone original (fig 1.).

Figura 1 - Cone da aprendizagem de Edgar Dale (1946)



Fonte: Thalheimer (2006)

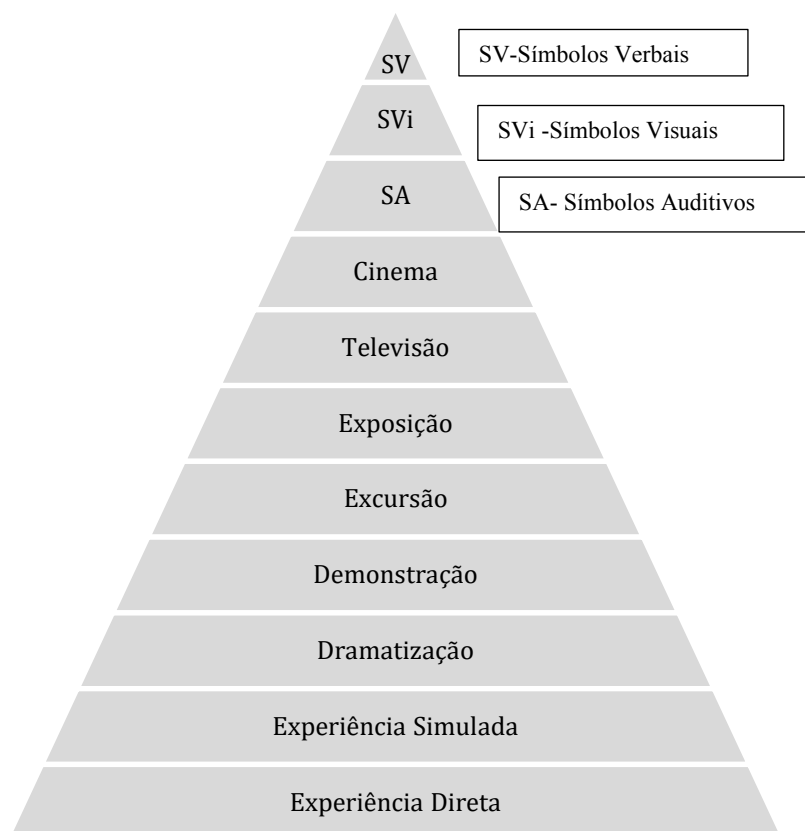
No entanto, abstraímos que ao eleger as estratégias de ensino vale pontuar que “quanto mais sentidos estiverem envolvidos na aprendizagem, mais e melhor será o aprendizado, mas isso não significa que a experiência concreta é a única experiência efetiva que os educadores devem usar na transferência de conhecimento para o aluno.” E, para superar o esvaziamento da criticidade, apresentamos tão somente o gráfico de Dale sem os percentuais enganadores e delimitadores de aprendizagem humana, conforme a figura 2.

A Figura 2 apresenta o cone de aprendizagem baseado no cone de Dale (1946), sugerindo que os diferentes processos de aprendizagem trazidos pelo autor são válidos, embora alguns apresentem características de menor dependência ou necessidade de interação/intervenção do professor ou dos colegas de classe, enquanto outros apresentam maior dependência por serem ações em que o contato com o outro e a troca de experiências são essenciais para que a aprendizagem aconteça com êxito. Consideramos importante destacar que estas características que observamos podem servir como antecedentes para quando o professor for elaborar o planejamento da aula com o intuito de poder adequar os

materiais que serão utilizados e a organização da sala de acordo com seus objetivos de aprendizagem para que ela aconteça.

Para Schneiders (2018, p. 10), essa teoria pode ser utilizada para orientar a escolha dos melhores processos para a retenção de conhecimentos, portanto, contribuindo para o planejamento das atividades de aprendizagem, seja para serem aplicadas em sala de aula ou à distância.

Figura 2 - Cone da aprendizagem Adaptado do Cone de Edgar Dale (1946, 1954, 1969)

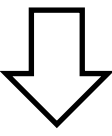


Fonte: Elaborada pela autora

Com a análise do cone, percebemos que a aprendizagem acontece mais efetivamente quando os alunos tem uma participação ativa na e para a construção de conhecimento e para isso eles acionam atitudes como analisar, criar, projetar, avaliar que se materializam quando falam e escrevem e na realização de atividades. Este estudo trouxe uma certa mudança no paradigma do ensino, pois em vez de propor um estilo mais expositivo de ensino, defende um estilo participativo, colaborativo e ativo, em que o professor é um guia, um mediador e não um “chefe” transmissor de conhecimento e o aluno é o principal ator no processo de ensino e aprendizagem.

Andrade e Sartori (2018, p. 180) apresentaram um quadro em que dividiram as atividades de aprendizagem em dois grupos de estratégias: ativas e passivas, com o objetivo de mostrar que os tipos de memórias e aprendizagens variam de acordo com as mediações e os contextos individuais e sociais em que se formam:

Figura 3 - Quadro de estratégias de aprendizagem ativa e passiva de Andrade e Sartori.

DIFERENÇA ESQUEMÁTICA ENTRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA E PASSIVA	
Atividades de aprendizagem ativa	Atividades de aprendizagem passiva
Observação de evidências no contexto	Memorização
Formulação de hipóteses	Reprodução de informações
Experimentação prática	Estudo teórico
Tentativa e erro	Reprodução de protocolos ou tutoriais
Comparação de estratégias	Imitação de métodos
Registro (inicial, processual e final de aprendizagens)	Ausência de registro
	
Favorecimento de foco atencional dinâmico mediado por colaboração entre pares	Foco atencional mais repetitivo, estático e individual

Fonte: Andrade e Sartori (2018). Baseado em Somerville, 2014. Produzido pela autora.

O quadro nos ajuda a enxergar que tipo de estratégias é utilizado de modo que viabilizam uma aprendizagem ativa em detrimento da passiva. Percebemos algumas ações antagônicas que diferenciam essas aprendizagens como: Observação versus memorização, formulação de ideias versus reprodução de informações, prática versus teoria, experimentação versus reprodução, comparação versus imitação, análise e registro do processo versus ausência de registro, etc. Cabe esclarecer que a memória apresentada aqui é a memorização mecânica e não a memória como processo de reter as informações e sua importância para a aprendizagem. Assim a análise destas oposições confirma nosso pensamento acerca da importância da aprendizagem ativa.

Diante do que foi exposto, percebemos também que a preocupação com a aprendizagem ativa é antiga, se estende até a atualidade, porém sua aplicação ainda não é muito comum. A aplicação desta forma de aprender implica uma mudança que vai desde a abordagem do ensino feita pelo professor até a dinâmica e estrutura da escola. É provável

que a aprendizagem ativa ainda não seja adotada por professores pela falta de conhecimento de como proporcioná-la e, principalmente, de saber quais são as práticas/estratégias que permitem esta aprendizagem.

Estudos recentes como os de Berbel (2011), Bergmann e Sams (2018), Bacich e Moran (2018), Moran (2018), entre outros, fundamentam estratégias de ensino que possibilitam a aprendizagem ativa. Estas estratégias são conhecidas como Metodologias Ativas (MA).

As Metodologias Ativas dão oportunidade para que o aluno tenha uma aprendizagem mais significativa, colocando-o como elemento principal deste processo, fazendo com que ele compreenda o sentido daquele conteúdo, reflita sobre ele, possa usá-lo em seu cotidiano e, conseqüentemente, desperte o interesse para aprender. Esta aprendizagem significativa acontece também porque as MA permitem a criação de espaços de aprendizagem ativa compartilhada. Para Moran (2017, p. 24), a ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada atividade.

2.1.2 Das aprendizagens ativas para as Metodologias Ativas

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa Mini Aurélio, a palavra metodologia significa: *i) o conjunto de métodos, regras e postulados utilizados em determinada disciplina, e sua aplicação*; já a palavra ativa se refere ao *i) exercício efetivo de um serviço, de uma atividade*; *ii) a voz ativa dos verbos* (FERREIRA, 2004, p. 552).

Se entendermos método como um caminho para se chegar a um determinado fim, por exemplo, a um conhecimento, a metodologia se empenha em analisar e estudar os melhores métodos aplicados em determinada área. Na área da educação, são usados alguns métodos e alternativas pedagógicas que visam à melhoria na aprendizagem.

Como saber qual o melhor método/estratégia para usar em sala de aula com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos? O ideal é pensar em métodos que estimulem o protagonismo do aluno, de modo que ele seja ativo durante as atividades, fazendo parte do seu próprio processo de desenvolvimento através de experiências, diálogos, partilha de conhecimento e fazendo reflexões críticas.

Para Moran (2018, p. 4), "as metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida." A relevância em combinar MA em contextos híbridos é de

poder unir as vantagens das metodologias dedutivas com as indutivas, é de variar os espaços de aprendizagens entre virtuais e reais, é combinar qualidade com quantidade, planejamento pedagógico estruturado e flexível, por fim, é atender a muitos ao mesmo tempo e conseguir que cada um encontre sentido e relevância, podendo personalizar ao máximo o processo de aprender.

Almeida (2018, p. 11), na apresentação do livro *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática* organizado por Lilian Bacich e José Moran, afirma que “são muitos os métodos associados às metodologias ativas com potencial de levar os alunos a aprendizagens por meio de uma experiência impulsora do desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem e do protagonismo” e ressalta, a partir da análise do conteúdo do livro, a relevância do papel do professor, assim como sua autonomia para criar novos métodos, respeitando os princípios das Metodologias Ativas.

A partir da definição de Moran (2018) e de Almeida (2018) acerca das Metodologias Ativas, chegamos ao entendimento mais amplo de que elas são metodologias usadas por professores nos espaços de aprendizagem, seja na educação básica ou no ensino superior, cujo objetivo é colocar o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Neste caso, o aluno passa a ser o principal personagem, e responsável pela aprendizagem, ficando o professor com o papel, não menos importante, mas complementar, de mediador neste processo.

Para Camargo e Daros (2018, p. 46), as metodologias ativas de aprendizagem estão alicerçadas na autonomia, no protagonismo do aluno. Têm como foco o desenvolvimento de competências e habilidades, com base na aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade. Tudo isso se dá através de atividades interativas com outros alunos, aprendendo e se desenvolvendo de modo colaborativo.

As metodologias ativas promovem a aprendizagem significativa na sala de aula do século XXI, com a possibilidade de transformar aulas em experiências mais vivas para os estudantes incitando neles a curiosidade, propondo desafios, propiciando o trabalho colaborativo e, conseqüentemente, auxiliando-os no desenvolvimento da autonomia nas tomadas de decisões.

O protagonismo estudantil na construção do conhecimento é uma ideia bastante presente nas Metodologias Ativas, assim, Valente (2018, p. 27-28) entende metodologias ativas como “alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e da aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas.” Ele ainda complementa que “consistem em uma série de técnicas,

procedimentos e processos utilizados pelos professores durante as aulas, a fim de auxiliar a aprendizagem dos alunos.”

Berbel (2011, p. 29) entende que as metodologias ativas se baseiam em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

No contexto exposto pela autora, seria necessário que as atividades pedagógicas de qualquer instituição de ensino fossem orientadas de forma a apresentar contextualização e correlação com a realidade, com o objetivo de aplicar conteúdos que sejam significativos para o desenvolvimento de competências úteis e necessárias à realização profissional e pessoal do estudante.

Essa aplicabilidade na prática de conteúdos é o que já registramos aqui e que consideramos importante ressaltar, pois está presente nas teorias de Dewey e de Freire, teóricos referenciais para a educação, quando colocam que a aprendizagem acontece de forma mais significativa quando o aluno é colocado em situações problematizadoras.

As metodologias ativas de aprendizagem, então, representam uma alternativa pedagógica que coloca o aluno como o principal responsável pelo seu processo de aprendizagem, fazendo com que ele aja de forma autônoma, crítica e reflexiva, sendo capaz de atribuir maior e melhor significado ao conteúdo aprendido, e mais habilitado para atender às demandas do século XXI.

Quais são as competências necessárias para atender às demandas deste século? Filatro e Cavalcanti (2018, p. 29) elegeram algumas competências apontadas por Tony Wagner, professor da *School of Education*, da Universidade de Harvard, como sendo fundamentais para profissionais e cidadãos do século XXI, as quais constam no quadro 1, a seguir:

Quadro 1- *Competências fundamentais para profissionais e cidadãos do século XXI*

COLABORAÇÃO	SOLUÇÃO DE PROBLEMAS	PENSAMENTO CRÍTICO
Curiosidade e Imaginação	Liderança por Influência	Agilidade e Adaptabilidade
Iniciativa e Empreendedorismo	Comunicação Oral e Escrita Eficaz	Acesso a Informações para Análise

Fonte: Produzido pela autora. Adaptado de Wagner (2010) e Filatro e Cavalcanti (2018).

Podemos perceber que algumas das competências propostas por Wagner estão alinhadas à visão que trazemos neste trabalho acerca das contribuições que as metodologias ativas proporcionam à formação de estudantes e profissionais. Este alinhamento acontece,

porque as metodologias ativas trabalham com estratégias que proporcionam a colaboração entre os participantes, estimulam o aprendizado a partir da resolução de situações problemas, desenvolvem o pensamento crítico, aguçam o desenvolvimento da curiosidade e da imaginação para aprender, estimulam a comunicação oral, entre outras competências elencadas pelo autor.

Reforçamos a visão positiva da influência das metodologias ativas para a educação do século XXI com Camargo e Daros (2018, p. 46), que listaram algumas contribuições que as Metodologias Ativas de aprendizagem proporcionam e que também estão de acordo com as competências fundamentais para profissionais e cidadãos do século XXI, citadas por Wagner (2010) anteriormente:

- desenvolvimento efetivo de competências para a vida profissional e pessoal;
- visão transdisciplinar do conhecimento;
- visão empreendedora;
- o protagonismo do aluno, colocando-o como sujeito da aprendizagem;
- o desenvolvimento de nova postura do professor, agora como facilitador, mediador;
- a geração de ideias e de conhecimento e a reflexão, em vez de memorização e reprodução de conhecimento.

Várias pesquisas científicas têm constatado que as metodologias ativas tendem a promover uma melhor aprendizagem, quando comparadas ao ensino tradicional, e isso se dá justamente porque elas desenvolvem competências pessoais e profissionais, além daquelas desenvolvidas na aula tradicional.

A BNCC já vem definindo um conjunto de aprendizagens (competências e habilidades) essenciais que os alunos têm o direito de aprender e devem desenvolver em cada etapa da vida escolar. Esse conjunto de aprendizagens surge para reforçar a ideia de desenvolvimento integral do discente, ajudando na sua formação para a vida e para ser um cidadão do século XXI.

2.1.3 BNCC: uma porta aberta às Metodologias Ativas

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que

consubstanciam demandas complexas do cotidiano, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

A Base nos estimula a olhar para as metodologias ativas, pois é um documento que, além de propor o desenvolvimento de habilidades, formação de atitudes e valores, prevê o protagonismo dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Observamos a relação da BNCC com as MA logo no texto introdutório do documento oficial, através de palavras e expressões presentes em algumas das dez competências gerais da educação básica, que propõem ações as quais estão interligadas às práticas das metodologias ativas:

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo **a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.**
 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e **partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.**
 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.**
 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem **entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.**
 7. **Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns** que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
 9. **Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação**, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
 10. **Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação**, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
- (BRASIL, S/D, p. 9 - 10, grifo nosso)

A BNCC orienta as competências que o aluno deve desenvolver ao longo da Educação Básica, e as Metodologias Ativas, enquanto práticas pedagógicas, auxiliam nesse processo quando levam o aluno a pensar, e quando o envolve como sujeito da própria aprendizagem. Para isso, o incentiva a ter um papel mais ativo, proporciona a realização de tarefas que estimulam o aluno a debater, a ter mais iniciativa, a discutir, a escrever, a ler, a solucionar problemas, a ensinar aos outros, a usar a tecnologia a seu favor e a aprender a como aprender.

O texto da BNCC voltado para o contexto do Ensino Fundamental na Educação Básica propõe que para dar seguimento ao desenvolvimento da aprendizagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, haja uma articulação com as experiências vivenciadas no nível anterior e que, para isso, os alunos desenvolvam novas formas de se relacionar com o mundo através de uma atitude ativa na construção do conhecimento.

Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BRASIL, S/D, p. 57-58)

Essa atitude ativa à qual se refere a BNCC está contemplada no processo de aprendizagem ativa que exige uma movimentação do aprendiz de ir em busca do conhecimento através do uso de métodos ativos como análise, criação, prática, demonstração, aplicação, etc. Mais uma vez chegamos às metodologias ativas por serem estratégias que visam ao processo de aprendizagem ativa dos alunos.

Pesquisas demonstram que o aprendizado por meio de métodos ativos é mais efetivo. Camargo e Daros (2018, p. 42-43) trouxeram o exemplo do estudo de Blight (2000) que mostrou que “o aprendizado por meio de leituras é mais efetivo quando se utilizam métodos ativos ou interativos”. O autor analisou os batimentos cardíacos dos alunos em aulas de leitura onde se utilizavam de um método mais tradicional, e em aulas que utilizaram estratégias de leituras mais ativas. O que se observou foi que a frequência cardíaca dos alunos, com o passar do tempo, na aula tradicional, reduziu significativamente enquanto na aula em que foi usado um método ativo que permitiu o debate e a discussão, a frequência cardíaca dos alunos esteve mais acelerada.

O estudo de Blight (2000), assim como outras pesquisas realizadas na área da educação, demonstram a desmotivação dos alunos em uma aula tradicional que gera situações

em que o aprendiz, muitas vezes, deixa de prestar atenção por causa de sonolência, devaneio ou distração. Por isso, é sempre importante, para o melhor desenvolvimento da aprendizagem, proporcionar aulas em que os alunos sejam incentivados a participarem, a discutirem, a debaterem e a agirem sobre o que estão aprendendo, para que eles se sintam motivados, pertencentes ao processo e adquiram mais autonomia.

À medida que os estudantes avançam nos níveis escolares, se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Para que eles enfrentem esta situação com mais tranquilidade, é importante que a cada nível, nas diferentes áreas, sejam retomados e ressignificados os conteúdos das séries anteriores, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. Neste contexto, a BNCC (BRASIL, S/D) ressalta a importância de se fortalecer a autonomia dos adolescentes dos anos finais do ensino fundamental, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação.

Podemos afirmar que as metodologias ativas se ancoram em uma visão mais humanista, no sentido de que se preocupam em colocar o aprendiz no centro do processo de aprendizagem menos tecnicista da educação, pois não se voltam apenas para o repasse de conteúdo e são inspiradas por teóricos cujas teses foram erguidas em contraposição a modelos tradicionais de educação vigentes.

Esta perspectiva mais humanista apresentada nas metodologias ativas é também o que a BNCC defende para o ensino em todos os níveis, quando se preocupa principalmente com o aluno, e sugere que ele esteja a todo tempo centralizado no processo de aprendizagem para que possa desenvolver competências relevantes do século XXI que consubstanciam demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

2.1.4 Exemplos de Metodologias Ativas

Para Filatro e Cavalcanti (2018, p. 27), as metodologias ativas são estratégias, técnicas, abordagens e perspectivas de aprendizagem individual e colaborativa que envolvem e engajam os estudantes no desenvolvimento de projetos e/ou de atividades práticas. Nos contextos em que são adotadas, o aprendiz é visto como um sujeito ativo, que deve participar de forma intensa de seu processo de aprendizagem, mediado ou não por tecnologias, enquanto reflete sobre aquilo que está fazendo.

Portanto, diante da visão de que as metodologias ativas são práticas pedagógicas que levam os alunos a pensarem, a se envolverem no próprio processo de aprendizagem, que os incentivam a terem um papel mais ativo na sua própria aprendizagem, que os estimulam a pensar mais, a debater, a ter mais iniciativa, a aprender como aprender e provoca o saber e o pensar sobre o que se faz, nos perguntamos: quais são as metodologias ativas que podemos usar em sala de aula voltadas para o ensino básico?

Das inúmeras metodologias ativas que vêm sendo utilizadas no desenvolvimento de aulas inovadoras, escolhemos algumas para conceituar, pois acreditamos que sejam de grande contribuição não só para o planejamento de aulas das diversas áreas do conhecimento, mas, sobretudo, para a área de Língua Portuguesa, na qual concentramos maior atenção nesta pesquisa.

Entre as metodologias que expomos aqui, algumas delas serão tratadas no produto deste trabalho, através de atividades de Língua Portuguesa focadas no desenvolvimento da leitura, em que serão melhor explicitadas.

➤ Aprendizagem Baseada Em Problemas (Pbl)

Oriunda da expressão em inglês *problem based learning*, é uma metodologia da aprendizagem em que os alunos se envolvem em tarefas ou desafios para solucionar um problema proposto pelo professor. A situação problema deve ser real, estar ligada ao tópico que o professor quer desenvolver e deve apresentar uma questão que não seja tão difícil para evitar que desmotive os alunos. O professor facilita o estudo e a discussão para que os alunos encontrem a solução e descubram quais são as habilidades e conhecimentos que precisam desenvolver.

A PBL estimula nos alunos a capacidade de pensar criticamente, trabalhar em grupo, resolver problemas e argumentar. Aqui, o aluno é colocado diante de um problema real, percebido pela observação direta da realidade em foco e que, para atingir o conhecimento e chegar à solução, é necessária uma participação ativa e o diálogo constante entre alunos e professores. Diante desta metodologia, Moran (2018, p. 15) afirma que os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, sejam intelectuais, emocionais, pessoais ou comunicacionais.

➤ Aprendizagem Entre Iguais

Vinda do inglês *peer instruction*, a instrução por pares (IPP) ou aprendizagem entre iguais é uma metodologia ativa de aprendizagem desenvolvida por Eric Mazur no começo dos anos 90, como forma de estimular um aprendizado significativo dos conceitos expostos em suas aulas de Física na universidade de Harvard.

É uma metodologia em que primeiro o aluno estuda sozinho através de materiais indicados pelos professores. Em sala, o professor faz uma breve explanação sobre o assunto e, em seguida, lança algumas questões. As questões geralmente são diretas, e as respostas são de múltipla escolha. Se a quantidade de erros for grande, os alunos sentarão em pares ou grupos para discutirem suas respostas e escolherem a resposta correta. Desta vez, a maioria acertando, o professor comenta a resposta, tira possíveis dúvidas e segue fazendo as outras questões da mesma forma.

Para Silva, Sales e Braga (2018) estas discussões entre alunos permitem que os mesmos possam refletir mais profundamente sobre os temas em estudo com os colegas que já possuem um entendimento mais consolidado dos conceitos apresentados, contribuindo para a instrução daqueles que ainda não o possuem.

➤ Aprendizagem Baseada Em Projetos

Para Moran (2018, p. 16), é uma metodologia em que os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolverem um problema ou desenvolverem um projeto que tenha ligação com sua vida fora da sala de aula. Por meio dos projetos, são trabalhadas também suas habilidades de pensamento crítico e criativo e a percepção de que existem várias maneiras de se realizar uma tarefa, competências tidas como necessárias para o século XXI.

É uma metodologias ativas interessante porque aposta na construção de conhecimento por meio de um trabalho feito a partir de uma investigação que tem como ponto de partida uma pergunta complexa, um problema ou um desafio que exige uma resposta. A partir dessa questão inicial, os alunos se envolvem em um processo de pesquisa, elaboração de hipóteses, busca por recursos e aplicação prática da informação até chegar a uma solução. Todo esse processo desperta nos alunos a realização de ações que auxiliam no desenvolvimento de capacidades importantes para a vida dentro e fora da escola.

➤ Sala De Aula Invertida

Metodologia ativa proposta por Bergmann e Sams (2018) na qual o aluno estuda o assunto da aula antes, em casa, por meio de materiais indicados pelo professor. Esse material pode ser texto impresso, texto enviado por e-mail ou redes sociais, vídeos, etc. Na aula, o aluno irá aplicar o que aprendeu através da resolução de exercícios propostos pelo professor. A resolução dos exercícios pode ser individual, em pares ou em grupo, o professor decidirá previamente.

A vantagem desta metodologia é que cada aluno aprende no seu ritmo antes da aula e se tiver dificuldade na realização da tarefa, poderá contar com o auxílio do professor e de outros colegas. Outra vantagem é o melhor aproveitamento do tempo didático de sala de aula. Vejamos o quadro que compara o uso do tempo na sala de aula tradicional com o da sala de aula invertida.

Figura 4 - Quadro comparativo entre uma sala de aula tradicional e uma sala de aula invertida

Sala de aula tradicional		Sala de aula invertida	
<i>Atividade</i>	<i>Tempo</i>	<i>Atividade</i>	<i>Tempo</i>
Atividade de aquecimento	5 minutos	Atividade de aquecimento	5 minutos
Repasse do dever de casa da noite anterior	20 minutos	Perguntas e respostas sobre o vídeo	10 minutos
Preleção de novo conteúdo	30–45 minutos	Prática orientada e independente e/ou atividade de laboratório	75 minutos
Prática orientada e independente e/ou atividade de laboratório	20–35 minutos		

Fonte: Bergmann e Aaron (2018, p. 13).

Com a observação do quadro, podemos entender de que forma acontece o melhor aproveitamento do tempo didático. O tempo que o professor gastaria apenas com a explicação do conteúdo é reaproveitado na prática orientada e independente ou em atividade do laboratório, uma vez que o aluno já vem para aula com algum conceito formado sobre o que será trabalhado, o que consideramos um ganho tanto para o professor como para os alunos porque estreita a relação entre eles tornando o ensino personalizado no sentido de que se pode detectar com mais facilidade e rapidez a deficiência de cada um para fazer uma orientação individual e, conseqüentemente, nivelar a aprendizagem entre os alunos.

➤ Rotação Por Estação

É uma metodologia ativa proposta inicialmente por Christensen (2013, p. 27) e posteriormente também apresentada por Bacich, Neto e Trevisani (2015, p. 45) que se enquadra no ensino híbrido por convergirem dois modelos de aprendizagem: o modelo presencial e o modelo *on-line*. Para os autores, é uma proposta que está dentro de um modelo de rotação por permitir que os alunos revezem as atividades realizadas de acordo com um horário fixo, ou por orientação do professor.

Nesta proposta, os estudantes são organizados em grupos/espços e, em cada um dos grupos, é proposta a realização de uma tarefa. A tarefa é idealizada de acordo com os objetivos do professor para aquela aula e poderá ser escrita, leitura, confecção de algo, porém uma das estações tem que ser uma atividade realizada *on-line*. Os autores ressaltam a importância de valorizar momentos em que os alunos trabalhem colaborativamente e outros, individualmente.

➤ Mapas Mentais

Os mapas mentais foram criados pelo inglês Tony Buzan, na década de 1970. Seu objetivo era aprimorar o processo de aprendizagem e a memorização, utilizando uma abordagem não linear de encadeamento de informações.

Segundo Camargo e Daros (2018) os mapas mentais procuram representar, com o máximo de detalhes possível, a relação conceitual existente entre informações que normalmente estão fragmentadas, difusas e pulverizadas em textos curtos ou longos. Trata-se de uma ferramenta para ilustrar ideias e conceitos, dar-lhes forma e contexto, traçar as relações de causa, efeito, simetria e/ou similaridade que existem entre elas e torná-las mais palpáveis e mensuráveis, sobre as quais se possa planejar ações e estratégias para alcançar objetivos específicos.

➤ Gamificação

É o processo de usar a mecânica, o estilo e o pensamento de games em contextos não-games, como meio para resolver problemas e engajar pessoas. Pode ser pensado a partir de duas perspectivas:

1 – Enquanto persuasão, estimulando a competição, apresentando um sistema de pontuação, de recompensa, de premiação, etc.

2 – Enquanto construção colaborativa e cooperativa instigada por desafios, missões, descobertas, empoderamento em grupo.

A utilização desta metodologia em sala de aula é bem importante para poder promover nos alunos o engajamento frente à resolução de problemas e estimulá-los à mudança de comportamentos com relação ao interesse pelos conteúdos. Segundo Prazeres e Oliveira (2018), a gamificação dentro da escola, como demonstrado em pesquisas anteriores, pode motivar os discentes, alavancar o conhecimento e torná-los mais independentes em relação a sua própria aprendizagem.

É importante deixar claro que gamificação não é o mesmo que aprendizagem baseada em jogos, em que se usa o próprio jogo enquanto ferramenta pedagógica, utilizando-se de jogos comerciais ou desenvolvidos para fins educacionais, tampouco a produção de jogos em ambientes educacionais a partir de um determinado conteúdo. O uso de jogos como ferramenta pedagógica possibilita a diversão e, dependendo do jogo, a fixação de um conteúdo pré- adquirido, já a gamificação estimula a busca do conhecimento, o cumprimento de objetivos relacionados ao processo educativo.

➤ O Uso De Aplicativos Como Metodologias Ativas

As tecnologias digitais, através de alguns aplicativos, vêm transformando o mundo da educação, se aliando aos professores enquanto recursos pedagógicos de ensino e aprendizagem que, por apresentarem dinamismo e criatividade na sua execução, proporcionam aos alunos variadas possibilidades de aprendizagem de modo ativo e significativo.

Camargo e Daros (2018), na obra *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo* alertam que essas novas tecnologias digitais precisam ser utilizadas de maneira criativa e também crítica, buscando adequar seus usos aos conteúdos necessários, e listaram alguns aplicativos que foram testados por elas como sendo diferentes possibilidades de exploração em contexto educativo.

Entre os aplicativos testados pelas autoras, selecionamos aqueles que vimos como boas possibilidades de aplicação em aulas de português: *PIXTON*, *MEOGRAPH*, *STORYKIT*, *HANDS*, *PIKTOCHART*, aplicativos que possibilitam a criação de histórias; *MIND*

MEISTER, SIMPLEMIND, aplicativos que possibilitam a criação de mapas mentais e *SOCRATIVE, KAHOOT*, aplicativos que possibilitam a interação através de questionários.

2.2 A PRÁXIS

Marx (1845) aborda o conceito de práxis em suas Teses sobre Feuerbach. A partir das teses I e II, o filósofo alemão equaciona a relação teoria e prática, ou seja, entende o conceito de práxis. Gramsci (2002) desenvolve este conceito nos escritos políticos anteriores ao cárcere e também nos chamados Cadernos do Cárcere. A práxis é tão importante para o teórico italiano que ele chegou a substituir a palavra “marxismo” por “filosofia da práxis”. No caminho aberto por Marx e Gramsci, Freire traz o conceito de práxis para a pedagogia em suas obras: *Pedagogia do Oprimido* (1987), *Ação Cultural para a Liberdade* (2001) e *Pedagogia da Autonomia* (2002).

A relação teoria e prática é um tema bastante discutido nos cursos de licenciatura. Trata-se de uma problemática desencadeadora de muitos debates. É comum ouvir nos corredores escolares e universitários comentários do tipo: “uma coisa é a teoria aprendida na universidade, outra bem diferente é a prática na escola...” ou “este curso é muito teórico, deveria ser mais prático!”. Estas afirmações merecem atenção. O primeiro elemento a ser observado é a separação entre teoria e prática. Na compreensão do senso comum, teoria e prática são dicotômicas e inconciliáveis. Esta visão, contudo, não é nova.

O minidicionário Aurélio (FERREIRA, 2004, p. 771) define teoria como a “(i) conhecimento especulativo de uma ciência (em oposição à prática); (ii) conjunto de conhecimentos que explicam certa ordem de fatos; (iii) conjunto de princípios fundamentais de uma arte ou ciência; noções gerais, generalidades”. Este conceito especulativo que opõe teoria à prática tem origem na Grécia antiga.

Prática, por sua vez, tem um significado radicalmente antagônico à teoria: “ação que o homem exerce sobre as coisas, aplicação de um conhecimento em uma ação concreta, efetiva” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 218). Ou seja, prática é tudo que não é teórico, conceitual e especulativo. Para o senso comum, “prático é o ato ou objeto que produz uma utilidade material, uma vantagem, um benefício; imprático, é o ato ou objeto que carece dessa utilidade direta e imediata” (VÁSQUEZ, 2007, p. 33).

A dicotomia entre teoria e prática começa a ser posta em novas bases somente a partir do conceito de práxis. Este conceito surge na Grécia Antiga como “ação de levar algo a cabo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma, e que não cria ou produz um objeto alheio ao

agente ou a sua atividade” (VÀZQUEZ, 2007, p. 28). Nesse sentido, a ação moral, como ação que não engendra nada fora de si mesmo, seria práxis; de modo contrário, o trabalho do artesão não seria práxis. (VÀZQUEZ, 2007, p. 28).

A relação teoria e prática ganhará uma formulação original e revolucionária com o conceito de práxis apresentado por Marx em suas teses sobre Feuerbach (1845). As teses devem ser compreendidas entre dois textos de Marx e Engels: *A Sagrada Família* (1845) e *A Ideologia Alemã* (1846).

Segundo Engels, as teses sobre Feuerbach apresentam, ainda que de forma embrionária, “o germe genial da nova concepção do mundo” (S/D, p. 170) de Marx. A partir das relações entre homem e natureza, Marx demonstra a unidade dialética entre teoria e prática, ou seja, entre a transformação do mundo operada pelo trabalho (prática) e a produção de conhecimento (teoria).

Em sua primeira tese sobre Feurbach, Marx critica o materialismo mecanicista, metafísico e filosófico. Nesta perspectiva, a realidade é apreendida apenas como “mundo sensível” e “não como atividade sensível humana, práxis, (...)”. O problema deste materialismo é precisamente a falta de compreensão da relação dialética entre homem, natureza e relações sociais. O idealismo, por sua vez, “não conhece a atividade sensível, real, como tal” (MARX, 1845), ou seja, “vê apenas a atividade da consciência do sujeito e perde de vista o lado material, objetivo dessa atividade” (VASQUEZ, 2007, p. 170). A superação da dicotomia entre teoria e prática reside precisamente na recuperação da práxis transformadora da realidade, que relaciona dialeticamente objetividade e subjetividade. Em Marx (1985), esta práxis transformadora tem um nome preciso: trabalho.

A capacidade humana de refletir sobre o produto de seu trabalho leva ao aparecimento de necessidades progressivamente complexas. Como diz Engels (2004, p. 24 – 25), “(...) os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a se propor e alcançar objetivos cada vez mais elevados”. Nas palavras de Marx (1985, p. 149), “Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio”. Assim, é nesse processo contínuo de resolução de necessidades cada vez mais complexas que o homem desenvolve suas potencialidades físicas, mentais, cognitivas e espirituais.

À medida que a apropriação do conhecimento e a atuação por meio dele é condição para o ato incessante de transformação da natureza (prática), o homem deve necessariamente refinar e desenvolver sua capacidade de produção de conhecimentos (teoria). A execução de

atividades cada vez mais complexas pelo desenvolvimento do trabalho exige um refinamento na capacidade de compreender a teoria.

A teoria revela determinações essenciais e fundamentais de um determinado objeto de estudo. Ela, contudo, não diz como essas determinações ganham densidade histórica e empírica. É um equívoco, portanto, pretender aplicar imediatamente e mecanicamente a “teoria na prática”. Isto significa que não existe uma equivalência direta entre teoria e prática. A teoria, produto ideal da práxis, é ponto de partida fundamental para compreender a realidade. A prática, por outro lado, coloca questões que devem ser discutidas, problematizadas e reanalisadas.

É precisamente este trânsito constante entre teoria e prática que vivifica, amplia, enriquece, desenvolve ou nega a teoria. Como diz Marx (2007) em sua segunda tese sobre Feuerbach:

A questão de saber se cabe ao pensar humano uma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas sim uma questão *prática*. É na práxis que o ser humano tem de provar a verdade, quer dizer, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensar. A controvérsia acerca da realidade ou não realidade do pensar, que está isolado da práxis, é uma questão puramente escolástica. (MARX, 2007, p. 611, grifo do autor)

Esta passagem não poderia ser mais clara: “é na práxis que o ser humano tem de provar a verdade, quer dizer, a realidade, o poder, o caráter terreno de seu pensar”. Ou seja, não se trata da teoria pura, nem muito menos da prática pela prática. Trata-se de uma relação mediada que pondera teoria e prática como polos inseparáveis de uma relação real, orgânica, processual e conflituosa que tem a transformação da realidade como critério de verdade. Neste sentido, práxis, na filosofia marxista, é um conjunto de atividades realizadas pelo homem que visam a transformar a realidade e o mundo.

Paulo Freire (2002) exemplifica a relação entre teoria e prática com o ato de cozinhar e velejar, ressaltando a importância de se fazer uma reflexão crítica sobre a prática. Para o autor, o indivíduo até pode ter o conhecimento teórico acerca de determinado assunto, mas é a partir da análise da prática que ele confirma, modifica ou amplia esse saber. Neste contexto, para o autor, toda prática educativa tem como ponto de partida a situação concreta, a realidade, o meio existencial e a experiência vivida pelo homem é referência do momento reflexivo da práxis, na transformação das relações econômicas, políticas e sociais.

Levando em consideração ao que já apresentamos a respeito do desenvolvimento da educação escolar ao longo dos anos, reforçados pela teoria da concepção tradicional de Freire

denominada de bancária, em que os educandos são desrespeitados na sua condição humana por desconsiderar seus saberes e experiências e pensando na transformação desta realidade foi que enxergamos nas Metodologias Ativas possíveis práxis para o ensino.

2.2.1 Metodologias ativas como possíveis práxis para o ensino

Para Pio, Carvalho e Mendes (2014, p. 5774), teoria e prática são elementos interligados, interdependentes. Ambas são necessárias e se complementam através da práxis. O sentido de uma está na relação com a outra. A prática sem a teoria, desprovida da reflexão filosófica, se constitui em atividade cega e repetitiva. A teoria sem o substrato da prática transformadora se constitui num vazio lógico abstrato.

A prática não acontece por si só, nela estão presentes a ideia e a ação que buscam transformar a realidade. Para isso, é necessário criar uma relação com a teoria e uma reflexão sobre a própria prática. É a partir desta ação/reflexão que ocorre um conjunto de atividades realizadas pelo homem capazes de transformar a realidade e o mundo. Dessa, forma estamos possibilitando uma verdadeira práxis.

A conexão entre teoria e prática acabou se dissipando e se distanciando do ensino. Durante um certo período de tempo, o ensino ficou centrado na pessoa do professor, detentor de todo o conhecimento (da teoria), responsável por transferir o conteúdo, desconsiderando o saber prévio do aluno e suas experiências, era uma prática sem diálogo, prática de dominação. Esta forma de ensino não possibilitava que o aluno se apropriasse do conteúdo, refletisse sobre ele, muito menos o permitia transformar a realidade que estava a sua volta. Freire (1987) se refere a esta prática como “concepção bancária da educação”:

A educação se torna um ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE 1987, p. 33)

Este modelo de educação ainda é presente na grande maioria das instituições de ensino e faz com que nos questionemos acerca da qualidade da aprendizagem, pois, segundo Freire (1987, p. 33), com esta “visão distorcida da educação, sem criatividade, sem que haja transformação, fora da práxis, não há saber”, e complementa afirmando que “só existe saber

na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

A LDB⁶ (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), na seção IV, que trata das finalidades do Ensino Médio, no artigo 35, traz a importância de se relacionar a teoria com a prática no ensino de cada disciplina, e a BNCC (BRASIL, S/D, p. 464) traz a referência da lei para recontextualizar e reforçar as finalidades propostas para o Ensino Médio há mais de vinte anos, em 1996.

- 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.** (Grifo nosso)

Os tópicos apresentados na Lei e reforçados na BNCC se referem a finalidades do Ensino Médio, porém podemos considerar a maioria deles também finalidades para o Ensino Fundamental II uma vez que as propostas de cada nível tem que estar alinhadas umas com as outras atribuindo à educação uma perspectiva contínua e gradativa, respeitando o desenvolvimento do aluno em cada etapa. Portanto, finalidades como: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no nível anterior, o aprimoramento do educando como pessoa humana, a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, compreender fundamentos científico-tecnológicos relacionando a teoria com a prática, além de envolver outras que são tão importantes e necessárias para a formação dos alunos enquanto cidadãos do século XXI, perpassam por todos os níveis de educação mesmo que não estejam registrados nos documentos. Acreditamos que proporcionar o desenvolvimento destas finalidades nos alunos pode trazer transformações significativas para a educação.

Através do estudo de pesquisas que vêm sendo realizadas no decorrer dos últimos dez anos, vimos a preocupação em vários setores ligados à educação com a busca “inquieta” de

⁶BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 26 mai. 2020.

melhorias e que, para isso, pesquisam propostas que “inventam e reinventam” o ensino para preparar essa nova geração de crianças e jovens cada vez mais críticos, questionadores, tecnologicamente antenados, inovadores e atuantes no mundo. A (BNCC S/D, p. 61) alerta sobre a necessidade de as escolas aprimorarem o papel de formadoras dessa nova geração:

Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes.

O documento reforça a importância da escola em preservar o compromisso de estimular a reflexão, a análise profunda e de contribuir para o desenvolvimento de uma atitude crítica nos estudantes, para isso precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, seus modos de funcionamento, assim como instruir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e alunos. As Metodologias Ativas se apresentam na educação como estratégias metodológicas que promovem as mudanças necessárias para a formação dessa nova geração de estudantes.

A ideia das MA nasce da necessidade de trazer para a educação a relação entre a teoria e a prática através da realização de atividades ativas e dinâmicas, individuais e coletivas, dando autonomia para os estudantes no desenvolvimento do seu próprio conhecimento, possibilitando sua aplicação dentro e fora da escola gerando a transformação nos alunos, nos professores, na escola e na sociedade.

A relação entre teoria e prática é uma das questões principais das MA. Percebemos esta preocupação, porque são metodologias que buscam aplicar a unidade teoria-prática com a finalidade de contribuir para a formação e a transformação do conhecimento dos alunos através do desenvolvimento e análise de experimentos, da prática de projetos que se relacionem não só com o conteúdo disciplinar, mas também com a contribuição que eles podem trazer para a comunidade escolar e a sociedade no geral, e com a realização de outras atividades e estratégias de ensino que aproximam o aluno de vivências dentro e fora da

escola, tornando-o autônomo no seu próprio processo de aprendizagem, capaz de transformar a realidade que está ao seu redor a partir de uma postura reflexiva e crítica.

A aplicação de metodologias ativas em sala de aula parte do reconhecimento do professor da importância de tornar a educação mais humana, da sua vontade de construir novas possibilidades de ensino e aprendizagem que visem à transformação de toda uma realidade que está a sua volta. Para isso, docente e discente trazem nesta ação a unidade teoria-prática, contribuindo para a construção de um novo conhecimento sendo considerada, portanto, uma práxis pedagógica.

2.3 ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A dificuldade de compreensão e interpretação de textos simples ou complexos em todos os níveis escolares, a falta de ideias ao falar, gerando insegurança na comunicação, principalmente em situações mais formais, o insucesso na redação da maioria dos candidatos em concurso ou vestibular, a falta de domínio da língua, mesmo depois de anos de estudo são indicações de um ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa pouco eficiente que vem ocupando uma preocupação central no contexto educacional.

Assim, essa situação faz com que professores tanto do ensino básico quanto de universidades realizem estudos e pesquisas em busca de alternativas para melhorar a funcionalidade desse ensino, a partir da análise das suas dificuldades. Neste sentido, esta seção foi desenvolvida para nos situar acerca da complexidade dos problemas que envolvem o ensino da Língua Portuguesa nos quatro eixos de integração correspondentes à área, trazidos por Faraco (1984), Antunes (2003) e Geraldi (2012).

2.3.1 O ensino de Língua Portuguesa na história da educação

Na história da formação da sociedade brasileira, desde o período colonial, percebemos que a escola sempre esteve a serviço da elite e da valorização de uma variedade linguística de prestígio. O ensino era para poucos, e as estratégias educacionais desta época eram focadas na memorização, decodificação de textos e conteúdos e na aplicação de uma disciplina rígida.

No século XVII, a educação era de responsabilidade da Companhia de Jesus, que tinha como objetivo catequizar os índios e instruir os filhos dos colonos. Para criar uma unidade no procedimento pedagógico entre seus colégios, adotavam o método *Ratio*

Studiorum. Método que, segundo Ferreira Jr. (2010), seguia os princípios pedagógicos herdados pela visão universitária do medievo:

1. Controle disciplinar rígido das normas pedagógicas estabelecidas;
2. repetição (leitura por meio da memorização/aprendizagem mnemônica);
3. disputas (emulação entre os grupos de alunos da mesma turma tendo como conteúdo as obras lidas, ou seja, exercícios coletivos de fixação de conhecimentos por meio de perguntas e respostas);
4. composição (redação de textos tendo como referência os temas de estudo);
5. interrogações (questões formuladas sobre as obras clássicas latinas estudadas);
6. declamação (exposição oral dos conhecimentos aprendidos por meio da retórica)
7. práticas sistemáticas de exercícios espirituais. (FERREIRA JR., 2010, p. 25 apud BARBOSA, 2019, p. 22).

Segundo Fávero e Molina (2017), este modelo educacional constituía uma sistematização da pedagogia jesuítica, com 467 regras que recomendavam aos professores nunca se afastarem de Aristóteles e de Sto. Tomás de Aquino, traziam um currículo humanista que permeou a escola brasileira durante séculos, em especial o ensino da Língua Portuguesa, que por muito tempo, mesmo com a saída dos jesuítas sob o controle do ensino e com a instauração de algumas reformas na educação, foi sustentado em uma prática não dialógica, normativa, que privilegiou quase predominantemente os estudos gramaticais.

Este modelo de ensino da língua de aulas expositivas dadas por um professor, cabendo ao aluno a tarefa de memorização dos conhecimentos transmitidos, atravessou o século XIX e começou a mudar apenas no final do século XX. Em 1998, com a publicação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), se inicia uma nova fase para o ensino de Língua Portuguesa.

O documento surgiu para equalizar a educação nacional com o objetivo de dar um referencial para a construção dos currículos escolares. No tocante ao ensino de Língua Portuguesa, determinava que deveria formar alunos com domínio de saberes necessários em relação à língua, para o pleno exercício da cidadania. Estabeleceu-se também um conjunto de competências e habilidades que os alunos precisariam desenvolver para atingir os objetivos da aprendizagem.

Segundo Geraldi (2015, p. 383), neste mesmo período, com o surgimento dos PCN,

Inicia-se o tempo da inundação das escolas por documentos oficiais definindo metas, objetivos, modos de gestão, índices desejados etc. Inicia-

se a implantação verticalizada do novo como exigência e não como opção abraçada pelos verdadeiros agentes educativos. As avaliações de larga escala, obrigatórias e já agora com consequências até mesmo na renda de professores e gestores, tornam o que poderia ser indicações de ações possíveis em obrigações para a atividade de sala de aula. E o acervo das provas aplicadas torna-se, de fato, o orientador do que se ensina e de como se ensina, principalmente adequando os alunos para responderem a testes.

A colocação de Geraldi (2015) nos faz acreditar que mesmo com uma proposta diferenciada de ensino abordada pelos PCN, a preocupação em apresentar resultados positivos e crescentes nas avaliações externas em larga escala fez com que o ensino, inclusive o de Língua Portuguesa, ficasse ainda ligado a práticas desmotivadoras e poucos significativas para os alunos.

Para melhorar a qualidade da educação pública e privada, promovendo ainda mais uma unidade curricular, é publicada em 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Base é um produto de consultorias universitárias, de comitês de especialistas, de técnicos competentes e que tem como objetivo nortear o ensino da educação básica.

Na área de linguagens, segundo Geraldi (2015), a BNCC mantém coerência com os PCN que, desde sua publicação, foi assumida oficialmente a concepção de linguagem como uma forma de ação e interação no mundo. Essa concepção é tributária dos estudos procedentes do que se convencionou chamar de Linguística da Enunciação (atravessada por algumas posições teóricas procedentes da Análise do Discurso).

Observamos que o ensino de Língua Portuguesa vem acontecendo, na maioria das vezes, de forma tradicional, sem considerar as modificações e necessidades de nova linguagem e comunicação para as crianças e jovens, mesmo com tantas mudanças ocorridas na educação ao longo dos anos. Acreditamos que esta situação é decorrente de diversos fatores, entre eles está a falta de políticas públicas de valorização do trabalho do professor.

Não é difícil encontrar cursos e formações ofertadas pelas secretarias de educação, porém, muitas vezes os conteúdos ficam restritos ao âmbito da teoria, porque colocá-los em prática exige uma mínima estrutura e organização que a escola não possui, tendo em vista a realidade encontrada, como: salas de aula sem boa estrutura física, lotadas de alunos, falta de material e recursos tecnológicos.

Na década de 70, Faraco (1984) publicou o artigo “As sete pragas do ensino de português”, onde analisou algumas atividades rotineiras do ensino de português, sem efetiva contribuição para o ensino-aprendizagem da língua materna. A essas formas nocivas de como são tratadas no ensino de português, o autor listou sete e as nomeou de pragas:

➤ 1ª Praga: Leitura não compreensiva – se refere a uma leitura mecânica em que acontece apenas a decifração do código escrito sem que haja a compreensão do texto e muito menos uma análise crítica.

➤ 2ª Praga: Textos “chatos” – se refere à oferta de textos desligados da realidade, do interesse e da necessidade dos alunos, o que os afasta ainda mais do interesse pela leitura, pois não os cativa, nem auxilia a terem gosto por ler. As escolas estão cheias de textos assim presentes nos livros didáticos.

➤ 3ª Praga: Redações – tortura – se refere à solicitação da produção de textos ofertando ao aluno apenas o título ou deixando o tema livre. A “praga”, neste caso, consiste na questão de o aluno ter a obrigação de escrever, mas não ter ideias.

➤ 4ª Praga: Gramática – confusão – se refere ao ensino da gramática limitado apenas ao ensino da teoria gramatical (conceitos, regras, exceções...), não dando oportunidade de que o aluno se aproprie e desenvolva o domínio da língua.

➤ 5ª Praga: Conteúdos programáticos inúteis – se refere ao fato de a seleção do conteúdo ser feita tomando por base as gramáticas tradicionais, fixando-se apenas à nomenclatura e à teoria, ensinando a codificação gramatical em lugar de ensinar a língua. Outra observação feita neste tópico é a arbitrariedade na divisão dos conteúdos pelas séries, causando alguns problemas como: a não adequação do conteúdo à capacidade dos alunos, a apresentação de alguns conteúdos que deveriam constar apenas para consulta devido a sua complexidade ou à importância de uso no dia a dia e, por último, a insistência no ensino do domínio de formas arcaicas (vós, algumas regências, mesóclises esdrúxulas, etc.).

➤ 6ª Praga: Estratégias inadequadas – diante do que já foi analisado neste tópico, Faraco evidencia que as estratégias de ensino é que poderiam estar inadequadas e destacou algumas além das estratégias com a orientação da leitura e da redação: correção textual com a apresentação de textos cheios de erros para que os alunos corrijam, o ensino da ortografia através da apresentação de regras e preenchimento de lacunas, o estudo através de listas, o que faz com que o aluno decore o conteúdo em vez de se apropriar dele. Para o autor, estas práticas inibem o falante, o confundem no uso das formas linguísticas e dão-lhe insegurança no uso da língua por medo de errar.

➤ 7ª Praga: Literatura – biografia - se refere ao ensino da literatura apenas com a coleta de dados biográficos dos autores e a listagem de suas obras, desconsiderando o que no ensino da literatura seja o mais importante: o contato com os textos.

A intenção de Faraco (1984) com a publicação do artigo não foi a de oferecer alternativas para o ensino de Língua Portuguesa, mas sim de contribuir para a geração de uma análise crítica em todos os que estão envolvidos direta ou indiretamente com o ensino da língua.

Lins, Silva e Soares (2015, p. 4) afirmam que na atualidade algumas das pragas expostas por Faraco continuam presentes nas aulas de português e vêm se cristalizando ao longo do tempo:

Longe de serem vencidas pelo tempo, pelos estudos linguísticos, pelas tentativas de mudanças institucionais e pelas inovações tecnológicas, tais dificuldades (leia-se pragas) vêm, ao longo dos anos se cristalizando como práticas “modelares” nas aulas de LP. Tais práticas engessam o ensino de língua materna, condenando-a a mesmice e a improdutividade, a imutabilidade, contrariando uma das características do signo, da linguagem: a mutabilidade.

A reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola básica, despertada por Faraco (1984) e analisada pelas autoras citadas acima nos faz atentar que mesmo com os avanços nos estudos, publicações de trabalhos, ofertas de formações continuadas relacionadas à problemática apresentada, estão sendo mantidas estratégias metodológicas recorrentes que engessam o ensino da língua impedindo sua transformação, característica importante da palavra defendida por Bakhtin (2006 apud LINS, SILVA; SOARES, 2015, p. 4): “As palavras mudam, as línguas mudam, uma vez que, ao refletirem as condições do meio social, registram as transformações da estrutura social”. Outra consequência importante para estes tipos de estratégias é que são desmotivadoras e não atendem à necessidade dos alunos de adquirir o pleno domínio da língua.

Apresentamos, ainda, o apontamento de Antunes (2003, p. 20) com a apresentação de consequências ao uso de estratégias pouco eficientes para o ensino de Língua Portuguesa:

Consequentemente, persiste o quadro nada animador (e quase desesperador) do insucesso escolar, que se manifesta de diversas maneiras. Logo de saída, manifesta-se na súbita descoberta, por parte do aluno, de que ele “não sabe português”, de que “o português é uma língua muito difícil”. Posteriormente, manifesta-se na confessada (ou velada) aversão às aulas de português e, para alguns alunos, na dolorosa experiência da repetência e da evasão escolar.

É necessário ressaltar que tais fracassos relacionados ao ensino da língua que têm gerado resultados insatisfatórios não é de responsabilidade dos professores. Sabemos e

vivenciamos diariamente a realidade experienciada por estes profissionais, principalmente os da educação básica. Mello (1979 apud GERALDI, 2012, p. 40) afirma que a educação “tem muitas vezes sido relegada à inércia administrativa, a professores mal pagos e mal remunerados, a verbas escassas e aplicadas com tal falta de racionalidade que nem mesmo a ‘lógica’ do sistema saberia explicar”. Dessa forma, sem incentivo, o professor acaba por repetir modelos cansados e, talvez, inapropriados de ensino. Portanto, o processo de ensino e aprendizagem não desperta o interesse nos alunos, deixando neles a impressão de que a aprendizagem da língua materna é difícil e enfadonha.

É evidente que há fatores externos à escola que contribuem para o resultado descrito por Antunes (2003). A problemática do ensino de português se insere na crise global da educação brasileira e a escola, enquanto instituição social, também sofre com os problemas da comunidade na qual está inserida.

Reconhecendo que muito esforço já vem sendo empreendido para deixar as escolas com condições de mais qualidade e maiores êxitos, Antunes (2003) acha pertinente que seja feita uma reflexão acerca de como vem sendo realizada a atividade pedagógica de ensino do português. Para esta reflexão, a autora fixou-se em quatro principais campos do estudo da língua: oralidade, leitura, escrita e gramática.

No Quadro 2, apresentamos algumas das principais constatações das quais Antunes (2003, p. 24-33) caracteriza como “menos positivas” acerca de como acontece a atividade pedagógica de ensino do português nos campos da oralidade, da leitura, da escrita e da gramática:

Quadro 2 – Atividades pedagógicas de ensino do português “menos positivas” segundo Antunes (2003)

Oralidade	Escrita	Leitura	Gramática
Omissão da fala como objeto de exploração do trabalho escolar.	Processo de aquisição da escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua.	Atividade centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita.	Ensino de uma gramática descontextualizada, amorfa, da língua como potencialidade.
Visão equivocada da fala, como o lugar privilegiado para a violação das regras gramaticais.	A prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e na	Atividade de leitura sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais	Ensino de uma gramática fragmentada.

	memorização de regras ortográficas.	que se faz da leitura atualmente.	
Concentração das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, peculiar às situações de comunicação privada.	Prática de uma escrita artificial e inexpressiva.	Atividade puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras “cobranças”.	Ensino de uma gramática da irrelevância, como primazia em questões sem importância.
Generalizada falta de oportunidades de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública.	Prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção, uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto.	Atividade cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto.	Ensino de uma gramática das excentricidades, de pontos de vista refinados, mas, muitas vezes, inconsistentes, pois se apoiam apenas em regras e em casos particulares.
	A prática de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão.	Atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura.	Ensino de uma gramática voltada para a nomenclatura e para a classificação das unidades.
			O ensino de uma gramática que não tem como apoio o uso da língua em textos reais.

Fonte: Produzido pela autora, embasado em Antunes (2003).

O quadro revela a persistência de uma prática pedagógica que em muitos aspectos mantém um ensino reducionista e descontextualizado da língua, limitando a possibilidade de uma maior compreensão da linguagem por parte dos alunos. Outro aspecto relevante na análise do quadro é que as atividades “pouco positivas” a que se refere a autora consistem em torno das quatro principais competências comunicativas as quais necessitam de um trabalho sistemático e consistente para dirimir a triste realidade da chegada dos estudantes ao final do ensino médio sem apresentarem domínio da língua.

Geraldi (2012) comunga do mesmo pensamento de Faraco (1984) e de Antunes (2003) com relação às deficiências do ensino de Língua Portuguesa. O autor aponta que os alunos têm demonstrado um baixo nível de desempenho linguístico na utilização da língua

e, como consequência, não conseguem expressar seus pensamentos, pela incapacidade de articular um juízo e estruturar uma sentença. Para comprovar tais afirmações, cita as redações de vestibulandos, o vocabulário da gíria jovem e o baixo nível de leitura.

Consideramos possível que o ensino da Língua Portuguesa atual, com uso de estratégias de ensino “ultrapassadas” que desmotivam os alunos com relação à aprendizagem da língua materna tenha sofrido influência de todo o processo de (des)construção da educação ocorrido no decorrer dos três últimos séculos.

Faraco (1984), Antunes (2003) e Geraldi (2012) listaram deficiências ocorridas nos quatro eixos de ensino da Língua Portuguesa: oralidade, leitura, escrita e gramática. É muito importante que tenhamos atenção para esta situação, que possamos refletir sobre nossos modos de ação com relação à educação e que busquemos uma prática pedagógica inovadora, criativa e ligada às necessidades dos alunos.

O estado da arte desenvolvido para esta pesquisa nos mostrou que as metodologias ativas estão sendo usadas nas diferentes áreas de ensino e em diferentes níveis como metodologias que vem contribuindo para o ensino gerando nos alunos uma aprendizagem mais significativa, em vista disso, nos debruçamos mais nas leituras para podermos entender como elas podem colaborar também para o ensino de Língua Portuguesa.

2.4 METODOLOGIAS ATIVAS COMO PRÁXIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Pretendemos aqui, de forma mais geral, tratar acerca de como as metodologias ativas podem ser usadas na exposição dos conteúdos de Língua Portuguesa da Educação Básica, com o intuito de mostrar que através de uma estratégia mais ativa é possível preencher as lacunas deixadas pelo ensino tradicional, minimizar a dependência do aluno sob o professor, ampliar as interações aluno-professor e aluno-aluno e otimizar o tempo didático em sala de aula, proporcionando, consequentemente, um melhor desempenho. Nesta sessão, abordaremos ideias de uso das metodologias ativas como práxis pedagógicas voltadas para oralidade/escuta, produção de texto e análise linguística/semiótica, porque no próximo capítulo trabalharemos com uma abordagem mais ampla no eixo da leitura.

Antes de iniciar as propostas, consideramos importante destacar que as Metodologias Ativas podem ser mais eficientes para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem se forem bem equilibradas e adaptadas para a realização tanto individual quanto coletiva. Cada abordagem diferente, tem seu valor, mas não pode ser superdimensionada como única. Para

contextualizar a variação do uso de metodologias para o ensino, Moran (2018, p.12-13) faz uma analogia com um cardápio alimentar:

Uma alimentação saudável pode ser conseguida a partir de uma receita básica única. Porém, se todos os dias repetimos o mesmo menu, torna-se insuportável. A variedade e combinação dos ingredientes são componentes fundamentais do sucesso de um bom projeto alimentar, assim como educacional.

É comum no nosso dia a dia querermos repetir ações que deram certo, porém, quando se trata de educação, o processo tem que ser diferente. Os alunos chegam à escola, cada um com sua bagagem pessoal, com necessidades emocionais e intelectuais diferentes, porém todos com o propósito de aprender e concluir os estudos. É importante que sempre se faça uma reflexão acerca do fazer pedagógico para que não se torne uma prática engessada, desestimulante para os alunos e que, conseqüentemente, contribua para o fracasso escolar. Diante dessa demanda, cabe ao professor estudar e aplicar estratégias diferenciadas de ensino que contemplem as necessidades individuais e coletivas dos alunos para obter sucesso nos resultados desejados para a aprendizagem.

Para uma mesma aula, podemos oferecer metodologias diferentes tanto para que o conhecimento atinja o aluno, quanto para que fique mais confortável para ele aprender com aquela experiência, e que seja capaz de refletir acerca de todo o processo que empreendeu para realizá-la, e não do fim dele.

O uso de Metodologias Ativas em sala de aula proporciona o desenvolvimento da aprendizagem por descoberta, por investigação ou por resolução de problemas, dinamiza as aulas, coloca o aluno no lugar de protagonista na aquisição do conhecimento, muda a relação professor-transmissor e aluno-receptor de conteúdo para uma relação mais dialógica, contribui para uma maior interação e partilha de saberes entre os alunos, torna a aprendizagem mais significativa. Por esses e outros motivos, elas já vêm sendo usadas como estratégias em diversas disciplinas como Matemática, Física, Química, Ciências, Geografia, História. Os estudos relacionados ao uso de Metodologias Ativas voltados para o ensino de Língua Portuguesa ainda são incipientes, e encontramos poucas publicações.

A partir da leitura de estudos feitos com a aplicação das Metodologias Ativas nas diversas áreas, com o embasamento teórico de que nos nutrimos para a realização desta pesquisa, e também por não existirem muitas pesquisas com propostas do uso das MA para

o ensino de Língua Portuguesa, sugerimos algumas ideias de como elas podem ser usadas como práxis para o trabalho com a escrita, oralidade/escuta e gramática.

► Oralidade/Escuta

A escola precisa preparar os alunos para desenvolverem a competência de falar e a de ouvir. Muitas vezes, achamos que só em proporcionar a oportunidade de o aluno dar uma resposta, fazer um comentário a respeito do conteúdo ou ler um texto em voz alta já estamos trabalhando a oralidade. Assim, a ausência de trabalhos com gêneros orais na escola pode causar um certo “medo” de falar em público nos alunos.

Uma boa metodologia para trabalhar oralidade e escuta é o *Fishbowl* (método aquário). Segundo Araújo *et al* (2016, p. 3), foi criado na Universidade de Stanford, na Faculdade de Engenharia Civil, pelo *Problem Based Learning Laboratory* (PBL Lab)⁷, e foi inspirado nas escolas de medicina em que, enquanto especialistas operam pacientes, estudantes observam as cirurgias através das paredes de vidro, aprendendo, portanto, através da observação de seus mentores.

É um método de discussão colaborativo e dinâmico que promove o diálogo, a troca de experiência e se adequa a investigar um tema, aprofundar um conteúdo ou a se chegar a conclusões finais depois de um estudo temático. Para o desenvolvimento da oralidade/escuta nas aulas de Língua Portuguesa, o professor deve:

1 - Encaminhar para a turma a leitura de um texto antes da aula que será aplicada em metodologia. É interessante que o texto aborde um tema de interesse dos alunos, que possibilite o debate e que tenha diversas subquestões relacionadas a ele.

2 - No dia da aula, organizar a turma em dois círculos, um maior, onde ficarão os alunos que irão apenas observar o debate, sem interagir inicialmente, e um círculo menor que ficará dentro do maior, onde estarão os alunos que irão debater e discutir as questões. No círculo menor, tem que ser deixada sempre uma cadeira livre para que seja ocupada a qualquer momento por uma pessoa do grupo observador. Quando alguém do círculo maior ocupar a cadeira livre, automaticamente e espontaneamente alguém do círculo menor desocupa a cadeira e vai para o maior. O processo se repete continuamente e é motivado por novas questões que o professor deve apresentar a cada 5 ou 10 minutos.

► Produção Textual

⁷ <http://pbl.stanford.edu/index.html>

Marcuschi (2002, p. 33) afirma que: “Os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual e que um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão”.

Entre vários fatores que contribuem para o desenvolvimento da escrita, possibilitar que o aluno tenha contato com os mais diversos gêneros textuais, que entenda sua estrutura, que saiba a função social daquele texto é ainda uma das melhores estratégias para se ter um bom produtor de texto. Quanto maior o contato com o texto e a prática de leitura, maior será a afinidade com o uso da língua e a capacidade de usar a criatividade para escrever. Caso contrário, o docente encontrará dificuldade para produzir, considerando a atividade difícil, chata e enfadonha.

Encontramos, com o uso de alguns aplicativos, a possibilidade de os alunos produzirem textos de forma lúdica, dinâmica e criativa. Não temos a pretensão de afirmar que essa metodologia irá sanar todos os problemas relacionados à produção textual, mas podemos assegurar que é uma estratégia de incentivo ao aluno para o processo de escrita, oferecendo-lhe uma ferramenta inovadora. PIXTON, MEOGRAPH, STORYKIT, HANDS, PIKTOCHART são exemplos de aplicativos que permitem a criação de histórias. São aplicativos que permitem selecionar e criar personagens, paisagens, cenários, em outros pode ser usado imagens já prontas como fotos, auxiliando o aluno no desenvolvimento do uso da criatividade, possibilitam a escrita dos textos individualmente ou coletivamente, através do uso de quadrinhos ou caixas de texto e ainda é fácil de compartilhar o resultado entre eles. Enxergamos o uso dos aplicativos como um incentivo para a prática da escrita.

► Análise Linguística/Semiótica

Para este eixo, sugerimos a sala de aula invertida (*Flipped Classroom*) em concordância com Gonçalves e Sousa (2018), que no artigo “Flipped Classroom: uma nova maneira de aprender e ensinar Língua Portuguesa no ensino médio” propuseram esta metodologia ativa voltada para o ensino da gramática.

As autoras apontam o uso da sala de aula invertida para trabalhar, por exemplo, os conceitos da sintaxe e as figuras de linguagem, por considerarem o ensino mais flexível para os alunos. Para elas (2018, p. 42), “o professor, em uma modalidade blended⁸, tem a possibilidade de disponibilizar previamente para o aluno o aporte teórico para a aula, assim

⁸ *Blended* – híbrido. Combinação de atividades *on-line* e presenciais.

o estudante poderá estudá-lo e estar preparado para interagir nas atividades e exercícios a serem propostos em sala.”

Acreditamos que esta estratégia de ensino dá mais autonomia aos alunos no sentido de que podem acessar o conteúdo no tempo deles e quantas vezes quiserem, podem fazer seus registros e anotações da forma que ficará mais fácil para ver depois, podem também partilhar ideias e conceitos entre si, fazendo apontamentos e levando questões para discussão.

2.5 LEITURA

No decorrer da pesquisa, valemo-nos dos resultados de algumas avaliações externas (SAEB e SPAECE) que indicam o nível de proficiência dos alunos em Língua Portuguesa. O objetivo de acessar esses documentos foi adquirir informações para realizar a discussão acerca do ensino da Língua Portuguesa. Os resultados desses sistemas de avaliação, além de mostrarem grande fragilidade na aprendizagem da Língua Portuguesa no geral, revelam a realidade de alunos no ensino básico com desempenho de compreensão de leitura sempre equivalente a uma ou duas séries anteriores. Dados do INEP (2018) apontam que 70% dos estudantes terminam a educação básica sem conseguir ler e entender um texto simples.

A partir da análise dos resultados apresentados relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, reconhecendo a importância da leitura para o desenvolvimento do intelecto e para a aquisição de conhecimentos, entre outras competências positivas que ela proporciona para o indivíduo, resolvemos, nesta pesquisa, nos aprimorar no estudo do desenvolvimento da leitura na escola. Neste capítulo, apresentaremos uma discussão acerca deste eixo, conversando com teóricos respaldados na área como Solé (1998), Lerner (2002), Kleiman (2004), Koch e Elias (2007), Geraldi (2012) entre outros. A discussão nos dá meios para a criação do caderno de práticas pedagógicas com atividades de leitura usando as Metodologias Ativas como estratégias de ensino. Para a construção do caderno, nos nortearíamos nas matrizes de referências das avaliações externas e nas habilidades e competências para a leitura apresentadas pela BNCC.

2.5.1 Leitura e suas implicações

Segundo Solé (1998, p. 22), “a leitura é um processo de interação entre o texto e o leitor; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”. Com a autora, podemos entender que ato de ler é o processo de

“construir significado” a partir do texto atribuindo sentido para ele. Isso se torna possível pela interação entre os elementos textuais e os conhecimentos do leitor. Quanto maior for a concordância entre eles, maior será a probabilidade de êxito na leitura.

Leitura é um processo contínuo de interação entre texto e leitor, porém esta interação é diferente da estabelecida entre duas pessoas quando conversam, por exemplo. Nessa situação, estão presentes muitos aspectos, além das palavras como gesticulação, expressão facial, entonação da voz, repetições, perguntas que dão significado à fala, etc., já na leitura, o leitor está diante de palavras escritas por um autor que não está presente para completar as informações. Por isso, é natural que o leitor forneça ao texto informações enquanto o lê, apresentando para esta ação uma postura mais ativa.

Neste contexto, Koch e Elias (2007, p. 11) afirmam que “o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não é algo que preexistia a essa interação”. Com relação ao conceito de leitura, quando o foco está na interação autor-texto-leitor, as autoras fazem a seguinte colocação:

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

A leitura se desenvolve na união do conhecimento que o leitor apresenta sobre a estrutura do próprio texto e da convivência que ele tem com o mundo. A aprendizagem da leitura acontece quando se relaciona o que lê com o conhecimento que se tem de mundo, ou seja, com as experiências que armazena ao longo da vida. Assim, dependendo do conhecimento prévio, cada pessoa terá uma leitura particular, o que implica aceitar que diante de um mesmo texto possa haver uma pluralidade de leituras e sentidos.

A leitura também contribui para ampliar o conhecimento e promover a reflexão sobre diferentes assuntos, favorecendo, assim, a formação de um leitor crítico. Lerner (2002, p. 73) aponta que “ler é entrar em outros mundos. É indagar a realidade para entendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita...”. É neste momento de indagação/reflexão que o leitor pode reconhecer o tipo de leitura que o autor pretendia oferecer, entregar-se a ela ou rebelar-se contra ela.

Geraldi (2012, pp. 92 a 99) lista quatro possíveis posturas/motivações que o leitor apresenta diante do texto na experiência concreta com a leitura. Para o autor, a leitura é realizada:

1- **Para a busca de informações:** A leitura do texto é realizada com o intuito de extrair informações de um texto, seja para responder a questões pré-estabelecidas ou apenas para verificar as informações que o próprio texto dá e ampliar o conhecimento acerca de um determinado tema.

2 - **Para estudo do texto:** É um tipo de leitura mais praticado nas outras disciplinas do que mesmo na própria aula de Língua Portuguesa. É caracterizado por um movimento em que o leitor se debruça sobre determinado escrito. Aqui, percebemos na leitura uma exploração maior do texto e a necessidade de se identificar nele a tese, os argumentos, os contra-argumentos, verificar se há coerência entre tese e argumentos, etc.

3 - **Como pretexto:** A leitura do texto serve de pretexto tanto para os alunos como para os professores para a realização de atividades como: escrever outro texto, analisar classes gramaticais, desenvolver dramatizações, fazer desenhos, etc.

4 - **Para a fruição do texto:** Talvez a menos desenvolvida enquanto prática leitora nos dias atuais é a leitura por prazer, ler gratuitamente, sem ter a preocupação se dela resultará obrigatoriamente a resolução de questões ou a realização de uma outra atividade. Acontece não só em textos literários, mas em qualquer tipo de relação em que a leitura se mostre com um fim em si.

Acreditamos que quando o leitor tem claro o motivo que o levará a fazer determinada leitura, o processo se torna mais significativo e o retorno da ação mais satisfatório. Todas estas motivações com relação à leitura são ofertadas ou despertadas no indivíduo durante o período escolar. Nas atividades do dia a dia, o aluno se depara com uma grande quantidade de textos, porém é na escola onde ele deve também ter a oportunidade de entrar em contato com uma gama de textos que contemple suas ambições e necessidades, caso contrário a atividade de leitura pode se tornar árdua, tortuosa, difícil, sem sentido, desestimulante, o que não podemos considerar leitura, por mais que esteja legitimada pela tradição escolar. Para Solé (1998, p. 91), “nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que os alunos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido”.

Quem gosta de fazer o que é difícil demais? Ou que graça tem ler um texto do qual não se consegue extrair o sentido? Para a maioria dos alunos essa atividade é difícil, e é difícil justamente porque não faz sentido. A realidade encontrada na sala de aula, no que se refere às atividades de ensino da leitura, ainda não é nada positiva, apesar de sabermos que muito

empenho vem sendo demonstrado nesse sentido. Ao refletir acerca da situação da leitura na escola, não estamos querendo culpabilizar os professores, porque eles também são vítimas de todo um sistema de ensino.

No livro “Oficina de leitura: teoria e prática”, Kleiman (2004) faz o exame de algumas práticas que considera concepções equivocadas com relação ao texto e à leitura, mas que a escola sustenta, legítima e perpetua.

Concepções sobre o texto:

1 - O texto como conjunto de elementos gramaticais: O uso do texto para desenvolver atividades gramaticais.

2 - O texto como repositório de mensagens e informações: O texto é visto como um conjunto de palavras cujos significados devem ser extraídos um por um até chegar à mensagem do texto.

Concepções de leitura:

3 - A leitura como decodificação: O uso da leitura para se fazer uma interpretação literal do texto, sem possibilitar que o leitor use seu conhecimento de mundo ou faça inferências no texto.

4 - A leitura como avaliação: O uso da leitura em voz alta para se fazer avaliação de associação de som/letra, entonação, reconhecimento de pontuação, etc.

5 - A integração numa concepção autoritária de leitura: É a visão deturpada de que só há uma maneira de abordar o texto e uma interpretação a ser alcançada.

A autora ainda afirma que se a essas concepções equivocadas juntar também abordagens metodológicas pouco eficientes, o resultado é a formação de alunos desinteressados pela leitura.

Para reverter a situação descrita, é preciso de tempo, mas como proporcionar o ensino da leitura de forma profunda, crítica, produtiva, se existem também outros aspectos do ensino que colaboram para que o tempo dedicado a leitura seja cada vez mais reduzido em sala de aula? Seria necessária uma mudança no currículo escolar para que fosse destinado no planejamento das aulas de português um tempo devidamente previsto para a prática leitora. A prática a que nos referimos aqui não se refere ao momento em que o professor trabalha leitura e interpretação, em que o texto utilizado é o que vem no livro didático e que, muitas vezes, não condiz com a realidade e interesse do aluno e nem com o nível de interpretação e compreensão que ele está apto para fazer. Nos referimos à prática que apresente propostas alternativas que trabalhem a leitura usando metodologias inovadoras de modo a desenvolver a habilidade de ler ampliando as competências comunicativo-interacionais dos alunos para

atingir os objetivos desejados com relação à leitura, e que deixe de ser uma mera tarefa escolar, para ser uma forma de integração do aluno com a vida de seu meio social.

2.5.2 BNCC, matrizes de avaliações externas e a prática da leitura

A BNCC chega como uma ferramenta de orientação para nortear a elaboração e a atualização dos currículos escolares, funcionando como uma referência dos objetivos de aprendizagem em cada etapa da formação dos estudantes. Em sua organização, com relação ao ensino de Língua Portuguesa, o documento divide as práticas de linguagem em quatro categorias/eixos consagrados nos documentos curriculares da Área: leitura/escuta, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica e orienta que o ensino da língua deve estar envolvido em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem.

Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, S/D, p. 71)

O documento apresenta uma visão mais ampla para o desenvolvimento da leitura, orienta que ela seja realizada na escola diante de diferentes motivações como fruição, busca de informação e pretexto para que sejam trabalhadas também outras habilidades como a oralidade e a escrita. Ainda neste contexto, orienta que seja uma prática “dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, S/D, p. 72). Tudo isso não só para preparar o discente na obtenção de melhores resultados em avaliações externas, mas com a preocupação de uma formação integral e humana que proporcione a ele uma postura ativa dentro e fora da escola.

O ensino, sob essa perspectiva, se torna mais significativo, e a transformação da realidade descrita pelas estatísticas nacionais sobre o grau de proficiência em leitura será só

uma consequência. Percebemos claramente esta visão ao fazermos uma análise do quadro da BNCC que apresenta o tratamento das práticas leitoras:

Figura 5 - Práticas de uso e reflexão da leitura

Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana	• Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. • Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros. • Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da <i>Web 2.0</i>: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos. • Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.
	• Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, <i>blogs/microblog</i>, <i>sites</i> e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, <i>post</i> em rede social³³, <i>gif</i>, <i>meme</i>, <i>fanfic</i>, <i>vlogs</i> variados, <i>political remix</i>, <i>charge</i> digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, <i>e-zine</i>, <i>fanzine</i>, <i>fanvídeo</i>, <i>vidding</i>, <i>gameplay</i>, <i>walkthrough</i>, <i>detonado</i>, <i>machinima</i>, <i>trailer</i> honesto, <i>playlists</i> comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.
Dialogia e relação entre textos	• Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc. • Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações.

Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto	• Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática. • Estabelecer relações lógico-discursivas variadas (identificar/ distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/ argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.). • Selecionar e hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e recepção dos textos.
Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações	• Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se.
Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	• Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.
Estratégias e procedimentos de leitura	• Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares. • Estabelecer/considerar os objetivos de leitura. • Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças. • Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos. • Localizar/recuperar informação. • Inferir ou deduzir informações implícitas. • Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas.

Estratégias e procedimentos de leitura	• Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão. • Apreender os sentidos globais do texto. • Reconhecer/inferir o tema. • Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens. • Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos. • Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.
Adesão às práticas de leitura	• Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias. • Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

Fonte: Brasil (S/D, p. 72 - 74).

Ao fazer uma análise do quadro, percebemos como a BNCC propõe que seja feito o trabalho com a prática de leitura permitindo que o aluno reflita sobre o que está fazendo para que encontre sentido na ação. Os cinco primeiros tópicos do quadro trazem para o leitor a criação de uma proximidade com o texto, fazendo com que ele perceba sua condição de produção, meios de circulação, formas de utilização no contexto extra escolar, estimula o desenvolvimento da compreensão a partir da identificação e reflexão acerca das diferentes perspectivas de formação do texto, identificando o sentido implícito presente nele e atribuindo uma reflexão crítica sobre as temáticas para que não seja apenas um receptor de informação, mas também que possa construir suas próprias ideias.

O sexto tópico já traz uma orientação de como fazer essa leitura, elenca as estratégias que deverão ser usadas para a realização da atividade leitora. O último tópico já relaciona o envolvimento do aluno com a atividade, aponta que para se obter sucesso na ação é necessário que ele se mostre interessado, receptivo e envolvido.

É evidente que a BNCC assume como proposta, para que tenha unidade no trabalho com Língua Portuguesa, a centralidade no texto e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, com o objetivo de sempre relacionar os textos a seus contextos de produção

possibilitando, para isso, o uso de estratégias cognitivas que viabilizam o aprimoramento da compreensão e o desenvolvimento de habilidades para que o aluno faça uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Assim como a BNCC, os documentos das avaliações externas, SAEB (nível nacional) e SPAECE (Estado do Ceará) também apresentam um direcionamento para que sejam desenvolvidas competências e habilidades nos alunos através dos conteúdos que estão registrados como matrizes de referência. As matrizes servem de referência para que sejam elaborados os testes destas avaliações externas a partir do que se pretende avaliar. Os conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para cada série e para cada disciplina são subdivididos em partes menores, os descritores, cada uma especificando o que os itens das provas devem medir. Os descritores, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos especificando, portanto, o que cada habilidade implica.

As matrizes, tanto do SAEB como do SPAECE, não englobam todo o currículo escolar e não devem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, já que o recorte da avaliação deve ser feito considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de um teste de múltipla escolha, cujos itens implicam a seleção de uma resposta em um conjunto dado de respostas possíveis, porém, encontramos no conteúdo destes documentos muitas semelhanças entre as habilidades que os alunos devem desenvolver para a realização dos testes com as práticas leitoras apresentadas no quadro produzido pela BNCC. Para fazer esta análise comparativa, usamos as tabelas das matrizes de referência de Língua Portuguesa apresentadas pelo SAEB e pelo SPAECE voltadas para o 9º ano do Ensino Fundamental. Escolhemos este nível por ser também o que consideramos para produzir as atividades do caderno de práticas pedagógicas.

Figura 6 - Matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB - 9º ano do Ensino Fundamental

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB: TEMAS E SEUS DESCRITORES 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
I. Procedimentos de Leitura	
D1 –	Localizar informações explícitas em um texto.
D3 –	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4 –	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6 –	Identificar o tema de um texto.
D14 –	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5 –	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D12 –	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre Textos	
D20 –	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21 –	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D2 –	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7 –	Identificar a tese de um texto.
D8 –	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9 –	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10 –	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11 –	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15 –	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16 –	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. Variação Linguística	
D13 –	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em 01 mai. 2020.

Percebemos que o processo de produção da matriz de referência do SAEB está alinhado à BNCC, principalmente no que cabe ao estudo das competências gerais e específicas, havendo apenas uma síntese das habilidades. Todos os descritores relacionados a procedimentos de leitura, análise de gêneros textuais, compreensão de estrutura do texto, atribuição de sentido ao texto, etc. estão contemplados de forma mais ampla e desenvolvida na BNCC.

Com o intuito de ter um melhor acompanhamento do nível de proficiência e da evolução do desempenho dos alunos em Português e em Matemática na Educação Básica, identificando seus pontos fracos e fortes, o Governo do Estado do Ceará instituiu o SPAECE, uma avaliação externa que abrange as escolas estaduais e municipais, utilizando testes com itens elaborados pelos professores da Rede Pública, tendo como orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da Educação (MEC) e os Referenciais Curriculares Básicos (RCB)⁹ da SEDUC. O objetivo desta avaliação é obter informações que possibilitem a definição de ações prioritárias de intervenção na Rede Pública de ensino e, assim como as outras avaliações externas, também possui suas matrizes de referência para a elaboração dos testes. Como já foi colocado aqui, a matriz do SPAECE para Língua Portuguesa tem uma grande semelhança com a do SAEB, tendo em vista seus objetivos comuns.

⁹ <http://www.spaece.caedufjf.net/o-sistema/matriz-curricular/>

Figura 7- Matriz de referência de Língua Portuguesa do SPAECE - 9º ano do Ensino Fundamental

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - SPAECE 2016	
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D1	Localizar informação explícita.
D2	Inferir informação em texto verbal.
D3	Inferir o sentido de palavra ou expressão.
D4	Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
D5	Identificar o tema ou assunto de um texto.
D6	Distinguir fato de opinião relativa ao fato.
D7	Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D9	Reconhecer gênero discursivo.
D10	Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.
D11	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.
III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	
D12	Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos.
D13	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.
IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D14	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade.
D17	Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.
D20	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D21	Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfosintáticos.
D22	Reconhecer efeitos de humor e de ironia.
VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D23	Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.

Fonte: <http://www.spaece.caedufjf.net/o-sistema/matriz-de-referencia/>. Acesso em: 01 mai. 2020.

Percebemos que os dois quadros possuem os mesmos tópicos, havendo variação apenas em alguns descritores que na matriz do SPAECE aparecem escritos de forma diferente ou são contemplados em tópicos diferentes. Focando no tópico “procedimentos da leitura”, nosso interesse de estudo, vimos que ele agrega um conjunto de descritores que indicam as habilidades linguísticas necessárias à leitura de textos de gêneros variados, e aponta o que é preciso desenvolver para que o aluno seja um leitor competente: saber localizar informações explícitas e fazer inferências sobre informações que extrapolam o texto, identificar a ideia central de um texto e fazer abstrações a respeito dele, perceber a intenção do autor, saber ler as entrelinhas, entender o sentido de uma palavra ou expressão e fazer a distinção entre opinião e fato.

Consideramos os três documentos citados importantes para a prática de leitura na escola, porque funcionam como balizadores para o ensino, permitindo que professores e gestores possam analisar quais habilidades precisam ter a atenção do docente nas turmas e no desenvolvimento dos estudantes, individualmente, para a formação de um leitor competente e consequente melhora nos resultados das avaliações internas e externas. Enxergamos que uma boa forma de se atingir este objetivo é, a partir da análise dos resultados das avaliações externas, realizar um trabalho que desenvolva as habilidades que precisam ser melhoradas, usando as estratégias de prática propostas pela BNCC com o uso de uma metodologia de ensino que contribua para gerar nos alunos autonomia na aprendizagem e que lhes mostre sentido para ela acontecer.

2.5.3 Contribuições das Metodologias Ativas para o desenvolvimento da leitura

O desenvolvimento da leitura deve ser considerado pela escola e incorporado às suas estratégias de ensino, com o fim de melhorar a qualidade desse processo contínuo, iniciado no momento em que a criança é capaz de captar e atribuir significado às coisas do mundo, mesmo antes de chegar à fase escolar. Assim, a ação de ler o mundo é enriquecida à medida que o aluno entra em contato, progressivamente, com numerosos e variados textos. A exploração de textos diversificados é uma prática pedagógica que proporciona o desenvolvimento da expressividade, do uso funcional da linguagem, da leitura e da reflexão sobre o mundo.

Pérez (2001, p. 31) afirma que possibilitar a prática da leitura, capacitando o leitor a desenvolver o gosto por ler, exige uma postura que aciona algumas estratégias como:

- 1 - Colocar o livro nas mãos do leitor (levando-o à sala de leitura/biblioteca e oferecendo-lhe variadas opções; orientando e sugerindo a escolha de títulos; indicando títulos; destacando livros ou gêneros);
- 2 - Promover conversas e debates sobre livros lidos (discutindo em classe um livro ou parte dele; entrevistando autores de livros; participando de palestras de escritores; saindo a campo para fazer pesquisas pós-leitura);
- 3 - Possibilitar ao leitor virar autor (propondo atividades de escrita relacionadas ao livro lido ou escrita de livros e publicação de antologias);
- 4 - Propor atividades lúdicas que revigorem o prazer da leitura;
- 5 - Propor atividades relacionadas ao livro (feira de troca, feira de livros, visitas a bienais e a editoras);
- 6 - Ser, o professor, um leitor (interessando-se por livros, aprendendo com o livro, aperfeiçoando-se com o livro).

A afirmação de Pérez (2001) pode ser interpretada e utilizada como estratégia para desenvolver uma das competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental apresentada na BNCC (BRASIL, S/D, p. 87), que é “envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura”. Infelizmente, esta leitura por fruição aqui descrita está sendo substituída na escola por práticas desmotivadoras da leitura em que a ação de ler está vinculada apenas a um pretexto para que aconteça alguma outra atividade ligada a ela, como realizar ficha de leitura, fazer uma prova, trabalhar atividades gramaticais, etc.

Geraldi (2012, p. 98) pontua que “recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio - o prazer - me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de ‘incentivo à leitura’.” Acreditamos que a recuperação pelo prazer da leitura auxiliará o aluno a desenvolver habilidades leitoras que permitirão que ele aumente sua compreensão dos sentidos do texto, sua intenção e conhecimento de mundo, que possibilite sua participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens, além de melhorar seu resultado nas avaliações externas no que compete à proficiência leitora.

Partindo da reflexão sobre o papel da escola na formação do leitor e na atuação do professor como mediador para esta formação, indicamos que ele elabore suas aulas a partir de propostas e estratégias efetivas do trabalho com a promoção e utilização da leitura em sala.

Neste contexto, vemos nas Metodologias Ativas uma oportunidade de desenvolver a leitura através de atividades de práticas leitoras dinâmicas capazes de ampliar o engajamento

do aluno, colocando-o como ser ativo no processo. Além disso, enquanto professores, “se ensinamos um aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, com que ele possa aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações” (SOLÉ, 1998, p. 47). Essa visão de Solé coloca o aluno (leitor) numa interação ativa com os textos, tornando-o um leitor proficiente.

A BNCC (BRASIL, S/D, p. 71) conceitua que “o eixo leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação (...)”. Estar ativo diante de uma leitura no processo de interação com o texto, exige que o aluno encontre sentido para aquela prática, que tenha autonomia para realizá-la e mais ainda, que desenvolva e aprimore a compreensão ativando seus conhecimentos prévios. Esta interação ativa do aluno com a leitura contribui para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Na atividade de leitores ativos, estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas com o seu conteúdo. Mais ainda: processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos as informações que nos são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos. Em outras palavras, agimos estrategicamente, o que nos permite dirigir e autorregular nosso próprio processo de leitura. (KOCH; ELIAS, 2007, p. 18)

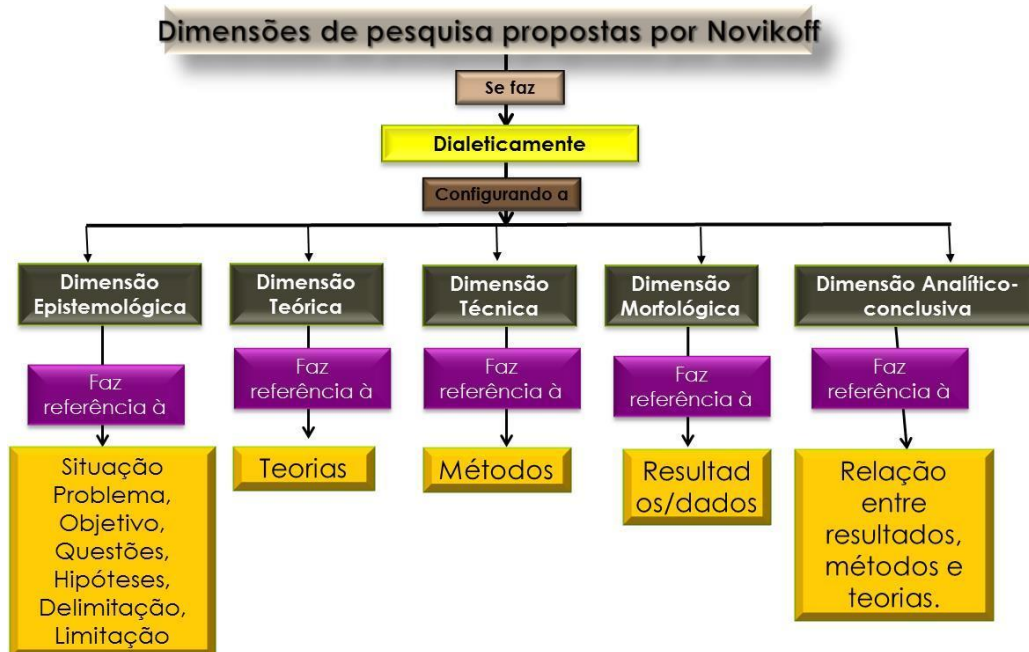
Um leitor proficiente, ativo, é aquele que reflete sobre seu processo de leitura. O uso das Metodologias Ativas de ensino em atividades de práticas leitoras tem muito a contribuir para a formação de um leitor ativo uma vez que elas permitem que o aluno tenha uma postura ativa diante da sua aprendizagem, que regule seu próprio processo de leitura e reflita sobre ele sendo capaz de, gradativamente, desenvolver todas as habilidades descritas por Elias e Koch (2007). Para isso, o professor deve avaliar qual metodologia ativa pode selecionar, levando em consideração os objetivos que pretende atingir para a atividade.

CAPÍTULO 3 - DIMENSÃO TÉCNICA

3.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O trabalho está ancorado nas dimensões propostas por Novikoff que têm o objetivo de nortear o pesquisador em cada etapa da pesquisa, desde o planejamento até o relatório final, de modo que se seguir a elaboração e desenvolvimento de cada fase, com os elementos da pesquisa científica, nenhuma etapa passará em branco. Para melhor entendimento dessa proposta, segue a descrição de cada dimensão, conforme a figura abaixo.

Figura 8 - Dimensões de pesquisa propostas por Novikoff



Fonte: Material de aula de mestrado – Profletras, 2018.

A dimensão epistemológica define o objeto de estudo e o articula ao estado do conhecimento para problematizá-lo. Assim, elaboram-se as questões da investigação, os objetivos, as hipóteses teóricas ou pressupostos. Nesta fase, passamos por três etapas: i) apresentação dialógica sobre o objeto de estudo e seu lugar na pesquisa científica; ii) estudos dirigidos de textos, concomitantemente, com o preenchimento de tabela de análise de artigos com os unitermos “ensino”, “Língua Portuguesa” e “Metodologias Ativas”; iii) elaboração de tabela de projeto (Figura 8), segundo as dimensões em apresentação. Nesta dimensão se destaca o lugar de onde se fala (área de conhecimento), as ideias basilares que o pesquisador tem sobre o assunto, ou seja, as impressões que serão pesquisadas para verificar sua

veracidade. Aqui não se aprofunda na teoria, apenas indicamos algumas ideias de onde ela parte.

Na dimensão teórica, se trabalha a revisão da literatura de modo mais aprofundado, com fichamentos e análises, ela estuda as teorias e questiona as hipóteses para balizar os novos conhecimentos em construção. Se na dimensão epistemológica importava verificar o que havia de pesquisa similar, agora a proposta é revisar os questionamentos e os objetivos elaborados no projeto para marcar seus limites, propiciando mais segurança no recorte teórico a ser tratado. E, para melhor desenvolver a dimensão teórica, nesta pesquisa fizemos o uso da Tabela de análise de textos acadêmico-científicos (Fig.8) elaborada para melhor analisar cada elemento de um texto em estudo.

Na dimensão técnica, o objetivo é delinear o método de estudo, incluir a exposição dos procedimentos da pesquisa, definindo sua natureza, as formas de coleta de dados e a amostra. Apresenta desde a escolha teórica em que está implicada a metodologia, até sua fundamentação, que não se reduz à técnica, e sim a amplia a partir do conceito elementar de “metodologia”.

Em relação à Dimensão Morfológica, quarta fase da pesquisa, Novikoff (2010) pontua que é a fase em que se apresentam os dados, textos, narrativas, gráficos, tabelas, ou outra forma de ilustrar a coleta. Aqui a discussão é sempre pareada, ou seja, os dados são discutidos com orientadores ou especialistas no assunto para validar as análises. Os dados foram tratados tanto em tabelas, com os mesmos elementos na horizontal para apresentar os artigos, como na vertical, para estudo comparativo. Também é usado um programa no *Excell* com fórmula própria, e gerador de gráficos e tabelas, especialmente desenvolvidos para esta finalidade.

Na Dimensão Analítico-Discursiva, ou última etapa da pesquisa, se discute o objeto, articulando todas as dimensões anteriores. Nela são tecidas as análises, confrontando-se os dados à teoria e aos objetivos propostos. Responde às questões elaboradas e apresenta as conclusões (NOVIKOFF, 2010).

Na presente dissertação, o trabalho de pesquisa foi do tipo bibliográfico a respeito da utilização de Metodologias Ativas como possíveis práxis nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, foram realizadas leituras e análises de artigos científicos, teses e livros especializados no assunto.

As pesquisas de caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento (chamadas,

usualmente, de pesquisas do estado da arte), são recentes, no Brasil, e são, sem dúvida, de grande importância, pois pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema, sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas. (SOARES, 2000, p. 9)

Vale destacar que a pesquisa bibliográfica é importante ser feita para obter conhecimento da temática escolhida a partir de materiais produzidos, com dados já analisados, pois evita repetições ou mesmo a ocorrência de erros. Mesmo que seja aliada a outras escolhas de pesquisa, como documental, de campo, a bibliográfica sempre se faz necessária.

Diferentes metodólogos, entre eles Novikoff (2010), Minayo (2013), Bauer e Gaskell, (2010), além de outros, orientam quanto ao passo a passo para a realização da pesquisa bibliográfica:

Ao organizarmos esse tipo de pesquisa, num primeiro momento devemos fazer o levantamento e seleção do material de nosso interesse. O próximo passo é realizar uma leitura eficiente, registrando as informações em fichas (indicação bibliográfica, resumo, citações transcritivas, considerações pessoais), para facilitar a utilização posterior do que foi lido (HUHNE, 1992; LUCKESI *et alii*, 1991; MAIA, 2001 apud MINAYO, 2013, p. 20).

A abordagem da pesquisa foi qualitativa, porque se preocupa em descrever, interpretar a realidade em sua totalidade sem manipular quantitativamente os eventos. Bryman (1988, p. 66 apud GASKELL; BAUER, 2005, p. 32) afirma que o pesquisador qualitativo é aquele que se torna capaz de ver “através dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados”, portanto, nossa pesquisa se propôs a compreender as interpretações dos autores a fim de perceber o lugar das Metodologias Ativas para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, atribuindo significados e discutindo as interpretações. Para tal, valeu-se de uma revisão da literatura por meio de documentos eletrônicos buscando, a partir das palavras-chave *Metodologias Ativas e ensino da Língua Portuguesa*, artigos publicados nas bases de dados *Scientific Eletronic Library Online* (Scielo), Google acadêmico e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), nos últimos 10 anos, que focalizem o presente tema e que sejam direcionados para o ensino básico ou, mais especificamente, para o Ensino Fundamental II.

Quanto à natureza, a pesquisa é aplicada, porque envolve verdades, interesses locais e objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos (PRODANOV; FREITAS, 2013). Nessa direção, apropriamo-nos dos

conhecimentos adquiridos através da revisão de literatura, a fim de propor o uso das Metodologias Ativas na prática de ensino de Língua Portuguesa e, principalmente, na prática do trabalho com a leitura, considerando as dificuldades dos alunos relacionadas a esse eixo, conforme evidenciam os resultados das avaliações externas.

Seguindo as orientações do passo a passo da pesquisa (MINAYO, 2013), após a seleção do material, a leitura, a interpretação e a análise dos textos, optamos por analisar, na Tabela de Análise de Textos Acadêmicos-Científicos (TABDN), segundo as dimensões propostas por Novikoff (2010), (Figura 8), a partir de uma sistematização de dados denominada “estado do conhecimento”.

O estado do conhecimento sobre determinado tema é fundamental no movimento ininterrupto da ciência ao longo do tempo. Assim, da mesma forma que a ciência se vai construindo ao longo do tempo, privilegiando ora um aspecto ora outro, ora uma metodologia ora outra, ora um referencial teórico ora outro, também a análise, em pesquisas de estado do conhecimento produzidas ao longo do tempo, deve ir sendo paralelamente construída, identificando e explicitando os caminhos da ciência, para que se revele o processo de construção do conhecimento sobre determinado tema, para que se possa tentar a integração de resultados e, também, identificar duplicações, contradições e, sobretudo, lacunas, isto é, aspectos não estudados ou ainda precariamente estudados, metodologias de pesquisa pouco exploradas. (SOARES, 2000, p. 6)

Com os dados levantados no estado do conhecimento, foi possível confrontar os conceitos sobre os unitermos estudados: Metodologias Ativas, ensino da Língua Portuguesa e práxis, de modo a sustentar os argumentos para a criação da proposta do produto final, o caderno de práticas pedagógicas, conforme se apresenta nas próximas dimensões.

Figura 9 - Tabela de Dimensões Novikoff

TABELA DE ANÁLISE DE TEXTOS ACADEMICOS-CIENTÍFICOS, segundo as Dimensões Novikoff - TABDN		
PERÍODO DO ESTUDO: Início: ----/----/----- Término: ----/----/-----		
1.0 Tipo de texto ()		
Dissertação Profissionalizante (DP) Dissertação Acadêmica (DA)	Tese (T) Resenha (Re)	Artigo (Ar) Livro (Lv)
1.1 Análise textual e temática Resumo: Cole aqui o resumo e depois fragmente cada parte na tabela abaixo. Em seguida faça a sua análise interpretativa, discorrendo sobre as possíveis lacunas e/ou problemas que você entender como tal.		
DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA	Título/AUTOR Descrever a obra de acordo com a ABNT.	
	Tema do artigo	
	Palavras-chave/unitermos	
	Objeto: Descrever aquilo que o autor está estudando/analizando. O SUJEITO NÃO É OBJETO.	
	Objetivo: Descrever o objetivo de acordo com o autor.	
	Fundamentação e Justificativa: Descrever o que o autor aponta como sendo importante no artigo dele.	
	Problema: Descrever o que o autor questiona ou levanta como sendo necessário estudar.	
	Pressupostos/hipóteses Destaque da ideia que se tem sobre o problema ou possível resposta.	
	Finalidade da pesquisa: Marque apenas um X nas alternativas.	☐ Teórica ☐ Aplicada ☐ Teórico-aplicada
DIMENSÃO TEÓRICA	Teorias/conceitos/teóricos(ano): Descrever os conceitos mais importantes do artigo, destacando o autor citado e o ano.	
DIMENSÃO TÉCNICA	Método: Marque um X na alternativa adequada e <u>descreva</u> o método/técnica de coleta (instrumentos) e a análise de dados que o autor usou. Se a pesquisa for de campo, descreva a amostragem.	Abordagem Qualitativa () Abordagem Quantitativa () Abordagem Mista ()
DIMENSÃO MORFOLÓGICA	Resultados	
DIMENSÃO ANALÍTICO- CONCLUSIVA	Conclusão	
	Algumas referências	
1.2 Análise Interpretativa: 		

Fonte: Novikoff (2018)

CAPÍTULO 4 - DIMENSÃO MORFOLÓGICA

4.1 O ESTADO DA ARTE

Os artigos selecionados a partir dos critérios usados na revisão sistemática foram avaliados com o uso da TABDN, segundo as dimensões Novikoff (2010), porém, com a necessidade de se deter em assuntos que convergem para o tema da pesquisa, foram preenchidos apenas alguns itens da tabela, a saber: descrição da obra segundo a ABNT, objetivos, teorias que descrevem conceitos mais importantes para o artigo, a metodologia usada em cada trabalho, as conclusões e alguns referenciais teóricos.

Foi feito um mapeamento através de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento nos bancos de dados Google Acadêmico, Scielo e ANPEd, com a finalidade de levantar dados sobre o conhecimento produzido a respeito do tema Metodologias Ativas, para analisar o que outros pesquisadores já publicaram.

Em um primeiro momento, a partir do descritor “Metodologias Ativas”, foram realizadas as buscas de artigos científicos, sem nenhum filtro e com uso de aspas, com o objetivo de afunilar e delimitar os resultados. Obtivemos o seguinte panorama:

Quadro 3 - Resultado da busca por “Metodologias ativas” nas bases de dados

PESQUISA DO DESCRITOR METODOLOGIAS ATIVAS SEM FILTRO	
Google acadêmico	552 resultados
Scielo	128 resultados
ANPEd	0 resultados
Total de artigos encontrados	680 resultados

Fonte: Produzido pela autora.

Os resultados foram amplos, e a grande maioria consistia na aplicação das Metodologias Ativas para o Ensino Superior, Ensino Técnico e na formação de professores, voltadas para cursos, principalmente, da área de saúde e exatas, porém precisávamos de trabalhos que tivessem a ver com nosso objeto de pesquisa que é o uso de Metodologias Ativas em aulas de Língua Portuguesa na educação Básica.

Decidimos, então, que aplicaríamos filtro com a finalidade de obter resultados mais próximos de nossa realidade de pesquisa. Para tanto, limitamos os resultados para trabalhos

desenvolvidos entre 2008 e 2019, e acrescentamos a “Metodologias Ativas” os descritores “Ensino Básico”/ “Educação Básica” por se referirem ao nível de ensino que a pesquisa objetiva abordar, ficando o registro da seguinte forma: (“Metodologias Ativas” AND “Ensino Básico”/“Metodologias Ativas” AND “Educação Básica”). Utilizamos as duas terminologias (Ensino Básico/Educação Básica) para ampliarmos o alcance da busca, considerando que as duas formas são amplamente usadas para denominar os primeiros anos de educação escolar ou formal.

Quadro 4 - Resultado da busca por “Metodologias Ativas” com aplicação de filtros

PESQUISA DO DESCRITOR METODOLOGIAS ATIVAS COM FILTROS	
Google acadêmico	32 resultados
Scielo	0 resultados
ANPEd	0 resultados
Total de artigos encontrados	32 resultados

Fonte: Produzido pela autora.

Em um terceiro momento, após a aplicação dos filtros, se estabeleceu o critério de busca em revistas qualificadas que tratassem o tema, no entanto, encontramos apenas um artigo com qualis A2. Todos os outros estão classificados entre B3 e C. Sendo assim, por uma questão quantitativa, pois ficaríamos com apenas um artigo para analisar. Achemos por bem desconsiderar esse critério. O fato de termos encontrado nos bancos de dados poucos artigos com boa qualificação sinaliza que existe a necessidade de inferir sobre essas leituras uma possível qualificação e publicação de bons artigos sobre esta temática que é tão quantitativamente explorada nas universidades, fato que foi observado e fazemos questão de registrar.

Dos 32 trabalhos que restaram do mapeamento, ainda havia pesquisas escritas em formatos que não são artigos como: relatos, dissertações, resumos expandidos, comunicação e outros. Entre os 32 trabalhos, mesmo colocando como critério as expressões “Ensino Básico” e “Educação Básica”, alguns ainda se tratavam de estudos direcionados a educação profissional, técnica e formação docente. Por estes motivos, apesar de serem pesquisas relevantes sobre a utilização de Metodologias Ativas, tivemos que fazer mais uma seleção para atender ao nível de ensino que a pesquisa propõe estudar.

Por fim, realizamos a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, em seguida selecionamos os de maior relevância e que possuíam articulação com nosso objeto de estudo, totalizando seis artigos:

Quadro 5 - Resultado da busca após critérios de inclusão e exclusão

SELEÇÃO APÓS LEITURA DO TÍTULO E RESUMO DAS PESQUISAS	
Google acadêmico	6 resultados
Scielo	0 resultados
ANPEd	0 resultados
Total de artigos encontrados	6 resultados

Fonte: Produzido pela autora.

Todos os artigos selecionados não só apresentam a ideia de Metodologias Ativas como práticas positivas, de transformação para o ensino, facilitadoras do desenvolvimento da aprendizagem, como também desenvolvem a aplicação prática de uma das metodologias. Neste sentido, analisamos o conceito de Metodologia Ativa trazido por cada autor.

Quadro 6 - Autores dos artigos selecionados e conceitos de MA

ARTIGOS/AUTORES	CONCEITOS DE MA
Gamificação na educação básica pública - Possibilidades de aplicação (PRAZERES & OLIVEIRA, 2018)	É o que possibilita aos alunos uma aprendizagem ativa e participativa na aquisição dos conhecimentos formais.
Role-playing game no ensino Híbrido: práticas Interdisciplinares (AMARAL et al. 2019, p. 10)	“... não se desenvolve com a aplicação de fórmulas e conteúdos repetitivos, mas sim, na prática e no exercício de se reconhecer como agente ativo e participativo no processo de construção de seu conhecimento.”
Mudanças comportamentais observadas em alunos do ensino fundamental em relação ao descarte	Os autores não trazem explicitamente o conceito de MA, porém trazem a explicação de aprendizagem ativa, que é a aprendizagem gerada a partir do uso dessas metodologias.

de resíduos com aprendizagem ativa. (JÚNIOR & TOMACHUK, 2018)	
Metodologias Ativas na Educação: uso de aplicativos Google na realização de projetos colaborativos. (SANTANA & FERREIRA, 2018)	Para a definição de MA os autores citam ” (MORAN, 2015, p. 18) “São pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas, colocando o aluno como principal agente da sua aprendizagem.”
Metodologias ativas no ensino fundamental: uma experiência com o <i>peer instruction</i> . (JÚNIOR <i>et al.</i>, 2018)	Os autores trazem no corpo do texto o conceito de MA formado por outros autores de referência no assunto.
Metodologias ativas no ensino fundamental II. (SANTOS, 2018, p. 74)	“Abordagens técnicas de Ensino, que se adaptam e se renovam, de acordo com as necessidades dos envolvidos (estudantes, professores de escola, etc.), e que propõem ao aluno (a) tornar-se o principal sujeito, e a aprendizagem deste, o principal objetivo.”

Fonte: Produzido pela autora.

Demos continuidade ao estado do conhecimento fazendo o mapeamento com o descritor “ensino da Língua Portuguesa”. Neste primeiro momento, não usamos nenhum filtro, apenas o uso de aspas, com o objetivo de afunilar e delimitar os resultados e obtivemos o seguinte panorama:

Quadro 7 - Resultado da busca por “Ensino da Língua Portuguesa” nas bases de dados

PESQUISA DO DESCRITOR ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SEM FILTRO	
Google acadêmico	17.600 resultados
Scielo	300 resultados
ANPEd	10 resultados
Total de artigos encontrados	17.910 resultados

Fonte: Produzido pela autora.

Assim como com Metodologias Ativas, decidimos aplicar filtros para obtermos resultados mais próximos de nossa realidade de pesquisa. Para tanto, limitamos os resultados para trabalhos desenvolvidos entre 2008 e 2019, classificando-os por data decrescente. Priorizamos os textos escritos em português e aqueles que possuíam todas as palavras do descritor em seu título:

Quadro 8 - Resultado da busca por “Ensino da Língua Portuguesa” com aplicação de filtros

PESQUISA DO DESCRITOR ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COM FILTROS	
Google acadêmico	138 resultados
Scielo	20 resultados
ANPEd	7 resultados
Total de artigos encontrados	165 resultados

Fonte: Produzido pela autora.

Para chegarmos a este resultado, selecionamos as pesquisas que apresentaram em seus títulos as seguintes variações do descritor “Ensino da Língua Portuguesa”: ensino de Língua Portuguesa, ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e aula de Língua Portuguesa.

Entre os 165 trabalhos selecionados, encontramos pesquisas escritas em outros idiomas, textos voltados para o Ensino da Língua Portuguesa para estrangeiros, pesquisas incompletas ou escritas em outros formatos como relatos, dissertações, resumos expandidos e comunicações, fatores que fizeram com que diminuísse ainda mais a quantidade de artigos a serem analisados.

Queremos destacar dois pontos a respeito deste momento: o primeiro é que encontramos alguns trabalhos que foram publicados em dois dos bancos de dados que usamos para a pesquisa, e o outro ponto é que para termos uma quantidade razoável de artigos para analisar, desconsideramos a qualificação das revistas às quais eles pertencem. Por fim, realizamos a leitura dos resumos dos trabalhos, selecionamos os de maior relevância e que possuíam articulação com nosso objeto de estudo, totalizando 11 artigos.

Quadro 9 - Resultado da busca após critérios de inclusão e exclusão

SELEÇÃO APÓS LEITURA DO RESUMO DAS PESQUISAS	
Google acadêmico	8 resultados
Scielo	2 resultados
ANPEd	0 resultados
Total de artigos encontrados	11 resultados

Fonte: Produzido pela autora.

CAPÍTULO 5 - DIMENSÃO ANALÍTICO-CONCLUSIVA

5.1 ANÁLISE DOS ARTIGOS SELECIONADOS SOBRE “METODOLOGIAS ATIVAS”

Os artigos selecionados a partir dos critérios usados na revisão sistemática foram avaliados com o uso da TABDN, porém, com a necessidade de se deter em assuntos que convergiam para o tema da pesquisa, foram preenchidos apenas alguns itens da tabela, a saber: descrição da obra segundo a ABNT, objetivos, teorias que descrevem conceitos mais importantes para o artigo, a metodologia usada em cada trabalho, as conclusões e alguns referenciais teóricos. (Ver apêndice A).

Quadro 10 – Título e autores dos artigos selecionados de MA

TÍTULO	AUTORES
Gamificação na educação básica pública - Possibilidades de aplicação	PRAZERES; OLIVEIRA (2018)
Role-playing game no ensino Híbrido: práticas Interdisciplinares	AMARAL <i>et al.</i> (2019)
Mudanças comportamentais observadas em alunos do ensino fundamental em relação ao descarte de resíduos com aprendizagem ativa.	JÚNIOR; TOMACHUK (2018)
Metodologias Ativas na Educação: uso de aplicativos Google na realização de projetos colaborativos.	SANTANA; FERREIRA (2018)
Metodologias ativas no ensino fundamental: uma experiência com o <i>peer instruction</i> .	JÚNIOR <i>et al.</i> (2018)
Metodologias ativas no ensino fundamental II.	SANTOS, A. N. (2018)

Fonte: Produzido pela autora.

Os seis artigos selecionados apresentam como foco as Metodologias Ativas como uma ferramenta para aprimorar a qualidade do ensino na educação básica, agindo como uma

prática pedagógica que engaja o aluno em atividades, permitindo que ele seja protagonista no seu próprio aprendizado.

Encontramos em cinco, dos seis artigos analisados, que houve, durante a pesquisa, a implementação de algumas metodologias voltadas para a aprendizagem. O artigo que não apresenta a implementação de uma metodologia ativa se detém em explicar a respeito da relação entre o uso de Metodologias Ativas de ensino (voltadas para o Ensino Fundamental II), e a Teoria de Aprendizagem Significativa de Ausubel e Pedagogia da Autonomia de Freire.

Prazeres e Oliveira (2018), em "Gamificação na educação básica pública - Possibilidades de aplicação", analisam a técnica da gamificação aliada aos dispositivos móveis como mediadores para o processo do ensino-aprendizagem. Usando, ainda, a técnica da gamificação, Amaral et al. (2018) em "Role-playing game no ensino Híbrido: práticas Interdisciplinares", demonstra o uso do RPG como estratégia de uso interdisciplinar, contribuindo para a aprendizagem, influenciando positivamente para a evolução das habilidades e competências do aluno da educação básica.

No trabalho intitulado "Mudanças comportamentais observadas em alunos do ensino fundamental em relação ao descarte de resíduos com aprendizagem ativa", Júnior e Tomachuk (2018) apresentaram que a metodologia baseada na problematização (ABProb), sigla elaborada pelos autores e diferente da que usamos na pesquisa, permitiu aos alunos interagirem em grupo para mobilizarem conhecimentos prévios, no sentido de buscarem solução e modificarem a situação observada, contribuindo não só para o processo de aprendizagem, como também para uma mudança atitudinal com relação ao meio ambiente.

Santana e Ferreira (2018), no artigo "Metodologias Ativas na Educação: uso de aplicativos Google na realização de projetos colaborativos", relatam a positiva experiência vivida por alunos do Ensino Fundamental I, através da aprendizagem baseada em projetos com a utilização da ferramenta de busca Google. A realização do projeto propiciou uma melhora significativa na participação dos alunos e na autonomia na busca de informações.

No artigo "Metodologias ativas no ensino fundamental: uma experiência com o *peer instruction*", Júnior et al. (2018) mostram a aplicação de uma metodologia ativa denominada "*Peer Instruction*" (aprendizagem entre iguais) e discute os resultados obtidos, apontando para os pontos positivos e negativos por meio das observações aferidas. Considera que essa metodologia é uma alternativa ao uso exclusivo da aula expositiva, configurando-se como um instrumento que permite aos estudantes o aprender pela descoberta, pelo desafio, pela

busca do conhecimento, num processo contínuo de construção e reconstrução de saberes, em que o erro é uma nova forma de aprendizado.

Santos (2018), em "Metodologias ativas no ensino fundamental II", relaciona o uso de Metodologias Ativas com a aprendizagem significativa de Ausubel (1918-2008 apud OSTERMANN, 2011) com a pedagogia da autonomia de Freire (2002), e conclui que os componentes essenciais que caracterizam o método ativo são: a valorização do conhecimento (prévio) do aprendiz, a liberdade do mesmo para tomar iniciativa de buscar objetivos, o uso de atividades que permitam a vivência do que se estuda e a autonomia.

Com relação à diversidade de estratégias/técnicas usadas para a aprendizagem ativa, Moran (2018, p. 12) ressalta que “pode ser útil, se bem equilibrada e adaptada entre os indivíduos e o coletivo. Cada abordagem - problemas, projetos, design, jogos, narrativas – tem importância, mas não pode ser superdimensionada como única.” O uso da mesma metodologia repetidamente nas aulas pode causar enfado nos alunos desfazendo os resultados positivos que ela proporciona se alternada com outras metodologias de ensino. A hibridização da educação sempre aconteceu, em vários momentos se combinou espaços, atividades, tempos, metodologias, público, etc. A utilização de Metodologias Ativas é uma excelente alternativa para diversificar o ensino e a forma de aprendizagem dos alunos, porém é preciso ter cuidado para não ser o único método.

Entre os autores citados como referência nos artigos, quatro aparecem com maior frequência neles. Acreditamos que este fato acontece pela forte contribuição que esses autores trouxeram para a educação nacional e internacional.

Quadro 11 - Quadro de autores mais citados

AUTORES MAIS CITADOS / QUANTIDADE DE ARTIGOS	
Ausubel (1999)	3 artigos
Freire (2011)	3 artigos
Dewey (2001)	2 artigos
Vygotsky (2003)	2 artigos

Fonte: Produzido pela autora.

A citação destes teóricos é de suma importância para validar as ideias relacionadas às Metodologias Ativas apresentadas nos artigos, fundamentando-as, pois cada um dos autores

apresenta em suas obras “entre tantos outros e de forma diferente, como cada pessoa (criança ou adulto) aprende de forma ativa, a partir do contexto em que se encontra, do que lhe é significativo, relevante e próximo ao nível de competências que possui” (MORAN, 2018, p. 3). Estes autores também questionam o ensino passivo, de transmissão de conhecimento e uma forma única de avaliar todos os alunos.

Considerando que as palavras-chave tenham ligação direta com os temas centrais de uma pesquisa, analisamos que o foco, em todos os artigos mapeados, são as Metodologias Ativas, porém complementa o assunto abordando uma técnica específica de metodologia ou algum conceito que está diretamente ligado a aprendizagem ativa (*peer instruction*, *u-learning*, ensino híbrido, *role playing*, aprendizagem significativa, pedagogia da autonomia). O nome desta estratégia ou do conceito também aparece como palavra-chave. As outras palavras-chave se referem ao nível de ensino e à área do conhecimento à qual a pesquisa está relacionada:

Quadro 12 - Análise das palavras-chave

QUADRO DE ANÁLISE DAS PALAVRAS-CHAVE		
Metodologia	Nível de ensino/área do conhecimento	Estratégia/conceito
Metodologia ativa		<i>Role playing</i> e Ensino híbrido
Metodologia ativa	Ciências e Meio ambiente	
Metodologia ativa	Ensino Fundamental	<i>Peer instruction</i>
Metodologia ativa	Educação Básica e Ensino Fundamental	<i>U-learning</i>
Metodologia ativa	Ensino Fundamental II	Aprendizagem significativa e Pedagogia da autonomia

Fonte: produzido pelo autor.

O artigo “Metodologias Ativas na Educação: uso de aplicativos Google na realização de projetos colaborativos” não foi contabilizado no quadro, porque não apresenta as palavras-chave no seu texto, apesar de apresentar no próprio título boas possibilidades. A presença das palavras-chave foi importante para auxiliar na seleção daqueles artigos que seriam

analisados, pois nos balizaram com relação aos níveis de ensino ou áreas que estão usando as Metodologias Ativas e qual foi usada.

Outro aspecto que também observamos foi o conceito de Metodologias Ativas que cada autor traz em seu artigo. O que percebemos é que há uma unidade na formação conceitual entre eles, o que consideramos importante, porque é do nosso interesse difundir práticas que estão alinhadas não só à promoção de uma aprendizagem ativa como também à teoria.

A análise dos artigos nos permitiu avaliar que podem até existir produções acerca de Metodologias Ativas voltadas para a Educação Básica, porém elas precisam ser mais divulgadas e publicadas, a fim de que o assunto seja disseminado para que chegue a uma grande quantidade de professores e que estes se proponham a adotar algumas das metodologias com o intuito de ampliar sua prática pedagógica, contribuindo para a formação crítica, reflexiva e intelectual do aluno. Nos alertou também para a percepção de que dos trabalhos publicados, há poucos voltados para o uso das Metodologias Ativas na área de Língua Portuguesa, fato que reforçou em nós a vontade de continuar a pesquisa para que ela possa contribuir para a área de linguagem.

5.2 ANÁLISE DOS ARTIGOS SELECIONADOS SOBRE “ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA”

A discussão acerca do ensino da Língua Portuguesa não é atual. Desde o século passado que se faz presente nas universidades e nas escolas, entre os professores, pesquisadores, até mesmo entre os alunos, e ainda hoje é objeto de estudo de muitas pesquisas.

Neste subcapítulo, nos dedicaremos a mapear, através de uma revisão sistemática, artigos que abordam o tema do ensino da Língua Portuguesa, com o intuito de saber o que as pesquisas apontam sobre o andamento do ensino da língua e que práticas pedagógicas de ensino do português estão sendo realizadas com a finalidade de contribuir para a aprendizagem da língua e para a mudança de uma realidade “não positiva” a respeito do ensino da língua.

Os artigos selecionados foram avaliados com o uso da TABDN, porém, sendo preenchidos da tabela apenas alguns itens, a saber: descrição da obra segundo a ABNT, objetivos, teorias que descrevem conceitos mais importantes para o artigo, a metodologia usada em cada trabalho, as conclusões e alguns referenciais teóricos. (Ver apêndice B).

Quadro 13 - Título e autores dos artigos selecionados em ensino de Língua Portuguesa (ELP)

TÍTULO E AUTORES DOS 11 ARTIGOS SELECIONADOS (ELP)	
A construção dos discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa nas décadas de 1980 e 1990.	(PIETRI, 2018)
A aula de Língua Portuguesa – (re) descobrindo trajetos e desvios.	(FREITAS, 2015)
Conteúdos de ensino na disciplina de Língua Portuguesa: o embate entre o discurso da tradição e o discurso da mudança.	(ROHLING, 2014)
Ensino de Língua Portuguesa no momento de construção da escrita.	(NUNES; SOUZA; BERGER, 2019)
Ensino de Língua Portuguesa e produção escrita.	(FÁVERO; MOLINA, 2017)
Ensino de Língua Portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na <i>aula de português</i> e a <i>aula (de português)</i> como gênero discursivo.	(CERUTTI-RIZZATTI, 2012)
Dimensões discursivas e linguísticas no campo do ensino da Língua Portuguesa – notas de uma prática docente.	(BORTOLOTTI; GUIMARÃES, 2016)
Mediações formativas na aula de Língua Portuguesa: gestos didáticos numa concepção interacionista de ensino.	(BARROS; GONÇALVES, 2017)
O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: a produção de textos.	(TAGLIANI, 2011)
Ensino de Língua Portuguesa: reflexões sobre a necessidade de análise crítica de textos.	(SARTORI, 2015)

Fonte: Produzido pela autora.

Pietri (2018) analisou o discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa nas duas últimas décadas do século XX. Para isso, pesquisou três importantes documentos publicados por instâncias oficiais: o artigo *Criatividade e Gramática*¹⁰, a *Proposta Curricular* para o

¹⁰ FRANCHI, C. (1987). *Criatividade e gramática*. SÃO PAULO (Estado) Secretaria Estadual de Educação. São Paulo: SE/CENP, 1981.

Ensino de Língua Portuguesa – 1º grau¹¹ e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* – Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries¹². O estudo mostrou que os três documentos criticam uma prática de ensino tradicional da Língua Portuguesa e sustentam suas propostas em argumentos voltados a convencer o professor a abandonar tal prática em favor de um ensino renovador e pedagogicamente eficaz.

O artigo confirma a proposição que fizemos de que a discussão acerca do ensino da língua é antiga e que perpassa os dias atuais. Basta examinarmos que mesmo no século XXI, há mais de trinta anos após o período analisado no artigo, ainda estamos com esta mesma preocupação acerca do ensino da língua.

Freitas (2015) analisou o discurso de professores e alunos com relação ao ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa e também os resultados de avaliações externas à escola, apresentou um breve percurso historiográfico de intervenções oficiais no ensino-aprendizagem da língua materna, materializadas nas formas de documentos e iniciativas acadêmico-científicas.

Assim como Pietri (2018), Freitas (2015) analisou três documentos: A NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira)¹³, documento instaurado por Juscelino Kubitschek em 1959, que propôs a fixação e a unificação, para uso escolar, da nomenclatura gramatical a ser adotada por professores e professoras, em todo o território nacional. Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)¹⁴ outra iniciativa governamental, cujo objetivo central foi apresentar propostas pedagógicas mais eficazes para o ensino brasileiro. O terceiro foi a COLIP (Comissão para Definição da Política de Ensino, Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa)¹⁵, uma nova iniciativa do Governo em relação à educação linguística que se tratava da instauração de uma comissão para discutir reformas oficiais no ensino de Língua Portuguesa.

¹¹ SÃO PAULO (Estado) Secretaria Estadual de Educação. (1988). *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa: 1º grau*, 4. ed. São Paulo: SE/CENP, 1992.

¹² BRASIL. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

¹³ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Nomenclatura Gramatical Brasileira*. Rio de Janeiro: CADES, 1958. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/revista/artigo/7\(19\)09.htm](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/7(19)09.htm). Acesso em: 07 jul. 2011.

¹⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

¹⁵ BRASIL. Ministério da Educação. *Ata da I Reunião da COLIP – Comissão de Língua Portuguesa*. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/MachadodeAssis/atadereuniao.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2011.

Diante do estudo, Freitas (2015) ressalta que o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve ir além de estatísticas negativas, estratégias diretivas, documentos oficiais, prescrições acadêmicas e administrativas e conclui que a aula de língua, em defesa de uma *utopia-realista*, se estabeleça como prática da liberdade, possibilitando novas formas de se caminhar, para além das fronteiras do conhecimento, das identidades e da vida social.

Dando seguimento ao debate acerca do “discurso da tradição” e do “discurso da mudança” no ensino de Língua Portuguesa, apresentados nos artigos, Rohling (2014) fez uma análise de enunciados de licenciandos em Letras-Português na modalidade a distância de uma universidade pública do sul do Brasil sobre os conteúdos de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa.

Rohling (2014) verificou que o discurso da tradição do ensino de Língua Portuguesa se fez presente pelos depoimentos sobre a ausência de gramática no curso, pois os licenciandos a consideram como o principal conteúdo de ensino e aprendizagem na disciplina, porém alguns alunos mostraram que se está operando uma resignificação/uma assimilação da noção de análise linguística como uma das práticas que faz parte dos objetos de ensino de Língua Portuguesa hoje. A autora conclui no estudo que, apesar de alguns alunos mostrarem “novos” objetos de ensino, o discurso que predominou foi o discurso da tradição do ensino da língua materna.

O discurso da tradição do ensino da língua associado ao predomínio das aulas de gramática na escola também está presente em Nunes, Souza e Berger (2019). Os autores usaram a expressão “práticas mecanicistas” para definir práticas que têm foco no ensino de gramática e que não são atraentes para os alunos. Em oposição a esta postura, propõem o entendimento da língua como interação, para que possamos chegar a um ensino que seja mais dinâmico, que não seja excludente e que respeite a experiência linguística prévia do aprendiz.

O predomínio do ensino da gramática nas aulas de português é antigo. Fávero e Molina (2017) trazem no artigo “Ensino da Língua Portuguesa e produção escrita” um histórico do ensino da língua que mostra que esta predominância de ensino acontece desde a época jesuítica, período em que a Língua Portuguesa se tornou objeto de ensino aqui no Brasil. Segundo os autores, este modelo de ensino centrado na gramática perdurou durante todo o século XIX até o último quartel do século XX, momento em que as teorias linguísticas começaram a chegar às universidades.

Fávero e Molina (2017, p. 12) afirmam que somente nos finais do século XX é que o ensino de Língua Portuguesa passou a considerar o texto como objeto de análise em seus diferentes gêneros e modalidades (escrito versus oral versus midiático), acrescentam também

que, somente em 1998, com determinação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, se considerou importante formar alunos para o pleno exercício da cidadania, e concluem que:

Não se pode esquecer de que o objetivo do ensino da Língua Portuguesa é formar alunos bons produtores de textos orais e escritos e, para atingi-lo, o docente deve oferecer uma pluralidade de gêneros, em diversas variantes, propiciar momentos de oralidade, analisando o que se faz ao falar e, sobretudo, propondo atividades de reescrita e retextualização, para que os jovens possam se tornar leitores críticos de seus próprios textos, não se esquecendo de inserir os textos midiáticos em sua prática docente.

O trabalho com os gêneros do discurso nas aulas de Português se tornou uma alternativa às aulas tradicionais que priorizava o ensino da gramática normativa, usando os gêneros textuais como matéria-prima para o ensino da língua materna. Embora as concepções de gênero sejam variadas, tanto pesquisadores acadêmicos quanto os textos dos documentos oficiais, norteadores para o ensino da Língua Portuguesa, convergem para a ideia da necessidade de a leitura e a escrita de gêneros variados serem o foco do trabalho didático-pedagógico com a língua.

O artigo “Ensino de Língua Portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na *aula de português* e a *aula (de português)* como gênero discursivo”, de Cerutti-Rizzatti (2012), traz como tema a aula de português e focaliza a abordagem dos gêneros discursivos nas práticas de ensino-aprendizagem de leitura e escrita na educação básica, porque acredita que são problemas linguísticos socialmente relevantes. A autora defende que o trabalho com os gêneros do discurso seja instrumento (meio) para que a escola promova o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos alunos em práticas sociais de usos da linguagem e não o foco do processo de ensino-aprendizagem da língua materna.

Bertolotto e Guimarães (2016), no artigo “Dimensões discursivas e linguísticas no campo do ensino da Língua Portuguesa – notas de uma prática docente”, discutem acerca das incertezas vividas pelos docentes em compreender e assumir a prática de ensino da escrita contemplando a dimensão dialógica da linguagem e o conceito de gêneros do discurso e complementam que essas incertezas são comuns surgirem diante do que é novo.

Nesse contexto, as autoras analisaram a prática pedagógica de uma professora que aderiu à metodologia das Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP)¹⁶, que está alicerçada na

¹⁶A metodologia de ensino da Língua Portuguesa utilizada na OLP foi formulada por um grupo de estudiosos da equipe de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra que tem como base a corrente de estudos denominada *Interacionismo sociodiscursivo* (ISD), a qual, como afirmam seus proponentes, utiliza em suas referências a teoria de Bakhtin e o Círculo, incluindo também

teoria dialógica e que tem como base o trabalho com os gêneros discursivos através de sequências didáticas.

O que as autoras observaram com a experiência da professora foi um processo de práticas que oscilaram entre língua viva (o exercício expressivo) e preceitos da língua (conhecimentos formais), com tendência, ainda, para este último e concluem:

Neste contexto acreditamos ser de grande importância a postura do professor frente à realidade que se apresenta, realidade essa que requer dele não só uma mudança teórico-metodológica, mas também ética (BORTOLOTTI, 2007). E, assim, uma vez assumida essa postura, o trabalho com os gêneros nas ações pedagógicas deverá ser compreendido como um ato de responsabilidade e não apenas como simples substituição de um objeto de ensino por outro (BORTOLOTTI, 2009, p. 104). Cabe ao professor avocar a si a responsabilidade inerente à sua existência no aqui e agora, pela posição social que ocupa no mundo e em seu ambiente de trabalho como profissional da educação.

É notório que a aplicação dos gêneros do discurso como instrumentos para o desenvolvimento da leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa traz consigo toda uma mudança no agir didático do professor, pois exige uma maior propriedade do assunto, estudo, compromisso e quebra de paradigmas.

Barros e Gonçalves (2017) avaliaram o uso da sequência didática do gênero discursivo Carta de Reclamação como instrumento mediador do ensino da língua em uma aula de uma docente iniciante, e evidenciaram que o trabalho com sequência didática requer não apenas o domínio do docente no gênero que está sendo didatizado, mas de outras práticas linguageiras que podem dialogar, seja por semelhanças, seja por diferenças com o gênero focalizado.

O livro didático também vem sendo analisado como instrumento para verificar em que medida proporciona práticas de produção de textos escritos efetivamente voltadas para o desenvolvimento das necessidades discursivas dos alunos nas atividades escolares. Esse é o principal objetivo do artigo “O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: a produção de textos”, de Tagliani (2011), além de também pretender que o trabalho contribua para a busca de possíveis soluções para os problemas que ainda perpassam o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa,

a visão histórico-cultural de Vigotski. O trabalho, nessa perspectiva, por ancorar-se no conceito de gêneros do discurso, tem em conta a linguagem em sua complexidade, abarcando sua dimensão histórica e social. Nominada de Sequências Didáticas (SD), a metodologia consiste em um conjunto de atividades encadeadas, desenvolvidas em torno de um gênero (oral ou escrito), ou de um agrupamento de gêneros, visando, ao final da sequência, à produção escrita do gênero proposto (BERTOLOTTI; GUIMARÃES, 2016).

principalmente, considerando-se as práticas de produção de textos escritos, mediadas ou não pelo livro didático.

Tagliani (2011) verificou a relação entre os agentes escolares e o livro didático, focando as atividades de produção textual escrita, obtidas a partir de aulas observadas em uma escola pública do município de Rio Grande, RS. Observou também o uso desse material sob a ótica do Programa Nacional do Livro Didático (LD) e o conhecimento dos professores em relação ao LD. Os resultados demonstraram divergências quanto ao uso do livro didático como mediador do trabalho com a produção de textos, em função da (re) apresentação e (re)significação dos objetos de ensino que constituem a natureza discursiva do gênero LD de Língua Portuguesa.

Temos, na atualidade, a definição consensual de um “novo” objeto de ensino, os gêneros, em detrimento da ideia de se ministrar ou não aulas de gramática, o que há pouco tempo era uma discussão central. No entanto, Sartori (2015), a partir da observação e da análise de aulas de Língua Portuguesa, afirma que, apesar do alinhamento entre documentos e a maioria dos especialistas, os gêneros não são o único objeto de ensino nas escolas.

Para chegar a tal afirmação, Sartori (2015) analisou episódios de aulas de Língua Portuguesa vivenciados por um grupo de trabalho durante os anos de 2013 e 2014, em escolas públicas de Belo Horizonte. A análise concluiu que, tendo gêneros discursivos ou metalinguagem como objeto de ensino, o processo pedagógico exige atenção àquilo que alunos e professores constroem discursivamente diante da tarefa de ensinar-aprender Língua Portuguesa, além de possibilitar defender a necessidade de se efetivar práticas de análise crítica de textos no cotidiano escolar.

A análise dos artigos nos permitiu avaliar que muito já está sendo feito quando se trata do trabalho com a linguagem em sala de aula que, por muitos anos ficou preso a concepções antigas de ensino da língua como ensino de regras. Os documentos oficiais trazem novas propostas de ensino baseadas nos gêneros discursivos, porém fogem à experiência do chão da escola, à realidade do professor e às necessidades do estudante brasileiro. A literatura aponta para que haja uma mudança no ensino de Língua Portuguesa atendendo às necessidades do aluno do século XXI e indica o valor do uso das Metodologias Ativas com o objetivo de propiciar o dinamismo necessário para gerar nos alunos a empolgação para aprender.

Neste aspecto consideramos a relevância desta pesquisa, porque apresenta uma avaliação com relação ao desenvolvimento do ensino de Língua Portuguesa, mais precisamente com o desenvolvimento da proficiência leitora na educação básica, percebendo

a necessidade de uma alternativa para a mudança da realidade divulgada nas avaliações externas relacionadas a baixos níveis de proficiência leitora e que diante dessa situação, busca nas Metodologias Ativas possíveis práticas de ensino. O produto desta pesquisa será a confecção de um caderno de práticas pedagógicas para uso nas aulas de Língua Portuguesa, com atividades de leitura embasadas nas Metodologias Ativas.

5.3 CADERNO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A ideia de produzir um caderno de práticas pedagógicas surgiu da necessidade de se ter um material de apoio, com atividades que estimulem a aprendizagem ativa nos alunos, através do uso de Metodologias Ativas, e que os envolvam no seu processo de aprendizagem. A inspiração para fazer esse caderno veio de um material produzido pelo Governo do Estado do Ceará, através da SEDUC.

Em 2011, com a necessidade de fortalecer a aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental I, o Governo do Estado do Ceará, através da SEDUC, criou o Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC +5)¹⁷ afirmando-se como política de continuidade do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC, cujo objetivo é alfabetizar os estudantes das escolas públicas do Ceará, até os sete anos de idade, e formar leitores fluentes.

Dentre as atividades propostas pelo PAIC +5 para enriquecer o trabalho e qualificar as atividades desenvolvidas em sala de aula, a SEDUC elaborou um caderno de atividades intitulado “Caderno de Práticas Pedagógicas”. Esta ação abarca todas as séries do Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano), e para cada série foram elaborados dois cadernos de práticas pedagógicas: um voltado para o ensino de Matemática e o outro, para o ensino de Português.

Cientes dos resultados com relação à Língua Portuguesa no Brasil, mais especificamente no Estado do Ceará, e da necessidade de ações que colaborem para melhorar este quadro é que propomos a confecção, como produto de conclusão do Mestrado Profissional em Letras, de um caderno de práticas pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa com foco no eixo da leitura.

Este caderno tem como objetivo fornecer aos professores de português sugestões de práticas para aperfeiçoar o trabalho docente e proporcionar trocas de experiências para a caminhada, com êxito dentro do magistério, valorizando as iniciativas de estímulo, de desenvolvimento e formação de leitores.

¹⁷ <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/objetivos-e-competencia>

Assim, o caderno de práticas pedagógicas será composto por quatro partes. A primeira, de esclarecimento sobre o ensino da Língua Portuguesa e a práxis, seguindo para breve definição para os termos Aprendizagem Ativa e Metodologias Ativas com a apresentação de algumas MA. Na terceira parte, serão apresentadas propostas de atividades embasadas nas Metodologias Ativas e norteadas pelas competências e habilidades indicadas pela BNCC voltadas para o desenvolvimento da leitura de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. A última parte contemplará indicações de leituras para aprofundar o tema.

5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa trouxe luz ao entendimento, inicialmente empírico, mas consolidado nas análises teóricas e bibliográficas, de que a articulação entre as categorias Metodologias Ativas, práxis e ensino de Língua Portuguesa compõem uma chave inovadora para ser utilizada na Educação Básica, território historicamente habitado por propostas metodológicas tradicionais focadas em aspectos normativos, formais, pouco significativos e descontextualizados da realidade dos alunos.

A revisão da literatura nos ajudou a compreender que as Metodologias Ativas tem um lugar importante para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. A partir da análise de como as MA estavam sendo usadas em outras áreas gerando resultados positivos, focamos em entender como elas podem servir, como estratégias de ensino para facilitar o desenvolvimento da leitura, no Ensino Fundamental II. Este estudo possibilitou a criação de um caderno de práticas pedagógicas com propostas de atividades de Língua Portuguesa, com foco no desenvolvimento da leitura para o 9º ano do Ensino Fundamental II, embasado nas Metodologias Ativas.

Em relação aos objetivos específicos que versaram sobre “identificar através da revisão da literatura quais os entendimentos sobre Metodologias Ativas e analisar seu uso como possíveis práxis pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, com uma visão mais atenta para o Ensino Fundamental II ” teve-se como resultado todo aparato teórico levantado nesse estudo.

O campo teórico apresenta um rico conjunto de trabalhos que evidenciam a associação entre essas abordagens tradicionais e os baixos rendimentos apresentados nos instrumentos avaliativos externos nacionais e estaduais (SAEB e SPAECE). Se o indivíduo não encontra sentido naquilo que faz, consequentemente reduz suas possibilidades de sucesso ou se desmotiva a continuar empreendendo esforços. Em acordo com essa narrativa, nos apoiamos às propostas trazidas também por instrumentos oficiais, como a BNCC, que buscam subsidiar a Educação Básica de teorias e abordagens que tornem o processo de ensino mais significativo, contextualizado, parametrizando competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelo aluno ao longo de sua trajetória escolar.

O estudo das Metodologias Ativas revelou um conjunto de estratégias que têm o potencial de atuar na mudança dessa realidade, pois colocam o aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem, permitindo que ele atribua sentido ao que está fazendo e possa trilhar melhor seu trajeto em busca do aprimoramento de determinadas áreas conhecimento.

A partir do levantamento do estado da arte, evidenciamos que ao mesmo tempo em que as pesquisas apontam para a eficiência das Metodologias Ativas como ferramentas pedagógicas, no campo do ensino de Língua Portuguesa, os trabalhos ainda são incipientes. Encontramos um maior número de trabalhos relacionando as MA com outras áreas de ensino e níveis fora do recorte da pesquisa (Ensino Superior e Médio).

Quanto à análise de pesquisas acerca do ensino da Língua Portuguesa, apesar de não encontrarmos menções explícitas à utilização de MA, presenciamos a recorrente reflexão a respeito da necessidade de transformações nesse campo e a superação dos esquemas tradicionais de ensino.

A vivência em sala de aula vai ao encontro desse debate, quadro cotidianamente ilustrado na busca constante por estratégias pedagógicas com características inovadoras e que dialoguem com o universo dos alunos. O contato com as MA se mostrou promissor em, pelo menos, dois aspectos iniciais: o caráter de proposta baseada na realidade dos alunos, lançando mão da interface com a tecnologia, do estímulo ao seu posicionamento ativo e da aplicação prática do conhecimento, e em segundo lugar, o alinhamento com os fundamentos trazidos pela BNCC que objetivam uma melhoria na educação.

A análise de relatórios dos instrumentos avaliativos oficiais que se propõem principalmente a acompanhar o nível de proficiência leitora dos alunos, além da relevância dada pela BNCC à leitura como aspecto fundamental para o desenvolvimento de um aprendizado integral da Língua Portuguesa, nos levou a focar no estudo deste eixo. Consideramos ser uma atividade essencial que traz como consequência o desenvolvimento da escrita, da oralidade e o reconhecimento do uso da linguagem, atuando no desenvolvimento do estudo em outras áreas do conhecimento, na articulação de diversas disciplinas para a construção de um aprendizado amplo e integrado, bem como no aprimoramento da capacidade de reflexão crítica de mundo para a emancipação do sujeito.

A literatura aponta que é necessária uma mudança no ensino, promovendo a preparação de alunos mais confiantes e engajados no seu processo de aprendizagem e indica o valor do uso das Metodologias Ativas com o objetivo de diversificar as aulas de Língua Portuguesa, aprimorando, consequentemente, a competência leitora, por propiciar dinamismo e empolgação para aprender.

A elaboração de um caderno de práticas pedagógicas materializa nossa intenção de contribuir para a qualificação da práxis dos professores de Língua Portuguesa e consequente melhoria dos resultados das avaliações externas a partir da ampliação e desenvolvimento da prática de leitura em sala de aula, usando estratégias que oportunizam a aprendizagem ativa

e significativa para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, por meio de Metodologias Ativas.

É importante que se amplie o campo de pesquisas, relacionando as Metodologias Ativas com a práxis do ensino de Língua Portuguesa, a fim de se sistematizar recortes mais abrangentes e diversificados que não foram possíveis de serem contemplados neste estudo. O esforço investigativo e analítico aqui dedicado é uma tentativa de se difundir o uso das MA entre professores, desejando que essas reflexões cheguem ao chão da sala de aula e se traduzam em prática docente, instigando novos olhares, interpretações, avaliações e teorizações. Ao mesmo tempo, a aplicação das atividades propostas no caderno de práticas pedagógicas nos dá a responsabilidade de viabilizar os desdobramentos da pesquisa como um *post scriptum* que amplie o alcance e a duração deste trabalho, tornando-o presente a cada tentativa de professoras e professores que, por meio dele, busquem qualificar suas estratégias de ensino.

Assim, então celebraremos a consciência de que a pesquisa atendeu honestamente às expectativas de um programa de pós-graduação profissional, não só respondendo a suas próprias questões e objetivos, mas mantendo viva a complementaridade cíclica entre teoria e prática, entre fazer e refletir acerca do fazer, pensar e aplicar as ideias, teorizando novamente a partir da prática para a melhoria dela e dos conceitos que a fundamentam e, assim, retroalimentando o movimento constante e infinito da práxis pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. “Apresentação”, *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- AMARAL, R. *et al.* Role-playing game no ensino híbrido: práticas interdisciplinares. **Revista Científica Multidisciplinar das Faculdades São José - Ciência Atual**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 1-11, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.cnad.edu.br/revista-ciencia-atual/index.php/cafsj/article/view/363/pdf>. Acesso em: 02 mar. 2019.
- ANDRADE, J. SARTORI, J. O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARAÚJO, U *et al.* **Adoção da estratégia de mentoria fishbowl em projetos integradores em curso de graduação**. *In*: XXII Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. v. XXII. 2016, São Paulo, **Anais [...]**. CIAED, 2016. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/237.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018
- BACICH, L.; NETO, T; TREVISANI, F. (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARBOSA, C. Uma proposta de reformulação do ensino de Língua Portuguesa para a licenciatura em Letras – Língua Portuguesa do Parfor/Ufam a partir dos princípios linguísticos e pedagógicos da Educação Linguística. 2019. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
- BARROS, E.; GONÇALVES, A. Mediações formativas na aula de língua portuguesa: gestos didáticos numa concepção interacionista de ensino. **D.E.L.T.A.** v. 33, n. 3. p. 945-981, 2017.
- BAUER, M.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BERBEL, N. A. N. 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.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/0> . Acesso em: 20 fev. 2019.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BEZERRA, M. A. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In*: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BORTOLOTTI, Nelita; GUIMARÃES, Joice Eloi. Dimensões discursivas e linguísticas no campo do ensino da língua portuguesa – notas de uma prática docente. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 16, n. 2, p. 353-368, maio/ago. 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, s/d.

CAMARGO, F; DAROS, T. **A Sala de aula inovadora** [recurso eletrônico]: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB

CARDOSO, H.; CAMARA, M. Objetivos de ensino de Língua Materna: Ainda temos que pensar nisso? *In*: XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia, v. XV, n. 5, t3. 2011, Rio de Janeiro, **Anais [...]**. CNLF, 2011, p. 2284-2295. Disponível em: www.filologia.org.br/xv_cnlftomo_3/193. Acesso em: 03 jan. 2020.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas**: os gêneros discursivos na *aula de português* e a *aula (de português)* como gênero discursivo. **Alfa**, São Paulo, 56 (1), p. 249-269, 2012.

CHRISTENSEN, C. HORN, M, B. STAKER, H. **Ensino híbrido**: uma inovação disruptiva? Clayton Christensen Institute, 2013.

DEWEY, J. **Democracy and Education**. Phoenix - Library. 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ph000189.pdf> . Acesso em: 10 mar. 2019.

ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. *In*: MARX, K. ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Editora Alfa-omega, s/d. v. 3.

FARACO, Carlos Alberto. As sete pragas do ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel. ASSOESTE, 1984.

FÁVERO, L; MOLINA, M. Ensino de língua portuguesa e produção escrita. **PERcursos Linguísticos**, Vitória - ES, v. 7, n. 17, 2017.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélios**: o minidicionário da língua portuguesa. 6 ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FILATRO, A; CAVALCANTI, C. **Metodologias Inovativas na educação presencial, a distância e corporativa**. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, J. A aula de língua portuguesa: (re) descobrindo trajetos e desvios. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, 2015.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, 2015.

GONÇALVES, L. SOUZA, M. Flipped classroom: uma nova maneira de aprender e ensinar Língua Portuguesa no Ensino Médio. **Revista Acadêmica do Instituto de Humanidades**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 46, 2018. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/5285> . Acesso em: 10 jun. 2020.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 6.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório SAEB** [recurso eletrônico]. Brasília: INEP/MEC, 2019

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar , 1996.

JÚNIOR, E. *et al.* Metodologias ativas no ensino fundamental: uma experiência com o *peer instruction*. **Revista Inova Ciência & Tecnologia**, Uberaba, v. 4, n. 1, p. 58-68, jan/jun., 2018. Disponível em: <http://editora.iftm.edu.br/index.php/inova/article/view/399>. Acesso em: 02 mar. 2019.

JÚNIOR, E.; TOMACHUK, C. Mudanças comportamentais observadas em alunos do ensino fundamental em relação ao descarte de resíduos com aprendizagem ativa. **Revista Ensino, Saúde e Ambiente**. Rio de Janeiro. v .11 (1), p. 167-183, abril de 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326499528_MUDANCAS_COMPORTAMENTAIS_OBSERVADAS_EM_ALUNOS_DO_ENSINO_FUNDAMENTAL_EM_RELACAO_AO_DESCARTE_DE_RESIDUOS_COM_APRENDIZAGEM_ATIVA. Acesso em: 02 mar. 2019.

KLEIMANN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 10ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2004.

KLEIN, Ruben. Uma solução para a divergência de diferentes padrões no SAEB. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro , v. 27, n. 103, p. 229-249, June 2019 . Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019000200229&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 Jul 2020.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LINS, J. SILVA, J. SOARES, P. As sete pragas do ensino de português e outras “pragas”, hoje: reflexões a partir do estágio supervisionado de Língua Portuguesa. *In*: V ENID/UEPB, v.1, 2015. **Anais [...]** ENID, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Ensinando gêneros textuais no ensino fundamental final**. 4. ed. Recife, Pernambuco: Companhia das letras, 2002.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. v.1.

MARX, Karl. A ideologia alemã: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, L.; NETO, T; TREVISANI, F. (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In*: YAEHASHI, S. et al. (org). **Novas Tecnologias Digitais**: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

NOVIKOFF, C. Dimensões Novikoff: um constructo para o ensino-aprendizado da pesquisa. *In*: ROCHA, J. G.; NOVIKOFF, C. (org.). **Desafios da práxis educacional à promoção humana na contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação, 2010.

NUNES, F.; SOUZA, K.; BERGER, M. A. **Ensino de língua portuguesa no momento de construção da escrita**. UNIT, Sergipe, 2019.

PÉREZ, Francisco Carvajal, GARCIA, Joaquín Ramos (orgs). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcionamento e compartilhada do código escrito. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PIETRI, E. A construção dos discursos sobre o ensino de língua portuguesa nas décadas de 1980 e 1990. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n (57.1), p. 523-550, jan./abr. 2018.

PIO, P; CARVALHO, S; MENDES, J. E. Práxis e prática educativa em Paulo Freire: reflexões para a formação e a docência. *In: XVII Encontro Nacional de Prática de Ensino – ENDIPE*, Fortaleza, EdUECE, 2014.

PRAZERES, I; OLIVEIRA, C. Gamificação na educação básica pública - Possibilidades de aplicação. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO*, 9., 2018, Aracaju, **Anais [...]**. Aracaju, 2018. p.1-15. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/simeduc/article/view/9493>. Acesso em: 02 mar. 2019.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. Ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROHLING, Nívea. Conteúdos de ensino na disciplina de Língua Portuguesa: o embate entre o discurso da tradição e o discurso da mudança. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 123-137, jan./abr. 2014.

SANTANA, V.; FERREIRA, R. Metodologias Ativas na Educação: uso de aplicativos Google na realização de projetos colaborativos. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO*, 7., 2018, Rio de Janeiro, **Anais [...]**. Rio de Janeiro, WCBIE, 2018, p. 321-324. Disponível em: <http://br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/8250>. Acesso em: 02 mar. 2019.

SANTOS, A. N. Metodologias ativas no ensino fundamental II. **Revista PLUS FRJ: Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 72-77, agosto de 2018. Disponível em: <http://www.faculdadeplus.edu.br/wp-content/uploads/2018/09/B-REVISTA-05-Metodologias-ativas-no-ensino-fundamental-II-OK.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2019.

SARTORI, A. Ensino de língua portuguesa: reflexões sobre a necessidade de análise crítica de textos. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, 2015.

SCHENEIDERS, L. A. **O método da sala de aula invertida (flipped classroom)**. Lajeado: Ed da Univates, 2018.

SILVA, D. O.; SALES, G. L.; BRAGA, J. C. A utilização do aplicativo plickers como ferramenta na implementação da metodologia peer instruction. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 4, n. 12, 2018.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. **Alfabetização – Série Estado do conhecimento**. (org.). Brasília: MEC / Inep / Comped, 2000. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/f9ddff4f-1708-41fa-82e5-4f2aa7c6c581?version=1.3>. Acesso em: 20 fev. 2019.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAGLIANI, D. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 135-148, 2011.

THALHEIMER, Will. People remember 10%, 20%...Oh Really? SUNDAY, 08 OCTOBER 2006. Disponível in<http://www.willatworklearning.com/2006/10/people_remember.html. Acesso em 20 de maio de 2020.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Tradução: Maria Encarnacion Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VILLANI, Marialuisa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 43,n. 4,p. 1343-1362, Oct.2018 . In<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000401343&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 mai, 2020.

APÊNDICE A – Tabelas de análise dos artigos sobre Metodologias Ativas

TABELA DE ANÁLISE DE TEXTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS, segundo as Dimensões Novikoff – TABDN ADAPTADA PERÍODO DO ESTUDO: Início: 28/02/2019 Tipo de texto: artigo	
DADOS GERAIS	PRAZERES, I; OLIVEIRA, C. Gamificação na educação básica pública - Possibilidades de aplicação. <i>In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO</i> , 9., 2018, Aracaju, <i>Anais [...]</i> . Aracaju, 2018. p.1-15.
DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA (OBJETIVO)	Analisar a viabilidade de aplicação da técnica de gamificação aliada aos dispositivos móveis como mediadores para o processo de ensino-aprendizagem na escola pública e propor a gamificação como alternativa para o ensino-aprendizagem na educação básica.
DIMENSÃO TEÓRICA	Burke (2015), Kapp (2012), Werbach e Hunter (2012), Alves (2015), Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011), Torres e Lázaro (2015), Sainz (2015), B'Far (2005), Fedoce e Squirra (2011).
DIMENSÃO TÉCNICA	Pesquisa-ação com abordagem qualitativa.
DIMENSÃO ANALÍTICO - CONCLUSIVA	Em consonância com as atuais demandas e necessidades no campo educacional, a utilização de Metodologias Ativas como a gamificação, com o emprego dos dispositivos móveis, abrem novas possibilidades para a educação formal, principalmente quando direcionada as crianças do fundamental I na educação básica, uma vez que já nasceram imersas nas tecnologias digitais com um enraizamento profundo no tocante aos jogos, quer sejam digitais ou não, fazendo, assim, da aprendizagem um processo familiar e já conhecido das mesmas, possibilitando uma aprendizagem ativa e participativa na aquisição dos conhecimentos formais.
REFERÊNCIAS	MATTAR, João. <i>Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância</i> . 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

TABELA DE ANÁLISE DE TEXTOS ACADÊMICOS-CIENTÍFICOS, segundo as Dimensões Novikoff – TABDN ADAPTADA

PERÍODO DO ESTUDO: Início: 28/02/2019

Tipo de texto: artigo

DADOS GERAIS	SANTANA, V.; FERREIRA, R. Metodologias Ativas na Educação: uso de aplicativos Google na realização de projetos colaborativos. <i>In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO</i> , 7., 2018, Rio de Janeiro, <i>Anais</i> [...]. Rio de Janeiro, WCBIE, 2018. p. 321-324.
DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA (OBJETIVO)	Relatar a experiência vivenciada pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada do Rio de Janeiro, durante as aulas de Estudos Sociais.
DIMENSÃO TEÓRICA	Nascimento, Neto e Filho (2016), Moran (2015).
DIMENSÃO TÉCNICA	Pesquisa de campo e relato de experiência com abordagem qualitativa.
DIMENSÃO ANALÍTICO - CONCLUSIVA	A realização do projeto propiciou uma melhora significativa na participação dos alunos, que durante as aulas demonstraram interesse em debater os assuntos. A autonomia na busca de informações também foi um ponto central. O uso da Realidade Virtual estimulou a ludicidade e a criatividade, e possibilitou a imersão em novos espaços.
REFERÊNCIAS	MORAN, J. As tecnologias digitais no ensino híbrido. <i>In: BACICH, L.; NETO, A. T. F. Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação</i> . 2. ed. Porto Alegre. Editora: Penso. 2015. MORAN, J. Mudando a educação com Metodologias Ativas. <i>In: Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens</i> . SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (org.). Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. v. 2.

TABELA DE ANÁLISE DE TEXTOS ACADÊMICOS-CIENTÍFICOS, segundo as Dimensões Novikoff – TABDN ADAPTADA PERÍODO DO ESTUDO: Início: 28/02/2019 Tipo de texto: artigo	
DADOS GERAIS	JÚNIOR, E. <i>et al.</i> Metodologias ativas no ensino fundamental: uma experiência com o <i>peer instruction</i> . <i>Revista Inova Ciência & Tecnologia</i> , Uberaba, v. 4, n. 1, p. 58-68, jan./jun. 2018.
DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA (OBJETIVO)	Mostrar a aplicação de uma metodologia ativa denominada “ <i>Peer Instruction</i> ” e discutir os resultados obtidos, apontando para os pontos positivos e negativos por meio das observações aferidas.
DIMENSÃO TEÓRICA	Freire (2002), Vygotsky (2007), Berbel (2011), Brasil (2002).
DIMENSÃO TÉCNICA	Pesquisa-ação com abordagem qualitativa através de observação participante.
DIMENSÃO ANALÍTICO-CONCLUSIVA	Pode-se considerar que a metodologia é uma alternativa ao uso exclusivo da aula expositiva, configurando-se como um instrumento que permite aos estudantes o aprender pela descoberta, pelo desafio, pela busca do conhecimento num processo contínuo de construção e reconstrução de saberes, em que o erro é uma nova forma de aprendizado.
REFERÊNCIAS	AUSUBEL, D. P. <i>A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel</i> . São Paulo: Moraes, 1982. FREIRE, P. <i>Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa</i> . São Paulo: Paz e Terra, 2002. VIGOTSKY, L. S. <i>A formação social da mente</i> . 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TABELA DE ANÁLISE DE TEXTOS ACADÊMICOS-CIENTÍFICOS, segundo as Dimensões Novikoff – TABDN ADAPTADA PERÍODO DO ESTUDO: Início: 28/02/2019 Tipo de texto: artigo	
DADOS GERAIS	SANTOS, A. N. Metodologias ativas no ensino fundamental II. <i>Revista PLUS FRJ: Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde</i> , Rio de Janeiro, n. 5, p. 72-77, Agosto de 2018.
DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA (OBJETIVO)	O principal objetivo é relacionar o uso de Metodologias Ativas com a aprendizagem significativa de Ausubel (1918-2008 apud OSTERMANN, 2011) e a perspectiva de autonomia de Freire (2011).
DIMENSÃO TEÓRICA	Freire (2011), David Ausubel (1918-2008).
DIMENSÃO TÉCNICA	Pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa.
DIMENSÃO ANALÍTICO-CONCLUSIVA	Conclui-se que se caracterizam como componentes essenciais do método ativo: a valorização do conhecimento (prévio) do aluno (a), a liberdade do mesmo em tomar iniciativa em buscar objetivos (através da motivação), o uso de atividades que permitam a vivência do que se estuda (aplicação da prática e não apenas as teorias), a autonomia (responsabilidade do discente no seu ativo na construção do conhecimento).
REFERÊNCIAS	FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa</i> . São Paulo, Paz e Terra, 2011. OSTERMANN, Fernanda. <i>Teoria de Aprendizagem</i> . Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011.

TABELA DE ANÁLISE DE TEXTOS ACADÊMICOS-CIENTÍFICOS, segundo as Dimensões Novikoff – TABDN ADAPTADA PERÍODO DO ESTUDO: Início: 28/02/2019 Tipo de texto: artigo	
DADOS GERAIS	JÚNIOR, E.; TOMACHUK, C. Mudanças comportamentais observadas em alunos do ensino fundamental em relação ao descarte de resíduos com aprendizagem ativa. <i>Revista Ensino, Saúde e Ambiente</i> . v.11 (1), p. 167-183, abril de 2018.
DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA (OBJETIVO)	Melhorar o comportamento de alunos do 7º ano em relação ao descarte de resíduos.
DIMENSÃO TEÓRICA	Dewey, (2001), Pinto (2012), Rocha (2014), Brasil (1998).
DIMENSÃO TÉCNICA	Abordagem qualitativa através da observação participante.
DIMENSÃO ANALÍTICO-CONCLUSIVA	A metodologia baseada na problematização permitiu aos alunos interagirem em grupo para, desta maneira, mobilizarem conhecimentos prévios no sentido de buscar solução e modificar a situação observada. Nesse aspecto, a elaboração e a divulgação da cartilha demonstram a construção de conhecimento, de forma interdisciplinar, colaborativa e interativa a partir do problema, alinhando o processo de aprendizagem ao que preconizam os Quatro Pilares da Educação Nacional (o aprender a aprender, o aprender a fazer, o aprender a viver e conviver e o aprender a ser).
REFERÊNCIAS	AUSUBEL, D. P. <i>A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel</i> . São Paulo: Moraes, 1982. BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais: terceiro e quarto ciclos</i> . Brasília: MEC/SEF, 1997. 136 p. MOREIRA, M. A. <i>Aprendizagem significativa</i> . Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999.

TABELA DE ANÁLISE DE TEXTOS ACADÊMICOS-CIENTÍFICOS, segundo as Dimensões Novikoff – TABDN ADAPTADA PERÍODO DO ESTUDO: Início: 28/02/2019 Tipo de texto: artigo	
DADOS GERAIS	AMARAL, R, <i>et al.</i> Role-playing game no ensino Híbrido: práticas Interdisciplinares. <i>Revista Científica Multidisciplinar das Faculdades São José - Ciência Atual</i> , Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 1-11, 2019.
DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA (OBJETIVO)	Demonstrar o uso do RPG como metodologia ativa aplicada no ensino híbrido. Mais especificamente, relacionar RPG, Metodologias Ativas e ensino híbrido, além de analisar estratégias de uso interdisciplinar do RPG no âmbito da educação básica e aplicar o RPG em plataformas virtuais, favorecendo o ensino híbrido.
DIMENSÃO TEÓRICA	Piaget (1995), Amaral <i>et al</i> (2017).
DIMENSÃO TÉCNICA	Pesquisa-ação com abordagem qualitativa.
DIMENSÃO ANALÍTICO-CONCLUSIVA	Como foi observado, o jogo faz parte da aprendizagem, podendo incentivar positivamente a evolução das habilidades e competências que se quer desenvolver, não desprezando a necessidade de um conhecimento prévio dos conceitos a serem abordados durante o jogo que, na verdade é utilizado como recurso paradidático para avaliar o que o aluno efetivamente aprendeu e o que ele pode aprimorar na prática do jogo de RPG, que estimula a autonomia e participação ativa do educando.
REFERÊNCIAS	AMARAL, R.; LUCENA, N.; ABREU, F.; ROSÁRIO, J.; BARCELOS, D.; BARBOSA, J.; SILVA, R. Metodologias Ativas: tecnologias assistivas com um novo olhar para a inclusão. <i>Revista Ciência Atual</i> , v. 9, n. 1, p. 1-17, 2017. PIAGET, J. <i>Seis estudos de Psicologia</i> . Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. VYGOTSKY, L. <i>A Formação Social da Mente</i> . São Paulo: Martins Fontes, 2003.

APÊNDICE B – Tabelas de análise dos artigos sobre ensino de Língua Portuguesa

TABELA DE ANÁLISE DE TEXTOS ACADÊMICOS-CIENTÍFICOS, segundo as Dimensões Novikoff – TABDN ADAPTADA Tipo de texto: artigo	
DADOS GERAIS	PIETRI, E. A construção dos discursos sobre o ensino de língua portuguesa nas décadas de 1980 e 1990. <i>Trab. Ling. Aplic.</i> , Campinas, n (57.1): 523-550, jan./abr. 2018.
DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA (OBJETIVO)	Conhecer os processos interdiscursivos que se estabeleceram entre os discursos acadêmico, pedagógico e oficial para a produção de proposições sobre e para o ensino de português na escola básica.
DIMENSÃO TEÓRICA	Franchi (1987) Geraldi (1984) Maingueneau (1997) São Paulo (Estado) Secretaria Estadual de Educação (1988) Brasil PCN (1998)
DIMENSÃO TÉCNICA	Pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa.
DIMENSÃO ANALÍTICO-CONCLUSIVA	Os conceitos de <i>atividade linguística</i> e <i>epilinguística</i> teriam se reconfigurado discursivamente em relação aos modos como concebido o ensino da língua portuguesa, as condições de sua produção na escola, e os objetivos atribuídos ao processo de escolarização nas duas últimas décadas do século XX. Nesse processo histórico, as funções atribuídas ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa, no país, se diferenciaram conforme estiveram associadas à necessidade de educar o sujeito, de transformação social, ou de preparação para a vivência cidadã.
REFERÊNCIAS	GERALDI, J. W.; SILVA, L. L. M.; FIAD, R. S. (1996). Linguística, Ensino de Língua Materna e Formação de Professores. <i>D.E.L.T.A.</i> , São Paulo, v. 12, n. 2, p. 307-326, 1996.

TABELA DE ANÁLISE DE TEXTOS ACADÊMICOS-CIENTÍFICOS, segundo as Dimensões Novikoff – TABDN ADAPTADA	
Tipo de texto: artigo	
DADOS GERAIS	FREITAS, J. A aula de língua portuguesa – (re) descobrindo trajetos e desvios. <i>RBLA</i> , Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 903-923, 2015.
DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA (OBJETIVO)	Apresentar um breve percurso historiográfico de intervenções oficiais no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, materializadas nas formas de documentos e iniciativas acadêmico-científicas.
DIMENSÃO TEÓRICA	Pennycook (1998) Moita-Lopes (2006) Makoni & Pennycook (2007) Brasil PCN (1997) Brasil PCN (1998)
DIMENSÃO TÉCNICA	Pesquisa bibliográfica
DIMENSÃO ANALÍTICO-CONCLUSIVA	O que se pretendeu foi instigar o reposicionamento do ensino de língua portuguesa, de forma que ele faça mais que prescrever regras, reduzir a língua a um caráter de imanência ou perpetuar práticas sociodiscursivas hierarquizantes e excludentes. Enfim, que a aula de língua portuguesa, em defesa de uma <i>utopia-realista</i> , se estabeleça como prática da liberdade, possibilitando novas formas de se caminhar, para além das fronteiras do conhecimento, das identidades e da vida social.
REFERÊNCIAS	PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). <i>Linguística Aplicada e transdisciplinaridade</i> . Campinas: Mercado de Letras, p.23-49, 1998.

TABELA DE ANÁLISE DE TEXTOS ACADÊMICOS-CIENTÍFICOS, segundo as Dimensões Novikoff – TABDN ADAPTADA

Tipo de texto: artigo

DADOS GERAIS	ROHLING, Nívea. Conteúdos de ensino na disciplina de Língua Portuguesa: o embate entre o discurso da tradição e o discurso da mudança. <i>Linguagem em (Dis)curso – LemD</i> , Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 123-137, jan./abr. 2014.
DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA (OBJETIVO)	Analisar os enunciados de licenciandos em Letras de um curso de Licenciatura Letras-Português-EaD de uma universidade pública federal do sul do Brasil, no que se refere às concepções de conteúdos de ensino e aprendizagem na disciplina de língua portuguesa.
DIMENSÃO TEÓRICA	Bakhtin (1998, 2003, 2004).
DIMENSÃO TÉCNICA	Pesquisa de campo.
DIMENSÃO ANALÍTICO-CONCLUSIVA	Apesar de os licenciandos tematizarem os <i>novos</i> objetos de ensino e aprendizagem (leitura, produção de textos e gêneros discursivos), que representam o <i>discurso do novo/da mudança</i> , o discurso mais arregimentado em seus enunciados é o discurso da tradição do ensino de língua materna.
REFERÊNCIAS	BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. <i>In</i>: BRAIT, B. (org.). <i>Bakhtin: Outros conceitos chave</i>. São Paulo: Contexto, p. 9-31, 2006. BRAIT, B. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. <i>In</i>: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. <i>Diálogos com Bakhtin</i>. 4. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2007. p. 61-80. BRAIT, B. <i>Bakhtin: dialogismo e polifonia</i>. São Paulo: Contexto, 2009.

TABELA DE ANÁLISE DE TEXTOS ACADÊMICOS-CIENTÍFICOS, segundo as Dimensões Novikoff – TABDN ADAPTADA

Tipo de texto: artigo

DADOS GERAIS	BORTOLOTTI, Nelita; GUIMARÃES, Joice Eloi. Dimensões discursivas e linguísticas no campo do ensino da língua portuguesa – notas de uma prática docente. <i>Linguagem em (Dis)curso – LemD</i> , Tubarão, SC, v. 16, n. 2, p. 353-368, maio/ago. 2016.
DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA (OBJETIVO)	Compreender o diálogo que se trava em sala de aula, observando de um lado a reação-resposta de uma professora que se envolveu com a formação docente da proposta da OLP – a Sequência Didática – e tenta trazer para o seu cotidiano de docência uma metodologia outra (o novo); de outro, a reação-resposta de alunos diante de uma pretendida metodologia a ser efetivada contendo os gêneros textuais como unidades de ensino (o novo para os alunos também).
DIMENSÃO TEÓRICA	Bakhtin (2003).
DIMENSÃO TÉCNICA	Pesquisa de campo.
DIMENSÃO ANALÍTICO-CONCLUSIVA	A professora vivenciou o confronto entre o dado e o novo, entre o linguístico e o discursivo, tendendo ainda sua prática para a dimensão linguística. Mesmo assim, os resultados permitem afirmar que essa metodologia traduz um novo caminhar rumo à conquista progressiva da autonomia discursiva.
REFERÊNCIAS	BAKHTIN, M. M.; (V. N. Volochínov). <i>Marxismo e filosofia da linguagem</i> . 14. ed. São Paulo: Hucitec, 1990. BRAIT, B. Perspectiva dialógica, atividades discursivas, atividades humanas. In: SOUZA-e-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (org.). <i>Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França</i> . Trad. Inês Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 31-44.

TABELA DE ANÁLISE DE TEXTOS ACADÊMICOS-CIENTÍFICOS, segundo as Dimensões Novikoff – TABDN ADAPTADA

Tipo de texto: artigo

DADOS GERAIS	CERUTTI-RIZZATTI. M. E. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na <i>aula de português</i> e a <i>aula (de português)</i> como gênero discursivo. <i>Alfa</i> , São Paulo, 56 (1): 249-269, 2012.
DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA (OBJETIVO)	Objetiva responder à seguinte questão: que implicações metodológicas são depreensíveis no processo de ensino e aprendizagem de língua materna, na Educação Básica, organizado a partir da concepção dos gêneros discursivos como instrumentos para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita?
DIMENSÃO TEÓRICA	Heath (2001) Street (1988) Barton (1994) Hamilton (2000)
DIMENSÃO TÉCNICA	Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de cunho etnográfico, parte de um projeto maior que implica a constituição de um banco de dados sobre a aula de Língua Portuguesa na Educação Básica em redes públicas de ensino.
DIMENSÃO ANALÍTICO-CONCLUSIVA	As conclusões, a partir da abordagem de tipo etnográfico, sugerem dificuldades dos professores participantes deste recorte de pesquisa para elaborações didáticas a partir dos gêneros discursivos em sua ação metodológica, tanto quanto dificuldades em constituir a <i>aula</i> (de Português) como gênero discursivo.
REFERÊNCIAS	STREET, B. <i>Literacy: an advanced resource book</i> . London: Routledge, 2007. STREET, B. <i>Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento</i> . Teleconferência Brasil sobre o letramento, out. 2003a. Disponível em: http://telecongresso.sesi.org.br . Acesso em: 16 jan. 2012.

TABELA DE ANÁLISE DE TEXTOS ACADÊMICOS-CIENTÍFICOS, segundo as Dimensões Novikoff – TABDN ADAPTADA Tipo de texto: artigo	
DADOS GERAIS	NUNES, F.; SOUZA, K.; BERGER, M. A. <i>Ensino de língua portuguesa no momento de construção da escrita</i> . UNIT, Sergipe, 2019.
DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA (OBJETIVO)	Este artigo pretendeu apresentar reflexões acerca do que é língua, do que é gramática, e do que é o ensino desta e o ensino daquela, e também propor melhoras ao atual ensino de língua portuguesa, esclarecendo e discutindo alguns pontos considerados fundamentais para o profissional que se dedique a esse ensino.
DIMENSÃO TEÓRICA	Sírio Possenti (1998) Travaglia (1995) Bagno (2004) Cagliari (2004) Neves (2000)
DIMENSÃO TÉCNICA	Pesquisa bibliográfica.
DIMENSÃO ANALÍTICO-CONCLUSIVA	Como reflexão final, entendemos que o texto deve ser o protagonista nas aulas de português, seja ele lido ou em atividades que envolvam a sua produção, pois se o aprendizado da fala se constrói, ouvindo e falando, interagindo com a língua na modalidade oral, a melhor forma de se aprender a escrita é lendo e escrevendo, interagindo com o texto.
REFERÊNCIAS	KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. <i>A Inter-ação pela Linguagem</i> . 4. ed. São Paulo: Contexto, 1998. CAGLIARI, Luiz Carlos. <i>Alfabetização & Lingüística</i> . 10. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

TABELA DE ANÁLISE DE TEXTOS ACADÊMICOS-CIENTÍFICOS, segundo as Dimensões Novikoff – TABDN ADAPTADA Tipo de texto: artigo	
DADOS GERAIS	SARTORI, A. Ensino de língua portuguesa: reflexões sobre a necessidade de análise crítica de textos. <i>RBLA</i> , Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 925-940, 2015.
DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA (OBJETIVO)	Analisar episódios de aulas de língua portuguesa vivenciados por um grupo de trabalho durante os anos de 2013 e 2014, em escolas públicas de Belo Horizonte, visando também construir propostas de solução para os problemas diagnosticados, a partir de uma visão interacionista de língua e de educação.
DIMENSÃO TEÓRICA	Paulo Freire (2011) Emir Sader (2008) Miller (2009) Bahktin (1986, 2003)
DIMENSÃO TÉCNICA	Pesquisa-ação de natureza qualitativa.
DIMENSÃO ANALÍTICO-CONCLUSIVA	Uma prática de ensino de leitura, portanto, exige colocar os textos que oferecemos aos nossos alunos (sejam orais ou escritos) em confronto – por isso uma concepção problematizadora de educação, em termos freireanos – para que as mentiras e verdades, coisas boas e más, importantes ou triviais (palavras de Bakhtin) que apresentamos, sejam alvo de análise, visando refletir sobre o dito e o não-dito do texto formulado.
REFERÊNCIAS	GERALDI, João Wanderley. <i>O texto na sala de aula</i> . Paraná: Assoeste, 1984. GERALDI, João Wanderley. <i>Portos de Passagem</i> . 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. GERALDI, João Wanderley. A linguagem em Paulo Freire. <i>Educação, Sociedade & Culturas</i> , n. 23, p. 7-20, 2005.

TABELA DE ANÁLISE DE TEXTOS ACADÊMICOS-CIENTÍFICOS, segundo as Dimensões Novikoff – TABDN ADAPTADA Tipo de texto: artigo	
DADOS GERAIS	FÁVERO, L; MOLINA, M. Ensino de língua portuguesa e produção escrita. <i>PERcursos Linguísticos</i> , Vitória - ES, v. 7, n. 17, 2017.
DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA (OBJETIVO)	Discorrer sobre o Ensino de Língua Portuguesa, em especial da produção escrita, atualmente, no Brasil. Para isso, traz um percurso histórico, pontuando como se dava esse ensino desde o período jesuítico, chegando aos dias atuais.
DIMENSÃO TEÓRICA	Marcuschi e Xavier (2012) Bahktin (2006) Koch e Elias (2006)
DIMENSÃO TÉCNICA	Pesquisa bibliográfica.
DIMENSÃO ANALÍTICO-CONCLUSIVA	O ensino de Língua Portuguesa somente nos finais do século XX é que passou a considerar o texto como objeto de análise em seus diferentes gêneros e modalidades (escrito x oral x midiático). Somente há alguns anos, com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é que a tendência de se pensar o texto literário como modelo a ser perseguido foi minimizada, passando-se a considerar que importa formar alunos para o pleno exercício da cidadania, motivando a entrada dos vários gêneros textuais com que convivemos rotineiramente, nos bancos escolares brasileiros
REFERÊNCIAS	KOCK, I.V.; ELIAS, V. <i>Ler e Compreender: os sentidos do texto</i> . São Paulo: Contexto. 2006. BAHKTIN, M. <i>Estética da criação verbal</i> . São Paulo: Martins Fontes, 2006.

TABELA DE ANÁLISE DE TEXTOS ACADÊMICOS-CIENTÍFICOS, segundo as Dimensões Novikoff – TABDN ADAPTADA

Tipo de texto: artigo

DADOS GERAIS	TAGLIANI, D. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. <i>RBLA</i> , Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 135-148, 2011.
DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA (OBJETIVO)	Verificar em que medida o uso do livro didático nas atividades escolares proporciona práticas de produção de textos escritos efetivamente voltadas para o desenvolvimento das necessidades discursivas dos alunos e contribuir para a busca de possíveis soluções para os problemas que ainda perpassam o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, principalmente se considerarmos as práticas de produção de textos escritos, mediadas ou não pelo livro didático.
DIMENSÃO TEÓRICA	Rojo (2003) Reinaldo (2005) Brasil (1998)
DIMENSÃO TÉCNICA	Pesquisa-ação.
DIMENSÃO ANALÍTICO-CONCLUSIVA	O gênero LD se destaca como o principal mediador, servindo de ferramenta para o aluno e para o professor. Assim como se constitui uma ferramenta para o aluno atingir seus objetivos (principalmente a apropriação da variedade culta da língua), também cumpre papel semelhante se considerarmos o ponto de vista do professor, ou seja, serve como instrumento de controle das atividades linguísticas dos alunos.
REFERÊNCIAS	BATISTA, A. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). <i>In: ROJO, R.; BATISTA, A. Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita</i> . Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 25-67. ROJO, R. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). <i>In: ROJO, R.; BATISTA, A. Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita</i> . Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 69-99.

TABELA DE ANÁLISE DE TEXTOS ACADÊMICOS-CIENTÍFICOS, segundo as Dimensões Novikoff – TABDN ADAPTADA

Tipo de texto: artigo

DADOS GERAIS	BARROS, E.; GONÇALVES, A. Mediações formativas na aula de língua portuguesa: gestos didáticos numa concepção interacionista de ensino. <i>D.E.L.T.A.</i> v. 33, n. 3, p. 945-981. 2017.
DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA (OBJETIVO)	O trabalho visa à investigação de contextos de mediações formativas instrumentalizados por <i>gestos didáticos</i> direcionados à transposição didática de gêneros textuais/discursivos, sob o aval teórico-metodológico do ISD.
DIMENSÃO TEÓRICA	Bronckart (2006) Clot (2007) Machado (2007)
DIMENSÃO TÉCNICA	Pesquisa de campo, de caráter colaborativo intervencionista
DIMENSÃO ANALÍTICO-CONCLUSIVA	O trabalho com SD requer não apenas o domínio do docente no gênero que está sendo didatizado, mas de outras práticas languageiras que podem dialogar, seja por semelhanças, seja por diferenças com o gênero focalizado. E, para isso, o docente precisa mobilizar gestos didáticos específicos que deem conta dos vários subobjetos de ensino que vão emergindo do objeto unificador da SD, muitas vezes não planejados no projeto de ensino.
REFERÊNCIAS	BARROS, E. M. D. de. 2013. O trabalho do professor sob o Ponto de vista dos gestos didáticos. <i>RBLA</i> , Belo Horizonte, v. 13, n. 3: 741-769, 2013.

**APÊNDICE C – Caderno de práticas pedagógicas – Metodologias ativas: possíveis
práxis para o ensino de Língua Portuguesa**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

CADERNO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

**METODOLOGIAS ATIVAS: POSSÍVEIS PRÁXIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

LORENA CHAGAS LEMOS PINHO

ORIENTADORA: CRISTINA NOVIKOFF

Prezado (a) professor (a),

Sabemos dos desafios para ensinar nossa Língua Portuguesa. A experiência de sala de aula nos permite presenciá-los, porém sabemos também que com esforço e dedicação podemos superá-los.

Com a intenção de enriquecer o trabalho e qualificar as atividades desenvolvidas dentro da rotina de sala de aula, elaboramos este caderno de práticas pedagógicas para compartilhar experiências e estudos voltados para aprendizagem da Língua Portuguesa sob a proposta de Metodologias Ativas. Acreditamos que uma das soluções para sanar os desafios de ensinar português seja tornar as aulas mais dinâmicas, lúdicas e significativas, como possibilita as mediações dos gestos didáticos da abordagem de metodologias ativas e suas estratégias de ensino diversificado.

Pretendemos com este caderno apresentar possibilidades didáticas a vocês, professores, com algumas estratégias adotadas em sala de aula que favoreceram o aprendizado significativo da Língua Portuguesa.

Para melhor apresentar a nossa experiência e estudo faz-se uma breve descrição do entendimento sobre metodologias inovadoras para o ensino e o modo como essa abordagem favorece para auxiliar no desenvolvimento da formação de leitores.

Assim como nós, esperamos que cada professor que tenha acesso a este material, sintam-se também motivado a compartilhar sua prática criando oportunidades de aprendizagem significativa para os alunos!

Com nosso respeito!

Lorena Chagas

Cristina Novikoff

Um pouco sobre o caderno...

Este caderno é produto de conclusão do valoroso Mestrado Profissional em Letras realizado no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande em que sonhos e autonomia de criação tivemos a oportunidade de vivenciar. Entre as diferentes possibilidades de estudar e gerar um produto o nosso caderno surgiu da necessidade de se criar um material com a função de compartilhar didáticas interativas, com apoio em atividades que estimulem a aprendizagem ativa nos alunos. Encontramos ressonância nas Metodologias Ativas que propiciam interatividade entre professor, conteúdo e aluno de modo colaborador e dinâmico, envolvendo os alunos em seu processo de aprendizagem.

O grande objetivo deste caderno é colaborar com os professores de português apresentando sugestões de práticas para aperfeiçoar o trabalho docente e proporcionar trocas de experiências para a caminhada, com êxito dentro do magistério, valorizando as iniciativas de estímulo, de desenvolvimento e formação de leitores.

É composto por quatro partes: A primeira traz esclarecimentos sobre o ensino da Língua Portuguesa e a práxis. A segunda apresenta uma breve definição dos termos Aprendizagem Ativa, Metodologias Ativas e expõe, com uma abordagem mais detalhada, as metodologias que foram pensadas para as atividades. A terceira parte consiste em apresentar propostas de atividades embasadas nas Metodologias Ativas, norteadas pelas competências e habilidades indicadas pela BNCC voltadas para o desenvolvimento da leitura para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. A quarta e última parte oferece indicações de leituras para aprofundamento do tema.

Vale pontuar que não se trata de um manual, mas sim, de um caderno de troca de experiências, uma vez que consideramos os professores como seres profissionais no sentido freireano em que somos todos sujeitos com capacidade de atuar e refletir na e pela práxis. Portanto, na condição de seres sociais transformamos nosso meio e nos autotransformamos (PIO, CARVALHO E MENDES, 2014)

SUMÁRIO

1 A PRÁXIS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	4
2 APRENDIZAGEM ATIVA: UMA PORTA ABERTA PARA AS METODOLOGIAS ATIVAS	6
3 ALGUNS EXEMPLOS DE METODOLOGIAS ATIVAS	8
4 PROPOSTAS DE PRÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA COM USO DE MA.....	15
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
6 SUGESTÕES DE LEITURA	27
ANEXOS	28
REFERÊNCIAS	33

1 A PRÁXIS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A dificuldade de compreensão e interpretação de textos simples ou complexos em todos os níveis escolares, a falta de ideias ao falar, gerando insegurança na comunicação, principalmente em situações mais formais, o insucesso na redação da maioria dos candidatos em concurso vestibular, a falta de domínio da língua, mesmo depois de anos de estudo são indicações de um ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa pouco eficiente que vem ocupando uma preocupação central no contexto educacional.

É necessário ressaltar que tais fracassos relacionados ao ensino da língua, que tem gerado resultados insatisfatórios, não é de responsabilidade dos professores. Sabemos e vivenciamos diariamente a realidade experienciada por estes profissionais, principalmente os da educação básica. Contudo enxergamos a escola como uma instituição forte, com grande potencial de transformar a sociedade e que tem o papel de promover o ensino-aprendizagem para que os educandos se tornem aptos a atuarem socialmente. Neste contexto, o professor entra como um mediador que, mesmo com as dificuldades enfrentadas, precisa inovar seus métodos a fim de contribuir para a melhor funcionalidade do ensino de português.

Os resultados das avaliações externas SAEB e SPAECE, que indicam o nível de proficiência em língua portuguesa dos alunos, mostraram grande fragilidade na aprendizagem da língua, no geral, e revelaram que os alunos, no Ensino Básico, têm apresentado desempenho de compreensão leitora sempre equivalente a uma ou duas séries anteriores. Dados do Inep (2019) apontam que 70% dos estudantes terminam o Ensino Médio sem conseguirem ler e entender um texto simples.

Para reverter a situação descrita, é preciso tempo, mas como proporcionar o ensino da leitura de forma profunda, crítica, produtiva, se existem também outros aspectos que contribuem para que o tempo dedicado à leitura seja cada vez mais reduzido em sala de aula? Seria necessária uma mudança no currículo escolar para que fosse destinado no planejamento das aulas de português um tempo devidamente previsto para a prática leitora. A prática a que nos referimos aqui não se refere ao momento em que o professor trabalha leitura e interpretação em que o texto utilizado é o que vem no livro didático, e que muitas vezes não condiz com a realidade e interesse do aluno e nem com o nível de interpretação e compreensão que ele está apto a fazer.

Portanto, é necessário pensar em propostas alternativas que trabalhem a leitura usando metodologias inovadoras de modo a desenvolver a habilidade de ler, ampliando as competências comunicativo-interacionais dos alunos para atingir os objetivos desejados com relação à leitura, e que deixe de ser uma mera tarefa escolar para ser uma forma de integração do aluno com a vida de seu meio social. Pretende, com isso, fazer uma conexão com a práxis pedagógica correspondente ao ensino da Língua Portuguesa, na tentativa de proporcionar uma reflexão sobre o aproveitamento da leitura como meio de aprendizagem da língua.

2 APRENDIZAGEM ATIVA: UMA PORTA ABERTA PARA AS METODOLOGIAS ATIVAS

A aprendizagem ativa tem como foco o aluno, respeita seu conhecimento prévio, faz com que o próprio aprendiz seja o principal responsável pela construção do conhecimento. Para isto, exige dele uma movimentação que envolve a ação de uma busca autônoma, realizando algumas atividades gradativas, com variação de níveis desde os mais simples para os mais complexos, envolvendo etapas como: motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação e aplicação.

A BNCC apresenta, nas competências gerais, a ideia de aprendizagem ativa ao propor que o aluno desenvolva habilidades envolvendo processos cognitivos mais avançados como investigar, analisar e criar, favorecendo nele o protagonismo dentro e fora da sala de aula.

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2017, p. 9)

Usar de diferentes métodos de aprendizagem como exercitar a curiosidade intelectual, investigar, refletir, analisar criticamente, imaginar, usar a criatividade, ampliam as discussões e os registros dos conteúdos, potencializam os alunos e geram aprendizagem com autonomia ativa.

A preocupação com esta forma de aprender é antiga, se estende até a atualidade, porém sua aplicação ainda não é muito comum. A aplicação dela implica uma mudança que vai desde a abordagem do ensino feita pelo professor até a dinâmica e estrutura da escola. É provável que a aprendizagem ativa ainda não seja adotada por professores pela falta de conhecimento de como proporcioná-la e, principalmente, saber quais são as práticas/estratégias que permitem esta aprendizagem.

Estudos recentes como os de Berbel (2011), Bergmann e Sams (2018), Bacich e Moran (2018), entre outros, fundamentam estratégias de ensino que possibilitam a aprendizagem ativa. Estas estratégias são conhecidas como Metodologias Ativas (MA).

Para Moran (2018, p. 4), "as metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida." A relevância em combinar MA em contextos híbridos é de poder unir as vantagens das metodologias dedutivas com as indutivas, é de variar os espaços de aprendizagens entre virtuais e reais, é combinar qualidade com quantidade, planejamento pedagógico estruturado e flexível, por fim, é atender a muitos alunos ao mesmo tempo e conseguir que cada um encontre sentido e relevância, podendo personalizar ao máximo o processo de aprender.

As MA promovem a aprendizagem significativa na sala de aula do século XXI, com a possibilidade de transformar aulas em experiências mais vivas para os estudantes, incitando neles a curiosidade, propondo desafios, propiciando o trabalho colaborativo e, consequentemente, auxiliando-os no desenvolvimento da autonomia nas tomadas de decisões.

O texto da BNCC voltado para o contexto do Ensino Fundamental na Educação Básica propõe que para dar seguimento ao desenvolvimento da aprendizagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, haja uma articulação com as experiências vivenciadas no nível anterior e que, para isso, os alunos desenvolvam novas formas de se relacionar com o mundo através de uma atitude ativa na construção do conhecimento.

Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BRASIL, 2017, p 57-58).

Essa atitude ativa à qual se refere à BNCC está contemplada no processo de aprendizagem ativa que exige uma movimentação do aprendiz de ir em busca do conhecimento através do uso de métodos ativos como análise, criação, prática, demonstração, aplicação, etc., e isso tudo vai de encontro às Metodologias Ativas.

3 ALGUNS EXEMPLOS DE METODOLOGIAS ATIVAS

Valente (2018, p. 28) aponta os seguintes benefícios do uso das Metodologias Ativas para os alunos:

Assim, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais.

Apresentamos aqui, com mais detalhes, as estratégias e instrumentos pautadas nas Metodologias Ativas que podem ser utilizadas nas propostas de atividades de leitura. Observe-se que elas consistem em uma série de técnicas, procedimentos e processos que podem ser utilizados pelo professor com o intuito de auxiliar o aluno no desenvolvimento da aprendizagem.

- CASO EMPÁTICO

É uma das várias possibilidades de trabalho na abordagem das Metodologias Ativas proposta por Filatro e Cavalcanti (2018), a partir da adaptação de Bates (2016), e consiste em uma estratégia utilizada para solucionar uma situação (real ou hipotética) que seja centrada no ser humano. Os alunos devem ler, discutir e encontrar a solução com base em critérios e orientações dados pelo professor. É considerada uma boa estratégia para possibilitar aos alunos refletirem sobre problemas complexos que não podem ser resolvidos com respostas “certas ou erradas”.

Apresentaremos a seguir sete passos mencionados e adaptados por Filatro e Cavalcanti (2018, p. 40-42) para esta estratégia:

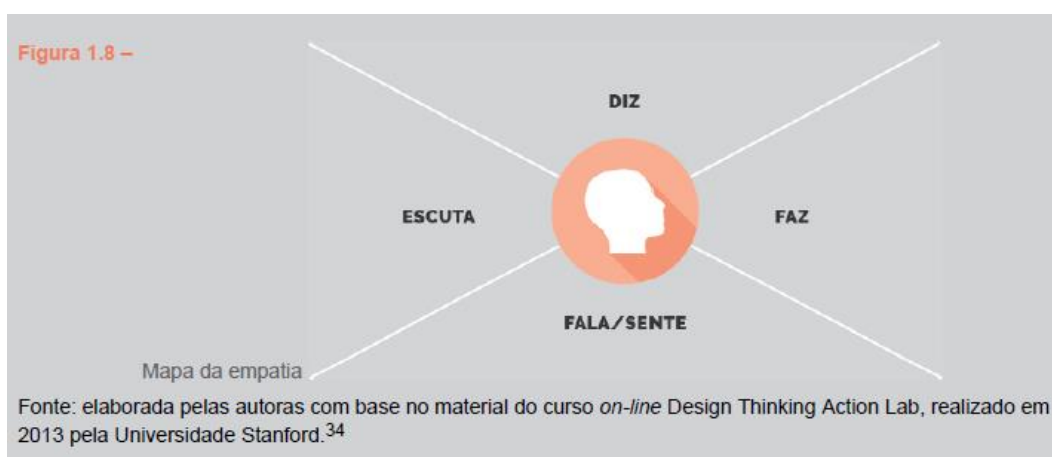
- 1 - Selecione o caso a ser estudado considerando que o relato, narrativa ou história atenda aos seguintes parâmetros: seja curta; trate de um tema de interesse e relevância para os estudantes; seja atual; tenha personagens principais que gerem empatia; demonstre utilidade pedagógica; provoque divergência; demande uma tomada de decisão.

2 - Apresente o caso escolhido previamente aos alunos e dê orientações sobre como proceder durante a discussão, análise e resolução da questão tratada. Isso pode ser feito em sala de aula ou em espaços digitais, no fórum de discussão de um AVA ou via webconferência. Essas ferramentas digitais também podem ser utilizadas durante as etapas 3 a 7, descritas a seguir.

3 - Divida a turma em pequenos grupos (com três ou quatro estudantes) e solicite que cada grupo elabore um mapa da empatia do personagem principal apresentado no caso que lhe for designado. Em ambientes virtuais, esse mapa pode ser elaborado utilizando ferramentas de edição colaborativa que permitam a inclusão de recursos gráficos. O mapa da empatia é uma estratégia de *design* que visa a descrever aquilo que uma pessoa diz, faz, pensa/sente e escuta. A atividade ajuda os estudantes a enxergarem o caso de forma empática e sob a perspectiva dos personagens principais. Veja o modelo de mapa na Figura 1.

4 - Solicite que cada grupo apresente à turma o mapa da empatia criado, e obtenha informações relevantes sobre outros personagens do caso ao assistir à apresentação dos demais grupos. Nessa primeira apresentação, os grupos devem ser orientados a indicar como a busca (ação) por conhecer as visões, pensamentos, sentimentos e ações de outra pessoa os faz entender, de uma nova perspectiva (reflexão), o problema analisado.

Figura 1: Mapa da empatia (FILATRO; CAVALCANTI, 2018)



Fonte: Filatro e Cavalcanti (2018, p. 41).

5 - Faça a mediação do processo de ação e reflexão que ocorre em ciclos rápidos e dinâmicos, enquanto os alunos buscam soluções para o caso por meio de uma compreensão empática do problema.

6 - Peça a cada grupo que apresente à turma como eles resolveriam o Caso Empático.

7 - Avalie a participação de cada grupo na atividade levando em consideração: o engajamento no processo de elaboração do mapa de empatia, discussão e análise do caso; a qualidade e o caráter inovador da solução proposta pelos grupos.

- SALA DE AULA INVERTIDA

Metodologia Ativa proposta por Bergmann e Sams (2018), na qual o aluno estuda o assunto da aula antes, em casa, por meio de materiais indicados pelo professor. Esse material pode ser texto impresso, texto enviado por e-mail ou redes sociais, vídeos, vídeo – aula, entre outros. Na sala de aula, o aluno irá aplicar o que aprendeu através da resolução de exercícios propostos pelo professor. Este momento funciona para diagnosticar o que foi aprendido e os pontos nos quais necessita de ajuda. Em seguida, o professor orienta aqueles que ainda não adquiriram o básico para que possam avançar, ao mesmo tempo em que oferece exercícios mais complexos àqueles que já dominam o essencial.

Caso o aluno não acesse o material enviado pelo professor, terá a oportunidade de acessar na sala, porém perderá o tempo valioso de interação. Neste caso, podemos comparar como se o aluno, no modelo convencional de ensino, tivesse faltado à aula do dia anterior. Nos referimos ao valor do tempo de interação do aluno com o professor, porque acreditamos que esta metodologia possibilita dois aspectos positivos para a aprendizagem: a personalização do ensino e uma maior interação professor-aluno.

A vantagem desta metodologia é que cada aluno aprende no seu ritmo antes da aula e se tiver dificuldade na realização da tarefa, poderá contar com o auxílio do professor e de outros colegas. Outra vantagem é o melhor aproveitamento do tempo didático de sala de aula. Vejamos a tabela que compara o uso do tempo na sala de aula tradicional com o da invertida.

Figura 2 – Aproveitamento do tempo na sala de aula tradicional X tempo na sala de aula invertida

Sala de aula tradicional		Sala de aula invertida	
<i>Atividade</i>	<i>Tempo</i>	<i>Atividade</i>	<i>Tempo</i>
Atividade de aquecimento	5 minutos	Atividade de aquecimento	5 minutos
Repasse do dever de casa da noite anterior	20 minutos	Perguntas e respostas sobre o vídeo	10 minutos
Preleção de novo conteúdo	30–45 minutos	Prática orientada e independente e/ou atividade de laboratório	75 minutos
Prática orientada e independente e/ou atividade de laboratório	20–35 minutos		

Fonte: Bergmann e Aaron (2018, p. 13).

Podemos perceber, a partir da análise do quadro, que o grande ganho nesta metodologia é o aumento do tempo de aula que os professores podem aproveitar da melhor forma possível, além do respeito ao tempo de aprendizagem de cada aluno.

É importante lembrar que para a implantação da sala de aula invertida, dois aspectos são fundamentais: a produção do material para o aluno trabalhar em casa, seja ele *on-line* ou impresso, e o planejamento das atividades a serem realizadas na sala de aula presencial.

- **ROTAÇÃO POR ESTAÇÃO**

É uma Metodologia Ativa proposta inicialmente por Christensen (2013, p. 27) e posteriormente também apresentada por Bacich, Neto e Trevisani (2015, p. 45) que se enquadra no ensino híbrido, por convergirem dois modelos de aprendizagem: o modelo presencial e o modelo *on-line*. Para os autores, é uma proposta que está dentro de um modelo de rotação por permitir que os alunos revezem as atividades realizadas de acordo com um horário fixo ou por orientação do professor.

Nesta proposta, os estudantes são organizados em grupos/espacos e, em cada um dos grupos é proposta a realização de uma tarefa. A tarefa é idealizada de acordo com os

objetivos do professor para aquela aula, e poderá ser escrita, leitura, confecção de algo, porém uma das estações tem que ser uma atividade realizada *on-line*. Os autores ressaltam a importância de valorizar momentos em que os alunos trabalhem colaborativamente e outros, individualmente.

Figura 3: Esquema da rotação por estações

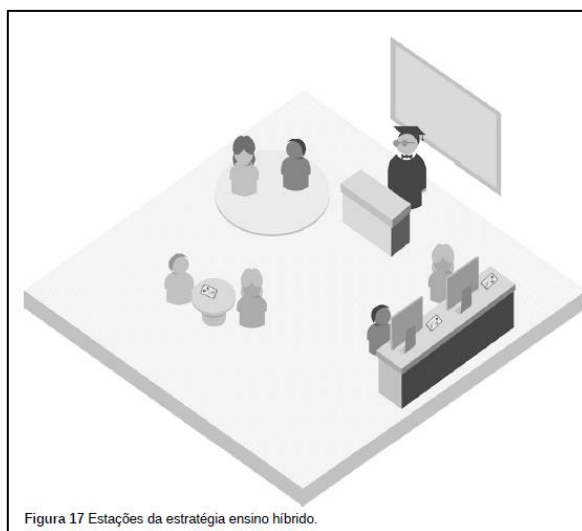


Figura 17 Estações da estratégia ensino híbrido.

Fonte: Camargo e Daros (2018, p.114)

O planejamento desse tipo de atividade não é sequencial, e as tarefas realizadas nos grupos são, de certa forma, independentes, mas funcionam de forma integrada para que, ao final da aula, todos tenham tido a oportunidade de ter acesso ao mesmo conteúdo sob diferentes formas de aprendizagem. O objetivo geral dessa prática é fazer com que os alunos experimentem diversas formas de aprender um mesmo conteúdo.

- MAPA MENTAL

Os mapas mentais foram criados pelo inglês Tony Buzan, na década de 1970. Seu objetivo era aprimorar o processo de aprendizagem e a memorização, utilizando uma abordagem não linear de encadeamento de informações.

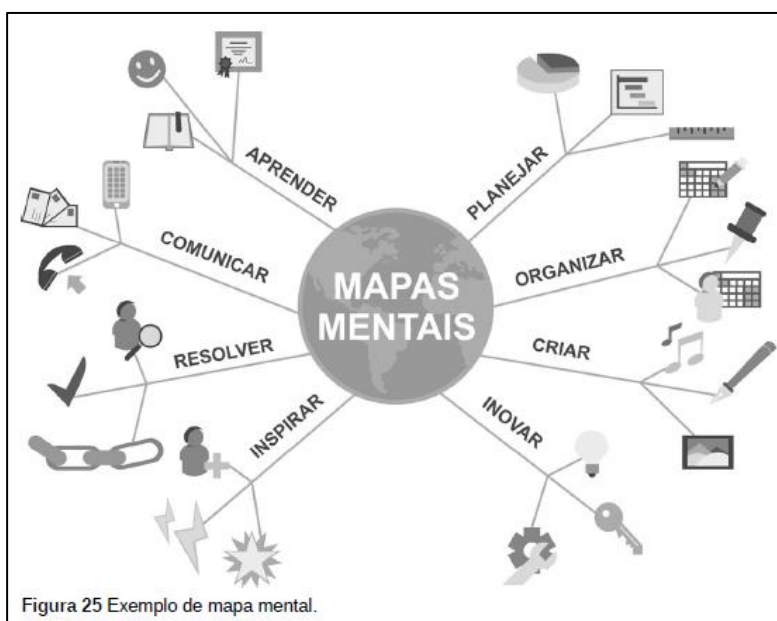
Segundo Camargo e Daros (2018), os mapas mentais procuram representar, com o máximo de detalhes possível, a relação conceitual existente entre informações que normalmente estão fragmentadas, difusas e pulverizadas em textos curtos ou longos. Trata-se de uma ferramenta para ilustrar ideias e conceitos, dar-lhes forma e contexto, traçar as relações de causa, efeito, simetria e/ou similaridade que existem entre elas e

torná-las mais palpáveis e mensuráveis, sobre as quais se possa planejar ações e estratégias para alcançar objetivos específicos. As autoras descrevem o passo a passo para fazer um mapa mental:

Para elaborarem o mapa mental, os estudantes devem seguir as seguintes recomendações:

- a) Iniciar no centro, com uma imagem do assunto, usando pelo menos três cores.
- b) Usar imagens, símbolos, códigos e dimensões em todo seu mapa mental.
- c) Selecionar as palavras-chave e escrevê-las usando letras minúsculas ou maiúsculas.
- d) Colocar cada palavra/imagem sozinha e em sua própria linha. As linhas devem estar conectadas a partir da imagem central. As linhas centrais são mais grossas, orgânicas e afinam-se à medida que irradiam para fora do centro.
- e) Fazer as linhas do mesmo comprimento que a palavra/imagem que suportam.
- f) Usar várias cores em todo o mapa mental, para a estimulação visual e também para codificar ou agrupar.
- g) Desenvolver seu próprio estilo pessoal de mapeamento da mente.
- h) Usar ênfases e mostrar associações em seu mapa mental.
- i) Manter o mapa mental claro, usando hierarquia radial, ordem numérica ou contornos para agrupar ramos. (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 137)

Figura 4: Modelo de mapa mental



Fonte: (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 138)

Uma vantagem significativa dos mapas mentais é que o aluno pode confeccioná-lo a partir do que considerou mais relevante sobre determinado conteúdo, registra com

suas próprias palavras de forma que quando necessitar revisar ou relembrar o assunto, terá acesso rápido e de fácil compreensão.

- DIFERENTES PERSPECTIVAS DE UM TEXTO

Proposta apresentada por Camargo e Daros (2018), que possibilita ao aluno ter acesso a diferentes compreensões de um texto ampliando sua visão pessoal. Trata-se de uma atividade colaborativa que segue os seguintes passos:

1. O professor solicita a leitura do texto e a realização prévia da unidade de aprendizagem aos alunos.
2. Os alunos devem fazer uma segunda leitura, para aprofundar e selecionar as ideias ou conceitos que julgam mais importantes.
3. O professor pede aos alunos para apresentarem as diferentes perspectivas, ideias ou conceitos selecionados, no esquema (Fig. 15).
4. O professor recolhe as perspectivas dos alunos. (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 106)

Para a realização desta metodologia as autoras propõem o seguinte instrumental:

Figura 5: Esquema para registro das perspectivas dos alunos

Diferentes perspectivas sobre (título do texto): _____

Principais ideias/conceitos do texto	Meu ponto de vista (eu acredito que...)

Síntese: nosso ponto de vista sobre o texto é:

Figura 15 Folha a ser entregue aos alunos para a realização da atividade diferentes perspectivas de um texto.

Fonte: Camargo e Daros (2018, p.108)

4 PROPOSTAS DE PRÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA COM USO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Entendemos que a escola deve formar leitores competentes para a grande variedade de textos que circulam na sociedade e, para isso, é preciso considerar diferentes processos de leitura e, conseqüentemente, diferentes modos de ensinar. Encontramos nas Metodologias Ativas boas possibilidades de dinamizar o ensino de Língua Portuguesa, colocando o aluno/leitor como protagonista do seu processo.

Na edição especial do Guia Crescer em Rede, intitulado Metodologias Ativas (2018, p. 11), foram apresentadas algumas metodologias que foram implementadas junto aos alunos diretamente por alguns autores deste material, ou indiretamente por meio das atividades de formação de professores organizadas pelo Instituto Crescer. O guia enumera sete pontos de atenção para quem quer se aventurar a trabalhar com metodologias ativas e implementar estratégias de ensino que façam mais sentido para os alunos apresentados pela educadora Jackie Gerstein:

1. Não devemos nos considerar experts em conteúdo. Essa é uma barreira que impede de aprender algo novo com os alunos.
2. Não devemos acreditar que as aulas expositivas são a melhor forma de transmitir conteúdos para os alunos. Isso é necessário, mas muitas vezes torna-se apenas uma transferência das anotações do professor para o caderno do aluno sem que tenham a oportunidade de reflexão.
3. Não devemos nos preocupar em ter todas as respostas, pois saber tudo elimina a chance de aprender junto com os alunos.
4. Não devemos acreditar que sempre deve haver conclusões previsíveis ao realizar uma tarefa, mas que muitas vezes não é possível planejar para aprender.
5. Não devemos acreditar que uma classe silenciosa é a mais adequada para promover aprendizagem, pois momentos em que os alunos são autorizados a explorar e a criar, seus próprios conteúdos e objetos são também extremamente ricos.
6. Não devemos ter medo de errar na frente dos nossos alunos, pois um erro pode, eventualmente, ser uma grande oportunidade para que todos possam aprender, incluindo o próprio professor.
7. Não podemos ser os únicos avaliadores do trabalho dos alunos, pois a autoavaliação e a avaliação entre pares têm um papel importante no processo de aprendizado.

Consideramos as observações da autora de extrema importância e, levando em consideração estes aspectos, propomos algumas atividades de leitura, todas embasadas em uma metodologia ativa diferente. Podemos, dependendo do nosso objetivo para a aula, utilizar mais de uma metodologia. Esperamos que possam contribuir para a realização de aulas mais significativas.

PLANOS DE AULA: paradigma tradicional e a contemporaneidade.

Para apresentar os exemplos de aplicação diferentes estratégias de ensino-aprendizagem dentro de uma abordagem contemporânea em que as metodologias ativas são o foco do processo de ensino-aprendizagem interativo, cabe tecer alguns comentários sobre esse instrumento didático pedagógico denominado plano de aula.

Num plano de aula tradicional todo o processo é planejado isoladamente pelo professor. As etapas são focadas na distribuição temporal de uma aula, independentemente do aprendizado do aluno.

O plano de aula sob a perspectiva das MA apresenta algumas características importantes. Dentre elas temos:

1. Serve de bússola para nortear os conteúdos e os objetivos da aprendizagem pretendidos tanto pelo professor como pelo aluno;
2. Delineia o contrato de ensino e aprendizagem entre aluno e professor, uma vez que se constrói em colaboração;
3. Estabelece as evidências de ensino e aprendizagem, uma vez que define o que se almeja alcançar com a aprendizagem;

O plano de aula das MA difere de outros tradicionais, uma vez que seu desenho é traçado em conjunto com as partes interessadas, especialmente com os alunos.

Os planos de aula a seguir não são para ser adotados por todos os professores, mas para exemplificar uma das possibilidades de se organizar o ensino de modo a atender as características de um ensino com uma abordagem de Metodologias Ativas.

Agora, é hora de se aventurar!

Aula/ tema: Leitura e interpretação do conto “Nóis mudemo”, de Fidêncio Bogo			
Duração Estimada: 100 minutos (2h/a)		Nº de alunos: 30	
Metodologia Ativa: Caso empático		Gênero usado na atividade: Conto	
Objetivos da aula: Ler e se posicionar criticamente diante da leitura Refletir acerca da problemática apresentada no texto; Encontrar soluções para a problemática apresentada pelo professor sob a perspectiva dos diferentes personagens da história; Trabalhar colaborativamente no grupo.			
Recursos: Texto impresso; Folhas para preenchimento dos mapas de empatia.			
Procedimentos:			
Atividade	Duração Estimada	Papel do professor	Papel do aluno
Orientação da aula; Formação dos grupos.	10 minutos	Dar as orientações para a atividade, deixando claros os objetivos da aula; Dividir os grupos ¹ (6 grupos com 5 alunos em cada).	Observar a exposição; Questionar, se necessário.
Leitura do texto	10 minutos	Entregar os textos; Orientar a leitura individual.	Fazer a leitura silenciosa do texto, mesmo estando em um grupo; Destacar no texto algo que tenha chamado a atenção.
Apresentação do caso/problema	5 a 10 minutos	Promover uma breve discussão ² acerca do tema central do texto; Lançar a seguinte problemática: Sabemos que a evasão/o abandono escolar é um acontecimento frequente em muitas escolas do país. Diversos são os motivos que levam a isso. O texto, por mais que seja fictício, relata uma situação que é real para muitos. O que poderia ter sido feito para evitar que Lúcio abandonasse a escola?	Participar do momento de discussão; Ouvir a problemática abordada pelo professor.

Realização do mapa da empatia	30 minutos	Solicitar a elaboração do mapa da empatia; Entregar o instrumental para cada grupo; Acompanhar as discussões dos grupos.	Elaborar o mapa da empatia ³ sob a perspectiva de cada personagem a seguir: Lúcio, a professora, o pai de Lúcio e os colegas de classe; Pensar e registrar qual seria a atitude de cada personagem para evitar o acontecimento; Registrar também como eles resolveriam o caso; Registrar as discussões.
Apresentação dos mapas e soluções	30 minutos	Assistir às apresentações dos grupos.	Apresentar os mapas e as soluções encontradas pelo grupo.
Fechamento e avaliação da atividade	10 minutos	Fazer uma reflexão final com a turma, avaliar a atividade.	Apresentar alguma consideração acerca da atividade.

Observações:

1 - A divisão dos grupos deverá se adequar à realidade do professor e da turma (quantidade de alunos, a necessidade de inserir alunos em grupos específicos).

2 - Propomos que seja realmente uma breve discussão, porque os alunos terão oportunidade de aprofundar o debate no momento da realização do mapa da empatia.

3 – Momento importante para pensar criticamente, refletir sobre uma situação e encontrar soluções. Outro ponto positivo é que o aluno irá pensar não só sob a perspectiva do personagem principal, mas sob a visão dos outros também. Analisar a visão do outro nos permite entender sob outras perspectivas.

4 – O texto tem um conteúdo muito bom, apresenta uma forte reflexão e permite que outras atividades possam ser feitas a fim de trabalhar a oralidade, ampliar a reflexão crítica, etc. Um exemplo é o debate regrado.

5 – Além da leitura e da oralidade, o professor também pode estender suas aulas para trabalhar a variação linguística e abordar o preconceito linguístico.

Avaliação:

É importante que o professor faça sempre uma avaliação da aula. Não uma avaliação para dar uma nota aos alunos, mas para saber se os objetivos daquela aula foram atingidos e o que poderia ser feito diferente. Pode-se avaliar também a participação, o engajamento, a discussão e a análise do caso feita por cada grupo.

Aula/ tema: Leitura da obra literária “Iracema”, de José de Alencar

Duração Estimada: 50 minutos

Nº de alunos: 30

Metodologia Ativa: Mapa mental

Gênero usado na atividade: Romance

Objetivos da aula:			
Despertar e incentivar o interesse pela leitura.			
Promover o encontro do aluno com o mundo da leitura, despertando para a necessidade de aquisição de novos conhecimentos.			
Associar/sintetizar a história com uso de palavras, frases ou símbolos, atribuindo-os de acordo com o que foi mais significativo na leitura.			
Aguçar o potencial cognitivo e criativo do aluno.			
Recursos:			
Livro impresso ou em pdf;			
Folhas em branco, canetinhas, canetas coloridas, lápis de cor para a confecção dos mapas.			
Procedimentos:			
Atividade	Duração Estimada	Papel do professor	Papel do aluno
Acolhida; Orientação da aula;	5 minutos	Dar as orientações para a atividade, deixando claros os objetivos da aula.	Observar a exposição; Questionar, se necessário.
Conversa sobre a obra	10 minutos	Proporcionar um momento de conversa livre sobre a obra. Deixar que os alunos se expressem acerca dos personagens, conflitos, tempo, e fazer mediações para enriquecer o momento.	Relembrar ¹ o enredo da história e participar do momento fazendo comentários.
Elaboração dos mapas mentais	35 minutos	Explicar como os alunos farão o mapa mental.	Elaboração do mapa ² .
Observações:			
1 – Para realizar esta atividade é importante que os alunos leiam a obra anteriormente. A forma da leitura pode ser direcionada pelo professor da forma que ele acha que melhor se adéqua à turma. Uma sugestão é fazer a leitura em sala. A leitura pode ser individual, ou o professor pode dividir partes da obra entre grupos de alunos e, em outro, momento, cada grupo apresentar sua parte com o intuito de que todos conheçam toda a obra.			
2 - O ponto de partida para a realização do mapa pode ser o nome da obra, o nome do autor, a data da obra, etc. (Os alunos podem decidir a melhor forma).			

3 – Apresentamos uma atividade para ser feita com um livro paradidático, porém ela pode ser realizada com um texto mais curto. O professor pode também alertar aos alunos que esta metodologia pode ser usada por eles na leitura de textos de qualquer disciplina, pois é uma boa estratégia para estudar e relembrar conteúdos.

4 – A intenção de trabalhar com o paradidático é proporcionar aos alunos o contato com narrativas mais longas e incentivá-los à leitura de outros livros.

5 – Consideramos importante que o professor proporcione um outro momento para que os alunos compartilhem seus mapas e que ele faça comentários interessantes sobre a obra, fale um pouco sobre o autor, outros livros e outros personagens interessantes deles, com o objetivo de instigar os alunos a buscarem outras leituras.

6 – Para incentivar a leitura de paradidáticos, podemos também propor a confecção de jogos com o tema dos livros.

Avaliação:

É importante que o professor faça sempre uma avaliação da aula. Não uma avaliação para dar uma nota aos alunos, mas para saber se os objetivos daquela aula foram atingidos e o que poderia ser feito diferente.

Para esta atividade, é importante observar nos alunos: a participação, o envolvimento, o interesse em realizá-la.

Aula/ tema: Leitura e interpretação do texto “A crueldade dos jovens”, de Walcyr Carrasco			
Duração Estimada: 50 minutos		Nº de alunos: 30	
Metodologia Ativa: Sala de aula invertida / Diferentes perspectivas de um texto		Gênero usado na atividade: Crônica	
Objetivo (s) da aula: Despertar e incentivar o interesse pela leitura. Desenvolver a interpretação através do acesso aos conhecimentos prévios. Promover reflexão sobre do tema do texto. Proporcionar a partilha das impressões acerca da leitura.			
Recursos: Texto impresso; Folha instrumental – Diferentes perspectivas de um texto;			
Procedimentos:			
Atividade	Duração Estimada	Papel do professor	Papel do aluno
Acolhida; Orientação da aula; Organização da sala.	5 minutos	Dar as orientações para a atividade, deixando claros os objetivos da aula.	Observar a exposição; Questionar, se necessário.
Registro das perspectivas na folha instrumental	15 minutos	Entregar a ficha para cada aluno.	Preencher os dois primeiros quadros do instrumental¹.
Discussão em duplas	15 minutos	Orientar que os alunos formem duplas para partilharem suas impressões do texto.	Partilhar o que escreveram, comparar suas impressões e registrar a impressão que eles tiveram em comum.

Partilha das impressões sobre o texto com a turma	15 minutos	Orientar o momento da partilha.	Cada dupla irá partilhar com a turma suas impressões sobre o texto.
Observações: 1 – Para o preenchimento do instrumental, lembramos que a leitura do texto foi feita em casa. O professor terá que entregar os textos na aula anterior e orientar que os alunos façam a leitura e registrem suas impressões. Aqui, estamos usando a sala de aula invertida, a leitura é feita em casa para em sala se aproveitar melhor o tempo da atividade. O professor pode observar como foi a leitura dos alunos, passando nas mesas e avaliando seus registros individuais.			
Avaliação: É importante que o professor faça sempre uma avaliação da aula. Não uma avaliação para dar uma nota aos alunos, mas para saber se os objetivos daquela aula foram atingidos e o que poderia ser feito diferente. Para esta atividade, é importante observar nos alunos: a participação, o envolvimento, o interesse em realizá-la.			

Aula/ tema: Leitura e interpretação de contos.			
Duração Estimada: 100 minutos		Nº de alunos: 30	
Metodologia Ativa: Rotação por estações		Gênero usado na atividade: Contos	
Objetivo (s) da aula: Despertar e incentivar o interesse pela leitura. Aguçar o potencial cognitivo e criativo do aluno.			
Recursos: Textos impressos; (Computador, tablet ou celular com internet disponível para pesquisa); Tesoura, cola, canetinhas, revistas, folhas de papel ofício.			
Procedimentos:			
Atividade	Duração Estimada	Papel do professor	Papel do aluno
Acolhida; Orientação da aula;	5 minutos	Dar as orientações para a atividade, deixando claros os objetivos da aula;	Observar a exposição; Questionar, se necessário.
Divisão dos grupos	5 minutos	Orientar sobre a divisão dos grupos e organização da sala. (5 grupos com 6 alunos em cada)	Formar os grupos por afinidade e se organizar nas mesas de acordo com a formação feita pelo professor ¹ .
Orientação das estações e do tempo de realização das tarefas.	5 minutos	Falar para os alunos o que irão fazer em cada estação e o tempo que eles terão para realizar ² . Estação 1 – Observação das personagens. Listar as personagens da história e descrever suas principais características. Estação 2 – Pesquisar em sites da internet informações extras a	Escutar o professor.

		respeito do conto e do autor. Estação 3 – Discutir sobre o local em que acontece a história e o tempo de Duração Estimada dela. Estação 4 – Fazer o reconto da história com desenhos ou colagens. Podem desenhar ou colar apenas elementos que lembrem o enredo da história. Estação 5 – Buscar o conflito da história e pensar em outra forma de resolver.	
Entrega dos contos e realização da leitura.	10 minutos	Entregar os textos para cada grupo	Fazer a leitura do texto
Início da Rotação	50 minutos (10 minutos para a realização da tarefa de cada estação)	Acompanhar a realização da atividade.	Passar pelas estações, realizar as tarefas propostas, atentar para o tempo de realização. Registrar o desenvolvimento de cada etapa no caderno.
Apresentação dos contos	25 minutos	Acompanhar as apresentações	Apresentar o resultado da atividade do grupo.
Observações: 1 – Para a realização desta atividade, o professor tem que deixar a sala organizada com antecedência (cinco grupos, com seis mesas em cada, dispostos na sala em formato circular). Deixar os grupos formados e colocar uma folha para cada grupo, informando a numeração da estação, o que é para ser feito e o tempo de realização. 2 – Os alunos já estarão com os grupos formados e acomodados em alguma estação por onde irão iniciar. A rotação dos grupos irá acontecer no sentido horário. 3 – Dispor na sala um computador, tablet ou celular que tenha acesso a internet. Nesta estação, os alunos também podem usar seus próprios aparelhos de celular.			

4 – Os contos deverão ser pré-selecionados pelo professor. Sugerimos que sejam contos desconhecidos pelos alunos. No site sugerido¹⁸, encontramos dezenas de contos dos Irmãos Grimm que podem ser utilizados.

Avaliação:

É importante que o professor faça sempre uma avaliação da aula. Não uma avaliação para dar uma nota aos alunos, mas para saber se os objetivos daquela aula foram atingidos e o que poderia ser feito diferente.

Para esta atividade, é importante observar nos alunos: a participação, o envolvimento, o interesse em realizá-la.

¹⁸ Disponível em: https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos_

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise de pesquisas acerca do ensino da Língua Portuguesa, apesar de não encontrarmos menções explícitas à utilização de Metodologias Ativas, presenciamos a recorrente reflexão a respeito da necessidade de transformações nesse campo e a superação dos esquemas tradicionais de ensino.

A vivência em sala de aula vai ao encontro desse debate, quadro cotidianamente ilustrado na busca constante por estratégias pedagógicas com características inovadoras e que dialoguem com o universo dos alunos. O contato com as MA se mostrou promissor em, pelo menos, dois aspectos iniciais: o caráter de proposta baseada na realidade dos alunos, lançando mão da interface com a tecnologia, do estímulo ao seu posicionamento ativo e da aplicação prática do conhecimento, e em segundo lugar, o alinhamento com os fundamentos trazidos pela BNCC que objetivam uma melhoria na educação.

A literatura aponta que é necessária uma mudança no ensino, promovendo a preparação de alunos mais confiantes e engajados no seu processo de aprendizagem e indica o valor do uso das Metodologias Ativas com o objetivo de diversificar as aulas de Língua Portuguesa, aprimorando, conseqüentemente, a competência leitora, por propiciar dinamismo e empolgação para aprender.

A elaboração deste caderno materializa nossa intenção de contribuir para a qualificação da práxis dos professores de Língua Portuguesa e consequente melhoria dos resultados das avaliações externas a partir da ampliação e desenvolvimento da prática de leitura em sala de aula, usando estratégias que oportunizam a aprendizagem ativa e significativa para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, por meio de Metodologias Ativas.

6 SUGESTÕES DE LEITURA

GRIMM. Grimmstories. Disponível em:

https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/index. Acesso em: 07 jun. 2020.

KLEIMANN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: UNICAMP, 2002

MAZUIM, C.; GOMES, M. S. **Teorias e vivências de metodologias ativas**. 1. ed. São Paulo: Perse; Porto Alegre: Penso, 2019.

PRAZERES, I; OLIVEIRA, C. Gamificação na educação básica pública -Possibilidades de aplicação. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO,9.2018, Aracajú, *Anais...* p.1-15 Disponível em:

<https://eventos.set.edu.br/index.php/simeduc/article/view/9493>. Acesso em: 02 mar. 2019

SILVA, A.; BIEGING, P; BUSARELLO, R. (org.). **Metodologia ativa na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

“Nóis mudemo” (Fidêncio Bogo)¹⁹

O ônibus da Transbrasiliana deslizava manso pela Belém-Brasília rumo ao Porto Nacional. Era abril, mês das derradeiras chuvas. No céu, uma luazona enorme pra namorado nenhum botar defeito. Sob o luar generoso, o cerrado verdejante era um presépio, todo poesia e misticismo.

As aulas tinham começado numa segunda-feira. Escola de periferia, classes heterogêneas, retardatários. Entre eles, uma criança crescida, quase um rapaz.

- Por que você faltou esses dias todos?

- É que nóis mudemo onti, fessora. Nóis veio da fazenda.

Risadinhas da turma.

- Não se diz “nóis mudemo” menino! A gente deve dizer: nós mudamos, tá?

- Tá fessora!

No recreio as chacotas dos colegas: Oi, nóis mudemo! Até amanhã, nóis mudemo!

No dia seguinte, a mesma coisa: risadinhas, cochichos, gozações.

- Pai, não vô mais pra escola!

- Oxente! Módi quê?

Ouvida a história, o pai coçou a cabeça e disse:

- Meu fio, num deixa a escola por uma bobagem dessa! Não liga pras gozações da mininada! Logo eles esquece.

Não esqueceram. Na quarta-feira, dei pela falta do menino. Ele não apareceu no resto da semana, nem na segunda-feira seguinte. Aí me dei conta de que eu nem sabia o nome dele. Procurei no diário de classe e soube que se chamava Lúcio – Lúcio Rodrigues Barbosa. Achei o endereço. Longe, um dos últimos casebres do bairro. Fui lá, uma tarde. O rapaz tinha partido no dia anterior para casa de um tio, no sul do Pará.

- É, professora, meu fio não aguentou as gozações da mininada. Eu tentei fazê ele

¹⁹ Disponível em: <https://fidenciobogo.blogspot.com/2011/05/conto-nois-mudemo.html>

continuá, mas não teve jeito. Ele tava chateado demais. Bosta de vida! Eu devia di tê ficado na fazenda coa famia. Na cidade nóis não tem veis. Nóis fala tudo errado. Inexperiente, confusa, sem saber o que dizer. Engoli em seco e me despedi. O episódio ocorrera há dezessete anos e tinha caído em total esquecimento, ao menos de minha parte.

Uma tarde, um povoado à beira da Belém-Brasília, eu ia pegar o ônibus, quando alguém me chamou. Olhei e vi, acenando para mim, um rapaz pobrementemente vestido, magro, com aparência doentia.

-O que é, moço?

-A senhora não se lembra de mim, fessora?

Olhei para ele, dei tratos à bola. Reconstitui num momento meus longos anos de sacerdócio, digo de magistério. Tudo escuro.

-Não me lembro não, moço. Você me conhece? De onde? Foi meu aluno? Como se chama?

Para tantas perguntas, uma resposta lacônica:

-Eu sou “Nóis mudemo”, lembra?

Comecei a tremer.

-Sim, moço. Agora lembro. Como era mesmo o seu nome?

-Lúcio – Lúcio Rodrigues Barbosa.

- O que aconteceu? Ah! Fessora! É mais fácil dizê o que não aconteceu. Comi o pão que o diabo amasso. E êta diabo bom de padaria! Fui garimpeiro. Fui boia-fria, um “gato” me arrecadou e levou num caminhão pruma fazenda no meio da mata. Lá trabaiei como escravo, passei fome, fui baleado quando consegui fugir. Peguei tudo quanto é doença. Até na cadeia já fui pará. Nóis ignorante as veis fais coisa sem querê fazê. A escola fais uma farta danada. Eu não devia tê saído daquele jeito, fessora, mais não aguentei as gozação da turma. Eu vi logo que nunca ia consegui falá direito. Ainda hoje não sei.

-Meu Deus!

Aquela revelação me virou pelo avesso. Foi demais para mim. Descontrolada, comecei a soluçar convulsivamente. Como eu podia ter sido tão burra e má? E abracei o rapaz, o que restava do rapaz que me olhava atarantado.

O ônibus buzinou com insistência.

- O rapaz afastou-me de si suavemente.

- Chora não, fessora! A senhora não tem cupa.

-Como? Eu não tenho culpa? Deus do céu!

Entrei no ônibus apinhado. Cem olhos eram cem flechas vingadoras apontadas para mim. O ônibus partiu. Pensei na minha sala de aula. Eu era uma assassina a caminho da guilhotina.

Hoje tenho raiva da gramática. Eu mudo, tu mudas, ele muda, nós mudamos... Super usada, mal usada, abusada, ela é uma guilhotina dentro da escola. A gramática faz gato e sapato da língua materna, a língua que a criança aprendeu com seus pais e irmãos e colegas – e se torna o terror dos alunos. Em vez de estimular e fazer crescer, comunicando, ela reprime e oprime, cobrando centenas de regrinhas estúpidas para aquela idade.

E os lúcios da vida, os milhares lúcios da periferia e do interior, barrados nas salas de aula:

“Não é assim que se diz, menino!” Como se o professor quisesse dizer: “Você está errado! Os seus pais estão errados! Seus irmãos e amigos e vizinhos estão errados! A certa sou eu! Imite-me! Copie-me! Fale como eu! Você não seja você! Renegue suas raízes! Diminua-se ! Desfigure-se! Fique no seu lugar! Seja uma sombra!”

E siga desarmado para o matadouro da vida...

A crueldade dos jovens²⁰ (Walcyrr Carrasco)

Conheci uma mulher cujo filho de 14 anos queria um par de tênis de marca. Separada, ganhava pouquíssimo como vendedora. Dia e noite o garoto a atormentava com a exigência. Acrescentou mais horas à sua carga horária para comprar os tênis. Exausta, ela presenteou o filho. Ganhou um beijo e outro pedido: agora ele queria uma camiseta ‘da hora’. E dali a alguns dias a mãe estava abrindo um crediário! Já conheci um número incrível de adolescentes que estabelecem um verdadeiro cerco em torno dos pais para conquistar algum objeto de consumo. Uma garota quase enlouqueceu a mãe por causa de um celular cor-de-rosa. Um rapaz queria um MP3. Novidades são lançadas a cada dia e os pedidos renascem com a mesma velocidade. Pais e mães, com frequência, não conseguem resistir. Em parte, por desejarem contemplar o sorriso no rosto dos filhos. Uma senhora sempre diz:

— Quero que minha menina tenha o que eu não tive.

Pode ser. Mas isso não significa satisfazer todas as vontades! Muita gente é praticamente chantageada pelos filhos. A crueldade de um adolescente pode ser tremenda quando se trata de conseguir alguma coisa. Uma vez ouvi uma jovem gritar para o pai:

Já conheci uma garota cujo pai se endividou porque ela insistiu em ir à Disney. Os juroz rolaram e, dois anos depois, ele vendeu a casa para comprar outra menor e quitar o empréstimo. Outro, economizou centavos porque a menina quis fazer plástica. Conselhos não adiantaram:

— Você é muito nova para colocar implante de silicone.

Ficava uma fúria. Queria ser atriz e, segundo afirmava, não teria chance alguma sem a intervenção. (Não conseguiu. Hoje trabalha como vendedora em uma loja.) Procedimentos estéticos, como clareamento de dentes, spas e, claro, plásticas, são muito pedidos, ao lado de roupas de grife, excursões, joias, celulares e todo tipo de eletrônico. É óbvio que o jovem tem o direito de pedir. O que me assusta é a absoluta falta de freio, a insistência e a total incompreensão diante das dificuldades financeiras da família. Recentemente, assisti a uma situação muito difícil. Mãe solteira, uma

²⁰ Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/cidades/a-crueldade-dos-jovens/>

doméstica conseguiu juntar, ao longo de anos, o suficiente para comprar uma quitinete no centro de São Paulo.

— Vou sair do aluguel! — comemorou.

— Você é um fracassado!

A filha, 16 anos, no 2º grau, recusou-se:

— Quero um quarto só para mim!

Não houve quem a convencesse. A mãe não conseguiu enfrentar a situação. Continuam no aluguel. O valor dos apartamentos subiu e agora o que ela tem não é suficiente para comprar mais nada.

Muitas vezes, os filhos da classe média estudam em colégio particular ao lado de herdeiros de grandes fortunas. Passam a desejar os relógios, as roupas, o modo de vida dos amigos milionários.

— De repente a minha filha quer tudo o que os coleguinhas têm! Até bolsa de grife.

Uma coisa é certa: algumas equiparações são impossíveis. A única solução é a sinceridade. E deixar claro que ninguém é melhor por ter mais grana, o celular de último tipo, o último lançamento no mundo da informática. Pode ser doloroso no início. Também é importante não criar uma pessoa invejosa, que sofre por não ter o que os outros têm. Mas uma família pode se desestabilizar quando os pais se tornam reféns do pequeno tirano. A única saída para certas situações é o afeto. E, quando o adolescente está se transformando em uma fera, talvez seja a hora de mostrar que nenhum objeto de consumo substitui uma conversa olho no olho e um abraço amoroso.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; NETO, T; TREVISANI, F. (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BERBEL, N. A. N. 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.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/0>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. 1.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BOGO, F. **Nóis mudemo**. 2009. Disponível em: <https://fidenciobogo.blogspot.com/2011/05/conto-nois-mudemo.html>. Acesso em: 07 jun. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CAMARGO, F; DAROS, T. **A Sala de aula inovadora** [recurso eletrônico]: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB

CARRASCO, W. **A crueldade dos jovens**. Veja São Paulo, 2010. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/cidades/a-crueldade-dos-jovens/>. Acesso em: 07 jun. 2020.

CHRISTENSEN, C. HORN, M, B. STAKER, H. **Ensino híbrido**: uma inovação disruptiva? Clayron Christensen Institute, 2013.

FILATRO, A; CAVALCANTI, C. **Metodologias Inovativas na educação presencial, a distância e corporativa**. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. Relatório SAEB [recurso eletrônico]. Brasília: INEP/MEC, 2019.

Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/f9d4ff4f-1708-41fa-82e5-4f2aa7c6c581?version=1.3>. Acesso em: 07 jun. 2019

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática, p. 1– 25. Porto Alegre: Penso, 2018.

PIO, P; CARVALHO, S; MENDES, J. E. Práxis e prática educativa em Paulo Freire: reflexões para a formação e a docência. *In*: XVII Encontro Nacional de Prática de Ensino – ENDIPE, Fortaleza, EdUECE, 2014.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática, p. 26–44. Porto Alegre: Penso, 2018.

SZUPARITS, B. (org.). **Guia Crescer em Rede**: Metodologias Ativas. Edição especial. São Paulo: Instituto Crescer, 2018.