



Interdisciplinary

LINKSCIENCEPLACE

DOI: 10.17115

ISSN: 2358-8411

Scientific Journal

Interdisciplinary Scientific Journal. ISSN: 2358-8411

Nº 6, volume 5, article nº 26, December 2018

D.O.I: <http://dx.doi.org/10.17115/2358-8411/v5n6a26>

Accepted: 18/08/2018 Published: 30/12/2018

VIII SEMINÁRIO E IV CONGRESSO INTERDISCIPLINAR DIREITO E MEDICINA
CUIDADOS PALIATIVOS – 20 A 22 DE AGOSTO DE 2018 – ITAPERUNA

ACTIVE LEARNING IN LETTER FORMATION: A METHODOLOGICAL APPROACH FOR A TEXTUAL LANGUAGE DISCIPLINE

APRENDIZAGENS ATIVAS NA FORMAÇÃO EM LETRAS: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA PARA A DISCIPLINA DE LINGUÍSTICA TEXTUAL

Adriene Ferreira de Mello¹
Graduanda em Letras.

Joane Marieli Pereira Caetano²
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem.

Carlos Henrique Medeiros de Souza³
Professor Associado e Coordenador do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em
Cognição e Linguagem.

Abstract

The article discusses teacher education in Letters, specifically about the preparation for working with texts in the classroom, based on the research question: how can active methodologies contribute to the formative practices of the future Portuguese teacher in the field of Textual Linguistics (LT)? It is intended, in general, to analyze possible methodological paths for the active activities around the LT discipline. As specific objectives, we present a brief overview of the dilemmas and myths circumscribed to the practices of textual production; to discuss the applicability of active teaching methodologies (MA) as pedagogical alternatives; and, in the end, to suggest an active approach to LT discipline, through the use of technological resources: from teaching to evaluation. Methodologically, this is a qualitative research, whose theoretical support focuses on Passarelli (2012) and Pécora (1983) with his theoretical considerations on the conception of the text in the pedagogical dynamics; Schneider (2015) and Moran (2018) about MAs; and Dudeney, Hockly and Pegrum (2016) regarding digital literacy. This research is justified by the importance of promoting discussions about the practices related to the production of texts, in particular, the skills required by the LT discipline in teacher education in Literature.

¹ Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ), Núcleo de Estudos sobre Metodologias do Ensino de Língua (NEMEL), Itaperuna-RJ, adriene.mello@hotmail.com

² Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e UNIFSJ, Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem e Coordenadora do NEMEL, Campos dos Goytacazes/Itaperuna-RJ, joaneiff@gmail.com

³ UENF, Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Cognição e Linguagem, Campos dos Goytacazes-RJ, chmsouza@gmail.com

Keywords: Textual Linguistics; Active Methodologies; Digital Literature; Teacher training.

Resumo

O artigo tematiza a formação docente em Letras, especificamente quanto ao preparo para o trabalho com textos em sala de aula. Parte-se, assim, do seguinte questionamento de pesquisa: como as metodologias ativas podem contribuir com as práticas formativas do futuro professor de português na disciplina de Linguística Textual (LT)? Pretende-se, de modo geral, analisar caminhos metodológicos possíveis para as atividades ativas em torno da disciplina de LT. Como objetivos específicos, busca-se apresentar um breve panorama sobre os dilemas e mitos circunscritos às práticas de produção textual; discorrer sobre a aplicabilidade de metodologias ativas (MA) de ensino como alternativas pedagógicas; e, ao final, sugerir uma abordagem ativa para a disciplina de LT, mediante emprego de recursos tecnológicos: do processo de ensino à avaliação. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo respaldo teórico concentra-se em Passarelli (2012) e Pécora (1983) com suas considerações teóricas sobre a concepção do texto nas dinâmicas pedagógicas; Schneider (2015) e Moran (2018) acerca das MA; e Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) a respeito do letramento digital. Justifica-se esta pesquisa pela importância de promover discussões em torno das práticas relacionadas à produção de textos, em especial, das competências exigidas pela disciplina de LT na formação docente em Letras.

Palavras-chave: Linguística Textual; Metodologias Ativas; Letramento Digital; Formação docente.

INTRODUÇÃO

No contexto atual, verifica-se que o professor de português possui grandes responsabilidades em seu trabalho com as práticas de letramento na escola, uma vez que há uma necessidade cada vez maior de formar cidadãos capazes refletir e reivindicar seus direitos na sociedade. A ideia de que a única função do professor de Língua Portuguesa (LP) é transmitir conhecimentos gramaticais isolados de qualquer contexto já cedeu espaço para uma nova abordagem linguística, visto que os próprios documentos norteadores do ensino prevêm uma integração de atividades que sejam capazes de formar alunos capacitados linguisticamente, tomando como base para o ensino o texto:

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. [...] Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases - que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, *a unidade básica do ensino só pode ser o texto* (Brasil, 1998, p. 23, grifos

nossos).

Nesse sentido, o professor de português precisa desenvolver em sua formação a competência para o trabalho com textos em sala de aula, posto que esse é o objeto de estudo da língua. Assim, evidencia-se a importância de disciplinas como a LT em cursos de licenciatura em Letras, pois promovem reflexões sobre leitura, interpretação e produção de textos e podem contribuir “diretamente para novas formas de pensar e de agir com a língua portuguesa, assim como para formação de profissionais aptos a lidarem de forma crítica e produtiva com a linguagem nos diversos contextos sociais” (Souza, Pereira & Costa, 2012, p. 204).

Dessa forma, as MA, que “são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (Moran, 2018, p. 4), podem ser benéficas ao processo de formação do professor de português, pois através de uma abordagem ativa torna-se possível fazer com que o graduando reflita sobre como poderá se desenvolver sua prática pedagógica, já que terá autonomia sobre seu processo de formação.

Nessa seara, o artigo tematiza a formação docente em Letras, especificamente quanto ao preparo do futuro professor para o trabalho com textos em sala de aula. Como objetivos específicos, busca-se apresentar um breve panorama sobre os dilemas e mitos circunscritos às práticas de produção textual; discorrer sobre a aplicabilidade de metodologias ativas (MA) de ensino como alternativas pedagógicas, a fim de resgatar o protagonismo discente nos dias atuais; e, ao final, sugerir uma abordagem ativa para a disciplina de Linguística Textual (LT): do processo de ensino à avaliação.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo respaldo teórico concentra-se em Passarelli (2012) e Pécora (1983) com suas considerações teóricas sobre a concepção do texto nas dinâmicas pedagógicas; Schneider (2015) e Moran (2018) acerca das MA; e Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) a respeito do letramento digital. Justifica-se esta pesquisa pela importância de promover discussões em torno das práticas relacionadas à produção de textos, em especial, das competências exigidas pela disciplina de LT no cenário da formação docente em Letras.

1. As problemáticas envolvidas nas práticas de interpretação e produção textuais

A falta de tal protagonismo discente transforma-se em um impasse quando se

trata das práticas em torno da leitura e da produção de textos devido à dificuldade de desenvolver autonomamente suas habilidades de interpretação textual e ao apagamento do teor autoral das produções, na medida em que há mera reprodução de modelos formais pré-estabelecidos e que ocorre aquilo apontado por Pécora (1983) como o esvaziamento da atuação do eu sobre o outro. Na investigação das causas dessa problemática, Passarelli (2012) discorre sobre mitos que se constituem como barreiras da autonomia discente ao escrever, como a noção de que a escrita é um dom.

Nesse sentido, de acordo com Salgado (2017), leitura e autoria são temáticas que requerem abordagens interdisciplinares, em especial por invocarem reflexões de cunho acadêmico, bem como de natureza social, isto é, emanam-se problemáticas em torno de como esse acadêmico, com sua habilidade de articular-se através da linguagem, construirá sua cidadania autônoma cotidianamente no espaço onde transita. E mais: tratando-se de formação docente, requer pensar, ainda, em como este futuro professor estará preparado para estimular que tais competências sejam trabalhadas com seus alunos.

As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras (DCN) aludem à interdisciplinaridade das atividades languageiras ao dispor, dentre as *Competências e Habilidades* a serem adquiridas durante a formação, que este curso fomente, no que diz respeito à concepção do texto no ensino, o “domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, *em termos de recepção e produção de textos*” (Brasil, 2001, p. 30, grifo nosso). Ademais, recomenda que esta abordagem ancore-se na “reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico” (Brasil, 2001, p. 30), logo, interdisciplinar.

Intermediado pelo mesmo viés teórico, Lowman (2005) destaca a necessidade de a didática no ensino superior ser interdisciplinar, contextualizada e ativa, constituída mediante organizado plano de ações para o ver, o escutar, o ler e o escrever. Em explanação sobre o ideal da educação universitária sob esse paradigma, o autor considera:

O ensino universitário exemplar deve engendrar um aprendizado ativo não somente dos fatos básicos, teorias e métodos, mas também das relações entre os diferentes ramos do conhecimento. Deve promover o pensamento, as habilidades de comunicação e de resolução de problemas, características de uma pessoa educada (Lowman, 2005, p.

Convém destacar que o trabalho com as habilidades de ver, escutar, ler e escrever transpõem o curso de Letras, sendo requisitadas como fundamentais para outros cursos de graduação, como é caso analisado por Kuzaqui (2016) em pesquisa sobre a aplicação de metodologias ativas nos cursos de Administração. O autor considera que, com vistas à didática ideal, estas quatro etapas básicas precisam ser utilizadas para motivar e contextualizar os conteúdos. Em seguida, exemplifica na prática a efetividade dessas ações.

Conforme o autor, o ver é uma etapa necessariamente interligada a outras, em especial à de escutar. Menciona que “a visão proporciona captação não somente do objeto de estudo, mas também de todo o cenário e ambientação onde a narrativa ocorre” (Kuzaqui, 2016, p. 170). Como exemplo, aponta as atividades com apresentações de material audiovisual, que tendem a motivar o aluno ao acompanhamento da ação em tempo real.

Já o escutar é requisitado ao aluno principalmente durante as explicações teóricas do professor nas aulas expositivas, o que exige do docente boa retórica para não recair na passividade. Na busca de contornar esta situação, Kuzaqui (2016) exemplifica uma técnica ativa na Administração, que consiste na exposição contextual sobre o *marketing* de dada empresa; em seguida, o professor lança problematizações a serem analisadas pelos alunos; após as considerações discentes, contrapõem-se as reflexões com uma analogia de ações reais executadas por uma companhia. O autor salienta, ainda, algo que os próprios teóricos do texto costumam ratificar: é importante materializar na escrita as atividades de escuta para melhor fixação do tema, no que se denomina método jesuítico (Kuzaqui, 2016).

Acerca da habilidade de escrever, o autor destaca a baixa frequência do desenvolvimento dessa habilidade no contexto das instituições de ensino superior, pois a escrita tende a ficar restrita ao momento da prova ou realização de exercícios de fixação. Ao apresentar as vantagens de se treinar essa ação, considera: “aulas em que o professor utiliza o quadro branco para escrever, ou mesmo em que apenas complementa suas aulas com recursos audiovisuais tornam o processo de ensino-aprendizagem mais completo e, ao mesmo tempo, interativo” (Kuzaqui, 2016, p. 171-172).

A habilidade de leitura é descrita por seus benefícios quanto à ampliação do nível de conhecimento, assimilação e aplicação dos conteúdos. Kuzaqui (2016)

recomenda que a prática se realize em ambiente próprio, com privacidade e conforto para o leitor, de modo que ele demarque no texto os pontos mais importantes, tarefa que se mescla com a atividade do *ver*.

Isso revela a necessidade de abordagens metodológicas que recuperem a proatividade acadêmica, com situações a partir das quais o aluno assuma sua posição de *sujeito-autor* (Geraldi, 2001), dotado de *vontade discursiva* (Bakhtin, 2003) por revelar intencionalidade própria e responsabilidade ao gerenciar seu conhecimento durante os atos de leitura e de escrita. Para tanto, na tentativa desse resgate, alternativas viáveis residem em métodos ativos inseridos ao longo do processo de ensino-aprendizagem da disciplina.

2. Metodologias Ativas: alternativas pedagógicas para o protagonismo discente

Advinda das concepções tradicionalistas do ensino, a ideia de professor como único detentor do conhecimento transformou o contexto educacional em uma verdadeira ditadura escolar, uma vez que o aluno não possui autonomia sobre sua própria aprendizagem e precisa apenas seguir o caminho indicado pelo professor como mais adequado para sua formação. Essa visão não engloba apenas os anos iniciais do processo de educação, em que o aluno ainda está adquirindo maturidade, mas se estende até ao ensino superior.

Tal perspectiva, quando associada ao contexto de formação docente, pode ser extremamente prejudicial à postura do professor quando este precisar exercer sua prática, pois cria-se o mito de que o professor deve apenas reproduzir tarefas prontas aos seus alunos, já que não aprendeu a criar, a inventar e, conseqüentemente, a inovar em suas aulas (Antunes, 2003). Quando em sua formação profissional, o docente apenas vê o professor como único detentor do conhecimento, assim como, provavelmente, verificou em todas as fases de sua formação escolar, tende a seguir a mesma abordagem.

Essa perspectiva contradiz as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Letras, que sugerem uma flexibilidade na estrutura desses cursos, buscando, entre outros aspectos, uma “abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno” (Brasil, 2001, p. 29). A flexibilidade na organização do curso de Letras se apresenta, ainda, juntamente com a heterogeneidade do conhecimento do aluno, como um princípio norteador do processo de formação docente, uma vez que pode conferir uma nova validação de

atividades acadêmicas, o que traria uma nova abordagem para o ensino nesses cursos, exigindo um “desdobramento do papel de professor na figura de orientador, que deverá responder não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno” (Brasil, 2001, p. 29-30).

Nesse viés, surgem as MA que, tanto no contexto do ensino básico quanto do ensino superior, são alternativas pedagógicas que permitem fomentar a autonomia do aluno sobre seu processo de aquisição do conhecimento, gerando uma transformação na postura do professor com relação ao ensino:

O professor como orientador ou mentor ganha relevância. O seu papel é ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, motivando, questionando, orientando. Até alguns anos atrás, ainda fazia sentido que o professor explicasse tudo e o aluno anotasse, pesquisasse e mostrasse o quanto aprendeu. Estudos revelam que quando o professor fala menos, orienta mais e o aluno participa de forma ativa, a aprendizagem é mais significativa (Moran, 2018, p. 4).

De fato, nos cursos de formação docente, muito mais que nos demais cursos de ensino superior, é essencial que se trabalhe de forma ativa, já que assim o futuro professor pode perceber que é possível ter essa mesma postura no trabalho com seus alunos. Isso se faz primordial, tendo em vista que “esse novo papel do educador pode gerar insegurança, afinal, estamos acostumados, de modo geral, a pensar o professor como quem planeja, “transmite”, para que, depois, o aluno “devolva” o conhecimento em forma de avaliações, predominantemente escritas” (Schneider, 2015, p. 73).

Nesse contexto, verifica-se que há uma necessidade de criar condições para que futuro docente se sinta preparado para exercer a sua prática pedagógica, e isso só pode ser viabilizado a partir de uma formação autônoma. Essa autonomia está diretamente vinculada com as MA, na medida em que nessa abordagem o foco recai sobre o aluno, que deve ser envolvido em uma aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas (Valente, 2018). O que se espera é o que o aluno seja orientado pelo professor a construir o próprio conhecimento, que ele consiga ver o quanto a aprendizagem pode ser significativa quando segue uma perspectiva crítico-reflexiva.

Muitos estudos revelam que é de extrema importância que a formação docente seja capaz de conduzir o professor à prática da reflexão sobre suas ações, pois é no Ensino Superior que

os estudantes devem aprender um tipo de reflexão-na-ação que vai além das regras que se podem explicitar - não apenas por enxergar novos métodos de raciocínio, [...] mas também por construir e testar novas categorias de compreensão, estratégias de ação e formas de conceber problemas (Schon, 2000, p. 41).

Dessa forma, o futuro professor poderá contestar métodos tidos como tradicionais e verificar quais abordagens se mostram mais eficientes para o ensino pretendido. Valente (2018) considera que, quando as metodologias são ativas, os indivíduos, protagonistas do processo de ensino, são levados a pensar e conceituar as atividades que praticam, desenvolvendo a capacidade crítica de reflexão sobre as práticas existentes, bem como a capacidade de fornecer e receber *feedbacks*, a dinâmica de relações interpessoais e, ainda, o resgate de atitudes e valores pessoais.

Todavia, pensar a abordagem do ensino por meio das MA apenas como uma dinâmica de flexibilidade que coloca o centro da aprendizagem no aluno não é suficiente para entender a dimensão pedagógica que essas estratégias possuem. De maneira geral, a definição de trabalhar de maneira ativa é exatamente a que foi apresentada até o momento nessa seção, mas as MA englobam diversas atividades que possuem diferentes objetivos. Assim, ressalta-se que a implementação das MA precisa estar em consonância com os objetivos pretendidos, pois, como afirma Moran (2015, p. 17):

se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

Neste trabalho, como já fora elucidado, a intenção é demonstrar como as MA podem ser benéficas às práticas formativas do futuro professor de português na disciplina de LT e, para tanto, muitas abordagens ativas poderiam ser apresentadas com esse intuito. É interessante ressaltar que o professor não precisa escolher apenas uma MA para desenvolver com os alunos, mas pode realizar uma mescla de todas as abordagens metodológicas que poderiam ser relevantes ao processo de ensino-aprendizagem. Nossa proposição recorre às seguintes estratégias: Giro Colaborativo de Camargo e Daros (2018) e o Método Freireano de Alfabetização em

Angicos de Paulo Freire, elucidado teoricamente por Lyra (1996); Letramento Digital, mais especificamente o Letramento em Pesquisa, de Dudeney et al. (2016); o método da Sala de Aula Invertida de Bergmann e Sams (2018); a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) de Munhoz (2016) e a *Team-based Learning* (TBL) de Bollela, Senger, Tourinho e Amaral (2014).

O Giro Colaborativo é uma estratégia proposta por Camargo e Daros (2018), cujo objetivo é propor reflexões dos alunos a partir da coleta de ideias, gerando uma lista concisa de informações sobre um determinado tema. É uma atividade realizada em grupos, que possibilita a avaliação colaborativa, uma vez que um grupo avalia as ideias e as respostas de outros grupos, podendo, assim, recolher informações que considerem pertinentes à atividade proposta pelo professor. O ideal é que os grupos trabalhem com problematizações para que, depois que todas as ideias e informações sejam coletadas, eles possam identificar a resolução para as questões.

Diante da necessidade de melhorar os índices de analfabetismo da cidade de Angicos na década de 60, Paulo Freire criou um método inovador de alfabetização em quarenta horas, que ficou conhecido como Método Freireano de Alfabetização em Angicos. Segundo Lyra (1996), tal método consistia na coleta do universo vocabular daqueles que se pretendia alfabetizar, dispensando o uso de cartilhas. É considerado um método audiovisual, em que fichas coloridas eram projetadas, com situações de trabalho próprias do grupo de alunos e o auxílio de palavras-chave. Nesse sentido, demonstra-se que Paulo Freire já contemplava princípios das metodologias ativas em Angicos, na medida em que valorizava a bagagem cultural do aluno e fazia com esse refletisse sobre a linguagem e os demais assuntos a partir de representações próprias do lugar de vivência desse aluno. Outro ponto a se destacar é o uso de termos geradores para promover significações, o que se mostra muito produtivo para a aquisição do conhecimento.

Com a finalidade de propiciar espaços diferenciados para pesquisa, recorre-se ao Letramento Digital, em especial ao *Letramento em Pesquisa* (Dudeney et al., 2016) para o desenvolvimento de habilidades fundamentais exigidas pelo contexto digital, tal como transitar por diversos motores de busca de informação, mediante compreensão de sua funcionalidade e entendimento de suas limitações.

Pensando na alternativa de aumentar a disponibilidade de tempo em sala de aula e ainda favorecer a personalização do ensino, os autores Bergmann e Sams (2018) criaram um método inovador para tornar a aprendizagem mais ativa e

dinâmica: a Sala de Aula Invertida. Tal abordagem consiste em uma técnica de inversão das salas de aula tradicionais, em que o aluno dita o ritmo de sua aprendizagem. Para isso, os professores começaram a gravar suas aulas e disponibilizá-las aos alunos através de plataformas virtuais com antecedência, de modo que se estudasse todo o conteúdo em casa e o momento da sala de aula fosse utilizado com intuito de tirar possíveis dúvidas e realizar experimentações, problematizações e demais atividades que necessitam da orientação de um professor. Sobre esse método, ressalta-se o que diz Valente (2018):

No ensino tradicional, a sala de aula serve para o professor transmitir informação ao aluno, que, após a aula, deve estudar o material abordado e realizar alguma atividade de avaliação para mostrar que esse material foi assimilado. Na abordagem da sala de aula invertida, o aluno estuda previamente, e a aula torna-se o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas (p. 29).

Contudo, mais importante que os materiais pré-disponibilizados são as atividades realizadas em sala de aula, uma vez que é a partir das problematizações que o professor propõe aos alunos que a teoria estudada pode ser colocada na prática, tornando a aprendizagem significativa. Nesse contexto, outra MA pode ser associada ao processo de ensino: a aprendizagem baseada em problemas (PBL, do inglês *problem-based learning*; ou ABP, em português, Aprendizagem Baseada em Problemas), tendo em vista que “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. 15).

Associada a várias estratégias de aprendizagem como a aprendizagem baseada em investigações e em projetos, a ABP é um método que propõe aos alunos uma pesquisa de diversas causas possíveis para um problema. Segundo Moran (2018, p. 16), a ABP apresenta “uma matriz não disciplinar ou transdisciplinar, organizada por temas, competências e problemas diferentes, em nível de complexidade crescentes, que os alunos deverão compreender e equacionar as atividades individuais e em grupo”. Dessa forma, Munhoz (2015) considera como benefícios da ABP:

- é uma proposta que, apesar do espanto inicial (desejável como motivação inicial), na sequência engaja os alunos na atividade de aprendizagem;

- tem uma proposta de que os alunos incluam em seu perfil habilidades para solução de problemas, consideradas necessárias no mercado corporativo contemporâneo;
- levar o aluno a efetuar o aprender pela pesquisa, com base para outras ideias pedagógicas (aprender a aprender, aprender pelo erro, aprender fazendo, aprender de forma significativa etc.);
- levar o aluno a trabalhar com temas relevantes e contextualizados em sua futura prática profissional, que pode lhe dar resposta clara para questionamentos frequentes nos ambientes tradicionais: “Por que precisamos aprender esta informação?”, “O que estou fazendo na escola e como vou utilizar esses conhecimentos na vida real?”. [...]
- estimular um processo de avaliação diferenciado que não apenas capta a capacidade que o aluno tem de memorizar conhecimentos acabados que lhe são transmitidos de forma pronta e acabada (Munhoz, 2015, p. 136-137).

Seguindo a perspectiva da ABP, apresenta-se a *Team-based Learning* (TBL) ou aprendizagem baseada em times, que, segundo Bollela et al. (2014), tem como objetivo principal aumentar a produtividade do ensino trabalhando em equipes. Esse tipo de MA, fomenta a aprendizagem colaborativa, a capacidade de desenvolver discussões sobre um determinado tópico, bem como a percepção de dúvidas que vão surgindo durante as atividades.

Dessa forma, nota-se que as MA são alternativas pedagógicas relevantes, que permitem uma nova postura do professor diante de seus alunos e de sua prática pedagógica e, por isso, precisam estar inseridas, incontestavelmente, nas disciplinas dos cursos de licenciatura. Sabendo da importância de inter-relacionar essas metodologias, sugere-se, na próxima seção, uma abordagem ativa que mescla diferentes teorias em busca de um único objetivo: garantir uma formação significativa aos docentes para o trabalho com textos em sala de aula.

3- Uma abordagem ativa para a disciplina de LT: a teoria ganhando forma na prática

No entendimento da leitura e da escrita como práticas, ativas, a serem desenvolvidas e aperfeiçoadas continuamente por processos de interpretação, edição, revisão e reedição, recorre-se ao aporte teórico das MA para repensar a abordagem metodológica da disciplina de Linguística Textual, cadeira responsável por realizar as discussões iniciais a respeito da concepção do texto e sua funcionalidade.

Nessa seara, a primeira atividade a ser desenvolvida com os alunos da disciplina de LT é o Mapa Semântico, em que é realizada uma discussão com toda a

turma a partir de uma palavra-chave, com intuito de que os próprios alunos, divididos em pares, possam construir um conceito para tal termo gerador de significados. A ideia é que cada agrupamento aponte 04 termos ou expressões nominais que estejam associados à palavra-chave “Texto”, ou seja, palavras que podem estar presentes em uma conceituação possível. O professor, que cumpre o papel de orientador, tem apenas a função de esquematizar no quadro os termos apontados pelos alunos para que eles, ao final, construam, uma frase que representaria o conceito de texto.

Essa abordagem se mostra eficiente, na medida em que os alunos precisam chegar a um consenso sobre quais palavras devem ser selecionadas, já que, dependendo das palavras apontadas, o conceito poderia ficar vago ou, até mesmo, truncado, não atingindo o objetivo de formar uma ideia sobre o termo gerador. Assim, demonstra-se que é preciso que haja um compartilhamento de concepções e que cada aluno acione em sua memória aquilo que ele considera texto, o que já mobiliza várias instâncias do conhecimento prévio que tais alunos possuem.

Depois que o conceito final, baseado em termos apontados pelos próprios alunos, for construído, ouve-se a definição apresentada por cada grupo e discute-se com vistas ao aperfeiçoamento do conceito. Em seguida, o professor deve apresentar a definição teórica de “Texto”, proveniente de autores específicos da área. Esse olhar para o conceito de texto a partir de perspectivas diferentes fará com que os alunos compreendam efetivamente o objeto de estudo da disciplina de LT, o que orientará todas as demais atividades.

Pode-se considerar, assim, que esta primeira etapa segue a teoria do Giro Colaborativo (Camargo & Daros, 2018) e o método freireano de alfabetização em Angicos (Lyra, 1996). Este por se apropriar de um diagnóstico e de um resgate do nível de informatividade prévia dos alunos para formulações teóricas e aquele por permitir interações (d)entre equipe(s), mediadas por reflexão e tomada de decisões.

A fim de garantir a produtividade das aulas de LT, que exigem a leitura de muitos textos teóricos, e sabendo que essas leituras não poderiam ser feitas exclusivamente em aula, sugere-se que a atividade denominada Semáforo do Conhecimento, apresentada pelo professor Neudson Johnson Martinho, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), por ocasião do IX Fórum Nacional de Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem na Formação em Saúde, durante a oficina “O uso de Metodologias Ativas em programas de formação

docente”. Pode-se dizer que este método baseia-se na perspectiva teórica da Sala de Aula Invertida de Bergmann e Sams (2018), uma vez que o professor selecionaria um texto de caráter científico que possui um conteúdo relevante aos alunos, disponibilizaria esse texto previamente e a leitura dos alunos deveria se desenvolver sob a seguinte perspectiva: marcar como “verde” os trechos que ele acredita dominar, ou seja, que não possui nenhuma espécie de dúvida com relação ao tópico contemplado; marcar em “amarelo” tudo aquilo que ele considera entender parcialmente; e marcar como “vermelho” todas as partes do texto em que a teoria não foi compreendida.

Faz-se necessário comentar que o texto escolhido precisa ter uma abstração teórica maior, para que dúvidas possam surgir, já que, se o texto for de fácil entendimento, a atividade poderá ficar comprometida. Durante a aula, para tornar a apresentação mais dinâmica, sugere-se que o professor faça uso de cartolinas coloridas com as cores que marcam o semáforo e que os alunos escrevam em *flip-chart* sua categorização das dúvidas, um referente a cada nível de conhecimento supracitado (verde, amarelo e vermelho). Assim, no momento da atividade cada aluno irá dispor a sua categorização das ideias nas cartolinas.

Em próximo momento, buscando fomentar a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis atualmente, uma vez que “as tecnologias digitais modificam o ambiente no qual estão inseridas, transformando e criando novas relações entre os envolvidos no processo de aprendizagem: professor, estudantes e conteúdos” (Bacich, Tanzi Neto & Trevisani, 2015, p. 50), pensou-se em propor uma pesquisa na internet através das plataformas *Google Trends* e *Google Acadêmico*, tendo como base teórica as considerações sobre Letramento em Pesquisa, de Dudeney et al. (2016).

Como a proposta para disciplina será o trabalho com gêneros jornalísticos, o problema lançado aos acadêmicos é relacionado à análise dos diversos vieses empregados por jornais/revistas/portais na abordagem um mesmo tema. Antes disso, tem-se como propósito garantir que o aluno, exercendo sua autonomia, encontre um material de análise usando, inicialmente, a plataforma *Google Trends* para observar quais os assuntos estão em alta naquele momento (o que colabora para seleção de temáticas contextualizadas). Em um segundo momento, o aluno poderia recorrer à plataforma *Google Acadêmico* para identificar artigos já desenvolvidos sobre jornais/revistas/portais por ele elegidos como objeto de estudo,

bem como sobre discussões em torno da (im)parcialidade do discurso jornalístico.

Justifica-se tal estratégia por orientar ao aluno na delimitação de seu *corpus* e de seus critérios de análise, uma vez que as possibilidades de categorias para estudo são inúmeras. Através das publicações, eles podem, ainda, refletir sobre marcas linguísticas, organização discursiva, enfoque temático etc., comuns a dado gênero/suporte escolhido e, assim, planejar a orientação analítica de sua pesquisa. Essa ação é fundamental na análise de textos, pois alerta Antunes (2010, p. 55) que “(...) O ‘tudo’ que é possível ver em textos será desapontador e improdutivo se não for submetido a um determinado recorte em torno daqueles fenômenos a serem observados e descritos”.

Com base nessas premissas, a Análise de Textos propriamente dita segue os protocolos de Antunes (2010), em especial aos “Aspectos globais de produção”, “Aspectos de construção” e “Aspectos de adequação vocabular. Delega-se ao aluno a triagem dos critérios a serem empregados.

Tendo em vista a necessidade de estimular as várias habilidades discentes ao longo do processo de ensino-aprendizagem, convém destacar que, além do desenvolvimento da interpretabilidade, “evidentemente, nossas atividades de fala ou de escrita também ganha com a prática de análise, pois, por ela, passamos a entender melhor certos aspectos dos processos cognitivos, linguísticos, textuais e pragmáticos envolvidos em nossas interações verbais” (Antunes, 2010, p. 51).

Na última etapa, solicita-se a produção de um *e-portfólio*, que seria uma forma de apresentação de um trabalho ou pesquisa, de forma escrita. Construir um *e-portfólio* é fazer isso de maneira interativa, através de um *site* ou aplicativo. No caso, os acadêmicos irão expor as análises textuais de jornais/revistas/portais através do *e-portfólio*. Isso vai dialogar com o que os autores especialistas em produção de textos dizem sobre dar uma finalidade prática e um destinatário real (não exclusivamente “para o professor”) para os textos.

O uso de *e-portfólios* ratifica, na prática, as orientações das DCN para o curso de Letras no que concerne à flexibilidade da abordagem pedagógica, visto que “e-portfólios asseguram que a flexibilidade dos ambientes de aprendizagem pessoal se concretize em flexibilidade de avaliação: eles são um modo ideal de capturar a aprendizagem pessoal e transformá-la em uma narrativa da jornada de aprendizagem de um estudante (...)” (Dudeney et al., 2016, p. 316).

De modo análogo à flexibilidade do método de ensino, faz-se importante que a

avaliação respalde-se neste pressuposto. Assim, sugere-se, como critérios avaliativos, a *Matriz da Avaliação Digital* elaborada por Dudeney et al. (2016).

Tabela 01 – Matriz de Avaliação Digital

		Autoavaliação	Avaliação dos pares	Avaliação do professor
Processo	Organização	X		
	Interação		X	
	Comunicação		X	
Produto	Linguagem			X
	Letramentos (digitais)			X
	Acabamento da tarefa	X	X	X

Fonte: Dudeney et al. (2016).

Nos itens *Processo* e *Produto*, para avaliar, pode-se tomar por base os comentários dos grupos durante a discussão sobre o desenvolvimento da tarefa, o próprio julgamento discente sobre a execução e a perspectiva do professor diante dos resultados. Por conta disso, os idealizadores da matriz destacam a importância de o professor adaptar a tabela às suas necessidades em seu contexto de trabalho, de modo a definir se a combinação entre autoavaliação, avaliação por pares e avaliação do professor atende aos seus propósitos pedagógicos.

Considerações Finais

A concepção do texto das aulas é uma discussão importante devido aos mitos circunscritos à sua produção, tal como a associação da escrita ao dom. Como consequência, criam-se barreiras que ofuscam a atuação do autor e esvazia-se a subjetividade da escrita. Neste contexto, o emprego de métodos de ensino e de avaliação ativos é uma alternativa para a dissolução dos entraves e maior empenho pessoal do aluno sobre diferentes interlocutores ao desenvolver sua habilidade discursiva.

É importante mencionar que a sugestão aqui apresentada não esgota as possibilidades de trabalho com MA na disciplina de LT; ela apenas abre caminhos para que novos olhares possam surgir e a aprendizagem na formação docente seja

mais significativa, no que tange ao uso de textos para o ensino de LP. Dessa forma, espera-se que a pesquisa alcance a relevância pretendida e que seja possível comprovar, após todo esse estudo, que ensinar ativamente requer planejamento e uma postura comprometida do professor, que não transfere a responsabilidade do processo de aquisição do conhecimento para o aluno, mas divide com este todo o processo que será desenvolvido, tornando-o o centro da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Antunes, I. (2003). **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial.
- _____. (2010). **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial.
- Bakhtin, M. M. (2003). **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2018) **Sala de Aula Invertida: Uma Metodologia Ativa de Aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC.
- Brasil. (2001). **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Parecer CNE/CES 492/2001. Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 05 out. 2018.
- _____. (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em 05 out. 2018.
- Bollela, V. R., Senger, M. H., Tourinho, F. S. V., & Amaral, E. (2014) Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. **Medicina Ribeirão Preto**, v. 47, n. 3, p. 293-300. Disponível em: http://revista.fmrp.usp.br/2014/vol47n3/7_Aprendizagem-baseada-em-equipes-da-teoria-a-pratica.pdf. Acesso em 05 out. 2018.
- Camargo, F., & Daros, T. (2018). **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso.
- Dudeney, G., Hockly, N., & Pegrum, M. (2016). **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial.
- Geraldi, J. W. (1991). **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes.
- IX FÓRUM NACIONAL DE METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO EM SAÚDE, 2018, Curitiba. **Oficina...** Curitiba: Faculdades São Tomé e Príncipe, 2018.
- Kuazaqui, E. (2016). Aplicação de Metodologias Ativas em Administração. In: Carvalho, F. F. O., & Ching, H. Y. (Org.). **Práticas de ensino-aprendizagem no ensino superior:**

- experiências em sala de aula. Rio de Janeiro: Alta Books.
- Lowman, J. (2015). **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas.
- Lyra, C. (1996). **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez.
- Moran, José. (2015) Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: Bacich, L., Tanzi Neto, A., & Trevisani, F. M. (Org.). **Ensino Híbrido**: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, p. 47-66.
- _____. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: Bacich, L., & Moran, J. (Org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso.
- Munhoz, A. S. (2015). **ABP: Aprendizagem Baseada em Problemas**: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cengage Learning.
- Passarelli, L. M. G. (2012). **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez.
- Pécora, A. (1983). **Problemas de redação**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Salgado, L. S. (2017). O revisor de textos, um coescriba. In: _____. **Quem mexeu no meu texto?** Questões contemporâneas de edição, preparação e revisão textual. Divinópolis, MG: Artigo A, p. 11-33.
- Schneider, F. (2015). Otimização do espaço escolar por meio do modelo de ensino híbrido. Bacich, L., Tanzi Neto, A., & Trevisani, F. M. (Org.). **Ensino Híbrido**: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, p. 47-66.
- Schon, D. A. (2000). **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed.
- Souza, G. S., Pereira, C. C., & Costa, E. A. da. (2012). A formação do professor em cursos de Letras: aspectos do objeto de ensino em disciplinas da área de língua portuguesa. **Letras**, Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 197-211, jan./jun.
- Valente, J. A. (2018). A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: Bacich, L., & Moran, J. (Org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso.