



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA
COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

USO DE METODOLOGIAS ATIVAS COMO RECURSO
DIDÁTICO PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA
EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO PAULO AMÉRICO DE OLIVEIRA,
ILHÉUS - BAHIA

Raimunda Moraes Firmo Almeida

Asunción, Paraguay

2023

Raimunda Moraes Firmo Almeida

**USO DE METODOLOGIAS ATIVAS COMO RECURSO
DIDÁTICO PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA
EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO PAULO AMÉRICO DE OLIVEIRA,
ILHÉUS - BAHIA**

Tese preparada a la Universidad Autónoma
de Asunción como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutora em Ciências da
Educação

Orientador: Prof. Dr. José Antonio Torres
González

Asunción, Paraguay

2023

Raimunda Moraes Firmo Almeida

**USO DE METODOLOGIAS ATIVAS COMO RECURSO DIDÁTICO NO
ENSINODA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA NO
COLÉGIO PAULO AMÉRICO DE OLIVEIRA, ILHÉUS, BAHIA.**

Asunción (Paraguay): Universidad Autónoma de Asunción, 2023.

Tese de Doutorado em Ciências da Educação =

175p Lista de referências: p. 146

Palavras-Chave: 1. Ensino e aprendizagem. 2. Metodologia ativa. 3. Língua portuguesa.

Raimunda Moraes Firmo Almeida

**USO DE METODOLOGIAS ATIVAS COMO RECURSO DIDÁTICO NO
ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO**

PAULO AMÉRICO DE OLIVEIRA, ILHÉUS, BAHIA

Esta tesi Doctoral fue evaluada y aprobada para la obtención del título de Doctor
en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Asunción – UAA

Profesor Dr.

Profesor Dr.

Profesor Dr.

Profesor Dr.

Profesor Dr.

Para meu esposo, pelo infindável apoio,
compreensão e companheirismo.

Agradeço a Deus pela graça da vida e a oportunidade de ter concluído esse curso com
sucesso.

Aos meus pais por acreditarem em mim e por me ensinarem a ter fé e nunca desistir
dos meus sonhos.

A meu esposo, companheiro de todas as horas que nunca me deixou fraquejar. Sua
crença em mim e seu apoio foram determinantes para que eu chegasse até aqui. Obrigada por
sua existência na minha vida.

As minhas irmãs que sempre torceram por mim.

A todas as pessoas que contribuíram para a realização desse sonho.

Em especial, ao meu orientador Professor Dr. Torres, pela competência, sabedoria e
disponibilidade para orientar esta tese.

“o professor deve ser como um jardineiro, providenciar as melhores condições externas para que as plantas sigam seu desenvolvimento natural. Afinal, a semente traz em si o projeto da árvore toda”.

(Pestalozzi, 1782)

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar o uso das metodologias ativas como um recurso didático do professor de língua portuguesa no ensino médio. Tem como objetivos específicos: descrever as de ensino aprendizagem a partir do uso das metodologias ativas no ensino da língua portuguesa, Identificar de que forma as metodologias ativas podem promover a motivação dos alunos para o ensino aprendizagem da Língua Portuguesa; Verificar a relação de autonomia dos alunos e do professor no ensino com metodologia ativa, ; apresentar a opinião dos alunos em relação ao uso das metodologias ativas para o processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa; Propor uma intervenção a fim de proporcionar novas estratégias com o uso de metodologias ativas no ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio. Os alunos do colégio pesquisado apresentam dificuldades de aprendizagem que as metodologias de ensino tradicional não têm conseguido resolver. Assim, Por meio da realização de projetos, pesquisas e situação problema e outras metodologias, este estudo de caso de abordagem descritiva e qualitativa analisou o uso dessas metodologias ativas no ensino da língua portuguesa. Os dados coletados por meio da observação, produção textual dos alunos e aplicação de questionário foram tabulados e analisados evidenciando que o uso das metodologias ativas são importantes recursos motivadores do ensino de língua portuguesa, contribuindo para uma mudança significativa no comportamento dos estudantes pesquisados. Com isso e considerando a importância do uso da língua para a compreensão do mundo e do ensino aprendizagem, acredita-se que o uso dessas metodologias podem ser o elemento potencializador para o ensino/estudo da leitura e da escrita.

Palavras chaves: Ensino e aprendizagem. Metodologia ativa. Língua Portuguesa.

RESUMEN

El objetivo del trabajo es analizar el uso de las metodologías activas como recurso didáctico para el profesor de portugués en la secundaria. Sus objetivos específicos son: describir el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del uso de metodologías activas en la enseñanza de la lengua portuguesa, identificar cómo las metodologías activas pueden promover la motivación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua portuguesa; Verificar la relación de la autonomía de los estudiantes y docentes en la enseñanza con la metodología activa, presentar la opinión de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas para el proceso de enseñanza del aprendizaje de la lengua portuguesa; Proponer una intervención con el fin de aportar nuevas estrategias con el uso de las metodologías activas en la enseñanza de la lengua portuguesa en la secundaria. Así, mediante de la realización de proyectos, investigaciones y situaciones problema y otras metodologías, este estudio de caso con enfoque descriptivo y cualitativo analizó el uso de estas metodologías activas en la enseñanza de la lengua portuguesa. Los datos recolectados por medio de la observación, producción textual de los estudiantes y la aplicación de un cuestionario y entrevista con los profesores fueron tabulados y analizados, mostrando que el uso de metodologías activas son importantes recursos motivadores para la enseñanza del portugués, y que contribuyen para un cambio significativo en el comportamiento de los estudiantes. Con esto y considerando la importancia del uso del lenguaje para la comprensión del mundo y para la enseñanza y el aprendizaje, creemos que seguro que el uso de estas metodologías puede ser el elemento potenciador para la enseñanza y el estudio de la lectura y la escritura.

Palabras clave: Enseñanza y aprendizaje. Metodología activa. Lengua portuguesa.

ABSTRACT

The objective of the work is to analyze the use of active methodologies as a teaching resource for the Portuguese language teacher in high school. Its specific objectives are: defined as teaching learning from the use of active methodologies in teaching the Portuguese language, Identifying how active methodologies can promote the motivation of students for teaching and learning the Portuguese language; Verify the relationship of student and teacher autonomy in teaching with active methodology, present the students' opinion regarding the use of active methodologies for the teaching process of Portuguese language learning; Propose an intervention in order to provide new strategies with the use of active methodologies in teaching the Portuguese language in high school. Thus, by carrying out projects, research, problem situation and other methodologies, this case study with a descriptive and qualitative approach analyzed the use of these active methodologies in the teaching of the Portuguese language. The data collected through observation, students' textual production and application of a questionnaire and interview with teachers were tabulated and analyzed, showing that the use of active methodologies are important motivating resources for teaching Portuguese, contributing to a significant change in the behavior of students. students surveyed with this and considering the importance of the use of language for understanding the world and teaching and learning, it is believed that the use of these methodologies can be the potentiating element for the teaching/study of reading and writing.

Keywords: Teaching and learning. Active methodology. Portuguese language.

SUMÁRIO

RESUMO	5
RESUMEN	6
ABSTRACT	7
LISTA DE TABELAS.....	11
LISTA DE GRÁFICOS	12
LISTA DE FIGURAS	13
LISTA DE ABREVIATURAS	15
INTRODUÇÃO	17
1.REFERENCIAL TEÓRICO	22
CAPÍTULO I – A LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.....	23
.Breve Histórico da Língua Portuguesa no Brasil	23
Política do Ensino e as Orientações Para o Ensino da Língua Portuguesa no Brasil: um Olhar Sob Lei 5.692/71 e Lei 9.394/96	31
O ensino da língua portuguesa no Brasil contemporâneo	40
CAPÍTULO II - METODOLOGIAS ATIVAS.....	52
Entendendo as Metodologias Ativas	52
Algumas Possibilidades de Metodologias Ativas.....	57
Estudo de Caso	57
A Metodologia de Projetos	58
Pesquisa Científica	60
Aprendizagem Baseada em Problemas	60

	9
Ensino Híbrido	65
Sala de Aula invertida	70
Estudos do meio	77
Estado da arte em pesquisas relacionadas a metodologias ativas.....	79
CAPÍTULO III – METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO DA.....	94
LINGUA PORTUGUESA: algumas práticas em sala de aula.....	94
Metodologia de Ensino Por Projetos	94
Projeto saboreando poesia	96
Projeto a água que nos mantém	96
Projeto Acolhendo a Comunidade.....	97
Recontando a História	98
O Papel do Educador e do Educando na Metodologia de Ensino por Projetos.....	99
2.METODOLOGÍA	101
Desenho da pesquisa	102
Alcance da pesquisa	104
Tipo e enfoque da pesquisa	105
População e amostra.....	107
O Contexto da Investigação - O Lugar de Estudo – Cidade de Ilhéus-BA.....	109
O Lócus de Pesquisa- Colégio Paulo Américo de Oliveira, Ilhéus – Bahia.....	110
Técnicas de Coletas de dados (instrumento, Procedimento, adequação método aos objetivos).....	111
Técnicas de análise e interpretação dos dados	114

	10
3.RESULTADOS.....	116
Dados Sociodemográficos dos Alunos	117
Dados dos Questionários Aplicados aos Alunos	119
Papel do aluno no ensino com metodologia ativa.....	119
De que forma as metodologias ativas podem promover a motivação dos alunos para o ensino aprendizagem da língua portuguesa.....	121
Opinião dos alunos em relação ao uso de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.....	125
Estratégias de ensino aprendizagem a partir do uso das metodologias ativas no ensino da língua portuguesa	128
Dados das Entrevistas com os Professores.....	131
Informações Pessoais.....	131
Informações Específicas da Pesquisa	131
Dados da observação realizada pela pesquisadora	140
4.CONCLUSÃO	142
5. RECOMENDAÇÕES	145
REFERÊNCIAS	146
ANEXO.....	161
APÊNDICE A	162
APÊNDICE B	164
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES.....	165
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES.....	171

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Formação e uso de metodologias ativas	133
Tabela 2 - Metodologias ativas utilizadas	134
Tabela 3 - Dificuldades para usar metodologias ativas em sala de aula.....	135
Tabela 4 – Avaliação do uso de metodologias ativas em sala de aula	136
Tabela 5 – Importância do uso de metodologias ativas para ensino Língua Portuguesa	138

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Alunos por idade.....	117
Gráfico 2 - Gênero dos Alunos.....	118
Gráfico 3 - Representação dos alunos por turma.	118
Gráfico 4 - Você sabe o que é metodologia ativa?.....	119
Gráfico 5 - Participação nas aulas de língua portuguesa.....	120
Gráfico 6 – Metodologias ativas favorece aprendizado teórico/prático.....	122
Gráfico 7 - Melhora das habilidades dos alunos com as metodologias ativas.	122
Gráfico 8 - Metodologias ativas preferidas pelos alunos	124
Gráfico 9 – Prefiro metodologia ativa X metodologias tradicionais.....	125
Gráfico 10 – Grau de dificuldade apresentado nas aulas com metodologia ativas.	127
Gráfico 11 – Relação das teorias com assuntos práticos da vida dos alunos	130
Gráfico 12 – Estudo de casos para melhora da aprendizagem.	130

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Resultados do exame do PISA	43
Figura 2 – Notas do Brasil no PISA 2000-2018.....	44
Figura 3 – Ranking dos países no PISA 2018	45
Figura 4 – Pirâmide da aprendizagem de William Glasser	52
Figura 5 - Benefícios do uso de metodologias ativa no ensino	55
Figura 6 – Ciclo das metdologias ativas.....	56
Figura 7 – Os quatro porquês do projeto	59
Figura 8 – Aprendizagem baseada em problema	62
Figura 9 - Ensino híbrido.....	66
Figura 10 - Modelos de ensino híbrido	68
Figura 11 – Sala de aula invertida	72
Figura 12 - Passos da aprendizagem por pares.....	75
Figura 13 – Resumo do estudo de Souza, Gabrielly Lais de Andrade	80
Figura 14 - Resumo do Estudo de Belém, Rudiclér Silveira.....	81
Figura 15 - Resumo do Estudo de Brito, Everton da Silva	83
Figura 16 - Resumo do Estudo de Pinho, Lorena Chagas Lemos	85
Figura 17 - Resumo do Estudo de Sousa, Roseline Martins Sabião	87
Figura 18 - Resumo do Estudo de Farah, Nívea Elane.....	89
Figura 19 – Resumo do Estudo de Guerra Júnior, Antonio Lemes.....	91

Figura 20 – Resumo estudo Reginato, C. A.; Alexandre Filho, P.....	92
Figura 21 - Produção textual desenvolver a escrita.....	96
Figura 22 - Produção textual escrita, oralidade e a criticidade.....	97
Figura 23 - Card do projeto acolhendo a comunidade	98
Figura 24 – Resumo do livro de O Diário de Anne Frank	98
Figura 25 – Painel datas comemorativas	99
Figura 26 – Desenho da pesquisa	103
Figura 27 - População do CEPAO e Participantes da pesquisa: Alunos e professores	108
Figura 28 - Mapa de Ilhéus.....	109
Figura 29 – Colégio Paulo Américo de Oliveira.....	112
Figura 30 - Técnicas utilizadas na pesquisa	113

LISTA DE ABREVIATURAS

ABP – Aprendizagem baseada em projetos

BNCC - Base Nacional comum Curricular

CFE - Conselho Federal de Educação

DBEN - Diretrizes e Bases para Educação Nacional

EMC - Educação Moral e Cívica

FUNDEF - Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Professor

IDEB - Índice de desenvolvimento da educação básica

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INAF - Indicador de analfabetismo funcional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP – Língua Portuguesa

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

NGB Nomenclatura Gramatical Brasileira

OSPB - Organização Social e Política Brasileira

PBL Aprendizagem baseada em problemas

PCN – Parâmetros curriculares nacional

PCN- EF - Parâmetros curriculares nacional do ensino fundamental

PCN-EM - Parâmetros curriculares nacional do Ensino Médio

PCN-LP – Parâmetros curriculares nacional de Língua Portuguesa

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional da Educação

SNE - Sistema Nacional de Educação

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEEDUC –Secretaria Estadual de Educação

INTRODUÇÃO

É por meio da língua que os indivíduos se comunicam, estabelecem conexões, se relacionam, trocam e vivem experiências entre si, porém em virtude de o histórico do ensino da língua portuguesa ter sido realizado com foco em normas gramaticais, tem se tornado difícil quebrar essa tradição de memorização de regras e conceitos abstratos.

Durante muito tempo o ensino da língua limitou-se a norma culta, ao ensino da gramática normativa desconsiderando o conhecimento da língua falada pelo aluno e dos seus muitos usos. Para reverter esses descompasso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) desmistificou o ensino da Língua Portuguesa (LP) como ensino da gramática normativa e abriu espaço para que o ensino da LP proporcionasse ao aluno as condições para se comunicar. Uma vez que os resultados do ensino da gramática normativa não estavam favoráveis, a linguística foi se introduzindo e ampliando as possibilidades do ensino da LP. Contudo, apesar das iniciativas de mudanças, os avanços foram inexpressivos e muitas professoras de LP ainda replicam métodos usados de dois séculos atrás, o que tem contribuído para que a deficiência com o uso da língua e o alto índice de analfabetismo seja preocupante.

O Brasil ainda possui 11 milhões de analfabetos (IBGE, 2020) e segundo dados do Indicador de analfabetismo funcional (INAF), 29% da população do Brasil são compostos por analfabetos funcionais, ou seja, por indivíduos que os moldes tradicionais de ensinar a ler e escrever não resolveu. (Inaf, 2018). O ensino categorizado com conceitos e regras distanciados do cotidiano do aluno é um dos motivos desse problema. Outro fator que contribui para esse índice é o precário hábito de leitura entre os brasileiros. Falta aos alunos

a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela de forma prática e social, impactando em diversos seguimentos da vida futura do aluno. (Inaf, 2018).

Na Escola Paulo Américo de Oliveira em Ilhéus, Bahia, lócus dessa pesquisa, há uma média de 10 alunos, por turma, no ensino médio (EM) com Problemas de Aprendizagem em Língua Portuguesa (PALP). Em face de uma situação que se arrasta ao longo dos séculos, esta pesquisa procurou respostas para a seguinte questão-problema: Quais os impactos do uso das metodologias ativas como um recurso didático no ensino da língua portuguesa?

Para responder a essa pergunta central, surge as perguntas secundárias: Quais as estratégias de ensino aprendizagem utilizadas com as metodologias ativas no ensino da língua portuguesa; De que forma as metodologias ativas podem promover a motivação dos alunos para o ensino aprendizagem da Língua Portuguesa; Qual a relação de autonomia dos alunos e do professor no ensino com metodologia ativa; Qual a opinião dos alunos em relação ao uso das metodologias ativas para o processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa

Da busca por respostas para o questionamento ora delineado, emergiu o seguinte objetivo geral: analisar os impactos do uso das metodologias ativas como um recurso didático do Professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Para se chegar a tal entendimento, foi necessário alcançar os seguintes objetivos específicos: a) descrever as estratégias de ensino aprendizagem a partir do uso das metodologias ativas no ensino da língua portuguesa; b) identificar de que forma as metodologias ativas podem promover a motivação dos alunos para o ensino aprendizagem da Língua Portuguesa; c) verificar a relação de autonomia dos alunos e do professor no ensino com metodologia ativa; d)

apresentar a opinião dos alunos em relação ao uso das metodologias ativas para o processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa; e) propor uma intervenção a fim de proporcionar novas estratégias com o uso de metodologias ativas no ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Partiu-se da hipótese de que o ensino tradicional da língua portuguesa com foco na gramática normativa e nas metodologias de repetição de regras não despertavam, o interesse dos alunos, impedindo-os de avançar na aprendizagem. Os professores não têm valorizado o conhecimento prévio do aluno, deixando de aproveitar a diversidade de fala em sala de aula.

Quanto a metodologia usada para essa pesquisa convém esclarecer que foi realizado pesquisa bibliográfica com autores que abordam o ensino de LP, e o uso de metodologias ativas. Além disso, foram substanciais as leituras sobre Berbel, (2011). Braga e Mazzeu (2017), Barbosa e David (2017), Cerqueira et al (2009), Cordeiro, (2019), Disel (2017). Freire, (2011). Geraldi e Geraldi (2012), Gonçalves e Souza, (2018), Malfacini, (2015), Ortiz, (2018). Pacheco e Cerqueira;(2013), Pietri (2018). Sader (2014), Valente (2017), dentre outros tantos autores consultados.

Realizada essa parte teórica, partiu-se para uma etapa empírica em que participaram os alunos dos 3º anos do ensino médio. Aos participantes foi aplicado um questionário estruturado com o objetivo de recolher dados sobre opinião dos alunos em relação ao uso das metodologias ativas para o processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa. A pesquisa foi direcionada para os alunos do ensino médio. Em seguida foi realizado entrevista com os professores que ministram a disciplina de Língua Portuguesa na escola pesquisada além da realização da observação em todo o percurso do estudo. No que tange ao tratamento dos dados, optou-se pela análise qualitativa.

Ouve-se com certa frequência que muitos professores não consideram o conhecimento prévio dos alunos e assim deixam de aproveitar as experiências que os alunos já possuem, e a partir de então, seguir com um ensino diferente, significativo e funcional de LP. O que se observa é que não houve inovação e as aulas continuam sendo ministradas de modo antiquado, se resumindo na maioria das vezes em uma simples transferência de conhecimentos.

É crescente o número de alunos com Dificuldades de Aprendizagem (DA), indo desde o ensino fundamental até o ensino médio. As dificuldades levam os alunos a ter rendimento inferior e isso os exclui no processo de ensino e aprendizagem.

Paulo Freire (1988), na obra “a importância do Ato de Ler” defende que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, inicialmente o homem faz a leitura do seu mundo individual para depois ler o mundo usando o conhecimento adquirido. A leitura do mundo deve ser associada a realidade do indivíduo. Por meio da leitura o saber é transformado a partir de um olhar crítico da realidade onde o indivíduo se insere.

As metodologias ativas permitem que o aluno seja protagonista da sua própria aprendizagem. Neste contexto, a pesquisa se justifica por contribuir para o desenvolvimento dos estudantes e a melhora da prática pedagógica dos professores.

O presente trabalho está estruturado em Introdução, desenvolvimento, metodologia, análise de resultados e conclusões. Na primeira parte, que trata da introdução é feita uma abordagem geral da pesquisa, apresentando o contexto, os objetivos, a metodologia, justificativa e estrutura do trabalho. Na segunda parte, que se refere ao referencial teórico, é feito uma explanação teórica e em três capítulos está estruturado a saber: o primeiro faz uma breve histórico da Língua Portuguesa no Brasil, discute as LDBs 5692/71 e a 9394/96 e discute o ensino da língua portuguesa na atualidade, No segundo capítulo é apresentado

conceito e alguns tipos de metodologias ativas, por fim, no terceiro capítulo discute o papel do educador e do educando no ensino baseado em metodologias ativas dando ênfase a metodologia por projetos.

Com esses três capítulos se encerra a fundamentação teórica. Na terceira parte é anunciada à metodologia com o tipo adotado os métodos e os instrumentos de coleta de dados. de campo, com o delineamento de sujeitos participantes, local e dados, explicando-se aí como se deu a coleta, a análise e revelando a interpretação com os resultados dela emanados, formando assim a quarta parte denominada análise dos resultados. Por último é apresentada as conclusões e as recomendações possíveis.

1.REFERENCIAL TEÓRICO

CAPÍTULO I – A LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

1. Breve Histórico da Língua Portuguesa no Brasil

O ensino da língua Portuguesa teve seu início a partir do ano de 1532, data em que o Governo de Portugal começou a demonstrar algum interesse pelo Brasil que até então, tinha em seu território o uso de vários idiomas nativos. Lá pela metade do século XVII havia uma pluralidade de idiomas convivendo no Brasil que ia além da língua dala pelos dos nativos, a exemplo do latim falado pelos jesuítas, o holandês dos invasores e a língua tupi-guarani que era a mais usada nas terras da costa brasileira. Por ser a mais utilizada, a língua tupi foi transformada em um língua geral, mais simples, adaptadas as regras gramaticais e era usada para comunicação entres os indígenas, africanos e portugueses (César, 2008, p.1).

Segundo Soares (2012) ainda que conste o ano de 1536 como o ano de criação da primeira gramática portuguesa, não foi possível transformá-la em disciplina curricular, visto que não havia um suporte de conhecimentos sistematizados que fossem bastantes para isso acontecer. Ademais, não havia um interesse de ampliação da língua portuguesa visto que esta era utilizada apenas como base para o ensino do latim e ofertada apenas para os indivíduos de classe mais favorecida economicamente e que constituíam a elite da época.

Esse processo de ensino foi criticado por Luís António Verney nos anos de 1746. O filosofo acreditava que o ensino da gramática portuguesa devia ocorrer logo que fosse concluída a alfabetização e só depois dessa etapa se realizada é que poderia ser ensinado o latim. Assim a língua portuguesa começava a ganhar espaço dentro daquela conjuntura de imposições linguísticas. Contudo, foi com a reforma pombalina que a língua portuguesa se firmou como língua oficial do Brasil.

De acordo com Malfacini (2015),

(...) a disciplina Português – tardiamente, cumpre-nos salientar – passou a fazer parte dos currículos escolares brasileiros (SOARES, 1996). Até então o que tínhamos era a Língua Portuguesa para a alfabetização. Até meados do Século XVIII, quando ocorreu a Reforma Pombalina, os jesuítas dominavam o ensino brasileiro com sua metodologia pedagógica, na qual não havia espaço para a língua portuguesa. Da alfabetização, passava-se diretamente ao Latim, num programa de estudos da Companhia de Jesus usado em todo o mundo, chamado *Ratio Studiorum*. (op. cit. p.46)

A reforma pombalina ocorreu no ano de 1758 quando o Marques de Pombal que corroborava com as ideias do filósofo português Luís António Verney, decretou o fim do ensino usando a língua tupi e instituiu a língua portuguesa como língua oficial do Brasil e a única permitida a ser usada para o ensino. Assim o marquês expulsou os jesuítas da Companhia de Jesus e acabou com o processo de ensino jesuítico. Entretanto, em que pese o ensino da língua portuguesa, o interesse do marquês era libertar a escola do poderio da igreja para mantê-la a serviço do Estado.

Cezar (2008, p.114) nos explica que:

Por essa época, a escolarização, geralmente, era feita nos próprios engenhos ou fazendas, por um padre, um capelão, ou um mestre-escola e seguia regras muito específicas. Por exemplo, os escravos não podiam freqüentar os bancos escolares, sob nenhuma hipótese; os primogênitos só recebiam uma rudimentar educação escolar, pois eram preparados para assumir a direção da família e dos negócios no futuro, e a instrução das meninas fazia parte de uma educação geral voltada para o cumprimento das atividades domésticas.

Via-se então que o ensino autorizado pelo Marquês de Pombal deixou de ser jesuítico, mas manteve a segregação elitista, sendo disponível somente para uma pequena parte da população e mostrando que suas ideias voltadas para o ensino tinham mais cunho político do que educacional. Nesta perspectiva, Bunzen (2011) informa:

o Marquês de Pombal, antes mesmo da expulsão dos jesuítas, já obrigava os colonos, com a carta régia de 12 de setembro de 1757, a ensinar aos povos indígenas a língua portuguesa europeia, além de proibir o uso de línguas indígenas na colônia. Tal política linguística, conforme os comentários de Bagno (2002), tinha como objetivo impedir a prática pedagógica jesuítica de utilizar a “língua geral, de base tupi”, para catequizar os índios brasileiros. Por essa razão, alguns autores defendem que essa carta de 1757 marcaria o nascimento oficial da língua portuguesa no Brasil, além da oficialização da língua portuguesa para o reino de Portugal (op. cit. p.892).

Com o advento da chegada da família real, o Brasil iniciou um processo de desenvolvimento, implantando algumas ideias já existentes na Europa, assim, por volta do ano de 1808 criam-se as primeiras escolas, mas ainda não forma extensivas à todos.

Por volta do ano de 1822, depois da independência do Brasil, a língua portuguesa passou a ser um instrumento nacional de afirmação política e cultural do país e desse modo seu ensino passou a ter uma importância até então desconsiderada.

Couto Ferraz no ano de 1854 realizou a reforma educacional instituindo o ensino da ortografia da língua portuguesa, e privilegiando os autores brasileiros e portugueses em detrimento dos autores estrangeiros.

Segundo César (2008, p.114),

Outros fatores importantes para esse processo de amadurecimento foram a criação da Imprensa Nacional, com a finalidade de imprimir com exclusividade todos os atos normativos e administrativos oficiais do governo; o surgimento dos primeiros cursos superiores (não-teológicos), como a Academia Real da Marinha, a Academia Real Militar, mais tarde transformada em Escola Central e Escola Militar de Aplicação, e os cursos médico-cirúrgicos Bahia e do Rio de Janeiro; a fundação das chamadas escolas normais, consequência da crescente preocupação com a formação dos futuros mestres; o aparecimento dos primeiros livros com finalidade didática; o surgimento do sentimento de nacionalidade e a discussão sobre a questão da língua nacional do Brasil, principalmente a partir da Independência em 1822.

Destarte a língua portuguesa ia se expandindo e a gramática e literatura passaram a constar no currículo oficial do ensino secundário. Era a ascensão da língua portuguesa e a decaída do Latim.

Nesta lógica, Malfacini (2015) nos conta que:

foi na virada do Século XX que o Latim perdeu seu valor social, passando a ser excluído dos ensinamentos fundamental e médio. Consequência da publicação de inúmeras gramáticas brasileiras que surgiram a partir do Século XIX, e da implementação da Imprensa Régia em 1808, a gramática portuguesa foi ganhando autonomia, libertando-se do papel secundário frente à latina. Foi nesse contexto que surgiram as gramáticas escritas por professores e dirigidas a seus alunos, o que veio a ratificar a importância dos estudos de gramática na escola. (p.47).

No que tange ao ensino, Soares (2012), informa que o ensino de gramática e retórica prevalece até o século XIX. Nessa época estudava também a retórica em autores da língua portuguesa. Vale ressaltar que o ensino de português se constituía na identificação do sistema linguístico e na aprendizagem das regras gramaticais normativa. Assim, no dizer de Clare (2003) era dever da escola, “transmitir e fixar a variedade culta da língua garantindo-lhe a continuidade, para, dessa forma, atender aos interesses dos grupos dominantes.” (Clare,2006, p.10)

Por volta do ano de 1871 é realizado uma avaliação do uso e ensino da língua portuguesa e os resultados contribuíram para a formação do cargo de professor e tornou-se uma exigência para os cursos de nível superior. Contudo, o ensino da língua portuguesa não estava a contento, conforme exposição de Cézár (2008, p.115):

Apesar desses esforços, a situação do ensino continuava ainda bastante precária , como se vê no relato feito por Gonçalves Dias a D. Pedro II, após visita a províncias do Nordeste, no século XIX, e registrado por Primitivo Moacyr: Um dos defeitos [do ensino] é a falta de compêndios: no interior porque os não há, nas capitais porque não há escolha, ou foi mal feita; porque a escola não é suprida, e os pais relutam em dar os livros exigidos, ou repugnam aos mestres os admitidos pelas autoridades.

Nota-se na fala do autor, a preocupação com a falta de materiais (recursos para ensinar), com a escolha dos livros, com o conteúdo a ser ensinado, com a relação dos pais com a escola e ainda com a indicação dos professores.

Vale ressaltar que até metade do século XIX, época do Brasil Colonial, era raro a existência de livros nas escola e os professores usavam cartas, documentos de cartórios, a

Bíblia, o Código Criminal e outros documentos aos quais tivessem acesso para transformar em textos de leitura e material de ensino (Galvão & Batista, 2005).

Os compêndios referidos por Gonçalves Dias e citado por Cézar (2008) eram destinados ao ensino dos meninos e visavam uma formação voltada para o convívio social, para a formação do caráter e a exaltação das virtudes. Quanto aos conhecimentos, o currículo compreendia disciplinas de História Natural e História de Portugal, Geografia, gramática e retórica. Cabe dizer que esse modelo de ensino foi adotado por muitas décadas e formado muitos homens com grande capacidade de leitura e escrita, ou seja, era um ensino voltado para a formação e manutenção da elite aristocrática e conservadora afim de manter o status quo.

O autor acrescenta que essa obra ficou em evidência por muito tempo, chegando até os anos 1966 sendo referência na preparação para o vestibular das disciplinas de literatura e língua portuguesa.

Ainda de acordo com Cézar (2008, p.117):

A antologia de maior sucesso foi a Antologia nacional, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, publicada em 1895, adotada, inicialmente, por três das melhores instituições de ensino da época - o Colégio Pedro II, considerado uma referência nacional, e onde seus autores lecionavam, o Colégio Militar e a Escola Normal. Mais tarde, sua influência estendeu-se à maioria dos estabelecimentos de ensino nas principais capitais brasileiras.

O ensino enciclopédico, voltado para as classes dominantes perdurou por muito tempo, até o início do século XX, contudo, a partir das décadas de 60 e 70 houve

investimentos na educação e ampliou-se o ensino da língua portuguesa para atender a demanda social. Vale lembrar que nos anos 1950 a taxa de analfabetismo era alta, um índice de 50,6% conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (Braga e Mazzeu, 2017, p.3). E várias ações e programas foram criados e implantados para diminuir o número de analfabetos.

Nesta perspectiva, Malfacini (2015, p.4) nos conta que:

A década de 50 (Século XX) trouxe importante contribuição para o ensino normativo da língua: a promulgação da Portaria n° 36, de 28 de janeiro de 1959, popularmente conhecida até hoje como Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Com o objetivo de simplificar e unificar os conteúdos e a nomenclatura estudada no país, a nova NGB aconselhava o vigor de seu conteúdo como ensino programático e atividades decorrentes nas escolas de todo o Brasil, a partir do ano letivo de 1959; mas até hoje vemos as gramáticas, os livros didáticos e os programas escolares dividindo o ensino da Língua Portuguesa em segmentos estanques – Fonética, Morfologia e Sintaxe – e tendo como apêndice, respectivamente, os capítulos de figuras de sintaxe, gramática histórica, ortografia, pontuação, significação das palavras e vícios de linguagem.

Data dessa época a criação de um programa nacional que contemplasse todas as classes e culturas regionais e respeitasse as condições sociais, culturais e econômicas dos indivíduos. O programa trazia em seu bojo o desejo de eliminar o analfabetismo do país e neste intento foi promulgada a Lei 4.024/61, de Diretrizes e Bases para Educação Nacional.

Dez anos depois foi promulgada a Lei 5.692/71, que veio substituir a lei anterior. Essa lei alterou a nomenclatura da disciplina nos ensinos, primário e no ensino médio,

adotando o nome de Comunicação e Expressão para as séries iniciais do 1º grau, e Comunicação em Língua Portuguesa para as séries 7ª e 8ª e para as séries do segundo grau adotou-se a denominação Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (Braga e Mazzeu, 2017, p.3).

Vale salientar que o ensino até então era pautado no ensino da gramática, porém, como consequência do golpe militar de 1964 a nova LDB apresentava o ensino da língua portuguesa como uma ferramenta de comunicação para atender os interesses políticos do poder vigente, ou seja:

A nova lei punha a educação a serviço dos objetivos e ideologia do governovigente, passando a língua a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento, com seu foco voltado para o uso [...] e os objetivos desse ensino passaram a ser pragmáticos e utilitários, com o aluno considerado emissor e receptor de códigos diversos, verbais e não verbais. Nesse cenário, a gramática passou a ser minimizada nos livros didáticos, e os textos de jornais e revistas passaram a conviver com os textos literário. A linguagem oral também passou a ser valorizada e, pela primeira vez, apareceram nos livros didáticos exercícios voltados para o desenvolvimento da linguagem oral em seu uso cotidiano. (Malfacini, 2015, p.5-6)

Em que pese os interesses escusos sobre os rumos do ensino da língua portuguesa, está teve vantagens e desvantagens pois nesta época ocorreu um crescimento no mercado livreiro em função da obrigatoriedade da adoção nas escolas de livros de autores brasileiros. Em contrapartida, o excesso de livros dificultava a avaliação dos professores quanto a qualidade da obra, que por vezes seguiam a orientação das editoras que não tinham uma preocupação com o ensino, mas com as transações comerciais. As escolhas das obras feitas pelos professores tornavam-se inadequadas pois não privilegiavam as características de cada

classe, o que culminou com resultados insatisfatórios do ensino e a volta do uso da nomenclatura português pelo Conselho Federal de Educação (CFE) (Malfacini, 2015, p.7).

Vale lembrar que a Lei 5692/71 privilegiou a oralidade da língua dando novo foco para o ensino. Contudo, com a precariedade que se obteve na escrita, foi imperativo o retorno da disciplina de Língua Portuguesa e a descontinuidade da de Comunicação e Expressão (Barbosa.& David, 2017).

1.2.Política do Ensino e as Orientações Para o Ensino da Língua Portuguesa no Brasil: um Olhar Sob Lei 5.692/71 e Lei 9.394/96

Pensar sobre as leis que orienta a educação do Brasil deve-se considerar o contexto político e econômico no qual essas leis foram formuladas, visto que, a educação é um reflexo dessas condições.

Destarte, a Lei 5692/71 foi promulgada em uma época em que o Estado Militar tinha uma postura autoritária, opressiva e controladora, impedindo toda e qualquer forma de expressão contrária a ideologia dominante. Na visão de Batista (2017, p.16):

As propagandas que veiculavam pelas mídias eram de teor nacionalista, desenvolvimentista. A educação, por sua vez, como aparelho do Estado, reestrutura o ensino nos níveis fundamental e médio por meio da Lei 5692/71, que atende às imposições do governo, sem a participação de gestores da educação e praticamente isenta de discussões, quando se abafavam movimentos contrários à hegemonia, os quais eram considerados subversivos por atentarem contra a ordem e o progresso do País.

Nesse contexto, a Lei 5692/71 nasceu para reformar o ensino e atender as demandas educacionais, porém não tinha escola para todos e a educação era privilégio de alguns. Nem todos tinham acesso e conseguiam concluir o ensino médio e os que conseguiam eram formados em cursos técnicos para se qualificar e ocupar as vagas das indústrias que chegavam ao País.

Criada sobre influências do regime militar, lei tinha um caráter conservador e visava a formação de uma geração que acatasse as determinações da ditadura militar. Para tanto, a escola era um caminho para fazer valer a força do regime e a implantação das suas ideias. Nessa lógica, Dietrich (2014, p.1) nos conta que “no ensino básico, professores também sofreram as consequências. Muitos foram torturados e vários desapareceram. Ao mesmo tempo, o regime controlava a formação dos estudantes, com as disciplinas de Organização Social e Política Brasileira (OSBP) e Educação Moral e Cívica, nas quais estudantes eram doutrinados a compreender o regime como uma necessidade para o país”.

É cabível ressaltar que nesta época o Brasil havia perdido seu regime democrático por meio do Golpe de 1964, quando foi instaurado a Ditadura, e precisava legitimar suas ideias e inculcar nas pessoas as doutrinas do novo regime, assim, a reforma da lei de diretrizes e bases era o instrumento legal para fortalecer e legitimar o sistema alienante e a educação era o meio para propagar as ideias como verdades absolutas (Cordeiro, 2019, p.8).

Saviani (2006) aponta que a lei 5692/71 de forma antagônica tinha como princípio a flexibilidade no sentido de permitir diversos currículos, adequação de metodologias para os diversos níveis de ensino, análise da infraestrutura da escola considerando sua localização geográfica, permissão de matrícula por disciplina para o segundo grau, considera o interesse dos alunos assim também como a relação idade e série. O autor explica que:

o princípio de flexibilidade foi instrumento importante para preservar no âmbito educacional o arbítrio que caracterizava o poder então exercido. Com efeito, pela flexibilidade, as autoridades governamentais evitavam se sujeitar a definições legais mais precisas que necessariamente imporiam limites à sua ação, ficando livres para impor à nação os programas educacionais de interesse dos donos do poder. E com a vantagem de facilitar a busca de adesão e apoio daqueles mesmos sobre os quais eram impostos os referidos programas. (Saviani, 2006, p. 27)

Convém dizer que a Lei 5.692/71 modificou o arcabouço do ensino vigente da época de modo que “O curso primário, com duração de quatro anos, e o ensino médio, subdividido em curso ginásial de quatro anos e curso colegial de três anos, foram substituídos pelo ensino de primeiro grau, com duração de oito anos, e pelo ensino de segundo grau, com três anos, conforme previa o parágrafo 1º, do artigo 1º: "Para efeito do que dispõem os arts. 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau" (Visioli, 2004, p.31).

Quanto aos objetivos, a lei 5692/71 reza em seu artigo geral a seguinte determinação:

Art. 1º – O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

§ 1º – Para efeito do que dispõem os Arts. 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio o de segundo grau.

§ 2º – O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional (Brasil, 1971).

Saviani (2006) nos alerta dizendo, ainda que a Lei 5.692/71 apresente a flexibilidade e o princípio da democracia e a prática da cidadania, há uma contradição ao redigir os textos fazendo uso de expressões tais como: "observância de normas fixadas"; "observar-se-ão as seguintes prescrições"; "será fixada"; "será obrigatória"; "será instituída obrigatoriamente"; "exigir-se-á a conclusão", deixando claro o caráter autoritário do regime militar” (Visioli, 2019, p.33).

No que tange ao ensino da Língua portuguesa a referida lei postula: “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (Art. 4º, § 2º). Ressalta que na data em que a lei foi elaborada, havia duas correntes de linguagem que direcionava o ensino da língua portuguesa no Brasil, sendo uma concepção normativa que defendia a língua como expressão da cultura brasileira e a outra concepção estruturalista que defendia a língua como instrumento de comunicação. No dizer de Geraldi (1999) concepções da língua portuguesa é fruto de um determinado viés político e do modo como este compreende e interpreta a realidade.

Visioli (2004, p.35) esclarece que:

A concepção de língua como expressão do pensamento, que norteou exclusivamente a produção de manuais normativos para o ensino de língua até o final do século XIX, permanece ainda hoje nas visões mais conservadoras, que não admitem outro ensino a não ser o da língua padrão, verificada nos cânones literários. Dessa concepção decorre a noção de erro, associada aos preceitos da gramática normativa, como tudo

aquilo que foge à variedade eleita como modelo de correção da linguagem, alimentando o mito de que as pessoas que não conseguem se expressar segundo a modalidade padrão não sabem também pensar.

Nota-se na explicação da autora que essa visão embora antiga ainda se faz presente nas salas de aula no ensino da língua portuguesa, onde ainda há uma prática da fixação das regras e normas cultas da língua para expressar a cultura do Brasil.

Já no que se refere a concepção estruturalista, onde a linguagem é um instrumento de comunicação, a gramática é compreendida a partir da relação das suas estruturas e assim, sujeita a classificação e descrição científica. Essa concepção defende descrever a língua da forma que ela é falada em um tempo e lugar.

Aportando no Brasil nos anos de 1970, a concepção estruturalista se casou com os ideais do regime militar, conforme registra Visioli (2004).

Propondo um modelo mecânico de aprendizagem, que isenta o aluno da prática da reflexão, a técnica estruturalista aliou-se ao autoritarismo da ditadura militar, para quem o povo era apenas massa de manobra, sem direito de decisão política. Assim, a língua nacional ensinada na escola adquiriu um caráter emblemático, servindo de instrumento de dominação ao poder político e militar, porque a própria concepção de língua corrente eximiu as instituições de propiciar a reflexão e o posicionamento do sujeito, face a um ensino centrado na repetição mecânica da estrutura da língua.
(p.40)

Ao analisar a historicidade do ensino da língua portuguesa, é possível entender as condições em que ela se encontra na atualidade, onde a deficiência de leitura e escrita tem mostrado índices preocupantes e a taxa de analfabetismo no ano de 2019 foi de 6,6%

segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), (2020), citado por Tokarnia, (2020, p.1). Esse índice retrata a população que tem mais de 15 anos de idade, onde o índice médio mundial é de 2,6%. (Tokarnia, 2020).

Voltando ao ano 1970, as tentativas de reduzir o analfabetismo no Brasil remontam aos anos 1970 com a adoção do método Paulo Freire e a implantação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Alfabetizar a população e oferecer ensino técnico para atender aos interesses da nação em desenvolvimento. Desse modo, Pelegrini e Azevedo esclarecem:

Em resumo, a Lei nº 5692/71, ao propor a universalização do ensino profissionalizante, pautada pela relação de complementaridade entre ideologia tecnicista e controle tecnocrático, almejou o esvaziamento da dimensão política da educação, tratando-a como questão exclusivamente técnica, alcançando, ao mesmo passo, a contenção da prole trabalhadora em níveis inferiores de ensino e sua marginalização como expressão política e reivindicatória. (Pelegrini; Azevedo, 2006, p. 35)

De acordo com Daniel e David (2017), a Lei tinha como premissa regular o ensino médio dentro de um viés de ensino e capacitação do aluno para o mercado de trabalho ao mesmo tempo que habilitava para o ensino superior. Essa dualidade causou insatisfação entre aqueles que não tinham interesses nas formações técnicas gerando por fim dificuldades para implementar a lei. Entretanto as transformações advindas do momento político e social dos anos de 1990 impulsionaram a substituição da Lei 5692/71 pela nova LDB Nº 9394/96 que se encontra em vigor atualmente.

A nova Lei 9394/96 nasceu para reger a educação em consonância com a Constituição brasileira de 1988 que tem como objetivo garantir os direitos dos cidadãos. Nesta perspectiva, a nova LDB postula no seu artigo 2º o seguinte texto: “A educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

Para tanto, a Lei deixa claro as atribuições e responsabilidades dos órgãos das três esferas: municipal, estadual e federal para que estes criem as condições para a existência de um sistema educacional melhor e que atenda a todos do País. Nesta visão, Cerqueira et al. (2009) atestam que “finalmente, observa-se que a LDB assume um caráter inovador, todavia, ainda insuficiente para atender as necessidades de melhorias do sistema educacional, no sentido de melhoria da qualidade do ensino brasileiro frente às tendências econômicas do país, porém mostrando-se eficaz no que tange a regulamentação da Educação Nacional”. (p.5)

Pacheco e Cerqueira (2013) nos chama a atenção para o artigo primeiro da referida Lei, onde fica claro a extensão da educação para todo o território brasileiro. “Ela envolve os processos formativos que são desenvolvidos na vida familiar, nas instituições de ensino e pesquisa, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e demais organizações da sociedade civil e manifestações culturais”. (Pacheco e Cerqueira, 2019, p.5)

O contexto político do final da ditadura somado com a implantação da nova Constituição brasileira reacendeu as discussões acerca do novo formato do ensino médio, uma vez que a Lei dava espaço para a ocorrência de reformas. Neste sentido, a lei foi atualizada no item da oferta do ensino e por meio do decreto nº 2208/97 permitiu a separação entre o ensino técnico e o ensino médio (Pacheco e Cerqueira, 2013).

A LDB 9394/96 trouxe inovações no campo educacional pela perspectiva social e pelas mudanças na estrutura do sistema educacional brasileiro. Nesta lógica, Souza, Araújo e Silva (2017) assinalam que uma mudança importante e expressiva foi a criação da base nacional comum e a inclusão da educação infantil integrada a educação básica, tirando-a da condição de assistencialista e passando a fazer parte do processo de formação do indivíduo.

Os autores esclarecem que a LDB vigente não se limita apenas a ação da escola, nem aos professores, ela ultrapassa essas fronteiras e chama para o debate em prol dos princípios de solidariedade e liberdade.

Por sua vez, ao referir-se as mudanças apresentadas pela LDB 9394/96, Malfacini (2015, p.9) diz que:

uma das mudanças mais significativas trazidas pela nova LDB, tivemos a inclusão do Ensino Médio como etapa final da educação básica (Art. 36), com sua oferta sendo um dever do Estado, numa perspectiva de acesso para todos aqueles que desejarem (PCN, 1999, p. 21). Ainda no final do Século XX, são instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com uma proposta de um currículo baseado em competências básicas (e não no acúmulo de informações), apresentando vínculos com os diversos contextos da vida dos alunos (PCN, 1999, p. 11).

Corroborando com Pacheco e Cerqueira (2013), a autora também evidencia a Base Nacional Comum (BNC), referenciada na Lei pelo artigo 26 da já mencionada LDB que deve ser “complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do grupo de alunos” Malfacini (2015, p.9).

A base nacional comum tem como objetivo central a continuidade dos estudos privilegiando o desenvolvimento de competências e habilidades em detrimento do acúmulo de conhecimento pré-determinado. (PCN,1999, p.30). Assim, o PCN trata a educação em uma dimensão mais ampla. Considera a língua portuguesa como uma ferramenta capaz de integrar o indivíduo na sociedade e na construção da própria identidade e cidadania.

Ao referir-se ao ensino do Português, os PCN abordam a questão em duas vertentes, sendo língua e linguagem. Para Santos (2008, p.4), “a proposta dos PCN implica leitura e produção de textos como a base para a formação do aluno, considerando que a língua não é homogênea, mas um somatório de possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva, e, por isso, deve ser oferecida ao aluno uma diversidade de gêneros textuais. O problema é como colocar essa ideia em prática.”.

Vê-se que há de imediato uma reação quanto as possibilidades de executar as determinações propostas nos PCNs., visto que há uma deficiência na base que impede o aluno de avançar em leituras mais complexas. Assim, no nível básico, realizar trabalhos com postura crítica passou a ser visto como um sonho inatingível.

Conforme Britto (2007, p. 57):

O fato é que os estudos e propostas educacionais construídos em função das áreas de conhecimento escolar não consideram a educação escolar como um processo geral, produzindo sua reflexão a partir de um a priori de que a forma de organização disciplinar do ensino é um dado inquestionável e, ao fazerem assim, andam em círculo, estabelecendo uma interlocução que se encerra no próprio espaço da disciplina, de sua história e conteúdo. Desde já, deixo explícito que qualquer solução

que se queira específica para o ensino da língua portuguesa não se fará com soluções isoladas ou disciplinares, por melhor que sejam as análises e as propostas, mas apenas concatenada com um profundo rearranjo no sistema escolar e na educação disciplinar. (p.15)

Desta feita, pensar em ações isoladas não trará os resultados esperados e necessários para que melhore o ensino da língua portuguesa a educação no País. Insistir na aplicação de velhas práticas trará os mesmos resultados. Deve-se considerar o contexto atual e o tipo de aluno em sala de aula. Cada vez mais a individualidade fica evidente e a escola deve considerar essas particularidades de modo que possa haver novos processos e novas metodologias de ensino.

1.3.O ensino da língua portuguesa no Brasil contemporâneo

De acordo com Chauí (2013), lá por volta da metade dos anos 1990, o Brasil assumiu uma postura econômica neoliberal, influenciando de sobremaneira o ensino da língua portuguesa. Neste contexto, os ditames oficiais propunham um ensino da língua portuguesa voltados para o individualismo priorizando as competências e habilidades requeridas para o mercado de trabalho. (Geraldí, 2012)

Todavia, decorrências das políticas neoliberais mudou o rumo da escola que deixou o viés econômico industrial de qualificação de mão de obra para uma escola voltada para a preparação de sujeitos capazes de atender as demandas econômicas-financeira. Pessoas com novas competências e habilidades para responder as exigências de um mercado mutante e tecnológico. (Sader, 2013)

Data também dos anos 1990 uma disputa ente os sistemas de educação no país. No dizer de Pietri (2018, p.p. 5-6):

Acentua-se, a partir de meados da década de 1990, a concorrência entre os sistemas de ensino público e particular, invertendo-se a lógica da qualidade com o processo de ampliação da oferta de escolarização pública: a insuficiência do repasse de recursos ao sistema público de ensino, e a mercantilização dos processos educacionais nas redes privadas, ampliaram as distâncias entre serviços privados e públicos de educação, concentrando cada vez mais fortemente a posse dos bens simbólicos social e economicamente valorizados sob o domínio das elites econômicas. Ofertada a educação como uma mercadoria, os sistemas educacionais respondem à divisão implementada entre o serviço privado e o serviço público.

No ano de 1985, novos programas e leis foram criados e implantados, com o intuito de interferir de modo mais concreto e eficaz na educação do país em geral, especialmente no ensino de Português. Pode-se citar como exemplo, em ordem cronológica os programas tais como: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), 1990; o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Professor (FUNDEF) 1995; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96; Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), 1996; e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), 1997.

Destarte, foram realizadas mudanças curriculares, atualização de conteúdos afim de produzir materiais didáticos adequados, determinação de competências e de conhecimentos a serem cobrados em avaliações externa de larga escala nos sistemas privado e públicos nas redes de ensino nas esferas municipal, estadual e municipal. Essas ações trouxeram à tona as desigualdades entre os sistemas público e privado e deixou em evidência o despreparo dos

professores para executar essas mudanças no seu campo de ensino ou utilizando essas ideias e criando produtos (Afonso, 1999).

De acordo com Afonso (1999), continuamente surgem novos processos e novos produtos são inseridos no mercado, porém nem todos as pessoas têm acesso a esses produtos. Há descontinuidades e interrupções na oferta e execução desses produtos, assim também como a participação ou a ausência do Estado que reproduz a desigualdade do ensino da língua no país.

Com relação a língua escrita e falada, Martins, Tavares e Vieira (2014) esclarecem que, para haver uma dispersão de ideias novas, é preciso considerar que no Brasil há uma variedade da escrita e da fala na cultura popular e envolve os alunos e professores nesse processo. Corroborando com esse pensamento, Molicca (2011 citado por Silveira e Francisco, 2016, p.15), “acredita que se deve repudiar o ato de desenvolver a base imperialista, colonialista e discriminatória e deve-se defender a implantação de ações que buscam equiparação de status social das línguas e de variedades correspondentes”.

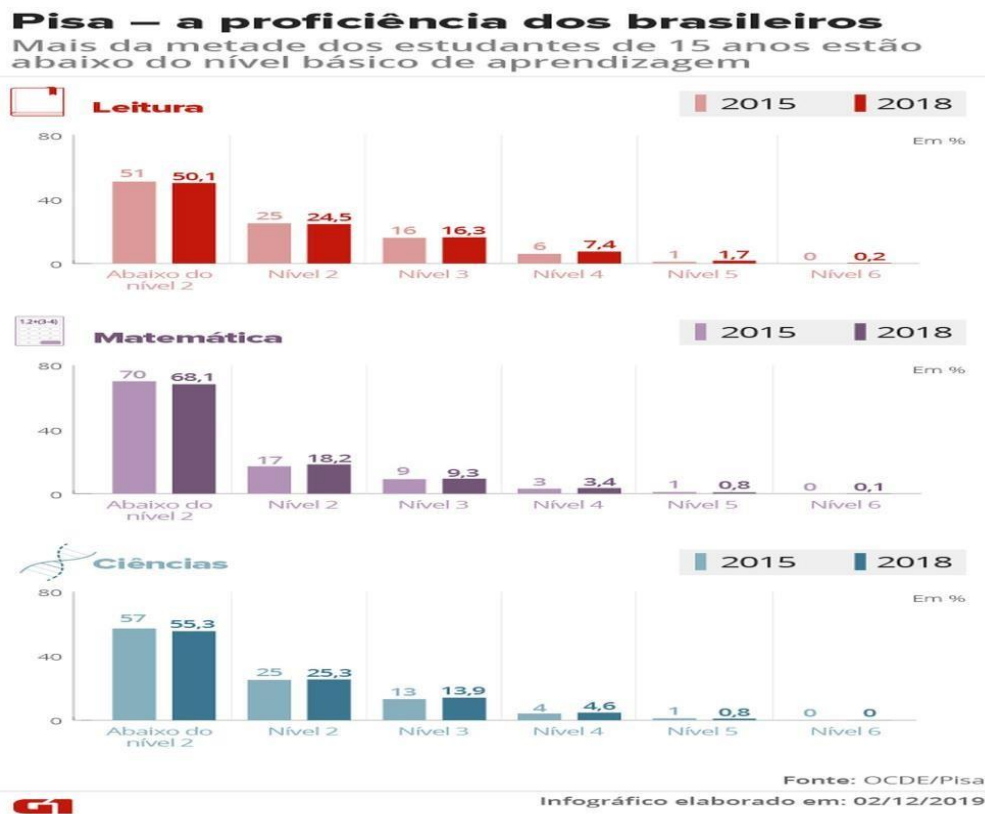
O Brasil possui os regionalismos e as diferenças linguísticas são realidades que devem ser consideradas. Para Werneck, (2010, citado por Silveira e Francisco, 2016, p.152):

O cuidado ao lidar com essas pessoas que têm saberes e produzem cultura, embora se expressem de modo pouco familiarizado com a gramática de nossa língua, deve ser estimulado. Não há justificativa para transformar a linguagem popular em chacota e risos porque seria um desrespeito às pessoas que não tiveram oportunidades para aprender bem.

Segundo Bagno e Rangel (2005), 70% do tempo da aula nas escolas brasileiras são utilizadas para reproduzir, seja na resolução de exercícios ou na identificação, reconhecimento ou função das palavras. Há um desprezo pelo conhecimento prévio e a história do aluno com o uso da língua no seio da família, na interação social, antes da escola. Na época era válido apenas a forma da língua adotada pela elite. 'A língua portuguesa, enquanto língua materna, deveria aproximar-se mais da realidade dos alunos, estando ao alcance de todos, relacionando-se às práticas sociais escritas e orais, baseada nos objetos de estudo da sociolinguística: variações e preconceito' (Silveira e Francisco, 2016, p.21),

Figura 1

Resultados do Exame PISA

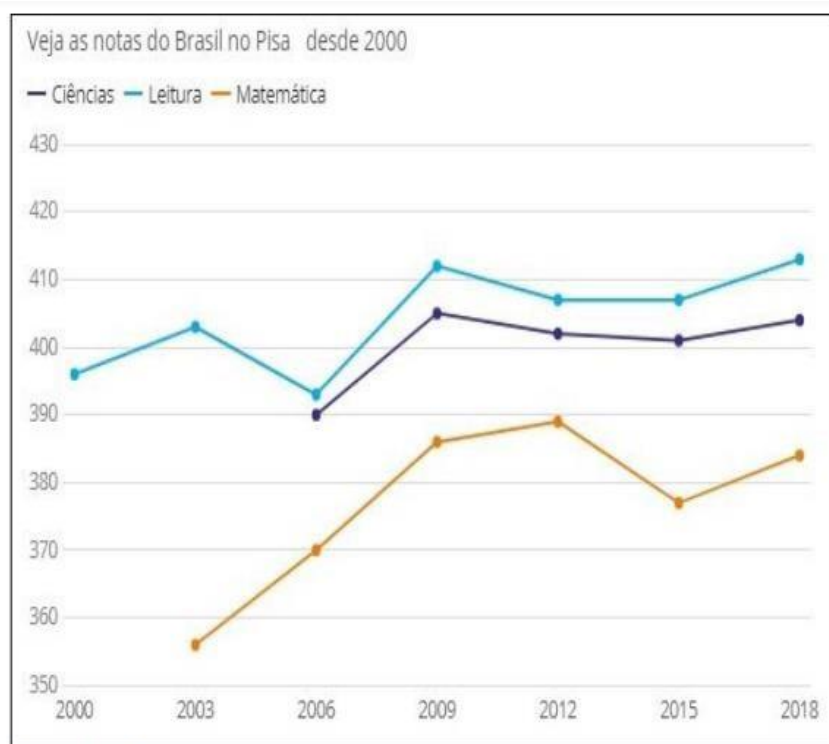


Fonte: <https://xcellencemagazine.com.br/?p=624>

O ensino no Brasil sempre teve altos e baixos, avanços e retrocessos, resultados de políticas educacionais desvinculadas das necessidades reais da educação e aparentemente mais voltadas a atender as políticas partidárias do momento. Este vai e vem reflete nos resultados da aprendizagem dos alunos, conforme pode ser analisado na figura X a seguir.

Figura 2

Notas do Brasil no Pisa de 2000 até 2018



Fonte: OCDE (2019).

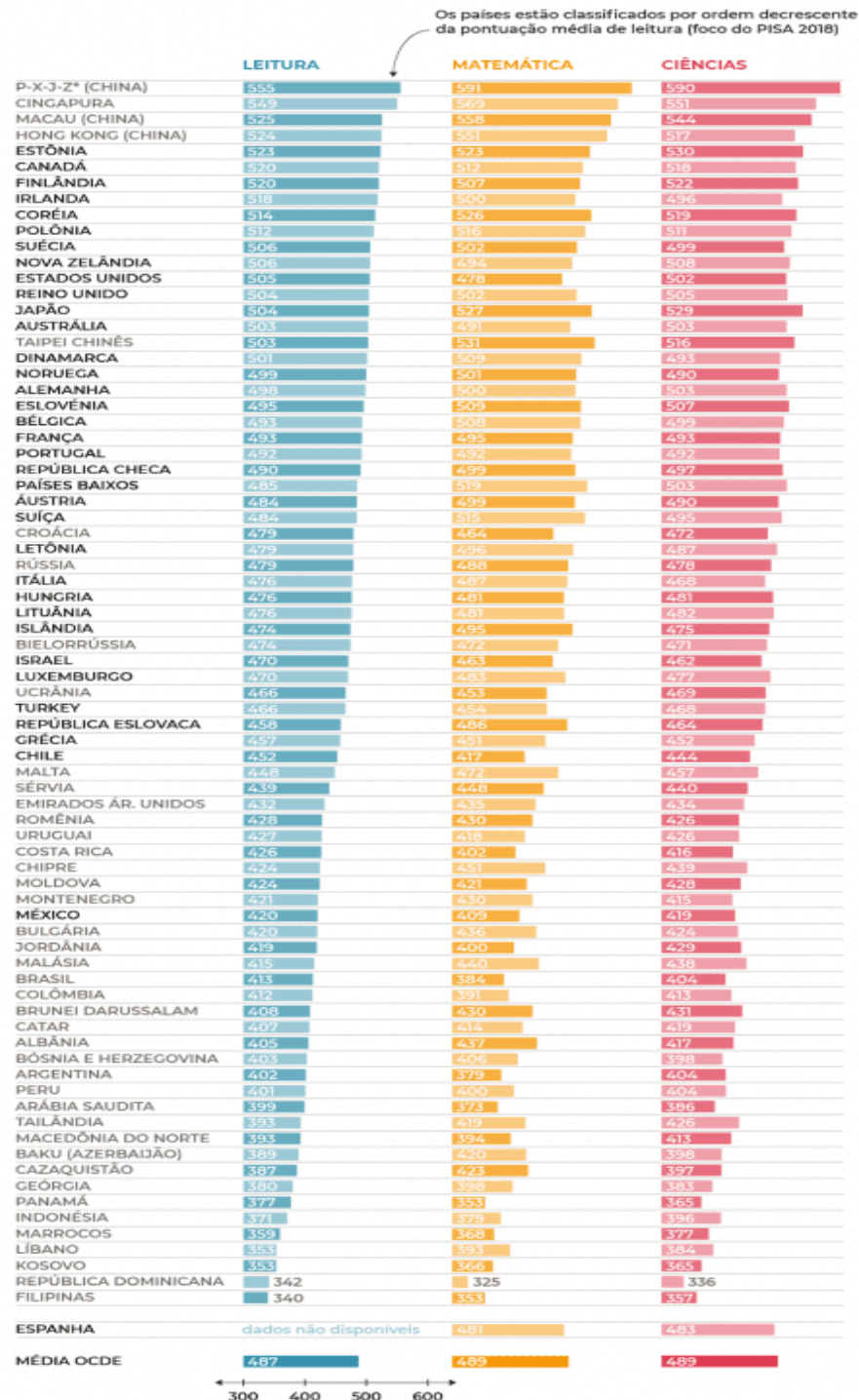
Entretanto, ainda que haja os movimentos para ensino da língua portuguesa, os resultados não têm sido favoráveis. No quesito leitura, ano de 2018, o Brasil ocupou a 59ª posição segundo o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). “Em leitura, apenas metade dos alunos atingiu ao menos o nível 2 de proficiência (a média da OCDE foi de 77%), o que quer dizer que os outros 50% não conseguem identificar a ideia principal de um texto de extensão moderada, encontrar informações solicitadas e refletir sobre o propósito do conteúdo e sua forma (Kuzuyabu, 2020).

Figura 3

Ranking do países no Pisa em 2018

Resultados PISA 2018

Panorama do desempenho dos alunos em leitura, matemática e ciências



Fonte: OCDE, base de dados PISA 2018 || *P-X-J-Z: Pequim, Xangai, Jiangsu e Zhejiang

Cabe registrar que a posição 59º do Brasil no PISA está tendo como base os 79 países participantes, e no quesito leitura. Quando avaliamos os outros componentes como Ciências, ele assume a posição de 63º e incluindo o componente Matemática ele passa a ocupar o 66º lugar do ranking, conforme demonstrado na figura 3.

A busca pela melhoria do ensino nos sistemas educacionais do Brasil data de longa data e muitas iniciativas foram registradas em lei, para que se tornasse um espelho da prática cotidiana do ensinar e do que ensinar. Neste sentido, a própria Constituição Federal de 1988, reza no seu Art. 210 que: Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (Brasil, 1988). Nota-se neste texto de lei que a preocupação é uma formação básica para todos os brasileiros, porém considerando e respeitando as particularidades de cada região. Isso culminou em outras ações como a criação e implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1996 e no ano seguinte, o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

O debate em torno da implantação de uma base comum se intensifica em virtude das desigualdades econômicas e sociais existentes entre as regiões do País. Desconsiderar essa realidade e impor um currículo único já começa excluindo os alunos das regiões menos favorecidas economicamente. Desse modo, buscava-se um consenso entre os agentes sociais e educacionais para que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), funcionasse. (Souza e Baptista, 2017).

De acordo com o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o BNCC deve contemplar todos os currículos dos sistemas nacionais atingindo as propostas pedagógicas da rede pública e privada (Brasil, 2014).

Assim, para o Ministério da Educação, a “Base Nacional Comum Curricular, ou BNCC, é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2022, p.1).

Sendo fiel as particularidades regionais, o MEC informa que a “BNCC não é um currículo pronto, com normativas exclusivas. Ela funciona como uma orientação aos objetivos de aprendizagem de cada etapa da formação escolar, sem ignorar as particularidades de cada escola no que diz respeito à metodologia e aos aspectos sociais e regionais” (Brasil, 2022, p.1).

Ainda com os anseios de implantar uma base nacional comum sólida, foi criado por meio da Lei nº 13.005/14 o Plano Nacional da Educação (PNE) que postula o seguinte texto: “O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014).

Sem dúvida, a iniciativa preocupada com a criação de Um Sistema Nacional de Educação (SNE) é pertinente quando pensada em regularizações necessárias à Educação, principalmente no trato com os recursos para manutenção da Educação Nacional. No entanto, o PNE tornou-se o abre-alas da BNCC, pois com a instituição das metas, ele concedeu coerência ao discurso da Base. Contudo, esta foi a munição necessária para cravar o xeque-mate nos opositoristas à BNCC e concretizar a proposta. Isso ocorre mediante as metas elaboradas pelo PNE. Expõe Macedo que:

O Plano apresenta 20 metas para a melhorar a qualidade da Educação Básica sendo quatro delas direcionadas à Base Nacional Comum Curricular (BNC). Especificamente elaboradas como objetivos, meta 7 do referido PNE traz a seguinte determinação:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio. (Brasil, 2014)

Ainda que estejam especificados os objetivos e as metas para um ensino de melhor qualidade, na prática, as edições das avaliações externa tem apresentado indicadores preocupantes, conforme já registrado neste estudo, mostrando que a caminhada para um ensino de qualidade é árdua e longa. Outrossim, o texto da BNCC apresenta uma visão ampla do ensino da língua portuguesa, alargando as possibilidades de aprendizagens conforme citado:

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BNCC, p.498).

Ainda que haja uma abertura para criar oportunidades de ensino, falta aos professores as condições para a execução dessas oportunidades, seja de natureza técnica, de resistência

ou de cognição. Fato é que o BNCC deixa claro a inserção das tecnologias e outras metodologias para o ensino da língua portuguesa no ensino médio.

Segundo o BNCC, (2014):

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/ consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados. (Brasil, 2014, p.498)

Vê-se que o BNCC amplia para o ensino médio algumas ações já praticadas no ensino fundamental dos anos iniciais como uma forma de aprofundar e fortalecer a busca pelo conhecimento. Ressalta a importância da veracidade, da busca incessante pela verdade, tão fácil de ser manipulada nestes tempos de *fake News*.

Retomando as orientações estabelecidas, o que diz respeito aos eixos de integração o BNCC aponta que:

Os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são as práticas de linguagem consideradas no Ensino Fundamental – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica. As dimensões, habilidades gerais e conhecimentos considerados, relacionados a essas práticas, também são os mesmos (cf. p. 72-74; 77-78; 79-80; 82-83), cabendo ao Ensino Médio, como já destacado, sua

consolidação e complexificação, e a ênfase nas habilidades relativas à análise, síntese, compreensão dos efeitos de sentido e apreciação e réplica (posicionar-se de maneira responsável em relação a temas e efeitos de sentido dos textos; fazer apreciações éticas, estéticas e políticas de textos e produções artísticas e culturais etc.).

Ao analisar as bases atuais da educação e os instrumentos que a direcionam, Azevedo e Damaceno (2017) nos diz que: Nesse novo cenário no qual se localizam as redes de educação pelo país afora, a avaliação, o índice da qualidade da escola, e o resultado do ranking do desenvolvimento tornam-se protagonistas. Os docentes, gestores e pesquisadores são incitados a mudar as concepções acerca do ensino e da gestão das aprendizagens para atender a essas demandas. (p.89)

Neste viés, a busca e utilização de novas metodologias, a exemplo das metodologias ativas tornam-se um recurso importante para alcançar as demandas advindas das novas determinações educacionais apresentadas pelo BNCC e pelo PNE. Principalmente no que se refere a linguagem o BNCC enfatiza:

Se a linguagem é comunicação, pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo. (Brasil, 2017, p. 59)

Fica evidente o papel dado a linguagem, uma função de comunicação e interação, aspecto já registrado no PCN, conforme destaca Geraldi (2015).

Entender a linguagem como interação social é um aspecto positivo do documento norteador da BNCC, todavia, é necessário garantir que na prática escolar e no trabalho diário, essa concepção seja de fato aplicada ao ensino. Associado à concepção de linguagem mediante a

interação verbal, o ensino de língua portuguesa está centrado na leitura, reflexão e produção de diversos gêneros textuais, todavia, o excessivo número de gêneros obrigatórios, apresentado nas primeiras versões da BNCC, torna-se mais um problema do que uma solução para o ensino. (Geraldi, 2015, p. 388)

O autor chama a atenção para a importância que o BNCC dá para o uso dos meios tecnológicos no ensino e negligencia as anotações e outros gêneros tão necessários para o estudante. Nesta lógica, as metodologias ativas podem atuar retomando ações essenciais do processo educativo tais como a pesquisa, o estudo de casos e inserindo outras novas a fim de que se possa despertar no estudante o interesse pelo estudo.

CAPÍTULO II - METODOLOGIAS ATIVAS

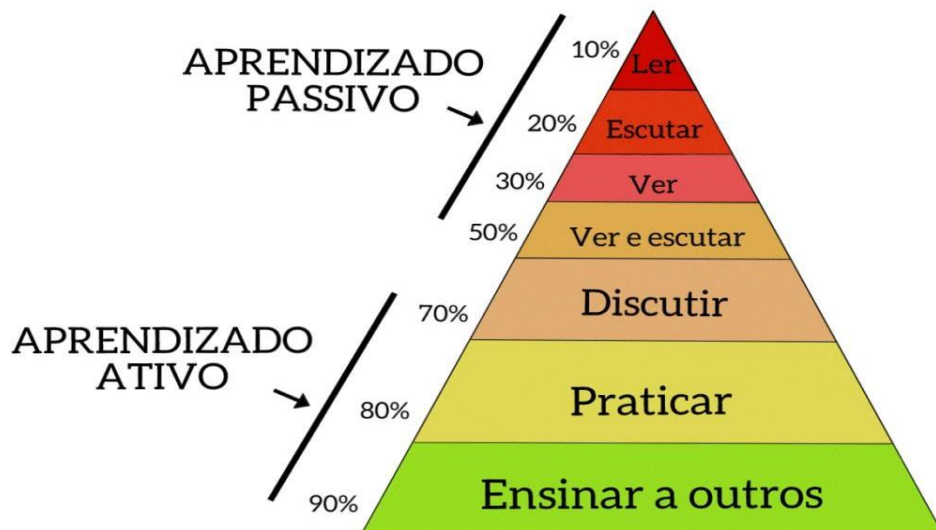
1. Entendendo as Metodologias Ativas

O método tradicional do ensino centrado no professor já não surte o efeito desejado. No ensino atual o aluno perde a passividade e novos métodos de ensino surgem para colocar o aluno como protagonista do próprio aprendizado.

No ano de 1986, William Glasser utilizou seus conhecimentos psiquiátricos para pesquisar como os indivíduos aprendem. Ele buscou elucidar a eficiência das diversas estratégias de aprendizagem e como as pessoas aprendiam quando as utilizavam. Neste intuito ele elencou algumas ações em que as pessoas executam ao tentar aprender e apresentou em formato de pirâmide, denominado por fim de Pirâmide da Aprendizagem de William Glasser. Ver figura 4.

Figura 4

Pirâmide da Aprendizagem de William Glasser



Fonte: <https://www.estrategiaconcursos.com.br/blog/saiba-piramide-aprendizagem/>

Glasser (1986) observou em sua pesquisa que 10% das pessoas aprendem lendo, 20% aprendem ouvindo, 30% aprendem observando e 50% observando e escutando, vendo e ouvindo. Seguindo os resultados de Glasser já se percebe que o modelo tradicional de ensino, com exposição de conteúdos e repetições de leitura e o aluno escutando e aceitando tudo passivamente não leva a resultados satisfatórios. Ter a centralidade do conhecimento focado no professor faz com que este determine o rumo do que vai ser ensinado, já que o controle está nas suas mãos, mas em contrapartida, há a desconsideração da individualidade de cada aluno, sua identidade, sua história e seu conhecimento prévio. É limitar o aluno para aquela dose de conhecimento que está sendo ofertada pelo professor sem dar-lhe a oportunidade de avançar ou retroceder conforme seu próprio ritmo. Esse pacote pronto não contempla todos os alunos e os resultados desse modelo tradicional aparecem nas avaliações internas e externas.

Continuando a análise, Glasser concluiu que 70% das pessoas aprendem discutindo, 80% aprendem praticando e que 95% das pessoas aprendem ensinando. Assim, ficou claro que nos índices mais elevados estão os métodos ativos, onde o indivíduo se envolve com o aprendizado, sai da situação de passividade, de apenas receptor do conhecimento para assumir uma atitude mais ativa, de gerador da própria aprendizagem.

Esses resultados de Glasser abonam a prática das metodologias ativas no ensino, visto que, essas metodologias coloca o aluno no centro do aprendizado, deixando com eles o protagonismo da sua própria aprendizagem e o professor se coloca como mediador, como um consultor para dar o suporte e alinhar as questões que não foram de todo compreendidas pelos alunos. As metodologias ativas assumem a dianteira no processo de motivar e despertar o interesse dos alunos.

Estudando a motivação do aluno para aprender, Bzuneck (2009) concluiu que a motivação é crucial para a aprendizagem e a falta dela pode comprometer significativamente todo o processo. Sendo assim, é papel do professor criar as condições favoráveis para que a aprendizagem ocorra.

Corroborando com Bzuneck, Berbel (2009), chama a atenção para a criação de um ambiente propício para a aprendizagem. Segundo o autor, esse ambiente deve dar voz aos alunos para que possam se expressar, emitir suas opiniões, ter capacidade de responder aos questionamentos e assumir a dianteira do seu aprendizado tendo autonomia para tomar as decisões cabíveis e pertinentes ao convívio escolar e social. Para tanto, cabe ao professor assumir uma posição mais periférica, deixando a centralidade da busca do conhecimento para os alunos que passam a se sentir valorizados por perceber que seus saberes, suas histórias e seus conhecimentos contam.

Entende-se por metodologias ativas o processo de aprender, a partir das experiências reais dos indivíduos. Consiste na redefinição das práticas pedagógicas ou por meio de simulações de uma determinada realidade com o intuito de envolver o estudante no processo de ensino aprendizagem e assim resolver problemas sociais de diversas natureza. Neste contexto, a centralidade do ensino deixa ser a figura do professor, que passa a ser o mediador da aprendizagem.

Ao referir-se as Metodologias Ativas, Bastos (2006, p.10) as conceituam como processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema.”

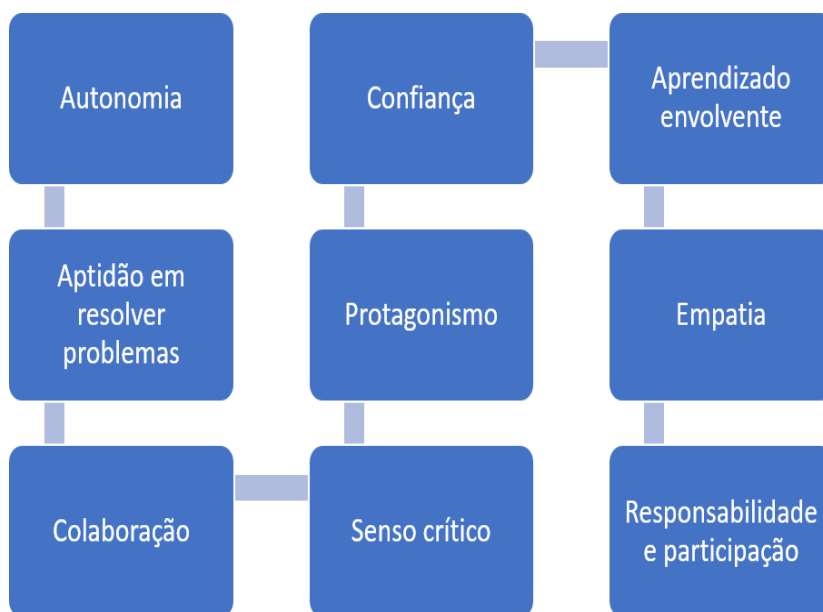
Segundo Mitre et al. (2008) as metodologias ativas adotam a tática da problematização com o intuito de despertar no aluno o interesse pelo ensino. Os autores

defendem que a partir do problema o aluno analisa, reflete, faz conjectura e contextualiza as descobertas dando novo significado. Por meio da problematização o aluno busca informações, soluciona dificuldades e produz novos conhecimentos ampliando seu desenvolvimento. Aprender por meio da problematização é conceder ao aluno autonomia para participar e definir no próprio processo de formação. Engajar-se no próprio processo formativo possibilita ao aluno a tomada de decisão acerca das questões futuras (Berbel, 2011).

O foco do ensino a partir de situações problema encontra respaldo em Dewey apud Gadotti (2001, p.142), que estabeleceu o ideal pedagógico do aprender fazendo utilizado na Escola Nova que estimulava a aprendizagem por meio da ação. Dewey defendia a proatividade dos indivíduos, da ação colaborativa entre eles com a possibilidade de desenvolver suas capacidades e de convívio social a ser progressivamente melhorada.

Figura 5

Benefícios do uso de metodologias ativa no ensino



A Escola Nova já adotava métodos ativos e criativos, com foco no aluno.

Essa metodologia apresentava uma evolução da prática pedagógica e teve muitos adeptos. “Para John Dewey, a experiência concreta da vida se apresentava sempre diante de problemas que a educação poderia ajudar a resolver.” (Gadotti, 2001, p. 143). Percebe-se na fala do autor que a educação pode ter uma atuação mais concreta, participando da resolução de problemas do cotidiano dos alunos.

Nessa lógica, a metodologia ativa assume a postura de contribuir com a mudança de comportamento do aluno, possibilitando que ele tenha consciência do próprio processo educativo. Ver figura 6.

Figura 6

Ciclo das metodologias ativas



Fonte: Diesel, Marchesan, Martins, 2016, p. 156.

2. Algumas possibilidades de metodologias ativas

Muitas São as possibilidades de Metodologias Ativas, que propiciam ao aluno uma aprendizagem autônoma (Disel, 2017). Como exemplo, destacam-se:

2.1. Estudo de Caso

O estudo de caso é um exemplo onde o aluno se defronta com um problema, faz uma análise e em seguida toma uma decisão. De acordo com Abreu e Masetto (1985, p. 69), “o caso pode ser real, fictício ou adaptado da realidade”. Para solucionar os problemas, os alunos recorrem ao conhecimento já adquirido e aos conceitos conhecidos para analisar e concluir o estudo de caso.

O estudo de caso possibilita aos alunos estudar situações reais relacionadas ao seguimento profissional e de forma sistemática analisar o problema sobre diversas perspectivas antes de tomar uma decisão. Explicando o estudo de caso Gil (2014, p. 84) descreve:

o professor apresenta à classe uma ocorrência ou incidente de forma resumida, sem oferecer maiores detalhes. A seguir, coloca-se à disposição dos alunos para fornecer-lhes os esclarecimentos que desejarem. Finda a sessão de perguntas, a classe é subdividida em pequenos grupos e os alunos passam a estudar a situação, em busca de explicações ou soluções. Os grupos expõem as conclusões para a classe, estas são colocadas no quadro de giz e por último são debatidas pela classe toda.

De acordo com Gil (2014), esta metodologia pode ser usada para chamar a atenção dos alunos para a necessidade de levantar o maior número de informações quando se quer

analisar fatos distanciados da sua origem do caso. A adoção dessa metodologia exige mais domínio de conhecimento do professor e mais recursos para sustentar as ações. Os resultados encontrados são socializados no grupo possibilitando graus de envolvimento, de iniciativa, autoconfiança, elementos imprescindíveis para a autonomia.

2.2.A Metodologia de Projetos

Também conhecida pelo seu nome em inglês como project-based learning (PBL), a metodologia de ensino por projetos permite que os estudantes construam seu conhecimento de modo colaborativo à medida que vão solucionando os desafios. Neste formato, os alunos devem se auto desafiar e buscar soluções para os problemas a partir do seu conhecimento prévio. Usando tudo que está a sua volta, o aluno vai criar, avaliar, levantar e testar hipóteses até encontrar a resposta para o problema apresentado nos seus projetos.

A metodologia de projetos é um método que pode integrar atividades de ensino, pesquisa e extensão. Bordenave e Pereira (1982, p. 233), explica que “o método de projetos tem como principal objetivo lutar contra a artificialidade da escola e aproximá-la o mais possível da realidade da vida”. Segundo os autores (Bordenave; Pereira, 1982, p. 233), o aluno “busca informações, lê, conversa, anota dados, calcula, elabora gráficos, reúne o necessário e, por fim, converte tudo isso em ponto de partida para o exercício ou aplicação na vida”. Sendo assim, os conteúdos escolares tornam-se ferramentas para a resolução de problema da vida, e para a elaboração e execução de um projeto.

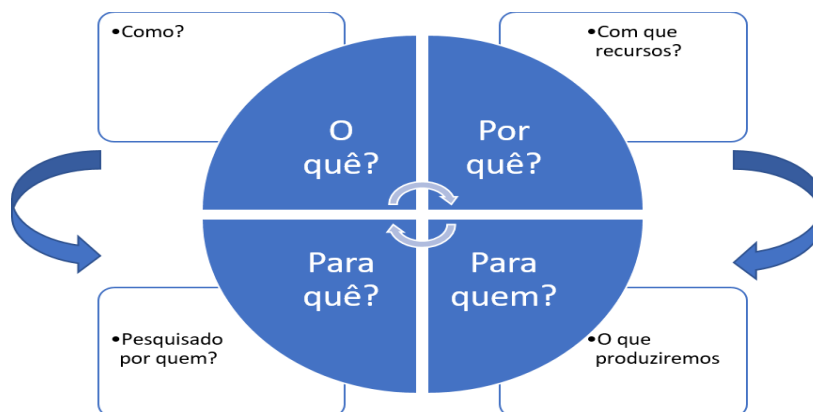
No que tange a definição de projetos, os autores declaram que: [...] projetos são atividades que redundam na produção, pelos alunos, de um relatório final que sintetize dados originais (práticos ou teóricos), colhidos por eles, no decurso de experiências, inquéritos ou

entrevistas com especialistas. O projeto deve visar à solução de um problema que serve de título ao projeto (Bordenave; Pereira, 1982, p. 233).

Os autores mencionados estruturam o projeto em quatro fases distintas: a) a intenção, predisposição para solucionar um problema ou situação real, concreta; b); a preparação, levantamento de possibilidades e alternativas para solucionar as questões; c) execução, efetivação do trabalho definido e participação dos alunos para levantar informações para o projeto; d) apreciação é a última etapa e consiste na avaliação do trabalho executado, em consonância com os objetivos propostos.

Figura 7

Ciclo de perguntas das metodologias ativas



Fonte: Dados da pesquisa

Segundo Dewey apud Bordenave; Pereira, (1982, p.234),

Um projeto prova ser bom se for suficientemente completo para exigir uma variedade de respostas de diferentes alunos e permitir a cada um trazer uma contribuição que lhe seja própria e característica. Há ainda outra pista para essa mesma identificação: que haja suficiente tempo para que se inclua uma série de trabalhos e explorações [...]

que suscite novas dúvidas e questões, desperte a exigência de mais conhecimento e que sugira o que se deva fazer com base no conhecimento adquirido.

Neta linha, se faz necessário perguntar conforme explicitado na figura 7, o que fazer? Por que fazer? Para quem fazer? Para que fazer? Como Fazer? Com que recursos? O que produziremos? E por último, quem fará?

As respostas devem ser solucionadas pelos alunos e cabe ao professor ir orientando à medida que haja um obstáculo ou um desvio no caminho. O objetivo é propiciar a experiência da pesquisa, da investigação e desenvolver nos alunos o senso crítico diante de um determinado contexto.

2.3. Pesquisa Científica

A pesquisa científica é uma metodologia que permite aos alunos sair do senso comum para conhecimentos organizados com critérios científicos. Possibilita desenvolver o intelecto dos alunos a partir do contato com situações complexas como observar, descrever, analisar, argumentar, sintetizar e criar instrumentos para levantamento de dados e informações. O desenvolvimento dessas habilidades irá propiciar aos alunos melhores condições para tomar decisões e entendimento de que é possível realizar as mudanças desejadas. (Guimarães, 2003). Por meio da pesquisa científica o aluno planeja ações e executa sistematicamente avaliando progressos e retrocessos, dificuldades pessoais e estabelecimento de metas para alcance dos objetivos.

2.4. Aprendizagem Baseada em Problemas

A aprendizagem baseada em problemas, ou PBL - (Problem Based Learning) é uma metodologia ativa muito utilizada em todos os cursos.

Segundo Ortiz (2018, p.51),

el aprendizaje basado em problemas, y su variante, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es uno de los métodos renovadores del proceso de enseñanza-aprendizaje que más se ha consolidado en las instituciones de educación superior del mundo en los últimos años.

Esta metodologia se destaca das demais por se constituir como linha principal do aprendizado técnico-científico.

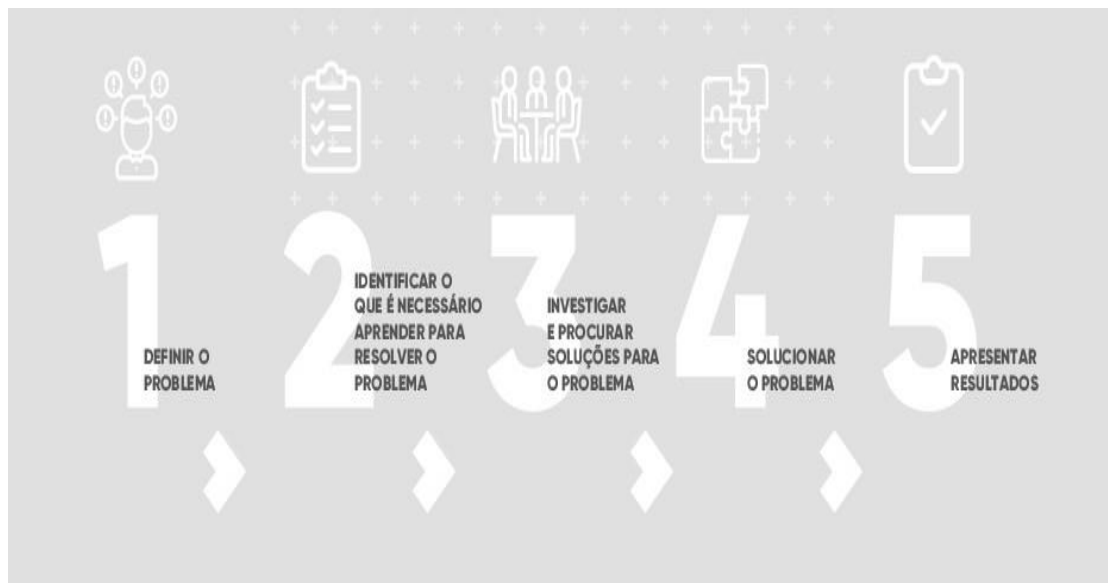
Sakai e Lima (1996) esclarecem que,

O PBL é o eixo principal do aprendizado teórico do currículo de algumas escolas de Medicina, cuja filosofia pedagógica é o aprendizado centrado no aluno. É baseado no estudo de problemas propostos com a finalidade de fazer com que o aluno estude determinado conteúdo. Não constitui uma única prática pedagógica. Esta metodologia é formativa à medida que estimula uma atitude ativa do aluno em busca do conhecimento e não meramente informativa como é o caso da prática pedagógica tradicional. (p.84)

Neste sentido, a metodologia ativa baseada em problemas se desenvolve com a prática da resolução de problemas propostos, com o intuito de que o aluno amplie seus conhecimentos (Diesel et al., 2017). Para tanto, deve seguir alguns passos para solucionar os problemas e apresentar os resultados

Figura 8

Aprendizagem baseada em problemas



Fonte: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/metodologias-ativas/>

A aprendizagem baseada em problemas tem por objetivo propiciar ao aluno a descoberta teórica para a resolução do problema. A partir da busca por solução, o aluno vai construindo conceitos, desenvolvendo atitudes e determinando procedimentos a serem executados para encontrar as respostas para o problema apresentado. Vale ressaltar que essa metodologia se concentra na teoria, na busca teórica para solucionar o problema, o que difere da aprendizagem por projeto, que tem seu foco na execução, no fazer uma tarefa. Por fim as duas se complementam.

2.5. Gamificação

O jogo sempre esteve presente no cotidiano dos homens, desde a antiguidade até a contemporaneidade. Para Huizinga (2010), os jogos são elementos que possibilitam uma conexão dialética e dialógica entre as pessoas por meio dos diversos modos de interação.

Neste sentido, Busarello et al (2014) esclarece que esta interação se dá por meio de esquemas de recompensas, dinâmicas de feedbacks e uma prática constante de reforço ancorados por uma lógica disciplinar ordenada que intensificam o envolvimento dos jogadores.

Segundo Zichermann; Cunningham (2011) é preciso que haja engajamento das pessoas e para isso as mecânicas existentes nos jogos exercem o papel de motivadoras de engajamento fazendo com que o jogador passe cada vez mais tempo jogando e interagindo com outros jogadores. Quanto maior for o engajamento, mais resposta positiva terá a gamificação

Os autores Zichermann e Cunningham (2011) acrescentam que existem algumas mecânicas nos jogos que se tornam respostas significativas para o jogador levando-o ao engajamento. Os autores destacam como respostas: pontos, níveis, medalhas, placar, divisas, desafios, missões, loops de engajamento, integração, personalização, reforço e feedback. Cada um desses elementos pode instigar o jogador a continuar no jogo, a ultrapassar seus próprios limites, a descobrir o que tem na próxima etapa. Logo, as respostas atuam como mecanismo de motivação que prende o jogador na teia do jogo.

Corroborando com as ideias de Zichermann e Cunningham (2011), Griffin (2014) traz outros elementos que atuam na gamificação. O autor acrescenta a inclusão de alguns itens que podem ser adicionados para melhorar a atuação do jogador e a escassez de outros elementos que inibir ou regular a atuação do jogador.

De acordo com Griffin (2014), quando usamos os elementos dos jogos em uma situação diferente para qual o jogo foi idealizado, estamos realizando a gamificação. A gamificação é essencialmente a utilização dos elementos dos jogos em situações em que o jogo não é o foco, mas a utilização dos seus elementos trará mudanças no comportamento das pessoas. (Busarello et al., 2014). Dito de outro modo, é o uso das regras do jogo para

alcançar objetivos que não condizem propriamente com o ato de jogar, mas sim de aplicar suas técnicas em outros campos e atingir resultados eficientes.

A gamificação é um dos métodos usados ao aplicar metodologias ativas de aprendizagem. O formato do jogo e seus mecanismos são introduzidos no contexto de ensino. A competição, as regras do jogo e o enredo do jogo, juntamente com seus personagens são associados ao universo do ensino, fazendo com que os alunos se identifiquem com os personagens e por meio da imersão participem daquele evento vivenciando a aprendizagem (Busarello et al., 2014).

Diferentemente de uma aula comum, na gamificação, os alunos ganham autonomia e constroem o aprendizado de forma coletiva. Visto que, de acordo com Griffin (2014) a gamificação possibilita o engajamento em massa das pessoas no jogo.

Para aplicar a gamificação no contexto de aprendizagem artefatos baseados em gamificação é fundamental se ater as funcionalidades do jogo e suas características (Busarello et al., 2014). Viana et al (2013 apud Raguze e Silva, 2016) nos convida a atentar para outras “características dos jogos a saber: a narrativa, interatividade, suporte gráfico, recompensas, competitividade, ambiente virtual, entre outros, que possam contribuir para uma aproximação contribuam com os aspectos anteriores para criar uma relação de proximidade” (p.9).

No campo educacional, as características da formatação dos jogos tais como: repetição de experimentos, ciclos rápidos de resposta, níveis de dificuldade crescente, possibilidades de caminhos e recompensa atuam como facilitadores de aprendizagem.

Kurt Squire (2011 citado por Araújo, 2016, p.6) compartilha sua experiência com o uso de jogos no campo educativo, destacando as possibilidades que muitos videogames possuem ao permitir explorar em termos práticos relações entre várias situações e vários fatores. O autor alega também que nem todos os estudantes têm aptidão ou interesse para

estudar por meio de jogos e assim ele acrescenta que os jogos devem considerar a evolução tecnológica e estética para ofertar games com características similares ao cotidiano dos estudantes.

Nesta vertente, Kapp et al. (2014) advertem que no campo educacional, a Gamificação é adequada quando se busca:

- Motivar alunos a progredir pelo currículo (tipo estrutural);
- Motivar os alunos, envolvendo-os no conteúdo curricular (tipo conteúdo);
- Influenciar o comportamento do aluno em sala de aula (tipos estrutural e/ou conteúdo);
- Guiar os alunos para que possam inovar (tipo estrutural e/ou de conteúdo);
- Encorajar os alunos a autonomamente desenvolver competências ou adquirir conhecimento (tipos estrutural e/ou de conteúdo);
- Ensinar novos conteúdos (tipos estrutural e/ou de conteúdo). (Araújo, 2016,p.11)

Contudo, deve-se atentar para que haja critério na escolha do uso da gamificação, visto que ela tem particularidades que pode não se adaptar a qualquer contexto. Há primeiro que realizar um estudo prévio do contexto para depois fazer a aplicação.

2.6. Ensino Híbrido

Inspirado na ideia da palavra inglesa blended, o ensino híbrido se apresentou como uma mistura do ensino presencial e ensino online, mediado por um tutor, ou professor. Para Horn e Staker (2015), o ensino híbrido era um subproduto do ensino online que tinha na sua composição algumas características específicas (Horn e Staker, 2015).

O Ensino Híbrido é um modelo de educação que também entra na categoria de exemplos de metodologias ativas. Ele se caracteriza por mesclar os dois modos de ensino:

- online: modelo de ensino em que o aluno possui controle sobre algum elemento do seu estudo na escola ou fora dela, como o tempo, modo, ritmo ou o local;
- offline: modelo de ensino que é necessariamente realizado na escola.

Na visão de Horn e Staker, (2015) o ensino híbrido se caracteriza por apresentar em sua forma online, ferramentas de controle que o estudante usa para controlar o tempo, espaço e velocidade da sua aprendizagem e deixando espaço para que seja possível um acompanhamento presencial dessa aprendizagem fora do local de casa.

Figura 9

Ensino híbrido



Fonte: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/metodologias-ativas/>

Nesse sentido, a ideia é que para o Ensino Híbrido, os modos online e offline devem se complementar, proporcionando diferentes formas de ensinar e aprender. Assim, o ensino

híbrido, permite personalizar o ensino de modo a atender às necessidade de aprendizagem dos alunos. Põe o aluno como protagonista da sua aprendizagem, e o professor como mediador do conhecimento do aluno e não mais como transmissor.

Para Torres et al., (2014) o objetivo do ensino híbrido é utilizar várias atividades que possam se relacionar entre si de forma que se complementem, a exemplo dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), internet, games, materiais online, vídeos, aplicativos, atividades online e off-line, situação problema e atividades presenciais. O autor reforça que o ideal é usar um mix com no mínimo quatro métodos, porém a falta de habilidade tecnológica por parte de professores e alunos acaba se tornando um entrave na execução dessa metodologia. Somados a isso, têm-se ainda a falta de consciência do aluno do seu papel nesse novo método. O aluno ainda é dependente do professor quando se refere ao modo de aprender. Décadas de ensino tradicional moldaram o estudante como receptor do conhecimento e assim eles têm dificuldade em usar sua autonomia para melhor aprender. (Konrath; Tarouco e Behar, 2009).

Nos cursos com ensino a distância ou online, o aluno tem acesso aos conteúdos por meio do AVA. Geralmente todo o conteúdo é liberado e o aluno vai realizando suas atividades de acordo com um cronograma pré-estabelecido. Já o ensino híbrido difere do online por ter dois momentos. No primeiro, todo o conteúdo é disponibilizado para o aluno, para que este possa fazer as leituras, o estudo, porém há o segundo momento em que o aluno em sala de aula presencial pode recorrer ao professor e tirar todas as dúvidas que ele não conseguiu resolver sozinho no primeiro momento. Entretanto, quando o aluno chega é para tirar dúvidas ou discutir outros possíveis caminhos a partir do estudo realizado. Ocorre nessa etapa uma continuação e ampliação da aprendizagem, alicerçada no debate, nas discussões, nas pesquisas que o aluno fez antes de chegar na sala de aula.

O ensino híbrido ocorre por meio do suporte tecnológico do AVA e este disponibiliza inúmeras possibilidades de interação e comunicação. Usando inteligênciavirtual, é possível avaliar o nível de conhecimento e grau de dificuldades dos alunos e apartir desses dados desencadear ações que possam solucionar essas deficiências. De acordocom Moran, (2018), plataformas adaptativas, vídeos, jogos, interativos,exercícios, webaulas, são algumas ferramentas adotadas no ensino híbrido. Quando usadacorretamente, o aluno consegue compreender a teoria que aquele conhecimento trás,deixando para a sala de aula a aplicabilidade deste conhecimento na prática. Além disso,existem outros modelos de ensino híbrido: os sustentados e os disruptivos.

Os sustentados são mais conhecidos como rotação e subdivide-se em: rotação por estações, laboratório rotacional, rotação individual e sala de aula invertida. Já os disruptivos são: modelo flex, modelo à la carte e virtual enriquecido. Vale ressaltar que os modelos disruptivos é pouco utilizado no Brasil em função da necessidade de adequação das escolas para implantação dessa modalidade.

Figura 10

Modelos de Ensino Híbrido

SUSTENTADOS		DISRUPTIVOS
Rotação	Rotação por estação – caracteriza-se por dividir estações de estudo objetivando um ensino de maior qualidade. Consiste em atividades planejadas pelo professor que busquem o aprendizado podendo ser realizadas em sala de aula, tal como	Modelo Flex - os alunos, junto com o professor escolhem quais temas estudar dentre aqueles que fazem parte do programa da escola.

	assistir um filme, cujo tema tenha a ver com o conteúdo.	
	Rotação Individual – Trata-se de planejar as aulas pensando na individualidade do aluno e não da turma toda. Considera os recursos que o aluno possui para desenvolver as atividades.	Modelo À la carte – neste modelo, apesar do professor ajudar o aluno, é este que define o que vai querer estudar de acordo com seus interesses e objetivos individuais. neste caso, o aluno define os temas, com base em seus objetivos, também com auxílio do educador;
	Laboratório Rotacional – Neste modelo ocorre a intercalação da teoria com a prática de modo que o aluno aprende a teoria e em seguida vai vivenciar essa teoria na pratica. Esse modelo dá inúmeras possibilidades ao professor de explorar o conhecimento do aluno. Pode ser laboratório de química, física e de informática, laboratório de biologia, sala de vídeo ou até a biblioteca.	Modelo virtual enriquecido – neste modelo o aluno tem todas as disciplinas ofertadas online vai apenas uma vez por semana na instituição escolar, para a realização de projetos ou participar de discussões, debates dos temas estudados online e para o acompanhamento da aprendizagem.

Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/14380/ensino-hibrido-palavras-que-fazem-a-diferenca>

Dentre os modelos de ensino híbrido, destaca-se o modelo rotação na preferência dos professores. Trata-se de uma combinação de tipos de aprendizagem tais como:

exercícios, estudos de caso, situação problema, entre outras, relacionado com o modelo online. (Horn e Staker, 2015).

2.7.Sala de Aula invertida

De acordo com Bergmann e Sams (2018), “basicamente, o conceito de sala de aula invertida é o seguinte: o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula”. (p.38)

Esse modelo de ensino se distingue por fazer com que os alunos acessem em suas casas ou em outro local do seu interesse os assuntos mais complexos que serão tratados na escola e se antecipem nos estudos, nas pesquisas e listem os itens que ficaram obscuros e carentes de explicações por parte do professor. Ao chegar na escola, os alunos apresentam suas dúvidas e em conjunto com o professor, são buscadas as respostas para os problemas que os alunos não conseguiram solucionar sozinhos. Nesse processo novos questionamentos são realizados e ocorre um aprofundamento do tema estudado (Horn e Staker, 2015).

Assim, a sala de aula invertida consiste na inversão do modelo tradicional, no qual o professor passa o conteúdo e em seguida, em casa, o aluno tenta resolver os exercícios e identificar suas dúvidas. A intenção é que os estudantes tenham o primeiro contato com o conteúdo antes de chegarem na escola, para então serem auxiliados pelo educador em relação às dúvidas e à resolução de questões.

Segundo Valente (2014, p.87),

Embora os resultados dessa experiência tenham sido publicados em 2000, ela não foi disseminada, principalmente por conta do fato de a questão dos estilos de aprendizagem ser um tópico controverso e pela dificuldade em preparar o material para ser usado fora da aula, considerando o desenvolvimento tecnológico no final dos anos 1990.

A proposta da classe invertida é levar o aluno a adquirir conhecimentos de forma autônoma antes de chegar na sala de aula. Propõe que o aluno antecipe seus estudos em casa para que possa desenvolver o conhecimento adquirido em sala de aula. A metodologia ainda possibilita uma aprendizagem individual, adequada às necessidades de cada aluno (Gonçalves, 2018).

Bergmann e Sams (2018), esclarecem que o ensino por meio de sala de aula invertida pode ser utilizado para qualquer conteúdo e para qualquer grau de dificuldade, dos mais simples ao mais complexo, desde que a aula seja dinâmica e ativa. Neste modelo é permitido ao aluno demonstrar presencialmente em sala de aula, o aprendizado que realizou sozinho no tempo em que estava estudando online em casa. É possível usar vários recursos das metodologias ativas para implantar a sala de aula invertida tais como: elaboração de questionário em formato de jogos podendo para isso baixar aplicativos para celulares e computadores disponíveis e gratuitos no mercado. Pode-se ainda criar projetos, estudo de caso, situações problemas, produção de vídeos e podcast, ensino por projetos, criação de blogs, páginas nas redes sociais, hipertexto ou ainda criação de mapas mentais, caça palavras, quebra cabeça, cruzadinhas e infográficos. Esses recursos podem ser usados de forma associada ou individual de acordo com as possibilidades do assunto a ser estudado e das habilidades que se quer desenvolver nos alunos (Carvalho Silva, 2018).

Figura 11

Sala de aula invertida

Fonte: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/metodologias-ativas/>

O ensino usando o modelo de sala de aula invertida impulsiona o aluno pela busca autônoma do conhecimento. Neste formato o aluno assume o protagonismo da sua aprendizagem e coloca o professor em uma posição mais periférica. O aluno tem acesso ao conteúdo e as informações necessárias para ampliar o conhecimento e avançar na aprendizagem e tem também a oportunidade de participar das aulas presenciais onde através da interação com o professor e com os colegas, discutem, debatem, esclarecem dúvidas, trocam experiências e ideias acerca da resolução dos problemas e buscam novas alternativas e caminhos para outros conhecimentos.

Nota-se também que para além do conhecimento acadêmico e científico, a metodologia de sala de aula invertida também proporciona ao aluno uma mudança de atitude que impacta diretamente nas suas habilidades socioemocionais. É possível para o aluno o desenvolvimento da capacidade de gerenciar melhor o tempo e o espaço para realização das

atividades necessárias para o aprendizado e isso requer criatividade, resiliência, espírito empreendedor, motivação, independência, capacidade de tomar decisão, entre outras habilidades necessárias para tornar-se um bom profissional.

Nessa lógica, (Bergmann e Sams, 2018, p. 47), afirmam:

“Nós, professores, estamos na escola não só para ensinar o currículo, mas também para inspirar, encorajar, ouvir e transmitir uma visão a nossos alunos. E isso acontece no contexto de nossas interações. Sempre acreditamos que o bom professor constrói relacionamentos com os alunos. Estes precisam na vida de modelos positivos de adultos. E, assim, desenvolvemos essas relações antes mesmo de invertermos a sala de aula, mas a inversão fortalece ainda mais os laços”.

Observa-se que o ensino utilizando o modelo de sala de aula invertida abre um leque de possibilidades que vão além da aprendizagem do aluno. Ela forma no estudante hábitos imprescindíveis para a vida do indivíduo.

2.8. Aprendizagem entre pares

Conhecida também como instrução pelos colegas, a metodologia foi desenvolvida na década de 1990 na Universidade Harvard, nos Estados Unidos. Com o propósito de apoiar a aprendizagem durante aulas de Física, utilizando um aplicativo no qual os alunos, divididos em duplas, respondiam questões (Mazur, 2015).

Também conhecida como Aprendizagem entre Pares e Times, ou na língua inglesa, como, *Peer Instruction* (PI) ou *Team Based Learning* (TBL), trata-se de formar equipes dentro de uma turma com o objetivo de compartilhar o conhecimento. Na proposta de aprendizagem por pares, Eric Mazur, afirma:

Primeiro, as tarefas de leitura do livro, realizadas antes das aulas, introduzem o material. A seguir, as aulas expositivas elaboram o que foi lido, esclarecem as dificuldades potenciais, aprofundam a compreensão, criam confiança e fornecem exemplos adicionais. Finalmente, o livro serve de referência e guia de estudo. (Mazur, 2015, p. 10)

Desenvolver estudo em duplas revelou-se extremamente positivo visto que a troca de ideias entre a dupla favorece a capacidade de discussão de ideias, do respeito ao pensamento contrário, da oportunidade de se expressar e deixar que o outro também se expresse, do desenvolvimento crítico e do senso de responsabilidade em cumprir com sua parte nas atividades a serem realizadas.

São muitas as possibilidades que a aprendizagem em pares possibilita para o ensino e são utilizados os seguintes balizadores para mensurar a compreensão da turma sobre o tema discutido.

Segundo Desafios da Educação (2021, p.1) são eles:

apresentação das questões em sala de aula pelo professor, para que os alunos respondam em duplas; possibilidade de o professor fazer esclarecimentos pontuais a partir dos questionamentos das duplas; mapeamento das respostas dos alunos à referida questão utilizando o aplicativo; decisão do professor, com base no resultado.

Mazur (2015) dispõe um diagrama no qual explica os passos para a aplicação da metodologia de aprendizagem em pares.

Para o autor, essa aprendizagem possibilita ao aluno se expressar, apresentar e defender suas ideias e pontos de vista a respeito dos assuntos e conteúdos tratados com seus colegas e com o professor, sem ficar somente limitado à visão do professor como fonte única de conhecimento.

Figura 12

Passos da aprendizagem por pares



Fonte: file:///C:/Users/adeil/Desktop/aprendizagem%20por%20pares.pdf

Nesta metodologia os alunos são instigados a dialogar como uma forma de acrescentar o conhecimento, e não se ater unicamente a fala do professor como se este fosse o único detentor do conhecimento. Cabe ao professor lançar perguntas conceituais baseadas em textos previamente trabalhados com os alunos, para que estes já tenham uma visão dos conteúdos e assuntos discutidos nos textos e assim possam se posicionar nas discussões e através da interação com os colegas possam ampliar sua aprendizagem. (Pereira,2017).

Pereira (2017, p. 3) elenca três etapas as quais o professor deve realizar na aplicação da aprendizagem em pares. São elas:

1) introduzir e esclarecer os elementos centrais de um dado conceito disposto entre os recursos didático-pedagógicos previamente disponibilizados aos estudantes; 2) apresentar uma visão geral do tema, destacando os elementos e as ideias que fundamentam o conceito em não mais que dez minutos; 3) participar ao final do processo, momento em que deve fazer considerações finais conclusivas e exemplificadoras.

Fica claro que a aprendizagem em pares não acontece de modo aleatório. É preciso ter cuidado com a formação dos pares de modo que os alunos tenham habilidades e conhecimentos que se complementem e com o objetivo traçado para aquela atividade. A troca de conhecimentos entre os pares irá proporcionar uma melhora na aprendizagem e o desenvolvimento de atitudes comportamentais tais como a comunicação, o relacionamento interpessoal, a responsabilização pelas tarefas, a capacidade de se expressar e se comunicar com os pares e a prática de trabalho colaborativo.

2.9 Storytelling

De uma maneira simples, storytelling é a releitura da tradicional “contação de histórias”. Contudo, com o passar do tempo, seu uso na educação ganhou bases científicas, passando a se configurar em uma série de técnicas de criação narrativa.

Destaca-se por despertar a curiosidade e incentivar a empatia, elevando os níveis de atividade cerebral e possibilitando maiores chances de fixar o conhecimento.

Segundo a Teoria de Ensino de Bruner, o storytelling aumenta em 20 vezes a probabilidade de memorização.

Essa metodologia aparece, inclusive, nas aulas expositivas tradicionais.

Atualmente, o desenvolvimento de tecnologias audiovisuais e de técnicas para criar roteiros mais interessantes para os alunos faz com que o storytelling vá além. Assim, aumentando a dinâmica da contação de histórias, dando ao aluno um papel dentro da história. O decorrer da narrativa irá se adequar às respostas aos desafios que aparecem no percurso. Desse modo, o storytelling não se limita a prender a atenção do público por meio de uma narrativa atraente, capaz de convencer os ouvintes e causando-lhes reações emocionais de suspense, alegria, tristeza, humor, ela ultrapassa a fronteira da contação de estória e adentra nas técnicas de leitura, na apresentação do enredo, na entonação da voz, no ritmo de fala dos personagens possibilitando ao leitor e ao ouvinte se transportar para o mundo imaginário que está sendo apresentado. Isto gera engajamento e prende a atenção do estudante.

2.10. Estudos do meio

Estudo do meio consiste em uma metodologia de ensino realizada fora dos muros da escola. Trata-se de uma imersão pedagógica onde ocorre a saída dos alunos da sala de aula para o campo, partindo de uma aprendizagem teórica para uma realidade mais concreta.

Por meio do estudo do meio, o aluno consegue fazer a relação entre a teoria e a prática e os conteúdos administrados pelo professor ganham significado e importância para os alunos. Contudo, a aplicação desse modelo de ensino deve ser cuidadosa e bem planejada para que a experiência não se torne em mais um passeio escolar.

Cabe ao professor elaborar objetivos alcançáveis e pertinentes à aquele estudo que se pretende fazer no campo. Levantar questionamentos e indagar aos alunos para que no meio encontre as respostas. É necessário criar as condições de aprendizagem para que os

alunos possam olhar a sua volta e associar os conceitos apreendidos em sala de aula com a realidade concreta encontrada no campo.

De acordo com Bessa (2020, p.1):

o estudo do meio demanda um trabalho investigativo durante toda a atividade. Para detectar problemas e potencialidades, bem como sugerir possíveis soluções para o espaço geográfico visitado, as atividades de estudo do meio precisam ser planejadas adequadamente. [...] o planejamento deve incluir muitos esclarecimentos e leituras prévias ainda em sala de aula. O trabalho de campo só deve começar após os alunos e professores definirem objetos e instrumentos de pesquisa, realizarem leituras e outras discussões necessárias.

Nota-se que o estudo do meio tem uma metodologia a ser seguida de modo que não se trata de uma reprise da aula tradicional em sala de aula no jardim da escola. Embora possa acontecer em espaços fora das paredes da sala de aula, o estudo do meio exige planejamento, objetivos e leituras prévias para que se possa fazer a relação do teórico com o concreto. Neste estudo ocorre a interdisciplinaridade, visto que, ao observar o concreto é possível ver que os conhecimentos estão interligados, que eles conversam e se completam de forma harmoniosa. O Professor pode desenvolver essa metodologia em parceria com outros professores ou sozinho, mas deve explorar e desenvolver nos alunos o espírito pesquisador e uma postura crítica diante dos resultados encontrados.

Embora essa metodologia apresente muitas vantagens para a aprendizagem do aluno, ela impacta nas dificuldades logísticas de retirar os alunos em sala de aula. Questões de segurança, de ordem financeira para locomoção dos alunos, para pagamentos de taxas que podem ocorrer, dependendo do local, são obstáculos que na maioria das vezes acaba por limitar o uso dessa metodologia. Assim, para minimizar esses problemas, aposta-se no

apoio de tecnologias tais como a realidade virtual, nas imagens produzidas por drones entre outras que possibilitem viajar sem sair do lugar.

3.Estado da arte em pesquisas relacionadas a metodologias ativas

Segundo Mota e Rosa (2018, p. 261), “As metodologias ativas surgiram na década de 1980 como alternativa a uma tradição de aprendizagem passiva, onde a apresentação oral dos conteúdos, por parte do professor, se constituía como única estratégia didática”. Desde então, esse modelo de ensino vem sendo aplicado em escolas de todo mundo, em todos os cursos e há uma vasta literatura relatando os efeitos positivos que o uso dessas metodologias proporcionam para a aprendizagem do aluno.

Rosa (2014) ao referir-se às metodologias ativas afirma que:

“os estudantes, ao discutirem com seus pares ativam sua estrutura cognitiva e podem tomar consciência sobre o que estão fazendo. Inconscientemente e insistentemente, procuram o conhecimento já existente na estrutura cognitiva. Esta procura estimular a criação de novos conhecimentos e contribui para o controle dos seus processos mentais e, conseqüentemente, para a melhoria da estrutura cognitiva”.

Fica claro na afirmativa da autora a importância e relevância do uso de metodologias ativas no ensino. Razão pelas quais essas metodologias estão sendo tão utilizadas como será demonstrado nas figuras a seguir.

Figura 13

Resumo do Estudo de Souza, Gabrielly Laís de Andrade

ELEMENTOS ANALISADOS	INFORMAÇÕES ENCONTRADAS
Ano	2019
Autores	Souza, Gabrielly Laís de Andrade
Título	Metodologias ativas como estratégia de ensino sob a ótica dos discentes: foco na Aprendizagem Baseada em Problema (ABP) no ensino em saúde em uma instituição de ensino superior
Objetivos	Investigar a ótica discente frente à utilização das metodologias ativas com foco na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), bem como, as repercussões ofertadas por essa inovação pedagógica no âmbito do ensino em saúde
Metodologia	<p>Os participantes da pesquisa foram alunos(as) do 6º período pertencentes a um grupo tutorial.</p> <p>A metodologia empregada trata-se de uma pesquisa exploratória com alguns aspectos descritivos, delineada como um Estudo de Caso Educacional. Foi realizada a pesquisa de campo e pesquisa documental, por meio da análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).</p> <p>Os instrumentos e técnicas de coleta utilizados foram documentos institucionais, questionário fechado para pré-teste, a observação participante com uso de diário de campo e um roteiro que contemplava uma sequência de ações. Usou-se ainda a técnica de grupo focal com áudio-gravação, para posterior transcrição dos diálogos e realização da análise do conteúdo, seguindo as etapas de Bardin (2011).</p>
Resultados	Ao final da pesquisa, constatou-se a relevância do método na formação

	do discente no uso da metodologia ativa por meio do ensino ABP, sendo permitido a este um panorama real de sua vida profissional futura, além de incitar a criticidade, autonomia e principalmente o olhar humano para aqueles que serão seus pacientes
--	---

Fonte: Dados da Pesquisa

As metodologias ativas vêm sendo aplicadas fortemente no ensino como uma alternativa para diminuir a passividade do aluno no processo de aprendizagem. Neste contexto, Souza (2019) buscou conhecer a percepção do aluno ao vivenciar a aprendizagem baseada em problema. Para tanto a autora utilizou o método de estudo de caso e aplicou junto aos alunos do 6º período de um curso de saúde em uma instituição de ensino superior. Os resultados apontaram que a metodologia ativa da aprendizagem baseada em problema era bem aceita pelos alunos e que estes ganharam autonomia para tomar decisões e puderam vislumbrar sua vida profissional. Concluiu a autora que essa metodologia pode ser usada no ensino de curso de saúde trazendo resultados positivos para os alunos.

Figura 14

Resumo do Estudo de Belém, Rudiclér Silveira

ELEMENTOS ANALISADOS	INFORMAÇÕES ENCONTRADAS
Ano	2019
Autores	Belém, Rudiclér Silveira
Título	Percepção do aluno de administração frente estratégias de aprendizagem ativa como inovação ao modelo tradicional de ensino
Objetivos	análise sobre as estratégias de aprendizagem ativa, adotadas no curso de

	Administração, em IES, da região sul do Brasil.
Metodologia	Como procedimento metodológico, foi utilizada uma pesquisa com abordagem quantitativa. A análise dos dados foi feita por meio de técnicas estatísticas, como análise descritiva, multivariada e análise fatorial exploratória. O levantamento das informações à pesquisa quantitativa foi feito via survey, em uma população composta por 304 alunos em 6 instituições, onde as estratégias de aprendizagem ativas já estão incluídas em seu plano pedagógico
Resultados	os alunos estão satisfeitos com as aulas na metodologia ativa frente às metodologias tradicionais, com média de 3,89 em uma escala até 5. Os respondentes também entendem as metodologias ativas como uma inovação (4,14) e percebem que aprendizagem é maior com a metodologia ativa (3,92). Com relação a resultados, os alunos entendem que a interação aumenta com os colegas e docentes durante a aplicação das metodologias ativas com resultado das médias em 4,17 e 4,05 respectivamente nos dois casos.

Fonte: Dados da pesquisa

Belém (2019) analisou a percepção do estudante de administração em instituição de ensino superior, quanto às estratégias de aprendizagem ativa. O autor aplicou um questionário para 304 estudantes em 6 instituições de ensino que já utilizavam metodologias ativas no seu plano pedagógico. Os resultados indicaram que os alunos preferiam as metodologias ativas ao invés das tradicionais visto que as metodologias ativas possibilitam uma melhor aprendizagem e interação entre colegas e professores. Concluiu o autor que as metodologias ativas podem ser aplicadas nos cursos de administração e na área de negócios gerando resultados positivos para a aprendizagem dos estudantes.

Figura 15

Resumo do Estudo de Brito, Everton da Silva

ELEMENTOS ANALISADOS	INFORMAÇÕES ENCONTRADAS
Ano	2020
Autores	Brito, Everton da Silva
Título	O uso de metodologias ativas na formação docente de estudantes residentes do curso de letras - língua portuguesa e libras da UFRN
Objetivos	Analisar os impactos do atelier formativo com uso das Metodologias Ativas por estudantes residentes (graduandos surdos e ouvintes) do Programa de Residência Pedagógica (RP) do curso de Letras - Língua Portuguesa e Libras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), como recurso de ensino e aprendizagem para estudantes surdos na educação básica, com foco no desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas mais flexíveis que possam possibilitar a construção e o compartilhamento do conhecimento
Metodologia	36 estudantes. A metodologia do trabalho possuiu uma abordagem qualitativa de natureza aplicada à formação de conhecimentos para soluções de problemas a partir das seguintes fases: a) investigação da percepção docente dos estudantes residentes acerca de suas práticas de ensino com estudantes surdos incluídos quanto às possibilidades do uso das

	<p>metodologias ativas; b) atelier formativo que teve como missão fomentar a reflexão, e propiciar a construção de práticas educativas efetivas, que encaminhassem para um desenvolvimento significativo do estudante surdo; c) grupo focal com os sujeitos da pesquisa para identificar os possíveis impactos na prática docente no tocante ao uso de Metodologias Ativas no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo.</p> <p>O presente estudo foi baseado no design instrucional que é uma ferramenta que abrange planejamento, desenvolvimento e aplicação de técnicas sistemática de ensino, no intuito de provocar a aprendizagem humana. aplicou-se entrevistas com perguntas do tipo semiestruturada</p> <p>O Google Forms possibilitou a aplicação de um questionário diagnósticos no primeiro encontro do atelier e um outro questionário avaliativo, ao final do último encontro, contribuindo para produção de dados quantitativos.</p> <p>o registro das ações desenvolvidas no decorrer das formações. Tais registros se deram por meio de gravações em áudio das discussões e conversas informais com os participantes, além de anotações em um diário de campo que nortearam os encaminhamentos dos passos da pesquisa</p>
Resultados	<p>O estudo apontou para a necessidade de uma mudança de postura docente frente ao processo de ensino e aprendizagem desse alunado. Porém, importa considerar que, apenas o uso de metodologias ativas, sem um efetivo planejamento, com estratégias adequadas, direcionadas,</p>

	ao contexto de educação de pessoas surdas, não implica em rupturas de práticas metodológicas arraigadas ao longo do tempo. Para que esse uso seja efetivo é demandado esforço, tempo e estudo.
--	--

Fonte: Dados da Pesquisa

Brito (2020) estudou o uso das metodologias ativas na formação docente de estudantes residentes do curso de letras - língua portuguesa e libras da UFRN. O autor analisou como as metodologias ativas adotadas no ateliê formativo impactava na aprendizagem dos estudantes surdos. Buscava entender até que ponto os estudantes de letras (docentes em formação) estavam preparados para aplicar as metodologias ativas para os estudantes surdos e quais os possíveis resultados que essas metodologias podiam trazer para a aprendizagem dos alunos. Para tanto, o autor trabalhou com 36 estudantes, realizou entrevista, e aplicou questionários de diagnóstico e adotou o Design instrucional como método ativo de aprendizagem. Ao analisar os resultados, Brito (2020) identificou que os estudantes docentes necessitam mudar seu comportamento para o uso da metodologia ativa e concluiu que a metodologia ativa para superar a metodologia tradicional requer planejamento e esforço conjunto de alunos e professores.

Figura 16

Resumo do Estudo de Pinho, Lorena Chagas Lemos

ELEMENTOS ANALISADOS	INFORMAÇÕES ENCONTRADAS
Ano	2020
Autores	Pinho, Lorena Chagas Lemos

Título	Metodologias ativas: possíveis práxis do ensino da língua portuguesa na educação básica
Objetivos	compreender o lugar das Metodologias Ativas para o ensino aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica a fim de construir um caderno de práticas pedagógicas com propostas de atividades para as aulas de Língua Portuguesa, com foco no desenvolvimento da leitura no 9º ano do Ensino Fundamental II, embasadas nas Metodologias Ativas.
Metodologia	Bibliográfico qualitativo
Resultados	A partir das análises feitas no decorrer da pesquisa, percebemos que é necessária uma mudança no ensino, promovendo a preparação de alunos mais confiantes e engajados no seu processo de aprendizagem, e reconhecemos o valor do uso das Metodologias Ativas como possíveis práxis para o ensino da Língua Portuguesa, com o objetivo de diversificar as aulas e aprimorar a competência leitora, por propiciar dinamismo e empolgação para aprender

Fonte: Dados da Pesquisa

A autora Pinho (2020) analisou as possibilidades de uso das metodologias ativas no ensino da língua portuguesa na educação básica. Buscava compreender a importância do uso das metodologias ativas no ensino de Língua portuguesa e assim elaborar um caderno de práticas voltadas para o ensino tendo como base nas metodologias ativas. A autora percebeu com os resultados o valor das metodologias ativas e a necessidade de mudar o ensino a fim de encorajar os estudantes para o uso da autonomia no seu processo de ensino aprendizagem.

Figura 17

Resumo do Estudo de Sousa, Roseline Martins Sabião

ELEMENTOS ANALISADOS	INFORMAÇÕES ENCONTRADAS
Ano	2020
Autores	Sousa, Roseline Martins Sabião
Título	Metodologias ativas para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa: proposta para os anos finais do ensino fundamental
Objetivos	contribuir de maneira significativa para a reflexão sobre o processo ensino e aprendizagem, pois, atualmente na área da Educação, depreende-se discussões referentes aos conhecimentos específicos, pedagógicos e tecnológicos e é exigido da atividade profissional docente exercer um ofício voltado para competências e habilidades, com atitudes, práticas, pedagógicas e inovadoras, por fim, a contribuição e benefício do uso das metodologias ativas na aprendizagem de Língua portuguesa
Metodologia	A metodologia do desenvolvimento deste estudo seguiu uma abordagem qualitativa, levantamento bibliográfico na base de dados dos periódicos Capes, leitura de artigos acadêmicos Na base de dados Scielo, análise das dissertações dos períodos de 2009-2020 do repositório institucional UNIUBE, sobre os temas que abordam formação de professores, metodologias ativas, a abordagem da sala de aula invertida, a fim de possibilitar uma aprendizagem mais ativa, ensino híbrido, aprendizado baseado em resolução de problemas e interdisciplinaridade, logo, a pesquisa tem característica exploratória e

	descritiva
Resultados	Evidências das aplicações das metodologias ativas: atividades por projetos, atividades baseadas em problemas, estudo de textos, peça teatral, com domínio da narrativa do texto e criação dos cenários e lembrancinhas para os convidados, mapas conceituais, mapa mental.

Fonte: Dados da Pesquisa

A autora Roseline Martins Sabião Sousa estudou em 2020, o uso das metodologias ativa no ensino da língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. Buscava identificar as contribuições que essas metodologias podem fornecer para atender as novas exigências de competências pedagógicas e tecnológicas docentes para um ensino inovador que desenvolva nos alunos atitudes e autonomia na aprendizagem. A autora buscou outros estudos em periódicos em bases como Scielo, UNIUBE e analisou a aplicação de metodologias ativas tais como sala de aula invertida, ensino híbrido, aprendizagem baseada em problema e aprendizagem baseada em projetos, criação de mapas mentais e a interdisciplinaridade dos conteúdos.

A autora concluiu que para trabalhar com a interdisciplinaridade o professor precisa se aperfeiçoar e dominar novas técnicas que facilitem a compreensão dos alunos dos conhecimentos adquiridos e que possam aplicá-los na vida prática. Além disso, não se trata apenas de aplicar uma metodologia ativa, se faz necessário planejar sistematicamente método e mediar de modo que alcance os objetivos esperados. Sendo assim, o professor deve ser preparado, capacitado e ter à sua disposição ferramentas que possam lhes dar apoio.

Farah (2021) estudou a influência das metodologias ativas e tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. A autora buscava as contribuições das tecnologias digitais para o ensino da língua portuguesa para estudantes do ensino médio,

como tornar as aulas presenciais mais significativas e refletir sobre o efeito dessas metodologias para a educação linguística.

Figura 18

Resumo do Estudo de Farah, Nívea Elane

ELEMENTOS ANALISADOS	INFORMAÇÕES ENCONTRADAS
Ano	2021
Autores	Farah, Nívea Elane
Título	Professores de Língua Portuguesa, metodologias ativas e tecnologias digitais no desenvolvimento da educação linguística
Objetivos	O objetivo geral é desenvolver um estudo sobre a influência das Metodologias Ativas e das Tecnologias Digitais no processo de ensino e aprendizagem de Língua portuguesa, em aulas presenciais, e a contribuição do uso delas para os estudantes do século XXI. Os objetivos específicos são: 1-Verificar em que medida as Tecnologias Digitais contribuem para o ensino e a aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio. 2- Buscar conhecimentos que tornem mais significativas as aulas presenciais no século XXI. 3- Refletir sobre Metodologias Ativas que favoreçam o desenvolvimento da Educação Linguística

Metodologia	A Metodologia adotada foi a Abordagem Biográfica de Josso (2002), chamada de Biografia Educativa por Nóvoa (2000), foi desenvolvida por meio de várias fontes, sendo o estudo de caso uma das estratégias, dentre outros procedimentos metodológicos. O corpus constitui-se de análises de questionário semiaberto on-line, entrevistas temáticas escritas e narrativas. O trabalho fundamenta-se nos pressupostos teóricos da Educação Linguística, das Metodologias Ativas e das Tecnologias Digitais, principalmente, em Palma; Turazza (2014), Bacich; Moran (2018), Coscarelli (2016).
Resultados	Os resultados obtidos confirmam a hipótese de que os professores de Língua portuguesa não são contrários ao uso de tecnologias digitais, mas, na prática, nem sempre as utilizam, preferem usar novas metodologias para um ensino mais significativo e uma aprendizagem mais ativa.

Fonte: Dados da Pesquisa

Para tanto, adotou o método de estudo de caso. Para levantamento de dados, utilizou questionário semiaberto, narrativas e entrevistas e concluiu por fim que os professores de Língua portuguesa não se opõem ao uso das tecnologias digitais, mas preferem utilizar outras metodologias ativas em suas aulas.

Figura 19

Resumo do Estudo de Guerra Júnior, Antonio Lemes

ELEMENTOS ANALISADOS	INFORMAÇÕES ENCONTRADAS
Ano	2021
Autores	Guerra Júnior, Antonio Lemes
Título	Ensino de língua portuguesa e metodologias ativas: o desenvolvimento de um projeto de extensão via tecnologias digitais
Objetivos	relatar a experiência de desenvolvimento de um projeto de extensão com o apoio de tecnologias digitais, no contexto da pandemia.
Metodologia	Trata-se de um projeto de extensão voltado à formação continuada de professores da rede pública para o trabalho com metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa e que teve sua proposta redesenhada em decorrência da suspensão das atividades presenciais na instituição que o sedia, com a migração das ações do contexto presencial para o contexto digital / remoto. O caso descrito ilustra a mobilização de recursos – ambiente virtual de aprendizagem e rede social – como ferramentas alternativas para o enfrentamento de desafios acadêmicos emergenciais.
Resultados	Os resultados indicam que o papel das tecnologias digitais na execução do projeto pode ser pensando sob a perspectiva de um redimensionamento, em dois momentos específicos: coadjuvação, em sua proposta original; e protagonismo, na versão adaptada da proposta, permitindo a garantia da efetividade de ações extensionistas

Fonte: Dados da Pesquisa

O autor utilizou metodologias ativas para a formação continuada de professores de uma rede pública. Em função do cenário pandêmico, foi imperativo uma adaptação do modo

presencial para o modo remoto e para isso ele contou com o uso das tecnologias digitais para dar continuidade ao projeto. Para tanto, o autor relata que foi necessário utilizar redes sociais, ambiente virtual de aprendizagem, e concluiu no final que as tecnologias digitais permitiram a realização do projeto, garantindo sua efetividade.

Figura 20

Resumo do Estudo de Reginato, Celia aparecida; Alexandre Filho, Paulo

ELEMENTOS ANALISADOS	INFORMAÇÕES ENCONTRADAS
Ano	2022
Autores	Reginato, Celia aparecida; Alexandre Filho, Paulo
Título	Metodologias ativas nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental I
Objetivos	objetivo relatar uma experiência, com a utilização de metodologias ativas, vivenciada no transcorrer das aulas de Língua Portuguesa, do ensino fundamental I, a partir do uso do <i>smartphone</i>
Metodologia	Na pesquisa-ação como metodologia, partindo de uma breve revisão de literatura
Resultados	Houve professores que sentiram a necessidade de relatar durante nossas reuniões o avanço da classe que agora parecia mais engajada, mais responsável e ciente da função do <i>smartphone</i> durante as aulas. A coordenadora também descreveu algumas falas de alguns pais, dizendo que os filhos passaram a utilizar o aparelho não apenas para diversão, mas também para estudar e aprofundar os conhecimentos. As avaliações internas puderam comprovar esse avanço e os 145 próprios

	<p>estudantes comentavam sobre seus êxitos, reconhecendo a sua evolução do início do ano até aquele momento. A nosso ver, a prática foi extremamente exitosa, tendo em vista que esses alunos tiveram a oportunidade de se tornarem sujeitos ativos e protagonistas de sua aprendizagem, desvencilhando-se do papel passivo e receptor de informação que, infelizmente, ainda persiste na educação. Não descartamos ao longo deste relato de experiência os obstáculos, principalmente, aqueles de infraestrutura, que mesmo em meio a uma cultura altamente tecnológica e digital ainda, dificultam muito a implementação de uma aprendizagem mais coerente com as transformações de mundo vigentes.</p>
--	---

Fonte: Dados da pesquisa

Reginato e Alexandre Filho (2022) estudaram metodologias ativas nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental I, através do uso do smartphone. Usando o método da pesquisa ação realizada com 145 estudantes, os autores buscaram inserir o aparelho celular nas atividades diárias da escola, dando a estes outras utilidades além das conversas nas redes sociais. Com os resultados, perceberam que os estudantes puderam ter autonomia e protagonismo nos seus estudos. A experiência foi percebida também pelos pais que relataram que seus filhos usavam agora o aparelho celular também para estudar, não limitando-o a diversão. Os autores registraram também que as questões técnicas de infraestrutura como acesso à internet, a qualidade da mesma e a acessibilidade à tecnologia para todos.

CAPÍTULO III – METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA: algumas práticas em sala de aula

1. Metodologia de Ensino Por Projetos

As propostas didático-pedagógicas da atualidade possuem um viés de interdisciplinaridade. Os conteúdos são complementares e necessário para a compreensão um do outro. Dessa forma, a metodologia de ensino por projetos na área de ensino da língua portuguesa busca aproximar a relação da sala de aula com a vida social do aluno. É a possibilidade de ser, fazer e conviver. Desenvolver uma metodologia de ensino por projetos é possibilitar a troca de experiências entre os alunos e perceber o potencial individual do aluno em aprender os conceitos dados e os resultados descobertos. Por meio da distribuição de tarefas pertinentes ao projeto é possível observar o desenvolvimento de atitudes responsáveis, interesses e autonomia na resolução de problemas, capacidade de tomada de decisão, iniciativa de pesquisa e de leitura.

A metodologia de ensino por projeto permite o envolvimento dos alunos na elaboração e busca do conhecimento. De forma lúdica os estudantes vão fazendo as descobertas sem a pressão do professor em entregar a resposta exata. A exatidão acontece com a busca nas tentativas de erros e acertos, na observação e no trabalho do grupo após a comparação, análise e síntese dos dados encontrados.

A riqueza do ensino por projetos está no trabalho colaborativo dos estudantes e do professor e na utilização de outros meios necessários para a execução do projeto tais como: consultas bibliográficas em biblioteca ou em computadores, estudo de campo, visitas afeiras, parques, museus, laboratórios, entrevistas, aplicação de questionários e outras formas de levantar informações necessárias ao desenvolvimento do projeto.

Nesse contexto, o papel do professor é canalizar todos esses eventos para o ensino da língua portuguesa. Trabalhando com diversos conteúdos, lhe cabe selecionar,

organizar e problematizar os saberes de modo que leve o aluno a uma reflexão crítica.

Ao analisar o papel do professor na contemporaneidade, Libâneo (2004, p. 36) assegura que:

a tarefa de ensinar a pensar requer dos professores o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências do pensar. Se o professor não dispõe de habilidades de pensamento, se não sabe “aprender”, se é incapaz de organizar suas próprias atividades de aprendizagem, será impossível ajudar os alunos a potencializarem suas capacidades cognitivas.

Na visão de Leite (2007), a metodologia de ensino por projetos leva o aluno a participar de numa experiência educativa sendo sujeito da construção e reconstrução do saber que faz parte da sua vida. O autor defende que o aluno sai do status de aprendiz do conteúdo para ser um agente de um objeto de conhecimento cultural.

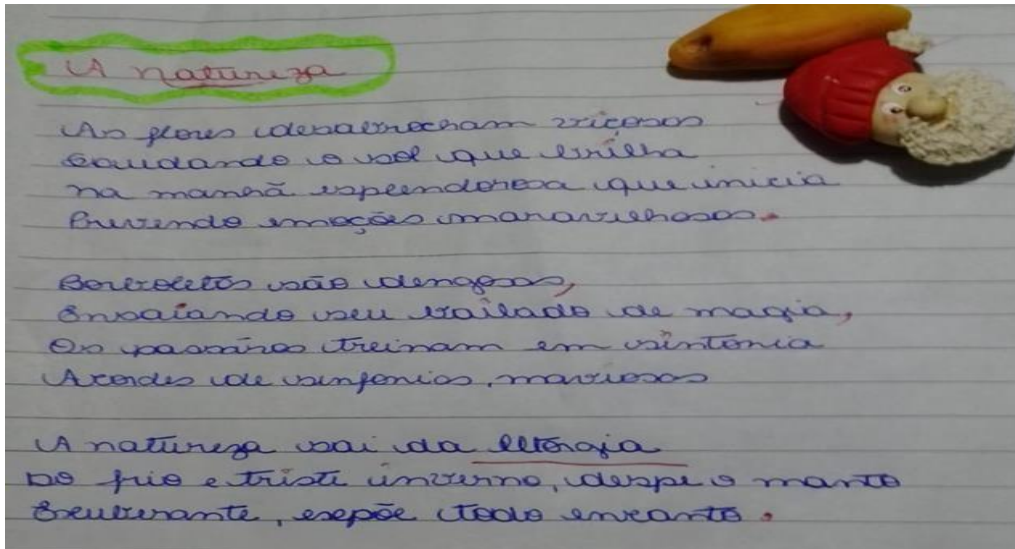
Hernández e Ventura (1998), apontam que para iniciar um projeto parte-se de um tema ou problema que seja grande interesse dos alunos e em seguida acontece o processo de pesquisa. Nesta etapa, o professor deve alinhar a escolha do tema com os objetivos formais da sala de aula visto que os projetos devem atender a premissa inicial de facilitar a aprendizagem de forma lúdica, sendo assim, são instrumentos de mediação entre os interesses dos alunos e as atividades de ensino do professor. Tem-se assim que, a metodologia de ensino por projetos no campo do ensino da Língua Portuguesa fortalece a busca constante do aprender, do fazer e do saber.

Neste contexto foi desenvolvido no colégio pesquisado alguns projetos que serão apresentados a seguir:

1.1. Projeto saboreando poesia

Figura 21

Produção textual com o objetivo de desenvolver a escrita



Fonte: Dados da pesquisa

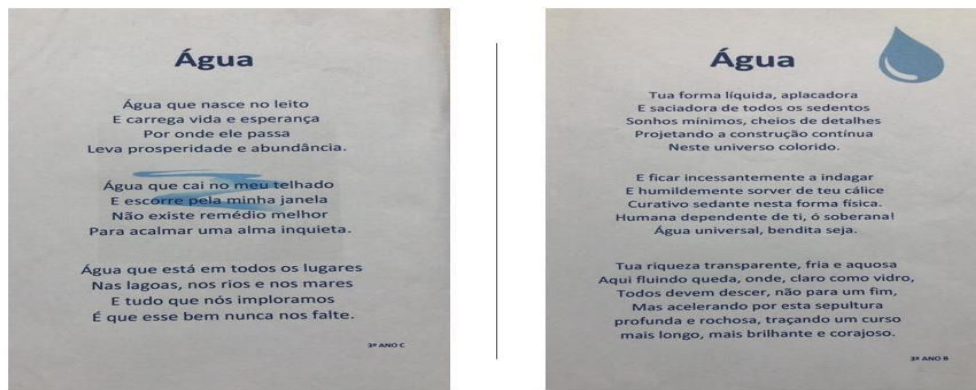
1.2. Projeto a água que nos mantém

Produção textual para desenvolver a escrita, a oralidade e a criticidade.

Debate sobre a importância da água para o planeta e seus habitantes.

Figura 22

Desenvolvendo a escrita, leitura, oralidade e a criticidade



Fonte: Dados da pesquisa

1.3. Projeto Acolhendo a Comunidade

Desenvolver o sentimento de pertencimento, o reconhecimento da própria identidade e da capacidade de se comunicar e se reconhecer como cidadão.

Figura 23

Card do projeto acolhendo a comunidade



Fonte: Dados da pesquisa

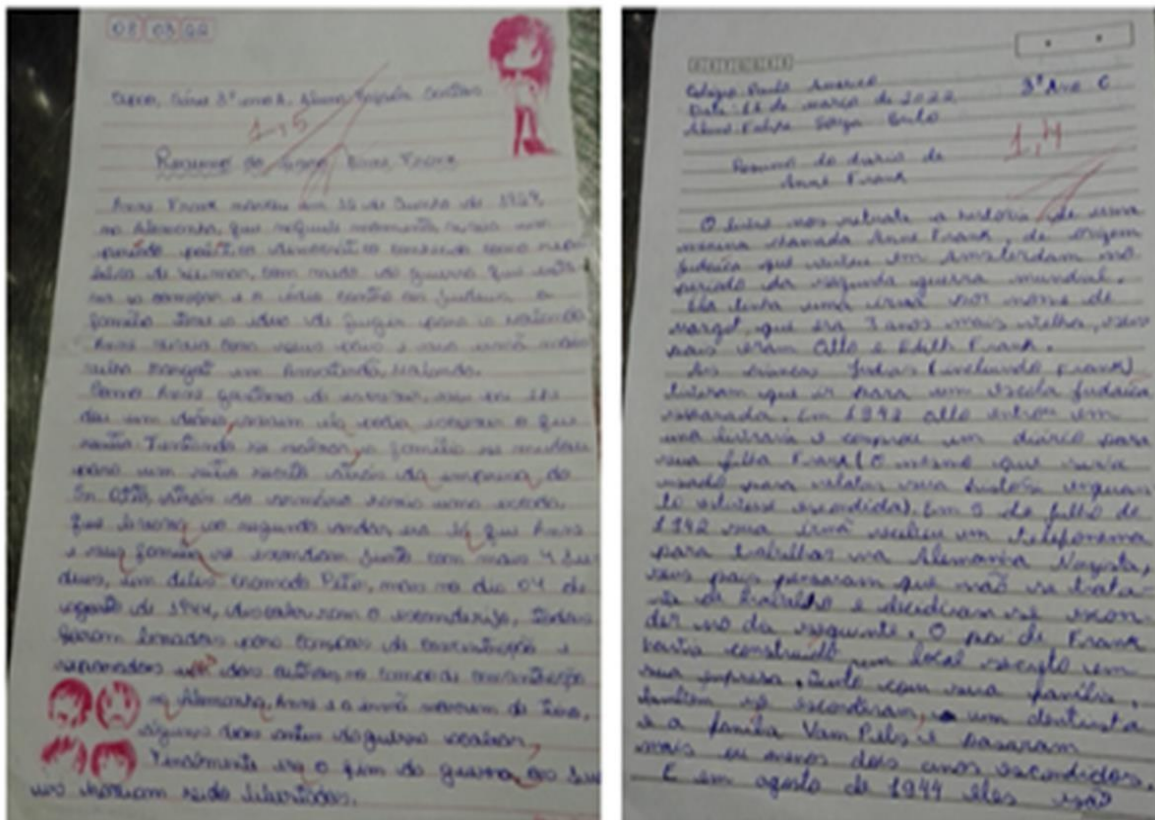
1.4.Recontando a História

Trabalhando a interdisciplinaridade com professores de História e Geografia, alunos recontam a história e interpretam os fatos associando a questões da atualidade. Leitura compartilhada na sala de aula, contextualização, debates e escrita individual de obras clássicas que de algum modo se aproxime da realidade dos alunos.

Leitura do livro O Diário de Anne Frank. Objetivo de compreender o contexto histórico e os acontecimentos da época. Ampliar a pesquisa sobre os personagens e Proposta de recontar a história considerando as regras gramaticais, a coerência e a coesão textual.

Figura 24

Resumo do livro de “O Diário de Anne Frank”



Fonte: Dados da pesquisa

1.5. Elaboração de painéis de datas comemorativas – interdisciplinaridade

Promovendo a interdisciplinaridade com professores de Geografia, História, Artes e Ciências. Construção de painel alusivo ao descobrimento do Brasil com ênfase nos povos originários e na trajetória de luta pela garantia do direito a terra.

Figura 25

Painel datas comemorativas



Fonte: Dados da pesquisa

1.6.O Papel do Educador e do Educando na Metodologia de Ensino por Projetos

O papel do professor é fundamental na utilização da metodologia por projetos, visto que cabe a este mediar a aprendizagem, orientar os alunos dos processos e acompanhar seu desenvolvimento.

Na visão de Freire (2011, p. 16):

quem ensina aprende ao ensinar, quem aprende ensina ao aprender. Não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino. Enquanto ensino continuo buscando, (re)procurando. Ensino porque busco, porque busquei; porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não se conhece, comunicar ou anunciar a novidade.

Consoante a isto, propor a metodologia de ensino por projetos e trabalhar com ela é permitir que o aluno aprenda no processo e possa refazê-lo, caso haja necessidade. Ele passa a ter a oportunidade de apontar as dificuldades encontradas no processo, tratando da sua autoavaliação, da avaliação do grupo, do professor, da metodologia, da temática investigada e da própria avaliação. Nesta abordagem, o estudante se torna o principal agente da aprendizagem, responsável pelo seu próprio sucesso, privilegiando uma aprendizagem por descoberta pessoal do aluno e, ainda mais, por informação vinda do professor.

Leite, Malpique e Santos (1993, p. 68), descrevem esse aspecto da seguinte forma: o aluno só aprenderá quando tiver prazer em conhecer, ou seja, quando tiver uma curiosidade livre de bloqueios (...) O professor só conseguirá ensinar quando tiver prazer na sua ação catalisadora da curiosidade dos seus alunos, mantendo, porém, a objetividade na apreciação que deles deverá fazer.

2.METODOLOGÍA

Entende como metodologia o estudo das melhores práticas para produzir o conhecimento. É por meio das pesquisas que o conhecimento se renova e se expande. De forma sistemática, rigorosa, a pesquisa busca informações para perguntas que ainda não se tem as respostas.

Para Gil (2014, p. 26) a pesquisa se define como “um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico que tem como principal objetivo descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Marconi e Lakatos (2010, p. 157), considera a pesquisa como “um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.”

Já Minayo (2011, p. 17), ver a pesquisa como “[...] atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação”. Vê-se que a pesquisa não se limita a buscar verdades, mas também usar métodos científicos para responder perguntas ou solucionar problemas.

1.Desenho da pesquisa

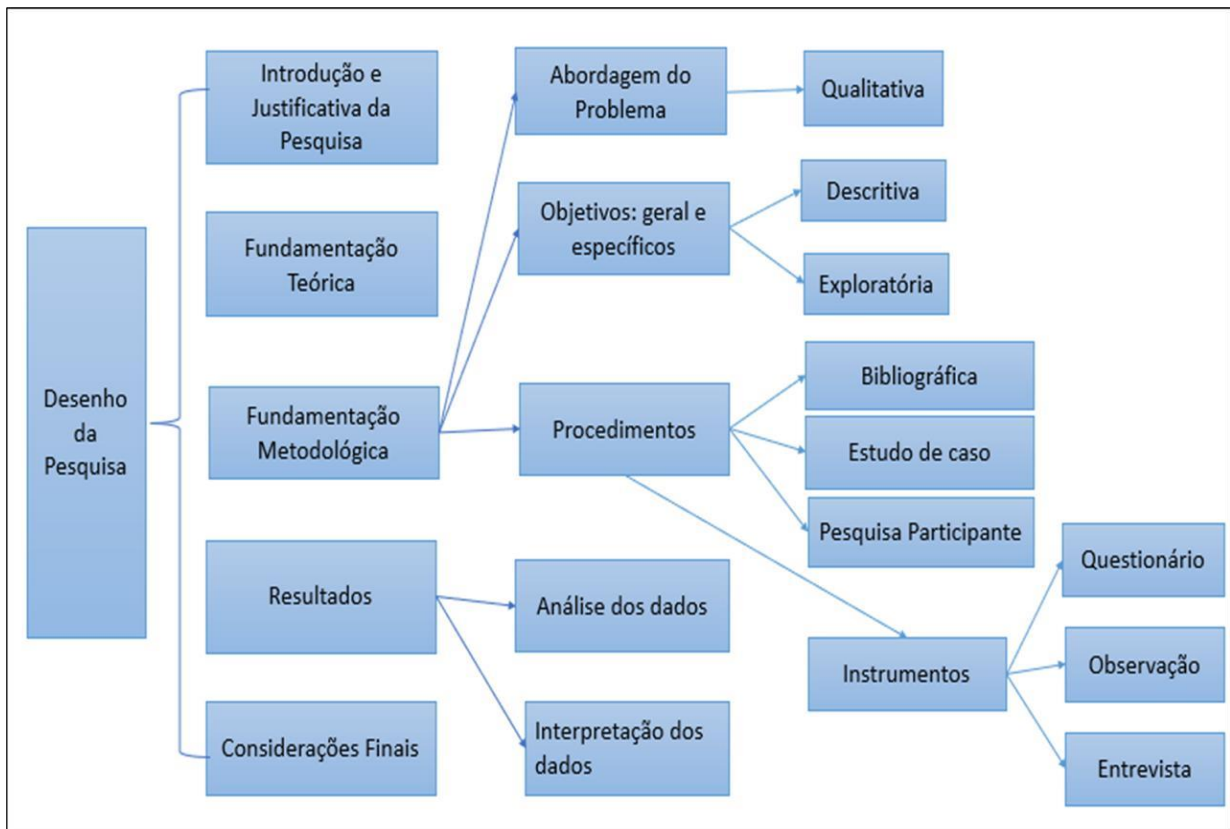
Esta secção apresenta o plano e a estratégia utilizada para levantar os dados e obter as informações para alcançar os objetivos, conforme figura 26.

A pesquisa adota o modelo não experimental. Neste modelo os acontecimentos serão observados em ambiente natural e depois analisados.

Na visão de Sampiere *et al.* (2006) a pesquisa não experimental se apresenta como sistemática e empírica na qual as variáveis independentes não são manipuladas porque já ocorreram. As inferências sobre as relações entre variáveis se realizam sem intervenção ou influência direta e, essas relações são observadas tal como se deram em seu contexto natural. (p. 225)

Figura 26

Desenho da Pesquisa



Fonte: Dados da Pesquisa

A pesquisa será realizada apenas em um tempo estabelecido e dessa forma terá um recorte transversal. Rouquayrol (1994 citado por Bordalo, 2006, p.1), argumenta que a pesquisa transversal “é o estudo epidemiológico no qual fator e efeito são observados num mesmo momento histórico e, atualmente, tem sido o mais empregado”. Nessa linha, Fontelles et al. (2009, p.1) explicam:

salienta-se que os estudos de corte transversal têm sua grande utilidade em estudos descritivos ao mesmo tempo que, quando utilizados em estudos que se propõem a serem analíticos, os resultados devem ser interpretados por pesquisadores com boa experiência naquele campo específico de conhecimento, valendo-se de muita cautela e bom senso.

Dessa forma, o pesquisador deve ficar atento ao tempo necessário para realizar a pesquisa, lembrando sempre que no estudo transversal, a pesquisa ocorre em menor tempo em momento determinado e sinalizado, ou seja:

Nos estudos transversais, cada indivíduo é avaliado para o fator de exposição em determinado momento. Muitas vezes o estudo transversal é realizado apenas com objetivo descritivo sem nenhuma hipótese para ser avaliada. Alguns têm usado o termo levantamento para denominar estudos transversais realizados com essa finalidade. (Carvalho, 2022, p.2)

1.1. Alcance da pesquisa

A pesquisa foi do tipo descritiva e exploratória. Segundo Campoy (2016, p, 251), na “pesquisa descriptiva: el investigador tiene por finalidad describir situaciones y eventos. Los estudios descriptivos proporcionan características de personas, grupos, comunidades. Este tipo de investigación requiere conocer el área que se investiga para poder formular las preguntas específicas que busca responder”.

Na visão de Matias-Pereira (2010), a pesquisa descritiva “visa descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas para coleta de dados: questionário e observação sistemática” (p.72). Para este estudo foi utilizado questionário para levantar informações junto aos alunos do terceiro ano do ensino médio do CEPAO.

De acordo com Gil (2014):

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem

levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. (p. 28)

O autor acrescenta que “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”. (Gil, 2008, p.28)

Desse modo, na primeira etapa deste estudo foi realizada pesquisa bibliográfica com autores que tratam do tema a fim de se ter subsídio teórico. E para auxiliar, o presente estudo adota o procedimento de estudo de caso para explorar o uso das metodologias ativas no ensino da língua portuguesa no CEPAAO.

A pesquisa utilizou também como procedimento técnico, a observação participante, visto que a pesquisadora é professora de língua portuguesa nas referidas turmas pesquisadas. Para Matias-Pereira (2010), a pesquisa participante se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações pesquisadas”. (p.73)

2. Tipo e enfoque da pesquisa

Pensar em pesquisa qualitativa é perceber a necessidade de adentrar em um mundo “da subjetividade” existente nas ciências humanas e sociais. A subjetividade que aqui se refere está atrelada as contribuições do ensino da língua portuguesa, especialmente a leitura e a escrita, para os alunos do da última etapa do ensino no processo de leitura do mundo e de inserção local.

a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. (Gil, 2014, p.54)

Para Sampieri (2014, p.71), o enfoque “cualitativo utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación”. Sendo assim, a pesquisa qualitativa pressupõe um compartilhamento de ideias entre pessoas, seus lugares de convívio que acabam por se relacionar ao objeto de estudo a ser investigado e que constroem diferentes significados ora perceptíveis ao “olho nu”, ora latente e ou ocultos a percepção voltada à necessidade de interpretação garantida pela competência do pesquisador.

Para Bryman (1989, p. 137) na pesquisa qualitativa o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, a compreensão dos fenômenos estudados.

Ressalta-se também que as pesquisas qualitativas são também ditas como naturalistas Bogdan e Biklen (1994, p.17) justificam que isso ocorre “[...] porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas”.

Já o estudo de caso foi escolhido como método em virtude deste estudo limitar-se a analisar somente as questões da metodologias ativas no ensino médio do já referidocolégio. De acordo com Gil (2008, p.54), a técnica de coleta de dados em estudo de caso é indicada para:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos”.

Bruyne (1977) informa que os estudos de casos permitem o uso de “técnicas de coleta de informações igualmente variadas (observações, entrevistas, documentos)” para determinar uma análise de uma organização ou medir um determinado desempenho (p.225)

3. População e amostra

Vale dizer que para esta investigação partimos da ideia de não fazer generalizações ou então escolher sujeitos de pesquisa que não estivessem envolvidos com o objeto de estudo aqui proposto. Neste sentido utilizamos população total de professores da língua portuguesa que ensinam no colégio pesquisado, ou seja, não foi realizada nenhuma técnica de amostragem. “A amostra é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo (Marconi & Lakatos 2010, p.163).

Sampiere et al. (2013, p. 252) diz que precisamos definir se nos interessa ou não delimitar a população, e que isso seja feito antes de coletar dados. Também deixa claro que em muitos estudos se baseiam em amostras que não descrevem o suficiente as características de uma população ou retiram a amostra de maneira automática, e acabam por fazer generalizações imprudentes.

A pesquisa foi realizada no CEPAO que conta com uma população de 960 alunos matriculados no ano de 2022. Um aumento nas matrículas de 118 alunos ou 14% se comparado com o ano de 2020, conforme registro no site QEDU (QEDU, 2022, p.1). Destes 960 alunos, 315 estão matriculados no 9º ano do ensino fundamental, 60 alunos estão matriculados no ensino de jovens e adultos (EJA) e 585 estão matriculados no ensino médio. Os alunos que estão no ensino médio estão distribuídos da seguinte forma: 270 alunos matriculados no 1º ano do ensino médio, 180 alunos matriculados no 2º ano do ensino médio e 135 alunos matriculados no 3º ano do ensino. Dos alunos matriculados no 3º ano foram participantes da pesquisa apenas 73 alunos. Embora tenha sido distribuído o instrumento questionário para todos os alunos do terceiro ano, foi retornado somente 73 formulários, ou seja, 54%. Alguns alunos alegaram não possuir aparelhos celular e outros não terem acesso a internet. Contudo a adesão a pesquisa foi espontânea, por acessibilidade e os alunos pesquisados ficaram livres para responder ou não, ao instrumento de pesquisa. Aqueles que responderam, participaram voluntariamente do estudo.

No que se refere aos professores, o colégio conta com 40 professores, sendo que destes, 8 ministram a disciplina de língua portuguesa. Quando convidados para participar da pesquisa, todos os professores de língua portuguesa aceitaram o convite.

Assim, para esta investigação elegemos a população total dos alunos do 3º ano e dos professores de língua portuguesa do CEPAO. A Figura 20 apresenta a distribuição categorizada da população e o quantitativo dos alunos e professores que voluntariamente aceitaram participar da pesquisa.

Figura 27

População do CEPAO e Participantes da pesquisa: Alunos e professores

POPULAÇÃO DOS ALUNOS	
População Total dos alunos na escola pesquisada	960
População de alunos no ensino fundamental – 9º ano	315
População de alunos no EJA	60
População de alunos no ensino médio	585
População de alunos no 3º ano	135
POPULAÇÃO DE PROFESSORES	
Professores na escola pesquisada	40
Professores que ensinam Língua portuguesa	8
PARTICIPANTES DA PESQUISA	
Alunos do 3º ano do ensino médio	73
Professores de língua portuguesa do ensino médio	8

Fonte: Dados da pesquisa

Para participar da presente pesquisa foram adotados os seguintes Critérios:

- **Professores**

- a) Ser docente da escola pesquisada e atuar como professor de língua portuguesa no 3º

ano do ensino médio

b) Ter disponibilidade para participar da pesquisa

- **Alunos**

a) Estar matriculado e cursando o 3º ano do ensino médio na escola pesquisada

b) Assistir as aulas de Português

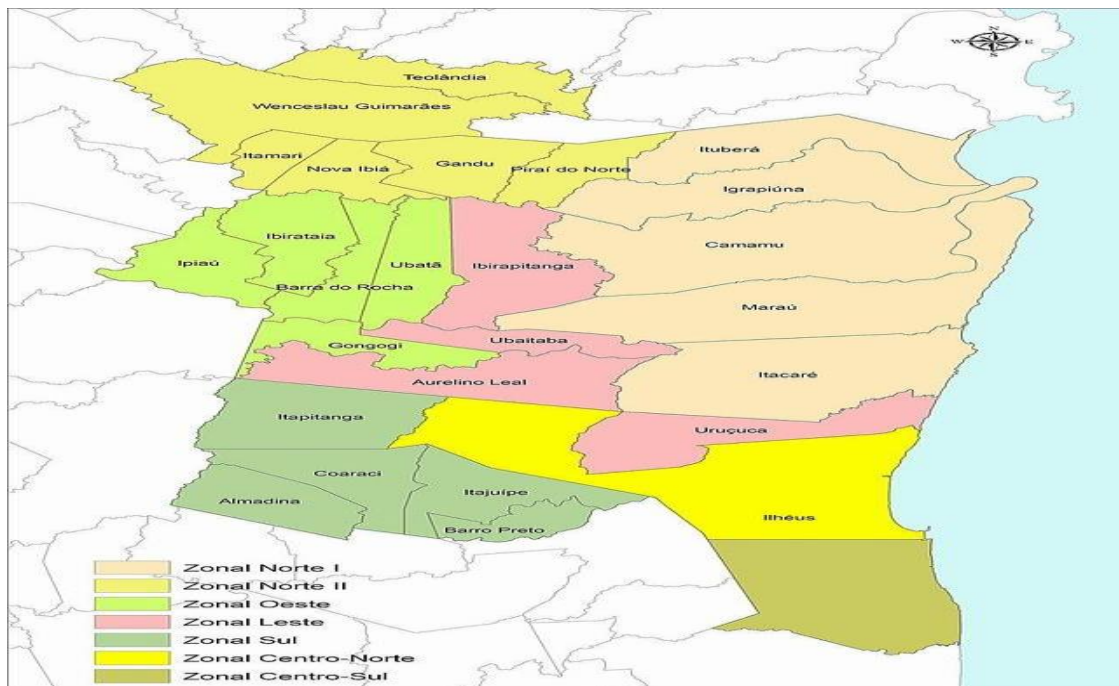
c) Participar ativamente das atividades propostas em sala

4.0 Contexto da Investigação - O Lugar de Estudo – Cidade de Ilhéus-BA

Ilhéus é um município brasileiro do estado da Bahia. É a cidade com o mais extenso litoral entre os municípios do estado. Ilhéus foi fundada em 1536 como "Vila de São Jorge dos ilheos", e elevada a cidade em 1881.

Figura 28

Mapa de Ilhéus



Fonte: https://www.wikiwand.com/pt/Diocese_de_Ilh%C3%A9us

É conhecida por ambientar os romances de Jorge Amado, famoso escritor baiano, como Gabriela, Cravo e Canela e Terras do Sem Fim. É considerada a capital do cacau e denominada por seus habitantes como a "Princesinha do Sul".

Sua economia baseia-se na agricultura, turismo e indústrias. Já foi o primeiro produtor de cacau do mundo, mas depois da enfermidade conhecida como vassoura-de-bruxa, que infestou as plantações, reduziu consideravelmente a sua produção. Conhecida também como "IOS", sigla que respeita a grafia antiga do nome da cidade, "São Jorge dos Ilheos". (Instituto Brasileiro de geografia e estatística, 2019).

5. O lócus de pesquisa- colégio Paulo Américo de Oliveira, Ilhéus – Bahia

O colégio Paulo Américo de Oliveira está situado na Rua Entroncamento da Barra, 1076, Malhado, Ilhéus – BA, CEP: 45651-620.

Oferta ensino fundamental, ensino médio e educação para jovens e adultos. No ano de 2017 a escola apresentou um rendimento de 3.0 ficando abaixo do projetado pelo índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) quer era de 4.0.

Figura 29

Colégio Paulo Américo de Oliveira



Fonte: <https://ecokidsecoteens.mpba.mp.br/noticias/professor-rima-com/>

O colégio conta com 61 funcionários, destes, 40 são professores e os demais exercem outras funções entre zeladoria e administrativo.

Possui 16 salas de aula, além de biblioteca, salas para apoio administrativo, quadra de esportes, cozinha e instalações sanitárias (Qedu, 2019, p.1).

6.Técnicas de Coletas de dados (instrumento, Procedimento, adequação método aos objetivos)

A coleta de dados é essencial para o resultado da pesquisa. É por meio da execução dos procedimentos alinhado a fundamentação teórica da técnica escolhida que os dados serão coletados mantendo sua integridade. Sendo assim, na perspectiva de se lograr êxito quanto ao alcance dos objetivos propostos e assim, por conseguinte, responder à questão problema lançada para esta investigação foram adotadas as seguintes técnicas: questionário, entrevista aberta e observação sistemática/estruturada.

A partir da escolha de elementos que compõe o desenho metodológico descrito acima, tornou-se possível pensar na técnica de coleta de dados e assim, nos instrumentos a serem utilizados para assim, alcançar os objetivos e responder à questão problema aqui proposta.

Na intenção de obter êxito quanto ao alcance dos objetivos propostos e assim, conseqüentemente, responder à questão problema apresentada para esta investigação, estabeleceu-se a técnica de coleta de dados por objetivo de pesquisa.

Chizzotti (2014, p. 89) pondera que a técnica de pesquisa qualitativa utiliza instrumentos de coleta de dados para uma pesquisa que busca intervir em uma situação insatisfatória, mudar condições percebidas como transformáveis, onde o pesquisador e pesquisados assumem, voluntariamente, uma posição reativa.

As técnicas e instrumentos utilizados nesta pesquisa são listados a seguir:

Figura 30

Técnicas utilizadas na pesquisa

OBJETIVOS DA PESQUISA	TÉCNICA DE COLETA	FONTE DE INFORMAÇÃO
Descrever as estratégias de ensino aprendizagem a partir do uso das metodologias ativas no ensino da língua portuguesa.	Entrevista Observação	Professores
Identificar de que forma as metodologias ativas podem promover a motivação dos alunos para o ensino aprendizagem da Língua Portuguesa.	Questionário Observação	Alunos Professores
Identificar o papel do aluno e do professor no ensino com metodologia ativa.	Entrevista e questionário	Professores e alunos
Apresentar a opinião dos alunos em relação ao uso das metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa.	Questionário	Alunos

Fonte: Dados da pesquisa

Como técnica de coleta de dados para esta investigação científica, adotou-se o uso da entrevista como instrumento de coleta de dados que, segundo Michel (2015, p. 86) contribui ao dizer:

A entrevista é o encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. Considerada um instrumento de excelência em investigação social, estabelece uma conversação face a face de maneira metódica, proporcionando a captação imediata e corrente da informação desejada.

Sampiere, Collado e Lucio (2013, p. 425) retratam que a entrevista é definida como uma reunião para conversar e trocar informação entre uma pessoa (o entrevistador) e outra (o entrevistado) e outras (entrevistados). Neste estudo a entrevista foi utilizada para coletar informações junto aos professores e ocorreu no período de 01 a 10 de junho de 2022, sendo entrevistado 1 professor por dia.

A coleta de informações ocorreu na sala dos professores no intervalo do almoço por sugestão dos próprios entrevistados. Foi enviado uns 30 minutos antes, o roteiro das perguntas da entrevista por meio de um link de formulário do Google forms. Os entrevistados liam as perguntas com antecedência e no momento da entrevista eles discutiam o assunto, tirava dúvidas e respondia. A entrevista constituiu em um roteiro com 10 perguntas que tratavam uma parte dos dados pessoais e outra parte dos dados da pesquisa.

Para os alunos, foi utilizado o questionário como instrumento de coleta de dados junto aos estudantes. De acordo com Oliveira (2012, p.83), o questionário propicia “a obtenção de informações sobre sentimentos, crenças expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender aos objetivos do seu estudo.

Para elaborar o questionário tomou-se como base os objetivos específicos

da pesquisa, assim, o instrumento foi estruturado em 5 partes onde a primeira trata-se de informações gerais de identificação e as demais partes, ou seja, da segunda até a quinta, abordam questões relacionadas aos objetivos.

As perguntas elaboradas eram de múltipla escolha com uma única resposta e perguntas de multipla escolha com várias respostas. Há também perguntas elaboradas de escala, seguindo a orientação da escala likert de 3 posições.

As questões foram elaboradas e digitalizadas no formulário do Google forms e depois de avaliado e testado foi gerado o link e enviado para os alunos. O período para resposta ocorreu da data de envio do link em 07/04/2022 até o dia 31/05/2022. Os alunos ficaram à vontade para responder o formulário de acordo com as conveniências.

Por atuar como professora nas turmas pesquisadas, a pesquisadora observou os alunos nos aspectos: pontualidade e assiduidade, comprometimento, interação, comunicação, leitura e escrita.

7.técnicas de análise e interpretação dos dados

Analisar dados é distribuir em categorias, simplificando-os de modo a facilitar a análise, interpretações e medições. Mascarenhas (2012, p.48) explica que “[...] o objetivo da análise é medir a frequência dos fenômenos e entender a relação entre ele”. Nessa lógica, os dados recolhidos são organizados e tabulados para que se possa interpretá-los. Na visão de Marconi e Lakatos (2011, p.167) “analisar e interpretar são ações completamente diferentes, no entanto, relacionadas”. Dessa forma, os dados coletados foram avaliados, tratados, processados e apresentados neste trabalho final.

8.Validação de instrumentos

Para que toda esta operacionalização de coleta de dados e análise pudesse ocorrer, após a elaboração dos instrumentos de pesquisa, foi realizada a etapa de validação dos instrumentos a saber: Foram escolhidos 03 Doutores espertos no tema pesquisado que analisaram os instrumentos de coleta de dados, com a finalidade de diagnosticar o grau de concordância destes com os objetivos de pesquisa, bem como, analisar a coesão e a coerência das questões elaboradas no instrumentos, à luz das variáveis a que devem proferir respostas.

A validação é o processo de examinar a precisão de uma determinada predição ou inferência realizada a partir dos escores de um teste. Validar, mais do que a demonstração do valor de um instrumento de medida, é todo um processo de investigação. O processo de validação não se exaure, ao contrário, pressupõe continuidade e deve ser repetido inúmeras vezes para o mesmo instrumento. Valida-se não propriamente o teste, mas a interpretação dos dados decorrentes de um procedimento específico. A cada aplicação de um instrumento, pode corresponder, portanto, uma interpretação dos resultados. (Raymundo, 2009, p. 87).

Finalizada a validação dos instrumentos, foi realizado um teste, aplicando-se a um grupo de pessoas diferente da população/amostra desta investigação verificando-se que os instrumentos estavam compatíveis com o que se propunha, atendendo se a necessidade e a viabilidade de coleta de dados.

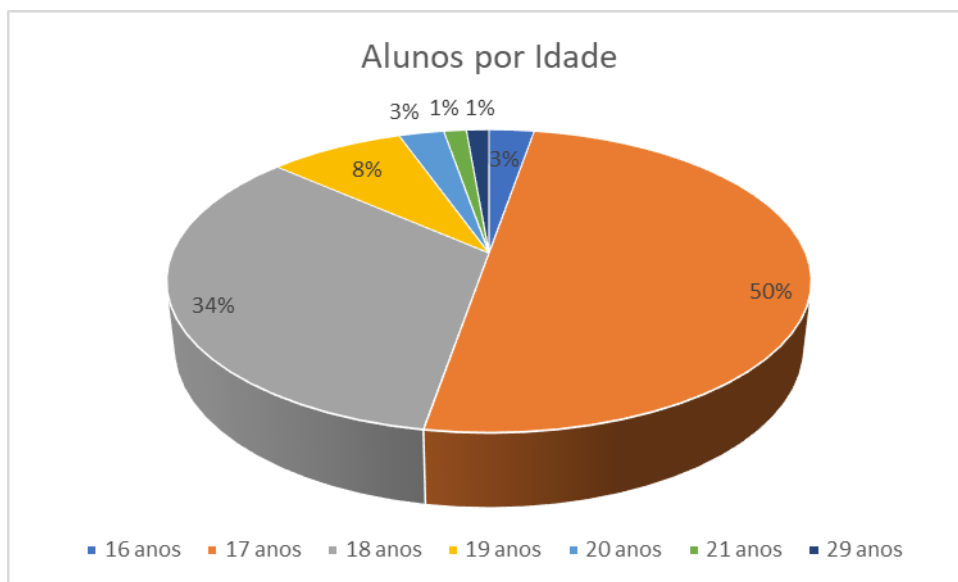
3.RESULTADOS

3.1. Dados Sociodemográficos dos Alunos

A pesquisa realizada no colégio Paulo Américo ocorreu nos períodos matutino e vespertino nas turmas do Terceiro ano do ensino médio. As turmas são formadas por jovens com idade na faixa etária dos 16 aos 29 anos, sendo que a concentração está na faixa dos 18 e 19 anos que correspondem juntos por 84% seguidos por 8% para os alunos com 17 anos. As demais idades juntas responderam por 6% conforme demonstrado no gráfico 1.

Gráfico 1

Alunos por idade



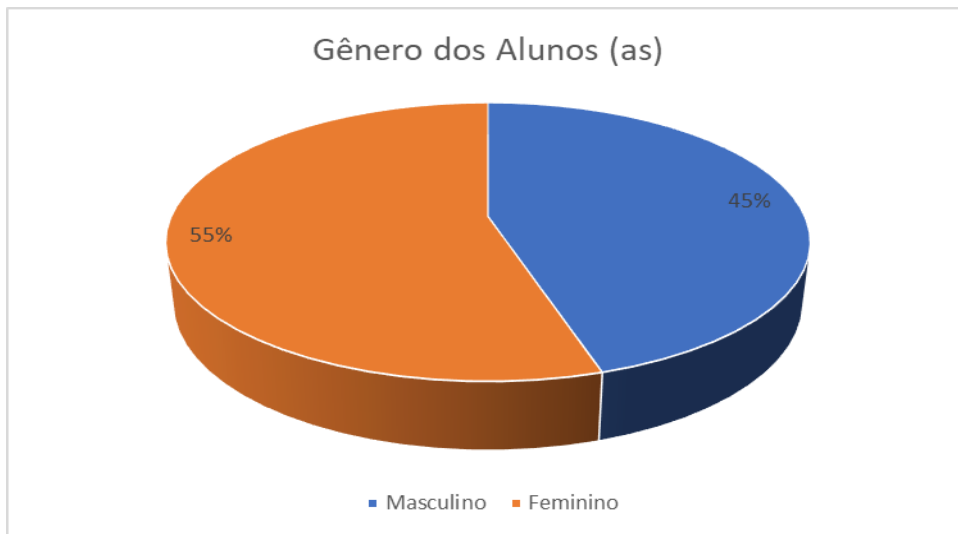
Fonte: Dados da pesquisa

Quanto ao gênero, as turmas são heterogêneas com a maioria sendo mulheres, participando com 55% e os homens com um percentual de 45%.

Tal índice se justifica por motivo dos homens deixarem os estudos primeiro do que as mulheres para entrar no mercado de trabalho. Ver gráfico nº 2 a seguir.

Gráfico 2

Gênero dos Alunos

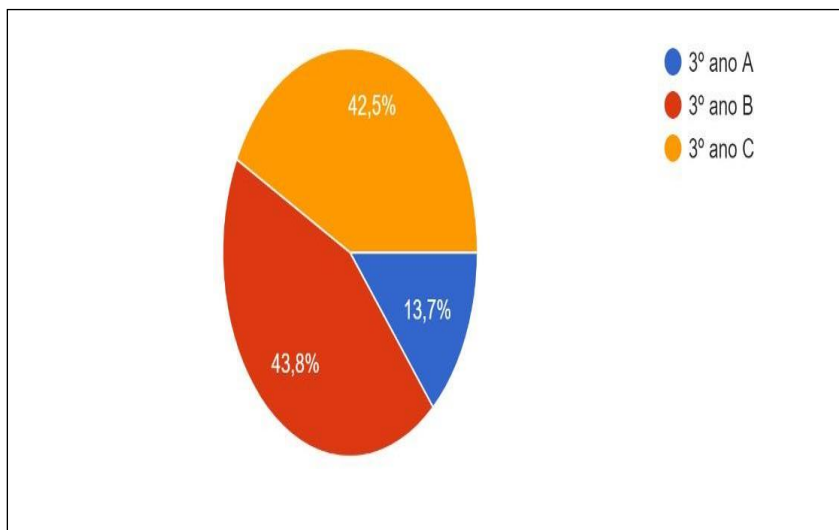


Fonte: Dados da Pesquisa

Todos os entrevistados estavam cumprindo com os critérios da pesquisa e estavam matriculados na escola pesquisada, cursavam a disciplina de Língua Portuguesa e estavam distribuídos conforme gráfico nº 3.

Gráfico 3

Representação dos alunos por turma



Fonte: Dados da Pesquisa

A escolha pelas turmas para pesquisa foi feita por acessibilidade e assim os alunos livremente aceitaram colaborar como sujeitos, justificando os índices conforme demonstrado no gráfico 3.

3.2.Dados dos Questionários Aplicados aos Alunos

3.2.1.Papel do aluno no ensino com metodologia ativa.

A metodologia ativa requer que o aluno seja protagonista da sua própria aprendizagem e assim coloca o aluno no centro do estudo, entretanto, alguns alunos ainda não entendem essa posição.

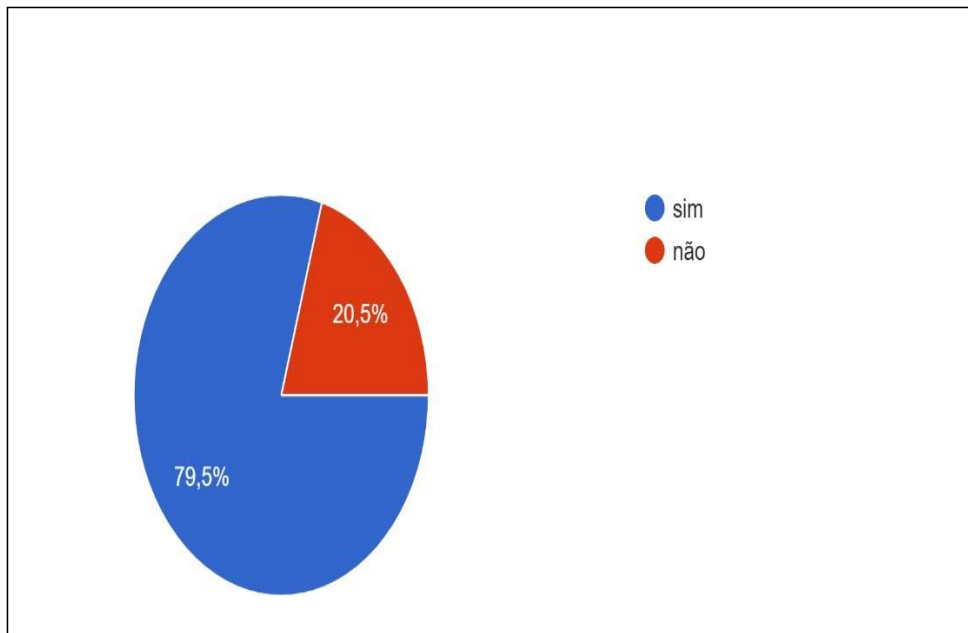
Moran (2018, p.23) esclarece:

Metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo.

Assim, quando perguntado aos alunos se eles sabiam o que era metodologias ativas 79,5% responderam que sim e 20,5% responderam que não conforme demonstrado no gráfico 4.

Gráfico 4

Você sabe o que é metodologia ativa?

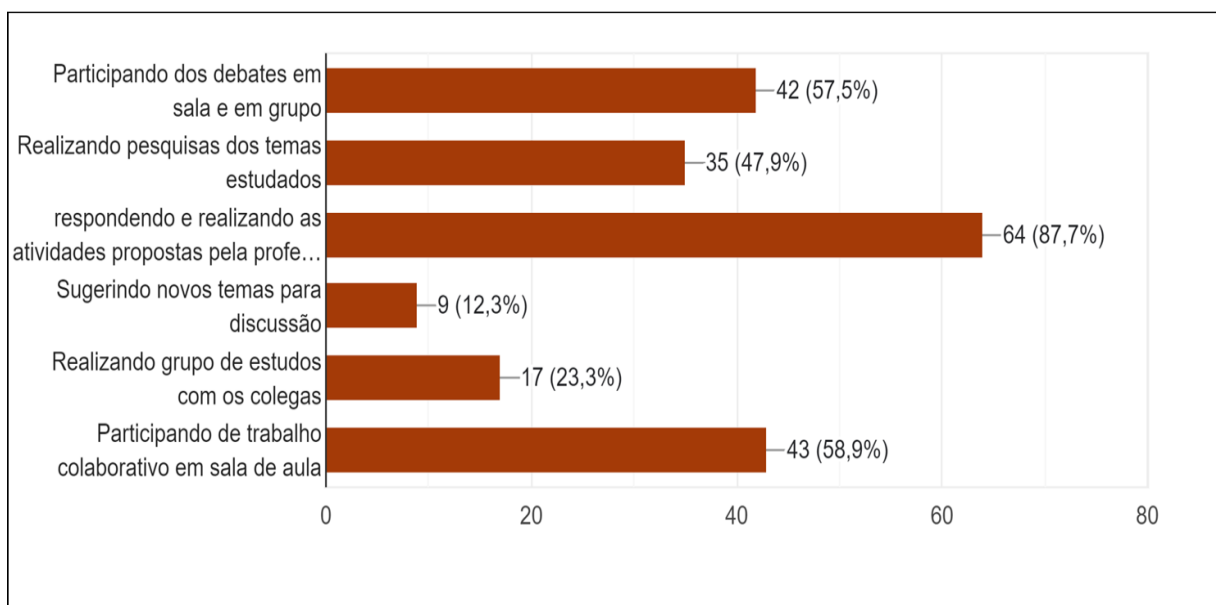


Fonte: Dados da Pesquisa

Convém esclarecer que os questionários foram aplicados aos alunos que estão matriculados na escola e frequentam as aulas de língua portuguesa, e sendo assim, puderam responder de que forma eles participavam das referidas aulas conforme demonstrado no gráfico 5, a seguir.

Gráfico 5

Participação nas aulas de língua portuguesa



Fonte: Dados da pesquisa

Observou-se que 87,7 % dos alunos realizam as atividades propostas pela professora, o que é um dado relevante já que demonstra a adesão dos alunos e o bom relacionamento com ela. A relação positiva entre professor e aluno possibilita um ambiente de confiança e respeito mútuo que favorece a aprendizagem e abre espaço para uma educação transformadora onde o aluno é protagonista. No dizer de Freire (1979, p.84): “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas mudam o mundo”.

Com relação a participação nos debates, 57,5% disseram que sim, 58,9% fazem trabalho colaborativo na sala de aula, 23,3% realizam atividades em grupo, 47,9% realizam pesquisas dos temas estudados como forma de ampliar o conhecimento e 12,3% sugerem novos temas para debates.

Percebe-se que a utilização de novas metodologias dão abertura para que os alunos tenham uma participação mais ativa na sala de aula, assim, quando perguntados se as metodologias ativas facilitavam o aprendizado teórico, 95,9% dos alunos disseram que sim e apenas 4,1% disseram que não.

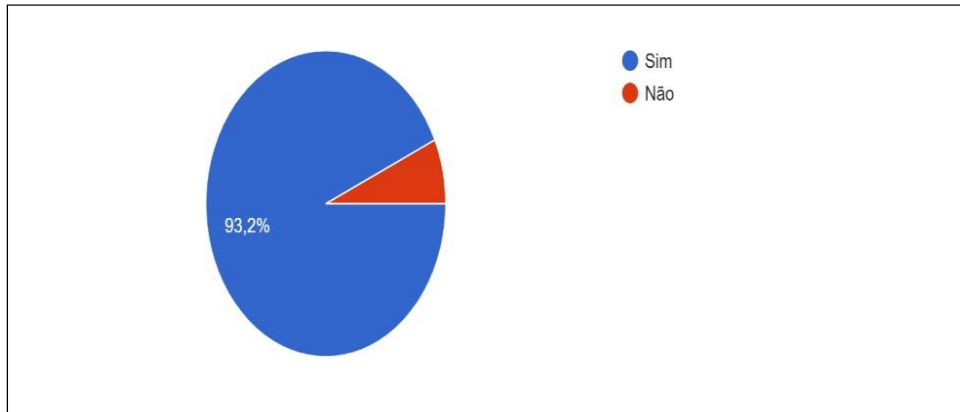
Da mesma forma, quando perguntados se as metodologias ativas facilitavam o aprendizado prático, 95,9% dos alunos disseram sim e 4,1% disseram que não. “A combinação de aprendizagem por desafios, problemas reais e jogos com a aula invertida é muito importante para que os alunos aprendam fazendo, aprendam juntos e aprendam, também, no seu próprio ritmo” (Moran, 2018, p.58).

3.2.2. De que forma as metodologias ativas podem promover a motivação dos alunos para o ensino aprendizagem da língua portuguesa.

No tocante a motivação dos alunos para o estudo da língua portuguesa, 95,9% disseram que sim, que se sentem motivados a buscar informações nos livros, em artigos e pesquisas na internet.

Gráfico 6

Metodologias ativas favorece aprendizado teórico/prático

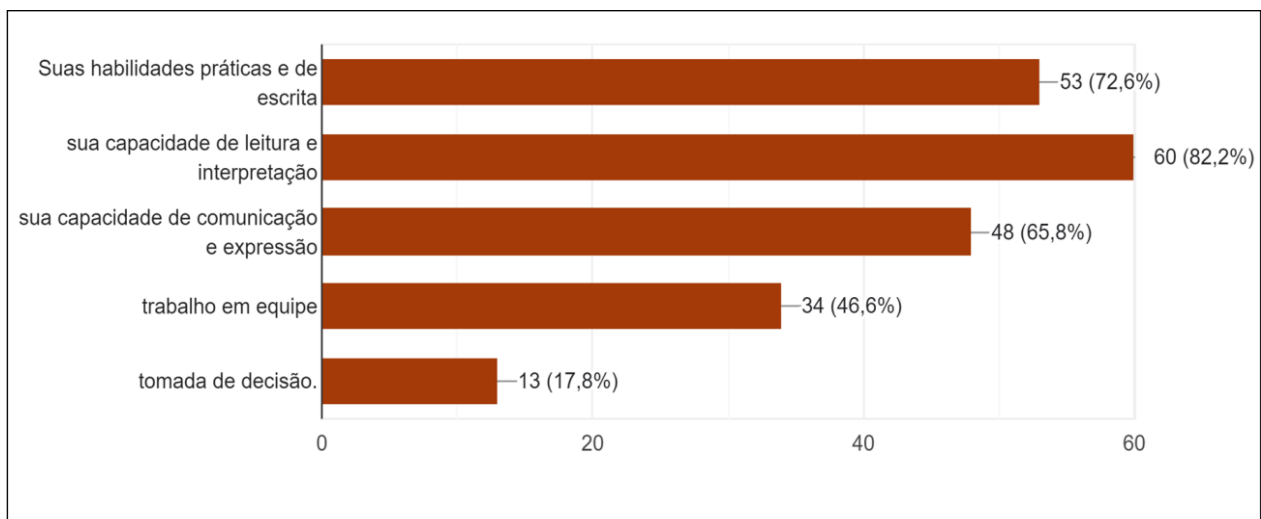


Fonte: Dados da pesquisa

Neste contexto, 93,2% dos alunos pesquisados acreditam que as metodologias ativas favorecem o aprendizado teórico/prático e 6,8% responderam que não, conforme apresentado no gráfico 6 a seguir.

Gráfico 7

Melhora das habilidades dos alunos com as metodologias ativas



Fonte: Dados da pesquisa

Ao perguntar aos alunos, em que eles melhoraram com o método de ensino de metodologias ativas, adotadas pela professora do língua portuguesa, eles responderam conforme demonstrado no gráfico 7.

Observa-se no gráfico 7 que o uso de metodologias ativas melhoraram a atuação dos alunos em 72,6% as práticas e de escrita; 82,2% melhoraram a capacidade de leitura e interpretação de texto, 65,8% melhoraram a capacidade comunicação e expressão, 46,6% o trabalho em equipe e 17,8% disseram que melhorou a tomada de decisão.

Fica claro na fala dos estudantes que houve uma transformação interior a partir das novas práticas em sala de aula adotadas pela professora. Essa postura da docente corrobora com a afirmação de Moran (2018) que diz:

A reflexão pede uma mudança de postura, em que gradativamente o educador se posicione como um mediador, um parceiro na construção de conhecimentos que não está no centro do processo. Quem está no centro, nessa concepção, são o aluno e as relações que ele estabelece com o educador, com os pares e, principalmente, com o objeto do conhecimento. (p.24)

Assim, ao perguntar aos alunos se os materiais utilizados em sala de aula contribuíam para sua aprendizagem, 91,8% responderam que sim e 9,2% disseram que não. No quesito equipamentos utilizados na sala de aula, 90,4% dos alunos responderam que favorecem a aprendizagem e 9,6% disseram que não. Vê-se que os alunos usam tudo que está a seu dispor em sala de aula para melhorar sua aprendizagem. Isso é reflexo da mudança de comportamento proporcionada pelo uso de metodologias ativas. “Aprender de forma ativa envolve a atitude e a capacidade mental do aluno buscar, processar, entender, pensar, elaborar e anunciar, de modo personalizado, o que aprendeu. Muito diferente da atitude passiva de apenas ouvir e repetir os modelos prontos”. (Ferrani, 2018, p.3)

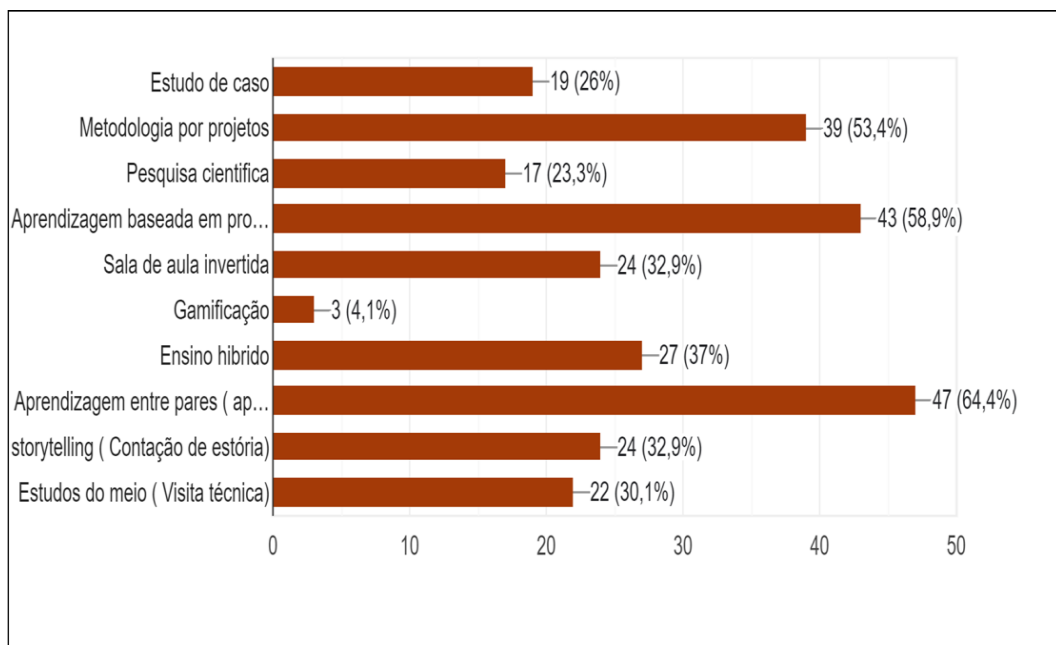
Quando perguntados quais as metodologias utilizadas na sala as que mais tinham

gostado, os alunos responderam conforme apresentado no gráfico 8.

Ao analisar o gráfico 8 verifica-se que 64,4% dos alunos gostam de aprendizagem entre pares, onde podem trocar ideias com os colegas na elaboração/resolução das atividades; em seguida os alunos preferem as atividades baseadas em projeto, respondendo por 58,9% e metodologia por projeto com 53,4%. O Ensino híbrido, prática forçadamente utilizada em função da pandemia obteve um percentual de 37%. A sala de aula invertida e a pesquisa científica tiveram cada, o percentual de 32,9% na preferência dos alunos.

Gráfico 8

Metodologias ativas preferidas pelos alunos



Fonte: Dados da pesquisa

Em seguida vem o ensino do meio com 30,1%, o estudo de caso com 26%, a pesquisa científica com 23,3% e por último a gamificação com 4,1%. O índice inferior do game se justifica pelo baixo uso em sala de aula, em virtude da necessidade de ferramentas digitais para executá-lo.

De acordo com Moran (2018), “A variedade de estratégias metodológicas a serem

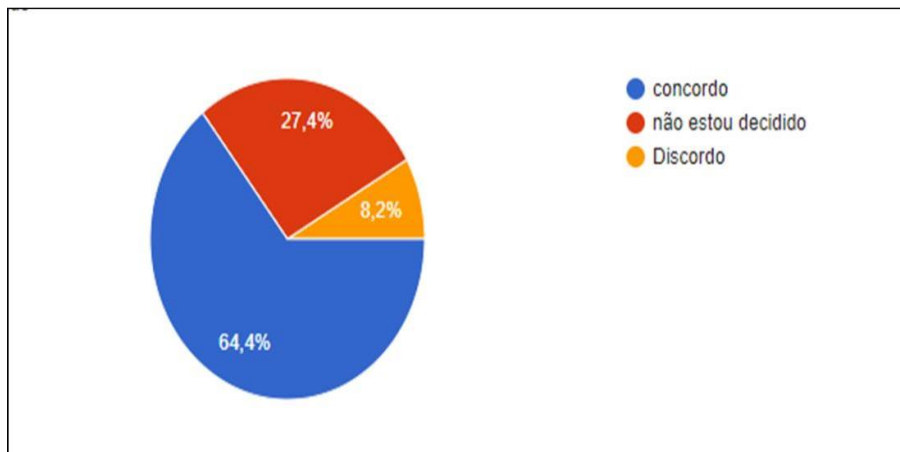
utilizadas no planejamento das aulas é um recurso importante, por estimular a reflexão sobre outras questões essenciais, como a relevância da utilização das metodologias ativas para favorecer o engajamento dos alunos e as possibilidades de integração dessas propostas ao currículo” (p.53).

3.2.3. Opinião dos alunos em relação ao uso de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa

Algumas técnicas de metodologias ativas são resgatadas do passado e incorporadas neste contexto educacional amparadas e potencializadas com o uso das tecnologias digitais.

Gráfico 9

Prefiro metodologia ativa x metodologias tradicionais



Fonte: Dados da pesquisa

A educação não pode se distanciar do que ocorre a sua volta, assim, o ensino precisa usar as ferramentas da atualidade para despertar nos alunos o interesse. Neste viés, quando perguntado qual o método de ensino de sua preferência, se o tradicional ou o com metodologias ativas os alunos responderam de acordo com o gráfico 9, de modo que 64,4%

concordaram que o ensino com metodologia ativa é melhor, 8,2% discordam, preferindo o ensino tradicional e 27,4% ainda não se decidiram qual o melhor método.

Nessa mesma linha, foi perguntado se os alunos se sentiam motivados com a utilização das metodologias ativas, 75,3% disseram que sim, concordando que se sentem motivados, 21,9% ainda não sabem e 2,8% não se sentem motivados com o uso das metodologias ativas.

Com relação a aprendizagem, 71,2% disseram que a aprendizagem é maior quando usam metodologia ativa, 24,7% ainda não se decidiu quanto as metodologias e 4,9% disseram que não aprendem com essas metodologias.

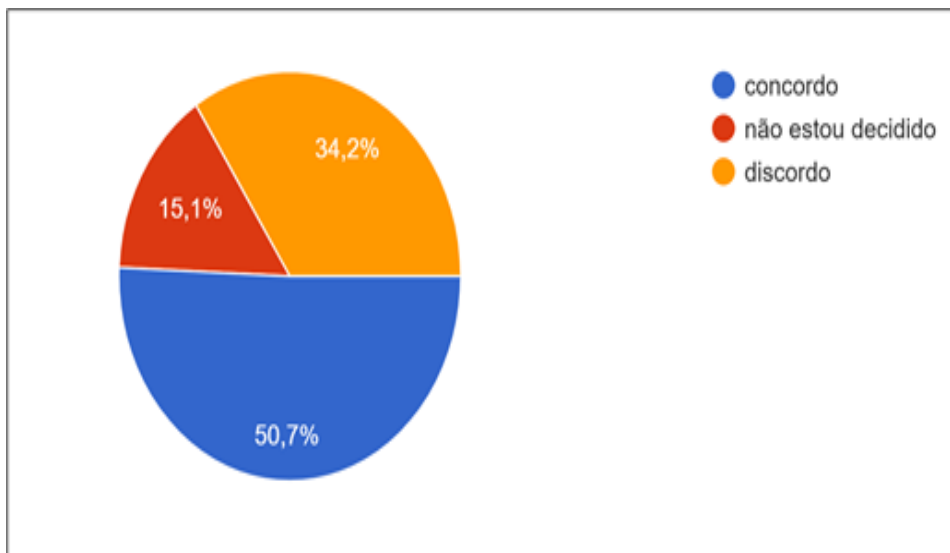
No que tange a dinamicidade das aulas, 83,6% concordam que elas são mais dinâmicas e 16,4% ainda não se decidiram. Já quanto a está satisfeito com o grau de dificuldade praticado durante as aulas com metodologias ativa, 50,7% disseram que concordam com o grau de dificuldade, 34,2% responderam que não concordam e 15,1% ainda não se decidiram, conforme consta no gráfico 10.

A metodologia ativa os papeis passando o professor a ser mediador da aprendizagem do aluno e este ganha autonomia para buscar seu conhecimento. Nesta perspectiva há um rompimento da barreira construída ao longo de anos de ensino tradicional que os alunos e professores muitas vezes demora para se desprender. Como nos diz Moran (2018, p. 38) “em um sentido amplo, toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação”. Deste modo, “as escolas precisam ser espaços mais amplos de apoio para que todos possam evoluir, para que se sintam apoiados nas suas aspirações, motivados para perguntar, investigar, produzir, contribuir. (p.70)

Moran reforça esse pensamento afirmando que “todo o ambiente escolar – gestão, docência, espaços físicos e digitais – precisa ser acolhedor, aberto, criativo e empreendedor (Moran, 2018, p.40). “As metodologias ativas são caminhos para avançar no conhecimento profundo, nas competências socioemocionais e em novas práticas” (Seguio, 2014, p.1).

Gráfico 10

Grau de dificuldade apresentado nas aulas com metodologias ativas



Fonte: Dados da pesquisa

Desta feita, o grau de dificuldade vai diminuindo a medida que novas práticas passam a ser incorporadas e passam a fazer sentido para o aluno. Nessa lógica, quando perguntados

Se aprendiam mais e em menor tempo durante as aulas com metodologias ativas, 64,4% disseram que sim, 21,9% ainda não se decidiram e 13,7% responderam que não. Assim, ainda que pese um percentual significativo dos que ainda não se decidiram e os que discordam das metodologias, 83,6% participam da suas aplicações em sala de aula, 9,6% ainda estão indiferentes e 6,8% não participam das atividades com metodologias ativas.

Quanto a interação em sala de aula com os colegas, 89% concordam que as metodologias ativas contribuem com essa interação, para 8,2% ainda não está decidido e 2,8 discordam. Quanto a interação com os professores, 78,1% dos alunos entendem que o uso de metodologias ativas aumenta a interação com os professores e para 21,9% dos alunos pesquisados ainda não está decidido.

Para Zaluski e Oliveira, (2018):

O uso das metodologias ativas como processo de ensino e aprendizagem é um método inovador, pois baseiam-se em novas formas de desenvolver o processo de aprendizagem, utilizando experiências reais ou simuladas, objetivando criar condições de solucionar, em diferentes contextos, os desafios advindos das atividades essenciais da prática social. (p.2)

Nesse caminho, quando perguntado aos alunos se eles viam as metodologias ativas como uma inovação, 83,6% disseram sim, que concordavam, 13,7% ainda estavam se decidindo e 5,5% discordavam.

3..2.4.Estratégias de ensino aprendizagem a partir do uso das metodologias ativas no ensino da língua portuguesa

Entende-se por estratégias de aprendizagem um conjunto de técnicas e metodologias que visam facilitar a transmissão do conhecimento e promover o ensino.

De acordo com Boruchovitch (2007) as estratégias podem ser Cognitiva e Metacognitiva. A autora explica que:

[...] as intervenções do tipo cognitivo são voltadas para o trabalho com uma ou mais estratégias de aprendizagem específicas (sublinhar, anotar). As do tipo metacognitivo são orientadas para apoiar os processos executivos de controle, como o planejamento, o monitoramento e a regulação dos processos cognitivos e do comportamento, já que o aumento do conhecimento metacognitivo vem sendo pensado como uma forma de se desenvolver o controle executivo. (p. 158)

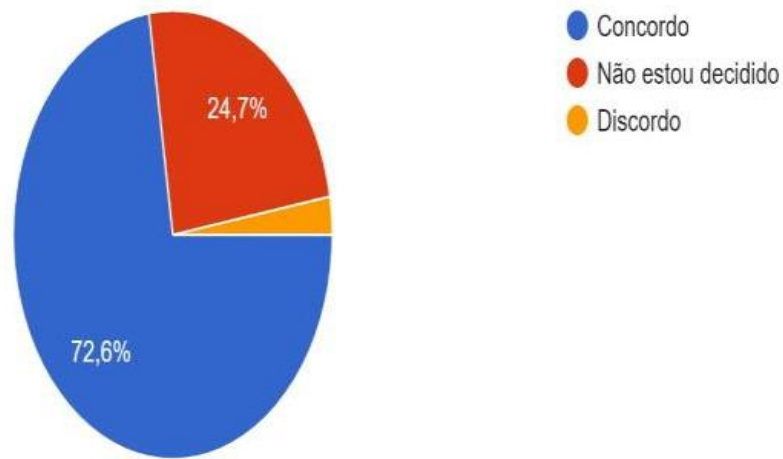
Dito de outra maneira, a cognitiva está relacionada ao fazer, ao modo como processamos o conhecimento. Já a metacognitiva está ligada ao aprender a aprender, a identificação das situações em que é mais fácil aprender. Assim, os docentes e as escolas devem conhecer os alunos para elaborar as estratégias que melhor se adequem a realidade das turmas.

Quando perguntado se foram realizados debates e discussões com temática de assuntos gerais e da atualidade, 80,8% dos alunos disseram que sim, 17,8% ainda não sabe responder e 2,4% disseram que não.

Foi Perguntado também se havia uma conexão das teorias com a prática do contexto cotidiano dos alunos no ensino utilizando metodologias ativas, 72,6% dos alunos disseram que concordavam com a afirmativa de que as aulas com metodologias ativa faziam uma relação com a vida dos alunos, 24,7% dos alunos disseram não estavam decidido quanto a isso e 2,7% discordam que haja essa ligação conforme gráfico 11.

Gráfico 11

Relação das teorias com assuntos práticos da vida dos alunos

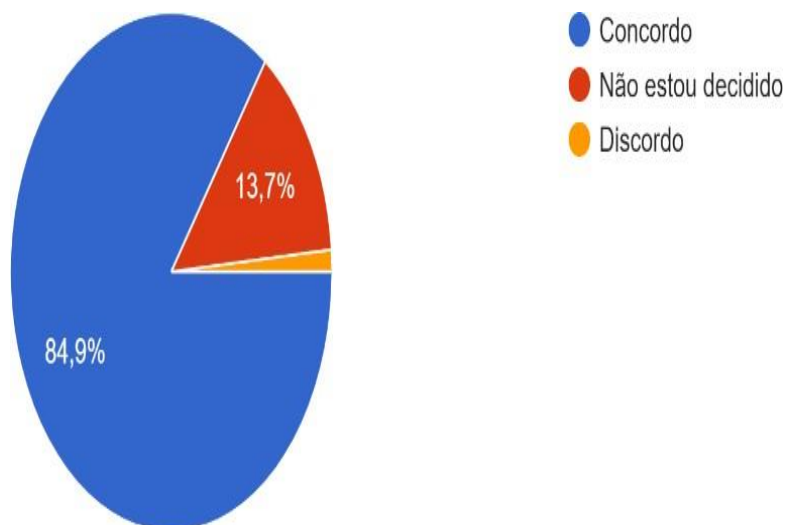


Fonte: Dados da pesquisa

Quando perguntados se estavam satisfeito com a associação dos temas estudados com a realidade, 72,6% do alunos disseram estar satisfeito com a existência da relação teoria versus prática, 24,7% ainda não se decidiram e 2,7% responderam que não, conforme gráfico 12.

Figura 12

Estudo de casos para melhoria da aprendizagem



Fonte: Dados da pesquisa

Nesta mesma linha, ao perguntar se a associação dos casos reais desenvolvidos nas aulas com uso das metodologias ativas contribuem positivamente para a aprendizagem, 84,9% concordaram com essa afirmativa, 13,7% não estava decidido e 1,4% Alegou discordar.

3.3.Dados das Entrevistas com os Professores

Esta secção trata dos dados coletados através da entrevista realizada com os professores. A participação foi voluntária e as entrevistas ocorreram em intervalo do horário do almoço, na sala dos professores na própria escola. Um dos critérios para participar da pesquisa era ser professor de língua portuguesa na escola pesquisada e assim todos que participaram atendeu a esse requisito.

3.3.1.Informações Pessoais

Dos 8 professores entrevistados, 4 são formados em letras, 1 é formado em pedagogia e em letras, 1 é graduado em letras/inglês, 1 graduado em letras /espanhol e 1 graduado em letras com mestrado também em letras. Os demais possuem especializações na área de letras

No que tange ao tempo de serviço, todos estão acima de 10 anos no exercício da profissão de docente em língua portuguesa, sendo que 1 tem 10 anos, 1 professor com 40 anos de docência. Os demais transitam nas faixas de 15, 20, 23,25, 32 anos.

Com relação ao conhecimento acerca das metodologias ativas, todos os 8 professores foram unânimes ao falar que conhece as metodologias, ainda que de modo superficial como dito por 2 dos entrevistados.

3.3.2.Informações Específicas da Pesquisa

Segundo Werner da Rosa (2018), as metodologias ativas surgiram na década de 1980 como alternativa a uma tradição de aprendizagem passiva, onde a apresentação oral dos conteúdos, por parte do professor, se constituía como única estratégia didática. (p.261)

Ou seja, as metodologias ativas são técnicas variadas que colocam o aluno como protagonista da própria aprendizagem, indo na contramão das metodologias tradicionais onde o professor era o detentor do conhecimento.

A esse respeito, Moran (2018, p. 4), argumenta que as metodologias ativas “[...] dão ênfase ao papel de protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo”.

Nagai e Izeki (2013) comenta que por muitos séculos prevaleceu o ensino tradicional onde o professor era o centro de conhecimento e de poder, restando ao aluno a obediência absoluta. E assim, os cursos de formação de professores seguiam a mesma linha e preparavam seus alunos para atuarem em salas de aula com ensino tradicional.

Neste contexto quando perguntado aos professores como eles avaliavam a formação deles com relação ao uso das metodologias ativas, eles responderam que na graduação não foram preparados para isso, mas que na especialização e na prática diária foram se apropriando de algumas delas. Ressaltaram que algumas técnicas já existiam e eram praticadas embora tivessem outras denominações. Ver tabela 1.

Tabela 1

Formação e uso de metodologias ativas

Fator avaliado	P
Avaliação da formação em relação ao uso de metodologias ativas em sala de aula	
Não fomos preparados para utilizar! Aprendemos na raça.	P1
Não era utilizado essa nomenclatura, mas o aluno já era visto como principal responsável por sua aprendizagem.	P2
Minha formação acadêmica possibilitou o contato com algumas metodologias ativas, porém na sala de aula que muitas foram postas em prática.	P3
De grande importância, pois através das metodologias ativas são excelentes estratégias para desenvolver a autonomia dos alunos.	P4
Boa	P5
A minha formação acadêmica favorece meu desempenho o uso das metodologias ativas em sala de aula	P6
O conhecimento que tenho foi a partir de minhas experiências em sala de aula e do que tem se falado nos últimos anos. Em minha graduação, eu vi isso de forma muito teórico, não facilitando para o meu conhecimento na prática	P7
Não houve preparo na graduação, mas no mestrado houve um pouco de despertar	P8

Fonte: Dados da pesquisa

Relataram também que as metodologias ativas é de grande importância para o ensino pois desenvolve a autonomia dos alunos. Como descrito por Nagai & Izeki (2013):

Ministrar aulas expositivas no ensino tradicional, que enfatiza o poder do professor sobre o estudante, é um relacionamento mestre-aprendiz poderoso quando a transferência é o objetivo primário acadêmico. Entretanto, quando o objetivo é o pensamento crítico ou a resolução de problemas, tanto professores quanto alunos

devem modificar seus papéis e responsabilidades tradicionais. Esse processo requer que os estudantes se tornem ativamente envolvidos em seu próprio aprendizado, realizando suas próprias descobertas do que meramente aceitar falas e escritas. (p.2)

Fica claro que há uma mudança de postura tanto do professor como do aluno. Do mesmo modo que o aluno precisa aprender a ter autonomia, o professor também precisa aprender a conceder esse espaço para o aluno e a se colocar como mediador, sem ter medo de perder o poder que historicamente exerce sobre o aluno. Desta feita, quando perguntado aos professores que metodologias eles costumavam usar, responderam conforme descrito na tabela 2.

Tabela 2

Metodologias ativas utilizadas

Fator avaliado	P
Avaliação da formação em relação ao uso de metodologias ativas em sala de aula	
Ensino híbrido.	P1
Aprendizagem por projetos, sala de aula invertida, seminários.	P2
Sala de aula invertida e seminários	P3
Aula invertida, trabalhos em grupos e seminários	P4
Aprendizagem baseada em projetos	P5
Vídeos, Jogos, júri simulado, debates	P6
Seminários discussões, estudos de casos aprendizagem por projetos	P7
Palestras, sala invertida, jogos, trabalhos em dupla	P8

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que todos os professores responderam positivamente quanto ao uso de metodologias ativas dando destaque a sala de aula invertida e aprendizagem baseada em

projetos. Vale ressaltar que para Kensky (2012), “as tecnologias não são apenas máquinas e artefatos, mas também processos, que são tecnologias a serviço da humanidade. [...], e em idiomas, rádios e telefones, entre outros, no caso da linguagem e dos processos comunicativos” (p.15). Acrescenta que na educação, as tecnologias podem ser representadas pelo quadro-negro, pelos livros, pelos lápis, pelas canetas, pelos cadernos, pelas máquinas de projeção, pelas lousas digitais, pelos tabletes, pelos computadores, entre outros artefatos. (p.15)

Neste contexto quando perguntado aos professores quais as dificuldades enfrentadas para usar metodologias ativas na sala de aula, responderam conforme tabela 3 a seguir.

Tabela 3

Dificuldades para usar metodologias ativas em sala de aula

Fator avaliado	P
Qual sua maior dificuldade para usar metodologias ativas em sala de aula	
A falta de estrutura física e financeira da escola.	P1
Pouca carga horária ou fracionada	P2
Recursos	P3
Falta de manutenção dos equipamentos .	P
4Recursos	P5
A internet disponibilizada pela escola	P6
Não costumo ter dificuldade para usar	97
Recursos digitais e um espaço físico adequado. Salas maiores, janelas com cortinas	
Para vedar a luz para o data show. A imaturidade dos alunos	P8

Fonte: Dados da pesquisa

Verifica-se ao observar a tabela que a falta de recursos é o grande entrave na escola para desenvolver as atividades, sejam eles de ordem tecnológica, recursos físicos e até de

recursos humanos.

Os recursos tecnológicos digitais são grandes aliados do ensino na atualidade visto que o mundo está cada vez mais digital. Não ter esses recursos ou ainda não saber usá-los coloca o indivíduo na condição de analfabeto digital e o exclui do que ocorre na sociedade. Inserir tecnologias digitais nas aulas aproximam a escola do cotidiano dos alunos, (onde eles manuseiam diariamente esses artefatos) e permitem que eles busquem informações com rapidez e diversidade. Por outro lado, se faz necessário criar mecanismos de controle, regras de uso, filtro para as informações coletadas, para não cair na armadilha de transformar o uso de alguns recursos digitais em apenas lazer e ter que lidar com “a imaturidade dos alunos” conforme relato da professora P8.

As novas tecnologias potencializam o aprendizado pela velocidade com que se obtém as informações. O termo “novas tecnologias”, na atualidade, refere-se, principalmente, aos processos e produtos relacionados aos conhecimentos advindos da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações, os quais se baseiam na imaterialidade, pois seu espaço é a ação virtual e sua principal matéria-prima é a informação (Kensky, 2012,p. 25).

É factível fazer uma relação entre as tecnologias da informação e comunicação (TIC) com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) conforme Gewehr (2016 citado por Ferrarini et al .2019, p.3).

[...] é possível fazer uma comparação entre as diferentes lousas disponíveis atualmente: a lousa analógica e a digital. Um quadro negro (lousa analógica) é uma tecnologia, é uma TIC, já a lousa digital é uma TDIC, pois através da tecnologia digital permite a navegação na internet, além do acesso a um banco de dados repletos de softwares educacionais.

A despeito das possibilidades proporcionadas pelas tecnologias digitais e as tecnologias tradicionais, é possível perceber através da tabela 3 o esforço que os professores dispõem para atualizar suas aulas com as técnicas e artefatos de que dispõem, conscientes

de que as metodologias digitais ocupam um lugar de destaque quando se trata de interação, motivação, atualização de informação e inovação das práticas pedagógicas. E é dessa forma que os professores responderam ao serem perguntados como avaliavam o uso de metodologias ativas em sala de aula. Ver tabela 4.

De acordo com Kensky (2012) o homem e as tecnologias caminham juntos, mas

“[...] foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais variadas tecnologias. O uso do raciocínio tem garantido ao homem um processo crescente de inovações” (Kensky, 2012, p. 15).

Dito isso, Ferrarini (2019) acrescenta: as tecnologias são os diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos e ferramentas, fruto da crescente criação da mente humana, transformando as relações de produção e de vida em sociedade ao longo da história, diferenciando-nos dos demais seres vivos (p.3).

Tabela 4

Avaliação do uso de metodologias ativas em sala de aula

Fator avaliado	P
Como você avalia o uso de metodologias ativas em sala de aula?	
Uma excelente proposta	P1
Possibilita uma maior interação entre os alunos e estimula a participarem da aula	P2
Um bom trabalho, pois, permite que os alunos tomem posse de seus conhecimentos	P3
Fundamental para todo o processo	P4
Excelente	P5
Muito importante para favorecer a motivação e participação do aluno no processo de ensino aprendizagem	P6
Muito eficiente e prazerosa tanto para o aluno como para o professor.	P7
Que não pode ser o principal, mas servir como alternativas a utilizar	P8

Logo, as tecnologias estão incorporadas no fazer pedagógico de cada professor pois elas sistematizam as metodologias adotadas. Moran (2018) sustenta que “metodologias são diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem, que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas” (p. 4).

No que se refere a importância do uso de metodologias ativas para o ensino de língua portuguesa, os professores responderam conforme descrito na tabela 5 a seguir.

Tabela 5

Importância do uso de metodologias ativas para ensino Língua Portuguesa

Fator avaliado	P
Qual a importância do uso de metodologias ativas para ensino Língua Portuguesa	
Elas se complementam, proporcionando diferentes formas de ensinar e aprender desenvolvendo o prazer e o desejo em adquirir conhecimento.	P1
São importantes para todas as disciplinas, mas para Língua Portuguesa em especial é fundamental para motivar os alunos.	P2
Amplia o conhecimento contextualizado da Língua e faz com que o aluno seja protagonista do seu aprendizado.	P3
É importante que o alunos participam das atividades através de jogos e outros atividades desafiantes.	P4
Melhorar o aprendizado.	P5
É de fundamental importância por permitir que o aluno seja mais ativo na aquisição do conhecimento acerca da língua.	P6
Alto grau de importância. Desperta o interesse na disciplina.	P7
Na medida em que busca o desenvolvimento da ação do aluno como gerenciador Principal de sua aprendizagem. O professor como orientador deve indicar estratégias,	

dentre elas os 4 pilares do pensamento computacional para impulsionar o protagonismo do aluno em sua aprendizagem.

P8

Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisar as respostas dos professores percebem que todos eles enxergam as metodologias ativas como instrumentos motivadores, capazes de despertar no aluno o interesse pelo estudo, principalmente para a disciplina de língua portuguesa que é apresentada como algo enfadonho, repleto de regras gramaticais sem sentido e desvinculada do cotidiano do estudante. É a lógica do ensino tradicional, onde o aluno passivamente fica recebendo depósitos de informações que não lhe fazem sentido. A inserção das metodologias ativas quebra essa rotina e inverte os papéis dando oportunidade dos alunos irem buscar as respostas. Assim, ao invés de decorar as regras, eles passam a vivenciar, ao invés de ler apenas textos dos outros, passam a criar seus próprios textos a partir da sua própria leitura do mundo.

No dizer de Ferrarini (2019, p.4):

Altera-se, com isso, significativamente, o modelo escolar do professor à frente da sala para transmitir conhecimento e os alunos sentados individualmente, um atrás do outro, para ouvir e depois repetir de alguma forma. Novas formas de organização do espaço e de movimentação dos professores e alunos fazem-se, portanto, presentes nas metodologias ativas, colocando o aluno no centro do processo. A aprendizagem é o foco, contanto que ative e mobilize diferentes formas e processos cognitivos do aluno e a interação com os demais colegas e professor.

Vê-se que o tempo requer novas posturas, tanto do professor como do aluno em favor de uma educação de qualidade onde as competências essenciais para esse século sejam estimuladas.

3.4.Dados da observação realizada pela pesquisadora

As turmas pesquisadas são compostas por alunos jovens, com uma média de 19 anos, da periferia de Ilhéus e de classe econômica baixa. São estudantes que precisam entrar para o mercado de trabalho e muitos já trabalham para ajudar no sustento da casa, logo, permanecer na escola é um luxo que muitos deles não podem usufruir, assim, as metodologias ativas se tornou uma motivação para que eles permanecessem na escola. Nesse sentido foi observado os seguintes aspectos:

Assiduidade

Como dito anteriormente, alguns alunos faltam a escola por precisar trabalhar, outros por falta de recursos financeiros e para outros a escola não era vista como prioridade, no entanto, depois do uso das metodologias ativas e a prática dos projetos, os alunos passaram a frequentar as aulas e justificar com antecedência as possíveis faltas.

Pontualidade

Com a presença em sala de aula também houve uma melhora na pontualidade. Os alunos passaram a fazer as atividades e a entregá-las no prazo, cumprindo as etapas do projetos sem criar prejuízos para os colegas e demais etapas.

Comprometimento

Os alunos se envolveram com os projetos e com as atividades assumindo compromisso para a realização de tudo que foi solicitado. Esse comprometimento com a disciplina de Português reverberou para as demais disciplina culminado com uma mudança no comportamento do aluno frente ao ensino e aprendizagem.

Interação

A mudança de comportamento possibilitou a interação dos alunos entre si e com os professores. A realização das atividades colaborativas em dupla ou em equipes

possibilitou a melhora no relacionamento e no conhecimento do outro.

Comunicação

A comunicação foi ampliada. Os alunos começaram a se enxergar como grupo que compartilhavam experiências e assim algumas barreiras de insegurança e timidez foram quebradas. Eles ganharam confiança, melhoraram a autoestima e passaram a se expressar melhor nos debates, nos seminários e nas discussões em grupo.

Leitura

A comunicação contribuiu também para o desenvolvimento da leitura visto que para defender os pontos de vistas ou apresentar os projetos os alunos eram obrigados a realizar pesquisas e ler textos extras diversos

Escrita

Houve uma mudança positiva na escrita, consequência do aumento nas leituras, do acesso a novos textos e da ampliação do vocabulário.

4.CONCLUSÃO

Este estudo intitulado “Uso de metodologias ativas como recurso didático para o ensino da língua portuguesa: uma experiência no Colégio Paulo Américo de Oliveira, Ilhéus - Bahia, teve como objetivo “Analisar os impactos do uso das metodologias ativas como um recurso didático do Professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio”.

O ensino médio é a última etapa do ensino básico e é a fase em que prepara o estudante para adentrar na vida profissional. Contudo, nessa fase ocorre uma evasão muito grande visto que muitos estudantes interrompem os estudos para iniciar a vida profissional. Neste contexto, a escola deve criar alternativas para que o aluno permaneça na escola, dê continuidade aos estudos e assim possam galgar melhores condições de trabalho ou continuar com o ensino superior, para tanto, a inovação na metodologia de ensino é crucial para manter o interesse do aluno e as metodologias ativas surgem como uma mola que impulsiona os alunos a uma mudança de comportamento frente ao ensino e aprendizagem.

Neste viés, verificou-se que o primeiro objetivo que trata da estratégias de ensino e aprendizagem foi alcançado visto que a professora de língua portuguesa desenvolveu várias técnicas tais como, pesquisas, debates, estudos de caso, aprendizagem por projetos e por problemas, seminários e trabalho em pares, rodas de conversas e contação de histórias. A variedade de metodologias foram aplicadas para que os alunos pudesse se identificar com alguma e assim aprimorar seu conhecimento.

No que tange a motivação do alunos para o estudo da disciplina de Língua portuguesa ficou evidente que os alunos passaram a Participar mais ativamente da aula realizando as atividades propostas e propondo temas para debates e pesquisas. Houve uma melhora gradativa na leitura e escrita assim também com a assiduidade, já que eles se comprometiam com a resolução dos projetos. Foi observado também o desenvolvimento da capacidade de

tomar decisões e de ter autonomia frente as situações que iam surgindo no desenvolvimento das atividades propostas. Os alunos puderam trazer suas experiências cotidianas e relacionar com o que se aprendia dando um novo significado ao conhecimento adquirido.

Quanto a relação de autonomia dos alunos e professores no ensino com metodologia ativa notou-se uma aproximação entre alunos e professores. Os alunos sentiram-se mais confiantes e seguros em expressar suas ideias por acreditarem que não seriam confrontadas ou desacreditadas. Rompeu-se a barreira onde o professor tinha o papel de fornecer a informação e o aluno receber e acatar. Essa prática de metodologia ativa deslocou o professor para uma posição mais periférica e centralizou o aluno, dotando-o de responsabilidades para gerenciar seu aprendizado enquanto o professor orienta e media a condução dos estudos. Assim os alunos puderam optar por escolha de temas, de projetos e de metodologias que podiam utilizar que melhor pudesse responder ao problema estudado. Essa autonomia gerou engajamento nas aulas e conseqüentemente melhora nas notas, na leitura e na escrita.

Destarte, a maioria dos alunos pesquisados aprovaram o uso das metodologias ativas como uma ferramenta para o estudo da língua portuguesa pois perceberam uma melhora individual no seu comportamento como pessoa, como estudante e como ser crítico.

Por fim, verificou-se que os professores de língua portuguesa têm inserido em suas aulas diversas técnicas de metodologias ativas para motivar os alunos, mas que a falta de recursos é um limitador da ampliação dessa prática visto que na escola os recursos tecnológicos são reduzidos e outros inexistentes, obrigando ao professor usar seus recursos particulares para usar uma metodologia mais elaborada que necessita de recursos digitais.

Diante do exposto, conclui-se que as metodologias ativas quando adotadas em sala de aula de Língua portuguesa impacta positivamente na forma como o aluno se compromete com o ensino dando-lhe autonomia e possibilitando que ele escolha e use as diversas formas de aquisição de conhecimentos. Entretanto, o ensinar e o aprender está relacionado a questões do currículo, da postura do professor e do aluno e dos recursos que estão disponíveis que

possam subsidiar o processo de ensino. Logo, torna-se necessários outros estudos para compreender como solicitar atividades que venham ajudar o aluno a desenvolver suas habilidades e competências tornando-se protagonista da sua aprendizagem. Por fim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir servindo de material de estudo para outros estudantes, profissionais e interessados no tema.

5. RECOMENDAÇÕES

Ao longo desse estudo analisamos os impactos das metodologias ativas no ensino da língua portuguesa para estudantes do ensino médio considerando que estas metodologias colocam o foco da aprendizagem no centro do processo, entretanto, para que isso ocorra se faz necessário uma mudança estrutural onde cada agente tem uma responsabilidades distintas que coadunam para o sucesso da educação. Nesse sentido recomenda-se atribuições para o Estado, Escola, Professores e Alunos.

Recomenda-se ao estado disponibilizar a estrutura necessária para uso das metodologias ativas, incluindo adequação da infraestrutura escolar, fornecer mobiliário e equipamentos diversos incluindo os digitais. Prover com materiais escolar incluindo o livro didático e capacitando os professores para se atualizarem com as novas tendências da educação.

Recomenda-se que a Escola inclua no seu projeto Político Pedagógico o uso das metodologias ativas como uma diretriz, para que todos possam utilizá-las em suas turmas e que haja um acompanhamento da utilização no dia a dia.

Recomenda-se que os professores busquem se atualizar das novas metodologias e que utilizem em suas salas de aula, trocando experiência com outros professores e compartilhando os casos de sucessos.

Recomenda-se por fim que os alunos participem dos processos, interajam com os colegas e professores e apresentem sugestões de ensino que contribuam para o seu próprio aprendizado.

REFERÊNCIAS

- Abreu, M. C.; Masetto, M. T. (1985). *O professor universitário em aula: Práticas e princípios teóricos* (5. ed.). MG Ed. Associados.
- Araújo, I. (2016). Gamification: Metodologia para envolver e motivar alunos no processo de aprendizagem. *Education in the Knowledge Society*, 17(1), 87–107.
<https://www.redalyc.org/pdf/5355/535554761005.pdf>.
- Afonso, A. J. (1999). Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, C, 20(69), 139–164.
- Azevedo, I. C. M. & Damaceno, T. Souza, M. S. (2017). Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. *Revista de estudos de cultura*, (7). <https://doi.org/10.32748/revec.v0i7.6557>
- Bagno, M. & Rangel, E. de O. (2005). Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 5 (1), 63–81.
- Barbosa, A. D. & David, C. M. (2017). Lei 5.692/71 E 9.394/96: O que define o aprender? A normatividade ou o processo. *Revista Camine: Caminhos da Educação*, 9(2), 21–33.
<https://doi.org/10.5016/camine.v9i2.1961>
- Bastos, C. C. (2006, 24 Fevereiro). Metodologias ativas. *Educação e Medicina*.
<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>.
- Belém, R. S. (2019). *Aprendizagem ativa como inovação ao modelo tradicional de ensino* [Dissertação de Mestrado. Universidade de Caxias do Sul].
- Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Revista Ciências Sociais e Humanas*, 32(1), 25-40.

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>

- Bergmann, J. & Sams, A. (2018). *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. (A. C. da. C. Serra, Trad.). LTC. (Obra original publicada em 2016)
- Bessa, L. (2020, 28 dezembro). Descubra o que são e como aplicar atividades de estudo do meio na sua escola. *Imaginie Educação*.
<https://educacao.imagine.com.br/atividades-de-estudo-do-meio/>.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. (M. J. Alvarez., S. B. dos. Santos. & T. M. Batista, Trad.) Porto Editora.
(Obra original publicada em 1991)
- Bordalo, A. A. (2006). Estudo transversal e/ou longitudinal. *Revista Paraense de Medicina*, 20(4),
<http://scielo.iec.gov.br/pdf/rpm/v20n4/v20n4a01.pdf>.
- Bordenave, J. D. & Pereira, A. M. (1982). *Eatratéglas de ensino aprendizagem* (4ª ed.). Vozes.
- Braga, A. C. & Mazzeu, F. J. C. (2017). O analfabetismo no Brasil: Lições da história. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 21(1), 24–46.
<https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n1.2017.9986>
- Brasil . Presidência da República. Casa civil.(1996). *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Casa Civil.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais
- Brasil. Ministério da Educação. (2015). *Base Nacional Comum Curricular* (versão preliminar).

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>

Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular* (versão final).

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*.

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. (2002). *Referenciais para formação de professores*. Secretaria de Educação Fundamental.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48631-reformprof1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015). *Plano Nacional de Educação – PNE – 2014-2024 – Inep*.

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf

Brasil. Presidência da República. Casa civil (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Casa Civil.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno (2017).

Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf

Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Portaria Nº 331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação*. Ministério da educação.
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRI LDE2018.pdf>

Brasil Base Nacional Comum.Curricular. (n. d.2022) Início. Base nacional comum.
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Brito, G. M. A. de., Araújo, G. C. de O. & Silva, W. C. da. (2017). Vinte anos da Lei n.º 9.394/96, o que mudou? Políticas educacionais em busca de democracia. *Revista Retratos da Escola*, 11(20). 147–160. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.696>

Britto, L. P. L. (2007). Ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: D. A. Correa & P. B. O. Saleh (Orgs.) *Práticas de letramento no ensino: Leitura, escrita e discurso*. (pp. 53–77). Parábola Editorial.

Bruyne, P.; Herman, J.& Schoutheete, M. (1977). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica.*: Francisco Alves.

Bryman, A. (1989). *Research Methods and Organization Studies*. Unwin Hyman.

Boruchovitch, E. (2007). Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. *ETD - Educação Temática Digital*, 8(2), 156-167. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-73589>

Busarello, R. I. Ulbricht, R. Batista & Fadel, L. M. (2014). A gamificação e a sistemática de jogo. In: L. M. Fadel., V. R. Ulbricht., C., R. Batista, & T., Vanzin. (Org.). *Gamificação na educação* (pp. 11-37). Pimenta Cultural.

- Bzuneck, J. A.(2009). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: Bzuneck, J. A.; Borucho-vitch, E. (Orgs). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. (4^a. ed.) Vozes..
- Campoy, A. T. J. (2016). *Metodologia de la Investigacion Cientifica: Manual para la Elaboracion de Tesis y Trabajos de Investigación*. Marben Editora y Grafica
- Carvalho, E. R. & Rocha, H. A. L.(2022). *Estudos Epidemiológicos*. (1–4).
<http://www.epidemiologia.ufc.br/files/05estudosepidemiologicos.pdf>.
- Carvalho Silva , A. J. de; Cruz, S. R. M. & Sahb, W. F. (2018). Metodologias ativas no Ensino Superior: Uma proposta de oficina sobre aprendizagem por pares; sala de aula invertida; aprendizagem baseada em problema e rotação por estações de trabalho. Simpósio Tecnologias e Educação a Distância no Ensino Superior
<https://ufmg.br/eventos/visualizacao/simposio-internacional-tecnologias-e-educacao-a-distancia-no-ensino-superior>
- Cerqueira, A. G. C., Cerqueira, A. C., Souza, T. C. de., Mendes, P. A. (2009). A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira. *Anais do Ciclo de Estudos Históricos da Universidade Estadual de Santa Cruz*. UESC.
- César, M. C. M. (2008). Breve história da língua portuguesa no Brasil. *Revista de Villegagnon*, 3(3). Edição histórica. 114–117.
<https://www.portaldeperiodicos.marinha.mil.br/index.php/villegagnon/article/view/2098/2036>
- Chauí, M. (2013). *Iniciação à filosofia: Ensino médio*, (volume único. 2^a. Ed.), Ática.
- Chizzotti, A. (2014). *Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais* (6^a ed.). Vozes.
- Clare, N. A. V. (2006). Atividades linguísticas e epilinguísticas no ensino criativo. *Revista*

Philologus, 12(35), 32–38.

- Cordeiro, R. J. de. M. (2019). Análise sobre as LDBs 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96 e seu foco no ensino pré-primário, primário, educação infantil e fundamental I. *Web Revista Linguagem, Educação e Memória*, 16(16).
<https://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLEM/article/view/3297/pdf>
- Dietrich, J. (2014, 31 Março). Educação: mais uma vítima do regime militar no Brasil. Centro de referência em educação integral.
<https://educacaointegral.org.br/reportagens/educacao-mais-uma-vitima-regime-militar-brasil/#:~:text=Como%20resgate%20%C3%A0%20mem%C3%B3ria%20da,sua%20liberdade%20e%20direitos%20cerceados.>
- Diesel, A., Santos Baldez, A. L., & Neumann Martins, S. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14(1), 268–288. <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>
- Diesel, A.; Marchesan, M. R. & Martins, S. N. (2016). Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. *Revista Signos*, 37(1), 153–169.
<http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/1008/995>
- Farah, N. E. (2021). Professores de Língua Portuguesa, metodologias ativas e tecnologias digitais no desenvolvimento da educação linguística [Tese de Doutorado da pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC].
- Ferrarini, R., Saheb, D. & Torres, P. L. (2018). Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. *Revista Educação em Questão*, 57(52), 1–30.
<https://www.redalyc.org/journal/5639/563965406010/html/>
- Fontelles, M. J.; Simões M. G.; Farias, S. H.; Fontelles, R. G. S. (2009).

Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa.

Rev. para med. 23(3), jul–set. <http://files.bvs.br/upload/S/0101-5907/2009/v23n3/a1967.pdf>

Freire, P. (1979). *Educação como prática da liberdade* (17.ed.), Paz e Terra.

Freire, P. (1988). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.*: Autores Associados: Cortez. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (43ª ed.). Paz e Terra.

Gadotti, M. (2001). Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: M. Gadotti, & J. E. Romão.(Orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*, (4ª ed.). Cortez.

Galvão, A. M. de O.; Batista, A. A. G.(2011).Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In: A. M. de O., GALVÃO & A, A. G. Batista, (Orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos* (pp. 11-48). Autêntica

Geraldi, J. W. (1984) Concepções de linguagem e ensino de Português. In: J. W. Geraldi (Org.), *O texto na sala de aula:Leitura & produção* (3ª ed, Pp. 41-48). Assoeste editora educativa.

Geraldi, J. W. (1999). *Linguagem e ensino:Exercícios de militância e divulgação*. ALB, Mercado de Letras.

Geraldi, J. W. (2015). O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum. *Revista Retratos da Escola*, 9(17), 381–396. <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17>

Geraldi, C. M. G.; Geraldi, J. W. (2012). A domesticação dos agentes educativos: Há alguma luz no fim do túnel. *Revista Inter-Ação*, 37(1), 37–50.

<https://doi.org/10.5216/ia.v37i1.18867>

Gewehr, D. (2016). *Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICS) na escola e em ambientes não escolares* [Dissertação de Mestrado, Centro Universitário UNIVATES]

- Gil, A. C. (2014). *Métodos e técnicas de pesquisa* (6ª ed.). Atlas.
- Gonçalves, L. C. & Souza, M. P. de. (2018). Flipped classroom: uma nova maneira de aprender e ensinar língua portuguesa no ensino médio. *Revista eletrônica do Instituto de Humanidades*, 20(46), 32–52.
<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/5285/2827>
- Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. PerennialLibrary/Harper & Row Publishers.
- Griffin, D. (2014). Gamification in E-Learning. Ashridge Business School.
<http://www.ashridge.org.uk/Website/Content.nsf/wELNVLR/Resources:+Gamification+in+e-Learning?opendocument>.
- Guimarães, S. E. R. (2003). *Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento* [Tese Doutorado, Universidade Estadual de Campinas]
- Guerra Júnior, A. L. (2021) Ensino de língua portuguesa e metodologias ativas: O desenvolvimento de um projeto de extensão via tecnologias digitais. *Ensino e Tecnologia em Revista*, 5(1), 90–107, jan./jun. <https://doi.org/10.3895/etr.v5n1.13764>
- Hernández, F.; Ventura, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho* (5ª ed.). Artes Médicas.
- Huizinga, J. (2010) *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura* (6ª ed.). Perspectiva.
- Horn, M. B.; Staker, H. (2015). *Blended: Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Tradução: M. C. G. Monteiro. Penso.
- Indicador de Analfabetismo Funcional. (2018). *Inaf Brasil 2018 Resultados preliminares. Pesquisa gera conhecimento. O Conhecimento transforma*. Ação educativa. Instituto Paulo Montenegro. https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-

Preliminares_v08Ago2018.pdf

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2017). Tabela: População residente, por sexo e situação do domicílio, população residente de 10 anos ou mais de idade, total, alfabetizada e taxa de alfabetização, segundo os Municípios. In: *Censo demográfico 2000: resultados do universo*. IBGE. <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.1.2017.9986> 46.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2015). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira:2015/IBGE. *Coordenação de População e Indicadores Sociais*. https://drive.google.com/file/d/1q8oI_T9JpleU9AipnpxlRQd21CSNGqgN/view

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). *Biblioteca*. IBGE. <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=31318&view=detalhes>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.. Pesquisa Nacional por amostra de domicílio. (2020). Educação 2019. PNAD Contínua. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf

Kensky, V. M. (2012). O que são tecnologias e por que elas são essenciais. In: K., V. Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. (8ª ed.) Papirus.

Kuzuyabu, M. (2020, 13 Abril). Educação básica: Brasil continua abaixo da média da OCDE. *Educação*. <https://revistaeducacao.com.br/2020/04/13/educacao-basica-alunos-pisa>

Kapp, K. M., Blair, L., & Mesch, R. (2014). The Gamification of Learning and instruction Field book : Ideas into Practice. Pfeiffer.

Konrath, M. L. P.; Tarouco, L. M. R.; Behar, P. A. (2009). Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. *Revista Renote*, 7(1), jul. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.13912>.

- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. R. dos. (1993). *Trabalho de projeto: leitura comentada* (3ª ed.). Afrontamento.
- Leite, L. H. A. (2007). Pedagogia de projetos e Projetos de Trabalho. *Revista Presença Pedagógica*, 73, 62–69.
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão escolar: teoria e prática* (5ª). Editora alternativa.
- Macedo, E. (2015). Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educ. Soc., Campinas*, 36(133), 891–908, out.-dez.
- Marconi, M. de A.; Lakatos, E. M. (2011). Metodologia do trabalho científico: Procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. (7ª. ed., 6ª.reimpr.). Atlas.
- Martins, M. A.; Vieira, S. R.; Tavares, M. A. (2014). Contribuições da sociolinguística brasileira para o ensino de português. In: M. A., Martins, M. A.; Vieira, S. R.; Tavares, M. A. (Org.), *Ensino de português e sociolinguística* (pp. 9–35).Contexto.
- Malfacini, A. C. S. (2015). Breve histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: da reforma pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. *Idioma*, 28, 45–59.
- Mascarenhas, S. A.. (2012) Metodologia Científica. Editora Pearson Education do Brasil.
- Mazur, E. (2015). *Peer Instruction: a revolução da aprendizagem ativa*. Penso
- Mendonça, M. (2006). Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: C. Bunzen, & M. Mendonça. (Orgs.), *Português no ensino médio e formação do professor*. 199–226), Parábola Editorial.
- Michel, M. H. (2015). *Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: Um guia prático para o acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos* (3ªed.). Atlas.
- Minayo, M. C. de S. (2011). Importância da Avaliação Qualitativa combinada com outras modalidades de Avaliação. *Revista saúde e transformação social*, 1(3), 2–11.

<https://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/saudeetransformacao/article/view/652/844>

- Mitre, S. M., Siqueira-Batista, R., Girardi-de-Mendonça, J. M., Morais-Pinto, N. M. de., Cynthia de Almeida Brandão Meirelles, C. de A. B., Cláudia Pinto-Porto, C., Moreira, T. & Hoffmann, L. M. A. (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação dos profissionais de saúde: Debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13(2), 2133-2144. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232008000900018>
- Mota, A. R. & Rosa, C. T. W. (2018). Ensaio sobre metodologias ativas: Reflexões e propostas. *Revista Espaço Pedagógico*, 25(2), 261–276.
<https://doi.org/10.5335/rep.v25i2.8161>
- Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda*. In: J. Moran, & L. Bacich. (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*.: Penso.
- Nagai, W. A. & Izeki, C. A. (2013). Relato de experiência com metodologia ativa de aprendizagem em uma disciplina de programação básica com ingressantes dos cursos de Engenharia da Computação, Engenharia de Controle e Automação e Engenharia Elétrica. *Revista Retec*, 4, .1–10.
- Oliveira, M. M. de. (2012). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Vozes.
- Ortiz, L. J. (2018). *Metodologías activas en el aula: El aprendizaje cooperativo. La coperación como vía para la inclusión*. Editorial Academica Espanola.
- Qedu. (2019). *EE Colégio Estadual Paulo Américo de Oliveira*.
<https://www.qedu.org.br/escola/109296-ee-colegio-estadual-paulo-americo-de-oliveira/censo-escolar>.
- Pacheco, R. G. & Cerqueira, A. S. (2013). *Legislação Escolar*. (4ª ed.) Universidade Federal de Mato Grosso.

- Pelegriani, T., Azevedo, M. L. N. (s.d.). Educação nos anos de chumbo: a política educacional. ambicionada pela Utopia Autoritária (1964-1975)(Parte 1). Hi7.co. <https://ensino.hi7.co/a-educacao-nos-anos-de-chumbo---parte-1-56c69a737317e.html>
- Pereira, F. I. (2017). Aprendizagem por pares e os desafios da educação para o senso-crítico. *International Journal Activie Learning*, 2(1), 6–12. <https://doi.org/10.15202/25262254.2017v2n1p6>
- Pietri, E. de. (2018). O ensino de português no brasil: as desigualdades da distribuição linguística. *Educação em Revista*, 34, e180137, 1–30. <https://doi.org/10.1590/0102-4698180137>
- Pinho, L. C. L. (2020) *Metodologias ativas: possíveis práxis do ensino da língua portuguesa na educação básica* [Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras].
- Raguze, T. & Silva, R. P. da. (2016). Gamificação aplicada a ambientes de aprendizagem. *Gamepad-seminário de games e tecnologia da universidade Feevale*.
- Raymundo, V. P. (2009L). Construção e validação de instrumentos: um desafio para a psicolinguística. *Revista Letras de Hoje*, 44(3), 86–93, jul./set.
- Reginato, C. A. & Alexandre Filho, P. (2022). Metodologias ativas nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental I: Um relato de experiência sobre o uso do smartphone no processo de ensino e aprendizagem. *Paidéia – Revista científica de educação a distância*, 14(25). <https://periodicos.nimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/1277>
- Rosa, C. T. W. da. (2014). *Metacognição no ensino de Física: da concepção à aplicação*. UPF Editora.
- Sader, E. (2013). A construção da hegemonia pós-neoliberal. In: E. Sader. (org.) *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. Boitempo.

Sampieri, R. H, Collado, C. F; & Lucio, P. B. (2014). *Metodologia de Pesquisa* (3ª ed.). Trad.:F. C. Murad; M. Kassner & S. C. D. Ladeira. McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda

Santos, B. de S. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. SãoPaulo, Boitempo.

Santos, L. W. dos.(2015). O ensino de língua portuguesa e os PCN. In: M. A. J. Pauliukonis, M. A. L. & S. Gavazzi (orgs.), *Da língua ao discurso: Reflexões para o ensino* (pp. 173–184). Lucena.

Sakai, M. H. & Lima, G. Z. (1996). PBL: Uma visão geral do método. *Olho Mágico*, 2, 5–6.

Saviani, D. (2006), *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.*: Autores Associados.

Seguio, M. (2014, 23 Setembro). Competências socioemocionais. *Porvir*. <https://porvir.org/serie-de-dialogos-debate-competencias-socioemocionais/>.

Silveira, B. T. & Francisco, O. B. (2016). O atual ensino de língua portuguesa: Considerações sobre o real e o ideal. *Revista Pedagogia em Foco*, 11(6), 135–155, jul./dez.

Sisto, F. F., Guimarães, S. E. R., Costa, E. R.da. & Martini, M. L. (2009). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: J., A. Buzneck., J. A.; E. Boruchovitch, (Orgs). *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (pp 32–57), (4ª. ed.), Vozes.

Soares, M. (2012). Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: M. Bagno (Org.). *Linguística da norma*. (3ª ed., 141–161). Loyola.

Souza G. L. de A. (2019). Metodologias ativas como estratégia de ensino sob a ótica dos discentes: foco na Aprendizagem Baseada em Problema (ABP) no ensino em saúde em uma instituição de ensino superior BNCC.

Souza, D. F. S de. & Baptista, F. B. (2017). O ensino de língua portuguesa e a base nacional comum curricular: Tensões e divergências. *Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação*, 1(17), 177–186.
<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/12623/10570>

Souza, D. F. S de. & Baptista, F. B. (2017). O ensino de língua portuguesa e a base nacional comum curricular: Tensões e divergências. *Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação*, 1(17), 177–186.
<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/12623/10570>

Sousa, R. M. S. (2020). Metodologias ativas para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa: Proposta para os anos finais do ensino fundamental [Dissertação de mestrado da Universidade de Uberaba.].

Squire, K. D. (2011). Video Games and Learning - Teaching and Participatory Culture in the digital age. Teachers College, Columbia University

Torres, K. A., Borba, E. L., Souza, A. R. & Martins, P. L. (2014). Implantação da metodologia híbrida (blended learning) de educação numa instituição de ensino privada. In. Anais ESUD 2014 – XI Congresso brasileiro de ensino superior à distância de Florianópolis/SC. <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/>

Tokarnia M. (2020, 15 Julho). Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever. *Agência Brasil*
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas->

brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos.

Valente, J. A., Almeida, M. E. B. de. & Geraldini, A. F. S. (2017). Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, 17(52), 455–478. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.052.ds07>

Visioli, A. C. C (2004). *Política de ensino de língua portuguesa e prática docente* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá].

Werneck, H. (2010). O professor, a linguagem e o aluno. Há um limite para o uso da linguagem coloquial em sala de aula; o exercício do lecionar exige poderção e firmeza. In: *Revista Língua Portuguesa*, São Paulo, v4, n53, p13, maio, 2010.

Zichermann, G. & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing GameMechanics in Web and Mobile Apps*. ed. O'Reilly.

Zaluski, F. C. & Oliveira, T. D. de. (2018). Metodologias ativas: uma reflexão teórica sobre o processo de ensino e aprendizagem. *Congresso Internacional de Educação e Tecnologia*. <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/556>

ANEXO

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA E TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo de pesquisas intitulado **“Uso de metodologias ativas como recurso didático para o ensino da língua portuguesa: uma experiência no Colégio Paulo Américo de Oliveira, Ilhéus – Bahia”**

Declaro, ainda, estar ciente da realização da pesquisa acima intitulada nas dependências do Colégio Estadual Paulo Américo de Oliveira, e como esta Instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Ilhéus, de _____ de 2022

APÉNDICE A



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Convido-lhe para participar, como voluntário, da pesquisa Uso de Metodologias Ativas como Recurso Didático para o Ensino da Língua Portuguesa: uma experiência no Colégio Estadual Paulo Américo de Oliveira, Ilhéus – Bahia. Meu nome é Raimunda Moraes Firmo Almeida, e sou a pesquisadora responsável por este estudo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que adota o método da pesquisa ação usando como coleta de dados os instrumentos, questionário, análise documental, entrevista e observação.

Os dados coletados serão utilizados unicamente para esta pesquisa e os resultados serão divulgados em eventos e/ou revistas científicas, preservando a identidade dos respondentes. A pesquisa terá duração de sete meses com o término previsto para Setembro de 2022. O objetivo da pesquisa é analisar os impactos do uso das metodologias ativas como um recurso didático do Professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio para isso será considerado quatro dimensões: a escrita, a leitura, a oralidade e a escuta.

Sua identidade será resguardada e suas respostas tratadas confidencialmente. Seu vínculo com a pesquisa é voluntário, permitindo que você se afaste, se recuse a responder qualquer pergunta ou ainda de participar da pesquisa se assim o desejar, sem que isso lhe traga prejuízos.

Sua participação consistirá em responder as perguntas a serem realizadas de acordo com os instrumentos de coleta de dados e não lhe será cobrado ou fornecido qualquer compensação financeira.

Os riscos advindos dessa pesquisa podem ser mínimos sendo possível ocorrer apenas constrangimento durante as entrevistas ou as observações. Entretanto, os pesquisados terão a liberdade de recusa durante toda a realização da pesquisa.

O benefício relacionado à sua participação será o de contribuir para aumentar o conhecimento científico e melhorar o ensino da língua portuguesa.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado. Em caso

de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Raimunda Moraes Firmo Almeida no telefone: (73) 9972-8525. Desde já agradecemos!

Nome e Assinatura do pesquisador _____

Nome e Assinatura do participante _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____ RG
_____ CPF _____ abaixo
assinado, responsável por _____,
autorizo sua participação no estudo **Uso de metodologias ativas como recurso didático para o ensino da língua portuguesa: uma experiência no Colégio Paulo Américo de Oliveira, Ilhéus – Bahia**, como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) Raimunda Moraes Firmo Almeida sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da sua participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção do acompanhamento/assistência/tratamento prestado ao sujeito pesquisado.

Local e data: _____

Nome e Assinatura do(a) Participante / Responsável: _____

APÊNDICE B



ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Este instrumento será preenchido pela pesquisadora após as realizações das atividades usando metodologias ativas nas classes do 3º ano do ensino médio do CEPAO, e servirá como coleta de dados na pesquisa intitulada “**Uso de metodologias ativas como recurso didático para o ensino da língua portuguesa: uma experiência no Colégio Paulo Américo de Oliveira, Ilhéus – Bahia**”.

Os alunos serão observados nos seguintes critérios: assiduidade, pontualidade, comprometimento, interação, comunicação, leitura e escrita.

CRITÉRIOS	
ASSIDUIDADE	
PONTUALIDADE	
COMPROMETIMENTO	
INTERAÇÃO	
COMUNICAÇÃO	
LEITURA	
ESCRITA	

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES

Prezado Estudante!

Este questionário faz parte da minha pesquisa da Tese de Doutorado em Ciência da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción e que tem objetivo analisar os impactos do uso das metodologias ativas como um recurso didático do Professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio Agradecemos sua participação na pesquisa e garantimos que seus dados serão preservados e utilizados somente para fins acadêmicos. Sua participação é valiosa! Por favor, leia com atenção cada pergunta e responda com sinceridade e da forma mais completa que puder.

Muito agradecida!

Raimunda Firmo

***Obrigatório**

1. Idade *

2. Genero *

Masculino

Feminino

3. Estuda no colégio Paulo Américo? *

sim

não

4. Qual sua Turma *

3° ano A

3° ano B

3° ano C

I. Papel do aluno no ensino com metodologia ativa. *

1.1 Você sabe o que é metodologia ativa?

sim

não

1.2 Você assiste as aulas de Língua Portuguesa? *

Sim

Não

1.3 De que forma você participa da aulas de Língua Portuguesa: (pode marcar mais de uma alternativa). *

Participando dos debates em sala e em grupo

Realizando pesquisas dos temas estudados

respondendo e realizando as atividades propostas pela professora

Sugerindo novos temas para discussão

Realizando grupo de estudos com os colegas

Participando de trabalho colaborativo em sala de aula

1.4 Você acha que o ensino usando metodologia ativa facilita o aprendizado teórico? *

sim

Não

1.5 Você acha que o ensino usando metodologia ativa facilita o aprendizado prático? *

Sim

Não

II. De que forma as metodologias ativas podem promover a motivação dos alunos para o ensino aprendizagem da língua portuguesa. *

2.1

Com o uso das metodologias ativas, você se sente estimulado para buscar informações (leitura de livros, artigos, internet

Sim

Não

1. Você acredita que o método de Aprendizagem Baseada em metodologias ativas, facilita a aprendizagem teórico/prática? *

Sim

Não

2.3. Você acha que o método de ensino de metodologias ativas adotado pela

*professora de Língua portuguesa melhorou: (Pode Marcar mais de uma alternativa

- Suas habilidades práticas e de escrita sua
- capacidade de leitura e interpretação
- sua capacidade de comunicação e expressão
- trabalho em equipe
- tomada de decisão.

2.4. Os materiais usados nas aulas contribuem para sua aprendizagem? *

- Sim
- Não

2.5. Os equipamentos utilizados nas aulas com metodologias ativas favorecem seus aprendizado? *

- Sim
- Não

2.6 Das metodologias ativas usadas em sala de aula, quais as que você mais gostou, e porque? (pode marcar mais de uma alternativa) *

- Estudo de caso
- Metodologia por projetos
- Pesquisa científica
- Aprendizagem baseada em problema
- Sala de aula invertida
- Gamificação
- Ensino híbrido
- Aprendizagem entre pares (aprendizagem em dupla)
- storytelling (Contação de estória)
- Estudos do meio (Visita técnica)

III Opinião dos alunos em relação ao uso de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. *

3.1 Prefiro as aulas com metodologia ativa do que as aulas com as metodologias tradicionais.

- concordo
- não estou decidido
- Discordo

32. Sinto-me motivado para as aulas com a utilização de metodologia ativa. *

- Concordo
- Não estou decidido
- Discordo

3.3. Minha aprendizagem é maior com a metodologia ativa. *

- concordo
- Não estou decidido
- Discordo

3.4. As aulas na metodologia ativa são mais dinâmicas *

- concordo
- Não estou decidido

3.5 Estou satisfeito com o grau de dificuldade praticado durante as aulas com metodologia ativa. *

- concordo
- não estou decidido
- discordo

3.5 Estou satisfeito com grau de dificuldade praticado durante as aulas com metodologia ativas. *

- concordo
- Não estou decidido
- Discordo

3.6 Aprendo mais e em menor tempo durante as aulas com aplicação da metodologia ativa. *

- Concordo
- Não estou decidido
- Discordo

3.7. Participo ativamente nas atividades de aulas com aplicação das metodologias ativas. *

- Concordo
- Não estou decidido
- Discordo

3.8 Entendo que aumenta a interação com os colegas durante a aplicação das metodologias ativas *

- Concordo
- Não estou decidido
- Discordo

3.9 Entendo que aumenta a interação com os docentes durante a aplicação das metodologias ativas *

- Concordo
- Não estou decidido
- Discordo

3.10 Entendo as metodologias ativas como uma inovação. *

- Concordo
- Não estou decidido
- Discordo

IV. Estratégias de ensino aprendizagem a partir do uso das metodologias ativas no ensino da língua portuguesa. *

4.1 Foram realizados debates e discussões com temática de assuntos gerais e da atualidade.

- Concordo
- Não estou decidido
- Discordo

4.2. Foi realizado uma conexão das teorias com a prática do contexto cotidiano dos alunos no ensino utilizando metodologias ativas. *

- Concordo
- Não estou decidido
- Discordo

4.3 Estou satisfeito com a associação entre os temas desenvolvidos e a relação prática apresentada nas metodologias ativas. *

- Concordo
- Não estou decidido
- Discordo

4.4. Acredito que os casos reais desenvolvidos por meio do uso das metodologias ativas contribuem positivamente na minha aprendizagem. *

Concordo

Não estou decidido

Discordo

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Prezado Professor!

Este questionário faz parte da minha pesquisa da Tese de Doutorado em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción e que tem objetivo analisar os impactos do uso das metodologias ativas como um recurso didático do Professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Agradecemos sua participação na pesquisa e garantimos que seus dados serão preservados e utilizados somente para fins acadêmicos. Sua participação é valiosa! Por favor, leia com atenção cada pergunta e responda com sinceridade e da forma mais completa que puder.

Muito agradecida!

Raimunda Firmo

*Obrigatório

1. 1.Qual a sua formação *

2. 2.Há quanto tempo você ensina lingua portuguesa *

3. 3.Você conhece as metodologias ativas? *

4. 4.Como você avalia sua formação acadêmica em relação ao uso de metodologias ativas em sala de aula? *

5. 5. Você já usou metodologias ativas em suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

6. 6. Quais metodologias você costuma utilizar? *

7. 7.Qual sua maior dificuldade para usar metodologias ativas em sala de aula? *

8. 8.Como você avalia o uso de metodologias ativas em sala de aula ? *

9. 9. Qual a importância do uso de metodologias ativas para o ensino da Língua Portuguesa? *
