

# CONCEPÇÕES DOCENTES: UMA REFLEXÃO SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

---

TEACHERS' CONCEPTIONS: A REFLECTION ABOUT ACTIVE METHODOLOGIES IN THE TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE

**Ludiéli Felício Martin<sup>1</sup>**

Secretaria Estadual de Educação do Paraná  
<https://orcid.org/0000-0001-9279-7640>  
ludielifm@gmail.com

**Eliana Merlin Deganutti de Barros<sup>2</sup>**

Universidade Estadual do Norte do Paraná  
<https://orcid.org/0000-0001-9241-9375>  
elianamerlin@uenp.edu.br

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo analisar concepções de professores-cursistas – em formação inicial e continuada – sobre metodologias ativas. A partir de estudos teóricos sobre metodologias ativas e novos multiletramentos, foi elaborada e desenvolvida uma sequência virtual de formação docente, tendo como foco o ensino da leitura e produção de textos por meio de metodologias ativas. As implementações foram realizadas a distância e o contexto da intervenção didática foi o ambiente virtual de aprendizagem da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP e o Google Meet. Os participantes foram voluntários, docentes e graduandos de Língua Portuguesa. Para atingir o objetivo deste estudo, trazemos a análise das respostas dos cursistas a um questionário diagnóstico aplicado na modalidade virtual assíncrona, no início do segundo curso. A pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, de cunho interventivo, fundamentada na pesquisa-ação. A metodologia de análise é instrumentalizada pelas categorias de Bulea (2010) de Segmentos de Orientação temática (SOT) e Segmentos de Tratamento Temático (STT). Os resultados mostram que os professores-cursistas, na sua maioria, já possuíam uma boa base conceitual sobre metodologias ativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino da Língua Portuguesa; Metodologias ativas; Sequência virtual de formação docente.

---

1 Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná; professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa do quadro próprio do magistério da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, Cornélio Procópio, Brasil; membro do grupo de pesquisa DIALE – Diálogos Linguísticos e Ensino (CNPq/UENP); Linguística Aplicada.

2 Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina; professora associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Cornélio Procópio, Paraná, Brasil, com atuação na graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras (Proletras) e Mestrado e Doutorado em Ensino (PPGEN); líder do grupo de pesquisa DIALE – Diálogos Linguísticos e Ensino; Linguística Aplicada.

**ABSTRACT:** This study aims to analyze the perceptions of teacher-trainees – in initial and continuing education – regarding active methodologies. Based on theoretical studies on active methodologies and new multiliteracies, a virtual teacher training sequence was designed and developed, focusing on teaching reading and text production through active methodologies. The implementations were carried out remotely, and the context of the didactic intervention was the virtual learning environment of State University of Northern Paraná - UENP and Google Meet. The participants were volunteers, both teachers and undergraduate students of Portuguese Language. To achieve the objective of this study, we analyze the trainees' responses to a diagnostic questionnaire applied in an asynchronous virtual mode at the beginning of the second course. The research follows a qualitative, interventionist approach, based on action research. The analysis methodology is guided by Bulea's (2010) categories of Thematic Orientation Segments (SOT) and Thematic Treatment Segments (STT). The results show that the majority of the teacher-trainees already had a solid conceptual foundation regarding active methodologies.

**KEYWORDS:** Portuguese Language Teaching; Active methodologies; Virtual sequence of teacher training.

## INTRODUÇÃO

A sociedade, assim como as linguagens que a constituem, estão sempre mudando, coagidas por múltiplos fatores, de diversas ordens: econômica, política, religiosa, ideológica, etc. Nas últimas décadas, com o advento das novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), essas mudanças tomaram uma proporção ainda maior e mais acelerada e, com isso, vem surgindo “novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 116).

No bojo dessas discussões, o ensino das línguas passa a problematizar esse contexto *hipermoderno* (Rojo; Barbosa, 2015) e questionar como as TDIC, as metodologias de ensino, assim como os gêneros textuais/discursivos emergentes podem ser mobilizados nos processos de letramento escolar. Discussão essa que se alinha às proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2018), documento que preconiza as diretrizes das aprendizagens para a Educação Básica, visto que as novas tecnologias e os *novos (multi)letramentos* (Rojo; Moura, 2019) têm papel fundamental nesse documento.

A BNCC (Brasil, 2018) apresenta dez competências gerais que devem ser desenvolvidas nas práticas educacionais, por serem consideradas essenciais na aprendizagem dos estudantes. Dentre as dez ressaltamos uma relacionada à *cultura digital*, que diz que o ensino, na Educação Básica, deve levar o aluno a “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 [...]” (Brasil, 2018, p. 9).

Rojo (2017, p. 4), ao discutir sobre o ensino das línguas nesse contexto hipermediático, salienta que, para além dos letramentos da letra e do impresso, “é urgente focar os multiletramentos e os novos letramentos que circulam na vida contemporânea de nossos alunos”, trazendo, assim, a cultura digital e o contexto social dos alunos às práticas da sala de aula. Nessa conjuntura, a leitura e a produção de textos deixam de ser atividades analógicas e lineares. Das hipermídias emergem textos cada vez mais

híbridos, que articulam linguagem verbal, sons, imagens estáticas e em movimentos, diversos *layouts*, etc. Toda essa transformação, não somente dos textos, mas da sociedade nesse contexto hipermoderno, requer uma problematização nas maneiras que ensinamos nossas crianças e jovens a se relacionarem com esses novos (multi)letramentos

No bojo dessas discussões (e não somente dessas), despontam estudos que problematizam o modelo de educação voltado à transmissão de conteúdo. Nesse campo, um pesquisador de destaque é Moran (2018, p. 3), que ressalta a importância das *metodologias ativas* (doravante MA), uma vez que o indivíduo “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”.

Considerando as MA como “estratégias pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem no aprendiz, contrastando com a abordagem pedagógica do ensino tradicional, centrada no professor, que transmite informação aos alunos” (Valente; Almeida; Geraldini, 2017, p. 463) e pertinentes para uma abordagem mais significativa dos novos (multi)letramentos que adentram a vida dos nossos alunos, propusemos um curso de formação docente voltado para a inserção das MA no contexto de ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica.

O curso em questão<sup>3</sup>, denominado, por nós, de Sequência Virtual de Formação Docente (doravante SVFD), foi centrado na formação de professores e futuros professores de Língua Portuguesa, com foco na utilização de MA no ensino da leitura e produção de textos. Foi desenvolvido na modalidade a distância, no ano de 2021, período em que os professores da Educação Básica, devido à pandemia da COVID-19, estavam atuando na modalidade remota emergencial de ensino. O objetivo da SVFD foi levar os docentes-cursistas a experimentarem, sob a ótica de alunos, determinadas metodologias ativas e plataformas digitais de ensino e aprendizagem e, a partir dessa interação, refletir a utilização dessas metodologias e dispositivos no letramento escolar.

É justamente esse curso o gerador de dados das análises realizadas neste trabalho, cujo objetivo é analisar e refletir sobre as concepções de MA dos professores em formação, participantes da pesquisa que atuaram como cursistas durante o desenvolvimento da SVFD. Para tanto, são analisadas as respostas dos participantes a um questionário diagnóstico aplicado no início do curso. Para compor este trabalho, trazemos uma seção teórica sobre MA, o contexto metodológico da realização da pesquisa, a análise e discussão dos dados selecionados para o estudo e uma breve consideração final.

## METODOLOGIAS ATIVAS (MA)

Nova sociedade, portanto, novos alunos. Essa afirmação traz consigo muitos questionamentos acerca das abordagens de ensino, pois o contexto social atual exige novos caminhos para o ensino e a aprendizagem. Por conseguinte, faz-se necessário pensar em práticas pedagógicas que levem em consideração essa realidade, para que os objetivos, advindos de necessidades contextualizadas possam ser

---

<sup>3</sup> Esse curso foi o dispositivo gerador de dados da dissertação de mestrado “Sequência virtual de formação docente: proposta para o ensino de Língua Portuguesa por meio de metodologias ativas” (MARTIN, 2022).

atingidos (Valente, 2014; Moran, 2015). Bacich e Moran (2018) enfatizam, dessa forma, a necessidade de se remodelar, reinventar a educação, considerando a sociedade na qual vivemos, repensando o sentido da escola e do ensino para o contexto atual. No âmbito dessas discussões, destacam-se os estudos sobre as Metodologias Ativas (MA)

Sobre as MA, Berbel (2011, p. 29) esclarece que essas “baseiam-se 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”. Já Valente (2018, p. 27) acrescenta que MA “são alternativas pedagógicas que colocam o aprendiz no centro do processo, para isso o envolve em práticas de descoberta, investigação ou resolução de problemas”.

Essas definições, apesar de estarem em produções recentes, surgiram com o movimento denominado Escola Nova, de John Dewey, concepção que respaldava o ensino por meio da experiência, buscando desenvolver a autonomia do aluno. Dewey propôs o aprender fazendo – *learning by doing* – cujos princípios eram “iniciativa, originalidade e cooperação com vistas a liberar suas potencialidades” (Almeida, 2018, p. XI).

Com base nessa perspectiva, o trabalho pedagógico deve despertar a curiosidade com princípios de questionamento e conscientização da realidade, para então transformá-la, contrapondo à concepção de que ensinar é transferir conhecimento. Na visão defendida pelas MA, em alinhamento ao pensamento freiriano, ensinar é “criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 27).

Com a adoção de MA, segundo Moran (2018), o ambiente escolar se torna um lugar beneficiado, ao proporcionar aprendizagem por meio de situações reais, desafios, jogos, problemas, projetos, tecnologia comum ou de ponta. Com isso o aluno é cocriador, busca soluções nos mais variados níveis em que é exposto.

Diante do exposto, cabe ressaltar que essa concepção só se concretiza se a equipe gestora, professores e espaços físicos e digitais forem acolhedores, acessíveis, criativos e dinâmicos. No modelo convencional, os professores explicam os conceitos básicos e, por meio de leituras e atividades, os conteúdos são aprofundados. Memorização, repetição, controle são algumas atividades ainda muito valorizadas no contexto escolar, o que mostra, segundo Moran (2018), o quanto a educação precisa avançar. Diferentemente do modelo tradicional de ensino, na perspectiva das MA, o papel do professor é alterado: passa a ser orientador, mediador, com o intuito de colaborar para que os aprendizes prosigam na construção da aprendizagem “além de onde conseguiriam ir sozinhos” (Moran, 2018, p.4).

Pode-se caracterizar MA, também, pelo papel protagonista do aluno, em que há a participação direta e reflexiva no processo de aprendizagem. Ou seja, o aluno é exposto constantemente a atividades que o fazem experimentar, desenhar, criar, refletir, sob a orientação do professor (Moran, 2018). Na concepção defendida pelas MA, em acordo com Weisz (2004):

O aprendiz é um sujeito protagonista no seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação que converte em informação em conhecimento próprio. Essa

construção pelo aprendiz não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir. (Weisz, 2004, p. 60).

Outra palavra-chave no estudo das MA é a personalização do ensino. Personalizar a aprendizagem é fazer com que o aluno encontre significado no seu estudo, que ele se sinta motivado a aprender e a ampliar seu aprendizado, para assim levá-lo à autonomia. No entanto, personalizar é uma atividade complexa e que exige dedicação, além de professores “muito bem preparados e remunerados, bom apoio institucional e infraestrutura tecnológica”, por meio de “atividades individuais e grupais, presenciais e on-line” (Moran, 2018, p. 6). Bacich (2018, p. 139) ressalta variáveis vinculadas à personalização “como a idade do aluno, suas experiências anteriores e a forma como lida com as ações de ensino propostas em sala de aula”, como também, de acordo com a autora “aspectos como o ritmo, o tempo, o lugar e o modo como aprendem são relevantes quando se reflete sobre a personalização do ensino”.

Na perspectiva defendida pelas MA, quando o ensino tem significado para o aluno e o auxilia na vida fora da escola, este participa mais (Moran, 2018). Consequentemente, a aprendizagem ativa mais significativa é aquela associada ao projeto de vida e ao contexto dos alunos. Além disso há uma diversidade de estratégias que é importante equilibrá-las, pois cada abordagem tem sua relevância e não pode ser determinada como única. Cabe ao professor, que agora é orientador, mentor, selecionar diferentes abordagens de ensino, colocando o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem (Berbel, 2011; Moran, 2018).

Há diversas MA que podem ser utilizadas em sala de aula, cada uma com propósitos específicos, como a sala de aula invertida (Valente, 2014; Bergmann; Sams, 2018), a aprendizagem baseada em projetos (Bender, 2014; Moran, 2018) e a gamificação (Deterding et al., 2011; Zichermann; Cunningham, 2011; Kapp, 2012), abordadas na SVFD elaborada, por nós, para a formação de professores de Língua Portuguesa. Cabe, assim, ao professor, selecionar a mais apropriada para os seus objetivos de ensino.

## CONTEXTO DA GERAÇÃO DE DADOS E METODOLOGIA DA PESQUISA

A geração de dados do trabalho em questão se deu no decorrer de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho interventivo, fundamentada na pesquisa-ação (Paiva, 2019). De acordo com Paiva (2019, p. 73), no âmbito pedagógico, a pesquisa-ação é realizada para “compreender e melhorar um ambiente educacional”, além de ser “por natureza participativa”, na qual os pesquisadores são também construtores de conhecimento. E, consequentemente, participantes da pesquisa.

Além dos pesquisadores, são participantes da pesquisa os cursistas que realizaram as atividades da SVFD intitulada “Ensino da leitura e produção de textos por meio de Metodologias Ativas”: graduandos de Letras ou Pedagogia e professores da Educação Básica que ministram aulas de Língua Portuguesa. O curso foi divulgado pelas redes sociais e desenvolvido entre 06 de maio e 30 de julho de

2021, mediante atividades assíncronas no ambiente virtual de aprendizagem (Moodle), da Universidade Estadual do Norte do Paraná, e encontros síncronos pelo Google Meet. A SVFD foi composta por 4 unidades (duração de 3 semanas cada), com um encontro síncrono ao final de cada uma.

Os conteúdos contemplados na SVFD foram sempre abordados pelo viés da prática, ou seja, o objetivo foi que os docentes experienciassem as MA como ferramenta do desenvolvimento de capacidades de ler e produzir textos e não apenas as identificassem teoricamente. Para isso, foi selecionado a esfera publicitária como foco discursivo. Os conteúdos abordados foram: MA, ensino híbrido, sala de aula invertida, *gamificação*, aprendizagem baseada em projetos, tecnologias educacionais, ensino da leitura e produção textual, gêneros da esfera publicitária.

O objetivo do curso não foi, assim, trazer definições de termos e metodologias, mas criar possibilidades de se estudar e refletir sobre MA, praticando-as, já que adotamos o *método indutivo*, o qual, diferentemente do ensino transmissivo, trata-se “de conduzir e orientar os alunos para que descubram os novos saberes e se apropriem das habilidades indispensáveis para a realização de uma tarefa” (Pasquier; Dolz, 1996, p. 6).

Neste trabalho, analisamos e interpretamos dados gerados por respostas dos cursistas a um questionário diagnóstico aplicado, de forma virtual (assíncrona), no início do desenvolvimento da SVFD, com o objetivo de identificar as concepções dos cursistas sobre metodologias ativas. No início da SVFD, os 100 cursistas que fizeram a inscrição receberam, no AVA do curso, o link para acesso a um questionário (*Google Forms*) de avaliação diagnóstica, com o foco nas MA. No total, 68 cursistas acessaram o AVA e 34 responderam aos questionários enviados. As questões enviadas aos cursistas estão apresentadas no Quadro 1:

**Quadro 1:** Questionário diagnóstico

1) Para você, o que são metodologias ativas?
2) É importante buscar novas metodologias para o ensino da língua, ou seja, formas diferentes de ensinar a leitura, produção...?
3) Qual você acredita que seja a função do professor e do aluno na atualidade?
4) Você acha que esteja cumprindo este papel na sua atividade docente? Justifique. Caso a resposta seja negativa quais seriam as dificuldades enfrentadas?

**Fonte:** as autoras.

Como ferramenta analítica, utilizamos categorias propostas por Bulea (2010): os Segmentos de Orientação Temática (SOT) que introduzem, apresentam ou iniciam um tema; e os Segmentos de Tratamento Temático (STT) que desenvolvem o tema apresentado.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir das questões formuladas no questionário diagnóstico, aplicado no início da SVFD, antes do processo interventivo e das respostas dos cursistas, geramos categorias de SOT e STT (Bulea, 2010). Os SOT são gerados a partir das temáticas das questões propostas. Já para a apreensão dos STT, a análise se baseou na recorrência de respostas que dialogam entre si. Tanto os SOT como os STT são representados, na nossa pesquisa, por expressões ou frases nominais que exprimem a temática focada, conforme demonstra o Quadro 2:

**Quadro 2:** SOT e STT apreendidos da avaliação diagnóstica

SOT	STT
SOT1- Conceitos e aspectos das MA	STT1- Estratégias didáticas STT2- Processo de ensino STT3- Práticas inovadoras STT4- Situações reais STT5- Aprendizagem significativa STT6- Aluno protagonista STT7- Engajamento STT8- Autonomia STT9- Motivação STT10- Participação ativa do aluno STT11- Integração de recursos tecnológicos STT12- Conceitos equivocados STT13- Conceitos teóricos STT14- Domínio tema STT15- Não domínio do tema
SOT2- Importância das MA	STT16- Motivação STT17- Aprendizagem significativa STT18- Envolvimento do aluno STT19- Aulas mais atrativas STT20- Inovação do ensino STT21- Contexto dos alunos STT22- Diferentes formas de aprendizado STT23- Necessidades da sociedade contemporânea, cada vez mais tecnológica



SOT3- Papel do professor na atualidade de acordo com as MA	STT24-Mediador STT25-Contextualizador de conhecimentos STT26- Instigador à criticidade e reflexão STT27-Inovador STT28-Facilitador do conhecimento STT29- Aquele que adapta o ensino à realidade STT30 – Reprodutor de conteúdo
SOT4- Papel do aluno na atualidade de acordo com as MA	STT31-Protagonista STT32-Aquele que está motivado a aprender STT33-Dedicado STT34-Responsável pela sua aprendizagem STT35- Autônomo

**Fonte:** as autoras.

Analisamos, a seguir, os SOT e STT identificados no Quadro 3. O SOT1 diz respeito aos conceitos teóricos e aspectos das MA. Nessa categoria, a proposta é que os cursistas escrevessem o que entendiam a respeito das MA e, por ser avaliação diagnóstica, não era necessário que buscassem fontes teóricas, mas que respondessem com base nos seus conhecimentos prévios.

Na depreensão analítica dos STT, identificamos: a) respostas que trazem conceitos teóricos corretos de MA (STT13-conceitos teóricos), os quais, provavelmente, foram extraídos da literatura específica, ou seja, mesmo a orientação sendo para que o cursista não buscasse fontes de pesquisa, é possível perceber, pelas respostas, que alguns preferiram recorrer a estudos da área; b) outros que se expressam de forma espontânea (STT14-domínio tema), denotando, portanto, maior domínio no assunto; c) aqueles que evidenciaram desconhecimento sobre o tema (STT15-não domínio do tema). Isso mostra a heterogeneidade do grupo em relação ao conhecimento sobre MA.

Dos 34 cursistas-respondentes, 18 utilizam conceitos teóricos pertinentes para definir MA (STT13); 11 demonstram domínio do tema (STT14); e apenas 5 expressam não domínio do tema (STT15). Desse modo, a partir desses dados, é possível constatar que a grande maioria dos cursistas respondentes, no momento diagnóstico, sabia algo sobre MA, possibilitando que avançássemos, significativamente, nos conceitos e aspectos práticos das MA.

Para exemplificarmos, apresentamos, no Quadro 3, algumas respostas dos cursistas, com indícios dos STT analisados em negrito. Cabe ressaltar que selecionamos as respostas cujos conceitos são recorrentes e destacamos os termos e expressões que evidenciam nossa interpretação.



**Quadro 3:** Respostas dos cursistas para o SOT1

(STT1, STT2, STT7, STT10, STT11, STT13) P1 - São todas as **estratégias** propostas pelo/a professor/a que promovem a **participação e interação** dos/as alunos no processo educativo, seja por meio de **recursos tecnológicos** ou por **ações de promoção de atitudes e ação** (pesquisar, recortar, colar, desenhar, esquematizar, construir, elaborar) de forma que sejam associadas aos conteúdos disciplinares ou interdisciplinares.

(STT11, STT12, STT15) P4 - são **ferramentas tecnológicas** que podemos utilizar para promover o processo de ensino-aprendizagem com qualidade.

(STT12, STT15) P5 - Sinceramente não sei. Ou conheço-as por outro nome. A primeira vez que vejo esse termo. Vou até pesquisar.

(STT3, STT10, STT14) P8- São metodologias que causam influências de **práticas inovadoras**, ou seja, aquelas que saem do tradicionalismo, como metodologia de projetos que envolvam todos como seres **ativos** não apenas passivos do professor.

(STT6, STT7, STT8, STT10, STT14) P16- São métodos de **interação** maior com o aluno, para fazê-lo pensar, **buscar** o seu conhecimento prévio e, com suas próprias conclusões, entender o conteúdo.

(STT7, STT9, STT10, STT14) P26- São metodologias que promovem a **participação e ação do aluno** em contato com os conteúdos do currículo.

(STT4, STT8, STT10, STT13) P28- São metodologias que visam incentivar os alunos a aprender de forma **autônoma e participativa**, a partir de **situações reais**.

(STT1, STT5, STT8, STT14) P31 - Conheço muito pouco sobre o assunto, mas de forma ampla compreendo que as metodologias ativas são **estratégias** que ajudam o aluno a aprender de forma mais **autônoma e significativa** tendo em mente que ele poderá traçar suas próprias metas de aprendizagem, compreender sobre a forma mais eficaz de estudo.

**Fonte:** as autoras.

O STT1 (estratégias didáticas), depreendido das respostas de P1 e P28 (Quadro 3), pode ser associado a termos encontrados na literatura sobre o tema, como na fala de Moran: “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida (Moran, 2018, p.4). Entendemos, assim, uma consonância de certos cursistas com a teoria basilar do principal tema da SVFD, as MA. Percebemos, ainda, que P1 (Quadro 3), muito provavelmente, busca Moran (2018) como fonte teórica, como podemos constatar quando cotejamos a sua resposta com a citação acima do autor. Por outro lado, P16, P26 e P31 não reproduzem os conceitos teóricos, tal como são expostos pelos estudiosos da área, mas conseguem expressar um bom entendimento sobre a teoria, o que mostra que têm uma boa base sobre o que são MA.

Referindo-nos, ainda, à teoria das MA o STT6 (aluno protagonista), STT7 (engajamento), STT8 (autonomia), STT9 (motivação) e o STT10 (participação ativa do aluno) são citados por Berbel (2011, p. 31), a qual fundamenta que “o engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia”. Valente (2018, p. 28) apresenta, também, que para as metodologias serem ativas é imprescindível que sejam “práticas pedagógicas que envolvam os alunos, engajam em atividades que promovam o protagonismo do aprendiz em sua aprendizagem”. Além disso a “autonomia intelectual é um dos objetivos da educação, que deve ser estimulado e construído em todos os níveis de ensino” (Bacich; Moran, 2018, p. 19).

Isso mostra, novamente, que esses cursistas tinham, naquele momento, um conhecimento basilar, pelo menos, dos conceitos principais que regem as MA. Identificamos, então, a concordância do discurso dos cursistas com a teoria sobre MA, visto que, nas suas respostas, os participantes explicitam teorias próprias que as fundamentam (STT1, STT2, STT3, STT4, STT5, STT6, STT7, STT8, STT9, STT10, STT13 e STT14), e até exemplificam, como encontrado, por exemplo, em P1 e P29 (ver Quadro 3).

Verificamos, também, alguns equívocos (STT12) e não domínio do tema (STT15), como é possível ver na resposta de P4, quando diz “são ferramentas tecnológicas...”. Tomando como referência Moran (2018), combinar MA “com tecnologias digitais móveis” é a estratégia atual “para a inovação pedagógica”, portanto, MA e tecnologias não são sinônimos, MA não são ferramentas tecnológicas, mas o uso destas “ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede” (Moran, 2018, p. 12). “Por isso a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais.” (Moran, 2015, p. 16).

Portanto, analisando o SOT1, conceitos e aspectos das MA, podemos constatar que a maioria dos cursistas consegue explicitar corretamente a definição e características das MA, conforme a teoria dos estudiosos da área.

O segundo SOT analisado, o SOT2, diz respeito à importância das MA na educação. O objetivo com essa categoria é refletir sobre o que motiva a escolha de uma MA. Entendemos que as MA não podem ser vistas apenas por “modismo”, como percebemos, em muitos casos, no contexto atual, mas por meio de uma fundamentação pertinente, com base em objetivos vinculados a um ensino produtivo e não transmissivo e com preocupações voltadas para melhorar a qualidade da educação.

Os STT depreendidos do SOT2 enfatizam a recorrência dos termos “motivação”, “aprendizagem significativa”, “envolvimento do aluno”, “aulas mais atrativas” e “inovação do ensino. Encontrados, também, no primeiro SOT; o que denota relevância desses conceitos para o processo de ensino e aprendizagem. Selecionamos as respostas sobre a importância das MA com proximidade de significados e as identificamos, no quadro a seguir.

**Quadro 4:** Respostas dos cursistas para o SOT2

(STT20, STT22, STT23) - P4 - Com certeza, como o mundo evolui, as formas de ensinar e aprender também precisam de **evolução**.

(STT16, STT17) - P7 - Sim, para que os alunos se sintam **motivados** e a **aprendizagem** seja **significativa**.

(STT18) P10 - Sim, é necessário fazer com que o **aluno se envolva**, pesquise e busque a aprendizagem.

(STT19) P11 - Acredito que sim, para que as aulas sejam mais **atrativas**.

(STT21, STT23) P18 - Sim. Pois convivemos com alunos **nativos digitais** e, para que nossas aulas sejam contextualizadas, elas precisam estar inseridas no **universo digital**.

(STT21, STT23) - P21 - Sim. Devemos valorizar as **leituras do cotidiano**. Sabemos que a nossa sociedade é **ativa** e **tecnológica** e a educação não pode ficar atrás.

(STT22) - P24 - Sim, precisamos ter metodologias diferenciadas ao ensinar nossos estudantes, pois **cada um aprende de uma maneira diferente**.

**Fonte:** as autoras.

Sobre os STT16, STT17, STT18 e STT19, “motivação”, “aprendizagem significativa”, “envolvimento do aluno” e “aulas mais atraentes”, Moran (2018, p. 6) aproxima tais temáticas e reitera que “a aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos”. Ou seja, para o autor, assim como para nós, tais conceitos estão interligados e são importantes para a promoção das MA, pois o aluno é motivado quando enxerga que aquele assunto, habilidade ou competência é atraente e relevante para ele.

Encontramos em P4, P18 e P21 as seguintes depreensões: STT20-Inovação do ensino, STT21-Contexto dos alunos e STT23-Necessidades da sociedade contemporânea, cada vez mais tecnológica; cujas respostas associamos ao uso de MA ao contexto em que vivemos, e justificamos essa análise a partir de Moran (2018, p. 8), o qual afirma que “o mundo é híbrido e ativo, o ensino e a aprendizagem, também, com muitos caminhos e itinerários [assim como] a vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos” (Moran, 2018, p. 2).

A escolha por MA no ensino é justificada por P24 ao relatar que cada indivíduo aprende da sua maneira e em tempos diferentes (STT22-Diferentes formas de aprendizado). Moran (2018, p. 38) afirma que pesquisas recentes na área da neurociência validam que “o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano”, pois cada indivíduo “aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais”.

Berbel (2011, p. 37) confirma a necessidade de buscar metodologias diferentes para possibilitar práticas que “estimulem o desenvolvimento de diferentes habilidades de pensamento dos alunos e possibilitem ao professor atuar naquelas situações que promovem a autonomia, substituindo, sempre que possível, as situações evidentemente controladoras”.

Diante do exposto, a justificativa dos cursistas para o uso de diversas metodologias no contexto

educacional está em consonância com a dos pesquisadores. Valente, Almeida e Geraldini (2017, p. 16) reconhecem que “os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil”, mas com a internet, segundo os autores, torna-se muito mais fácil e rápido, visto que “podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes” (Valente; Almeida; Geraldini, 2017, p. 16), o que evidencia ‘as necessidades da sociedade contemporânea, cada vez mais tecnológica’, como depreendido pelo STT23.

Considerando o SOT2, que trata da importância das MA, os cursistas mencionam aspectos que justificam utilizar MA no processo de ensino e aprendizagem. Com isso compreendemos que os participantes têm intenção de inserir em suas práticas pedagógicas as MA, pois as reconhecem como relevantes. Esse resultado é corroborado pelo fato de os professores se inscreverem no curso e, consequentemente, como participantes da pesquisa, de forma voluntária, a partir de chamadas pelas redes sociais, em um ano bastante sobrecarregado para os educadores (pandemia da COVID-19).

Em relação ao SOT3, os cursistas abordam a função do professor na atualidade. Nessas discussões temos o objetivo de refletir sobre como o professor pode ser agente educador mais eficiente no processo de ensino e aprendizagem.

#### Quadro 5: Respostas dos cursistas para o SOT3

(STT25, STT26, STT29, STT32) - P1- O professor vem acumulando ao longo dos anos funções que estão para além da transmissão de conteúdos. Mas acredito que o seu papel na atualidade é associar os seus conhecimentos disciplinares à **realidade de seus alunos**, incorporar em cada atividade proposta um olhar crítico e reflexivo e estimular essa percepção em seus alunos.

(STT27, STT28) - P6- O professor é o **facilitador** do conhecimento, aquele que acompanha e orienta o aluno.

(STT30) - P21- Nos dias atuais, o professor está sendo apenas um **reprodutor** de conhecimento, tendo por base o livro didático para a implementação das suas aulas, onde não inova suas formas de ensinar, e o aluno está apenas sendo um instrumentalizado, pois, o professor ensina aquilo que ele aprendeu ao seu aluno

(STT24, STT25, STT27, STT28, STT29) - P32- Hoje os alunos têm a informação literalmente na palma da mão. A questão não é “o que” aprender, mas o “como”. O diferencial do professor é a **forma** como ele vai conduzir, como ele vai **mediar** o conhecimento, **adaptando** o conhecimento de maneira individualizada para as demandas de cada aluno e suas singularidades, suas dificuldades e seus potenciais. Isso a máquina não é capaz de fazer. É importante se **aproximar** da realidade do aluno para cativar, para tornar esse aprendizado mais **significativo**.

Fonte: as autoras.

É possível notar que diversos cursistas relatam que a função do professor está associada à adequação/adaptação (STT29), contextualização do conteúdo (STT25) à realidade do aluno, buscando instigar o educando a refletir e a ser crítico (STT26), como observado nas respostas de P1 e P32. Sobre essas questões, Moran (2018, p. 4) afirma que “o professor como orientador ou mentor ganha relevância. O seu papel é ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, motivando, questionando, orientando”. Refletimos, a partir dessas respostas, que a função do professor tem relação direta com o externo, não apenas com o conteúdo, habilidade ou competência, mas simultaneamente ao que acontece na sociedade na qual os estudantes estão inseridos.

As categorias de análise que relacionam o papel do professor a de mediador (STT24), inovador (STT27) e facilitador do conhecimento (STT28), indicados por P1, P5, P6, P24 e P3, estão sempre presentes nas discussões teóricas sobre MA. Almeida (2005, p. 73), por exemplo, ao tratar sobre o conceito de MA, traz que, nas MA, o docente exerce sua função como “mediador, facilitador, incentivador, desafiador, investigador do conhecimento, da própria prática e da aprendizagem individual e grupal” para que os alunos consigam construir o conhecimento a partir “da exploração, navegação, comunicação, troca, representação, criação/recriação, organização/ reorganização, ligação/religação, transformação e elaboração/reelaboração”.

Em suma, os professores são mediadores das aprendizagens, as quais podem acontecer de diferentes formas: “investigação e problematização”, “solução de problemas, reflexões individuais e coletivas” (Almeida, 2005, p. 72); a fim de envolver os alunos no processo de aprendizagem para que desenvolvam habilidades e competências para além da transmissão de saberes, para além de aulas basicamente expositivas (Bacich, 2020).

Quanto ao STT30-reprodutor de conteúdo, notamos, na resposta de P21, uma crítica ao professor que reproduz o conhecimento apenas com aulas expositivas, teóricas, mas não utiliza outras metodologias de ensino como meio de praticar e inovar as aulas. Freire (1996, p. 21) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições”.

Sobre a função do professor, diante das respostas dos cursistas, podemos concluir que todos os participantes retratam o professor conforme as correntes teóricas das MA, e há uma crítica ao professor tradicional, que utiliza em sua prática apenas aulas expositivas. Tomamos o cuidado de levar em consideração esse papel do educador, no desenvolvimento da nossa SVFD, buscando assumir uma posição de professor mediador, orientador e que está atento ao desenvolvimento do aprendiz.

Passamos então à análise do SOT4, que trata de comentários dos professores-cursistas sobre a função que o aluno desempenha ou pode desempenhar em sala de aula, a fim de se envolver no processo de ensino e aprendizagem. Selecionamos e apresentamos, no próximo quadro, algumas respostas recorrentes dos participantes da pesquisa.

**Quadro 6:** Respostas dos cursistas para o SOT4

(STT32) - P1- Esses (os alunos), por outro lado precisam estar **dispostos e abertos** a receber esses conhecimentos e refletir também sobre a sua realidade.

(STT32, STT33, STT36) - P5- o papel do aluno é participar das aulas e **esforçar-se** para conseguir acompanhar e caminhar no aprendizado.

(STT31, STT34) P7 - O aluno precisa ser o **protagonista** no processo de ensino-aprendizagem, sentindo-se **responsável** por seu aprendizado

(STT35) P13- O aluno assume um perfil com mais **autonomia**, já que tem muitas possibilidades com a internet

**Fonte:** as autoras.

Os cursistas, em suas respostas, mencionam ações que os estudantes têm ou deveriam ter em sala de aula para que aprendam. Ademais são atitudes que influenciam diretamente o processo. O aluno é o centro do processo, então ele também tem sua responsabilidade como agente transformador dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Conforme os P1 e P5, estar disposto (STT32), aberto, esforçar-se (STT33), ter responsabilidade (STT34) são condutas importantes ao processo de ensino e aprendizagem no qual os alunos estão inseridos. Segundo Pearson e Somekh (2006) *apud* Bacich (2018, p. 135), o estudante está imerso em uma aprendizagem transformadora quando aprende como cidadão ativo, “atuando de forma autônoma, assumindo a responsabilidade por sua própria aprendizagem... contribuindo, experimentando, resolvendo problemas”, ou seja, se engaja intelectualmente nas propostas educacionais. Bacich (2018, p. 135) afirma que “o papel do estudante é assumido por meio de uma mudança de encaminhamento metodológico proposto pelo professor”. Refletimos, assim, que a função do professor na atualidade está diretamente ligada à do aluno.

Protagonismo (STT31) e autonomia (STT35), conceitos chave da corrente teóricas das MA, foram citados por P7 e P13. De acordo com Bacich (2018, p. 139), o aluno que personaliza seu aprendizado reconhece nessa ação as “expectativas de aprendizagem”, por conseguinte ele passa a agir em parceria com o professor, fazendo escolhas, definindo estratégias mais eficientes, ou seja, ativamente.

Desse modo, o aluno também tem sua responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem, em se dedicar, participar ativamente das aulas, tarefas essas ligadas ao trabalho do professor e às abordagens metodológicas que este utiliza. Pois as propostas do professor podem potencializar “o papel do estudante em uma postura de construção de conhecimentos” (Bacich, 2018, p. 135). Na nossa SVFD, buscamos evidenciar as práticas dos cursistas que proporcionavam situações de protagonismo, autonomia e responsabilidade estudantil, justamente, para que os docentes-formandos pudessem experimentar as bases teórico-metodológicas das MA na nossa prática pedagógica. Ou seja, as MA não foram apenas o conteúdo principal do curso, mas a base epistemológica do seu desenvolvimento.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o tema que circunda este trabalho se apresenta cada vez mais relevante para o contexto em que vivemos, pois é recorrente a discussão do papel do professor e da escola na condução do protagonismo do aluno, como destacam as bases que sustentam as MA, objeto deste estudo.

Diante do objetivo deste trabalho – diagnosticar concepções sobre MA de cursistas que estavam ingressando, voluntariamente, em um processo formativo focado justamente nessa mesma temática – e após as análises das respostas a um questionário diagnóstico, concluímos que a maioria dos professores-cursistas iniciaram a formação com uma concepção de MA bastante próxima daquelas trazidas por especialistas da área. Isso levanta duas hipóteses: os participantes podem ter recorrido a estudos teóricos, uma vez que a atividade foi realizada de forma assíncrona, mesmo a orientação sendo para que isso não fosse feito; outros pela espontaneidade das respostas, e por mostrarem maior conhecimento do assunto, nos revela que são estudiosos do tema, pelo interesse, provavelmente, de encontrarem novas maneiras de didatizarem os conteúdos de Língua Portuguesa.

Esses resultados são bastante relevantes, pois mostra que, mesmo conhecendo as bases teórico-metodológicas das MA, os professores (ou futuros professores) estão à procura de se aperfeiçoarem, para que possam se tornar educadores melhores e contribuïrem, de forma mais significativa, para a formação de seus alunos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. *In: Tecnologias na escola*. Brasília: MEC, 2005. p. 71-73. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>. Acesso em 25 jul. 2021.

ALMEIDA, M. E. B. de. Apresentação (Prefácio). *In: BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. IX-XIII.

BACICH, L. **Ensino híbrido**: modelos que podem apoiar a reabertura das escolas. Blog Inovação pela Educação, por Lilian Bacich, maio 2020. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/05/31/ensino-hibrido-modelos-que-podem-apoiar-a-reabertura-das-escolas/>. Acesso em: 21 jul. 2024.

BACICH, L.; MORAN, J. Prefácio. BACICH, L. MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. XV-XIX.

BACICH, Lilian. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. *In: BACICH, Lilian. MORAN, José. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 129-152.

BENDER, W. *Aprendizagem baseada em projetos*: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERBEL, N. A. N. S. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, jan./jun. 2011. p. 25-40.



BERGMANN, J.; SAMS, A. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 set. 2024.

BULEA, E. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueiredo. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DETERDING, S. *et al.* From game design elements to gamefulness: defining gamification. In: *MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. Finlândia, set. 2011. p. 9-15. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/230854710\\_From\\_Game\\_Design\\_Elements\\_to\\_Gamefulness\\_Defining\\_Gamification](https://www.researchgate.net/publication/230854710_From_Game_Design_Elements_to_Gamefulness_Defining_Gamification). Acesso em: 17 set. 2024.

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

KAPP, K. Applying gamification to learning domains. In: KAPP, K. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer, 2012. p. 165-192.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L. MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25

MORAN, J. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. Blog José Moran: Educação Transformadora, 2015. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias\\_moran1.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf). Acesso em 30 mar. 2024.

PAIVA, V. L. M. de O. e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. *Un decálogo para enseñar a escribir*. Cultura y Educación, Madrid, n. 2, 1996. p. 31-41.

ROJO, R. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB2. *The ESPecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem*, v. 38, n. 1, jan.-jul. 2017, p. 5-25.

ROJO, R.; BARBOSA, J. *Hipermodernidade e multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias e linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFP, Edição Especial, n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/GLd4P7sVN8McLBcbdQVyZyG/?format=pdf&lang=ptn>. Acesso em 10 jun. 2024.

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*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M.; GERALDINI, A. *Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pi](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi)

d=S1981-416x2017000200455&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 ago. 2024.

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2004.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. *Gamification by Design*. Canada: O'Reilly Media, 2011.

**Submetido em:** 17/09/2024

**Accite em:** 05/11/2024