

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.019

APRENDIZAGEM ATIVA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA¹

TELMA CRISTINA GOMES DA SILVA

Doutora em Linguística. Pós-doutora, mestre e graduada em Letras. Profissional em educação da Universidade Aberta do Brasil no âmbito da Universidade Federal da Paraíba e do Instituto Federal da Paraíba. Contatos: profa.telma@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta uma experiência docente com o uso de metodologias ativas para a formação de alunos / professores em formação num mestrado profissional em Letras de uma instituição pública paraibana. Como metodologia de pesquisa, adotamos a *pesquisa-ação* por favorecer a intervenção pedagógica e também a autorreflexão entre os participantes do processo visando o aperfeiçoamento de práticas sociais e educacionais. Adotamos como aportes teóricos os estudos de Bakhtin (2011), Geraldi (2011), Schmitz (2021) entre outros estudiosos, e também recorremos a BNCC (2017) e PCNs (1998). Ressaltamos que este trabalho é ligado ao projeto de pesquisa “*Do oral ao escrito e vice-versa: os gêneros textuais orais e escritos, formais e públicos, no ensino de língua portuguesa da Educação Básica*” cujo objetivo consiste em estudar e desenvolver práticas de linguagem para o trabalho com o texto em sala de aula, tendo como sujeito de pesquisa o aluno /professor em formação inicial ou continuada atuante na Educação Básica. Os resultados de pesquisa apontaram que as metodologias ativas, como a *sala de aula invertida*, podem propiciar a aprendizagem ativa e a elaboração de propostas didáticas significativas para o ensino de língua portuguesa no contexto escolar. Também constatamos que o professor da educação básica resiste a introdução de práticas inovadoras em sua rotina docente demonstrando assim dificuldades em se adaptar aos métodos de ensino ativos.

Palavras-Chave: Metodologias Ativas; Formação do Professor; Aprendizagem Ativa; Ensino de Língua Portuguesa; Educação Básica.

1 Este trabalho traz resultados do projeto “*Do oral ao escrito e vice-versa: os gêneros textuais orais e escritos, formais e públicos, no ensino de língua portuguesa da Educação Básica*” ligado ao Programa Professor

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma experiência com a execução do projeto de pesquisa intitulado “*Do oral ao escrito e vice-versa: os gêneros textuais orais e escritos, formais e públicos, no ensino de língua portuguesa da Educação Básica*” pelo qual uma professora pesquisadora desenvolveu ações e atividades de intervenção pedagógica visando a aprendizagem ativa num mestrado profissional em Letras de uma instituição pública paraibana.

Essa intervenção aconteceu através do uso de metodologias ativas (*sala de aula invertida, promoção de seminários e de discussões, aprendizagem baseada em problemas, etc.*), e com a elaboração de sequências didáticas tendo a interação *professor-aluno, aluno-aluno e aluno-textos*² como fundamentais para a construção de saberes acadêmico-científicos e pedagógicos aplicados ao ensino de língua portuguesa na educação básica.

O interesse em abordar sobre a aprendizagem ativa para a formação do aluno / professor de língua portuguesa surge com a experiência em ensino, pesquisa e extensão, e também a docência direcionada a formação inicial e continuada de professores da educação básica. Esses profissionais se depararam, nos últimos anos, com mudanças significativas no que concerne às práticas de ensino devido aos avanços tecnológicos e a implementação da Base Nacional Curricular Comum (doravante BNCC).

Justificamos, então, a importância de estudos a respeito da formação docente para o ensino de língua materna com intermédio de metodologias ativas associadas as teorias do texto. Essa associação contribui para que o aluno / professor faça uma autoavaliação, enquanto também adquire novos conhecimentos teóricos e práticos para o trabalho com o texto (oral, escrito e visual) em sala de aula.

A metodologia de pesquisa aplicada foi a *pesquisa-ação* que consiste em intervir pedagogicamente no contexto de pesquisa, tendo a colaboração dos participantes. Esses participantes possuíam interesses em comum, no caso, o aprimoramento de práticas sociais e educacionais. Também adotamos a *análise de conteúdos* para examinar os dados coletados com auxílio de um questionário aplicado com os alunos/professores em formação.

2 Consideramos *texto* em sentido amplo (oral, escrito ou visual).

O questionário possibilitou que os participantes avaliassem a metodologia aplicada pela professora pesquisadora. E também que ela comparasse as ações e os discursos dos alunos participantes com suas respostas ao questionário; pois, a pesquisa científica de base sociológica exige uma análise do processo de ensino-aprendizagem com um todo significativo.

Como já dito, os sujeitos participantes, desta pesquisa, são alunos ingressos no primeiro semestre de um mestrado profissional em Letras, ou seja, professores atuantes na educação básica. Assim, o trabalho – com metodologias ativas para o estudo do texto – foi uma maneira concreta de capacitar esses sujeitos para a inserção de métodos inovadores e eficazes no contexto escolar. Ao todo tivemos 17 (dezesete) alunos participantes na disciplina acompanhada, entretanto, somente 15 (quinze) responderam ao questionário aplicado pela professora pesquisadora.

Quando à abordagem teórica recorreremos aos estudos desenvolvidos por Bakhtin (2011), Geraldi (2011), Schmitz (2021) entre outros estudiosos. Na sequência, deste artigo, discorreremos sobre o contexto da pesquisa, a discussão dos resultados, e, por fim, teceremos considerações finais a partir desses dados coletados.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O projeto *“Do oral ao escrito e vice-versa: os gêneros textuais orais e escritos, formais e públicos, no ensino de língua portuguesa da Educação Básica”* é ligado ao Programa Professor Visitante anos de 2021-2022 da CAPES/MEC. Esse projeto teve alterações com objetivo de atender às necessidades da instituição de ensino superior contratante como também da pesquisa propriamente dita devido às necessidades de biossegurança relacionadas a pandemia ocasionada pelo COVID-19.

A proposta inicial consistia em realizar a intervenção pedagógica em escolas municipais de Cajazeiras/PB, no alto sertão paraibano, com a execução de oficinas pedagógicas tendo os alunos em estágio supervisionado da graduação em Letras como colaboradores, propiciando assim tanto a formação do aprendiz / professor em formação inicial, quanto do estudante da educação básica.

Contudo, o projeto original foi reelaborado para atender às necessidades de biossegurança e, por sua vez, do ensino remoto; e, com isso, uniram-se as ações de ensino, pesquisa e extensão para a execução desse projeto no ensino remoto de uma instituição pública de ensino superior.

A execução do projeto aconteceu com uma disciplina obrigatória direcionada a formação de alunos / professores atuantes na educação básica. Assim, as ações e atividades consistiram em formar sujeitos capazes de elaborar propostas metodológicas significativas para o trabalho com o texto no contexto escolar e também desenvolver o senso crítico do professor pesquisador tendo em vista estarmos em um mestrado profissional.

Concordamos com Moita Lopes (2004), que a unir ações de ensino e pesquisa num contexto real exige que o pesquisador adote o hibridismo teórico-metodológico para a compreensão do campo de atuação desdobrando-se entre a investigação do pesquisador e a prática de ensino do professor formador. Por isso, é necessário discutirmos a respeito as implicações da reelaboração do projeto no contexto do ensino remoto.

OS DESAFIOS DA EXECUÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Inicialmente o projeto original propunha a intervenção pedagógica em escolas municipais de Cajazeiras/PB. O processo de inserção aconteceria por meio do projeto de extensão aliado ao projeto de pesquisa tendo a participação de aprendizes / professores em formação inicial em estágio supervisionado. Esses alunos seriam acompanhados pela pesquisadora, o supervisor de estágio e os professores das escolas acompanhadas favorecendo, simultaneamente, a formação do aprendiz / professor e dos estudantes da educação básica.

Nesse cenário, desde o princípio, a inserção do projeto nas escolas públicas exigiria uma participação ativa no processo como um todo. Tendo como etapas: 1) a orientação do aprendiz / professor em estágio supervisionado; 2) a coleta de dados por meio de entrevista com os professores das escolas acompanhadas; 3) a observação dos estagiários nas salas de aula dessas escolas; 4) e, por fim, a execução das ações e das atividades desenvolvidas pelos estagiários com os estudantes no contexto escolar.

Destacamos que o material didático e a produção final dos alunos (estagiários e estudantes) seriam objeto de análise para a identificação de problemas em relação ao letramento escolar; e, depois, executaríamos a intervenção pedagógica com oficinas ministradas pelos aprendizes de professor. Desse modo, esses sujeitos seriam responsáveis, juntamente, com o pesquisador e o supervisor de estágio,

pela elaboração das sequências didáticas aplicadas pela execução do projeto de extensão.

Os dados coletados alimentariam não somente os relatórios dos alunos, em estágio supervisionado, como também seriam utilizados como objeto de discussão em um grupo de pesquisa refletindo sobre a formação do professor de língua portuguesa, o uso de metodologias inovadoras e o estudo do texto no contexto escolar. Contudo, como dito anteriormente, tivemos que alterar o projeto original devido a pandemia que nos impôs restrições nos últimos três anos.

O projeto previa ações presenciais realizadas nas escolas, porém, em atenção as normas de biossegurança tanto as escolas, quanto as universidades adotaram o ensino a distância (remoto, ead ou televisionado, etc.). Além disso, a adaptação dos professores da educação básica e também do ensino superior demandou algum tempo. Nesse contexto, inserir um projeto de extensão unindo atividades escolares e universitárias foi inviável, visto que não tínhamos como assumir naquele momento as responsabilidades inerentes a biossegurança dos participantes.

Tampouco as escolas públicas estavam com atividades presenciais, prejudicando, até mesmo, os alunos em estágio supervisionado dos cursos superiores em licenciatura dos institutos federais, universidades e faculdades. Nesse cenário, foi necessário todos se adaptarem em razão da pandemia.

Diante do exposto, o projeto reelaborado foi executado em disciplinas, em nível de graduação e pós-graduação, através do **ensino remoto**, com o auxílio da plataforma Moodle que viabilizou a realização das atividades individuais, coletivas e orientações dos alunos. Neste artigo, discorreremos sobre as ações desenvolvidas apenas com os alunos de pós-graduação matriculados numa disciplina obrigatória direcionada aos estudos das teorias do texto e sua aplicabilidade no ensino de língua portuguesa.

A partir do exposto, a execução do projeto reelaborado considerou os seguintes aspectos:

1. Os objetivos do projeto de pesquisa e extensão não podiam se sobrepor aos objetivos – geral e específicos – da disciplina do mestrado profissional em Letras;
2. As ações de ensino, pesquisa e extensão executadas pela professora pesquisadora deviam ser unificadas para atender as necessidades da instituição de ensino durante a pandemia;

3. As necessidades dos alunos / professores em formação deviam ser priorizadas no que concerne a aprendizagem dos conteúdos, a produção acadêmico-científica e o produto educacional.

O primeiro objetivo era trabalhar os conteúdos das teorias do texto (análise do discurso, linguística textual, sociolinguística) direcionando-as para o estudo do texto na escola. Esse objetivo colaborou com o segundo e o terceiro porque o projeto consistia em preparar o aluno / professor em formação para o ensino de língua portuguesa no contexto escolar.

No que concerne ao segundo objetivo destacamos que a inserção do projeto numa disciplina de mestrado viabilizou o trabalho direcionado para a formação do professor pesquisador com a reflexão teórica da prática docente aliada a elaboração de estratégias pedagógicas para o ensino escolar. Nessa ótica, os mestrandos desenvolveram propostas didáticas para o estudo dos textos como cordel, tirinha, fábula, parábola, canção, crônica, charge, etc. a partir das teorias do texto.

Essas propostas dos alunos foram apresentadas em duas modalidades de gêneros acadêmicos, no caso, o artigo científico e o seminário de pesquisa. Atendendo para a formação acadêmico-científica dos mestrandos, na disciplina obrigatória, bem como a elaboração de um produto final, no caso, sequência(s) didática(s), como exigido num mestrado profissional em Letras. Por sua vez, o produto final atendeu ao terceiro objetivo visto que os alunos elaboraram suas proposta(s) didática(s) a partir das teorias do texto trabalhadas na disciplina visando o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa na educação básica.

Nesse cenário, tivemos aspectos positivos e negativos. Apontarei primeiro os negativos, sendo o principal a adaptação do projeto de extensão com a intervenção pedagógica e a formação de aprendizes de professor, em estágio supervisionado, para a formação de mestrandos em letras. Outro aspecto foi a professora pesquisadora não ter contato com as escolas nas quais esses mestrandos atuavam como professores de língua portuguesa.

Logo, as escolas não estavam vinculadas ao projeto propriamente dito. E, diferentemente, do proposto no projeto original, essas escolas não estavam localizadas no município de Cajazeiras/PB e sim em três estados, no caso, Paraíba, Pernambuco e Ceará onde os mestrandos residiam e exerciam o magistério na educação básica.

E, por fim, a professora pesquisadora e os mestrandos estavam trabalhando com o ensino remoto e não presencial, conseqüentemente, existiam implicações para o desenvolvimento das propostas nas escolas, como já dito, a pesquisadora não obteve os resultados com as intervenções pedagógicas dos mestrandos nas escolas deixando uma lacuna no projeto original.

Mas, como já colocado, o projeto adaptado a pós-graduação também apresentou aspectos positivos tendo em vista que a professora pesquisadora pode trabalhar, simultaneamente, com a formação do docente e a formação acadêmico-científica dos mestrandos. Enumeremos alguns aspectos positivos com a execução desse projeto num mestrado profissional:

1. Os alunos / professores puderam relacionar as teorias do texto e suas práticas docentes na educação básica;
2. Esses alunos pensaram suas salas de aula como lugar de pesquisa científica e intervenção pedagógica;
3. E, também, eles puderam desenvolver a pesquisa científica, o planejamento pedagógico, a escrita acadêmica e a comunicação oral sob a orientação de uma profissional especializada em metodologias aplicadas ao ensino de língua portuguesa.

Destacamos que o projeto original previa a “*intervenção na intervenção*” visto que a professora pesquisadora, juntamente, com o professor supervisor e os alunos / estagiários realizariam a intervenção pedagógica nas salas de aulas de escolas municipais de Cajazeiras/PB. Mas, com a adaptação do projeto, essa intervenção não aconteceu e sim a formação do professor pesquisador em nível de pós-graduação.

Logo, não houve uma influência direta do projeto, no contexto escolar. Porque isso dependeria da execução das propostas dos mestrandos em suas escolas, depois, da conclusão da disciplina obrigatória no mestrado profissional. Assim, a decisão de executar ou não as propostas em sala de aula depende do interesse do aluno / professor em formação e não da professora pesquisadora.

Entretanto, a implantação do projeto na pós-graduação possibilitou os mestrandos refletirem acerca da relação teoria e prática; e, principalmente, conhecer e discutir as propostas de seus colegas para o ensino de língua portuguesa. Assim, esses alunos puderam trocar experiências sobre o estudo do texto no contexto

escolar enriquecendo suas práticas com diferentes propostas direcionadas ao ensino de língua portuguesa.

Além disso, a execução do projeto com pós-graduandos oportunizou trabalhar a produção acadêmico-científica a partir de sequências didáticas (SDs) voltadas para a escrita. Igualmente, os alunos elaboraram SDs para desenvolver a produção dos estudantes na educação básica. Ou seja, o processo de ensino-aprendizagem enfocou o *aprender-fazer* mediante a orientação da professora pesquisadora com a inserção de SDs direcionadas à *leitura / resumo*, *leitura / debate*, *leitura / pesquisa* propiciando condições eficazes para a escrita, a reflexão crítica e os saberes científico e pedagógico.

Esse processo de ensino e aprendizagem facilitou o *letramento acadêmico* e o *letramento escolar* porque os mestrandos desenvolveram a pesquisa enfocando o contexto escolar. Com isso, a disciplina de pós-graduação cumpriu não apenas seu propósito em trabalhar as teorias do texto, como também possibilitou a elaboração de produtos com propostas didáticas para o ensino de língua portuguesa na educação básica.

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A APRENDIZAGEM ATIVA

A *aprendizagem ativa* consiste, neste trabalho, em estudar conteúdos pensando a prática docente. Assim sendo, o objetivo não é apenas a obtenção de notas para aprovação, mas sim a apreensão de conteúdos para a elaboração de propostas didáticas visando o estudo do texto na escola. Para tanto, os mestrandos realizaram ações e atividades pensadas semanalmente pela professora pesquisadora com a finalidade de atender as necessidades acadêmico-científicas e pedagógicas inerentes ao desenvolvimento das propostas dos alunos.

As orientações da professora pesquisadora direcionavam a leitura de textos (orais, escritos e visuais) e também a produção escrita (comentários, resumos, resenha, artigo científico). Essa produção poderia acontecer como um debate num fórum online ou um planejamento de atividade escolar, ou ainda, um resumo de um texto teórico objetivando inserir em uma sessão de artigo científico.

Em suma, as ações e as atividades realizadas no decorrer da disciplina do mestrado estavam diretamente associadas a elaboração das propostas didáticas

e, por sua vez, dos artigos científicos para que os mestrandos pudessem focar em suas pesquisas enquanto estudavam as teorias do texto.

Apresentamos a seguir algumas das ações desenvolvidas pelos mestrandos, no transcorrer da disciplina, enfocando a produção acadêmico. Abaixo temos um recorte da disciplina na plataforma Moodle:

Quadro 01: Orientações da Professora Pesquisadora

Ação 2: Visualização e análise dos vídeos "Análise do Discurso: conceitos básicos" - Acesso: [Análise do discurso - conceitos básicos - YouTube](#) - e "Linguística Textual (Teoria do Texto)" - Acesso: [LINGÜÍSTICA TEXTUAL \(TEORIA DO TEXTO\) - YouTube](#)

Ação 3: Escolha uma teoria do texto, um gênero textual, uma habilidade (oralidade, leitura e escrita) e um desafio (1, 2, 3, e 4).

Ação 4: Leitura e resenha do capítulo "*Os Gêneros do Discurso*" de Bakhtin (1997). O livro está na Biblioteca Virtual. A leitura dará subsídios para as atividades.

Fonte: Relatório de Atividades da Professora Pesquisadora

Nesse quadro, observamos as ações de 2 a 4 referentes ao módulo I da disciplina acompanhada. Por meio dessas ações, a professora pesquisadora orientou tanto os estudos teóricos, quanto a produção de um artigo científico focalizando o trabalho com um texto em sala de aula.

Observem que os alunos foram direcionados para vídeos do **YouTube** sobre as principais teorias estudadas; após, é solicitada a escolha de uma abordagem teórica, um gênero textual a ser trabalhado, uma habilidade de linguagem e um desafio surpresa. Esse desafio consistia em resolver situações específicas na sala de aula como a introdução de tecnologia digitais, ou ainda, a inclusão de um(a) aluno(a) com necessidades especiais (cegueira, surdez ou dislexia).

A quarta ação é voltada para a resenha do capítulo de livro que fundamentaria as propostas didáticas dos mestrandos. A escolha do capítulo da teoria dos gêneros de Bakhtin (2011) se deve ao fato dessa teoria embasar os estudos do texto tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998), quanto na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

Neste sentido, desde o início, os alunos foram motivados a pensar a relação entre teoria e prática como também os aspectos inerentes a produção acadêmica e a proposta didática aliando o aprender ao ensinar língua portuguesa por meio de textos diversos. Além disso, esses alunos estudaram as teorias por meio de recursos diversificados a exemplo de vídeos, capítulo de livro, etc.; e, depois, discutiram

os conhecimentos adquiridos nos fóruns de discussão e aulas síncronas com mediação da docente.

Observamos, então, que as ações e as atividades sugeridas pela professora pesquisadora estavam conectadas com a produção final da disciplina tentando um melhor aproveitamento dos conteúdos estudados e do próprio tempo de estudo dos mestrandos com base na aprendizagem ativa cujo objetivo consiste em colocar em prática os saberes adquiridos no processo de ensino-aprendizagem.

Essa metodologia favoreceu a aprendizagem ativa em que todos participam do processo de construção de saberes sendo a professora pesquisadora a mediadora das interações tanto dos conteúdos, quanto entre os alunos / professores. E, também, essa metodologia ativa traz a **sala de aula invertida** como uma maneira inovadora de estudar podendo ser adaptada para o contexto escolar.

Trabalhar a **sala de aula invertida** como método implica que os alunos estudarão os conteúdos antes da aula propriamente dita; e, em seguida, trarão suas considerações para discussão na aula remota ou presencial. Embora, seja um método bastante produtivo, por outro lado, existe resistência de alguns professores da educação básica para o adotarem, pois, acreditam que os estudantes em formação escolar não aprendem sem a antecipação da aula expositiva.

Contudo, esse pensamento é equivocado assim como defendem os estudos de Freire (1996, 2011), e também Koch e Elias (2010) para quem o(a) aluno(a) traz consigo **conhecimentos prévios** para a sala de aula. Defendemos, então, que o professor da educação básica precisa desenvolver com seus alunos ações e atividades que propiciem uma aprendizagem ativa construtora de novos saberes.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A coleta de dados, com a aplicação de questionário online com os alunos, revelou aspectos significativos da **pesquisa-ação**. Ressaltamos que esse questionário, criado com o auxílio do **Google Forms**, foi aplicado depois da conclusão da disciplina acompanhada. Também ressaltamos que os alunos participantes colaboraram de maneira espontânea, preservando suas identidades e também contribuindo com sugestões para o aprimoramento da metodologia ativa adotada, no caso, a **sala de aula invertida**.

Essa metodologia consiste, basicamente, em inverter a ordem da execução das atividades podendo o(a) aluno(a) controlar melhor o tempo e o ritmo de estudos.

Por isso, geralmente, ela é adotada no modelo de ensino híbrido que propicia uma integração entre o ensino presencial e o ensino online. É importante pontuar que ensino presencial pode acontecer de maneira remota, assim como o ensino online não precisa necessariamente de uma plataforma educacional. Por exemplo, os grupos em redes sociais podem ser utilizados para desenvolver ações e atividades online.

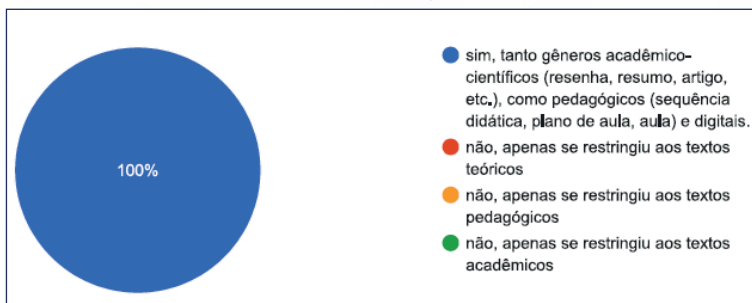
Contudo, neste projeto, pudemos contar com a plataforma Moodle que oferece diferentes recursos para o ensino online. Desse modo, os conteúdos foram organizados no ambiente virtual de modo que o(a) aluno(a) pudesse acessá-los dentro de sua própria rotina. Esses conteúdos estavam em forma de videoaulas, slides, *pdf* de textos, etc., podendo o professor utilizar também o **YouTube**, o **Facebook** ou outros canais e aplicativos.

As metodologias ativas, como a **sala de aula invertida**, de acordo com Pantoja (2019), são alternativas inovadoras para superar desafios da educação no século XXI bem como preparar os alunos para o mundo do trabalho. Essas metodologias se fundamentam em desenvolver a autonomia, a reflexão e também a resolução de problemas tendo assim o professor como mediador da aprendizagem e o protagonismo do(a) aluno(a) no contexto educacional.

Neste trabalho, os alunos / professores foram colocados diante de desafios que possibilitavam a reflexão de suas práticas docentes, e também propuseram soluções para o estudo do texto em sala de aula. Dessa maneira, a teoria e a prática foram trabalhadas, concomitantemente, gerando 17 (dezesete) produtos para o ensino de língua portuguesa na educação básica. Examinamos a seguir algumas das impressões dos alunos³ coletadas por meio do questionário online.

Neste primeiro quadro, os alunos responderam acerca da metodologia propiciar a elaboração de diferentes gêneros textuais.

3 Responderam ao questionário online apenas 15 (quinze) mestrandos dos 17 (dezesete) matriculados, na disciplina, do mestrado profissional em Letras. Porque a colaboração foi voluntária.

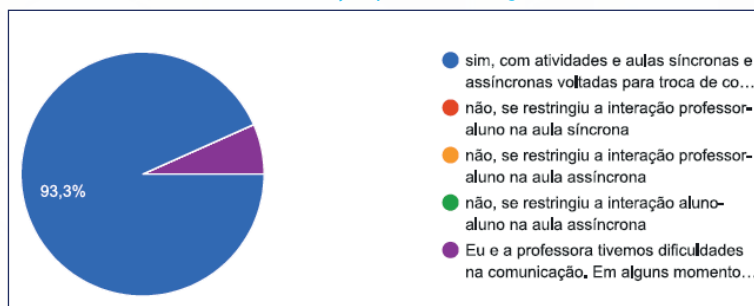
Quadro 02: Metodologia e produção de gêneros textuais


Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora

Os dados apontaram unanimamente que os alunos não somente estudaram mas também puderam elaborar diferentes gêneros textuais, principalmente, aqueles das esferas acadêmico-científica e pedagógica tendo em vista a criação de propostas didáticas para o ensino de língua portuguesa, e também a produção acadêmico-científica inerente a pós-graduação.

Ressaltamos que os alunos refletiram sobre a relação escrita e oralidade para o trabalho com o texto em sala de aula. Exercitando essa relação entre as ações e atividades desenvolvidas na disciplina com a mediação da professora pesquisadora. Esses alunos pensaram acerca do texto em suportes diferentes visto que, atualmente, um mesmo gênero textual pode ser disponibilizado em material impresso ou digital. Assim os alunos / professores durante o processo de aprendizagem ativa puderam se colocar no lugar de seus alunos da educação básica.

No que concerne a *interação produtiva e significativa* entre os participantes, os mestrandos destacaram as aulas síncronas e assíncronas, como apresenta o quadro 03, voltadas para as trocas de conhecimentos. Esses alunos foram colocados em diferentes situações de interação podendo compartilhar pontos de vistas em fóruns, chats, etc. E, também, nos dois encontros semanais através das aulas síncronas. Porque os momentos de interação são fundamentais para a construção de saberes e também sanar dúvidas. Sendo, então, o processo dialógico, como proposto por Bakhtin (2011), predominante para a construção do ser humano.

Quadro 03: Interação produtiva e significativa


Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora

Observamos nesse segundo quadro que a maioria dos alunos destacou um bom aproveitamento da interação ocorrida por meio síncrono e assíncrono; entretanto, (a) aluno(a) pontua a dificuldade de comunicação com a professora. Esse ruído na comunicação entre *aluno-professor* se deve a dificuldade de adaptação do(a) aluno(a) ao ensino remoto, e também a metodologia da sala de aula invertida. Pois essa metodologia exige que o(a) aluno(a) estude tanto os conteúdos, quando faça as atividades antes da interação com o(a) professor(a) nas aulas síncronas.

Contudo o(a) aluno(a) adaptado(a) com a ensino tradicional, e, por sua vez, acostumado(a) a receber as informações sem refletir ou tentar compreendê-las antes da intervenção do professor na aula expositiva; por consequência, sente maior dificuldade para se adaptar ao aprendizado ativo cujo objetivo consiste em construir um ser autônomo capaz seguir orientações para a apreensão e também criação de novos saberes.

Além disso, o interesse em adquirir novos conhecimentos é essencial para a aprendizagem ativa. Entretanto, é recorrente o aluno de pós-graduação ser mais interessado em sua própria pesquisa do que adquirir conhecimentos; daí, um problema em desenvolver projetos com pós-graduandos. Principalmente, os formados em cursos de licenciatura, pois, como professores tendem a questionar metodologias de ensino diferentes daquelas que adotam em sua rotina diária nas escolas.

Essa situação exemplifica a resistência do(a) aluno(a) em aceitar não somente a introdução de novas metodologias de ensino como também de interação com o uso de tecnologias digitais. Porque as aulas síncronas foram utilizadas para ampliar a discussão das aulas assíncronas aprofundando os conhecimentos adquiridos por meio de leituras, vídeos, discussões assíncronas, etc.; e, conseqüentemente, o(a)

aluno(a) resistente a metodologia aplicada encontrará dificuldades em interagir não apenas com a professora, mas também com os outros alunos participantes da disciplina.

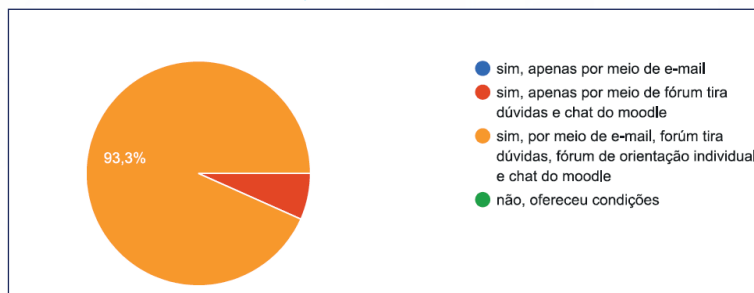
Essa dificuldade de comunicação entre **aluno-professor** consiste num problema de compreensão responsiva do aluno que, conforme afirma Silva (2015), está diretamente relacionado à maneira como o sujeito interpreta o discurso do outro, associando-o com as novas leituras que, por sua vez, estão apoiadas nos conhecimentos prévios; e, assim, esse(a) aluno(a) adquire novos conhecimentos inserido(a) dentro de um processo contínuo de interação com outros sujeitos.

Essa perspectiva nos remete a Bakhtin (2011, p. 209) para quem: “A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam”. Deduzimos, então, que o sujeito **eu** se constitui no processo de interação com sujeito **outro** sendo essencial ambos estarem dispostos a participar das ações de linguagem na esfera social.

No geral, os dados demonstram as possibilidades inovadoras que as tecnologias digitais e as metodologias ativas, como a sala de aula invertida, trazem para o desenvolvimento da aprendizagem ativa tornando o(a) aluno(a) protagonista do ensino e aprendizagem. E, assim, essas metodologias exigem muito mais participação ativa do(a) aluno(a) do que as aulas expositivas, visto que esse sujeito terá que construir opiniões e produtos, bem como compartilhará com o outro.

Os dados coletados apontam também para a necessidade de capacitação dos professores da educação básica a fim de facilitar a inserção de métodos inovadores no contexto escolar. Se a formação de leitores exige um professor leitor; igualmente, a aprendizagem ativa pelo(a) aluno(a) exige um professor disposto a enfrentar os desafios impostos pela evolução tecnológica e o mercado de trabalho.

Outro aspecto trabalhado durante a pesquisa foram os momentos de comunicação entre **professor-aluno** e **professor-alunos** para sanar dúvidas pontuais, antes ou após, as aulas síncronas. Vejamos, no quarto quadro, as respostas dos alunos sobre as condições oferecidas pela professora para sanar essas dúvidas durante a execução das atividades na disciplina acompanhada.

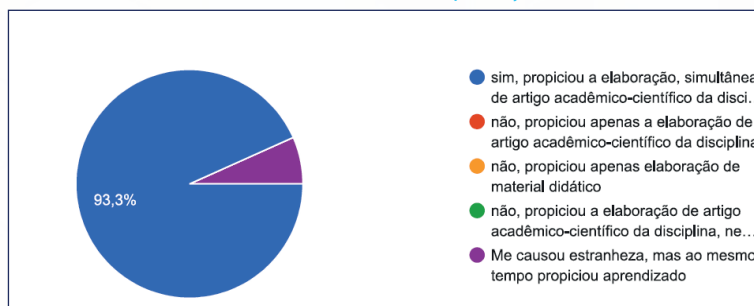
Quadro 04: Condições oferecidas para sanar dúvidas


Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora

Esses momentos de sanar dúvidas são essenciais para uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Porque cada aluno(a) possui um ritmo, uma maneira de entender os conteúdos, ações e atividades, então, quanto melhores forem as condições oferecidas pelo professor para o esclarecimento de dúvidas; por sua vez, o(a) aluno(a) se sentirá mais seguro(a) para participar do processo de aprendizagem ativa.

Destacamos que ficou a critério de cada aluno(a) escolher a melhor forma para sanar suas dúvidas com a professora pesquisadora. Podendo o(a) aluno(a) escolher entre *e-mail*, *fórum tira dúvidas* (público), *fórum de orientação* (privado) e *chat*. Assim, os alunos tiveram diferentes formas de comunicação para esclarecer os conteúdos, ações e atividades no ambiente virtual de aprendizagem. Inclusive os recursos do fórum e do chat possibilitaram que os alunos não apenas sanassem suas dúvidas mas também de seus colegas com a mediação da professora. Reforçando que a metodologia favoreceu a aprendizagem ativa e colaborativa entre os alunos participantes do processo.

Quanto ao desenvolvimento da escrita acadêmico-científica e da produção de material pedagógico, esses alunos destacaram que a metodologia ativa possibilitou trabalhar de maneira simultânea, ambas produções. Embora, um(a) aluno(a) tenha estranhado o processo de produção, também reconheceu que o método propiciou aprendizado como mostra o quadro abaixo:

Quadro 05: Desenvolvimento da produção do aluno


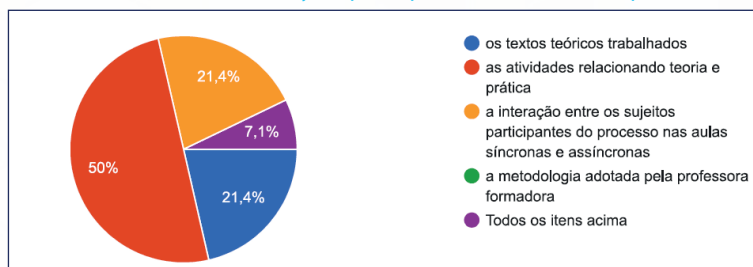
Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora

O quadro acima, apresenta a opinião dos alunos sobre a metodologia aplicada favorecer tanto a produção acadêmico-científica (artigos e seminários), quanto a elaboração de um produto pedagógico (sequência didática). Esses alunos foram desafiados a elaborar uma proposta didática, com um gênero textual específico, ancorados numa teoria do texto específica; e, depois, apresentá-la embasada e justificada cientificamente por meio de seminário de pesquisa.

Desse modo, esses alunos refletiram acerca do trabalho com o texto para o ensino de língua portuguesa a partir de uma perspectiva científica explicitando não somente para a professora como também seus colegas sobre as abordagens científica e pedagógica adotadas para o estudo do texto escolhido em sala de aula.

Na sequência avaliamos os aspectos que contribuíram para o aproveitamento da disciplina pelos alunos / professores em formação. Observem que as respostas possíveis a questão dizem respeito as partes da metodologia aplicada pela professora pesquisadora; contudo, os alunos não destacam a resposta que aponta a metodologia como principal contribuição enfatizando a resistência ao método inovador e também a dificuldade em compreender a metodologia aplicada como um todo significativo.

Esse problema é recorrente porque o(a) professor(a) não é formado(a) para pensar o processo de ensino-aprendizagem como um todo, e sim de maneira fragmentada. Apenas professores que trabalham a partir do desenvolvimento de projetos conseguem pensar as partes conectadas; porém, mesmo assim, há muito o que melhorar. Vejamos, no sexto quadro, as respostas dos alunos:

Quadro 06: Contribuições para aproveitamento da disciplina


Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora

Observem que apenas 50% dos alunos participantes apontaram a relação teoria e prática como principal contribuição, sendo essa relação a parte mais importante da metodologia ativa, no caso, objetivávamos capacitar o aluno / professor em formação para inserir as teorias do texto em sua prática docente com a finalidade de contribuir para o trabalho com o texto na escola.

Por outro lado, tivemos 21,4% dos alunos que apontaram os textos teóricos trabalhados como a principal contribuição para aproveitamento da disciplina. Esses textos tratavam justamente da relação teoria e prática como, por exemplo, a teoria dos textos (BATISTA, 2016; BAKHTIN, 2011; BRASIL, 2006), ou ainda, as práticas pedagógicas (ANTUNES, 2009; FREIRE, 2011; GERALDI, 2011) entre outros. Porém, mais uma vez, os alunos não entenderam a relação entre a escolha dos textos com o desenvolvimento da metodologia aplicada.

Cabe aqui uma observação, pois, durante as interações entre *professor-aluno* foi possível percebermos um problema com o próprio nome “metodologia ativa”. Ou seja, o nome por si só já provocava resistência aos alunos. Ademais, como já dito, existia uma dificuldade em compreender a metodologia como um todo, bem como um propósito para alcançar ou construir algo.

Outros 21,4% dos participantes apontaram a interação nas aulas síncronas e assíncronas como fundamental para o aproveitamento da disciplina; e, igualmente, as outras duas respostas não há compreensão da metodologia como um todo. Porque a interação é essencial dentro dos processos de aprendizagem ativa. Podemos afirmar que não existe aprendizagem ativa sem a interação entre os participantes porque a troca de saberes é a base do aprendizado. E, por fim, apenas 7,1% dos participantes compreenderam que todas alternativas faziam parte da metodologia aplicada.

A partir do exposto, o interlocutor poderá discordar dessa interpretação acima alegando que os alunos apontaram o que acharam mais relevante. Podem sim, porém, como dito, o questionário online é apenas parte do diagnóstico do processo de avaliação da execução do projeto. Durante as interações como os alunos / professores tanto nas aulas, quanto nos encontros individuais foi possível observar a dificuldade em compreender o processo como um todo significativo. Assim, as respostas dos alunos reforçam o que constatamos com a execução das ações e atividades na disciplina acompanhada.

Além disso, 15 (quinze) dos 17 (dezessete) alunos matriculados relataram nunca ter escrito um artigo científico antes, e também observamos que a noção de plano de aula trazida por eles era bastante reduzida. Porque esses alunos / professores não trabalhavam, com sequências didáticas cujo objetivo é a obtenção de um produto final ou meta a ser alcançada. Ao contrário, os alunos trabalhavam com planos de aula conteudistas e sem propósitos pedagógicos claros do que deveria ser alcançado com o / pelo aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A execução do projeto *Do oral ao escrito e vice-versa: os gêneros textuais orais e escritos, formais e públicos, no ensino de língua portuguesa da Educação Básica* numa disciplina de pós-graduação propiciou não apenas colaborar com a formação acadêmico-científico mas também pedagógica de alunos / professores em formação.

Durante o transcorrer das ações e atividades de linguagem pudemos observar dificuldades dos mestrandos em se adaptarem as metodologias ativas, tendo em vista não somente serem formados e trabalharem com métodos tradicionais a exemplo da aula expositiva, como também devido ao fato de estarem distantes da universidade a bastante tempo. E, por isso mesmo, não conhecerem as novas práticas de ensino.

Os dados coletados pelo questionário aplicado são importantes porque não apenas mostram como os alunos entenderam a disciplina como também favorece a compreensão daquilo que a professora pesquisadora observou no processo de ensino-aprendizagem. Logo, defendemos que a pesquisa realizada em contexto sociológico deve sempre utilizar mais de um recurso para a coleta de dados, bem

como procurar coletar o maior número de informações significativas possíveis para uma melhor compreensão do objeto de pesquisa.

No geral, os dados relevaram que a disciplina e também o projeto alcançaram seus objetivos tendo em vista que os conteúdos e práticas estudados foram utilizados para a produção de artigos científicos com propostas didáticas. Além disso, os alunos / professores se tornaram mais autônomos dentro do processo de ensino-aprendizagem trocando entre si informações significativas para a construção de novas práticas pedagógicas.

A metodologia ativa direcionada para a relação teoria e prática possibilitou os participantes refletirem sobre suas próprias práticas, como também as práticas adotadas por seus colegas. Contudo, não podemos ignorar a dificuldade do professor da educação básica em se adaptar a inovação, ou melhor, sair do lugar-comum. Logo, é necessário, desde a graduação, se trabalhar com metodologias ativas a fim de formar professores dispostos a enfrentar os desafios do ensinar para a vida.

O aprendiz / professor deve ser colocado diante de desafios, pois, encontrará muitos em sala de aula. Atualmente, não basta conhecer os conteúdos para se trabalhar em uma escola, pois, a sociedade mudou; e, por sua vez, também a escola precisa acompanhar essa mudança. E não se enganem que a mudança é apenas tecnologia, mas também de inclusão social no contexto escolar.

Porque, hoje, o professor se depara, constantemente, com alunos que outrora não frequentavam a escola regular a exemplo da pessoa com surdez ou cegueira entre outras necessidades especiais. Assim, esse professor deve ser capacitado para ensinar o mesmo conteúdo para alunos com necessidades diferentes. E, por isso mesmo, defendemos a aprendizagem ativa como fundamental para formação do aluno / professor da educação básica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. (orgs.). **O texto e seus conceitos**. 1ª. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: < [Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base \(mec.gov.br\)](http://Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base (mec.gov.br)) > Acesso em: 17 out. 2021.

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

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. / Paulo Freire. – 51ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educacional. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley Geraldi. Da redação à produção de textos. In: **Aprender e ensinar com textos** / coord. Ligia Chiappini. 7ª. ed. – São Paulo: Cortez, 2011, p. 17-25.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3ª. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MOITA LOPES, L. P. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos linguísticos. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, nº 14, p. 159-171, 1º semestre, 2004.

PANTOJA, Ana Maria Silva. **Proposta de ensino** – sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. / Ana Maria Silva Pantoja, Maria Francisca Morais de

Lima. - 2019, 31f.: il. Disponível em: <[Projeto Ana Maria_Folha separada.pdf \(capes.gov.br\)](#)> Acesso em: 24 abr. 2023.

SCHMITZ, Elieser Xisto da Silva. **Sala de Aula Invertida**: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem. Disponível em: <[Material_Didatico_Instrucional_Sala_de_Aula_Invertida-1.pdf \(ufsm.br\)](#)> Acesso em: 04 set. 2021.

SILVA, Telma Cristina Gomes da. A **Compreensão responsiva discente em e-fóruns acadêmicos**: uma abordagem dialógica / Telma Cristina Gomes da Silva. -- João Pessoa: [s.n.], 2015. 402 f.: il. – Orientadora: Maria de Fátima Almeida. Tese (Doutorado em Linguística) – UFPB/CCHLA/ PROLING.