



AGNES PRISCILA MARTINS DE MORAIS

**METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: ANÁLISE DE PRÁTICAS VIVENCIADAS NO
ENSINO SUPERIOR**

LAVRAS – MG

2018

AGNES PRISCILA MARTINS DE MORAIS

**METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: ANÁLISE DE PRÁTICAS VIVENCIADAS NO
ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Lavras, como
parte das exigências do Programa de
Pós-Graduação em Educação, área de
concentração em Linguística Aplicada,
para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora
Profa. Dra. Helena Maria Ferreira

LAVRAS - MG

2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Morais, Agnes Priscila Martins de.

Metodologias Ativas na Formação Inicial de Professores :
Análise de Práticas Vivenciadas no Ensino Superior / Agnes Priscila
Martins de Moraes. - 2018.

118 p. : il.

Orientador(a): Helena Maria Ferreira.

.
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2018.

Bibliografia.

1. METODOLOGIAS ATIVAS. 2. LINGUÍSTICA APLICADA. 3.
FORMAÇÃO DE PROFESSORES. I. FERREIRA, HELENA MARIA. . II.

Título.

AGNES PRISCILA MARTINS DE MORAIS

**METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: ANÁLISE DE PRÁTICAS VIVENCIADAS NO
ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Lavras,
como parte das exigências do
Programa de Pós-Graduação em
Educação, para a obtenção do
título de Mestre.

APROVADA em 22 de Junho de 2018.

Profa. Dra. Helena Maria Ferreira- UFLA

Profa. Dra. Tania Regina de Souza Romero- UFLA

Prof. Dr. Marco Antônio Villarta-Neder- UFLA

Profa. Dra. Andreia Rezende Garcia-Reis- UFJF

Profa. Dra. Helena Maria Ferreira
Orientadora

LAVRAS - MG

2018

Ao único e maravilhoso Deus, por sua graça imensurável, por ter me dado o fôlego de vida, por me ofertar sabedoria e por me sustentar nos momentos de dificuldades.

Aos meus pais Francisco e Maura, pelo incansável apoio, pela dedicação, pelo carinho e pelo amor a mim dispensados mais uma vez nessa etapa da minha vida. Sei o quanto lutaram para que eu pudesse chegar onde estou. Espero, do fundo do meu coração, honrá-los com a minha vida e, de alguma forma, retribuir todo o esforço que fizeram para que eu conquistasse este sonho.

Ao meu noivo Robert, por me apoiar incondicionalmente, por incentivar a realização de meus sonhos e se propor a enxugar minhas lágrimas nos momentos difíceis da minha vida. Obrigada por me fazer enxergar o mundo de maneira mais madura e por não me deixar ter medo de enfrentar meus fantasmas. Você me fez (e continua fazendo) feliz nos dias que achei que não conseguiria continuar.

À minha querida irmã Karina, por me ouvir e estar presente mesmo que a distância nos impedisse de estarmos lado a lado. Obrigada por continuar demonstrando a força de que preciso para continuar a conquistar meus sonhos.

Aos meus queridos amigos Peterson e Pâmila, por serem meu abrigo nos dias de dificuldade e por me fazerem companhia, por mostrarem o quão importante é caminharmos juntos, porque tudo fica mais leve quando nos propomos a dividir os fardos. Vocês são as pessoas que pude recorrer quando em momentos de exaustão, quando pensei em desistir. Obrigada por serem minha força, tenho orgulho de chamá-los de amigos.

À Prof^ª. Dra. Patrícia Vasconcelos por ter se dedicado a me aconselhar nos momentos de crise e tensão vividos no mestrado. Seu apoio e palavras foram imprescindíveis para minha formação, sou grata pela sua vida.

À Prof.^a Dra. Helena, pelos anos de orientação, pela confiança e pela dedicação ao meu trabalho. Agradeço por ter tido a oportunidade de aprender com suas experiências.

Aos professores, integrantes da banca avaliadora, pela presteza e pela disponibilidade com que aceitaram o convite para participarem deste importante momento de minha vida acadêmica.

Agnes Priscila Martins de Moraes

DEDICO

“Tal é a confiança que temos diante de Deus, por meio de Cristo. Não que possamos reivindicar qualquer coisa com base em nossos próprios méritos, mas a nossa capacidade vem de Deus.” 2Co. 3:4-5

(APÓSTOLO PAULO)

RESUMO

Nossa pesquisa se vincula à área de interesse Linguística Aplicada do Programa de Mestrado em Educação na UFLA, a temática central se direciona para a questão das metodologias ativas na formação docente. Nos propomos a investigar as contribuições de Metodologias Ativas para a formação inicial de docentes para o ensino de línguas, com o intuito de conhecer e disseminar metodologias que possam contribuir para uma formação mais dinâmica do professor, com vistas a estimulá-lo à adoção de metodologias mais participativas em sala de aula. Assim, o problema de pesquisa que norteia o presente trabalho reside no seguinte questionamento: Quais habilidades de usos da linguagem relacionadas aos multiletramentos foram mobilizadas e ressignificadas a partir das atividades desenvolvidas em uma perspectiva de metodologias ativas? Os instrumentos utilizados foram textos diversos produzidos pelos alunos de graduação nas atividades propostas pela docente durante a realização da disciplina, coletados no *campus* virtual e em um grupo de *Facebook*, criado especificamente para as interações e trocas de conhecimento. A metodologia escolhida para a realização do trabalho será de cunho qualitativo interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008). Nesse sentido, a pesquisa justifica-se por buscar, por meio das Metodologias Ativas, a formação de profissionais em uma perspectiva interativa, por meio de metodologias inovadoras que utilizem novas estruturas, espaços e recursos diferenciados (de modo especial, as tecnologias); que tragam o aluno como sujeito central da sala de aula, como coconstrutor de seu conhecimento e de suas habilidades.

ABSTRACT

Our research is related to the area of Applied Linguistics of the Master's Program in Education at UFLA, the central theme is addressed to the question of active methodologies in teacher education. We propose to investigate the contributions of Active Methodologies for the pre-service teacher education. With the purpose of knowing and disseminating methodologies that can contribute to a more dynamic formation of the teacher, with a view to stimulating him to the adoption of more participatory methodologies in the classroom. So, the research problem that guides the present work lies in the following question: What are the language abilities mobilized and re-signified from the activities developed in an initial teacher training discipline based on a perspective of active methodologies? The instruments used were diverse texts produced by undergraduate students in the activities proposed by the teacher during the course, collected in the Virtual Learning Environment and in a Facebook group, created specifically for interactions and exchanges of knowledge. The methodology chosen for the performance of the work will be qualitative interpretativist (BORTONI-RICARDO, 2008). In this sense, the research is justified by seeking, through Active Methodologies, the training of professionals in an interactive perspective, through innovative methodologies that use new structures, spaces and differentiated resources (especially technologies); that bring the student as the central subject of the classroom, as a co-educator of his knowledge and skills.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: As três questões básicas para o trabalho.....	25
Figura 2: Modelo de aula tradicional versus Sala de aula invertida....	54
Figura 3: ATIVIDADE 1: percebendo o espaço circundante postado no <i>facebook</i>	66
Figura 4: ATIVIDADE 1: percebendo o espaço circundante postado no <i>campus</i> virtual 1	67
Figura 5: ATIVIDADE 1: percebendo o espaço circundante postado no <i>campus</i> virtual 2	68
Figura 6: ATIVIDADE 2.2: Conceito de temas transversais postado no <i>facebook</i>	73
Figura 7: Pôster construído pelos alunos.....	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tipos de metodologias ativas envolvidas na disciplina e habilidades de usos de linguagem exploradas.....	86
Quadro 2: Avaliação sobre o uso de metodologias ativas.....	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Relatório de desempenho dos estudantes do questionário 1...**70**

Gráfico 2: Relatório de desempenho dos estudantes do questionário 2...**71**

Gráfico 3: Relatório de desempenho dos estudantes do questionário 3...**71**

LISTA DE SIGLAS

MA= Metodologias Ativas

LA= Linguística Aplicada

LT= Linguística Teórica

LM= Língua Materna

PNEDH= o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PCN= Parâmetros Curriculares Nacionais

ABP= Aprendizado Baseado em Problemas

TIC= Tecnologia de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA	17
2. INTRODUÇÃO	22
3. REFERENCIAL TEÓRICO	27
3.1 LINGUÍSTICA APLICADA À FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	27
4. CONSIDERAÇÕES SOBRE CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS	35
4.1 Exigências para formação de professores	35
4.2 Perspectivas de Formação de Professores de Língua Portuguesa.....	40
5. METODOLOGIAS ATIVAS	43
5.1 Conceituando Metodologias Ativas	43
5.2 Formação de professores e Metodologias Ativas.....	46
5.3 Tipos de Metodologias Ativas.....	48
5.3. 1 Aprendizado Baseado em Problemas (ABP) e Problematização	49
5.3. 2 Ensino Híbrido e Sala de Aula Invertida	52
5.3. 3 Metodologia de Projetos	55
5.4 Metodologias Ativas e a Promoção de Multiletramentos	58
6. METODOLOGIAS	61
6.1 Tipo e Natureza da Pesquisa	61
6.2 Metodologia de Análise de dados.....	62
7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DO CORPUS	64

7.1 Descrição e Tipos De Metodologias Ativas Envolvida nas Atividades.....	64
7.2 Potencialidades da aplicação das atividades com Metodologias Ativas para o aperfeiçoamento de habilidades de usos da linguagem para futuros professores.....	80
7.2. 1 Percepção e reflexão sobre a diversidade de gêneros textuais e seus usos	88
7.2. 2 O exercício da atividade escrita.....	89
7.2. 3 Análise de gêneros multissemióticos, uso do grupo do <i>facebook</i> e outros recursos tecnológicos	90
7.2. 4 Iniciação ao letramento acadêmico	91
7.2.5 Iniciação à docência por meio do desenvolvimento de um projeto de intervenção que articulasse a transversalidade e o ensino de língua portuguesa	93
7.2. 6 Sistematização das aprendizagens por meio de uma auto avaliação	94
7.2. 7 Análise da realidade local e verbalização oral dessa análise	95
7.2. 8 Análise da práxis que perpassa os discursos sobre Educação Ambiental	96
7.2. 9 Avaliação sobre o uso de metodologias ativas.....	97
7.2. 10 Possíveis limites para a aplicação de Metodologias Ativas em sala de aula.	104

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	109

1. APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Ao iniciar a escrita de minha dissertação para obtenção do título de Mestre, pretendo recorrer às minhas memórias para buscar compreender o percurso construído até o presente momento na minha vida profissional/acadêmica. Farei, então, uma reflexão que será composta por um conjunto de minhas memórias, pensando sempre a respeito do processo de ensino-aprendizagem, o papel do professor como educador, minha formação como professora na área de Letras, assim como a importância do curso de Mestrado em Educação para minha formação profissional e as expectativas, planejamentos para minha presente/futura atuação profissional. Meu objetivo precípuo neste momento é buscar no processo de rememorar experiências pessoais que demonstrem ao interlocutor meu processo formativo, em outras palavras, meu tornar-me professora.

As experiências com a docência surgiram ainda no início da graduação, por meio da oportunidade de ofertar aulas em uma escola da rede particular de ensino na área Língua Inglesa de minha cidade natal, a turma que lecionava era composta por alunos de 8 até 12 anos. A escola possuía inúmeros recursos e atrativos para qualquer criança ou adolescente, já a metodologia empregada era baseada na repetição, tradução e memorização de formas linguísticas, em muitos momentos, deixava a aula “mecanizada” e os alunos pareciam inquietos.

Esse primeiro contato com a sala de aula foi bastante importante para mim, especialmente, pelo enfrentamento de uma turma e a reafirmação do quão complexo é poder exercer a profissão docente.

Após alguns meses, tive a oportunidade de ingressar em um programa institucional ofertado pela Universidade denominado PIBID (Programa Institucional de Bolsistas de Iniciação à Docência), projeto que participei até o final da graduação. Por meio do PIBID, tive a oportunidade de lecionar em diferentes escolas, em turmas com características singulares, lidar com alunos de diferentes faixas etárias e desenvolver projetos que incluíam a participação da comunidade e da universidade.

A participação no PIBID foi de suma importância para minha formação profissional, pois, as experiências docentes eram trazidas para os grupos de estudos e analisadas à luz da ciência; contrapondo experiências de graduandos, de professores da rede pública e de professores universitários. Por esse motivo, é relevante destacar a articulação da teoria e da

prática dá oportunidade de uma transformação na realidade escolar de maneira clara e palpável, já que as discussões feitas ali vão da teoria para a prática e vice-versa. Assim, a partir dessas vivências surgiram oportunidades de construir diferentes pesquisas científicas e até mesmo, meu trabalho de conclusão de curso, com o intuito de aperfeiçoar meus conhecimentos científicos.

Durante a participação no grupo de estudos (PIBID/UFLA) e no processo de elaboração do TCC, várias provocações teóricas advindas das leituras dos textos dos pesquisadores estudados foram sendo estabelecidas, fazendo emergir diversas indagações. Entre elas, merecem destaque os conceitos de oralidade, habilidades de leitura e escrita, multiletramentos, multissemiótica, gêneros textuais e discursivos, ensino envolvendo o uso de tecnologias, entre outros. Tais conceitos e reflexões foram relevantes, pois, a partir projeto do PIBID foram possíveis de serem colocados em prática.

O PIBID possui uma visão interdisciplinar, por esse motivo ao participar deste programa, pude perceber como é essencial que, ao lecionarmos a respeito de uma determinada área do conhecimento é de suma importância que nós saibamos relacioná-la as demais, pois o estudante está inserido em um mundo diversificado e com inúmeras informações e é necessário, já de início incluí-lo nesse contexto social.

Além disso, outro marco favorável à minha formação, que me fez chegar à temática de estudos deste trabalho foi a possibilidade de conviver com uma professora durante 6 períodos da graduação ela trabalhava com metodologias de ensino diferenciadas, as quais provocavam o envolvimento do estudante, por meio de situações reais do dia a dia. No meu entendimento, esta docente tirava a centralidade da sala de aula apenas no professor e compartilhava com os alunos, fazendo, dessa maneira com que as aulas, apesar do nível de dificuldade dos conteúdos se tornassem acessíveis a todos.

A partir desse relato, me volto para uma reflexão teórica sobre o quadro que se encontra o ensino atualmente, a fim também, de refletir sobre o contexto que vivenciei durante o exercício da profissão e como isso veio transformando minha visão como educadora.

Durante minha ainda imatura experiência docente, observei um grande “desgosto” expressado pelos alunos nas aulas de Língua Portuguesa que são apresentadas a eles desde a infância (no processo de alfabetização) até a adolescência, trazendo uma rejeição e também falta de interesse por qualquer iniciativa que os provoquem a fim aprofundarem nos usos sociais

da linguagem. Discorrendo sobre essa temática, Antunes (2003) observa que o insucesso escolar se manifesta de maneiras diferentes, quando o aluno começa a frequentar as aulas de português, logo descobre que “não sabe português”, que “o português é muito difícil”, criando assim uma aversão confessada (ou velada) às aulas de português. Toda essa aversão faz com que o aluno tenha enormes dificuldades e se veja frustrado no seu esforço de estudar, podendo chegar a abandonar a escola, com a certeza de incapacidade, de que é linguisticamente inferior, não tomando a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, sem agir criticamente diante daquilo que acontece a sua volta, ficando à margem das decisões de construção da sociedade.

Outro fator importante que também problematizo na minha trajetória docente refere-se aos estereótipos impostos pela norma-padrão, que se relacionam à crença do “bem falar”, e que trazem julgamentos errôneos as variações linguísticas, fazendo com que os alunos se sintam incapazes de aprender e desprezem aquilo que os professores expõem em suas aulas comprometendo, assim, o aprendizado da linguagem. E também, induzindo o aluno a pensar “preconceituosamente” os vários modos de dizer de sua própria língua. Para Bagno (2007), uma razão muito importante para que a variação se torne objetivo do ensino nas escolas é que isso transformaria o perfil socioeconômico e cultural da população, seja para ensinar, seja para aprender. Acredito que essa transformação como o autor citado menciona, acarretaria benefícios a toda sociedade, uma vez que língua e sociedade estão entrelaçadas, uma influenciando a outra.

Além dos aspectos citados, sinto-me muito afetada com as práticas linguísticas: oralidade, leitura e escrita em sala de aula. A leitura e a escrita nas escolas têm sido fatores agravantes para a falta de interesse dos alunos, uma vez que essas habilidades não têm sido exploradas adequadamente. Antunes (2003) explica que quando a leitura é apenas centralizada na decodificação da escrita, sem a direção para a dimensão interacional verbal, quase sempre, não há leitura, pois não há encontro com ninguém do outro lado do texto. Koch e Elias (2007, p.13) acrescentam que “a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico. O papel do leitor e do autor enquanto construtor de sentido é desempenhar as estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação”.

A oralidade, em alguns momentos, também é deixada em segundo plano, uma vez que, os gêneros escritos possuem mais privilégios para serem trabalhados que os gêneros orais, comprometendo, muitas vezes, o desenvolvimento de habilidades relacionadas à dimensão oral por parte dos estudantes. Sendo assim, Marcuschi (2005, p.24) adverte dizendo que “não se

trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar diversidade de usos da língua. Talvez, a melhor maneira de determinar o lugar do estudo da fala em sala de aula seja especificando os aspectos nos quais um tal estudo tem a contribuir”.

Dessa maneira, vejo que uma das grandes tarefas da escola é possibilitar aos alunos o uso social das práticas da oralidade, da leitura e da escrita. Essas práticas, enquanto ações sociais se atualizam cotidianamente, por meio de diversos gêneros e por meio diferentes suportes. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, encontram-se explícitas as condições de uma educação linguística voltada para a formação cidadã

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL. 1997, p. 25-26)

Posso considerar, então, que esse enfoque voltado para as práticas de usos diversificados da linguagem no cotidiano escolar pode favorecer a formação de alunos críticos e reflexivos, capazes de futuramente exercerem papéis de cidadãos.

Outra questão que merece destaque no contexto educacional na contemporaneidade, são os chamados multiletramentos, que possibilitam ao aluno realizar inferências nos textos que, atualmente são cheios de recursos imagéticos e multissemióticos, por isso, deve-se compreender que texto não é somente o escrito, sendo necessário inferir sentidos que vão além das palavras. Acerca disso, Rojo (2009) pondera que a atividade de ler não se limita à leitura do texto verbal escrito - é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (estática, imagem em movimento, música, fala), principalmente, quando se se considerar o universo dos alunos, que, na atualidade, estão intimamente inclusos no mundo das instantaneidades e das tecnologias, interagindo com a manipulação de textos, imagens, áudio, vídeos, entre outros recursos tecnológicos.

Todas estas reflexões foram importantes e provocaram-me para que pudesse ser uma professora crítica/reflexiva a respeito não só da educação de um modo geral, mas também do meu papel enquanto educadora na formação dos meus alunos. Dessa maneira, após meses de estudos, consegui adentrar no contexto de pós-graduação. Na metade do ano de 2016, obtive a

classificação em primeiro lugar no Mestrado em Educação, especificamente, na área de Linguística Aplicada na Universidade Federal de Lavras.

Por fim, deixo como justificativa da minha motivação e vislumbre de um futuro melhor e mais humano, a citação retida de um livro do célebre educador, Paulo Freire, que discute sobre as práticas pedagógicas dos professores nas escolas e a necessidade de ela se tornar um lugar de emancipação social dos estudantes, em que eles sejam críticos e reflexivos, capazes que interagir e agir criticamente na sociedade que estão inseridos.

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as "palavras da escola", e não as "palavras da realidade". O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de "cultura do silêncio" imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios. (FREIRE, 1986, p.164)

Esse é meu anseio com educadora que, por meio da educação, seja possível transformar realidades e propiciar oportunidades para que os alunos possam desenvolver habilidades não só de ler palavras, mas de interpretar o mundo que fazem parte. E que, a partir disso, possam agir de maneira a transformar realidades, buscar melhorias de vida e exercerem o papel de cidadãos com maestria.

Dessa maneira, justifico minha escolha pela temática das metodologias ativas a partir dessas reflexões, pois acredito que elas se aproximaram daquilo que eu almejo (mesmo que utopicamente) para meu desempenho profissional. Além disso, observo que uma educação comprometida com o “fazer cidadão”, pode utilizar de estratégias, como as das metodologias ativas, que auxiliem o educador a ter o papel de transformador de cenários, que será de grande valia, tanto para o professor como para o aluno.

2. INTRODUÇÃO

Entre os inúmeros desafios relacionados à formação docente (como sala de aula mal estruturadas, falta de recursos, alunos desinteressados etc.), muitos outros têm surgido a partir da necessidade de compreendermos o contexto social em que os professores e estudantes estão inseridos, bem como de analisarmos as transformações demandadas nas propostas curriculares e nas metodologias de ensino. Nesse sentido, consideramos que a Universidade um espaço que pode contribuir de forma significativa nesse processo de paradigmas, ao promover ações que possibilitam a construção coletiva de uma nova forma de interagir e de trabalhar com o conhecimento; e que conduza à compreensão da complexidade da vida humana, pela construção de um currículo mais flexível, pensado, criado e vivenciado coletivamente. (GEMIGNANI, 2012).

Nessa direção, acreditamos que seja de suma importância a busca por aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem na universidade, já que o contexto social vigente se transformou e vem dialogando, por exemplo, com diferentes possibilidades no processo de inserção no mercado de trabalho. No caso do professor não poderia ser diferente; novas tecnologias têm surgido e ampliado cada dia mais as demandas de trabalho na sociedade. Seria, então, de suma relevância que os centros de formação docentes buscassem se adequar aos conhecimentos científicos e tecnológicos, trazendo essas novas competências¹ para interagirem com a formação de professores.

Diante do complexo cenário supracitado, lembramos que “a educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais” (MORÁN, 2015, p. 15). Nesse contexto, surgem as discussões sobre as metodologias ativas.

Dessa maneira, segundo Borges e Alencar (2014), as metodologias ativas podem ser compreendidas como maneiras de construir o processo de ensino-aprendizagem adotadas pelos

¹ Para Perrenoud (2000), a competência é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Essa definição apoia-se em quatro aspectos: a) as competências não são elas mesmas saberes ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos; b) essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas; c) o exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação; d) as competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho a outra (p. 15)

professores na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas diferentes áreas profissionais. O emprego dessas metodologias em situação escolares pode favorecer a autonomia do estudante, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, surgidos a partir das atividades essenciais da prática social e em contextos do aluno.

Nessa perspectiva, propomo-nos a investigar as contribuições de Metodologias Ativas para a formação inicial de docentes para o ensino de língua portuguesa, com o intuito de conhecer e disseminar metodologias que possam contribuir para uma formação mais dinâmica do professor, com vistas a estimulá-lo à adoção de metodologias mais participativas em sala de aula. Assim, o problema de pesquisa que norteia a presente pesquisa reside em: Quais habilidades de usos da linguagem relacionadas aos multiletramentos foram mobilizadas e ressignificadas a partir das atividades desenvolvidas em uma perspectiva de metodologias ativas?

Esclarecemos que as Metodologias Ativas (MA, doravante) surgem como um suporte teórico-metodológico que pode auxiliar os professores na criação de aulas mais dinâmicas e que ajudem os estudantes a se desenvolverem socialmente. Por esse motivo, “nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso” (MORÁN, 2015, p. 19).

Abarcando a posição do autor supracitado e adicionando um argumento mais abrangente, acreditamos que, além de possibilitar o domínio dos conhecimentos, há primordialidade em formar professores de língua portuguesa que façam o exercício de correlacionar teoria e prática, a buscar, de modo criativo e adequado às urgências da sociedade, a resolução dos problemas que emergem no dia a dia da escola, pois, professores aptos a agregar para si transformações em suas práticas escolares, deixarão de usar os métodos tradicionais, os quais têm se mostrado ineficazes e ineficientes em relação à realidade social vivida atualmente (GEMIGNANI, 2012). Por esse motivo, há urgência em ampliarmos o acesso escolar e cultural da classe menos favorecida dado o avanço tecnológico e científico.

Para isso, acrescentamos que:

o papel ativo do docente, nos processos educacionais, deve se refletir no desenvolvimento de uma atitude que se articule com a prática interdisciplinar, ao promover rupturas nos modos convencionais de conceber e praticar a

educação. Nesta atuação exige-se que o professor esteja sempre avaliando seu trabalho, verificando se a sua proposta metodológica está adequada à realidade, se a sua relação professor-aluno (...) leva à aprendizagem significativa. Esta atitude interdisciplinar do professor deve ser construída pelo autoconhecimento inicial, no exercício da reflexão sobre sua prática educativa, na procura do significado para sua própria vida e a de seus alunos, tornando-o um processo contínuo de construção de novos saberes e não abandonando suas práticas coerentes, mas atualizando-as e compartilhando-as com seus parceiros. (GEMIGNANI, 2012, p. 10-11)

A partir dos conceitos postulados anteriormente, consideramos que ensinar uma língua no presente século exige mudanças teóricas e metodológicas que, inevitavelmente, refletirão na práxis² da sala de aula, pois o contexto social da atualidade se transformou e se transforma a cada dia. Por esse motivo, é imprescindível pormos em cheque as metodologias utilizadas em salas de aula tradicionais, pois, ao lecionarmos uma língua, sabemos que ela nunca é centrada apenas na materialidade linguística e textual, mas exprime uma intenção comunicativa e uma íntima relação com as práticas sociais a sua volta. Assim, vale lembrar que:

o professor tem um grande leque de opções metodológicas, de possibilidades de organizar sua comunicação com os alunos, de introduzir um tema, de trabalhar com os alunos presencial e virtualmente, de avaliá-los. Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e procedimentos metodológicos. Mas também é importante que amplie, que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemática. Não se trata de dar receitas, porque as situações são muito diversificadas. (...) É importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar. (MORAN COSTAS, 2000, p. 137).

Portando, quando falamos em MA, a participação do aluno se dá por meio do aprender fazendo, no exercício da interação com o outro, aluno/aluno ou professor/aluno. Ao docente, cabe dirigir o processo metodologicamente, estimulando as atividades dos estudantes, apoiando e valorizando as iniciativas na direção do foco maior que é solucionar o que é proposto em momentos de sala de aula. Assim, a cada etapa, são realizadas aprendizagens de várias ordens, como as de construção de instrumentos de busca de informações, tratamento das informações colhidas, análise, tomada de decisão, síntese, registros sistemáticos, etc. (BERBEL, 2011)

Com base nos conceitos supracitados, propusemos uma investigação que se direciona para a formação inicial realizada em uma disciplina da graduação de Letras, em que a professora da disciplina utilizou metodologias ativas (em suas várias modalidades:

² Konder (1992) apresenta práxis, como sendo [...] a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115).

problematização, sala de aula invertida/ensino híbrido e metodologia de projetos). As atividades desenvolvidas pela professora foram analisadas para a composição deste trabalho, tanto do ponto de vista de aproveitamento (conceitos basilares das teorias estudadas e metodologias de ensino), quanto do ponto de vista de apreciação (análise crítica das metodologias adotadas – por meio de documentos).

Posteriormente, foram observados os tipos de interações estabelecidas por meio das atividades realizadas no decorrer da disciplina, assim como os documentos produzidos nesses momentos, como o intuito de conhecer as contribuições trazidas por essas interações para o aperfeiçoamento das habilidades relacionados aos multiletramentos. Nesse sentido, o presente trabalho busca articular três questões básicas:

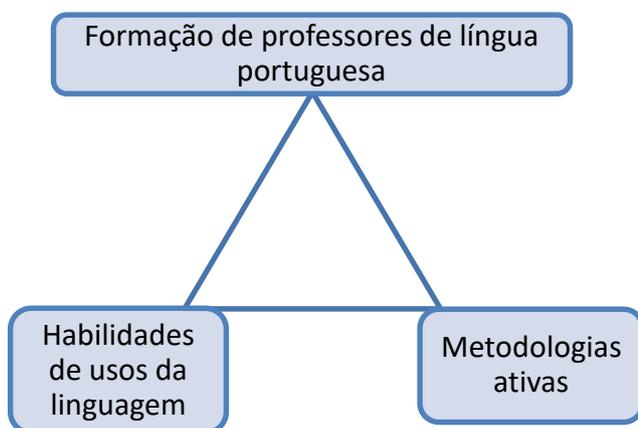


Figura 1: As três questões básicas para o trabalho

Acreditamos que o estudo em questão mostra-se relevante por analisar, por meio das Metodologias Ativas, a formação de profissionais de língua portuguesa em uma perspectiva interativa, não mais centrada apenas em exposições orais de profissionais, mas que construam, em parceria com seus pares, metodologias com estruturas, espaços e recursos diferenciados (de modo especial, as tecnologias); que tragam o aluno como sujeito central da sala de aula, como coconstrutor de seu conhecimento e de suas habilidades. Assim, a utilização de MA constitui-se como uma estratégia em potencial para a formação de sujeitos ativos para o enfrentamento de situações sociais e problemas reais, podendo torná-los cada vez mais críticos, propositivos e reflexivos.

Além disso, apesar dessa temática não ser “nova”, pois, “na área da saúde, a discussão sobre o uso de metodologias ativas de aprendizagem se faz presente na literatura internacional desde a década de 1960” (GOMES et al, 2010, p187), o presente estudo justifica-se, pois essa temática parece ainda ser pouco estudada na formação de professores de línguas, uma vez que tem utilização recorrente em outras áreas do conhecimento (área da saúde, por exemplo) e pode ser uma grande aliada, já que por meio das M.A. é possível que seja redimensionado o processo de formação de professores. Desse modo, esperamos com esta pesquisa compilar estudos versem sobre as origens e as contribuições das metodologias ativas, assim como os possíveis limites de suas aplicações em sala de aula para a ampliação de habilidades relacionadas aos usos da linguagem.

Objetivo Geral

Analisar as habilidades de usos de linguagem relacionadas aos multiletramentos demonstradas pelos estudantes em atividades desenvolvidas em uma disciplina de formação inicial de professores de Letras pautado em uma perspectiva das metodologias ativas.

Objetivos específicos

- a) Analisar as potencialidades e os limites da aplicação de metodologias ativas em um curso de formação inicial de professores;
- b) Caracterizar a natureza de propostas metodológicas de formação de professores sob a perspectiva das metodologias ativas;
- c) Observar as percepções dos sujeitos da pesquisa, considerando as impressões sobre os impactos das metodologias ativas no percurso formativo;
- d) Caracterizar as habilidades de linguagem subjacentes nas atividades desenvolvidas na disciplina.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

O quadro teórico deste trabalho foi dividido em três capítulos principais, o primeiro tem como temática central a Linguística Aplicada, buscando contextualizar essa área do conhecimento, bem como articulá-la à formação de professores, nossa área de maior interesse. O segundo capítulo é destinado às considerações sobre os cursos de licenciatura, bem como a importância da formação de um professor reflexivo. O terceiro e último capítulo é dedicado às metodologias ativas, no qual iremos trazer a concepção de MA e dos tipos de MA, além de vinculá-la à formação de professores.

3.1 LINGUÍSTICA APLICADA À FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ao iniciarmos esta seção, esclarecemos que a discussão a seguir será de suma relevância para contextualizar o contexto social da pesquisa em questão. Nesse sentido, apesar de ser uma disciplina originária da Linguística Teórica (LT, doravante), a Linguística Aplicada (LA, doravante) atualmente já se consolidou como uma disciplina autônoma, não mais dependente da LT. Assim, é de suma relevância explicarmos, em primeiro plano, que enquanto a primeira se preocupa em investigar a linguagem em uma perspectiva puramente teórica, a segunda busca analisar demandas relacionadas a linguagem oral/escrita, trazendo um arcabouço teórico de outras áreas do conhecimento. (MOITA LOPES, 2006).

Nessa perspectiva, podemos acrescentar que, segundo o pensamento de Cavalcanti (1986), a LA busca um percurso que começa na questão da linguagem e firma-se em subsídios que venham de outras áreas do conhecimento que o pesquisador julgar pertinente. A autora também propõe submeter a pesquisa no campo da prática e observar quais são os possíveis aperfeiçoamentos que contribuirão para melhorar a situação inicial. Assim, o interesse do campo da LA é a investigação de processos envolvidos com a prática, a exemplo: ensino-aprendizagem de línguas, políticas e planejamento educacional, linguagem e tecnologia, lexicografia, tradução etc.

Dessa maneira, a LA é uma disciplina que se caracteriza como de caráter inter/transdisciplinar (a depender do teórico), por esse motivo, envolve-se com questões que estão dentro e fora da sala de aula, buscando investigar questões sociais em tempos, sociedade e

culturas específicas. Assim, é relevante esclarecer que a aplicação da linguística é diferente de Linguística Aplicada, pois, na aplicação da linguística não há preocupação com o contexto social, e parece que nenhuma ciência que trate o social como questão secundária encontraria êxito no campo da prática. (MOITA LOPES, 2006).

Nessa perspectiva, a pesquisa contemporânea busca ir além da tradição, investir em teorizações que dialoguem com o mundo no contexto atual, levando em consideração questões de ordem social, política e histórica, que possam fazer diferença no contexto social vigente.

A partir das reflexões elucidadas anteriormente, fica claro que, durante décadas, o ensino de línguas tem sido objeto de investigação científica de diferentes áreas do conhecimento, como a Educação, a LT e a LA. Assim, a última busca selecionar problemas ligados à língua, compreendendo, dessa maneira, os fatos da linguagem por uma perspectiva interpretativista, buscando trazer reflexões de outras áreas do conhecimento como aliadas nesse processo científico. No tocante a essa questão, ela declara que

Trata-se, então, de se estudar a língua real, o uso situado da linguagem, os enunciados e discursos, as práticas de linguagem em contextos específicos, buscando não romper esse frágil fio que garante a visão da rede, da trama, da multiplicidade, da complexidade dos objetos-sujeitos em suas práticas. (ROJO, 2007, p. 1762).

Nessa direção, entendemos que a LA tende a destacar em seus estudos os processos dos usos de linguagem no contexto específicos em que os interlocutores se encontram, ocupando-se de observações a partir de diferentes ambientes sociais e tendo como principais princípios de investigação aqueles encontrados nas áreas Sociais e Humanas. Dessa maneira, Almeida Filho (2008, p. 30) defende que “as questões de linguagem colocadas na prática social são um elo forte de religação da teoria de LA com a sociedade que cobra ou necessita de resultados do investimento em pesquisa feitos com fundos públicos dos impostos dos contribuintes”

Dessa maneira, nossa pesquisa em LA justifica-se por colocar como objetivo central de estudo os sujeitos incluídos em situações sociais pertinentes à área de investigação. Além do mais, a dicotomia teoria/prática é problematizada, pois, o contexto social é a centralidade do estudo para o linguista aplicado. A LA mostra interesse pela centralidade dos processos interacionais para se ter acesso aos problemas com que se defrontam os indivíduos em contextos de ação. Tais circunstâncias têm sido, cada vez mais, ampliadas no meio social: sala de aula, consultório médico, empresas, tribunais de justiça, lutas ecológicas, etc. Assim, a ideia de que

as pessoas, agindo em um meio de interação, constroem o discurso, aprendem, operam na resolução de tarefas, se envolvem em embates pelo poder etc, parece um percurso teórico que, além de ser compartilhado com outras áreas de conhecimento, pode trazer novas entrevisões para a resolução de impasses de ordem da prática de uso da linguagem, que a partir de então, podem ser tratados com base nessa visão inovadora (MOITA LOPES, 2006).

Ampliando essa discussão, Monteiro (1999) entre as tarefas da LA, merece destaque: descrição minuciosa do uso linguístico atual; descrição das estratégias discursivas utilizadas por grupos específicos de falantes; delimitação dos aspectos linguísticos passíveis de serem inferidos indutivamente da experiência humana comunicativa diária; investigação das motivações das reações positivas ou negativas frente aos diversos usos linguísticos; estudo dos fatores envolvidos na produção de texto refazendo o percurso entre intenção e ação, para determinar causas do sucesso ou não do ato comunicativo; instrumentalização da monitoria no processo de produção textual, possibilitando ao produtor do texto o uso de estratégias objetivas de revisão a fim de reconhecer e remediar os possíveis problemas ocorridos.

As tarefas de investigação supracitados estão ligadas ao meio trans/interdisciplinar em que essa área de conhecimento se encontra, pois o linguista aplicado está sujeito ao contexto social em que o problema analisado se encontra. Por esse motivo, dependerá de conhecimentos específicos de outras áreas, para assim elaborar seu arcabouço teórico. Discorrendo sobre esta temática, Rojo salienta:

Já não se busca mais “aplicar” uma teoria a um dado contexto para testá-la. Também não se trata mais de explicar e descrever conceitos ou processos presentes em determinados contextos, sobretudo escolares, à luz de determinadas teorias emprestadas, (...). A questão é: não se trata de qualquer problema – definido teoricamente –, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico (ROJO, 2006, p. 258).

Nessa perspectiva, acreditamos que essa ciência mostra-se importante por se desprender de apenas conceitos teóricos (LT) para definir seu estudo, e busca, ao mesmo tempo trazer questões de cunho social que possuam destaque para que sejam objeto de estudos. Além de trazer os contextos exteriores a ela para responder as perguntas eleitas como relevantes para análise do linguista aplicado.

Dessa maneira, é relevante destacar que, segundo Moita Lopes (2006), ao contrário de outros países, a pesquisa em LA tem se voltado para diferentes contextos externos ao da sala de aula, da sala de aula de língua materna para empresas, para clínicas de saúde, para delegacia de mulheres, etc., ainda que em primazia sejam focalizados os aspectos referentes à educação linguística. Essa prerrogativa, de variedade de situações sociais de usos de linguagem passou a se caracterizar não mais como disciplinar, mas indisciplinar. Para elucidar o exposto, o referido autor ainda acrescenta:

O percurso da indisciplinaridade, na verdade, fez parte da minha educação como linguista aplicado (...). A questão é que tal percurso me tornou cada vez mais interessado no que outras áreas do conhecimento tinham a dizer sobre a linguagem (ou seja, na chamada “virada linguístico-discursiva” nas ciências sociais e humanas) assim como sobre o mundo contemporâneo, de forma a poder construir minha investigação de modo situado. Tal forma de construir conhecimento só era possível em um viés interdisciplinar, desgarrado das limitações de qualquer tipo de linguística (MOITA LOPES, 2006, p. 20)

Como se pode depreender da exposição teórica de Moita Lopes, é possível direcionarmos a discussão para a visão de Signorini (2006, p.181-182) que assevera que

A condição de área de interface entre diferentes compostos disciplinares e, como tal, um campo não unificado, não demarcado por fronteiras definidas e estáveis e muito menos por um princípio epistemológico único ou unificado. Isso porque é um campo produzido, constituído por percursos de investigação de natureza transdisciplinar, ou seja, por percursos de investigação que promovem o diálogo de uma construção teórico-metodológica em outra, muitas vezes produzida em outro campo.

Apresentando uma abordagem aproximada de Moita Lopes e Signorini, Rojo (2006) sinaliza que com as mudanças históricas dos últimos dez anos, a discussão a respeito dos objetivos da linguística aplicada tendeu-se para seu caráter transdisciplinar. Mesmo que ainda não haja um consenso a esse respeito, já tem-se uma visão mais madura da comunidade de LA sobre o que é fazer Linguística Aplicada.

Nesse sentido, essa ciência mostra-se bastante relevante no sentido de buscar soluções para o todo contexto em que os usos da linguagem estão envolvidos, trazendo um arcabouço teórico amplo, no intuito de resolver impasses que melhorariam a sociedade brasileira. Por esse motivo, Moita Lopes (2006) esclarece a LA contemporânea necessita dizer algo sobre o mundo para os indivíduos que nele habitam, assim, os estudos em LA não podem estar distanciados da prática, ignorando as vozes dos que a vivem. Para o autor, o maior desafio para pesquisadores

da atualidade é gerar conhecimento que tenha importância também para aquelas pessoas que sofrem às margens da sociedade.

Com isso, o pesquisador mostra que esta ciência busca trazer ganhos a toda sociedade, no sentido de construir conhecimento e de organizar a vida social, desafiando o chamado conhecimento científico tradicional e sua falta de saber a respeito das práticas sociais vividas pelas pessoas, com seus conhecimentos entendidos como senso comum pela ciência positivista e moderna (MOITA LOPES, 2006).

Além disso, podemos citar os multiletramentos, que se articulam com a linguística aplicada e desempenham um papel de suma importância no processo de formação de professores, , porque ao trabalharmos com a dimensão social, em práticas de linguagem automaticamente estaremos envolvendo os letramentos necessários para que os indivíduos desempenhem seus papéis na sociedade.

Dessa forma, podemos direcionar a discussão para a questão da formação de professores de língua portuguesa. Na busca de compreendermos a relevância da formação desse profissional que dialogue com as teorizações da LA.

Sabemos o contexto social em que vivemos traz consigo demandas específicas para o mercado de trabalho. Não é diferente nos cursos de formação de professores, pois eles têm se transformado para responder a esses novos contexto sociais. No caso do professor língua portuguesa acontece da mesma maneira, pois esse profissional tem tido que percorrer um longo caminho, no intuito de trazer respostas para tão diversificadas demandas sociais nas quais todos estão inseridos.

Entendemos que um dos maiores desafios para o professor/pesquisador aplicado é o ato reflexivo, pois, por meio dele é possível construir e reconstruir saberes, no sentido de sempre repensar a própria prática a partir do contexto social, buscando entender as questões específicas de cada grupo em que o docente está lecionando. Paiva (2004) concorda com essa afirmação e ainda acrescenta em relação a formação do professor de língua portuguesa:

O mínimo para a formação do professor na área de Letras: domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino; e a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes

que compõem a formação universitária em Letras (PAIVA, 2004, p. 2 grifo nosso).

Dessa maneira, podemos destacar que o “profissional envolvido no processo educativo, assim como outros, teve seu papel alterado e passou a ter diferentes e novas atribuições em razão da inserção e constante transformação das novas tecnologias de informação e comunicação, na sociedade e na educação” (BAPTISTA, 2014, p.01). Por esse motivo, o papel do professor de língua portuguesa, na perspectiva da linguística aplicada circunscreve-se no âmbito de um trabalho reflexivo/interativo que busque, por meio de pesquisas, entender tudo aquilo que é exterior à sala de aula, mas influencia de alguma maneira o contexto social em que os estudantes estão inseridos e suas práticas de linguagem.

Complementando essa discussão, Barboza (2009, p.20) afirma que “como professores, devemos ter essa percepção (crítica) e adequar nossas práticas pedagógicas a objetivos mais concretos, coerentes com a realidade social dos alunos”. Assim, percebemos que na formação docente em que o intuito central seja a construção de um trabalho reflexivo, no qual se deve ter em mente o caráter crítico/reflexivo referente ao contexto social dos estudantes e as necessidades individuais que eles apresentarem, com o objetivo de uma prática docente que privilegie o meio cultural em que a escola se insere.

A autora referida ainda acrescenta:

A raiz deste problema muitas vezes se evidencia na própria formação dos professores que geralmente está orientada por uma ênfase aos aspectos teóricos da aprendizagem e às técnicas de ensino, como se aprender a ser professor (...) se restringisse a aprender a usar técnicas. Nos cursos de formação, pouco ou nada se fala em termos de reflexão sobre a natureza e a função social desta prática (BARBOZA, 2009, p. 21).

Nesse sentido, a LA vem desempenhar um importante papel formativo para o professor, uma vez que o foco do ensino é reflexivo, não focado em teorizações, mas sim em questões de cunho social e cultural. Isso faz com que seja deixado em segundo plano o ensino tradicional para que novas estratégias metodologias sejam colocadas em práticas. Dessa maneira, é possível inferir “que a formação completa de um professor não acontece somente durante o período da graduação, mas é um processo contínuo de aprendizagem” (BARBOZA, 2009, p 21).

Além disso, podemos acrescentar que segundo Paiva (2004), as instituições de ensino superior, as quais são responsáveis pela formação dos professores de língua portuguesa devem dar autonomia para definição de currículos nos mais diversos cursos, com o objetivo de desenvolver as habilidades e competências designadas pela lei, além de responder à dinâmica

das demandas sociais. É importante que também haja uma mínima carga de horária e que permita a flexibilização de tempo a depender da disponibilidade dos estudantes. A participação em atividades de estágio e outra que interagem com a prática profissional, afim de provar os conhecimentos adquiridos na vida acadêmica.

Direcionando a discussão para a questão do fazer docente de um professor reflexivo, acreditamos que seja importante ressaltar que “surgiu de uma mudança dentro da LA – mudança de uma visão de línguas com o enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo. Nesse processo, o aprendiz ocupa um lugar especial” (BARCELOS, 2004, p.126). A partir do momento em que a aprendizagem do estudante é colocada como foco da atuação docente, mediante a um processo de interação entre professor/aluno e aluno/aluno desvenda-se diferentes oportunidades de aprendizado, uma vez que as ansiedades, medos e expectativas (entre outras) dos estudantes são colocadas em foco nesse momento de ensino-aprendizagem.

Problematizando esta questão, Sousa (2012) salienta que algumas das maiores dificuldades enfrentadas por professores de LM seria conhecer metodologias que venham minimizar os problemas de comunicação em sala de aula e em contra partida ajudar auxiliem com um meio de trabalhar de forma mais dinâmica e eficaz com a linguagem oral e escrita dentro da sala de aula.

Dessa maneira, o espaço formativo se torna essencial para promover situações de aprendizagem que privilegiem o ensino processual, baseado em atitudes reflexivas, pensando sempre na situação comunicativa em que o estudante está inserido. Assim, “os trabalhos de LA contribuem cada vez mais, para a minimização da lacuna que existe entre a teoria e a produção efetivamente dita dentro da sala de aula, uma vez que os seus trabalhos estão voltados para a aplicação da teoria no processo de ensino-aprendizagem” (SOUSA, 2012, p. 601).

A referida autora ainda acrescenta:

É sabido que é através do lúdico e de metodologias diferenciadas que professores terão maiores chances de tornar suas aulas dinâmicas e atrativas e, assim, certamente seus alunos terão maior interesse pela aprendizagem. O professor precisa sair da rotina, deixar de lado paradigmas tradicionais e usufruir de meios que o leve ao êxito dentro da sala de aula. E está aí a importância de professores estarem constantemente buscando inovar e aprimorar suas metodologias dentro da sala de aula para que seus alunos possam tomar o gosto pela aprendizagem e, principalmente, consigam desenvolver com qualidade suas habilidades para a leitura e escrita, apreendendo, aos poucos, o padrão culto da Língua Materna (SOUSA, 2012, p. 601).

Nessa direção, é possível perceber que um professor em formação quando apresentado a essa visão da Linguística Aplicada poderá contribuir para minimizar as dificuldades em construir uma aula mais dinâmica, além de um trabalho mais reflexivo.

Dessa maneira, podemos compreender que um trabalho de formação de professores, de modo especial, o professor de língua portuguesa, deveria contemplar diversas questões, tais como: desenvolver habilidades que sejam prioridades na formação profissional do educador, bem como criar oportunidades que problematizem questões do cotidiano escolar, além de dar autonomia para que o (futuro) professor aprenda e ensine para emancipação do estudante.

A partir das afirmações dos autores citados nesta seção, é bom ressaltarmos a importância da Linguística Aplicada na formação do professor crítico/reflexivo comprometido profissionalmente com o desenvolvimento e amadurecimento escolar dos estudantes. Além disso, o professor/com uma formação pautada nos preceitos da LA poderá aperfeiçoar a prática docente mais interativa com a utilização de novas metodologias; no intuito de responder às demandas sociais do cotidiano.

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS

No presente capítulo, propomo-nos a realizar uma reflexão relacionada aos conteúdos e exigências propostos nos cursos de licenciatura em Letras. Em um primeiro momento, buscaremos construir um compilado e reflexões teóricas a respeito daquilo que é determinado na formação de cursos de licenciaturas. No segundo, trataremos da relevância de que o professor seja formado levando-se em consideração a formação humana e cidadã.

4.1 Exigências para formação de professores

Antes de discorrermos sobre a formação do profissional de Letras, consideramos relevante analisar, em linhas gerais, a formação inicial de professores. A percepção do cidadão comum é de que a educação no Brasil precisa ser modificada, isso porque os currículos parecem estar desatualizados, os materiais descontextualizados e os docentes parecem não dialogar com as transformações ocorridas a partir do século XXI. Essa questão torna-se um problema de cunho social, já que a escola é o espaço de formação cidadã e deve estar em constante aperfeiçoamento para responder a demanda social. Dessa maneira, colocamos em questão a formação de professores, pois é a partir daí que o exercício profissional poderá ser redimensionado, com vistas ao estabelecimento de diálogos mais estreitos o contexto social da atualidade.

Nesse sentido, podemos mencionar a resolução de n. 2/2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; e defende em seu artigo 3º que a formação inicial e continuada visa, a partir de uma compreensão ampla de contextualizada de educação e de educação escolar a

assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015, p3-4) .

No tocante a essa questão, podemos fazer referência ao posicionamento de Garcia- Reis (2017) que defende a oferta de uma formação profissional que promova condições mínimas para uma formação de qualidade e que esteja coerente com as necessidades de ensino, tanto das escolas de ensino básico, que ofertam o segundo segmento do Ensino Fundamental e o Ensino

Médio, quanto cursos profissionalizantes e da educação em espaços não escolarizados, de acordo com o contexto de escolarização brasileiro.

Podemos considerar que uma educação comprometida com a cidadania deve estar comprometida com a inclusão de todos, com direitos iguais, que leve em conta toda a diversidade encontrada no nosso país. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada considera que

a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2015, p.2).

Nessa perspectiva, podemos considerar que ações que englobem os direitos humanos pode minimizar muitos problemas sociais que vivemos atualmente, já que muitas vezes a ação educativa ainda mantém práticas de exclusão social.

Sabemos que os desafios são grandes e requerem o envolvimento de toda comunidade, desde professores, diretores escolares, políticos, secretarias nacionais de educação etc, no sentido de desenvolver uma educação mais democrática e que esteja preparada para receber todos as pessoas que desejam adquirir mais conhecimento. Dessa maneira, trazemos novamente a resolução de n. 2/2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior; e defende em seu artigo 3º, parágrafo 6º que, no processo de criação do projeto de formação do professor deve-se considerar:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido; IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos; V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras); VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015, p.5).

Nesse sentido, merecem destaque as habilidades de usos da linguagem e a formação para o trabalho com temas transversais. Fazendo uma advertência, é importante esclarecermos que, em conformidade com Garcia-Reis (2017), que nos cursos de formação não sejam ofertadas “receitas” de como atuar, “manuais” a serem adotados pelos docentes, porque esperamos que cada profissional saiba fazer as escolhas que lhes pareça relevante e que dialogue com as necessidades específicas de sua sala de aula e de seus alunos no processo de ensino-aprendizagem, para que, a partir dos objetivos estabelecidos por eles seja possível desenvolver cotidianamente uma criticidade em relação à sua atuação profissional, para readequá-la e modificá-la, quando for o caso.

Além disso, acreditamos que para que haja uma real melhoria no contexto escolar é necessário que exista uma sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, também é uma atitude bastante importante. É relevante também que haja atividade que envolva a socialização e aperfeiçoamento do uso da língua, bem como à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras. E, por fim, é essencial colocar no centro questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (FERNANDES DOURADO, 2015).

Nessa direção, merece destaque o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), ele defende um “conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade”. (BRASIL, 2007, p.24).

Diante do exposto, parece-nos que para que exista um real progresso no processo educativo é necessário que sejam construídas atitudes de cooperação e colaboração de todos os envolvidos, pois o sistema escolar depende da participação de toda a sociedade para que obtenha o sucesso esperado. Além disso, para o docente, cabe caminhar na direção propostas pelas leis, planos nacionais de educação e diretrizes curriculares, com a intenção de promover uma educação justa e igualitária.

Propor um ensino permeado por práticas educativas que transcendam a própria disciplina e que traga ganhos para o progresso cidadão de cada indivíduo tem sido um grande desafio dos dias atuais. Uma das estratégias governamentais para tentar propor um ensino voltado para formação cidadã foi a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Temas

Transversais, com o intuito de formar uma escola voltada para formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Dessa maneira, formar professores para transversalidade parece ser uma alternativa libertadora, já que a proposta visa a construir uma educação igualitária, respeitando toda a diversidade do cenário nacional e trazendo, de maneira transversal, temáticas dos mais distintas possíveis para serem problematizadas no contexto de sala de aula. Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p.17) “o compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política”. Nesse viés, as temáticas transversais giram em torno de questões como: ética, pluralidade cultural, do meio ambiente, saúde, orientação sexual e trabalho e consumo.

Os temas transversais podem ser definidos, segundo os PCN (BRASIL, 1998), por se tratarem de temáticas de diferentes naturezas e de temas que estão em destaque no cotidiano da sociedade, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. Tais temáticas são debatidas em diferentes espaços sociais, com o intuito de buscar possíveis soluções para melhorar as situações, tanto no âmbito social quanto no pessoal. Segundo o próprio documento, a justificativa do trabalho transversal é construída por:

Nas várias áreas do currículo escolar existem, implícita ou explicitamente, ensinamentos a respeito dos temas transversais, isto é, todas educam em relação a questões sociais por meio de suas concepções e dos valores que veiculam nos conteúdos, no que elegem como critério de avaliação, na metodologia de trabalho que adotam, nas situações didáticas que propõem aos alunos. Por outro lado, sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para explicá-los; ao contrário, a problemática dos temas transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento (BRASIL, 1998, p.26).

Nesse sentido, podemos considerar que atentarmos para os temas transversais representa uma possibilidade de articulação entre os conteúdos e o contexto social, em que se problematiza comportamentos, atitudes, modos de pensar, crenças e valores.

Nesse viés, podemos acrescentar que:

O ensino e a aprendizagem da participação têm como suporte básico a realidade escolar. Assim, devem ser eleitos métodos e atividades nos quais os alunos possam opinar, assumir responsabilidades, colocar-se, resolver problemas e conflitos e refletir sobre as consequências de seus atos. Situações que envolvam atividades como seminários, exposição de trabalhos,

organização de campanhas, monitoria de grupos de estudos, eleição e desenvolvimento de projetos etc., favorecem essa aprendizagem. No mesmo sentido se apresenta a possibilidade de conhecer instituições públicas e privadas existentes na comunidade para pedir e oferecer apoio ao desenvolvimento de projetos conjuntos em Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Ética e Trabalho e Consumo (BRASIL, 1998, p.38).

No entanto, podemos afirmar que “o atual currículo, apesar das tentativas de inserção dos temas transversais, ainda tem como centro (núcleo) as disciplinas, ao redor das quais giram as tentativas de atingir os objetivos maiores do processo educacional.” (CORRÊA et al., 2006, p.8). A temática transversal deve ser trabalhada de modo articulado com os conteúdos das disciplinas. Dessa maneira, podemos acrescentar que “as áreas convencionais devem acolher as questões dos Temas Transversais de forma que seus conteúdos as explicitem e que seus objetivos sejam contemplados” (BRASIL, 1998, p.27).

Direcionando a discussão para o trabalho com a temática transversal em aulas de língua portuguesa, podemos esclarecer que, segundo Martins (2010), o aperfeiçoamento de competências da língua portuguesa, além de extremamente prioritário no contexto nacional, traz consigo a relevância da inclusão de competências específicas de diversas disciplinas, é também uma obrigação de se comprometer com contexto de cada escola, que funciona, hoje, como uma micro-sociedade, refletindo em uma preparação para toda a sua heterogeneidade e complexidade, em termos sociais e culturais. Dessa maneira, parece-nos essencial o domínio da língua portuguesa, enquanto formação transdisciplinar e que seja destacada a formação transversal de cada um.

Nesse sentido, podemos fazer referência ao posicionamento de Ferreira (2013), que considera o trabalho com a transversalidade nas aulas de língua portuguesa, nas palavras da autora, consideramos que:

Na dimensão dialógica da linguagem, um texto produzido, por exemplo, é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Além disso, compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como se constrói uma representação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares. A exploração de questões polêmicas abre possibilidades para o trabalho com a argumentação - capacidade importante para o exercício da cidadania, por meio da análise das formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugerem, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento de questões estudadas. O exercício do

diálogo na explicitação, na contraposição e na argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitudes de confiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A discussão sobre o que se veicula nos jornais, revistas, livros, fotos, propagandas ou programas de TV traz esclarecimentos do que está implícito ou explícito sobre valores e papéis sociais. A análise crítica do tema transversal estudado possibilita aos alunos fazer suas escolhas pessoais a respeito de valores que querem para si (FERREIRA, 2013, p. 2-3).

É possível acrescentarmos ainda, que, segundo Sá (2012), a utilização da transversalidade em aulas língua portuguesa, requer que relacionemos o ensino-aprendizagem, com as restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, desenvolvendo de competências em comunicação oral e escrita importantes para o melhor domínio da língua portuguesa.

Por fim, sabemos que o papel do docente no contexto atual é responder ao contexto social que estamos inseridos. Nesse sentido, estratégias de ensino e temáticas como as relatadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de temas transversais parecem trazer possibilidades para o aperfeiçoamento da prática docente. Além disso, sabemos que para que se construa um país mais justo e igualitário, a educação é um dos caminhos com maiores possibilidades de sucesso, por isso, as temáticas transversais são possibilidades de trabalhar com temas que são de suma relevância para construção não apenas de estudantes com conhecimentos científicos, mas com uma construção humanitária e cidadã.

4.2 Perspectivas de Formação de Professores de Língua Portuguesa

Sabemos que “ensinar” língua portuguesa se reveste de complexidade, em função das concepções/representações que são construídas a respeito da disciplina e do “ser” professor de português. Há uma crença de aulas de língua portuguesa se resumem ao estudo de regras da gramática normativa, o que instaura uma percepção de artificialidade ao processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Antunes (2003), que acredita que o insucesso escolar inicia-se logo nos anos iniciais da escola e se manifesta de maneiras diferentes, quando o aluno começa a frequentar as aulas de português, logo descobre que “não sabe português”, que “o português é muito difícil”, criando assim uma aversão confessada (ou velada) às aulas de português, fazem com que o aluno tenha enormes dificuldades e se veja frustrado no seu esforço de estudar. Essa situação faz com que o aluno se sinta linguisticamente inferior, não podendo tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, sem agir criticamente diante daquilo que acontece a sua volta, ficando à margem das decisões de construção da sociedade.

Diante dessa situação retratada, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (2001)

é necessário que se amplie o conceito de currículo, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo **conjunto de conhecimentos, competências e habilidades**, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se currículo como todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso. Essa definição introduz o conceito de atividade acadêmica curricular – aquela considerada relevante para que o estudante adquira **competências e habilidades necessárias a sua formação** e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador, conceito que não exclui as disciplinas convencionais (BRASIL, 2001, p.29)

Nesse contexto de competências e habilidades requeridas para o adequado exercício da profissão, consideramos que um trabalho pautado nos preceitos da perspectiva discursiva da linguagem é essencial para o sucesso das práticas escolares, em outras palavras, podemos considerar que “não há mais lugar para a realização de exercícios de completar e classificar como fixação de um conceito ou fenômeno que não foi anteriormente objeto de análise, comparação e compreensão a partir de práticas de leitura, escuta e produção de textos orais ou escritos” (GARCIA-REIS, 2017, p.247). O encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem exige do professor múltiplas habilidades para o atendimento das demandas da sociedade da informação na qual estamos vivendo.

Nesse sentido, Garcia-Reis (2017) acredita que explorar diferentes de usos da linguagem, no processo de formação docente, é de suma importância, pois poderá favorecer o aperfeiçoamento de habilidades para a mediação de processos educativos em sala de aula, e, para essa “missão” seja cumprida com eficiência é interessante que o docente tenha experiência como leitor e produtor de diferentes gêneros textuais e experiências de usos da linguagem.

Diante disso, Garcia-Reis e Cadilhe (2017, p. 219) postulam que

Um projeto discursivo é sempre elaborado reconhecendo o contexto em que é produzido e tendo em vista os prováveis interlocutores, ou seja, nenhuma produção linguística é neutra e livre de interferências sociais, as quais exercem funções coercitivas e imperativas sobre ela. Tais enunciados, produzidos em diferentes esferas da atividade humana (como a religiosa, a científica, a artística e a educacional, por exemplo) são pertencentes aos mais variados gêneros discursivos, elementos orientadores e significadores da interação. Por outro lado, as esferas também contribuem para a estabilização dos gêneros, uma vez que a adequação de nossa interação numa dada situação de comunicação se dará a partir de nossos conhecimentos e domínio do gênero do discurso apropriado a essa interação.

Trabalhar nessa perspectiva exige do professor um conjunto de habilidades, já que segundo assegura Therrien e Therrien (2000), a atividade docente é regida por uma racionalidade prática que se apoia em valores, em teorias, em experiências e em elementos contextuais para justificar as tomadas de decisão na gestão da sala de aula. Não se configura como uma atividade intuitiva. Para trabalhar na perspectiva de habilidades, é necessária a apropriação de uma formação docente voltada para o ato de ensinar (o saber-ensinar) e não apenas ao domínio de conteúdos de ensino (os conhecimentos disciplinares), como acontecia nos sistemas de formação anteriores. Essa perspectiva demanda que o professor possua habilidades para uma atuação profissional reflexiva.

Os estudos que versam sobre habilidades têm restringido o foco das discussões em habilidades centradas nas modalidades de ensino fundamental e médio, pouco se fala em habilidades necessárias ao exercício docente em relação ao ensino de língua portuguesa. Nesse contexto, o presente trabalho se direciona para o delineamento de algumas dessas habilidades, o que será apresentado na parte de análise dos dados.

5 METODOLOGIAS ATIVAS

Neste capítulo, propomos uma discussão acerca dos conceito de metodologias ativas, bem como buscamos esclarecer os tipos de MA escolhidos como base teórica e metodológica das atividades desenvolvidas no corpus do trabalho. Além disso, procuramos construir reflexões a respeito da importância da formação de professores que exerçam uma prática educativa que contemple o uso de MA.

5.1 Conceituando Metodologias Ativas

Iniciaremos este capítulo definindo e trazendo reflexões teóricas sobre as MA. Segundo Borges e Alencar (2014), as Metodologias Ativas podem ser compreendidas como maneiras de construir o processo de ensino-aprendizagem que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas diferentes áreas de trabalho. Acrescentamos que “pesquisadores contemporâneos têm, nesse sentido, procurado desenvolver metodologias que sejam capazes de levar à autonomia do discente e ao autogerenciamento e corresponsabilidade pelo seu próprio processo de formação” (SILVIA PINTO, 2012, p. 79).

O emprego dessas metodologias em situação de ensino-aprendizagem pode favorecer a autonomia do estudante, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do aluno. “Outra característica desse modelo pedagógico inovador, é o de aprender fazendo, onde a produção do conhecimento está vinculada aos cenários da vida real” (WALL et al. 2008, p.516).

No mesmo sentido, Berbel (2011, p. 29) acredita que “as Metodologias Ativas 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”. Por meio das MA, acreditamos que seja possível tornar a escola um ambiente casa vez mais democrático, uma vez que elas têm como um dos objetivos a proposta de trazer para vivência dos alunos em situações do dia a dia.

Apresentando uma visão análoga, Freitas (2009) acredita que as metodologias ativas funcionam com maneiras de desenvolver o processo do aprender que os docentes usam para levar a formação mais crítica e reflexiva de futuros profissionais das mais diversas áreas. Para

ele, a utilização das MA parecem favorecer a autonomia do estudante, despertando a curiosidade, na busca por tomadas de decisões individuais e coletivas, ocorridos e atividades essenciais da prática social em contextos do estudantes.

Esperamos que com a utilização de MA surjam novos desafios e que as atividades possam ser planejadas, acompanhadas e avaliadas com apoio de tecnologias. Esses desafios bem planejados ajudam a desenvolver competências como: intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Por esses motivos, as MA exigem trabalho com pesquisas, avaliação de situações, de pontos de vista diferentes, fazendo escolhas, assumindo riscos, aprendendo por meio da descoberta e, por fim, caminhando do simples para o complexo (MORÁN, 2015). Assim, “as metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (MORÁN, 2015, p.18).

Adotando uma visão análoga, Berbel (2011, p. 29) considera que

as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras. Com a intenção de fazer a aproximação entre estes estudos voltados para a promoção da autonomia do aluno e o potencial da área pedagógica na mesma direção, trazemos a seguir alguns aspectos relacionados e algumas características das Metodologias Ativas (BERBEL, 2011, p. 29) .

Ampliando essa discussão, podemos compreender que “as metodologias ativas estão alicerçadas em um princípio teórico significativo: a autonomia, algo explícito na invocação de Paulo Freire”(MITRE, 2008, p. 2135). Para Freire (2006), isso acontece a partir da liberdade, em outras palavras, no processo de reflexão e problematização de situações reais e na busca por soluções aplicáveis ao cotidiano.

Adotar as metodologias ativas de ensino-aprendizagem torna-se urgente para que haja uma mudança real no tradicional sistema de avaliação, que em muitos momentos permanece preso a parâmetros somativos e normativos, em uma perspectiva punitiva, aplicados amplamente nos diferentes contextos de ensino (GOMES et al., 2010). Assim, “com esse modelo hegemônico, o treinamento dos estudantes para o exercício profissional é presidido pela dissociação dos conteúdos programáticos das diversas disciplinas que compõem o currículo, e

também pela falta de articulação entre conteúdos teóricos e práticos” (GOMES et al., 2010, p.182).

Entendemos que a escola e a universidade deveriam articular em suas discussões experiências práticas na formação do profissional, de maneira a problematizar e simular problemas e situações da realidade, ensinando aos estudantes a responderem questões práticas de suas profissões e desenvolverem recursos para problemas futuros que poderão aparecer. Dessa maneira, Gomes et al (2010, p. 187) propõem “um processo de aprendizagem que permita aos estudantes a aquisição de conhecimentos teóricos, com base na observação da realidade e na reflexão crítica sobre as ações dos sujeitos, de forma que os conteúdos teóricos sejam apreendidos em conexão com a prática”.

Nesse sentido, sabemos que as metodologias ativas podem trazer ganhos positivos. Diante de tal colocação, Berbel (2011) elenca alguns benefícios que podem ser gerados por meio de trabalhos que envolvam as MA, são eles:

- Os alunos é que problematizam a parcela da realidade associada ao foco do estudo, selecionam um dos problemas para estudar e buscam uma resposta ou uma solução para ele;
- Considera-se a realidade concreta para aprender com ela e para nela intervir, em busca de soluções para seus problemas;
- A participação do aluno se dá no exercício do aprender fazendo;
- A relação teoria-prática é constante;
- A vivência desse caminho metodológico pelos alunos permite-lhes a construção de conhecimentos;
- O processo se completa com algum grau de intervenção;
- O fato de os alunos, desde o início, analisarem criticamente uma parcela da realidade para problematizá-la e, diante das diferentes possibilidades, elegerem aquele aspecto que consideram mais relevante para o estudo naquele momento;
- Os alunos vão sendo estimulados a confirmarem suas crenças, seus valores e seus conceitos anteriores, ou a colocá-los em dúvida, ou até reformulá-los, pelos novos aprendizados;
- Todo o processo desenvolvido permite tomar consciência da complexidade dos fenômenos sociais envolvidos no estudo;
- O estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico;
- Os alunos são também mobilizados para aprendizados sociais, políticos e éticos, que contribuem para a formação do ser cidadão;
- A avaliação, nesse processo, portanto, é essencialmente formativa. (BERBEL, 2011, p. 33-35).

A partir das afirmações dos autores, é necessário afirmarmos que o uso da MA pode ser úteis não apenas para propiciar aos estudantes aulas mais dinâmicas e atualizadas, mas também

na promoção de alunos autônomos, em exercício da crítica e reflexão, que lhes serão essenciais na vida em sociedade.

5.2 Formação de professores e Metodologias Ativas

Podemos considerar a necessidade de uma educação transformadora, que traga ganhos para realidade social em que estamos inseridos. E, para que isso aconteça efetivamente, novas metodologias de ensino podem ser trabalhadas no contexto escolar, com o intuito de melhorar a qualidade de vida e dialogar com o contexto social em constante transformação.

Nesse sentido, essa visão transformadora parece exigir mudanças didáticas nos currículos, pois estes estão sobrecarregados de conteúdos insuficientes para a vida profissional na atualidade dado os problemas sociais vigentes, necessitando de habilidades além do conhecimento específicas de cada área, tais como: colaboração, conhecimento interdisciplinar, habilidade para inovação, trabalho em grupo, educação para o desenvolvimento sustentável, regional e globalizado (GEMIGNANI, 2012).

Apresentando um argumento mais abrangente, destacamos, em conformidade com Freitas et al, que:

os métodos e os recursos do processo de ensino e aprendizagem são variados. As informações mais recentes eram, até pouco tempo atrás, baseadas em periódicos. No entanto, com a evolução da tecnologia, ocorreram transformações na dinâmica da troca do saber. Como as teorias precisam ser renovadas ou confirmadas constantemente, para acompanhar essa dinâmica o processo de ensino e aprendizagem deve estar em contínua avaliação, a fim de manter a par das descobertas científicas (FREITAS et al. 2009, p. 164).

Nessa direção, podemos compreender que “a educação contemporânea requer de docentes e discentes a atitude da corresponsabilidade e autogestão em relação ao processo da aprendizagem. Nesse sentido, é necessário que as instituições de ensino superior promovam inovações didáticas que tornem a aprendizagem significativa” (SILVIA PINTO, 2012, p. 76).

Para elucidarmos o exposto, podemos fazer referência ao posicionamento de Barbosa e Moura (2013), que acreditam que por convivermos com mais facilidade com os métodos ativos de aprendizagem no dia a dia escolar, estaremos deixando para trás um dos grandes desafios pedagógicos dos dias atuais, que é incorporar a aprendizagem ativa no contexto escolar. Segundo eles, é justamente no espaço da sala de aula, nas relações entre o professor e os alunos que são mais necessárias que ocorram essas transformações.

Proporcionando uma visão numa perspectiva mais ampla e direcionando para a questão da formação, podemos afirmar que, segundo Morán (2015), o papel do professor vai além de “curador ou orientador”. Curador é aquele que seleciona o que é mais importante diante de tanta informação disponível e os auxilia na escola de materiais e atividades que sejam relevantes. Além disso, ele é quem vai orientar a classe, os grupos e cada estudante individualmente. Esse professor deve ser capaz de agir intelectualmente, afetivamente e gerencialmente. Tudo isso vai exigir uma formação mais aperfeiçoada, uma profissão mais valorizada e salários que sejam condizentes com a carga horária de trabalho mais justa.

Nessa perspectiva, podemos citar Bonwell e Eison (1991, apud, BARBOSA; MOURA, 2013) que afirmam a existência de diferentes estratégias que possibilitam o uso de MA em sala de aula. Entre elas, podemos destacar discussão de temas e tópicos para aperfeiçoamento da formação docente; utilização de trabalhos em equipe, que exigem a unidade de todos; estudos de caso na área de formação de professores; discussão a respeito de temas da atualidade; criação de ideias (*brainstorming*) para solucionar problematizações; construção de mapas conceituais com o intuito de explicar conceitos e ideias; simulação de situações reais para exemplificar questões cotidianas; geração de sites ou redes sociais para aprendizagens cooperativas e, por fim, criação de questões de pesquisa na área científica e tecnológica formativa.

Apresentando uma visão análoga, podemos trazer o pensamento de Berbel (2011), que afirma que a inclusão dessas metodologias pode favorecer o desenvolvimento de processos de aprendizagem bem mais autônoma, no sentido de serem apresentadas ao estudante oportunidades de problematização de situações do cotidiano da escola.

Nesse sentido, acreditamos que o uso de MA parece favorecer a autonomia do estudante, pois as atividades diferenciadas podem acabar despertando a curiosidade, levando-o a buscar mais informações e conhecimentos de maneira a exercer a autonomia. Os elementos trazidos a partir desse exercício pode ser um auxiliador do professor na busca de novas perspectivas sobre a temática tratada em sala de aula e isso pode acabar por estimular ainda mais a participação dos alunos. Assim, podemos entender que “educar para a autonomia significa também, conseqüentemente, um ato político e para o campo de formação profissional e ou formação de professores, um ato político pedagógico” (BERBEL, 2011, p.30).

Ampliando esse pensamento, podemos em conformidade com Berbel, defender que:

as alternativas de metodologias ativas elencadas neste item colocam o aluno diante de problemas e/ou desafios que mobilizam o seu potencial intelectual, enquanto estuda para compreendê-los e ou superá-los. Os estudantes necessitam de informações, mas são especialmente estimulados a trabalhar com elas, elaborá-las e reelaborá-las em função do que precisam responder ou equacionar. Nesse caminho, é possível que ocorra, gradativamente, o desenvolvimento do espírito científico, do pensamento crítico, do pensamento reflexivo, de valores éticos, entre outras conquistas dessa natureza, por meio da educação, nos diferentes níveis, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia na formação do ser humano e de futuros profissionais (BERBEL, 2011, p.34).

Nessa perspectiva, cremos que a utilização de metodologias ativas exige do docente um ensino mais flexível e com maior habilidade de articulação, pois elas são ferramentas para transformarem os indivíduos e eles transformarem o contexto a sua volta. Por isso, “as técnicas de ensino devem possibilitar que se trabalhe o conjunto das questões, estimulando a comunicação, o trabalho em equipe,(...) bem como as formas de convivência, permitindo a manifestação e levando em conta o tempo de aprendizagem de cada aluno” (WALL et al. 2008, p.516).

Ainda discorrendo sobre a temática, podemos acrescentar que para os autores supracitados, quando o processo que envolve o ensino-aprendizagem acontece por meio da utilização de metodologias ativas, o estudante passa a ter o papel principal no seu aprendizado e o docente se torna o mediador ou facilitador desse conhecimento. Por isso, ao fazer a inclusão das MA em cursos de graduação pode trazer inúmeros desafios, como por exemplo, questões estruturais das entidades até as transformações de conceitos pedagógicos nos docentes e nos estudantes- crenças, valores, modos de fazer, ensinar etc.

Desse modo, o trabalho com as MA pode surgir como uma importante estratégia metodológica na formação de professores mais aptos a responderem as novas demandas sociais. Nesse sentido, além de responder ao contexto vigente, os docentes em formação, podem ter uma consciência social transformada, no sentido de não formar futuros profissionais de forma “mecanizada ou normativa” mas sim, buscando revelar a individualidade de cada um e promover a reflexão e conscientização social, tão importantes para o sucesso profissional de qualquer que seja a profissão.

5.3 Tipos de Metodologias Ativas

Nesse ponto, estabeleceremos reflexões teóricas dos tipos de MA, que posteriormente, irão compor o *corpus* de pesquisa. Para tal, propomos discussões, conceituações e interpretações destas metodologias apresentadas a seguir. Esperamos que essa leitura possa

esclarecer a proposta de análise constituída neste estudo. Além disso, buscaremos compreender quais são as condições que podem ser propostas para a utilização dessas metodologias apresente resultados profícuos.

5.3.1 Aprendizado Baseado em Problemas (ABP) e Problematização

Uma das metodologias escolhidas como foco de estudos na construção desta pesquisa foi a metodologia da problematização, que está correlacionada à aprendizagem baseada em problemas (ABP, doravante) “que, embora distintas, apresentam muitas semelhanças, visto que ambas se propõem a romper com os métodos tradicionais de ensino-aprendizagem” (MARIN, et al. 2010, p.14). Dessa maneira, propomos a partir de agora uma tentativa de esclarecer os conceitos e teorizações em torno destes novos procedimentos de ensino.

Discorrendo sobre essa temática, podemos fazer referência à visão de Berbel (2011), que afirma:

A aprendizagem baseada em problemas (também conhecida pela sigla PBL, iniciais do termo em inglês *Problem Based Learning*) é outra modalidade inserida no conjunto das metodologias ativas, foi inicialmente introduzida no Brasil em currículos de Medicina, mas vem sendo experimentada também por outros cursos. Esta alternativa diferencia-se das demais antes apontadas, por constituir-se como o eixo principal do aprendizado técnico-científico numa proposta curricular. (...)A análise das situações leva os especialistas a determinarem quais conhecimentos são necessários adquirir para cada uma delas, constituindo os temas de estudo. Cada tema relativo à esfera cognitiva é transformado em um problema para ser estudado e discutido pelos alunos no grupo tutorial. A esfera cognitiva do PBL deve garantir que o aluno estude situações suficientes para se capacitar a procurar o conhecimento por si mesmo quando se deparar com uma situação problema ou um caso clínico. (BERBEL, 2011, p.32).

Entendemos, dessa maneira, que a aprendizagem baseada em problema funciona da seguinte forma: inicialmente, o docente deve conduzir os estudantes para o exercício de observação da realidade e logo deve discutir em pequenos grupos conhecimentos prévios propondo uma reflexão e análise que levem a identificação dos pontos chave daquilo que está sendo problematizado e levantando possíveis hipóteses sobre as causas, no intuito de trazer soluções aplicáveis a realidade. De tal forma, “esta metodologia caracteriza-se pela busca de informações sobre o problema escolhido” (GEMIGNANI, 2012, p.7).

Na metodologia da problematização, os problemas são extraídos da realidade com base em observação realizada pelos alunos. (...)Este método é baseado no estudo de problemas com a finalidade de que o aluno estude determinados

conteúdos; não é meramente informativo, como os métodos tradicionais, porque estimula o aluno a buscar o conhecimento de uma maneira ativa. O PBL tende a capacitar o discente a procurar o conhecimento por si mesmo quando se depara com uma situação problema ou um caso clínico (FREITAS, et al. 2009, p.165).

Nessa direção, compreendemos que a utilização dessas metodologias pode favorecer o processo de ensino-aprendizado, uma vez que a concepção de que o docente é o detentor do conhecimento se transforma em professor mediador de conhecimentos, que podem e devem ser construídos com a coparticipação de todos os sujeitos envolvidos na sala de aula.

Em face do exposto, podemos acrescentar que, segundo Gomes (2010), a problematização e a intenção de gerar novas maneiras de ensinar e aprender, nas quais alunos e docentes são copartícipes do processo e estabelecem entre si uma relação dialógica. As transferências de conhecimentos e a memorização são substituídas pela construção ativa do saber por meio da vivência de situações reais ou simuladas da prática profissional. Dessa maneira, o autor pressupõe a indissociabilidade entre produção do conhecimento e sua prática.

Proporcionando uma visão numa perspectiva mais ampla, Gemignani (2012) mostra que para que haja a sistematização dos procedimentos metodológicos é necessário seguir alguns passos:

- Observação da Realidade – o grupo analisa e discute o seu nível de conhecimento sobre o assunto observado; identifica aquilo que na realidade está inconsistente, preocupante, problemático.
- Pontos-Chave - neste momento, é feita uma síntese do que é importante investigar sobre o problema, visando à transformação da realidade.
- Teorização - os elementos do grupo checam o que já sabem e analisam o que precisam saber para pesquisar a resposta aos problemas levantados.
- Hipóteses de Solução - individualmente buscam as fontes de informações que darão subsídios às propostas de suas hipóteses.
- Aplicação à Realidade - voltam ao grupo para trocar informações e organizar o conhecimento adquirido, aplicam ou propõem intervenções na realidade e socializam o resultado para outros sujeitos. (GEMIGNANI, 2012, p.7-8).

Dessa forma, esclarecemos que tanto a problematização, quanto a aprendizagem baseada em problemas firmam-se na em um trabalho em comum, trabalhar com problemas reais com o objetivo de que os estudantes aprendam a aprender. As reflexões propostas buscam soluções no próprio problema, trazendo explicações e resoluções para tal (MARIN, et al. 2010). Assim, “os estudantes que participam de metodologias ativas de aprendizagem exercitam

transformar os impasses, as impossibilidades, em trabalhos e ações possíveis” (GOMES, et al., 2010, p.187). Os autores concluem que a prática educativa deve colocar questões em lugar de respostas, e tornar a reflexão uma prática cotidiana do processo de aprendizagem.

Segundo Marin et al. (2010), é possível perceber que a ABP e a Problematização, apresentam novas propostas para o processo de aprendizagem, pois são maneiras de construir rápidas mudanças da complexidade, da globalização, em que a criatividade e a habilidade de soluções frente à diversidade se apresentam como condições necessárias aos profissionais (MARIN, et al. 2010, p.15).

Cabe ainda mencionarmos os sete passos na utilização do ABP, os quais seriam:

Passo 1 - Esclarecer termos e expressões no texto do problema.

Passo 2 - Definir o problema.

Passo 3 - Analisar o problema.

Passo 4 - Sistematizar análise e hipóteses de explicação, ou solução, do problema.

Passo 5 - Formular objetivos de aprendizagem.

Passo 6 - Identificar fontes de informação e adquirir novos conhecimentos individualmente

Passo 7 - Sintetizar conhecimentos e revisar hipóteses iniciais para o problema (FREITAS, et al. 2009, p.165 *apud* MAMEDE, 2001)

Tais passos têm como objetivo promover um ensino baseado em problemas encontrados no cotidiano do estudante e que envolvam outras áreas do saber que não sejam aquelas da disciplina em curso; mas que estejam envolvidas com possíveis situações problemas no futuro do cursista. Dessa maneira, acreditamos que “as estratégias problematizadoras de ensino surgem para ampliar as possibilidades de construção do conhecimento dos estudantes e associá-la a uma profunda observação crítica da realidade, o que implica a revisão da lógica avaliativa” (GOMES, et al., 2010, p.191).

Além disso, podemos acrescentar que o papel docente é essencial no processo de traçar uma rota para levar a situações de problematização, criando questionamentos a partir do que está sendo trabalhado nos grupos em sala de aula. Dessa maneira, o estudante deixa de ser passivo na aprendizagem, para tornar-se coautor do próprio conhecimento (SOUZA, 2015).

A partir das reflexões propostas, podemos chegar à conclusão que o trabalho com a problematização e com a ABP podem ser importantes estratégias para dinamizar as aulas e trazer os problemas reais de cada profissão em formação. Nesse sentido, parece ser relevante trazer tais concepções para formação de professores, uma vez que pode ampliar os horizontes metodológicos.

5.3.2 Ensino Híbrido e Sala de Aula Invertida

No contexto vigente, um dos grandes desafios da escola e dos professores é dialogar com as significativas mudanças que vem ocorrendo na sociedade. Tais mudanças, aconteceram, principalmente, devido às novas tecnologias e ao desafio se torna ainda maior quando pensamos que a atual geração nasce e cresce tão dependentes e consumidores de todos os adereços tecnológicos.

Sabemos que há diversas dificuldades (problemas com infraestrutura, financiamento público e privado, formação eficiente de professores) e desafios necessários na promoção de uma pedagogia diferenciada, mas essas dificuldades têm sido superadas à medida que as tecnologias vêm sendo usadas em processos educacionais e em salas de aula, contudo, “implantar infraestrutura tecnológica nas escolas é apenas parte da inclusão das TIC na educação. ” (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 6). Utilizar essas tecnologias de maneira significativa requer esforço e empenho do docente, na medida em que ele precisa enfrentar situações “problema” e descobrir como fazer uso das TIC de maneira realmente significativa.

Essas tecnologias têm transformado o espaço de convivência da escola e da sala de aula como, por exemplo, a organização dos tempos e espaços da escola, as relações entre o aprendiz e a informação, as interações entre alunos, e entre alunos e professor. Assim, a integração das tecnologias nas atividades da sala de aula tem feito com o que é conhecido como *blended learning* ou ensino híbrido, sendo que a “sala de aula invertida” (*flipped classroom*) é uma das modalidades que têm sido implantadas tanto no Ensino Básico quanto no Ensino Superior. (VALENTE, 2014)

Em conformidade com o entendimento de Valente (2014), acreditamos que seja relevante esclarecer que o conceito de ensino híbrido (*Blended Learning*). Dessa maneira,

Entende-se por essa abordagem como sendo um processo de intersecção entre técnicas de aprendizagem convencionais e virtuais, apoiadas pelas tecnologias interativas. Em outras palavras, há uma combinação do aprendizado on-line com o off-line, em modelos que mesclam momentos nos quais os educandos

estudam sozinhos (virtual), com outros em que a aprendizagem se dá na forma presencial. Além disso, tem-se uma valorização da interação entre pares e entre aluno e professor mediador (SOUZA, 2015, p. 44).

Adotando uma visão análoga, Moran (2015) afirma que híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação desde os primórdios foi misturada, em diferentes, tempos, atividades, espaços e com metodologias e públicos diversificados. Com as transformações sociais ocorridas nos últimos anos essa questão aparece ainda de maneira mais clara. Dessa forma, é possível ensinar e aprender de diferentes formas, momentos e espaços. “Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes”. (MORAN, 2015, p. 27)

Nesse sentido, o conceito de sala de aula invertida como um tipo específico de *Blended Learning* (SOUZA, 2015, *apud* STAKER; HORN, 2012, p. 02). “Na *Flipped Classroom*, o aluno tem o primeiro contato com o conteúdo virtualmente, fora da escola, e posteriormente discute e tira dúvidas em sala (durante a aula)” (SOUZA, 2015, p. 44).

Interpolando uma posição mais completa, podemos acrescentar, em conformidade com Moura (2014, p.1), que:

O conceito *Flipped Classroom* ou aula invertida, por exemplo, tem vindo a ganhar destaque na educação. (...) nas novas aprendizagens, os alunos passaram a realizar atividades e a solucionar problemas na aula. Esta abordagem diminui a importância dos conteúdos e do professor na sala de aula, em prol da resolução de exercícios, de trabalho de grupo e de atividades criativas na aula, estimulando a diferenciação da resolução de exercícios, de trabalho de grupo e de atividades criativas na aula, estimulando a diferenciação (MOURA, 2014, p.1).

Para ilustrarmos o funcionamento dessa metodologia, utilizamos o modelo a seguir:

Modelo tradicional



Sala de aula invertida



FIGURA 2: Modelo de aula tradicional *versus* Sala de aula invertida.

Fonte: (SOUZA, 2015, p.45 *apud* STEED, 2012)

Podemos perceber que na sala de aula invertida é levado em consideração o conhecimento construído pelo discente de maneira autônoma. “A consolidação da aprendizagem é, portanto, efetivada em sala de aula, na medida em que este espaço funciona como uma possibilidade de elucidação de dúvidas, problematização de questões em discussões fomentadas pelo conteúdo fornecido pelo professor-mediador” (SOUZA, 2015, p. 46).

Ao lado dessa metodologia surge outra questão bastante importante, a qual devemos levar em consideração, pois todos nós sabemos que a grande maioria dos aparatos tecnológicos da atualidade surge como funções de entretenimento. Por esse motivo, parece ser necessário ampliar essa visão do senso comum, pois apesar que as tecnologias não tenham surgido com objetivo de trazer melhorias para educação, é possível utilizá-las nesse sentido e os estudantes precisam estar cientes desse fato.

O papel docente em meio a esse processo é essencial, pois o professor/mediador cumpre funções que são de extrema importância para o sucesso dessa metodologia em sala de aula. Por esse motivo, acreditamos que:

o professor desempenha um papel fundamental nesse processo, enquanto mediador das situações de aprendizagem com as quais os alunos estarão em contato, ainda que essas ocorram fora da sala de aula presencial. Na medida em que o professor opta pelo uso de dispositivos digitais móveis em seu programa de ensino, ele deve estar atento ao fato de que ter objetivos bem definidos será essencial para o sucesso das práticas a serem desenvolvidas. A finalidade pedagógica aliada ao uso responsável do dispositivo tecnológico devem ser bases fundamentais da filosofia de trabalho do professor-mediador. Além disso, ressalta-se que esse profissional deve estar preparado para trabalhar com os recursos tecnológicos a sua disposição. Ainda que o professor seja um pesquisador em serviço, aprendendo constantemente com a sua prática, ensinando a partir do que aprende, é necessário uma predisposição para atuar de forma gerencial e comunicacional, lidando com possíveis complicações que comumente aparecem por conta do uso de tecnologias digitais (SOUZA, 2015, p. 43).

A partir das reflexões propostas nesse excerto, podemos chegar à conclusão de que apesar de ser um grande desafio incluir um ensino híbrido, de modo mais específico, a sala de aula invertida no contexto escolar; parece existir uma nova demanda social, já que as tecnologias digitais têm mudado nossa maneira de ver o mundo e conviver no espaço social, sempre com a necessidade de otimizar o tempo e agilizar a vida. Por esse motivo, essa MA parece trazer uma resposta a essa geração e o desafio do docente é conseguir trazer as TIC de maneira significativa e que traga ganhos no processo de ensino-aprendizagem.

5.3.3 Metodologia de Projetos

A metodologia de projetos, também conhecida como método de projetos, segundo Berbel (2011), ela tem por objetivo trazer um conteúdo real ao processo de aprendizagem; seguindo sempre o caminho para cumprir objetivos, fazendo que seja possível a aprendizagem a partir do cotidiano, que é seja significativo, vivo, atrativo, interessante, concentrado no aprendizado do estudante. Assim, é possível que haja o desenvolvimento do pensamento para o anseio pela conquista, levando os estudantes a se inserirem conscientemente na vida social/profissional.

Nesse viés, podemos acrescentar que, segundo a visão de Costa (2005), os projetos são maneiras que os professores encontraram para organizar o trabalho didático, com a possibilidade de integrar modos diferenciados na organização dos currículos. Dessa maneira, a construção dos projetos serve para desenvolver atividades de ensino-aprendizagem que

privilegiem o entendimento do contexto social regente, permitindo a articulação de diferentes campos do conhecimento.

Nessa direção, sabemos que “exige-se do novo profissional do século XXI e da educação que a escola, o educador e a comunidade escolar oportunizem, aos alunos, aos pais e à comunidade, a participação em projetos educativos cooperativos, em forma de trabalhos comuns, que levem à reflexão e à ação” (COSTA, 2005, p.26).

Além disso, podemos acrescentar que, segundo pensamento de Mergendoller (2010), a aprendizagem baseada em projetos é o nome dado ao método de ensino que utiliza projetos como o foco principal em diferentes disciplinas. Por esse motivo, a opinião do pesquisado é que os projetos partem de um contexto autêntico, trazem importantes discussões para o desenvolvimento da sociedade e podem gerar soluções que eram improváveis até então.

Seguindo esse raciocínio, podemos perceber que apesar dessa MA estar em evidência no presente século, os Parâmetros Curriculares Nacionais, há tempos utilizavam os projetos como estratégias de ensino:

Os projetos são conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter. Possui uma duração que pode variar conforme o objetivo, o desenrolar das várias etapas, o desejo e o interesse das crianças pelo assunto tratado. Comportam uma grande dose de imprevisibilidade, podendo ser alterado sempre que necessário, tendo inclusive modificações no produto final. (...) Um dos ganhos de se trabalhar com projetos é possibilitar às crianças que a partir de um assunto relacionado com um dos eixos de trabalho, possam estabelecer múltiplas relações, ampliando suas ideias sobre um assunto específico, buscando complementações com conhecimentos pertinentes aos diferentes eixos. Esse aprendizado serve de referência para outras situações, permitindo generalizações de ordens diversas. (BRASIL, 1998, p.57)

Nesse perspectiva, parece ser interessante o trabalho com a metodologia de projeto, visto que o estudante busca trazer problemas que sejam do cotidiano e da realidade e, a partir de reflexões ele pode buscar uma intervenção que seja aplicável para o contexto social em que se insere. O caráter inovador dessa MA está, justamente, no fato tratar-se daquilo que é de ordem prática e aplicável, ao contrário das metodologias mais tradicionais que possuem foco basicamente nos conteúdos teóricos.

No mesmo sentido, é necessário apontarmos que:

O método de projetos é uma estratégia de ensino e aprendizagem que visa a, por meio da investigação de um tema ou problema, vincular teoria e prática. Gera aprendizagem diversificada e em tempo real, inserida em novo contexto pedagógico no qual o aluno é agente na produção do conhecimento. Rompe com a imposição de conteúdo de forma rígida e preestabelecida, incorporando-os na medida em que se constituem como parte fundamental para o desenvolvimento do projeto (BARBOSA, et al. 2003, p.07).

Além disso, podemos defender que com a utilização da metodologia de projetos é possível que ampliar as estratégias e resoluções de problemas no contexto escolar, visto que a aplicação de projetos promove possibilidades e hipóteses para resoluções em um curto espaço de tempo, dada essa praticidade de tal MA.

Para elucidar o exposto, podemos fazer referência ao pensamento de Barbosa (2003), que acredita que a aprendizagem significativa, o ensino contextualizado e a formação de competências são modelos de questões que se mostram como desafios para o contexto atual de ensino. Nesse sentido, o método de projeto obteve destaque como estratégia pedagógica que tem como objetivo propor relações entre as informações que o alunos têm acesso e a realidade, propondo um espaço de ensino embasado na solução de problemas.

Nesse sentido, concordamos que apesar da dificuldade, trabalhar com a metodologia de projetos não é utópico, visto que a principal intenção é levantar algum tipo de questionamento em relação à algum problema do cotidiano e, a partir dessa atitude podem vir surgindo inúmeras respostas e ainda outras questões não pensadas antes desse exercício. Assim, essa prática da indagação pode gerar trabalhos brilhantes, em que o aluno se colocará como agente transformador da realidade e não sujeito passivo das situações. Esse exercício acaba por promover uma formação cidadã, pois não se trata de conteúdos teóricos abstratos, mas sim uma formação contextualizada e conscientizadora (ESPÍNDOLA, 2015).

A partir das informações anteriores, cabe ainda mencionar que:

Quando o educador utiliza a metodologia de projetos na sua rotina escolar, ele oportuniza ao aluno maior inter-relação entre os conteúdos escolares e as situações problemas do cotidiano. Os alunos juntamente com o professor escolhem o eixo temático e o problema a ser estudado; é a partir deles que os conteúdos serão desenvolvidos. A preocupação nesta atividade é tornar o aluno um sujeito atuante no seu processo de aprendizagem e não mais um mero espectador, aquele indivíduo que apenas recebe as informações de alguém ou algo. Esta metodologia propicia aos alunos um desenvolvimento de habilidades de responsabilidade, autonomia, reflexão, cooperação e crítica no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Uma vez envolvidos, eles são co-responsáveis por sua aprendizagem. A função do professor como articulador neste processo também é fundamental, pois ele

deixa de ser um simples transmissor dos conhecimentos, sua participação é importante. Isto é um desafio para o educador, que está acostumado a trabalhar com os alunos numa forma linear e homogênea, e para o educando, que terá que se envolver mais no processo de ensino e aprendizagem (ESPÍNDOLA, 2015, p. 41).

Sendo assim, trabalhar com metodologia de projetos parece ser um importante aliado do professor, uma vez que proporciona o envolvimento de práticas educativas significativas e que pode levar o estudante a relacionar os conceitos teóricos e as experiências de vivência real. Assim, as aulas teóricas deixam de estar centradas em si mesmas e passam a ser significativas por responderem a questões sociais do interesse de toda comunidade.

5.4 Metodologias Ativas e a Promoção de Multiletramentos

Quando pensamos no ensino de Língua Portuguesa, entendemos que além do conteúdo teórico, compreendemos que são necessárias habilidades da língua em diferentes contextos e dimensões na sociedade, por isso, lecionar LP tem sido um desafio cada vez maior.

Dessa maneira, podemos fazer referência ao pensamento de Vieira e Ferreira (2017) que defendem que as novas tecnologias digitais trouxeram uma transformação nos processos de interação e comunicações, por esse motivo, aconteceu uma reconfiguração nas atividades linguísticas, trazendo novos recursos que são articulados a multissemiótica, como: sons, imagens, movimentos etc.

Nesse sentido, em uma sociedade claramente permeada pela multissemiótica, promover um trabalho com as MA pode auxiliar o docente em desempenhar um importante papel, apresentando ao estudantes os múltiplos letramentos presentes na configuração do nosso dia a dia. Por esse motivo, os processos de ensino que envolvem a leitura e a escrita não deveriam contemplar apenas a materialidade do texto escrito, mas sim, explorar a gama de recursos tecnológicos que podem nos auxiliar como professores.

Dentre os letramentos citados anteriormente, podemos destacar o letramento digital, que traz os usos do computador e das ferramentas digitais para dentro da sala de aula. A esse respeito podemos destacar que:

A escola e o professor têm sido entendidos como potenciais multiplicadores do letramento digital. Caso não fosse assim, não haveria tantas discussões em torno do tema “informática na escola”. Mesmo que a tarefa não seja escolar, o uso do computador para fins de sobrevivência no trabalho ou nas relações sociais é de suma importância para algumas comunidades. (RIBEIRO 2008, p.38).

Dessa maneira, podemos defender que com a formação de nossos espaços sociais, criados a partir do contexto digital, há, sem dúvidas, modificações no processo comunicativo e a escola tem o dever de responder a necessidade de ampliar o acesso a essas práticas linguísticas de comunicação, no sentido de propor um ensino que seja amplamente contextualizado com o cotidiano dos estudantes. Nessa perspectiva, os usos de diferentes metodologias ativas pode promover um ensino que traga contribuições para ampliar o contato com tecnologias, por meio do ensino híbrido e trabalhando com diferentes gêneros textuais digitais. Assim, podemos afirmar que:

O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13).

Nessa perspectiva, podemos considerar que, segundo Vieira e Ferreira (2017), é essencial a compreensão de textos multimodais para que o leitor obtenha sucesso na sua aquisição de conhecimentos que ele conheça a multiplicidade cultural, para que assim ele consiga organizar seu texto em função do que quiser dizer (KOCH, 2018), mobilizando estratégias diversas que possam favorecer seu projeto de dizer e orientar a interpretação por parte do interlocutor.

Além disso, para as autoras citadas anteriormente, o trabalho com os textos multimodais pode ser construído a partir de alguns procedimentos que serão benéficos tanto para o conhecimento do estudante, quando do docente, são eles:

1. Leitura prévia do texto: configurações do texto e da situação de produção (produtor, público-alvo, suporte, datação, objetivo comunicativo, gênero textual, elementos constitutivos, conteúdo temático).
2. Análise dos recursos não verbais e suas potencialidades para a produção dos sentidos (personagens, objetos, cenário, cores, formatos, perspectiva, posicionamento, saliência, moldura e tipografias).
3. Análise dos recursos verbais e suas potencialidades para a produção dos sentidos (escolhas vocabulares, organização sintática, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos e suas configurações tipográficas).
4. Interpretação do texto em suas articulações entre signos verbais e signos imagéticos e como esses signos atuam na produção dos sentidos (VIEIRA; FERREIRA, 2017, p. 119-120).

A partir dos procedimentos citados, podemos perceber a necessidade de trabalhar com texto multimodais, que envolvem a habilidade de leitura que se efetiva por meio dos

multiletramentos, pois, a partir do momento em que o aluno se envolve com um trabalho que explore as diferentes semioses constitutivas dos textos, ele também se torna apto a se comunicar em diferentes ambientes sociais, tornando-se cada vez mais autônomo como cidadão.

Dessa maneira, sabemos que uma das funções das MA é propor um ensino que possa partir da realidade do estudante e que, por meio dessa prática seja construído um aluno que consiga se posicionar criticamente diante sociedade. Além disso, “independentemente do método ou da estratégia usada para promover a aprendizagem ativa, é essencial que o aluno faça uso de suas funções mentais de pensar, raciocinar, observar, refletir, entender, combinar etc” (BARBOSA, MOURA, 2013, p.50)

Além disso, podemos chamar a atenção à questão levantada por Vieira e Ferreira (2017), que acreditam que trazer conhecimentos relacionados à multissemiose e aos multiletramentos não devem estar restritos apenas aos estudiosos da área da linguagem, pois, para as autoras, ampliar o acesso à leitura e escrita de diferentes textos é uma maneira de cumprir nossos papéis como cidadãos. Assim, propor atividades que envolvam as habilidades relacionadas à leitura, escrita e interpretação de textos multissemióticos pode ser uma maneira de contribuir para formação cidadã dos estudantes.

Em suma, podemos declarar que as MA e os multiletramentos parecem favorecer a prática docente, no sentido de promover um ensino voltado para as questões sociais e que traga ganhos reais a vivência prática para atuação na vida profissional. Por isso, uma das estratégias possíveis é a criação de estratégias de ensino que tragam propostas que possam unir as duas práticas, no intuito de promover um ensino em que os estudantes consigam fazer usos de diferentes práticas de linguagem em seus mais diversos contextos.

6 METODOLOGIA

6.1 Tipo e natureza de pesquisa

Para a consecução da pesquisa em pauta, buscamos desenvolver um compilado de estudos teóricos que versam sobre conceitos básicos relacionados à discussão proposta, quais sejam: linguística aplicada, formação de professores, metodologias ativas na formação docente, caracterização e identificação os tipos/modalidades de MA, entre outros. Dada à natureza qualitativa do trabalho, foram focos de estudo apenas questões basilares como as citadas no corpo da pesquisa para a contextualização da temática eleita para a pesquisa.

Para isso, é importante ressaltarmos que segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 49) “o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula (...) é o desvelamento do que está dentro da “caixa-preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se invisíveis para os atores que deles participam”. A relevância de uma pesquisa de cunho interpretativista, em que se insere a pesquisa qualitativa, é sublinhada, segundo a autora, não por construir generalizações quantificadas em práticas sociodiscursivas globais, mas por fazer descrições detalhadas de práticas sociodiscursivas localmente situadas, como as do contexto escolar (BORTONI-RICARDO, 2008).

Adotando uma visão análoga, Moita Lopes (1994) declara que pesquisas qualitativas de cunho interpretativista no ambiente escolar têm como objetivo de investigação a possibilidade de modificar uma situação social já existente em sala de aula. Dessa maneira, a partir do referencial teórico proposto, buscamos observar se as MA interferem na qualidade das relações interativas nas salas de aula na disciplina foco de análise.

Com vistas a complementar o estudo realizado, foram elaboradas atividades que contemplam as diferentes modalidades das Metodologias ativas, na disciplina Seminários Temático: Discurso Ambiental e Cidadania, com o objetivo de compreender as potencialidades da aplicação de tais metodologias em um componente curricular de um curso de formação de professores de línguas, no segundo período de graduação.

Os documentos recolhidos durante a disciplina foram submetidos à análise, sendo selecionadas produções por meio de amostragem, considerando os objetivos deste trabalho. O corpus desta pesquisa foi composto por atividades desenvolvidas em uma disciplina ministrada em um curso de formação de professores de línguas, de uma universidade pública. O número de indivíduos participantes foi de 50 estudantes.

A partir do exposto, destacamos que a análise foi construída tanto do ponto de vista de aproveitamento (conceitos basilares das teorias estudadas e metodologias de ensino), quanto do ponto de vista de apreciação (análise crítica das metodologias adotadas). As atividades do curso foram organizadas a partir de cada semana de ensino e registradas pela proponente da pesquisa, já aplicação em sala de aula foi feita pela docente da disciplina, que concordou em participar juntamente com a pesquisadora deste estudo. As atividades contemplaram os seguintes procedimentos didático-metodológicos:

- a) Participação nos fóruns do grupo do Facebook;
- b) Planejamento e desenvolvimento de um projeto de intervenção na escola (construídos pelos estudantes matriculados na disciplina);
- c) Produção de textos;

Após a coleta dos dados, demos início à análise dos dados, que pautou-se na descrição da atividade, seguida de uma discussão sobre a metodologia utilizada e as habilidades de usos da linguagem contemplados.

7.2 Metodologia de análise dos dados

A investigação realizada foi proposta por meio de atividades que contemplaram diferentes modalidades das Metodologias ativas, em uma disciplina do curso de Letras, com o objetivo de compreendermos as potencialidades da aplicação de tais no processo de formativo dos futuros professores.

Após a consecução da proposta pretendida, os documentos foram analisados da seguinte maneira:

- a) Descrição das atividades e percepções dos participantes, a partir dos dados retirados do campus virtual e do grupo de *Facebook* e análise do percurso processual das atividades propostas no curso à luz das teorizações relacionadas às Metodologias Ativas;
- b) Análise das atividades, buscando uma triangulação dos dados: formação de professores de língua portuguesa, habilidades de linguagem relacionadas aos multiletramentos e metodologias ativas.

Assim, é importante ressaltarmos que essas análises foram construídas a partir de uma visão interpretativista (MOITA LOPES, 1994) que investiga a ideia de que a percepção do mundo e dos fenômenos que nele estão presentes, ligada às práticas sociais e as significações que delas podem surgir, observando os fenômenos linguísticos a partir de uma perspectiva social e por meio de usos reais da língua oral ou escrita.

Dessa maneira, a pesquisa qualitativa interpretativista “é entendida como um modo particular de organizar a experiência humana por meio do discurso, sendo, portanto, uma construção social” (MOITA LOPES, 1994, p. 333). Em consonância com essa postura, Moraes (2003, p. 192) declara que “a análise qualitativa opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos. Os materiais textuais constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados”.

Dessa maneira, este estudo propõe uma investigação crítica por meio das informações coletadas pelo pesquisador em uma disciplina do curso de graduação, com vistas a levantar as potencialidades e os limites do trabalho com metodologias ativas para a formação de professores. Assim, os documentos podem ser lidos teoricamente, provocando avanços práticos e teóricos.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO CORPUS

Os resultados desta pesquisa foram obtidos por meio de: a) descrição detalhada das atividades desenvolvidas ao longo da disciplina; b) elaboração de um quadro no qual cada atividade descrita foi relacionada à/s metodologias ativas presentes nelas, c) discussão sobre as potencialidades das metodologias ativas para a formação do professor d) discussão sobre cada tipo de metodologias ativas. Em diversos momentos, trouxemos trechos das atividades no intuito de interpretá-las e discutir a partir do arcabouço teórico de análise.

Para iniciarmos as discussões é de suma importância levar em consideração como se construiu o curso em questão. Para tal, a partir de agora faremos uma descrição de como foi ministrado o curso, com vistas a esclarecer para o leitor este processo.

7.1 Descrição e Tipos De Metodologias Ativas Envolvida nas Atividades

Essa disciplina foi desenvolvida por meio de aulas presenciais e atividades no *campus* virtual construídas pela professora responsável pela disciplina e acompanhadas e analisadas pela aluna-pesquisadora. Além disso, houve atividades de discussão realizadas em um grupo de *facebook* para interações com os colegas, a professora da disciplina e a proponente desta pesquisa.

Sabemos que o exercício docente exige que suas ações em sala de aula mantenham-se sempre atualizadas diante da realidade social vigente de cada comunidade. Para que esse objetivo seja cumprido, devemos, em primeiro lugar, manter os cursos de formação inicial e continuada sempre articulados com as demandas sociais.

Por esse motivo, observamos que urge a necessidade de criação e a implementação de cursos que coloquem como centro de suas aulas, metodologias e práticas inovadoras, que possam incentivar ao professor em processo de formação um percurso diferenciado e transformador em meio a tantas práticas tradicionalmente instituídas.

Nessa perspectiva, faremos agora a descrição e reflexões a respeito das atividades desenvolvidas na disciplina foco da pesquisa em pauta e buscaremos ressaltar as práticas que podem ser inovadoras e incentivadoras em um curso de formação inicial.

Atividade 1 (Aula presencial 1)

No primeiro dia de aula presencial, a docente apresentou à disciplina aos estudantes, bem como tiveram oportunidade de conhecer o planejamento do curso, atividades virtuais e presenciais de todo semestre. Além disso, foi um momento de problematização feito por ela sobre os principais conceitos da disciplina. Os estudantes, a proponente da pesquisa e a docente da disciplina puderam refletir e discutir sobre situações vinculadas aos temas centrais da disciplina.

Este foi um momento de apresentação e discussão dos conceitos a partir dos conhecimentos prévios, já que os estudantes ainda não haviam tido contato com textos teóricos ou outras atividades da disciplina. Além disso, essa situação provou como a presença do professor/mediador é importante, pois com a apresentação inicial das atividades decorrentes do curso os estudantes já se mostraram mais seguros com o que estava sendo proposto, eles também puderam tirar suas dúvidas e explicar seus anseios diante da temática central da disciplina.

Atividade 2 - Percebendo o espaço circundante

Em um primeiro momento foi proposto aos estudantes que registrassem por meio de 2 fotos e postassem no *facebook* (do lugar onde viviam) de situações que provocassem impactos ambientais. Posteriormente, eles deveriam responder no *campus* as seguintes questões: a) Local; b) Cidade/Estado; c) Descreva o impacto ambiental; d) O que despertou o interesse em falar deste impacto ambiental?; e) O que causou esse impacto ambiental?; f) Você percebe algum movimento por parte da gestão pública em relação a esta questão?; g) Você percebe algum movimento por parte da sociedade em relação a esta questão?; h) O que você propõe para reverter à situação atual?

Nessa atividade os estudantes deveriam pensar no ambiente onde vivem, visando à formação de um futuro professor que incorpora às discussões próprias de sua área de conhecimento questões ligadas à preservação ambiental, com vistas à criação de novas atitudes e comportamentos frente ao consumismo exagerado, de forma a estimular a mudança de valores individuais e coletivos.

No segundo momento foi sugerido aos que registrassem por meio de 2 fotos (do lugar onde vivam), espaços bem cuidados ou de práticas que revelam cuidados ambientais. Depois deste momento eles deveriam responder as seguintes questões: a) Local; b) Cidade/Estado; c) Descreva os cuidados que garantem a preservação ambiental; e) O que despertou seu interesse em falar deste espaço bem cuidado ou desta prática de conservação ambiental? Além disso, os

estudantes deveriam postar as fotos no grupo do *facebook* e procurar discutir sobre as imagens trazidas pelos colegas.

Excerto da atividade do *Facebook*:

1ª Atividade: Percebendo o espaço circundante.



👍 Curtir 💬 Comentar

● [Redacted] achei bastante interessante a fotografia do açougue. Poderia me explicar melhor como esse tipo de ação vem impactar ao Meio Ambiente? O que lhe motivou ao fazer esta opção?
Curtir · Responder · 1 · 17 de maio às 17:04

● [Redacted] Olá [Redacted] Eu sou vegetariano, foi o que me motivou a trazer este tema à discussão. É necessário reconhecer o veganismo como solução para grandes problemas ambientais e sociais (como o desmatamento e a fome). Grande parte da floresta amazônica é desmatada para a produção de pastos, e é necessário bem menos espaço para a plantação de vegetais. O gás metano, emitido pelos gados por meio de gases, é um grande responsável do aquecimento global (os gases emitidos por veículos urbanos é menos prejudicial do que dos gados); há estudos relacionando casos de câncer em seres humanos com o consumo de carne também. Enfim, a lista dos impactos é bem grande.
Amei · Responder · 2 · 18 de maio às 00:22 · Editado

● [Redacted] parabéns pelo comentário. Esse é um assunto importante quando se trata de educação ambiental. Espero que possamos ovs mais em aula. Abs
Curtir · Responder · 1 · 19 de maio às 14:28

Figura 3: ATIVIDADE 1: percebendo o espaço circundante postado no *facebook*.

Fonte: <http://facebook.com/>

Excerto da atividade do *Campus Virtual*



Figura 4: ATIVIDADE 1: percebendo o espaço circundante postado no *campus virtual* 1.

Fonte: <http://facebook.com/>

Responda as questões solicitadas:

a) **Local:** Aterro Sanitário Municipal.

b) **Cidade/Estado:** Itararé / SP

c) **Descreva o impacto ambiental:** Depósito de lixo a céu aberto próximo a mananciais.

d) **O que despertou seu interesse em falar deste impacto ambiental?**

No Brasil vemos muitos aterros sanitários a céu aberto, porém o da minha cidade me incomoda em particular por ser muito próximo a mananciais, lagoas e cachoeiras que a população frequenta em época de calor. Não há nenhum cuidado no descarte de lixo e muito menos na preocupação com o impacto ambiental negativo da região.

f) **Você percebe algum movimento por parte da gestão pública em relação a esta questão?**

Pouco movimento, minha cidade tem passado por sérios problemas de gestão financeira, portanto a questão ambiental tem ficado de lado por parte da administração pública, apesar de haver aparecido um projeto para a remoção do lixão da cidade para uma área em que o impacto ambiental seja menor.

g) **Você percebe algum movimento por parte da sociedade em relação a esta questão?**

Sim, um grupo de amigos meus fundou uma cooperativa de turismo e conscientização ambiental, tanto para gerar renda com o turismo na cidade quanto para a preservação da região, que é rica em cachoeiras, lagos e florestas, há também a cooperativa de reciclagem da cidade que tem crescido muito nos últimos 4 anos.

h) **O que você propõe para reverter à situação atual?**

Com relação específica ao lixão, uma avaliação urgente da remoção dele da área atual, lixão a céu aberto sempre será danoso, mas o atual local onde ele se encontra é ainda mais preocupante por estar próximo a nascentes e lagos.

Agora, registre, por meio de duas fotos, espaços bem cuidados ou de práticas que revelam cuidados ambientais (ambiente preservado)



FIGURA 5: ATIVIDADE 1: percebendo o espaço circundante postado no campus virtual 2.

Fonte: <http://facebook.com/>

Responda as questões solicitadas:

a) Local: Reserva Florestal RIPASA

b) Cidade/Estado: Município de Itararé / SP

c) Descreva os cuidados que garantem a preservação ambiental: Área particular de preservação ambiental; área de floresta nativa com rios e cachoeiras, permitida a entrada apenas em grupos monitorados.

d) O que despertou seu interesse em falar deste espaço bem cuidado ou desta prática de conservação ambiental?

A reserva florestal preza pela preservação da fauna e flora local, além de um trabalho de conscientização ecológica feito com as escolas municipais do município e alguns grupos de excursão, que podem agendar a visita ao local. A visita à reserva é orientada por um guia que no decorrer da trilha explica as espécies de flora ameaçadas de extinção, assim como há, ao final da trilha, uma aula sobre animais extintos ou em risco de extinção. É um passeio que coloca os alunos e visitantes em contato com a realidade ecológica de forma didática e simples.

Esta atividade foi construída com a utilização de três metodologias ativas: ensino híbrido, sala de aula invertida e problematização. Nela, os estudantes puderam pensar nos

conceitos basilares da disciplina e buscaram no meio social problemas reais para que, posteriormente pudessem ser discutido em sala de aula e dialogando também na rede social.

Parece-nos que este tipo de atividade estimula a autonomia e a articulação da realidade com as teorias que foram trabalhadas na disciplina. Além disso, percebemos que os estudantes tiraram fotografias de ambientes cotidianos, o que pode ter sido uma oportunidade de problematizar sua realidade, experiência que parece acontecer em raros momentos no processo de formação inicial.

Dessa maneira, podemos observar que no excerto anterior como o aluno traz a realidade do cotidiano para seu texto, fala da comunidade na qual vive e apresenta conhecimentos relacionados à gestão pública, entre outras questões colocadas em destaque pelo estudante. Essa prática pode ser estimulante tanto para o professor, quanto para o aluno. É perceptível que atividades como esta podem beneficiar na formação docente, gerando mais interesse e ampliando os horizontes para além de práticas estritamente teóricas.

Atividade 3 - questionário temas transversais e atividades 4 e 5 - questionário PCN - Educação Ambiental

A atividade 3 foi o momento em que os estudantes foram convidados a fazer uma leitura orientada: Parâmetros Curriculares Nacionais Temas transversais (1998, p. 17 a 43). O objetivo da atividade proposta foi a leitura do documento, ou seja, propiciar o acesso ao conteúdo do documento, bem como uma reflexão problematizadora acerca da transversalidade. Algumas atividades exigiam apenas a identificação das informações (acesso à informação), outras já incitam à reflexão (possibilidades de formação). O documento completo encontra-se anexado no documento final.

Nas atividades 4 e 5, foi proposto um questionário com objetivo de que o estudante tivesse acesso às diretrizes previstas para o trabalho transversal envolvendo a temática do meio ambiente. A exigência de formação está prevista no sistema de avaliação de cursos de licenciaturas e assume importância na medida em que possibilita uma formação para a cidadania.

Essas atividades tinham como objetivo serem trabalhadas exclusivamente no ambiente virtual. Foram elaborados pela professora três questionários a respeito os documentos teóricos

basilares da disciplina os Parâmetros Curriculares Nacionais Temas Transversais e os Parâmetros Curriculares Nacionais Meio Ambiente.

Por se constituir como uma atividade híbrida, a professora propôs as atividades no campus virtual, e posteriormente, em sala de aula ela usou os resultados dos questionários para a elaboração da aula presencial que foi ministrada posteriormente, o que configura a metodologia sala de aula invertida.

Sabemos que a utilização de tecnologias digitais de comunicação e informação ainda apresentam-se como um grande desafio para inúmeros professores. Entretanto, parece que um parte importante na quebra desse empecilho seria iniciar os usos dessas tecnologias ainda na graduação conscientizando os alunos dos benefícios que podem surgir por meio deste enfrentamento.

Assim, podemos afirmar que, segundo Levy (1999), a tecnologia não é boa, nem má, mas depende do uso que se faz dela, do contexto em que se insere. A questão é definir qual tecnologia é utilizável na educação, no contexto social vigente e como fazer uma utilização realmente significativa para o ensino.

A seguir trouxemos os relatórios de desempenho dos estudantes, com vistas a demonstrar os resultados da atividade. Esses resultados já apareciam instantaneamente, quando o estudante terminava de realizá-lo, por isso, ele pôde entender o ponto fraco do seu entendimento para, posteriormente, tirar as dúvidas com a docente presencialmente.

Desempenho - Relatório Questionário 1

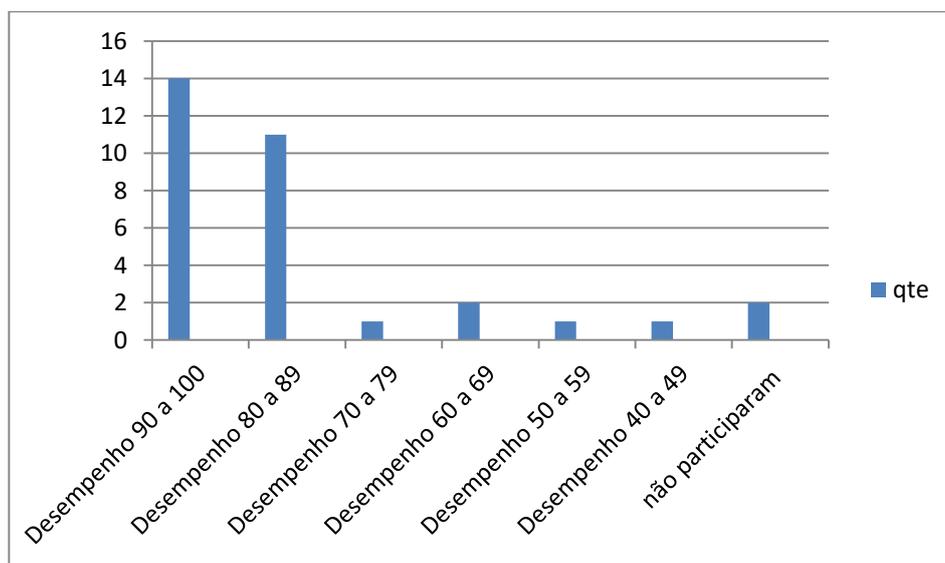


Gráfico 1: Relatório de desempenho dos estudantes do questionário 1

Desempenho - Relatório Questionário 2

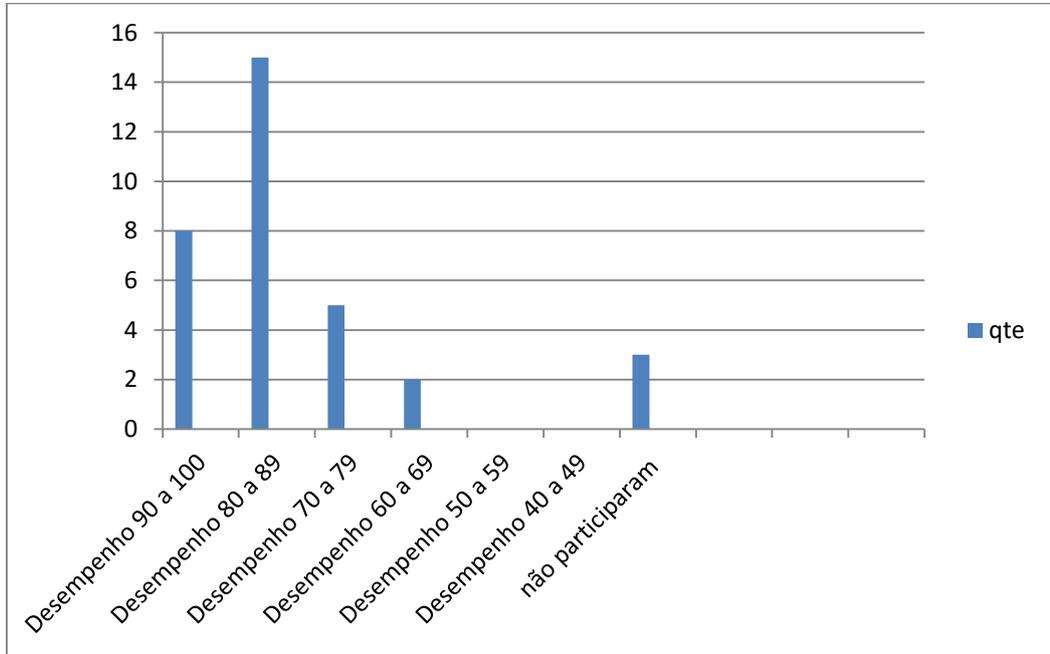


Gráfico 2: Relatório de desempenho dos estudantes do questionário 2
Fonte: Campus Virtual

Desempenho - Relatório Questionário 3

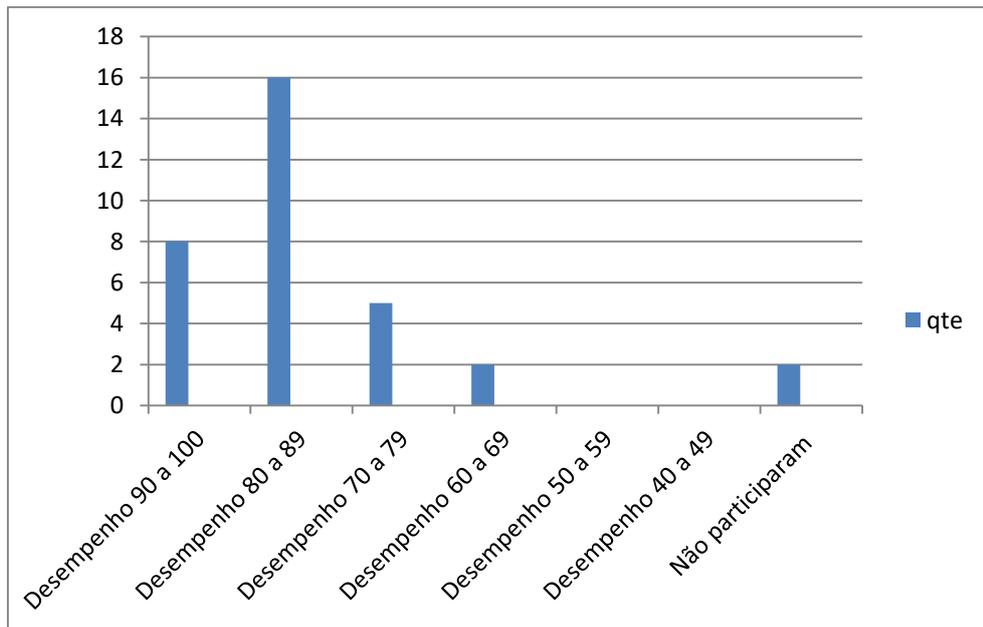


Gráfico 3: Relatório de desempenho dos estudantes do questionário 3
Fonte: Campus Virtual

A partir dos resultados, podemos observar como os estudantes conseguiram responder as atividades sem dificuldades aparentes. Além disso, por ser um questionário eletrônico os discentes já conseguiram ver seus resultados instantaneamente, isso pôde promover a autonomia e cumprir um dos objetivos da metodologia sala de aula invertida que é quando o docente já tem uma resposta do processo de aprendizagem antes mesmo da aula, para que possa ir ao ponto-chave em que os estudantes estão tendo mais dúvidas.

Por meio das atividades *online*, os estudantes puderam ter um contato direto com o ensino híbrido, já que as atividades disponibilizadas no ambiente virtual dependiam da responsabilidade e comprometimento dos alunos para que fossem realizadas. Por esse motivo uma das inovações trabalhadas por meio do ensino híbrido é a mudança de atitudes também dos estudantes, já que eles saem do papel de meros espectadores e receptores de conhecimentos.

Além disso, a professora trabalhou com a sala de aula invertida e a problematização, a primeira porque as atividades foram bases norteadoras para ação da docente e a segunda, pois os alunos deveriam problematizar e refletir sobre questões do cotidiano nas perguntas, relacionando a teoria e a prática. Desse maneira, podemos fazer referência ao posicionamento de Ribeiro (2008) que explica que essa MA parece responder algumas exigências do Ensino Superior, que é integrar a teoria à prática e a comunidade em que a academia está inserida promovendo o desenvolvimento de habilidades, atitudes profissionais e cidadãs.

Outra atividade que a professora da disciplina propôs na mesma semana foi a solicitação para que os estudantes postassem no grupo do *Facebook* - um conceito de transversalidade de um determinado autor ou elaborado por eles mesmos a partir das leituras realizadas. A seguir vemos um exemplo dessa construção:

Atividade 2 - Temas transversais

A partir da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, foram definidos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, por sua vez, orientam para a aplicação da transversalidade. No âmbito dos PCNs, a transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). Não se trata de trabalhá-los paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva dos temas. Dessa forma, os PCNs sugerem alguns "temas transversais" que correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Verbete transversalidade. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.*

Transversalidade nada mais é do que temáticas que atravessam, que perpassam os diferentes campos do conhecimento. Porém, para atender a esta demanda social, não trata-se de qualquer temática, mas àquelas relacionadas à conceitos ético-político-sociais, atrelados para melhoria da sociedade e da humanidade.

Os temas transversais podem ser: voltados à educação em valores; voltados à respostas aos problemas sociais, conectar a escola à vida das pessoas; abertas à incorporação de novos problemas sociais.

Não há uma fórmula mágica que será entregue ao professor para que esse possa desenvolver com seus alunos temas éticos e morais que estejam acoplados à sua disciplina. Cabe ao professor conhecer à seus alunos, à comunidade na qual a escola está inserida e reconhece-la para que tais assuntos possam fazer parte de sua rotina em sala de aula.

Não é fácil, mas é um desafio.

Renata Vieira "Ética, Valores e Saúde na Escola"

 Curtir  Comentar

Figura 6: ATIVIDADE 2.2: Conceito de temas transversais postado no *facebook*.

Fonte: <http://facebook.com/>

Nesse momento, os alunos puderam vivenciar a experiência do ensino híbrido, sala de aula invertida e problematização mais uma vez, pois inicialmente eles estudaram a temática e compartilharam com os demais colegas e, posteriormente, discutiram as questões com a docente e todos os colegas presencialmente.

Esta atividade parece ter sido bastante construtiva, pois, no momento da discussão presencial, os estudantes os alunos já tinham tido contato teórico com a temática. Além disso, eles puderam exercer à autonomia, uma vez que tiveram de pesquisar e buscar diferentes dados para que chegassem a um texto fosse esclarecer e que pudesse compartilhar com os demais colegas.

Atividade 6 (Aula presencial-2)

Foram tiradas dúvidas e explicados conceitos trabalhos das aulas virtuais. Além disso, esse momento serviu para sanar as dúvidas dos cursistas sobre as experiências que poderiam ser vividas pelos estudantes no momento da aplicação do projeto. A docente da disciplina deu instruções para realização da atividade de socialização por meio dos pôsteres.

Além disso, foi distribuído entre os estudantes um trecho retirado dos documentos trabalhados nas aulas anteriores e os alunos deveria se posicionar assumindo o discurso de quem era contra ou a favor daquilo que estava sendo defendido.

Esse momento serviu para docente ter um *feedback* dos estudantes a respeito das atividades online, bem como compreender possíveis dificuldades encontradas por eles no decorrer das atividades no ambiente virtual e no *facebook*.

Os estudantes produziram um pequeno texto no qual eles deveriam se posicionar contra ou a favor da temática e articular com seus conhecimentos de mundo e aquilo que foi estudado.

Excerto da atividade:

“Não é preciso ser radicalista ou privilegiado para defender a preservação do meio ambiente. Pois para qualquer tipo de posição social ou ideologia de vida é necessário a preservação do meio ambiente. Ter desenvolvimento não é sinônimo de poluir a água, poluir o ar, derrubar florestas, contaminar a terra e devastar a fauna e a flora. Desenvolvimento é trazer crescimento ao país com sustentabilidade. É possível fazer a diferença em um mundo com pensamentos tão medíocres, como esta frase. Não somos privilegiados e nem radicais, mas lutamos por um mundo melhor”.

Podemos compreender, que ao realizar ações como essas, o aluno é colocado centro de todo o processo, no intuito de promover uma aprendizagem significativa. Dessa maneira, há estímulos para que o aluno leia, pesquise, compare, observe, reflita etc. Cada informação que chega até ele já relacionada ao conhecimento previamente construído pelo aluno (DIESIL, 2017).

Atividade 7- Projeto de Intervenção

Nesse momento, foi proposta a elaboração em grupos de um projeto a ser aplicado em alguma escola de Educação Básica. O projeto deveria conter as seguintes partes: a) Título; b) Escola; c) Duração do projeto; d) Data prevista para aplicação; e) Justificativa (por que?); f) Objetivos (o que se quer alcançar; g) Atividades (o que fazer?); h) Estratégias metodológicas (como fazer?); i) Estratégias de Avaliação (que instrumento será utilizado para verificar a apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos).

Excerto do planejamento de intervenção dos estudantes:

“No primeiro encontro presencial, planejamos apresentar o tema, fazendo a utilização de vídeos e imagens e, posteriormente fomentar uma pequena discussão/debate sobre o que foi apresentado. No segundo encontro, pretendemos finalizar a discussão e realizar uma oficina de aproveitamento total de alimentos ministrado por um membro do grupo, o qual é Tecnólogo (Técnico) em Nutrição. No último encontro, como modo de avaliar a absorção do apresentado nos primeiros encontros, será solicitado aos alunos que eles redijam um pequeno texto dissertativo-argumentativo sobre o tema trabalhado.

As estratégias metodológicas utilizadas em sala serão todas coordenadas pelos alunos deste grupo. A palestra visa apresentar alguns dados teóricos iniciais sobre o tema, os vídeos terão a função de adicionar mais informações para os alunos construírem suas opiniões, e o debate tem a função de ajudá-los na construção crítica do conhecimento e, por último, a oficina trará aos alunos a realidade daquilo discutido até então. Nela os alunos poderão ver que realmente existe um grande desperdício na produção de alimentos e que estes mesmos se usados de maneira consciente podem servir para o consumo e contribuir ainda mais para a alimentação daqueles que estavam a desperdiçar.

Como método avaliativo, através do qual, realizaremos nossa análise, e buscaremos cumprir com nossos objetivos. Será solicitado aos alunos que redijam redações dissertativo-argumentativas após os encontros presenciais, onde nelas iremos buscar falas dos alunos que demonstrem certo grau de conhecimento/conscientização sobre o que com eles fora trabalhado”.

Acreditamos que problematizar situações reais, trabalhar com projetos é, sem dúvidas, um dos grandes desafios de construir um ensino voltado para MA, isso porque o aluno é desafiado a pensar de maneira autônoma e este tipo de atitude é nova no contexto educacional adotado pela maioria do sistema brasileiro.

Nessa direção, é possível acrescentar a respeito da Aprendizagem Baseada em Problemas que:

O PBL também estimularia a motivação epistêmica dos alunos, mediante a colocação e discussão em sala de aula de problemas relevantes a seu futuro exercício profissional. Isso levaria a um aumento de tempo dedicado ao estudo (tempo de processamento) e, conseqüentemente, à melhoria do desempenho escolar (RIBEIRO, 2008, p.5).

Atividade 8 - Produção de texto - Paper

A partir dos textos basilares da disciplina, os estudantes foram convidados a produzir um texto, de no mínimo três páginas, acerca das possibilidades de articulação entre a disciplina Língua Portuguesa e a temática da Educação Ambiental. O texto deveria apresentar introdução, quadro teórico e conclusões.

Excerto da produção de texto:

“É preciso instigar no aluno a sede por conhecimento. Trabalhar textos que tratam da temática a partir de maneiras de introduzi-los proativamente no ambiente externo da sua escola para reconhecimento local e, se possível contato direto com os recursos naturais de sua escola ou comunidade, também há a possibilidade de apresentar outros recursos midiáticos (filmes, documentários, etc.), intervenções artísticas e culturais que tragam a temática e também auxiliem na formação intelectual, sensorial e crítica e, que podem ter um caráter lúdico a fim de se tornarem atrativas podendo ser desenvolvidas fora das paredes da sala de aula, dando ao aluno a autonomia e

disciplina necessárias para futuros trabalhos. Esse estranhamento lúdico será o alicerce para fomentar as futuras discussões em classe que serão necessárias para a interação interpessoal, trabalho em equipe, formação e respeito à opinião alheia e uma elevação considerável na autoestima e auto-reconhecimento do aluno”.

Essa atividade, além de promover o trabalho com a metodologia ativa ensino baseado em problemas, trata de uma questão de suma relevância para o curso de Letras, uma vez que propõe a articulação de conhecimentos a respeito do campo de trabalho da disciplina, envolve o conhecimento a respeito do vínculo do trabalho com temáticas transversais em aula de Língua Portuguesa. Discussão importante, já que se trata de uma curso de formação de professores de línguas.

Atividade 9 - Relatório de realização do projeto

Neste momento os alunos foram convidados a elaborar um relatório sobre a realização do projeto na escola, nele deveria conter as seguintes questões: título do projeto; nome da escola em que foi desenvolvido; duração das atividades na escola; ano de escolaridade; temática ambiental abordada; gêneros textuais estudados; materiais didáticos utilizados; atividades desenvolvidas.

Excerto do relatório de aplicação do projeto:

“Atividades desenvolvidas: Em um primeiro momento utilizamos um vídeo para introduzir sobre o tema: a importância da preservação ambiental e da reciclagem de materiais descartáveis. Após isso, perguntamos o que os alunos já sabiam e o que eles ainda não sabiam antes de terem assistido o vídeo que nós levamos. Em seguida, entregamos para os alunos uma folha impressa frente e verso - em um papel reciclado - que continha uma explicação mais específica sobre o tema reciclagem. Seguidamente fizemos uma explanação dos temas abordados nessa folha/folder e a seguir pedimos para cada aluno produzir um pequeno texto ponderando sobre a importância da reciclagem diante de tudo que tinha sido desenvolvido naquela aula. Deste modo, aplicamos o projeto na sala de aula.

Estratégias de avaliação das atividades: No final, pedimos para eles produzirem individualmente um pequeno texto. Dessa forma, tivemos um retorno - através desses textos - do aprendizado dos alunos.

Avaliação da experiência (dificuldades enfrentadas, experiências positivas etc): Acredito que para mim foi uma experiência muito enriquecedora. Isso ocorreu, principalmente, porque era notório o interesse dos alunos. Eles mostraram-se participativos, interessados e até mesmo preocupados. Sobre as dificuldades devo dizer que o nosso grupo não teve nenhuma, no entanto, tivemos que ficar de olho no relógio. Uma vez que aplicamos o projeto em apenas uma aula”.

Neste momento, os estudantes relataram as experiências de aplicação do projeto, contemplando as seguintes questões: estratégias de avaliação das atividades (como foi avaliada a aprendizagem dos alunos), estratégias de socialização das atividades desenvolvidas (na turma ou na escola em geral); avaliação da experiência (dificuldades enfrentadas, experiências positivas etc).

Foi o momento de promoção da autonomia, pois eles mesmos deverias refletir e problematizar as situações que tiveram a oportunidade de participar, em outras palavras, eles passaram por um processo de autoavaliação. Nesse sentido, podemos acrescentar que: “o ensino é muito mais que uma profissão, é uma missão que uma profissão, é uma missão que exige comprovados saberes no seu processo dinâmico de promoção da autonomia do ser de todos os educadores” (FREIRE, 1996, p.12).

Atividade 10- Elaboração um pôster

Nesse momento, foi proposta aos alunos a elaboração de pôster para socialização das aprendizagens. Para tal, as seguintes etapas deveriam ser contempladas: título do trabalho; autores, introdução, metodologia, quadro teórico, resultados e discussões, considerações finais e referências.

Produção do Pôster:

CONSUMISMO, GERAÇÃO DE LIXO, DESMATAMENTO E INDÚSTRIA, O QUE PODEMOS FAZER PARA MUDAR ESTA REALIDADE?



INTRODUÇÃO

Este projeto teve o objetivo de conscientizar um grupo de crianças de 5 à 14 anos de uma instituição carente no bairro Bandeirantes na cidade de Lavras, sobre os impactos ambientais que são causados pelo consumismo, desmatamento e geração de lixo, e como as indústrias contribuem para a destruição do meio ambiente.

OBJETIVO(s)

- Aproximar a Universidade da sociedade através de uma instituição carente;
- Mostrar a importância da preservação ambiental e a relação das indústrias com a poluição e o desmatamento;
- Conscientizar sobre o consumismo e a geração de lixo;
- Sensibilizá-los para a prática do plantio.

METODOLOGIA

- Realização de um Projeto de Intervenção por meio de uma breve explicação sobre a temática, e diálogo com os participantes;
- Análise do gênero charge;
- Sessão pipoca com o filme: "O Lorax", direção Chris Renaud e Kile Balda;
- Ensino e conscientização sobre o plantio;
- Atividade de desenho/escrita sobre a temática.

RESULTADOS

- Trabalho com o gênero charge;
- Diálogo e troca de conhecimento com os alunos;
- Conscientização sobre a temática abordada;
- Atividade através do uso da escrita ou desenho;
- Discussão para avaliar a percepção dos alunos antes e depois do filme.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na relação da transversalidade com as aulas de Língua Portuguesa, os alunos tiveram um grande aprendizado, que não se limitou apenas as matérias da grade da disciplina, mas puderam aprender sobre os impactos ambientais e como agir diante desses.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Secretaria de Educação Fundamental – Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental (Brasília 1998);
- Renaud, Chris e Balda, Kile: O Lorax- Em busca da trífula perdida (www.youtube.com/watch?v=b4gIoVrn6lw)

Figura 7: Pôster construído pelos alunos.

Fonte: <http://facebook.com/>

Sabemos que uma das funções desempenhadas pelos cursos de graduação é propor aos momentos para que os alunos tenham contato com diferentes gêneros textuais/discursivos comuns à vida acadêmica. Esses gêneros podem ser, por exemplo, artigos científicos, resenhas críticas, fichamentos, pôsteres etc.

Nesse sentido, a construção do pôster parece ter sido bastante benéfica, uma que os estudantes puderam compreender como era feita a construção de um pôster acadêmico, bem como fizeram apresentações orais posteriormente.

Atividade 11 - Análise sobre o documentário

Os alunos foram solicitados a analisar do filme documentário Wall-E e postarem comentário no fórum. Por meio do filme, esperava-se motivar aspectos reflexivos e críticos no decorrer das questões e reforçando aspectos que não foram apreendidos/ assimilados, buscando confrontar atitudes e/ou opiniões que motivem os estudantes a justificarem sua posição e possibilitem encontrar, adaptar e/ou construir respostas.

Excerto da análise do documentário:

“Este filme por ter uma mensagem reflexiva contribui para um debate, um olhar observador para o mundo. Assim, este filme sendo mostrado em uma escola, por exemplo, abriria um grande espaço de discussão entre professores e alunos, na iniciativa de pensarem a respeito do que tem acontecido ao nosso redor, se estão contribuindo para a poluição do meio ambiente, o que é preciso fazer para que isso não aconteça mais, e assim parando pra pensar que uma iniciativa própria já começaria a fazer toda diferença. Como visto nas PCNs, a exploração dos recursos naturais se intensificou muito, a ascensão da tecnologia, e nas regiões industrializadas, passou-se a constatar uma deterioração na qualidade de vida, afetando a saúde das pessoas. Estudos começaram a mostrar que a destruição e até a simples alteração de um único elemento pode ser fatal para todo o ecossistema. E apesar de hoje existirem muitas técnicas de reciclagem, ainda é muito intensa a poluição, nas ruas e na natureza. Precisamos de uma real conscientização para que possamos cuidar do meio ambiente, fazendo com algo para que alguma melhora realmente aconteça”.

Esse momento promoveu a utilização do ensino híbrido bem como a problematização, uma vez que os alunos fariam a atividade por meio do ambiente virtual articulando com os conceitos trabalhados na disciplina e problematizando a realidade de cada um.

Atividade 12 (Aula presencial -3)

Foram tiradas dúvidas e explicados conceitos trabalhados nas atividades virtuais anteriores. Além disso, esse momento da disciplina serviu para que os apresentassem seus pôsteres e ainda socializarem suas experiências de aplicação do projeto.

Mais uma vez o encontro presencial serviu para docente ter um *feedback* dos estudantes a respeito das atividades *online*, bem como compreender possíveis dificuldades encontradas por eles no decorrer das atividades no ambiente virtual e na prática do projeto. Esse foi o momento que muitos alunos tiveram o primeiro momento como regentes de sala de aula, essa experiência pode ter contribuído para que eles compreendessem o espaço de sala de aula em uma posição diferente de aluno. Eles puderam também trabalhar com a metodologia de projetos, que

proporciona o envolvimento dos alunos com o real, no intuito de trazer respostas aplicáveis ao cotidiano escola. Além do enfrentamento que tiveram ao exporem oralmente as experiências vividas nestes momentos.

Atividade 13 - Avaliação da disciplina

Nesse momento, os alunos deveriam fazer uma avaliação da disciplina, relatando como foi a experiência de participar de uma disciplina de aplicação de metodologias ativas.

Trecho da avaliação de um estudante:

“Adorei a disciplina principalmente por seu caráter desafiador, pela primeira vez no curso, fomos tirados da posição cômoda e levados de fato à prática docente, o que me fez ter certeza de que é essa profissão que pretendo seguir. Achei interessante o ensino através da transversalidade e sem dúvidas pretendo levar essas metodologias para a minha carreira. Foi muito gratificante essa disciplina, a oportunidade de atuar como professora e compartilhar experiências, conhecimentos e carinho com os alunos, foi uma chance de mudar não só eles, mas também nós mesmos como alunos e pessoas”.

As respostas dos estudantes demonstraram apreço pelo trabalho, envolvendo a realidade de cada e podendo refletir sobre a prática docente. Além disso, os alunos acharam bastante interessante o modelo diferenciado da disciplina e muitos afirmaram que sentem vontade de aplicar metodologias ativas em sua carreira docente.

7.2 Potencialidades da aplicação das atividades com Metodologias Ativas para o aperfeiçoamento de habilidades de usos da linguagem para futuros professores

A partir de registros feitos das atividades propostas pela professora, durante o desenvolvimento do componente curricular analisado neste trabalho, pudemos constatar as potencialidades das metodologias ativas para a formação do professor de línguas, bem como as habilidades que puderam ser aperfeiçoadas a partir da realização das atividades. Essas habilidades envolvem a apropriação de determinados conceitos que são basilares para uma compreensão da perspectiva discursiva da linguagem e de uma formação docente pautada nos preceitos dos multiletramentos.

O quadro a seguir apresenta uma síntese dos tipos de metodologias ativas e das habilidades de usos da linguagem articulados às atividades desenvolvidas e aos conceitos básicos explorados no decorrer da disciplina:

Tipos de metodologias ativas envolvidas na disciplina e habilidades de usos de linguagem exploradas

AULAS PRESENCIAIS E ATIVIDADES	TIPOS DE METODOLOGIAS ATIVAS	HABILIDADES DE USOS DA LINGUAGEM	CONCEITO (S) BASILARES
atividade 1- aula presencia-1	Problematização	<p>- Percepção da importância da problematização para a mobilização de interesse pela participação ativa nas interações. A discussão, ao final da aula, focou em questões que buscaram a compreensão do conceito de dialogicidade para a qualidade do processo educativo.</p> <p>- Percepção da importância dos conhecimentos prévios para a compreensão de uma realidade: compreensão do conceito de interdiscursividade para a qualidade do processo educativo.</p>	<p>- A dialogicidade pode ser entendida em várias dimensões porque (1) todo dizer orienta-se pelo “já-dito”, responde a outros enunciados e faz parte do “grande diálogo”; (2) todo enunciado é orientado a uma resposta, não somente porque a aguarda, mas pela própria antecipação da réplica, que, portanto, o condiciona; (3) há uma dialogia interna, ou seja, devido ao enunciado ser heterogêneo, por estar já povoado por outras vozes, por ser o ponto de encontro entre diferentes vozes sociais, diferentes perspectivas (ou quadros axiológicos). (QUAST, 2016). A noção de dialogicidade pode propiciar uma ressignificação do processo de formação docente, porque podem ser analisadas as contribuições do contexto social imediato e do ambiente social mais amplo para a organização das formas de dizer e para a qualidade das interações.</p>
atividade 2: Observação da realidade	ensino híbrido sala de aula invertida problematização	<p>- Percepção da importância da articulação entre conteúdos do ensino e a realidade social para a contextualização das práticas de ensino: compreensão do conceito de condições de produção dos textos (como e em que condições os discursos são construídos).</p> <p>- Percepção da importância de saberes relacionados à multimodalidade para a constituição das interações mediadas pelas tecnologias.</p>	<p>- Condições de produção são as características básicas do contexto interlocutivo acionadas pelos sujeitos, de forma consciente ou inconsciente, no decorrer do processo de elaboração do texto oral ou escrito. De forma geral, as condições às quais o produtor de textos precisa atender situam-se num determinado tempo, espaço e cultura, e estão, em primeira instância, relacionadas aos seguintes aspectos: conteúdo temático (assunto tratado no texto), interlocutor visado (sujeito a quem o texto se dirige e que pode ser conhecido ou presumido), objetivo a ser atingido (propósito que motiva a produção), gênero textual próprio da situação de comunicação (regras de jogo, conto, parlenda, debate, publicidade, tirinha etc.), suporte em que o texto vai ser veiculado (jornal mural, jornal da escola, rádio comunitária, revista em quadrinhos, panfleto etc.) e, até mesmo, ao tom a ser dispensado ao texto (formal, informal, engraçado, irônico, carinhoso etc.). É preciso destacar que estas condições não são rígidas. Ao contrário, elas costumam variar bastante nos contextos de produção. (MARCUSCHI, B. 2014)</p> <p>- A multimodalidade está relacionada à variedade de modos de comunicação existentes na sociedade e que integram os processos de ensino e de</p>

			<p>aprendizagem da leitura e da escrita. Nessa nova perspectiva, que se opõe às abordagens educacionais ocidentais mais tradicionais, devem-se considerar os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade –, visuais – imagens, fotografias –, ou gestuais. Dessa forma, professores precisam preocupar-se, atualmente, em ensinar não só as habilidades técnicas necessárias para manusear os diferentes meios de comunicação, mas também o metac conhecimento que é necessário para compreender, de maneira integrada e significativa, as diferentes mídias e seu funcionamento.</p> <p>Os usuários transitam entre modos e meios de comunicação de acordo com o que denominamos “interesses”, e é muito importante, em termos de competência comunicativa, compreender as escolhas dos usuários nas novas mídias – tão importante quanto era compreendê-las na mídia impressa ou em outras mídias mais tradicionais. A questão central permanece sendo a de que somos produtores de significados e a de que os modos e os meios de comunicação são recursos dos quais nos apropriamos para produzir significados.</p> <p>Os educadores precisam, portanto, levar os alunos a desenvolver o conhecimento e as habilidades necessárias para produzir significados. [...] Essa nova abordagem da multimodalidade pode contribuir para o entendimento dos contextos de comunicação, focando em modos e mídias específicos, em determinados contextos sociais e culturais. A incorporação da multimodalidade em abordagens educacionais tradicionais exige uma mudança fundamental – não só na maneira como enxergamos a comunicação, mas também na maneira como professores e alunos interagem no mundo moderno, multimodal e multimídia. A questão da escola é tomar essas linguagens múltiplas como objeto de discussão, contribuindo para uma recepção mais crítica e consciente. (STREET, 2014)</p>
atividade 3: Questionário: tema transversal	ensino híbrido sala de aula invertida problematização	- Percepção do conceito de transversalidade	<p>Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica. - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da</p>
atividade 4: Questionário: meio ambiente	ensino híbrido sala de aula invertida problematização	- Percepção das bases conceituais que envolvem a temática do meio ambiente e da educação ambiental.	
atividade 5: Questionário: meio ambiente	ensino híbrido sala de aula invertida problematização	- Percepção das bases conceituais e legais que envolvem a temática do meio ambiente e da educação ambiental.	

			<p>cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade. Comparar diferentes processos de produção e circulação de riquezas e suas implicações sócio espaciais. Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinaram as várias formas de uso e apropriação dos espaços agrário e urbano. Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho. Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social. Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às transformações das legislações. Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades. Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades. Identificar referenciais que possibilitem erradicar formas de exclusão social. Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos. Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem. Analisar de maneira crítica as interações entre a sociedade e o meio físico, levando em consideração aspectos históricos. Relacionar o uso das tecnologias com os impactos socioambientais em diferentes contextos histórico-geográficos. Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas. Avaliar criticamente formas de atuação para conservação dos recursos naturais, considerando propostas de desenvolvimento sustentável (INEP, 2017).</p>
atividade 6- aula presencial 2	ensino híbrido sala de aula invertida	<ul style="list-style-type: none"> - Construção do conceito gêneros discursivos (o projeto de intervenção envolve a exploração de um gênero com a temática transversal: meio ambiente). - Percepção da organização do gênero “plano de aula” 	<p>Os gêneros discursivos são nossos conhecidos e são reconhecidos tanto pela forma de composição dos textos a eles pertencentes como pelos temas e funções que viabilizam e o estilo de linguagem que permitem. Os textos pertencentes a um gênero é que possibilitam os discursos de um campo ou esfera social. Por exemplo, as notícias, os editoriais e comentários fazem circular os discursos e posições das mídias jornalísticas. Estes três elementos – forma composicional, tema e estilo – não são dissociáveis uns dos outros: os temas de um texto ou enunciado se realizam somente a partir de um certo estilo e de uma forma de composição específica.</p> <p>O tema é mais que meramente o conteúdo, assunto ou tópico principal de um texto (ou conteúdo temático). O tema é o conteúdo enfocado com base em uma apreciação de valor, na avaliação, no acento valorativo que o locutor (falante ou autor) lhe dá. É o elemento mais importante do texto ou do enunciado: um texto é todo construído (composto e estilizado) para fazer ecoar um tema irrepitível em outras circunstâncias. O tema é o sentido de um dado texto/discurso tomado como um todo, “único e irrepitível”, justamente porque</p>

			<p>se encontra viabilizado pela apreciação de valor do locutor no momento de sua produção. É pelo tema que a ideologia circula.</p> <p>A forma de composição e o estilo do texto vêm a serviço de fazer ecoar o tema daquele texto. O estilo são as escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos dizer (“vontade enunciativa”), para gerar o sentido desejado. Essas escolhas podem ser de léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), registro linguístico (formal/informal, gírias) etc. Todos os aspectos da gramática estão envolvidos. E o que é a forma de composição? Ela é, pois, a organização e o acabamento do todo do enunciado, do texto como um todo. Está relacionada ao que a teoria textual chama de “estrutura” do texto, à progressão temática, à coerência e coesão do texto.</p> <p>Seria muito interessante, para o desenvolvimento dos letramentos, que a escola tratasse dos textos orais, escritos e multimodais em compreensão e produção como exemplares de gêneros discursivos, dando prioridade máxima aos temas que fazem ecoar por meio de seus processos estilísticos e de sua composição, ao invés de tratá-los como faz, como gêneros textuais, enfocando a análise de sua forma e de seu estilo por si mesmos. (ROJO, 2014).</p>
atividade 7: Projeto de intervenção	metodologia de projetos problematização ensino híbrido	- Percepção dos modos de organização do gênero discursivo “aula” e a sua importância para a promoção de aprendizagens e para a qualidade das interações.	<p>O gênero aula é um tipo de gênero que comporta discurso do professor em sala de aula, uma vez que os propósitos intencionais desse discurso provêm de parte previamente planejada, bem como de outras advindas do que os seus interlocutores contribuem para a efetivação desse discurso, além das reflexões e conclusões do docente que se encontra na negociação de sentido em sala de aula. A produção desse gênero é constituída de algumas partes planejadas e outras não-planejadas. Esse gênero requer, em seu planejamento, que o professor tenha um intenção ao preparar a aula, essa intenção tem de ser compreendida pelos discentes para que a aula flua e esta tenha como consequência a aprendizagem do conteúdo/habilidades intencionados. Para que haja a compreensão dessa intenção, o professor deverá dar as condições para que os alunos acreditem nela e se engagem, havendo assim a interação em sala de aula e, conseqüentemente, a apreensão do conteúdo/aprendizados de forma satisfatória. (PEREIRA, 2012).</p>
atividade 8: Produção de paper	ensino híbrido problematização	- Percepção da importância do letramento acadêmico para a formação pessoal, acadêmica e profissional.	- Letramentos acadêmicos: Leva-se em conta que os letramentos não estão diretamente associados a conteúdos e a disciplinas isoladamente, mas aos amplos e abrangentes discursos e gêneros institucionais que subjazem à escrita na universidade. No desenvolvimento do letramento acadêmico, as questões
atividade 9: Produção de relatório	ensino híbrido problematização		

<p>atividade 10: Produção de pôster</p>	<p>ensino híbrido sala de aula invertida</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Percepção das características formais, textuais e discursivas de cada um dos gêneros discursivos produzidos. - Experienciação de situações de escrita colaborativa. - Compreensão do conceito de transversalidade aplicado ao ensino de língua portuguesa 	<p>de escrita e de aprendizagem devem ser consideradas mais do ponto de vista epistemológico e identitário, do que uma questão de aquisição de habilidades ou de socialização acadêmica apenas, apesar de que essas perspectivas não se excluem, tendo-se em vista que ao estudante devem ser oferecidos instrumentos que lhe permitam transitar entre elas de acordo com o contexto e com o objetivo da atividade. O letramento nesses contextos ser conceituado a partir de três perspectivas que se sobrepõem: (1) um modelo de estudo de habilidades (habilidades individuais e cognitivas e focaliza as características linguístico-discursivas, presumindo que o estudante possa fazer transferências desse conhecimento de um contexto para outro); (2) um modelo de socialização acadêmica (aculturação aos discursos e aos gêneros específicos das disciplinas e dos conteúdos, ou seja, o estudante adquire os modos de falar, de escrever, de pensar e de usar o letramento que os membros tipificados de uma disciplina ou área temática usam) e (3) um modelo de letramentos acadêmicos (diz respeito ao fazer sentido, à identidade, ao poder, à autoridade e aos princípios de natureza institucional, políticos e ideológicos, do que “conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico”). (CRUZ, 2007)</p> <p>- Desenvolvimento profissional do docente de Língua Portuguesa: Produção de textos para uma análise crítica de atividade realizada – formação do professor reflexivo. A Formação Inicial pode ser decisiva para o desenvolvimento profissional dos professores, no sentido da autonomia, da competência técnico/política e da responsabilidade social, pois, durante esse período, os futuros professores devem incorporar competências e habilidades de distintas naturezas, que os tornarão capazes de propor diferentes conteúdos a serem ensinados e, também, diversas maneiras de ensinar.</p> <p>- Escrita colaborativa: É relevante priorizar uma formação mais crítica, reflexiva, em que se possa não apenas abordar a questão dos multiletramentos e da aprendizagem mediada pela tecnologia, mas possibilitar aos professores, em formação inicial, a experiência de aprendizagem a partir da utilização dos novos recursos e ferramentas tecnológicas. Esse é o primeiro passo, essencial para que outras questões, apresentadas como entraves ao desenvolvimento de uma prática mais contemporânea, sejam exploradas e conduzidas da melhor forma possível pelo professor que estará preparado buscar alternativas por meio do desenvolvimento de práticas que sejam significativas para o aluno no que se refere ao uso de novas tecnologias, de novas formas de organização e de novas práticas de leitura e de produção textual. O conhecimento passa a ser negociado, compartilhado e (re)construído por todos os envolvidos, em uma forma de interação mútua, o que implica assumir novas identidades, de aluno</p>
---	--	---	--

			<p>e de professor (LEGUTKE & DITFURTH, 2009). Possibilitar o desenvolvimento de uma nova forma de escrever, colaborativamente, é assumir nova forma de se ensinar, aprender e construir conhecimento que pode ser otimizada pelos novos e diferentes recursos tecnológicos, ou seja, uma nova geração de ambientes propícios para aprendizagem baseados na Web e que instigam o desenvolvimento de práticas coletivas. (BEDRAN, 2017)</p> <p>- Transversalidade e o ensino de língua portuguesa: Considerando as questões sociais contemporâneas, que se relacionam ao exercício de cidadania, os temas transversais oferecem inúmeras possibilidades para o uso “vivo” da palavra, permitindo articulações com a área de Língua Portuguesa, como: a) a possibilidade de poder expressar-se autenticamente sobre questões efetivas; b) a diversidade dos pontos de vista e as formas de enunciá-los; c) a convivência com outras posições ideológicas, permitindo o exercício democrático; d) os domínios lexicais articulados às diversas temáticas. Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa poderá favorecer o trabalho com as práticas linguísticas (exposição oral, leitura, produção textual, análise linguística) em situações reais de uso. (FERREIRA, 2013)</p>
atividade 11: Análise de vídeo	ensino híbrido sala de aula invertida problematização	Percepção acerca das diferentes semioses constitutivas do vídeo e seus efeitos no processo de construção de sentidos e de um discurso ambiental.	- Importância do trabalho com a multissemiose? Para se trabalhar a leitura e a escrita hoje, é crucial que a educação linguística focalize “os usos e práticas de linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias” (ROJO, 2009, p. 119).
atividade 12- aula presencial 3	ensino híbrido sala de aula invertida problematização	Percepção da importância da sistematização dos resultados de um processo educativo: socialização das aprendizagens e uso da fala pública	O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especificamente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. (Parecer CNE/CES 492/2001). Para os PCN, ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos de linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Tal ensino não significa trabalhar a habilidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 69)
atividade 13: Produção de comentário – avaliação da disciplina	ensino híbrido sala de aula invertida problematização	- Percepção crítica de situações propiciadas pela disciplina e da própria formação.	Para Castanheira (2005) atualmente, com a globalização, têm-se um acadêmico diferenciado, que não aceita aprender por aprender, e por esta razão um desenvolvimento de novas metodologias de ensino, pois as técnicas de aprendizado tiveram que se adaptar a essa realidade, para atender necessidades antes desconhecidas.

Quadro 1: Tipos de metodologias ativas envolvidas na disciplina e habilidades de usos de linguagem exploradas

7.2.1 Percepção e reflexão sobre a diversidade de gêneros textuais e seus usos

Durante o percurso da disciplina, os estudantes tiveram a oportunidade de ter contato com diferentes gêneros textuais³ orais e escritos. Essa relação vem promover a interação com diferentes situações sociais e culturais, estabelecidas por meio das atividades.

Nesse sentido, podemos esclarecer que geralmente os gêneros realizados no dia a dia de todos e apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Entender cada função determinada pelos gêneros do discurso pode promover os letramentos, pois a partir do momento que o aluno consegue compreender a funcionalidade e as especificidades de cada gênero, acaba por entender a função desempenhada por ele na sociedade. Alguns exemplos de gêneros textuais trabalhados durante a disciplina são: aula expositiva, relato oral, relatório, questionário, pôster acadêmico, projeto de intervenção escolar etc.

Por esse motivo, o trabalho com o gêneros textuais torna-se essencial para um a formação para o exercício futuro da profissão, pois há todo momento os gêneros além de se constituírem como base para a realização da linguagem, são considerados pelos documentos oficiais (PCN, BNCC) como ponto de partida e de chegada para o ensino de língua portuguesa. E essa exposição aos novos gêneros pode auxiliar no desenvolvimento de diferentes atividades sociais, uma vez que ao analisar o funcionamento dos gêneros na sociedade, em suas condições de produção, circulação e produção, os futuros professores poderão refletir sobre o que os futuros alunos “devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)”. (BRASIL, 2018, p. 13).

Nesse sentido, considerando que o processo de transmutação do gênero para o contexto escolar faz com que o gênero trabalhado na escola seja “sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é precisamente este” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.81), foram propostas situações em que os futuros professores tivessem que efetivamente produzir textos para uma finalidade específica, como exemplo o pôster acadêmico e a resenha do filme. Desse modo, o foco da reflexão empreendida foi que a leitura e a produção de textos na sala de aula

³ entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (MARCUSCHI, 2002).

com uma gama de textos não garante a apropriação de suas características, demandando, portanto, um trabalho mais sistemático voltado ao desenvolvimento de habilidades de linguagem, em função dos usos e do funcionamento dos gêneros na sociedade.

Em suma, pudemos perceber como a utilização das MA facilitaram o uso abrangente de diferentes gêneros textuais (fotografia, questionários, relatórios, pôsteres etc), já que estavam dispostos em diferentes plataformas (*facebook*, ambiente virtual) e promoveu ainda a aplicação de gêneros do discurso oral (fala pública em sala de aula e no projeto de intervenção), gêneros digitais (comentários online, questionários online etc) e o contato com gêneros acadêmicos (produção de pôster acadêmico e apresentação oral). As práticas linguísticas (oralidade, leitura, escrita, análise linguística/semiótica) eram executadas, mas também analisadas e comentadas sob o ponto de vista linguístico/semiótico, textual, discursivo.

7.2.2 O exercício da atividade escrita

Um das atividades sociinteracionais cognitivas mais complexas para os seres humanos é o processo de escrita, por meio dela os indivíduos concretizam uma das maneiras importantes de comunicação. Apesar de essencial, essa prática apresenta muitos desafios para os cursos de formação de professores notadamente, de cursos de Letras, em que a proficiência linguístico-discursiva é demandada de modo diferenciado, uma vez que o futuro professor irá trabalhar com o ensino de línguas.

Nesse sentido, parece essencial os cursos de formação inicial proponham atividades que promovam a produção escrita em diferentes momentos do curso de Letras, pois saber como enfrentar estas situações é essencial para que o professor saiba como esse processo é constituído e explique aos seus alunos a importância da escrita em sala de aula.

Diante dessas colocações, é importante lembrar que segundo Barbeiro e Pereira (2007):

A escrita exige a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar. A escrita encontra no texto a forma mais relevante de representação do conhecimento. Escrever é, em grande parte das situações, escrever um texto. (BARBEIRO E PEREIRA, 2007, p. 15)

Apontando para uma visão análoga e acrescentando um argumento mais abrangente, Geraldi (1991) acredita que para produzir um texto de qualquer modalidade são necessários alguns aspectos: ter o que dizer; ter razão para o que dizer e ter para quem dizer. Além disso, é

importante que o locutor se reconheça como autor e escolha estratégias para construir sua produção, pois em situações escolares apesar de existir muita “escrita”, há pouca produção de sentido para os interlocutores envolvidos.

Nesse contexto, é essencial que trabalhem a produção no contexto escolar e acadêmico, pois por meio da escrita são construídas situações comunicativas reais e essenciais para uma vida autônoma em sociedade. Além disso, acreditamos que seja de suma importância explicar ao aluno que apesar de todo estranhamento inicial, a escrita é processual e aperfeiçoável, por isso é necessário que haja este enfrentamento.

7.2.3 Análise de gêneros multissemióticos, uso do grupo do *facebook* e outros recursos tecnológicos

Durante toda a disciplina os estudantes tiveram contato com o ensino híbrido e isso fez com que eles vivenciassem o uso de diferentes recursos tecnológicos, como exemplo podemos citar o uso do *facebook*, vídeos, imagens, fotografias, fóruns virtuais, transmissão de dados, questionários *online* etc, que o que também promoveu o contato com diferentes recursos multimodais.

Nessa direção, podemos considerar que ao trabalharmos com o ensino híbrido é de suma relevância que seja feito uso adequado das tecnologias, que exige uma reflexão e formação pedagógica que contemplem não apenas o uso instrumental, mas as potencialidades educativas na construção do conhecimento dos estudantes. Nessa perspectiva, Perrenoud (2000, p. 23) postula que

As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permite que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas, por meio de uma divisão de trabalho que não faz mais com que todo investimento repouse sobre o professor, uma vez que tanto a informação quanto a dimensão interativa são assumidas pelos produtores dos instrumentos.

Contemplando o exposto, Levy (1999) afirma que uma tecnologia não é boa, nem má, mas depende do uso que se faz dela, do contexto em que se insere. A questão é definir qual tecnologia é utilizável na educação ou como utilizar dessa tecnologia no ambiente escolar, de maneira que seja significativa e introduza formas colaborativas para o ensino. Logo, os saberes obtidos pelos discentes e docentes na disciplina não foram benéficos apenas no âmbito acadêmico e profissional, mas também na vida em sociedade nos relacionamentos com os amigos e com os meios de comunicação e informação tecnológicos.

Nesse sentido, Dionísio (2006) acrescenta que os meios digitais exigem habilidades específicas para interpretar e compreender a fusão entre as múltiplas linguagens, considerando a leitura e a escrita em suas diferentes manifestações na sociedade contemporânea. “Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas linguagens” (DIONÍSIO, 2006, p. 131). Assim, a grande diversidade de textos que circundam em diversos ambientes deve ser considerada, dando-se relevância à percepção das influências advindas dos meios digitais e dos diversos aparatos utilizados pelas diferentes fontes de socialização de informações/conhecimentos.

Nessa direção é necessário que pensemos em letramentos no contexto digital, também chamados de multiletramentos, pois segundo Ribeiro (2012, p.44) “é necessário dominar modos de ler escrever mais tradicionais e outros mais recentes. Isso inclui máquinas tais como aparelhos de telefone celular, computadores e redes que se conectam por meio deles. O letramento inclui todas essas possibilidades”. Ampliar esses conhecimentos para o estudante pode fazer com que um leque de possibilidade se abra diante dele, e que ele passe a compreender outras formas de aprender e ensinar. Por esse motivo, quando tratamos de MA, as tecnologias e os multiletramentos estão imbricados, pois uma depende da outra que obtenha sucesso.

Ainda sobre essa questão, podemos fazer menção ao pensamento de Rojo (2013, p.44) que afirma:

as práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também digitais impressos – que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporem a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc. (ROJO, 2013, p.21).

Nesse sentido, por meio do ensino híbrido, a sala de aula invertida e das demais MA, os alunos tiveram contato com muitas inovações tecnológicas, de modo que utilizaram novos recursos imagéticos e fizeram uso de uma linguagem específica, como foi o caso das interações promovidas por meio do facebook. Esse tipo de ensino faz com que cada vez mais estejamos próximos de nos adequar às novas transformações sociais que envolvem os usos digitais.

7.2.4 Iniciação ao letramento acadêmico

O letramento acadêmico acontece dentro das esferas sociais universitárias, nas relações estabelecidas por meio da particularidade dos textos e linguagem específicos da academia/escola. Nesse sentido, parece que o valor o dado este domínio social acontece por meio de

atividades de leitura e de escrita. Na vida acadêmica há ênfase na independência de trabalho, autoconfiança, responsabilidade etc; essas relações são estabelecidas a partir do trabalho docente, com a finalidade de debater ideias e formar indivíduos capazes de desempenhar as profissões por eles almejadas. Por esse motivo, o letramento acadêmico envolve além da construção da criticidade, a do conhecimento relação, pois há a necessidade de promover a formação de universitários que consigam processar, compreender e responder as demandas sociais com o apoio do conhecimento adquirido (FISCHER, 2008).

Nesse sentido, podemos afirmar que um dos objetivos da disciplina foi promover situações sociais em que os alunos tivessem a oportunidade de vivenciar, desde o início da graduação atividades de letramentos acadêmicos, com o intuito de exercer a atividade crítica e reflexiva a respeito de suas práticas estudantis e profissionais. Segundo os estudos de Comber (2006 apud FISCHER, 2008), é bastante complexo se referir ao letramento acadêmico, pois, no caso do curso de Letras, diversas práticas sociais são imprescindíveis para capacitação de alunos-professores. Pois, para o autor um ponto essencial é a constante relação de interação entre os indivíduos, seja entre professores, alunos ou outros profissionais, no meio acadêmico, revelando-se como ponto decisivo para a constituição de sujeitos letrados que se quer críticos e reflexivos.

É possível acrescentarmos também que o contexto social da vida acadêmica muitas vezes parece amedrontar os iniciantes aos cursos de graduação, especialmente pelos modelos de linguagem e escritas específicos, os quais os estudantes ainda não estão habituados. Nessa perspectiva, para Santos (2017) nos parece que o por meio do letramento acadêmico busca-se compreender as práticas de escrita do modo sócio histórico, trazendo a voz do locutor, o interlocutor e o contexto no qual a interação se realiza os gêneros textuais. Assim, entendemos que academia determina para os indivíduos uma compreensão do saber dizer e saber fazer científico que transcorrem as interações dos sujeitos nas práticas letradas acadêmicas.

Dessa maneira, compreendemos que para que possamos ser considerados letrados academicamente é de suma importância que estejamos aptos para compreender e nos relacionar dentro do contexto acadêmico, com o intuito de estarmos inseridos de forma profícua neste ambiente. Assim, parece que a disciplina pode ser uma estratégia para que os alunos tenham contato e aperfeiçoem-se no letramento acadêmico, por além dos textos pertencentes a esse gênero, o estudante teve a oportunidade de se tornar autor, na medida que escreveu e apresentou seu pôster para a turma.

7.2.5 Iniciação à docência por meio do desenvolvimento de um projeto de intervenção que articulasse a transversalidade e o ensino de língua portuguesa

Um dos grandes desafios para os estudantes de cursos de formação de professores é o primeiro contato como regentes de turmas. Em muitos cursos, os alunos têm essa experiência apenas a partir do quinto período, momento em que eles iniciam os estágios supervisionados e apesar de já possuírem certo amadurecimento teórico, muitos demonstram insegurança por nunca terem vivenciado nenhuma experiência como professores.

Nesse sentido, o projeto de intervenção sugerido pela docente da disciplina parece cumprir um importante papel na formação de professores, pois como essa proposta de atividade, os estudantes têm o primeiro contato de regência ainda no segundo período (uma aproximação efetiva com a prática supervisionada por um professor), fazendo que eles sintam-se mais desinibidos e ganhem maior segurança para enfrentar cada vez mais situações reais de sua profissão.

Nesse sentido, ao construir currículos, acreditamos que seja essencial pensar em como aplicar as teorias estudadas de maneira prática e eficiente, promovendo um contato real com aquilo que pertence ao campo de trabalho do estudante. Assim, podemos acrescentar que:

A construção de um projeto de currículo, implícito, se efetiva nos espaços que congregam as ações, políticas, administrativas, institucionais, ao tempo em que criam as condições da modelagem (aprendizagem social) do tipo de homem que se forma nestes espaços. Para tanto, os conteúdos são selecionados dentro de um campo social, com as contradições e condicionamentos que estabelecem as relações entre seus membros (AQUINO, 2008, p.64).

Outra questão importante a ser discutida, é inserção de temáticas ambientais, transversalmente à todas disciplinas, como o caso da Língua Portuguesa. Pois, em muitos casos, os docentes permanecem ligados apenas a questões intrínsecas a própria disciplina, entretanto, como já vimos nos documentos citados nas seções anteriores é função da escola e dos professores promoverem o ensino de temas transversais. Dessa maneira, podemos acrescentar que:

Quanto à inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior ela pode ocorrer, segundo o Art. 16 das Diretrizes, pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental; como conteúdo dos componentes já constantes do currículo; pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares (ALVES, 2013, p. 103).

Além disso, é importante lembrar que “a valorização da transversalidade entendida como uma forma de organizar o trabalho didático pedagógico em que temas e eixos temáticos

são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas” (ALVES, 2013, p. 89).

Nessa perspectiva, unir o ensino de LP às temáticas transversais parece ser uma maneira relevante de propor um ensino problematizador e que traga a vivência de problemas reais para serem estudados em sala de aula e, ao mesmo tempo, possibilite os professores em formação a experiência como regentes de turma.

7.2.6 Sistematização das aprendizagens por meio de uma autoavaliação

Um dos grandes problemas das escolas e das demais instituições formadoras é, sem dúvidas, a maneira como a avaliação é proposta neste ambiente. Como professores, o que mais observamos é que as avaliações tradicionais parecem amedrontar os estudantes e deixá-los bastante abalados, com receio de não saberem como resolver as questões da prova, por esse motivo, cabe aos próprios educadores pensarem em formas diferenciadas de avaliação de seus estudantes.

Por esse motivo, parece urgente que façamos parte de uma escola que dá voz ao estudante e compreenda que além de avaliações sistemáticas, o ensino deve preparar os estudantes para a vida. Dessa maneira, podemos fazer referência ao pensamento de Silva, afirmando que:

Ainda não é amplamente valorizado um tipo de ensino que ofereça ao educando clareza no entendimento das correlações existentes entre todas as áreas do conhecimento, que é o que permite ao sujeito a compreensão sobre as causas e os efeitos, fatos e fenômenos. A educação escolar não tem conseguido se comprometer de fato com o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, porque ela mesma está relegada a planos inferiores na escala de valores da atual política global que prioriza a formação de sujeitos para atender a um mercado de trabalho exigente, porém mecânico e alienante para as populações mais pobres (SILVIA, 2016, p. 45).

Dessa maneira, quando pensamos no conceito de avaliação, podemos “perceber quanto é frágil a relação entre avaliador e avaliado. Ainda mais quando a ação avaliativa faz parte de um processo de ensino e aprendizagem voltado para a formação básica de sujeitos aprendizes” (SILVIA, 2016, p. 45). Por esse motivo, devemos pensar em maneiras de “desmistificar” esse processo e auxiliar tanto o professor, como o aluno a terem uma postura mais dialógica, pois isso pode contribuir sobremaneira na avaliação.

Nesse sentido, um dos métodos utilizados para avaliar a aprendizagem e a satisfação dos estudantes é a auto avaliação, que se constitui como uma maneira de sistematizar as

aprendizagens e dar voz ao estudante, para que ele expresse suas frustrações, alegrias e ambições adquiridas ao longo da disciplina ou curso.

Podemos acrescentar ainda que na auto avaliação o importante é:

Conhecer as necessidades e os interesses dos alunos pressupõe uma relação professor-aluno, antes de tudo, respeitosa e aberta ao diálogo franco e afetivo, onde o par mais experiente, o professor, considere o que o aluno tem a dizer, o que ele traz em seu percurso histórico-social. O importante nesta perspectiva é tornar o ato de avaliar um aliado do processo de ensino e aprendizagem de modo que os alunos reconheçam a razão da avaliação da aprendizagem em sua abrangência. Pois já sabemos que a aprendizagem produz desenvolvimento desde que o ensino seja adequado (SILVIA, 2016, p. 49).

Assim, entendemos que é necessário que o aluno seja o provedor do próprio conhecimento, seja autônomo e capaz de agir criticamente em relação aquilo que ele mesmo acredita e almeja, para assim, conquistar o sucesso em seu intelecto e profissão.

7.2.7 Análise da realidade local e verbalização oral dessa análise

Em muitos momentos da disciplina os alunos tiveram a oportunidade de problematizar questões da realidade local de cada um, como foi o exemplo da atividade 1, em que os alunos tiveram puderam tirar fotografias dos ambientes em que vivem e a partir delas, eles problematizaram cada contexto social. Entretanto, nas aulas presenciais, eles foram submetidos ao uso da fala pública juntamente com os colegas, eles deveriam realizar relatos orais explicando como estava sendo feita a realização das atividades, intervenções etc.

Entretanto, muitos estudantes não gostam de falar em público, sentem-se acanhados e inseguros diante da atitude de tomar a voz em uma sala de aula cheia, especialmente se ele estiver sendo avaliado por um professor.

Nesse sentido, podemos destacar que:

hoje sabemos que as comunicações orais em sala de aula – destinadas à apresentação de assuntos da especialidade em que irão atuar – contemplam conteúdos curriculares e, via de regra, têm por público-alvo o docente e a própria turma. Proximamente, o graduando estará em eventos técnico-científicos não mais na passiva condição de ouvinte ou participante, mas assumindo posição diversa: a de expositor de trabalhos gerados nos limites das IES (Instituições de Ensino Superior) e supervisionados por seus próprios professores. (HILDENBRAND; PEREIRA, 2005, p. 01).

Por outro lado, a verbalização é um dos aspectos mais importantes em um curso de formação de professores, pois o maior instrumento de ensino do mesmo é a voz, por meio dela o docente explica, questiona ou introduz um novo conhecimento.

Dessa maneira, podemos acrescentar que:

Claro que o ideal é o acadêmico possuir um preparo anterior que o qualifique para as situações futuras, inusitadas. Se a experiência anterior é, então, capaz de fornecer um background para distintas situações de vida, por que não converter o espaço da sala de aula em espaço próprio para estas aprendizagens? É provável que o estudante não admita que aquele locutor seguro (seu professor, um conferencista, uma autoridade renomada etc), que aborda determinado assunto com fluência, precisão, coerência e desenvoltura, possa ter sido, em algum tempo, um falante também inseguro. Uma pessoa pode tornar-se incomodada com o ato de falar em público até o dia em que ela assumir que, na sua vida, falar em público é uma situação regular, corriqueira e cotidiana (HILDENBRAND; PEREIRA, 2005, p. 02).

Em suma, acreditamos que atividade que envolvam a fala pública sejam essenciais para a formação de um bom professor. Dessa maneira, é de suma importância o vivenciar dessas práticas na academia para que obtenham sucesso na vida profissional.

7.2.8 Análise da práxis que perpassa os discursos sobre Educação Ambiental.

Desde a criação do mundo o homem vem explorando os recursos naturais de diferentes maneiras, com o intuito de obter algum benefícios, sejam eles alimentícios ou outros tipos de bens. Como consequências dessas ações, temos um mundo corrompido pelas atitudes humanas, como exemplo podemos citar o desmatamento, a poluição de mares e rios, além do Aquecimento Global, que tem sido foco de inúmeras discussões a nível nacional e internacional.

Diante desse cenário, há um movimento nos sistemas de educação que visa a conscientização e a formação de uma população que se preocupe com o meio ambiente. Por esse motivo, houve a inclusão dessa temática no currículos da educação básica. Nesse sentido, podemos acrescentar que:

A legislação ambiental brasileira, tida como uma das mais completas e eficientes do mundo, prevê em suas leis e artigos uma série de sanções e punições aqueles que continuam a cometer agressões e crimes ambientais, porém a Educação Ambiental (EA) surge como elemento-chave na luta para a melhor ocupação e preservação do ambiente. Através dos conceitos de EA que se aplica em escolas, faculdades, universidades e outras instituições de ensino, certamente irá se atingir uma camada bastante representativa da sociedade (VALDAMERI, 2004, p. 10).

Nesse sentido, parece que o trabalho com a Educação Ambiental tornou-se essencial, pois com a devastação das riquezas ambientais, urge a necessidade da formação de indivíduos conscientes e engajados com as causas ambientais. Por esse motivo, a Educação Ambiental tem o dever de se preocupar com a formação cidadã, formulando valores éticos, com o intuito de mostrar a sociedade como a exploração dos recursos naturais pode ser degradante para todos os seres vivos na Terra, inclusive nós, seres humanos.

Por fim, esperamos, que por meio da Educação Ambiental os estudantes possam repensar suas práticas, com o intuito de preservar as riquezas naturais e conscientizar o maior número de pessoas a respeito da importância do nosso ambiente. Além disso, é importante conscientizar os estudantes que a natureza não é um empecilho para nenhuma ação, mas ela deve ser vista como uma aliada, já que dela vem nosso sustento e sem ela a vida na Terra se tornaria impossível.

8.2.9 Avaliação sobre o uso de metodologias ativas

Para facilitar a compreensão, optamos por apresentar a avaliação por meio de um quadro síntese:

Avaliação sobre o uso de metodologias ativas

TIPO DE METODOLOGIA	CONTRIBUIÇÕES	DEPOIMENTOS DOS LICENCIANDOS
ENSINO HÍBRIDO	OTIMIZAÇÃO DO TEMPO	<p>A1: “Por esta disciplina ter poucas aulas presenciais e mais atividades de leitura e propostas de trabalho, fui levada a pensar por mim mesma e me envolver ativamente em meu próprio processo de aprendizagem”.</p> <p>A2: “É um método que incentiva o aluno a organizar seu tempo e o estimula a estudar sem necessariamente estar na sala de aula”.</p> <p>A3: “A interação através dos meios virtuais, que ocupou maior parte da carga horária da disciplina mostrou a funcionalidade deste método, pois não precisamos estar presentes todos os sábados para adquirir conhecimento, esse foi efetivado através das nossas pesquisas e estudos em casa”.</p> <p>A4: “O uso de metodologias ativas é uma prática que escapa da padronização do ensino, que permeia as escolas ao redor do país, e propicia experiências para que o aluno conheça a sua forma de aprendizagem em seu próprio tempo”.</p>

<p>ENSINO HÍBRIDO</p>	<p>TRABALHO DIFERENTES TEXTUAIS</p> <p>COM GÊNEROS</p>	<p>A1: “Os trabalhos individuais ou em grupo foram outra forma de ajudar-nos em nosso desenvolvimento, as pesquisas e trabalhos, através de questionário, uso do <i>facebook</i>, fotos, pôster e socialização desse, e as demais atividades que executamos foram enriquecedoras”.</p> <p>A2: “A leitura de partes selecionadas dos PCN’s, que nos foi orientada por meio das atividades no campus virtual, foi de extrema importância, pois é um documento fundamental para o posicionamento de professores. Esta forma de ler o documento e realizar as atividades foi um jeito marcante de realmente entender a importância do dele e seus aspectos principais”.</p>
<p>ENSINO HÍBRIDO</p>	<p>VIABILIZAR O USO DE TECNOLOGIAS</p>	<p>A1: “Tal metodologia me proporcionou uma experiência bastante agradável e prática, por me permitir realizar atividades em casa.”</p> <p>A2: “Extrapolar as barreiras do espaço acadêmico, sem sombra de dúvidas foi um dos aspectos que mais me chamaram a atenção na condução da disciplina. Poder desenvolver atividades nas escolas e em casa (através do campus), por exemplo, foi para mim a ampliação da forma como construímos os saberes”.</p> <p>A3: “ver que uma disciplina pode ocorrer bem através da tecnologia já é uma grande vantagem para nós, futuros professores, já que cada vez mais a tecnologia vem ganhando espaço nas salas de aula”.</p> <p>A4: “Com a evolução da sociedade moderna e o avanço da tecnologia faz com que o surja um novo tipo de aluno, que precisa de um dinamismo maior para se manter atento ao conteúdo</p>

		dentro de sala. Com essa nova necessidade, medidas diferentes precisam ser tomadas e experimentamos as metodologias ativas”.
ENSINO HÍBRIDO	AUTONOMIA	<p>A1: “Nesta disciplina que tem muito conteúdo teórico, foi mais aproveitável para mim fazer as atividades em casa do que escutar conteúdo na sala de aula. É claro que este método de estudo nos tira da “zona de conforto”, porém o conhecimento adquirido depois foi a maior recompensa”.</p> <p>A2: “Tivermos a autonomia de definir um projeto, bem como suas estratégias metodológicas, esperar um resultado e estar preparados para possíveis imprevistos que podem ocorrer durante a aplicação, nos faz motivar em relação ao curso e profissão”.</p> <p>A3: “Dentro desta disciplina tivemos a oportunidade de experimentar e vivenciar uma situação bem atípica dentro do sistema educacional. Começando pelo fato da disciplina não ser totalmente presencial, o que já é algo inovador. Essa liberdade e autonomia dadas aos alunos pode trazer resultados positivos, se forem bem trabalhados pelos professores, como ocorreu, e se os alunos tiverem consciência de suas obrigações. Essa autonomia cria também um laço de confiança do aluno com o professor, pois a ideia de o professor saber que o aluno é capaz de fazer as coisas sozinho motiva o próprio aluno a se esforçar”.</p>
ENSINO HÍBRIDO	INTERAÇÃO POR MEIO DO GRUPO DO FACEBOOK	A1:” O uso do grupo no <i>Facebook</i> me proporcionou maior envolvimento com as atividades dos colegas, compartilhamento de ideias e

		<p>visualizar e entender diferentes pontos de vistas acerca de um tema.”</p> <p>A2:” O grupo uniu a disciplina com uma rede social bastante popular. É uma abordagem interessante pois não havia pensado ser possível tal união visando a aprendizagem do aluno.”</p> <p>A3: “Foram muitas contribuições. Dentre elas posso citar: a da interação da turma, uma vez que, você podia ver as “respostas” / “comentários” dos outros alunos; Todavia, acredito que poderia ter ocorrido de maneira mais organizada essas postagens (ou padronizadas, com títulos referentes aquilo que seria dito etc.)”.</p>
<p>APRENDIZAGEM BASEADA POR PROBLEMAS OU PROBLEMATIZAÇÃO</p>	<p>PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE</p>	<p>A1: “E, analisando o ensino-aprendizagem baseado em problemas, que foi um dos métodos que experimentamos no Seminário Ambiental, percebi que seu objetivo foi nos provocar e fazer com que buscássemos uma possível solução para um problema real (no caso, o problema ambiental). Assumimos um lugar de protagonistas, onde nós fizemos nossas próprias pesquisas e buscamos conhecimentos para desenvolvê-la. Deixamos o papel de receptores passivos e assumimos outro posicionamento que nos permitiu desfrutarmos da nossa própria criatividade”.</p>
<p>APRENDIZAGEM BASEADA POR PROBLEMAS OU PROBLEMATIZAÇÃO</p>	<p>REFLEXÃO TRANSFORMADORA</p>	<p>A1: “Já com essas aulas diferenciadas nós pudemos aprender muitas coisas novas, não somente coisas relacionadas a disciplina como também pudemos aprender novos meios e como nos virar com essas novas maneiras de dar aula”.</p> <p>A2: “O ensino-aprendizagem baseado em problemas foi um exercício bem</p>

		<p>interessante. É um tipo de exercício que faz com que o aluno desenvolva pensamento crítico, já que podíamos ou não concordar com as afirmações feitas nos exemplos dados. Como futuros professores, podemos aplicar esse tipo de exercício para ajudar nossos alunos a desenvolverem posturas críticas diante de vários temas da sociedade”.</p> <p>A3: “Além de formar alunos, formamos indivíduos que pertencem e agem no meio ao qual estão inseridos, e a discussão de problemas sociais contribui para a formação da criticidade do indivíduo”.</p>
SALA DE AULA INVERTIDA	COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS	<p>A1: “A sala Invertida foi nosso último trabalho, na verdade não havia pensado muito em sala invertida, e sim como uma socialização para que os resultados dos trabalhos fossem compartilhados. Porém, quando a orientanda da ProfªXXXX comentou sobre a sala invertida toda a situação ficou melhor ainda. Pelo menos no meu caso, pude perceber que todos nós daríamos conta de apresentar uma aula ‘de verdade’, foi muito bom para nós, alunos, participarmos de uma atividade dessas”.</p> <p>A2: “A possibilidade da sala invertida foi proveitosa, já que fui avaliada na postura de professora frente aos meus colegas. Pude sintetizar e avaliar os conhecimentos e conceitos adquiridos, e também articular a posição do professor de Língua Portuguesa com a educação ambiental”.</p>
SALA DE AULA INVERTIDA	CENTRALIDADE DA DISCIPLINA NO ESTUDANTE	<p>A1: “Essa perspectiva é inovadora. Pois no modelo atual de ensino, observamos que o centro é o professor, o detentor do conhecimento. No</p>

		<p>entanto, com a sala de aula invertida, o foco passa a ser o aluno e o conhecimento não é centralizado, o que proporciona uma maior interação entre o professor e o discente além de contribuir para a aprendizagem de ambos”.</p>
TRABALHO COM PROJETOS	INICIAÇÃO Á DOCÊNCIA	<p>A1: “Depois disso, pudemos ter uma certeza de que não importa o assunto que iremos trabalhar, não precisamos ter receio, do jeito certo os alunos receberão e contribuirão para que tudo dê certo”.</p> <p>A2: “Entendi que é preciso saber abordar e comunicar com cada um de forma diferente e especial, para que se sintam notados e saibam que são, de fato, especiais. Tive dificuldades em saber como lidar, no início, mas à medida que observava o comportamento dos alunos em sala, a aproximação veio naturalmente e fluiu”.</p> <p>A3: “Tive muito receio, confesso, de entrar numa sala de aula tão cedo, e ainda por cima com crianças, que são super honestas e comunicativas. Se a apresentação do projeto não estivesse boa, elas falariam e eu ficaria bem triste. Mas tudo correu tão bem, esse projeto de intervenção foi de tanta ajuda – mútua – porque eu também saí de lá realizada e mudada, que agora eu não tenho mais medo da sala de aula e inclusive tenho certeza de que lá é meu lugar”.</p>
TRABALHO COM PROJETOS	CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL	<p>A1: “A aplicação de projetos de conscientização de projetos visando os alunos a serem mais cautelosos a meio ambiente e tornando mais receptíveis a ações que beneficiam a natureza, sendo assim isso da prazer ao professor</p>

		<p>por fazer com que a sua formação seja mais alegre por saber que estará ajudando o mundo e as pessoas de alguma maneira”.</p> <p>A2: “Para a minha formação esta disciplina fez a diferença por abarcar questões ambientais importantes para a sociedade, e isso é de extrema importância para o desenvolvimento de qualquer profissional consciente do mundo em que vive”.</p>
<p>TRABALHO COM PROJETOS</p>	<p>RELAÇÃO PRÁTICA</p> <p>TEORIA</p> <p>E</p>	<p>A1: “A apresentação do projeto na escola, foi muito relevante, pois, apesar de receosa, pude aproveitar dos conhecimentos oriundos das leituras que fiz e associar teoria à prática, partindo para a proposta de intervenção e conscientização sobre os temas estudados. Tive que pensar como professora, para introduzir o assunto que queria tratar e os alunos foram convidados a pensar sobre eles”.</p> <p>A2: “Foi uma técnica muito boa e significativa para o processo de aprendizagem e quem de alguma maneira me deu criatividade para realizar trabalhos diferentes com meus alunos em sala de aula”.</p> <p>A3: “O projeto elaborado foi o mais desafiador, onde todo o conteúdo apresentado durante a disciplina foi integrado, o desenvolvimento do projeto foi totalmente voltado para ser aplicado em escolas da comunidades envolvendo a todos participantes valorizando cada etapa destas metodologias”.</p> <p>A4: “A apresentação do projeto na escola, foi muito relevante, pois, apesar de receosos, pudemos aproveitar de nossos conhecimentos oriundos das nossas leituras e associar teoria à prática, partindo para a</p>

		proposta de intervenção e conscientização sobre os temas estudados”.
--	--	--

Quadro 2: Avaliação sobre o uso de metodologias ativas nas atividades

O quadro apresentado anteriormente demonstrou as percepções dos estudantes ao vivenciarem experiências que estavam ligadas ao cenário da utilização das metodologias ativas. Dessa maneira, por meio de avaliação disciplina os alunos revelaram os pontos que foram relevantes no seus processos de formação profissional.

Nessa perspectiva, parece-nos que construir um trabalho que perpassa pela utilização das MA pode ser favorável ao desenvolvimento do futuro professor, que por meio dessas metodologias vivenciaram diferentes experiências, anteciparam problemas de suas práticas profissionais, correlacionaram as teorias estudadas e a prática no ambiente escolar etc. Além disso, ao compreendermos as diferentes possibilidades trazidas por meio das MA parece ampliar não só o trabalho com os multiletramentos em sala de aula, mas também trazer um ensino cada vez mais contextualizado e que dialogue com o contexto social vivenciado pelos estudantes. Com isso, experimentar a utilização dessas metodologias em situação de ensino-aprendizagem pode incentivar a autonomia do estudante, tanto no seu processo formativo quanto na sua prática profissional.

8.2.10 Possíveis limites para a aplicação de Metodologias Ativas em sala de aula

Sem dúvidas, a possibilidade de utilização de MA em sala de aula veio abrir um grande leque de possíveis atuações para o docente que deseja diversificar e inovar suas práticas metodológicas de ensino, entretanto, não é adequado afirmar que esta mudança ocorre de maneira fácil, simples e natural.

Nós, estudantes, estamos acostumados desde muito cedo a “aprender” por meio de aulas expositivas. Nesses momentos o professor é o detentor do conhecimento e na maioria das vezes, do direito a fala também. Não é incomum, até mesmo hoje em dia, notarmos na própria universidade esse tipo de postura. Mas qual o problema nisso?

Em um primeiro olhar, nenhum, mas ao refletirmos a esse respeito, notamos que a cultura de aulas expositivas como majoritariamente preferencial da maioria dos professores cria

um hábito nos próprios estudantes de que para aprender é preciso que seja necessariamente dessa maneira. Do contrário, o professor que coloca o aluno como corresponsável de sua aprendizagem está expondo sinais de “preguiça e descaso” com seus alunos. Nesse sentido, parece que além da mudança no processo de formação do professor, é preciso que haja uma mudança cultural das instituições de ensino, para que os estudantes compreendam seus processos de aprendizagem além daquele consagrado tradicionalmente.

Além de ser possível que aconteça o que foi dito anteriormente, outra questão essencial para que a adoção de MA aconteça de maneira profícua é a estrutura oferecida pelo estabelecimento de ensino. Por exemplo, na universidade onde foi realizada a pesquisa dispõe de recurso midiáticos em todas suas salas de aula, além de possuir laboratórios com computadores para possibilitar as pesquisas e o empréstimo de *notebooks* para aqueles estudantes que não tivessem um computador pessoal pudessem utilizá-los em casa.

Dessa maneira, a pesquisa com MA tornar-se-ia impossibilitada se não houvesse recursos tecnológicos ou se os estudantes não soubessem manusear as tecnologias utilizadas nas propostas de atividades.

Além disso, uma das questões cruciais para que haja sucesso no uso das MA é que os estudantes tenham uma rotina de estudos bem planejada e cumpra com o que é proposto pelo docente. Caso contrário, se o aluno chegar em sala de aula sem ter feito a leitura do texto ou respondido o questionário proposto, não será possível que este apreenda o conteúdo do dia.

Por fim, gostaríamos de deixar claro que apesar dessas possíveis dificuldades que podem aparecer no percurso da utilização das MA, ainda há razões para que busquemos fazer uso desses recursos. Dessa maneira, nosso desejo é encorajar a comunidade acadêmica nas buscas de soluções e aperfeiçoamento das práticas que utilizem as estratégias das MA, para que possa ser alcançável a qualquer docente que deseje fazer uso delas.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o trabalho docente requer que nos debruçemos sob inúmeros desafios escolares com o objetivo de que consigamos responder às demandas sociais que vêm surgindo diariamente nossa prática profissional. Diante disso, o presente trabalho teve por objetivo socializar os resultados de uma pesquisa realizada em uma disciplina do segundo período de Letras, em uma Universidade Federal, na qual nos propomos a investigar as contribuições de Metodologias Ativas para a formação inicial de docentes para o ensino de línguas. Com o intuito de conhecer e disseminar metodologias que pudessem contribuir para o processo formativo do professor e estimulá-lo à adoção de metodologias diferenciadas em sala de aula.

Nesse sentido, foi possível inferir que, por meio das atividades propostas na disciplina que os estudantes puderam ter contato com diferentes habilidades de usos de linguagem, tais como: relacionar o texto com suas condições de produção; analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade; analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão dos textos que circulam nas redes sociais, *blogs/microblog*, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem; estabelecer relações lógico-discursivas variadas (identificar/ distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/ argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.); identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens; selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses; inferir ou deduzir informações implícitas; articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc; manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura etc (BRASIL, 2017).

Dessa maneira, a partir do contato com essas habilidades de linguagem citadas anteriormente, foram proporcionadas aos estudantes oportunidades formativas para a ampliação dos multiletramentos, os quais foram vivenciados a partir de uma concepção discursiva da linguagem. Eles tiveram a chance de trabalhar com diferentes gêneros textuais/discursivos, em uma perspectiva da multimodalidade. Além disso, eles puderam fazer uso de tecnologias digitais por meio de grupos no *facebook*, das atividades no *campus* virtual, das fotografias e transmissão de dados, nas quais colocaram em evidências as habilidades de usos da linguagem, Além disso, foram propiciados momentos de reflexão sobre conceitos básicos que podem fundamentar um trabalho em uma perspectiva discursiva.

Com isso, pudemos observar que o trabalho com o ensino híbrido foi bastante relevante, já que o uso adequado das tecnologias digitais, que exige uma reflexão e formação pedagógica que contemplem não apenas o uso instrumental, mas as potencialidades educativas na construção do conhecimento dos estudantes. Por isso, podemos fazer referência ainda a um posicionamento de Levy (1999) de que nenhuma tecnologia não é boa, nem má, apenas depende do uso que fazemos dela, do contexto em que se insere. Para ele, a questão é determinar qual tecnologia é utilizável na educação, no contexto social vigente e como fazer uma utilização realmente significativa para o ensino.

Assim, podemos ressaltar que, a partir do estudo empreendido, o uso das tecnologias digitais foi um grande aliado, pois a partir delas e das M.A foi aberto um leque de possibilidades que tornaram possíveis as realizações desta proposta de trabalho.

O projeto de intervenção elaborado e executado pelos estudantes na disciplina proporcionou o primeiro contato de muitos estudantes com a docência, o que pode ter feito com que eles se sentissem mais desinibidos e ganhassem maior segurança para enfrentar cada vez mais situações reais que virão ao longo de sua profissão. Por isso, parece que essa atividade cumpriu um importante papel no processo de formação de professores, pois a partir do contato com a regência de uma sala ainda no segundo período, pode ter sido um incentivo para a carreira, no sentido que foi uma proposta em que os estudantes viveram situações reais de sua profissão.

Entendemos que a escola e a universidade podem, por meio das M.A articular em suas discussões experiências práticas na formação do profissional, de maneira a problematizar e simular problemas e situações da realidade, ensinando aos estudantes a responderem questões práticas de suas profissões e desenvolverem recursos para problemas futuros que poderão aparecer. Dessa maneira, podemos compreender que a interdiscursividade presentes nos momentos de discussões na disciplina, uma vez que os estudantes tiveram a oportunidade de ressignificar práticas linguísticas, tomando-os numa rede de sentidos, a partir de das condições de produção.

Nesse sentido, ao trabalharmos com licenciaturas, acreditamos que seja essencial pensar em como aplicar as teorias estudadas de maneira prática e eficiente, promovendo um contato real com aquilo que pertence ao campo de trabalho do estudante. Além disso, por se tratar de uma disciplina de formação inicial de professores, parece que as MA puderam promover um ensino-aprendizado diferente do que os estudantes estavam acostumados no dia a dia acadêmico, possibilitando um panorama mais amplo para sua futura prática profissional.

Por fim, podemos entender que o uso das M.A parece-nos trazer uma nova concepção de metodologias de ensino, no sentido de trazer inúmeras possibilidades e ainda oferecer maneiras de aplicar o nosso conhecimento mais contextualizadas ao momento em que estamos vivendo e modo a dialogar com a vivência dos alunos. Assim, emprego dessas metodologias em situação de ensino-aprendizagem pôde favorecer a autonomia do estudante, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos estudante.

E, apesar de termos conhecimento que ainda haver limitações na utilização das M.A em sala de aula, reiteramos que a nossa percepção foi a de que um processo formativo pautado em práticas em que efetivamente o futuro professor participe de modo ativo poderá propiciar avanços no percurso de formação quanto no exercício da docência, e, por consequência, no processo de aprendizagem dos alunos de educação básica.

Dessa maneira, nossa pretensão não foi de esgotar as possibilidades de aplicação das MA, mas sim, deixarmos uma porta aberta para que futuros pesquisadores também possam se propor fazer uso de metodologias mais interativas, que possibilitem outros caminhos e outras visões.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. A Lingüística Aplicada na grande área da linguagem. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O.(Org.). **Perspectivas de investigação em lingüística aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008a,p. 25-32

ALVES, M. R. N. R.; **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: GÊNEROS TEXTUAIS EM UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR**. 2013. (Tese de Doutorado). Universidade De Brasília Faculdade De Educação Programa De Pós-Graduação Em Educação.

ANTUNES, I. Aula de português: encontro & interação. São Paulo: **Parábola editorial**, 2003.

ARCHANJO, Renata. Linguística aplicada: uma identidade construída nos CBLA. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 11, n. 3, p. 609-632, 2011.

AQUINO, M. S. **A transversalidade no currículo do ensino fundamental**: as questões ambientais em foco. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN (2008).

BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: **Parábola**, 2007.

BARBEIRO, L; PEREIRA, L. **Ensino da escrita**: a dimensão textual. Lisboa: Ministério da Educação, 2007.

BARBOSA, E. F.; FIGUEIREDO GONTIJO, A DE.; DOS SANTOS, F. F.. Inovações pedagógicas em educação profissional: uma experiência de utilização do método de projetos na formação de competências. **Educação & Tecnologia**, v. 8, n. 2, 2003.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. DE. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.

BARBOZA, Catia Aparecida Vieira. A linguística aplicada e o professor de língua inglesa: novas formas de pensar a prática pedagógica. **Semioses**, v. 3, n. 1, p. 19-25, 2009.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2012.

BAPTISTA, J. B. Reflexões de professores de inglês em formação inicial sobre o uso de novas tecnologias. **Rev. bras. linguist. apl.** vol.14 no.3 Belo Horizonte jul./set. 2014 Epub 17-Jun-2014.

BERBEL, N. A. N.. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina. Ciências Sociais e Humanas (Online)*, v. 32, p. 01-25, 2011.

BONWELL, C. C.; EISON, J. A. **Active learning: creating excitement in the classroom**. Washington, DC: EricDigests, 1991. Publication Identifier ED340272.

BORDENAVE, J.D. ; PEREIRA, A.M. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. 28 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**. Jul/Ago 2014, Ano 03, nº 04, p. 1 19-143 , ISSN 22377719

BORTONI-RICARDO, S. M..**O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008. (Estratégias de Ensino, 8), 136 p.

BRAGA, A. V. Temas transversais, identidade sexual e cultura escolar: uma crítica à versão de sexualidade contida nos PCN. **Cadernos de Educação**. Pelotas, ano, v. 15, p. 3685-3696, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Parecer nº492 de 3 de abril de 2001.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Introdução. Brasília, 1998.v.1.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL, Ministério Da Educação Conselho Nacional De Educação Conselho Pleno Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional De Educação Em Direitos Humanos**. Brasília, Ministério da Educação, 2007.

BEDRAN, P. F. A escrita colaborativa em um contexto de formação de professores de língua. **Raído**, v. 9, n. 18, p. 59-84, 2015.

CASTANHEIRA, A. M. P. et al. Avaliação e formação de docentes sob a ótica do SINAES. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DO ENSINO DE ENGENHARIA**, 33, 2005, Campina Grande, PB. Anais eletrônicos. Campina Grande, PB: [s.n.], 2005.

CAVALCANTI, Marilda C. A propósito de linguística aplicada. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 7, 1986.

CELANI, M. A. A. Afinal o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI, M. A. A. **Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.

CORRÊA, S. A.; ECHEVERRIA, A. R.; FÁTIMA OLIVEIRA, S. DE. A inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nas escolas da rede pública do estado de Goiás–Brasil: a abordagem dos temas transversais-com ênfase no tema meio ambiente. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 17, 2012.

COSTA, F. V. **Pedagogia de Projetos e Etnomatemática: caminhos e diálogos na zona rural de Mossoró-RN**. 2005. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

CRAVEIRO. C. B. A.; MEDEIROS. S. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica : diversidade e inclusão. Brasília : **Conselho Nacional de Educação** : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p.

CURY, C. R. J. educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002.

CRUZ, MEA da. O letramento acadêmico como prática social: novas abordagens. **Gestão e Conhecimento**, v. 4, n. 1, p. 3-13, 2007.

DIESEL, A. **Estratégias de compreensão leitora**: uma proposta de atividades desenvolvidas sob a perspectiva das metodologias ativas de ensino. 2017. Dissertação de Mestrado. 148p.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, Acir M; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S.; (org). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

ESPÍNDOLA, K. **A pedagogia de projetos como estratégia de ensino para alunos da educação de jovens e adultos**: em busca de uma aprendizagem significativa em Física. 2005, Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FERREIRA, H. M.. A transversalidade nas aulas de língua portuguesa: a educação ambiental em questão. **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

FERNANDES DOURADO, L. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2008. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Linguística)–Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC.

FREIRE, P. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 3ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, p. 25, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, V. P.; CARVALHO, R. B. ; GOMES, M. J. ; FIGUEIREDO, M. C. ; SILVA, D. D. F. . Mudança no processo ensino-aprendizagem nos cursos de graduação em odontologia com utilização de metodologias ativas de ensino e aprendizagem.. **Revista da Faculdade de Odontologia**. Universidade de Passo Fundo, v. 14, p. 163-167, 2009.

GARCIA-REIS, A. R. Práticas de linguagem na formação dos professores de Língua Portuguesa: uma perspectiva de análise do Projeto Pedagógico do curso de Letras. **Revista Veredas**, v. 21, 2017.

GARCIA-REIS, A. R.; CADILHE, A. J. P. C. . Letramentos na formação de professores a partir de uma concepção discursiva da linguagem: reflexões propositivas. In: MAGALHÃES, T.G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, M.. (Org.). **Concepção discursiva de linguagem**: ensino e formação docente. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2017, v. 1, p. 213-231.

GATTI, B. A.; NUNES, M. N. R. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. **Textos FCC**, v. 29, p. 155, 2009.

GERALDI, J.W. A produção de textos. In: **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GEMIGNANI, E.Y.M.Y. Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Ensinar Para a Compreensão. **Fronteiras da Educação (online)**, v. 1, p. 1-27, 2012.

GOMES, A. P.; ARCURI, M. B. ; CRISTEL, E. C. ; RIBEIRO, R. M. ; SOUZA, L. B. M. ; SIQUEIRA-BATISTA, R. . Avaliação no Ensino Médico: o papel do portfólio nos currículos baseados em metodologias ativas. **Revista Brasileira de Educação Médica** (Impresso), v. 34, p. 390-396, 2010.

HILDENBRAND, L.; PEREIRA, S. E. M. **Falar em público**. www.pedagogobrasil.com.br/pedagogia/falarempublico.htm. v. 30, n. 06, p. 2005. Acesso em 20 de novembro de 2017.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrizes de Referência-Ciências Humanas e suas Tecnologias** – Ensino Médio, 2017. <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/encceja/matrizes-de-referencia>> Acesso em 20 de maio de 2018.

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

KOCH, I G. V. Desvendando os segredos do texto. **Cortez Editora**, 2018.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KUHN, T. S. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: **Perspectiva**, 1991.

LIMA, T. C. S. de, et al. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Revista Texto & Contextos**. Porto Alegre v. 6 n. 1 p. 93-104. jan./jun.2007.

LENHARO, R. I. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**, Ano de Obtenção: 2016. estrado em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, UEL, Brasil.

LEVY, P. A. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LEGUTKE, M. K.; DITFURTH, M. S. School-Based Experience. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (org.). **The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education**. **Cambridge**: Cambridge University Press, 2009.

LEURQUIN, E. V. L. O relatório de observação de aulas como um viés de acesso ao ensino/aprendizagem de língua materna. In: MATTES, M.; THEOBALD, P. (orgs.). **Ensino de línguas: questões práticas e teóricas**. Fortaleza: UFC, 2008. p. 57-79.

MARCUSCHI, B. Condições de produção do texto. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al.(org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARIN, M. J. S.; LIMA, E. F. G ; PAVIOTTI, A. B. ; MATSUYAMA, D. T. ; DIAS, L. K. ; GONZALES, C ; DRUZIAN, S. ; ILIAS, Mércia . Aspectos das Fortalezas e Fragilidades no

Uso de Metodologias Ativas de Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica** (Impresso), v. 34, p. 13-20, 2010.

MARTINS, M. G. A. Transversalidade da língua portuguesa: Representações de diretores de turma do 3º ciclo do ensino básico de uma escola pública. **Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica**, Universidade da Beira Interior Ciências Sociais e Humanas, 2010.

MITRE, S. M. Metodologias ativas de ensino aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, 13 (Sup 2), 2008.

MOITA LOPES, L. P. Contextos institucionais em linguística aplicada: novos rumos. Intercâmbio. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**. ISSN 2237-759X, v. 5, 1996.

MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2. São Paulo: PUC-SP, 1994, p. 329-338.

MONTEIRO, Rosemeire Selma. A Linguística Aplicada e o processo de letramento. **Revista de Letras**, Nº21, vol. 1/2; 1999.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAN COSTAS, J. M.. **Ensino e Aprendizagem inovadores com Tecnologias. Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 3, n.1, p. 137-144, 2000.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje.[A. do livro] Lilian BACICH, Adolfo Tanzi NETO e Fernando de Mello TREVISANI. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, p.27-45. 2015.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações**

jovens, Vol. II, Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, p. 15-33, 2015.

MOURA, A. **Apps e podcasts para a aula invertida: um projeto eTwinning em língua estrangeira no ensino básico**. 2014. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/263470520>> acesso em 05 de out. de 2017.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. 2000. 152 f. 2000. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PAIVA, V.L.M.O. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. **Revista do GELNE**. João Pessoa. Vol. 5, n. 1 e 2. p. 193-200, 2004.

PERRENOUD, P. Pedagogia diferenciada. **Porto Alegre: Artmed**, 2000.

PEREIRA, F. E. L. Aula expositiva: um estudo linguístico. In: **VII CONNEPI-Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação**. 2012.

QUAST, K. A natureza dialógica e argumentativa do discurso interior revelada em interações em sala de aula de língua inglesa. **Letras de Hoje**, v. 51, n. 1, p. 136-146, 2016.

QUINTILIANO, J. G. S. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

RIBEIRO, A. E. . **Novas tecnologias para ler e escrever**. Belo Horizonte: RHJ, 2012. v. 1. 140p

RIBEIRO, R. L. C. **Aprendizagem baseada e problemas (PBL): uma experiência no Ensino Superior**. (livro eletrônico). São Carlos. EdUfscar, 2008.

ROJO, R. Gêneros do discurso In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs.) Multiletramentos na escola. São Paulo: **Parábola Editorial**, 2012. 264p.

ROJO, R. L. R. Fazer linguística aplicada em uma perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza do pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

ROJO, R. L. R. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin - ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. **Anais do IV simpósio internacional de estudos e gêneros textuais**. Tubarão, SC, Agosto de 2007. p. 1761-1775.

RIBEIRO, A. E. F. **Navegar lendo, ler navegando**: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Linguagem e Tecnologia) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2008.

SÁ, C. M. Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. **Exedra: Revista Científica**, n. 6, p. 363-372, 2012.

SANTOS, J. R. **A Construção de Identidades Docentes em Práticas de Letramentos Acadêmicos do PIBID**. 2017. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação)– Universidade Regional De Blumenau – Furb- Centro De Ciências Da Educação.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. . In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006. 169 p.

SILVA, M. A. **Autoavaliação**: uma aliada no processo de construção do conhecimento entre alunos e professores. 2016. (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” Programa De Pós-Graduação Em Docência Para A Educação Básica.

SILVA PINTO, S. A.; et al. Inovação Didática-Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: uma experiência com “peer instruction”. **Janus**, Lorena, ano 6, n. 15, 1jan./jul., 2012

SOLON FREIRE, P. **Pedagogia da práxis**: o conceito do humano e da educação no pensamento de Paulo Freire. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco. 2010.

SOUSA, W. L. de. A LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: o ensino-aprendizagem da Língua Materna no espaço da sala de aula. **Eventos Pedagógicos**, v. 3, n. 1, p. 599-610, 2012.

SOUZA, C. F. Aprendizagem sem distância: tecnologia digital móvel no ensino de língua inglesa. **Revista Texto Livre**, v. 8, p. 39-50, 2015.

STREET, B. V. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

THERRIEN, J.; THERRIEN, A. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 77-95, 2000.

TOBALDINI, B. G. **Os saberes docentes na formação de professores**: o caso do Programa Institucional de Bolsa De Iniciação A Docência (PIBID) subprojeto Química. UFPR–2010/2012. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) –Setor de Exatas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

VALDAMERI, A. J. **Educação ambiental: um diagnóstico em Escolas Municipais**. 2004. (Mestrado em Engenharia de Produção) Universidade de Santa Catarina.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. Editora UFPR.

VIEIRA, M. S. P. ; FERREIRA, H. M. . O letramento multimodal nas práticas sociais de leitura: potencialidades para a ampliação dos multiletramentos. In: MAGALHÃES, T; SILVA-GARCIA, A; FERREIRA, M. F. (Org.). **Concepção Discursiva de Linguagem**: ensino e formação docente. 1ed.Campinas, São Paulo: Pontes Editora, 2017, v. 1, p. 107-128.

WALL, M. L.; PRADO, M. L. ; CARRARO, T. E. A experiência de realizar um Estágio Docência aplicando metodologias ativas. **Acta Paul Enferm**. 2008;21(3):515-9.