



Metodologias Ativas Aplicadas à Educação Inovadora

Maria Christina da Silva Firmino Cervera
(Organizadora)



Metodologias Ativas Aplicadas à Educação Inovadora

Maria Christina da Silva Firmino Cervera
(Organizadora)

Editora Chefe

Marcia A. A. Marques

Coordenadora Editorial

Isabela Arantes Ferreira

Bibliotecária

Aline Grazielle Benitez

Diagramação

Marcos Antonio Ribeiro Pereira

Arte da Capa

Matheus Lacerra

Imagem da Capa

Freepik

Revisão

Os Autores

O conteúdo deste livro está licenciado sob uma licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial Não Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).



2021 by Bookerfield Editora

Copyright © Bookerfield Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Bookerfield Editora

Os autores cedem à Bookerfield Editora os direitos para esta edição

Esta obra é de natureza digital (e-book). Versões impressas são permitidas, não tendo a Bookerfield Editora qualquer responsabilidade pela confecção e distribuição de exemplares físicos deste conteúdo.

Todos os manuscritos da obra passaram por rigorosa avaliação cega pelos pares, baseadas em critérios científicos e imparciais, recebendo a aprovação após atender os critérios técnicos estabelecidos pelo Conselho Editorial.

Todo o conteúdo do livro e de artigos individuais é de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores, não sendo a Bookerfield Editora responsável por quaisquer eventuais irregularidades.

Situações como plágio, má conduta ética/científica ou dados e resultados fraudulentos são de responsabilidade do autor, comprometendo-se a Bookerfield Editora em investigá-las rigorosamente e tomar as ações cabíveis.

O download, compartilhamento e referência da obra são permitidos mediante atribuição de crédito aos autores e à Editora. A comercialização desta obra é expressamente proibida.

CONSELHO EDITORIAL

Ciências Agrárias

Afrânio Silva Madeiro
Alirya Magda Santos do Vale Gomes
Ana Luiza Trovo Marques de Souza
André Giarola Boscarato
Carlos Eugenio Fortes Teixeira
Daniela Kunkel
Daniele Cristina Ficanha
Elson Barbosa da Silva Junior
Fabiana Schiochet
Fernanda Beatriz Pereira Cavalcanti
Fernanda Morcatti Coura
Flávio José Rodrigues Cruz
Guilherme Donadel
Heiriane Martins Sousa
Jairton Fraga Araujo
João Francisco Severo Santos
Joelma Leão Buchir
Kleber Fernando Pereira
Maria Cristina Bueno Coelho
Monyck Jeane dos Santos Lopes
Pablo Daniel Freitas Bueno
Renato Jaqueto Goes

Ciências Biológicas

Afrânio Silva Madeiro
Alirya Magda Santos do Vale Gomes
Ana Luiza Trovo Marques de Souza
André Giarola Boscarato
Carlos Eugenio Fortes Teixeira
Daniela Kunkel
Daniele Cristina Ficanha
Elson Barbosa da Silva Junior
Fabiana Schiochet
Fernanda Beatriz Pereira Cavalcanti
Fernanda Morcatti Coura

Flávio José Rodrigues Cruz
Guilherme Donadel
Heiriane Martins Sousa
Jairton Fraga Araujo
João Francisco Severo Santos
Joelma Leão Buchir
Kleber Fernando Pereira
Maria Cristina Bueno Coelho
Monyck Jeane dos Santos Lopes
Pablo Daniel Freitas Bueno
Renato Jaqueto Goes

Ciências da Saúde

Alexandre Visconti Brick
Aline Correa de Carvalho
Ana Luiza Trovo Marques de Souza
André de Araújo Pinto
Andressa Ribeiro Contreira
Bárbara de Lima Lucas
Bianca Barros da Costa
Carlos Vinícius Pagani Vieira Machado
Débora Cristina Damasceno
Deborah Margatho Ramos Gonçalves
Diogo de Sousa Martins
Elisângela Rodrigues Carrijo
Emanuel Tenório Paulino
Estélio Henrique Martin Dantas
Eveline Fernandes Vale
Fabiana Leticia Sbaraini
Fabio José Antonio da Silva
Jaqueline Rocha Borges dos Santos
João Francisco Severo Santos
José Aderval Aragão
José Roberto Zaffalon Júnior

Jovino Gentilini Junior
Juliane Campos Inácio
Líncon Bordignon Somensi
Luciane Cristina Arantes
Marcela Melo dos santos
Marcello Alberton Herdt
Marcelo de Oliveira Pinto
Marcos Guimarães de Souza Cunha
Maria Patricia Costa Villela
Nara Michelle Moura Soares
Paulo Celso Budri Freire
Pedro Paulo Gattai Gomes
Raquel Ayres
Renata Oliveira de Barcelos
Renato Carlos Machado
Roberson Geovani Casarin
Rogério Wagner da Silva
Sergio Ibañez Nunes
Sheila Moura Amaral
Taíza Fernanda Ramalhais
Vivian Victoria Vivanco Valenzuela

Ciências Exatas e da Terra

Andrea Sartori Jabur
Antônio Carlos Ribeiro Araújo Júnior
Cláudia Hitomi Watanabe Rezende
Dalvani Fernandes
Evandro Preuss
Gerson Cruz Araujo
Gisane Aparecida Michelin
Henrique Mariano Costa do Amaral
Henrique Pereira Oliveira d`Eça
Neves
Isidro ihadua
João César Abreu de Oliveira Filho
Lívia Sancho
Manolo Cleiton Costa de Freitas
Marcos Vinicius de Oliveira Peres
Paulo Celso Budri Freire
Sonia Tomie Tanimoto

Tânia do Carmo
Vagner Marques de Moura
Valdecir Alves dos Santos Júnior

Ciências Humanas

Ana Margarida Theodoro Caminhas
Ana Maria Senac Figueroa
Anderson Dantas da Silva Brito
Breno Henrique Ferreira Cypriano
Bruno Cezar Silva
Camila Bueno Grejo
Camila de Vasconcelos Tabares
Cássia Maria Bonifácio
Dalvani Fernandes
Edonilce da Rocha Barros
Elisângela Rodrigues Carrijo
Eulalia Fabiano
João César Abreu de Oliveira Filho
João Francisco Severo Santos
Josael Jario Santos Lima
Luciano Sérgio Ventin Bomfim
Marcos Pereira dos Santos
Marcos Pereira Magalhães
Miguel Rodrigues Netto
Rebecca Bianca de Melo Magalhães
Roberson Geovani Casarin
Taíza Fernanda Ramalhais
Tatiane dos Santos Duarte

Ciências Sociais Aplicadas

Ana Margarida Theodoro Caminhas
Bruno Cezar Silva
Camila Augusta Alves Pereira
Camila Nathalia Padula de Godoy
Dandara Scarlet Sousa Gomes
Bacelar
Daniel Nascimento e Silva
Darline Maria Santos Bulhões
Denise Tanaka dos Santos
Elisângela Rodrigues Carrijo

Eulalia Fabiano
Fabio Adriano Stürmer Kinsel
Fabricio Lemos de Siqueira Mendes
Gelson Mario Filho
Hector Rodrigo Ribeiro Paes Ferraz
Helga Midori Iwamoto
Horácio Monteschio
João Francisco Severo Santos
Josael Jario Santos Lima
Leandro Nunes Soares da Silva
Lucas Rosas de Freitas Sá Barreto
Miguel Rodrigues Netto
Nagib Abrahão Duailibe Neto
Nelson Calsavara Garcia Junior
Patrícia Loureiro Abreu Alves
Barbosa
Renato Obikawa Kyosen
Sandy Rodrigues Faidherb
Silvia Helena Ribeiro Cruz
Solange Kileber
Stella Villela Florêncio
Thiago Nery Pandolfo
Veyzon Campos Muniz
Ygor de Siqueira Mendes Mendonça

Engenharias

Alejandro Victor Hidalgo Valdivia
Alex Milton Albergaria Campos
Ana Carla Fernandes Gasques
Andrea Sartori Jabur
Arlete Barbosa dos Reis
Cristhiane Michiko Passos Okawa
Daniele Cristina Ficanha
Diego Matheus Sanches
Elaine Patricia Arantes
Fernando Oliveira de Andrade
Henrique Mariano Costa do Amaral
Jefferson Sousa Farias
Laís Roberta Galdino de Oliveira
Leila Cristina Nunes Ribeiro

Letícia Reis Batista Rosas
Marcelo Henrique da Silva
Marcelo Marques
Marcos Guimarães de Souza Cunha
Mileni Cristina da Silva
Renata Jardim Martini
Thiago Averaldo Bimestre
Tiago Brandão Costa
Valdecir Alves dos Santos Júnior

Linguística, Letras e Artes

Adriana dos Reis Silva
Anderson Dantas da Silva Brito
Danuzia Marjorye Santos de Araújo
Jane Catia Pereira Melo
Luceni Lazara da Costa Ribeiro
Márcia Donizete Leite-Oliveira
Maria Christina da Silva Firmino
Cervera
Simone Oliveira Vieira Peres
Thiago Blanch Pires
Vera Regiane Brescovici Nunes

Multidisciplinar

Alejandro Victor Hidalgo Valdivia
Ana Carla Fernandes Gasques
Ana Margarida Theodoro Caminhas
Andrea Sartori Jabur
Arlete Barbosa dos Reis
Cláudia Hitomi Watanabe Rezende
Cristhiane Michiko Passos Okawa
Érika Alves Tavares Marques
Fabricio Lemos de Siqueira Mendes
Fernando Oliveira de Andrade
Isidro ihadua
José Amorim
Marcelo Marques

Metodologias Ativas Aplicadas à Educação Inovadora

Editora Chefe Marcia A. A. Marques
Coordenadora Editorial Isabela Arantes Ferreira
Bibliotecária Aline Grazielle Benitez
Diagramação Marcos Antonio Ribeiro Pereira
Revisão Os Autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Metodologias ativas aplicadas à educação
inovadora [livro eletrônico] / Maria Christina
da Silva Firmino Cervera (organizadora). --
1. ed. -- São Paulo : Bookerfield, 2022.
PDF.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-89929-45-1

1. Aprendizagem - Metodologia 2. Educação
3. Educação ambiental 4. Letramento 5. Práticas
educacionais 6. Prática pedagógica 7. Professores -
Formação 8. Tecnologia educacional I. Cervera,
Maria Christina da Silva Firmino.

22-106405

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Práticas educativas : Educação 370.71

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI 10.53268/BKF22010500

Bookerfield Editora
São Paulo – Brasil
Telefone: +55 (11) 98441-4444
www.bookerfield.com
contato@bookerfield.com



DECLARAÇÃO DAS AUTORAS

As autoras declaram não haver qualquer interesse comercial ou irregularidade que comprometa a integridade desta obra; declaram que participaram da elaboração e revisão da obra, atestando a confiabilidade dos dados e resultados; declaram que a obra está livre de plágio acadêmico; declaram que a publicação desta obra não fere qualquer outro contrato por elas firmados; declaram ter atendido eventuais exigências de outras partes, como instituições financiadoras, para a publicação desta obra.

PREFÁCIO

Com enorme gratidão, apresentamos a obra ***Metodologias Ativas Aplicadas à Educação Inovadora***, fruto de um trabalho de pesquisa e seus desdobramentos ao longo de cinco anos da Profa. Dra. Maria Christina da Silva Firmino Cervera, líder do grupo GEA (Grupo de Estudos Aplicados de Metodologias Ativas em ensino aprendizagem) e todos os seus pesquisadores que serão apresentados a seguir.

Metodologias Ativas, pois é entendida como a base da (re)construção da nova fundamentação prático-didático-pedagógica da escola na atualidade, da nova Educação com base nas ferramentas tecnológicas. Inovadora, pois já se consistia em inovações, porém não poderíamos ter previsto que, para a Educação, essa seria a única ponte para se estabelecer contato entre professores e alunos no período pandêmico que assolou o mundo (2019-2020). Assim, esse livro forma uma coletânea de artigos que revelam reflexões resultantes das teorias e da práxis, imediatamente aplicadas, com base nas Metodologias ativas, adotadas pela Educação, em tempos de pandemia ou anterior a ela. Dessa forma, este livro concretiza o inédito viável em que o novo caminho para a Educação foi (re)significar-se em seus métodos, nas abordagens, no teórico-prático, no novo trabalho do professor e da escola, em todos os níveis de ensino.

Esta obra traz pesquisadores de regiões distintas brasileiras: desde os portais da Amazônia – Marabá e Canaã dos Carajás, região Norte do Brasil, bem como da região Sudeste do país, Minas Gerais. Todos os pesquisadores estão ligados ao Grupo de Pesquisa GEA – Grupo de Estudos Aplicados de Metodologias Ativas em Ensino-Aprendizagem, CNPq/UNIFESSPA. Este grupo foi criado em 2017, na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, (FAEL) Faculdade de Estudos da Linguagem / (ILLA) – Instituto de Linguística Letra e artes, e uma de suas linhas de pesquisa: Metodologias Ativas Aplicadas à Educação tem por objetivo inicial pensar e criar estratégias de ensino-aprendizagem para o trabalho voltado às dificuldades dos alunos com gêneros da escrita e da esfera acadêmica, junto a calouros de vários cursos, indígenas e quilombolas. Consideramo-nos uma universidade morena, pois temos a alegria de atender também estudantes indígenas e quilombolas que nos trazem necessidades e dificuldades bastante específicas. Desde essa época, já utilizávamos os laboratórios de informática para interação com os alunos, dessa forma, tínhamos o aluno veterano recebendo o aluno ingressante ensinando-os sobre um assunto central no momento de entrar em uma universidade: A escrita acadêmica que requer um letramento digital específico.

Com a pandemia, ampliamos nosso alcance para além das reflexões teórico-práticas sobre as dificuldades com a escrita acadêmica e propusemos projetos aplicados com foco no ensino-aprendizagem com base em metodologias ativas em sala de aula, objetivando a formação de

professores da rede pública e criamos o ***Laboratório Experimental de Metodologias Ativas Aplicadas ao Ensino-aprendizagem de línguas materna e indígenas.***

Como resultado desses trabalhos do grupo de pesquisa, acreditamos que os títulos, apresentados nessa obra, sejam suficientes para levá-los pelos percursos dessas reflexões teórico-práticas, como bem o dissemos, pois pretendíamos (re)significar tudo o que já tínhamos compreendido em termos de Educação no período pandêmico e nos fez trazer o novo para um cenário inédito de muitas paragens educativas, o cenário remoto, o cenário onde as coisas acontecem de forma virtual e com isso afloraram-se um novo agir pedagógico com base, sobretudo, no empenho, na determinação, na vontade de aprender/ensinar, (re)significar-se, reconstruir-se e continuar a ensinar.

Para descrevermos nossas experiências teórico-didáticas, reunimos, nessa obra, oito capítulos pelos quais apresentaremos nossas pesquisas em breves sinopses.

No capítulo 1, A LÍNGUA PORTUGUESA E OS GÊNEROS MIDIÁTICOS ALIADOS À BNCC, das autoras Jane Catia Pereira Melo e Vanessa da Silva Oliveira trazem, neste capítulo, a compreensão provável das correlações que podem ser estabelecidas entre o ensino de língua portuguesa e os gêneros midiáticos, com base na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Compreender a BNCC pelo viés dos gêneros midiáticos tem sido fundamental para revelar melhores formas de ensino-aprendizagem também no período pandêmico, foco e motivo dessa obra.

No capítulo 2, A TECNOLOGIA COMO CONTEXTO NECESSÁRIO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E MUDANÇAS NO USO TECNOLÓGICO COMO RECURSO DIDÁTICO DO ENSINO REMOTO, da autora Zilda Pereira dos Santos. Essa é uma boa reflexão que esperávamos, como outras, ao longo de muitos anos, desde a entrada das tecnologias por volta dos anos 2000: tecnologia como contexto necessário na formação docente como necessidade de implementação de políticas públicas no cenário educacional, só não esperávamos que fossem em tempos de pandemia. Esperávamos que a Educação desse um passo em direção às tecnologias, mas não imaginávamos que fosse dessa forma, repentina e por problemas sérios de pandemia. Os resultados, nessa pesquisa, demonstram que os professores acreditam no potencial das tecnologias na promoção da aprendizagem, revelando e continuando trabalhar os objetos de ensino, mas também enfatiza as dificuldades do meio, deixando ao leitor a análise final. Quando se fala em formação docente hoje se aborda as tecnologias como método e recurso didático no ensino remoto. Canaã dos Carajás deve ser vista com maior atenção, pois tem sido polo referencial e potencial das tecnologias aplicadas à educação com sucesso. Cidade polo de muitos projetos educacionais de sucesso, acreditam no potencial das tecnologias na promoção da aprendizagem e continuidade em trabalhar com objetos de ensino. Sempre há uma possibilidade e uma dificuldade para o projeto do ensino remoto, como bem aponta o estudo. A reflexão teórica vale

a leitura atenta.

No capítulo 3, **EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO RECURSO PARA A CIDADANIA**, das autoras Luceni Lázara da Costa Ribeiro, Edna Santos Fernandes, Jane Catia Pereira Melo, Clescica de Carvalho Abreu Pessoa, a Educação Ambiental é tema na formação para a cidadania importante. O Tema Educação Ambiental trabalhado de forma coletiva participativa compromete o educando e evidenciam o tema de forma a iniciar uma reflexão a cerca das consequências dos problemas ambientais e de seus impactos à sociedade e, sobretudo, à natureza. Uma sociedade só pode se desenvolver se estiver com base no desenvolvimento sustentável que visa à promoção da vida.

Já no capítulo 4, **LABORATÓRIO EXPERIMENTAL DE METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS À FORMAÇÃO CONTINUADA E AO ENSINO DE LÍNGUAS**, da autora Maria Christina da Silva Firmino Cervera, este artigo apresenta um projeto de extensão em andamento, realizado na FAEL/ILLA/UNIFESSPA com o objetivo de desenvolver experimentos didáticos aplicados às tecnologias convergentes nas metodologias ativas aplicadas à educação em momento de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa, Literatura e ensino de línguas, português como segunda língua e língua indígena. Esse projeto é desenvolvido pelo grupo GEA-CNPq – Grupo de Estudos aplicados de Metodologias Ativas em ensino-aprendizagem, liderado pela autora deste projeto. O projeto de extensão propõe implementar ações voltadas ao reconhecimento e (re)construção de ações didáticas com metodologias ativas aplicadas ao ensino remoto (ou não) com contribuições advindas e em resposta às necessidades do período pandêmico, junto aos profissionais da educação em momento de formação continuada

No capítulo 5, **LETRAMENTO DIGITAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE** da autora Adriana dos Reis da Silva, propõe-se a apresentar um relato de experiência utilizando sequência didática integrando o letramento digital à égide das metodologias ativas. Dessa forma, segundo a autora, reinventa-se as práticas educacionais de ensino por meio das tecnologias aplicadas à Educação, o que pode promover a integração cognitiva, levando à efetivação do processo de ensino-aprendizagem. O processo de ensino-aprendizagem é instigante e resulta em nova forma de o aluno conceber o uso das tecnologias para além do ensino em sala de aula, efetivar-se como ferramenta no seu cotidiano.

No capítulo 6, **METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA ELABORAÇÃO DE TRABALHOS DA ESFERA ACADÊMICA – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**, da autora Maria Christina da Silva Firmino Cervera. Os relatos de experiência têm sido a tônica de descrição do que, efetivamente, se faz nas escolas, em todos os níveis. Este relato de experiência apresenta uma experiência da pesquisadora com alunos ingressantes na faculdade e as dificuldades que eles apresentam com a escrita acadêmica, assim que chegam à universidade. Uma forma de trabalhar as dificuldades, segundo o estudo, foi criar oficinas nas quais os alunos veteranos ensinavam os alunos calouros, em momento de ensino-aprendizagem, aplicando sequência didática com abordagem

nas metodologias ativas. O resultado obtido foi surpreendente e tem seus desdobramentos até os dias de hoje na universidade abrangendo um número considerável de alunos atendidos pelo projeto.

No capítulo 7, **METODOLOGIAS ATIVAS: UMA PERSPECTIVA DE ENSINO INOVADOR PARA ALÉM DOS CONTEXTO PANDÊMICO**, da autora Danuzia Marjorye, a autora faz uma reflexão bastante adequada sobre a nova perspectiva do ensino com base nas metodologias ativas. A pesquisa, inserida no momento pandêmico, reflete acerca do impacto das metodologias ativas na Educação. Além disso, a autora traz à tona uma reflexão sobre a qualificação dos profissionais da Educação e o uso das plataformas digitais, após o período pandêmico. Os resultados da pesquisa apontaram para a relevância e inovação das plataformas digitais no contexto educacional.

Por fim, terminamos nosso prefácio com a sinopse da obra do capítulo 8, **PRÁTICAS DE ESCRITA E METODOLOGIAS ATIVAS: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COLABORATIVO**, da autora Maysa de Pádua Teixeira Paulineli com interessante reflexão sobre as perspectivas do ensino-aprendizagem no Brasil, dessa forma, a autora traça um breve percurso histórico da composição, da redação e da composição textual. A autora defende que as metodologias ativas surgem como alternativa às práticas engessadas de escrita e levam o aluno a ser protagonista de seu processo de aprendizagem, com a abordagem, sobretudo do método ativo da Revisão por Pares que foi adaptado ao estudo apresentado.

Ao finalizarmos nossa apresentação, podemos afirmar que todos os autores dessa coletânea, nas diferentes perspectivas, de uma forma ou de outra, enfatizaram o ensino com as Metodologias Aplicadas à Educação como ferramenta para a os meios de intersecção-didático-pedagógica necessária para abrir as portas para a nova Pedagogia, a **Pedagogia tecnológica educacional** do período pós-pandêmico.

As reflexões teóricas, ora apresentadas nessa obra, pretendem refletir sobre um cenário de perspectivas já instaladas no âmbito do ensino-aprendizagem no âmbito das Metodologias Ativas Aplicadas à Educação como abordagem de referência para suprir as necessidades dos novos tempos pandêmicos e, quem sabe, pós-pandêmico que advirão.

Para as futuras gerações do corpo profissional educativo deixamos um alerta: *Vislumbrem sempre novas possibilidades de ensinar e de aprender, o leque é infinito e a didática pedagógica não pode nunca ser a mesma. Há que se acompanhar o tempo de forma quase instantânea, o que exigirá muito de todos os envolvidos, mas sempre valerá a pena. Um homem sempre ensinará a um outro homem utilizando as ferramentas que disporá, sejam pedras ou tecnologia.*

Profa. Dra. Maria Christina da Silva Firmino Cervera

Marabá, 18 de Abril de 2022

DOI 10.53268/BKF22010598

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	15
A LÍNGUA PORTUGUESA E OS GÊNEROS MIDIÁTICOS ALIADOS À BNCC	
Jane Catia Pereira Melo Vanessa da Silva Oliveira DOI: 10.53268/BKF22010501	
CAPÍTULO 2	28
A TECNOLOGIA COMO CONTEXTO NECESSÁRIO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E MUDANÇAS NO USO TECNOLÓGICO COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO REMOTO	
Zilda Pereira dos Santos DOI: 10.53268/BKF22010502	
CAPÍTULO 3	44
EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA	
Luceni Lázara da Costa Ribeiro Edna Santos Fernandes Jane Catia Pereira Melo Clescia de Carvalho Abreu Pessoa DOI: 10.53268/BKF22010503	
CAPÍTULO 4	54
LABORATÓRIO EXPERIMENTAL DE METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS À FORMAÇÃO CONTINUADA E AO ENSINO DE LÍNGUAS	
Maria Christina da Silva Firmino Cervera DOI: 10.53268/BKF22010504	
CAPÍTULO 5	63
LETRAMENTO DIGITAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE	
Adriana dos Reis Silva DOI: 10.53268/BKF22010505	
CAPÍTULO 6	72
METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA ELABORAÇÃO DE TRABALHOS DA ESFERA ACADÊMICA – RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Maria Christina da Silva Firmino Cervera DOI: 10.53268/BKF22010506	

CAPÍTULO 7	79
METODOLOGIAS ATIVAS: UMA PERSPECTIVA DE ENSINO INOVADOR PARA ALÉM DO CONTEXTO PANDÊMICO	
Danuzia Marjorye	
DOI: 10.53268/BKF22010507	
CAPÍTULO 8	88
PRÁTICAS DE ESCRITA E METODOLOGIAS ATIVAS: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COLABORATIVO	
Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli	
DOI: 10.53268/BKF22010508	
ÍNDICE REMISSIVO	100
SOBRE A ORGANIZADORA	103

A LÍNGUA PORTUGUESA E OS GÊNEROS MIDIÁTICOS ALIADOS À BNCC

Jane Catia Pereira Melo

lattes.cnpq.br/8996101317163960

SEMED – Canaã dos Carajás, Pará

Vanessa da Silva Oliveira

lattes.cnpq.br/5912262990936498

SEMED- Canaã dos Carajás, Pará

RESUMO - Neste estudo, buscou-se compreender as prováveis correlações que podem ser estabelecidas entre o ensino de língua portuguesa. Assim aconteceu tomando como base o uso dos gêneros midiáticos mediante as premissas expostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por consequência, o principal objetivo deste breve estudo materializou-se pela análise descritiva das prováveis correlações entre o ensino de língua portuguesa e as mídias de ensino. Assim se sucedeu pela gestão apropriada de todos os atos de ensino-aprendizagem inerentes ao lecionar do conteúdo de português pelo uso das mídias de ensino pela perspectiva da BNCC. Se a intenção é qualificar o ensino de língua portuguesa, será preciso estabelecer uma base prévia de gestão deste saber. Isto, no entanto,

não poderá acontecer de qualquer maneira, mas visando maximizar a eficácia de todos os meios que poderão ser usados em um objetivo de tamanha amplitude. Atuando desta maneira, foi possível identificar, analisar e compreender os mais importantes pormenores comuns em atos de ensino de português com as mídias atualmente em pauta. Isto tudo se efetivou mediante uma revisão integrativa, fundamentada na abordagem qualitativa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua portuguesa; Mídia de ensino e os Gêneros midiáticos.

1. INTRODUÇÃO

Neste Artigo, a meta será compreender as prováveis correlações que podem ser estabelecidas entre o ensino de língua portuguesa e os gêneros midiáticos mediante as premissas expostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isto deverá se suceder mediante uma revisão integrativa, fundamentada na abordagem qualitativa — como mais adiante se explicará.

Com muita frequência, o ensino da língua portuguesa é uma atividade bastante complexa de se

realizar. Embora assim aconteça com muita frequência, certamente é algo que poderá se suceder, desde que sejam usadas as melhores técnicas didático-pedagógicas, destacando-se as que se adaptem melhor às particularidades exclusivas deste saber (MOREIRA, 2019; SAVIANI, 2019). Mais do que isto: urge que sejam aptas, também, em explorar as suas prováveis convergências com outras disciplinas, o que irá contribuir para que o processo de aprendizado, como um todo, se efetive do melhor modo possível em todas as ocasiões e contextos.

Ante a realidade diária em sala de aula, todos os desafios para que o ensino da língua portuguesa se realize com propriedade são inúmeros. Mediante as premissas expressas na BNCC, há pelo menos um caminho a se seguir para que estas questões sejam tratadas com acuidade, possibilitando ensino de melhor qualidade em todas as ocasiões e contextos. Embora sejam comuns outros entraves, boa parte deles vinculam-se tanto a questão da formação inadequada dos professores como também a descontinuidade da automelhoria do profissional de ensino, sobretudo no âmbito do uso de novas metodologias didático-pedagógicas. Aliás, assim acontece em relação ao uso dos meios eletrônicos os quais estão se destacando há bastante tempo como excelentes alternativas para o ensino de qualquer conteúdo ou saber, incluindo-se a língua portuguesa. Conquanto contribuam bastante para o qualificar do ensino de língua portuguesa, o uso dos meios digitais na prática didático-pedagógica deste saber não irá resolver de uma hora para outra (LUCENA; FUKS, 2020). Existirá, pelo menos, a tendência para que os seus prováveis entraves, ou seja, do ensino de língua portuguesa pelo uso de novas metodologias didático-pedagógicas se efetivem melhor, usando os meios possíveis com maior eficácia e precisão. Ante tal postura irá contribuir para que o ensino deste saber se realize bem, contribuindo, na medida do possível, para uma educação melhor para todos adiante.

Conquanto sejam possíveis algumas adaptações mais ou menos sistemáticas, as premissas da BNCC são apropriadas para as mais variadas demandas de aprendizado que são pertinentes ao conteúdo de língua portuguesa. Isto não significa, todavia, que não sejam necessários alguns ajustes em sala de aula, principalmente quando tendem a contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem se realize com maior assertividade e eficácia (SAVIANI, 2019). Assim poderá se suceder desde que os professores sejam conscientes, sobretudo, de todos os preceitos que já estão manifestos na BNCC, os quais visam justamente enfatizar, na medida do possível, as convergências curriculares possíveis entre saberes distintos. Tal postura irá, mesmo que de maneira indireta, contribuir para que a atividade de ensino se realize com maior qualidade em todos ocasiões e contextos.

No momento, quais desafios normalmente se observam com maior frequência no ensino de língua portuguesa? A priori, os dois maiores desafios para que o ensino deste saber se realize bem se sintetizam na assimilação e no respectivo manifestar adequado de duas habilidades distintas: a leitura e

a escrita. Mesmo que cada uma delas tenha particularidades que lhe dizem respeito apenas, as duas, no conjunto, são bastante aproximadas ou pelo menos tendem a facilitar ou a atrapalhar o aprendizado da outra.

Agir no sentido de pelo menos reduzi-los bastante é passível de acontecer, sobretudo pelo uso dos meios didático-pedagógicos que sejam capazes de valorizar as sinergias e interdependências que podem ser observadas entre uma coisa e outra. Nesta perspectiva, são plenamente factíveis de se superar, desde que os professores estejam devidamente preparados para isto (LUCENA; FUKS, 2020). Aliás, assim poderá se registrar pelo uso de novas tecnologias, incluindo-se as que são consideradas como ativas no processo de ensino-aprendizagem como um todo.

Em suma, são estas as mais importantes ideias desta pesquisa. Ante as suas prováveis limitações, espera-se que sejam pelo menos úteis ao fomento do debate que se realiza em torno da problemática que lhe sintetiza, contribuindo para o esclarecimento de todos os pormenores que lhe são pertinentes.

2. OS TEMAS TRANSVERSAIS E O ENSINO DE PORTUGUÊS

O desafio de criar uma mentalidade de ensino deve “facilitar a emergência de uma nova abordagem de avaliação de desempenho” (AMBROSETTI, 2018, p. 42). A avaliação da aprendizagem é uma atividade naturalmente complexa. Isto pode ser resolvido pelo uso estratégico da abordagem dos temas transversais contemporâneos da BNCC no âmbito da educação básica, incluindo-se aqui nos momentos em que o professor deverá lidar com os episódios de dificuldade de ensino do conteúdo de língua portuguesa como um todo.

Na dimensão didático-pedagógica de qualidade, avaliar pressupõe julgar até que ponto algo ensinado se realiza de modo mais ou menos semelhante ao desempenho mínimo desejado. A priori, quem ensina e avalia é o educador, o qual mensura com aplicação de exercícios, testes, provas e atividades interacionais “o nível atual de aprendizado dos seus alunos num determinado período de ensino” (BACICH; MORAN, 2017, p. 48). O ideal, aliás, é que todas estas atividades sejam consumadas tomando como base os temas transversais contemporâneos da BNCC, valorizando a particularidade que cada saber em particular irá manifestar na educação básica. Tal postura poderá ser bastante útil para o combate dos episódios de dificuldade de ensino de língua portuguesa no espaço escolar, embora não possa impedi-los por completo.

Mesmo parecendo algo mecânico em inúmeros pormenores, ensinar e avaliar não são atividades por completo lógicas. Ou seja, são atividades que experimentam inúmeras interferências das mais variadas naturezas. Estas interferências transformam, por exemplo, o ato de avaliar numa operação complexa, pois o ensino antecedente enfrenta sérios desafios. Entre estas

interferências destaca-se a maneira que os assuntos e temas são abordados em sala. De regra, quanto melhor contextualizado o conteúdo, tanto melhores também serão todos resultados de aprendizado a seguir. Por conta disto, sobretudo diante de uma abordagem didático-pedagógica sistêmica, a possibilidade de melhor desempenho escolar amplifica-se de maneira considerável. Com isto, a possibilidade do processo de avaliação se manifestar com “melhor qualidade consolida-se com maior facilidade, oferecendo ensino humanizador” (GATTI, 2019, p. 35). Algo de suma importância para que as ações de dificuldades de ensino portuguesa escolar sejam combatidas de forma assertiva.

Aliás, um ambiente de ensino dinâmico e interdependente contribui muito para que a avaliação da aprendizagem possibilite o ensino melhor de todas as habilidades mínimas necessárias ao desempenho qualiquantitativo dos educandos no uso prático de todo e qualquer conteúdo ensinado. Neste tipo de contexto, a maneira que educador ensina e contextualiza os saberes deve ser sempre da melhor maneira em todas as ocasiões. Agindo assim, amplifica-se a assimilação prática de todo e qualquer conteúdo lecionado, de tal modo que o desempenho final dos educandos também apresentará resultados de maior consistência qualiquantitativa. Assim acontece porque as avaliações de desempenho não serão repletas de incoerências, pois se centraram no aprendizado real de tudo que foi ensinado. Quando avaliado de maneira humanizadora, o Educando valoriza o conteúdo ensinado, possibilitando a criação e subsequente manutenção de um ambiente de ensino diferenciado, além de totalmente adequado “ao combate dos episódios de combate as dificuldades de ensino da língua portuguesa em todas as ocasiões e contextos” (LUCKESI, 2018, p. 21).

O grande desafio aqui, como se nota, é construir um ambiente de ensino que amplifique possibilidades de maneira consistente. Não é tão fácil agir neste sentido porque ensinar, como qualquer outra atividade que lida com pessoas, é uma operação que envolve a satisfação mais ou menos variável de inúmeras expectativas necessidades de natureza subjetiva. Assim se sucedendo, um Educando desmotivado, por exemplo, dificilmente apresentará desempenho escolar razoável, porquanto aprender não é tão somente deglutir o conteúdo no automático. Na medida do possível, todas estas questões podem ser equacionadas pelo uso dos temas transversais contemporâneos da BNCC na educação básica.

Aprender é saber colocar em prática todas as habilidades que são ensinadas na escola, “de tal maneira que as possibilidades sejam amplificadas com consistência” (MEGID NETO; TEIXEIRA, 2018, p. 25). De qualquer modo, a construção deste tipo de ambiente é uma necessidade didático-pedagógica que exige participação efetiva de todos os elementos que interagem no ambiente escolar, explorando uma perspectiva sistêmica de ensino-aprendizagem.

3. METODOLOGIA

De maneira didática, considere-se como metodologia o percurso racional que é deliberadamente escolhido por qualquer pesquisador para que efetive com a necessária celeridade e precisão qualquer estudo que lhe diz respeito. Para tanto, ele irá estabelecer todas as premissas que serão úteis ao efetivar dos atos que lhe pertinentes no momento de estudo, focando, nestas ocasiões, o adequado equacionar o problema de pesquisa que lhe interessa. Isto, por sua vez, se consumará pela realização palatina de todos seus objetivos de pesquisa.

Na prática, sem uma metodologia adequada, é impossível que os objetivos de qualquer estudo se realizem de maneira lógica e racional. Isto implicará que todos os seus resultados sejam bastante divergentes dos fins que se espera em qualquer estudo, independentemente do esforço aplicado para ele se efetive no tempo predito. Não é à toa, portanto, que a escolha apropriada de uma metodologia é etapa imprescindível para que qualquer estudo se realize com eficácia, foco e precisão, contribuindo para que os seus resultados sejam úteis ao fomento saber em todas as áreas inclusive assim no campo do ensino de língua portuguesa.

Visando o equacionar adequado do problema de pesquisa, este estudo se efetivará pela abordagem qualitativa em uma revisão bibliográfica. Em atividades desse tipo, é plausível sumariar com clareza, precisão e assertividade as mais importantes particularidades de qualquer tema que se investiga mediante a consulta apropriada em fontes de natureza escrita (BARBOSA, 2018). Com o intuito de maximizar a qualidade geral das fontes consultadas, foi realizada um refino de pesquisa na ferramenta eletrônica do Google Acadêmico para encontrar as 10 (dez) mais importantes publicações que versam sobre tema que aqui se investiga publicadas nos últimos 5 (cinco) anos.

Para realizar um estudo deste tipo, é importante fundamentá-la em um método que maximize os seus futuros resultados. Na prática, isto só irá acontecer cumprindo algumas atividades, as quais seriam: 1) identificação do tema ou questão de pesquisa; 2) estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos; 3) definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados; 4) avaliação dos estudos incluídos; 5) interpretação dos resultados; e 6) apresentação da revisão (LAKATOS; MARCONI, 2017; 2020). Isto tudo devidamente estabelecido, para a realização da busca serão acessados artigos disponíveis no Scielo, PePSIC e Lilacs, visando identificar dissertações e teses que também se encaixavam no perfil temático escolhido. A busca será feita no período do segundo semestre de 2021, utilizando três descritores: 1º 'Ensino de português'; 2º 'Língua portuguesa'; 3º 'Gêneros midiáticos'; 4º 'Base Nacional Comum Curricular'; e 5º 'BNCC'.

Será mediante o uso destes escritores que os melhores estudos disponíveis no momento em língua portuguesa serão obtidos na ferramenta de pesquisa do Google acadêmico. Isto irá acontecer de tal forma que seja

possível o equacionar paulatino problema de pesquisa pelo entendimento dos principais conceitos, definições, ideias, premissas, paradigmas e teorias que embasam o estudo do tema que aqui se realiza. Evidentemente, tal postura não irá esgotar em sua totalidade a problemática investigada, mas servirá pelo menos para a apreensão adequada das principais particularidades que lhe norteiam. Sendo assim, também será útil para pelo menos contribuir para que o entendimento da eletrificação veicular se realize da maneira esperada, apontando os seus mais importantes desafios bem como as suas inúmeras vantagens em subsequência, de uma só vez. Deste jeito também porque o acesso as melhores fontes de pesquisa são imprescindíveis para tudo se realize com celeridade, sem renunciar à qualidade esperada adiante. Por isto que a escolha das fontes é essencial para que uma pesquisa de tamanha amplitude se efetive da maneira desejada, contribuindo para que o entendimento da problemática se efetive com acuidade.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Gerir qualquer ato de ensino-aprendizagem, independentemente de sua natureza bem como de todos os seus prováveis fins e objetivos, solicita providência, monitoramento e, com muita frequência, correções constantes (MORAIS, 2016). Assim deverá se suceder em qualquer ação ou atividade que lhe cabe, se a intenção é realmente alcançar os resultados desejados adiante, inclusive no ensino da língua portuguesa pela perspectiva dos gêneros midiáticos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Se as informações fluem de forma correta pelo uso de mídias de ensino, a tendência é que as ações didático-pedagógicas se efetivem com eficácia, incluindo-se no ensino da língua portuguesa. Para que estes atos de ensino funcionem bem, necessita-se, todavia, de um plano de ensino que seja capaz de valorizá-los. Na prática, para que um plano de ensino seja bem sucedido, será preciso embasá-lo nos preceitos que sejam capazes de maximizar a eficácia geral de todas as suas ações didático-pedagógicas básicas (LUCENA, 2016; ROGERS, 2018). Não é uma demanda fácil de se equacionar, mas plausível de acontecer, sobretudo aproveitando-se do fluir apropriado de informações que serão pertinentes ao sucesso que se espera do uso das mídias de ensino em pauta pela BNCC.

Qualquer ato de ensino deve se fundamentar em uma base preliminar de conteúdos que deverão ser correspondidos no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, se considerará, portanto, a estrutura programática que se encontra expressa na BNCC, a qual experimentará adaptações de ensino-aprendizagem a depender da abordagem didático-pedagógica a se utilizar. Por consequência, tanto pela perspectiva tradicional de ensino como também pelo uso das novas mídias de ensino serão exatamente os mesmos. De qualquer modo, eles serão trabalhados de forma distinta, tomando como base as premissas que determinam uma visão ou outra de ensino-aprendizagem (LUCENA; FUKS, 2020; MOREIRA, 2019).

Nesta perspectiva, todos os assuntos e temas da estrutura básica da BNCC para o momento escolar que os alunos vivenciam poderão ser didaticamente montados mediante as premissas que fundamentam uma visão ou outra de ensino-aprendizagem.

Para tanto, urge explorar todos os meios disponíveis ao máximo em todas as ocasiões e contextos, porquanto apenas desta maneira os resultados desejados tendem a ser alcançados de forma célere com qualidade (MORÁN, 2015; MUNHOZ, 2015). Uma perspectiva do tipo, embora não seja tão simples de se efetivar, irá contribuir para que ações ou atividades sejam consumadas da forma esperada, usando bem todos os meios disponíveis no momento. Isto só irá acontecer, todavia, usando as ferramentas disponíveis com acuidade e precisão, aproveitando-se de todas as possibilidades inerentes ao uso das mídias de ensino em pauta pela BNCC nos conteúdos de língua portuguesa.

Para que assim aconteça mediante a eficácia necessária, usando os recursos disponíveis com perspicácia, de uma só vez (NEGROPONTE, 2017). Aliás, qualquer ação, atividade ou empreendimento bastante do conhecimento exato de todos os elementos que lhe serão úteis. Isto significa que alguns atos prévios são imprescindíveis para que tudo se efetive com a celeridade desejada, sem renunciar à qualidade final que se cogita, de uma só vez.

Tal postura, embora implique em uma atividade bem complexa, é fundamental para que a eficácia das mídias de ensino seja comprovada pela ótica dos conteúdos de língua portuguesa como um todo (OSTETO, 2018; PINHEIRO, 2015). Na prática, para que as informações necessárias estejam sempre disponíveis, urge que sejam executadas as seguintes atividades prévias: O planejamento, a organização, a direção e o controle dos atos de ensino-aprendizagem.

4.1. O planejamento dos atos didático-pedagógicos

Para que um plano de ensino exista, será preciso, antes de tudo, planejar da melhor maneira possível todos os pormenores que lhe cabem (ROBERTA; VARELA, 2017). Agindo assim, será viável, mais adiante, explorar todos os recursos didático-pedagógicos de forma apropriada, independentemente da visão de ensino-aprendizagem escolhida. Tal necessidade se aplica, aliás, ao uso das mídias de ensino no âmbito do conteúdo de língua portuguesa.

Planejar implica em reconhecer nos mínimos detalhes os passos imprescindíveis à execução de atividades essenciais ao consumir de um determinado empreendimento ou negócio. Quando se planeja, a intenção é, por consequência, sumariar de forma precisa todos os prováveis passos que deverão ser executados no momento pedido, com a qualidade esperada, para que algo ou alguma coisa seja consumado da melhor maneira possível (ROGERS, 2018). Sem planejamento, não existirá, portanto, um plano

realmente possível de consumir.

Qualquer plano de ensino, para que seja bem sucedido, oferecendo os resultados gerais que dele se espera, deverá se fundamentar, evidentemente, no planejamento detalhado de todos os seus atos. Assim deverá se registrar, aliás, no âmbito de todas as unidades comuns à educação básica ainda nos seus primeiros anos destacando-se aqueles que são essenciais ao desenvolvimento de competências e habilidades que se espera no aluno naquele momento escolar. Se o plano de ensino não conta com um bom planejamento de todas as ações, não será tão fácil, por exemplo, corrigir as mais graves dificuldades de aprendizagem que poderão se observar na educação básica, incluindo-se noções básicas de cálculo elementar, além das habilidades de leitura e escrita (SAVIANI, 2019). De qualquer modo, um plano de ensino apropriadamente planejado para que ofereça os melhores resultados adiante basta, antes de tudo, entendimento exato do que se deve fazer, porque se deve, quando e como se necessita realizar tudo isto.

Para que o plano de ensino exista, será preciso, portanto, identificar, analisar, compreender e explorar todos os preceitos que lhe são pertinentes para que ofereça os resultados que dele se espera ao término de tudo. Pela perspectiva das mídias de ensino com o conteúdo de português, o planejamento, como se constata, poderá servir para que todas os dados e questões sejam adequadamente conhecidos por todos que deles necessitam (ROBINSON; ARONICA, 2018; TACCA, 2018). Ou seja, planejar a produção e o fluxo de dados e informações deverá se suceder usando ao máximo a estrutura de ensino-aprendizagem que fundamenta qualquer ato didático-pedagógico.

Isso tudo irá contribuir que tudo seja adequadamente identificado, analisado, compreendido e usado por todos no momento certo, da melhor maneira possível (TARCISIO, 2016). Agindo assim, se facilitará bastante o efetivar de todos os atos de ensino-aprendizagem, independentemente dos conteúdos que deverão ser explorados na ocasião.

4.2. A organização dos atos didático-pedagógicos

Para que o fluir das ações didático-pedagógicas se realize bem em empreendimentos educacionais, urge que, além do planejamento, que todos os atos ou atividades que lhe cabem também sejam devidamente organizados (PRENSKY, 2017; TARDIF, 2017). Aliás, esta postura deverá se efetivar em sua totalidade tanto na perspectiva tradicional de ensino como também no uso das mídias de ensino com conteúdo de português com igual eficácia e precisão, embora implique em um grave desafio para tanto.

Tanto o planejamento como a organização das atividades de gestão de ensino-aprendizagem são ações prévias para que se suceda o fluir as informações de forma adequada em qualquer negócio de empreendimento, incluindo-se aqui as ações ou atividades didático-pedagógicas que poderão

se realizar no uso das mídias de ensino com o conteúdo de português. Isto significa que estes dois atos, ou seja, o planejamento e a organização das ações de ensino-aprendizagem, são imprescindíveis para que seja constituída a base apropriada de administração para que todas as atividades ou ações de um determinado ou empreendimento educacional com a máxima eficácia possível (ROGERS, 2018). Certamente não é tão simples que assim se registre, haja vista que se solicitará dos profissionais do ensino uma visão sistêmica e interdependente de todos os seus atos didático-pedagógicos. De qualquer modo, é preciso que todas estas questões sejam dimensionadas pelo menos, visto que somente assim uma visão de ensino-aprendizagem concretizada com o uso de mídias ensino poderá contribuir para o qualificar estratégias didático-pedagógicas que são necessárias no programa curricular básico nos anos iniciais da educação básica como, aliás, pré-determina a BNCC com os conteúdos de português.

Aproveitando-se, portanto, do fluir constante de dados e informações úteis ao qualificar do processo de ensino-aprendizagem, o executar de todas as ações e atividades, destacando-se aquelas com inequívoca natureza didático-pedagógica, irá se consumir melhor adiante (SAVIANI, 2018; 2019). Se a intenção é maximizar o desempenho organizacional de qualquer ato de ensino-aprendizagem, urge, portanto, que tudo sejam devidamente planejados e organizados, maximizando a qualidade geral de todas as informações que lhe são pertinentes.

Tudo que é planejado, organizado e corretamente dirigido, a tendência é que bons resultados sejam alcançados adiante (ROGERS, 2018). Se não isto em sua totalidade, pelo menos assim se observa com bastante frequência, apesar dos desafios prévios que lhe precedem, os quais não podem ser evitados.

Em muitas ocasiões, é preciso, no entanto, consumir alguns ajustes de rumo para que os objetivos de trabalho, os quais lhe fundamentam, sejam realmente alcançados da forma esperada, sem que isto em prováveis atrasos ou protelações. Agir assim, embora não seja um ato simples, é uma atividade de suma importância para que qualquer empreendimento educacional se realize da maneira desejada (MUNHOZ, 2015; OSTETO, 2018). Aliás, uma ação do tipo deverá ser levada em conta em qualquer plano educacional que se replica no uso das mídias de ensino com o conteúdo de português pela perspectiva da BNCC. Por sinal, esta postura poderá e deve se replicar, também, nos anos iniciais da educação básica, visando o ensino de qualidade.

Isto significa que, na prática, o controle é um ato que depende bastante da qualidade geral de quem gerencia o empreendimento educacional, sobretudo tomando consciência de suas respectivas obrigações (MORAIS, 2016). Tal postura é imprescindível para que todos os atos se efetivem da maneira esperada, no tempo pré-determinado para tanto, reforçando a sua importância para que tudo se efetive como se espera. Como se constata, atos de controle são indispensáveis para que o sucesso

de qualquer empreendimento educacional se registre com maior frequência. Se as atividades de controle se replicam adequadamente, os prováveis desacertos ou erros mais ou menos graves em atividades do tipo tendem a ser corrigidos no momento certo. Acontecendo isto, tudo poderá se realizar conforme se espera ou disto se aproximando bastante (TARCISIO, 2016; TARDIF, 2017). Nestas condições, os atos de controle em qualquer plano de ensino se destinam, também, a possibilitar que os atos didático-pedagógicos sejam pertinentes ao fluir qualificado de uma visão ensino que lhes embasa. Isto, inclusive, se aplica em sua totalidade ao uso das mídias de ensino com o conteúdo de português.

Quando ações do tipo são executadas de forma apropriada, a tendência é que os melhores resultados possíveis sejam alcançados com maior facilidade e rapidez, valorizando o experimento sistemático da eficácia desejada em todas as ações de ensino-aprendizagem (ROGERS, 2018).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, buscou-se compreender as prováveis correlações que podem ser estabelecidas entre o ensino de língua portuguesa. Assim aconteceu tomando como base o uso dos gêneros midiáticos mediante as premissas expostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por consequência, o principal objetivo deste breve estudo materializou-se pela análise descritiva das prováveis correlações entre o ensino de língua portuguesa e as mídias de ensino. Assim se sucedeu pela gestão apropriada de todos os atos de ensino-aprendizagem inerentes ao lecionar do conteúdo de português pelo uso das mídias de ensino pela perspectivada da BNCC. Isto tudo, como já dito na Introdução, efetivou-se mediante uma revisão integrativa, fundamentada na abordagem qualitativa. Atuando desta maneira, foi possível identificar, analisar e compreender os mais importantes pormenores comuns em atos de ensino de português com as mídias atualmente em pauta. Considerando tudo isto, indaga-se mais uma vez: No momento, quais desafios normalmente se observam com maior frequência no ensino de língua portuguesa?

Talvez hoje seja possível identificar outros entraves mais ou menos consistentes que poderão atrapalhar o lecionar de língua portuguesa mediante as mídias de ensino plausíveis pela BNCC. De qualquer maneira, os principais desafios que normalmente se observam com maior frequência no ensino de língua portuguesa estão sintetizados nas falhas de planejamento, organização, direção e controle das atividades didático-pedagógicas inerentes ao lecionar deste saber. Talvez se pense que estes atos de gestão não sejam tão pertinentes em um primeiro momento, mas são imprescindíveis para que qualquer empreendimento educacional seja bem sucedido. Se a intenção é, portanto, qualificar o ensino de língua portuguesa de maneira consistente, será preciso estabelecer uma base prévia de gestão deste saber. Isto, no

entanto, não poderá acontecer de qualquer maneira, mas visando maximizar a eficácia de todos os meios que poderão ser usados em um objetivo de tamanha amplitude. Por isto que é importante pelo menos entender de que jeito as mídias atuais de ensino poderão ser usadas para que o ensino de português se qualifique com consistência.

Hoje, o uso das mídias de ensino com o conteúdo de português, conforme e a BNCC cogita, é bastante útil ao constituir de uma educação de melhor qualidade para todos. Embora não seja capaz de resolver todos os prováveis entraves ou problemas que poderão se observar em qualquer ato de ensino-aprendizagem, as técnicas básicas de administração irão reforçar bastante a eficácia de todo e qualquer empreendimento educacional. Nesta perspectiva, se a intenção é realmente constituir um ambiente de ensino-aprendizagem de qualidade, inclusive usando ferramentas de natureza tecnológica, será preciso, antes de tudo, entender que os obstáculos ensino-aprendizagem comuns em atos do tipo. De qualquer modo, é possível superá-los e, aliás, assim acontece com bastante frequência, sobretudo com a intenção realmente é reforçar a qualidade geral dos atos de ensino. Tal postura irá, portanto, corresponder as mais exigentes expectativas e necessidades de uma só vez. Eis porque as técnicas básicas de administração são tão relevantes em empreendimentos educacionais dos mais variados tipos e tamanhos, destacando-se aqui aqueles que se consomem pelo das mídias de ensino com o conteúdo de português.

Qualquer empreendimento sempre depende de uma quantidade mais ou menos razoável de recursos para que se efetive da maneira desejada com celeridade e precisão. Um recurso de suma de suma importância para que qualquer coisa seja feita é a disponibilidade sistemática de dados e informações essenciais ao efetivar de todas as ações ou atividades que lhe dizem respeito. Se este recurso não se encontra disponível tanto no volume como também na qualidade desejada, a tendência é que coisas sejam realizadas aquém do esperado, distanciando-se bastante das expectativas prévias que lhe fundamentam. Perante as possibilidades inerentes ao uso constante deste insumo, ele é predito como essencial em qualquer empreendimento ou negócio, incluindo-se aqueles que se efetivam no campo da educação. Assim acontece, por exemplo, em relação ao uso apropriado das mídias de ensino com o conteúdo de português, como já estabelece a BNCC.

Em suma, são estes os resultados possíveis neste breve e sucinto estudo. Ante as suas prováveis limitações, espera-se, contudo, que sejam pelo menos úteis ao fomento subsequente do debate que se realiza em torno da problemática que lhe sintetiza.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara. **Contribuições do PIBID para a Formação Inicial**

de Professores: o olhar dos estudantes. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 4, n. 1, p.151-174, jun. 2018.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas Para Uma Educação Inovadora.** São Paulo: Penso Editorial, 2017.

BARBOSA, Flávio Alves. **Descomplicando o Complicado:** Aprendendo a fazer uma monografia em três dias. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação Inicial de Professores para Educação Básica:** Pesquisas e Políticas Educacionais. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 25, n. 57, p.24-54, abr. 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico:** Procedimentos Básicos. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

_____. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2020.

LUCENA, C.; FUKS, H. **A educação na era da Internet.** 5. ed. Rio de Janeiro: Clube do Futuro, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MEGID NETO, Jorge; TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. **Investigando a Pesquisa Educacional:** Um Estudo Enfocando Dissertações e Teses sobre o Ensino de Biologia no Brasil. São Paulo: Investigações em Ensino de Ciências, 2018.

MORAIS, Ricardo. **O que é ensinar.** 5. ed. São Paulo: EPU, 2016.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa:** a teoria e textos complementares. 2. ed. Rio de Janeiro: LF Editorial, 2019.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. **Aprendizagem baseada em problemas:** ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cengage, 2015.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital.** 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

OSTETO, Luciana. **Educação infantil:** Saberes e fazeres da formação de professores. São Paulo: Papirus, 2018.

PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. **Ciência, Tecnologia e Sociedade:** A Relevância do Enfoque CTS para o Contexto do Ensino. Curitiba: UFPR, 2015. Revista Ciência & Educação. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2510/251019509005.pdf>>. Acessado em: 18 de julho de 2021.

PRENSKY, Marc. **O Papel da Tecnologia no Ensino e na Sala de Aula.** São Paulo: Revista Conjectura, 2017. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/>>

conjectura/article/viewFile/335/289>. Acessado em: 18 de julho de 2021.

ROBERTA, Cibele; VARELA, Silvio. **Motivação dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

ROBINSON, Ken; ARONICA, Lou. **Escolas Criativas: A Revolução que Está Transformando a Educação**. São Paulo: Penso, 2018.

ROGERS, Bill. **A dinâmica do comportamento em sala de aula**. 5. ed. Artmed: Porto Alegre, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

TACCA, Maria Carmen. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 5. ed. Campinas, SP: Alínea, 2018.

TARCISIO, Jonas. **A escola como espaço sociocultural**. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

THE PORTUGUESE LANGUAGE AND MEDIA GENRES ALLIED TO BNCC

ABSTRACT - In this study, we sought to understand the probable correlations that can be established between Portuguese language teaching. This happened based on the use of media genres through the premises set out in the Common National Curriculum Base (BNCC). Consequently, the main objective of this brief study materialized through the descriptive analysis of the probable correlations between the teaching of Portuguese language and the teaching media. This was achieved by the appropriate management of all teaching-learning acts inherent to teaching Portuguese content through the use of teaching media from the perspective of the BNCC. If the intention is to qualify Portuguese language teaching, it will be necessary to establish a prior basis for managing this knowledge. This, however, cannot happen in any way, but with the aim of maximizing the effectiveness of all the means that can be used in such a wide-ranging objective. Acting in this way, it was possible to identify, analyze and understand the most important details common in Portuguese teaching acts with the media currently on the agenda. This was all carried out through an integrative review, based on a qualitative approach.

KEYWORDS: Portuguese language teaching; Educational media and the media genres

A TECNOLOGIA COMO CONTEXTO NECESSÁRIO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E MUDANÇAS NO USO TECNOLÓGICO COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO REMOTO

Zilda Pereira dos Santos

lattes.cnpq.br/7199898312416709

*Universidade Norte do Paraná –
UNOPAR, Londrina – PR*

apresentar relevância na formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias; Políticas Públicas; Formação; Docente; Ensino; Remoto.

RESUMO - O estudo aborda a tecnologia como contexto necessário na formação docente e recurso didático no ensino remoto. Objetivou-se analisar a formação docente como uma necessidade de implementação de políticas públicas no cenário da educação em tempos de pandemia, e introdução da tecnologia como ferramenta inovadora na prática pedagógica e promoção da inclusão digital. Caracteriza-se como pesquisa de campo, do tipo estudo de caso e abordagem qualitativa, descritiva. Usou-se a técnica de aplicação de questionário para os professores de uma escola pública, município de Canaã/PA. Os resultados apontam que os professores utilizam os recursos tecnológicos no ensino remoto, acreditam no potencial das tecnologias na promoção da aprendizagem e continuidade de trabalhar os objetos de ensino. As considerações revelam reflexões acerca das dificuldades e possibilidades no ensino remoto com uso de tecnologias, além de

1. INTRODUÇÃO

Discutir as tecnologias como aspectos necessários na formação docente e nas práticas pedagógicas no ensino remoto, dada a situação de isolamento social por conta da Pandemia causada pelo Covid-19, acaba sendo um caso de implementação de políticas públicas educacionais necessária para a melhoria da qualidade e equidade do ensino público. Contudo, com quase dois anos em que as escolas se encontram sem atividades presenciais, ainda é bastante lento o investimento na formação do professor voltado para o uso de tecnologias digitais no desenvolvimento do ensino remoto.

Diante dessa problemática, é mister no presente artigo apresentar que a mudança no cenário da educação voltado para o desenvolvimento do Ensino Remoto precisa promover melhores aprendizagens, e compreender que a formação do docente para o uso

de tecnologia como recurso didático é uma das ações de Políticas Públicas Educacionais necessárias na implementação da equidade do ensino e de realização da práxis transformadora como conquista da autonomia das escolas públicas, principalmente, na Rede Pública Municipal, de Canaã dos Carajás, município situado na região Sudeste do Pará.

A formação docente é amparada pela Lei de Diretrizes e Base – LDB nº 9.394/96 e está expressa também nas metas proposta no Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o que a torna uma política pública para melhoria na qualidade de ensino. A formação docente vem sendo compreendida como um percurso permanente de aprimoramento dos saberes primordiais ao trabalho docente no intuito de assegurar uma aprendizagem de qualidade aos estudantes.

A pandemia trouxe à tona as dificuldades tecnológicas já vividas na educação, onde professores e alunos ainda possuem dificuldades de acesso à tecnologia, refletindo a acentuada diferença social, marcante no Brasil. Concernente a esse processo, D’Ambrósio (1986) define que “o novo papel do professor será o de gerenciar, de facilitar o processo de aprendizagem e interagir com o aluno na produção e crítica de novos conhecimentos”. Essa questão é o que justifica e introduz a pesquisa, onde o ensino remoto trouxe a preocupação para os profissionais da educação, com o uso das tecnologias como desafio de enriquecer a prática, visando facilitar a compreensão dos alunos na interação com o processo de aprendizagem em espaço não escolar, o que de certa forma fortalece o ensino remoto.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

O estudo é do tipo de investigação científica, com foco na formação docente como efetivação de políticas públicas e necessidade de promover o uso da tecnologia na educação de forma significativa para a aprendizagem, principalmente em tempos de pandemia no ensino remoto. Dessa forma, o estudo caracteriza-se como pesquisa de campo do tipo descritiva com abordagem qualitativa.

A busca de compreender a problemática relacionada à necessidade da formação docente no uso da tecnologia como ferramenta inovadora na prática pedagógica foi realizada na Escola Benedita Torres, município de Canaã dos Carajás, Estado do Pará, com uso da técnica de entrevista aplicada aos professores e coordenação pedagógica da escola e observação *in loco* do desenvolvimento pedagógico, com registro de relatório e fotos.

O resultado das entrevistas será apresentado em forma de relato, retratando como a escola pesquisada desenvolve as atividades em tempos de pandemia. Para garantir o anonimato e ética da pesquisa, serão atribuídos códigos, como por exemplo, para Professor, “P1, P2”, e para Coordenação, “C1”.

Foi necessário realizar um estudo bibliográfico acerca do tema,

visando compreender e analisar a prática desenvolvida na Escola pesquisada, usando bibliografia publicadas em forma de livros, revistas e sites usando o Google Acadêmico, considerando o que Fonseca (2002, p. 32) diz: “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*” (CERVO; BERVIAN, 2002).

3. RESULTADOS

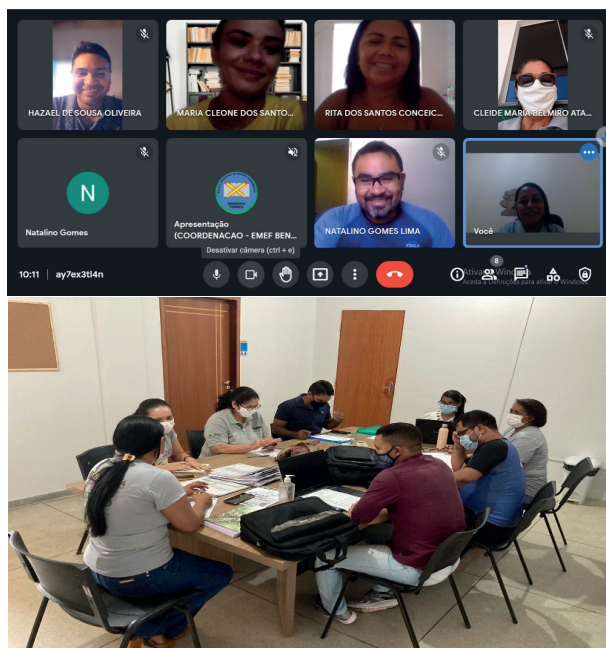
Através do resultado adquirido na coleta de dados fornecidos pelos agentes de pesquisa, foi possível compreender o desenvolvimento da prática pedagógica e perceber a emergente necessidade de investimento em políticas públicas na formação do professor no uso de tecnologias no desenvolvimento do ensino remoto em tempos de pandemia.

Assim, no ano letivo de 2021, considerando o tempo de Pandemia vivenciado em nossa sociedade por conta do COVID-19, que requer o uso de medidas protetivas de isolamento social, a Escola criou um Plano de Ação para o desenvolvimento das atividades, apresentando o protocolo de segurança a ser vivenciado dentro da escola. Foi estabelecido o uso de máscara e álcool para atender a comunidade e, para continuar o atendimento pedagógico, os servidores passaram a cumprir um horário escalonado para que todos pudessem desenvolver suas funções com horários e dias alternados, evitando assim o contato entre si.

A Escola inicia as atividades pedagógicas com o Planejamento para o ano letivo de 2021. Foi realizado um Encontro Pedagógico, de forma Remota, em quatro dias, dividindo os professores por nível de ensino e componente curricular, conforme expressão da coordenação:

“O Planejamento ocorreu em formato remoto em quatro dias e, no dia 26 e 27 de janeiro houve participação de todos os professores e no dia 28 foi realizada formação por área de conhecimento e no dia 29 os professores foram planejar por escola com suas respectivas coordenadoras” (C1).

O encontro seguiu uma metodologia de apresentação de vídeo motivacional, palestras e slides, com informação de datas e períodos das atividades não presenciais, formação relativa a BNCC, Parecer nº 11/2020 – CNE, conhecimento sobre estudo híbrido, apresentação da matriz curricular, debate sobre Currículo Continuo 2020/2021 e orientação para a construção do Plano para o primeiro bimestre, destacando que o documento escrito será realizado pelos professores utilizando as ferramentas Google Meet e Google Drive como forma de cumprir o isolamento social, conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 1: Planejamento de Ensino

Fonte: Arquivo da coordenação pedagógica, 2021

No planejamento, ficou acertado entre coordenação e professores que, para facilitar a aprendizagem e traçar a relação entre escola e família, foram criados grupos de WhatsApp por turmas, os quais se reúnem quinzenalmente para planejar as atividades escolares, observada na Figura 2.

Figura 2: Professores Planejando as atividades quinzenalmente

Fonte: Arquivo da coordenação pedagógica, 2021

Após a elaboração e impressão das atividades, as orientadoras informaram via grupo de *WhatsApp* e reuniões no *Google Meet* a data da retirada das atividades, para que os pais ou responsáveis as buscassem na escola, no dia e horário pré-estabelecido. É importante ressaltar que o dia da entrega de atividades na escola ocorre também em toda a Rede Municipal de Ensino.

A retirada dos materiais impressos ocorre através do atendimento aos pais e, para isso, a Escola organizou várias salas de aula, com mesas com etiqueta, constando o nome do professor, série e ano do aluno. Além disso, prepararam cartazes de boas-vindas, destacaram projetos e entregaram brindes de acordo com o calendário de datas comemorativas. Neste dia, utilizaram listas com o nome dos alunos, para assinatura dos pais, pastas com materiais a serem entregues; quando os pais não compareceram na data definida, as atividades permaneceram na sala de aula por vários dias. Junto aos materiais, ficou também o kit de higienização, à disposição para uso de todos. Após determinado tempo e várias tentativas de contato para entrega, as orientadoras identificam o endereço e leva as atividades até a casa do aluno, juntamente com termo de responsabilidade e comprometimento em realizar e devolver as mesmas.

A SEMED, em parceria com a Interceleri, criou a plataforma Google For Education, onde foram criadas salas de aulas para os alunos que possuem celulares e acesso à internet. Foram realizadas algumas formações para os educadores, porém estas não atenderam a todos uniformemente, devido à grande dificuldade que a maioria dos docentes tem com os aparatos tecnológicos. Deste modo, fica visível a necessidade de intensificar ainda mais as formações sobre o manuseio de tais ferramentas tecnológicas.

Para facilitar o manuseio das ferramentas por parte dos discentes, foram criados o manual do aluno e cartazes orientando e direcionando-os quanto às novidades tecnológicas. Os alunos que têm acesso a internet e aos recursos tecnológicos participam das aulas via *Google Meet*, sob orientação dos professores em seus respectivos horários.

A coordenadora pedagógica relata sua experiência com as ferramentas tecnológicas e ressalta as dificuldades iniciais que docentes, discentes e equipe gestora e apoio tiveram:

“Sou apaixonada por tecnologia e acredito na ferramenta como possibilidades de aprendizagens, pois além de ser algo atrativo, que tem chamado atenção de crianças e jovens do mundo inteiro é algo que tem facilitado o trabalho didático pedagógico. Em 2017 realizei minha pesquisa de mestrado e construí minha dissertação seguindo esse raciocínio, pois a interferência do celular dentro das salas de aulas estava sendo de forma intensa e problemática. Partindo desse princípio, a pesquisa usa

a ferramenta tecnológica (celular) em favor do ensino aprendizagem. Logo em 2018, criei o domínio e implantei a Plataforma Google For Education, criei e-mails para os alunos e professores da referida escola em que trabalhava na época. Criei ainda salas de aulas para os oitavos e nonos anos. Algo que para mim e os alunos era mega importante, para os demais professores não fez importância. Mas para a surpresa de todos cegou a pandemia que impôs o uso da tecnologia e todos tiveram que aprender a ensinar de forma diferente e inovadora. O que para muitos foi algo extremamente difícil, para mim como pesquisadora foi apenas colocar em prática, algo meio que previsto e escritos em trabalhos acadêmicos” (C1).

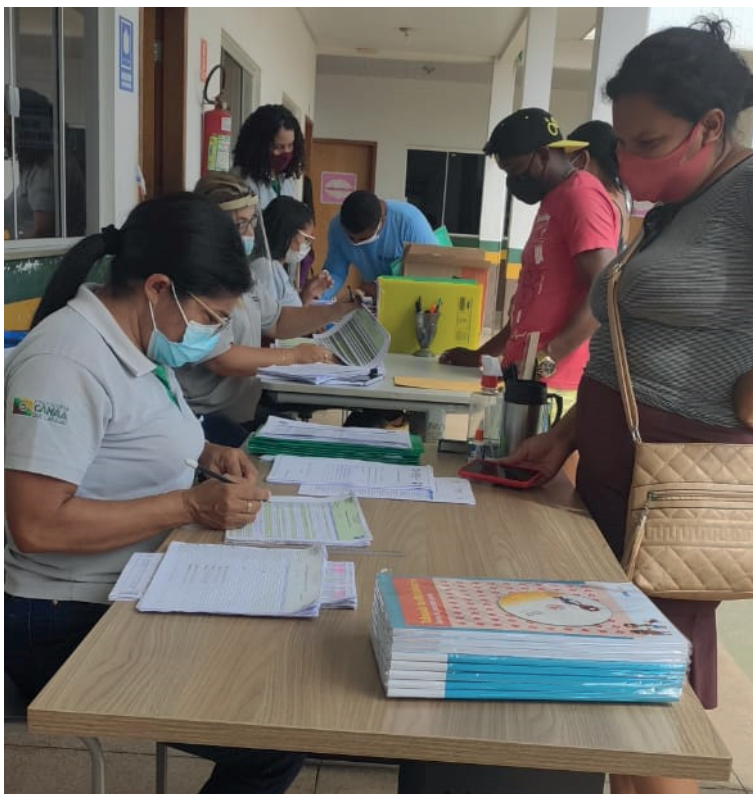
O ano letivo foi desafiador, tanto para educador, quanto para educando da Rede Pública Municipal, principalmente no que diz respeito à realização das atividades em formulários na plataforma e o uso do Google Meet. As formações que aconteceram pela Interceleri foram bem-vindas para os docentes com habilidades em tecnologias; porém, não foram suficientes para aqueles que não tinham o mínimo de domínio tecnológico. Porém, a escola pesquisada tinha um pequeno diferencial: a coordenadora, que trazia em sua bagagem pesquisas e artigos publicados sobre tais aparatos, os quais contribuíram bastante com todos no processo. Entretanto, se faz necessário formações para intensificação dos conhecimentos a respeito das tecnologias, pois o que se percebe é que a tecnologia continuará atrelada às metodologias de ensino-aprendizagem.

Figura 3: Recebendo as Família entrega da 1ª atividade



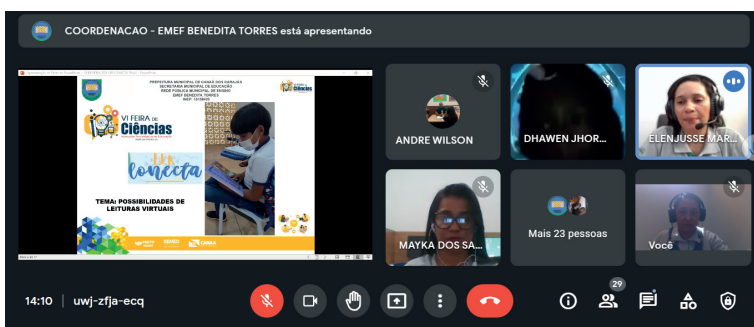
Fonte: Arquivo da coordenação pedagógica, 2021

Figura 4: Orientadoras entregando atividades



Fonte: Arquivo da coordenação pedagógica, 2021

Figura 5: Apresentação do Projeto Institucional: Ler conecta - Possibilidades de Leituras virtuais.



Fonte: Arquivo da coordenação pedagógica, 2021

Figura 6: Apresentação do Projeto Feira de Ciências: Inovações Tecnológicas na Educação: Ciências Interativa – Aprendendo por meio da Tecnologia



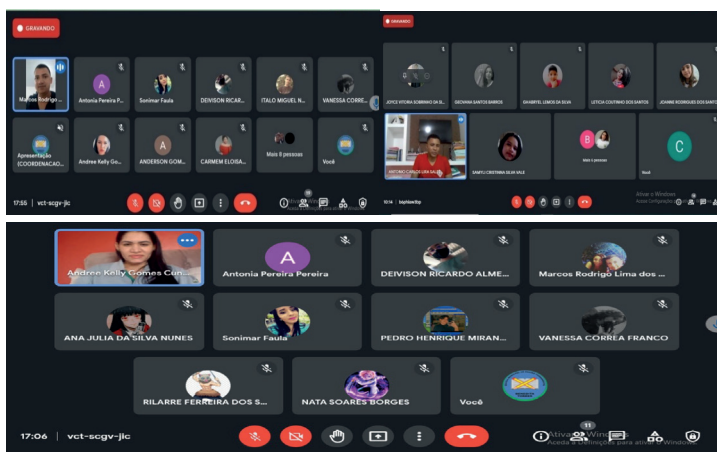
Fonte: Arquivo da coordenação pedagógica, 2021

Figura 7: Apresentação do Projeto Feira de Ciências: Ciências e Tecnologia – Novo Olhar Sobre a Radiação



Fonte: Arquivo da coordenação pedagógica, 2021

Figura 8: Aula via Google Meet



Fonte: Arquivo da coordenação pedagógica, 2021

Figura 9: Realização de atividades remotas pelos alunos em casa



Fonte: Arquivo da coordenação pedagógica, 2021

De acordo com o relato da coordenação, os projetos didáticos possibilitaram o trabalho utilizando App de leituras, App de células em realidades virtuais, App sustentabilizando, além diversas possibilidades de leituras digitais.

As orientadoras e professores também ressaltaram que existem alguns pais que demoram a buscar as atividades e, por conta disso, a Escola busca fazer contatos, via telefone e no grupo social, avisando que estas ainda se encontram.

É importante ressaltar que, no dia da entrega das atividades, a Escola busca seguir as recomendações sanitárias, como: manter um metro de distância, usar máscara, higienizar as mãos, dentre outras.

Então, o desenvolvimento das aulas remotas inicia-se com a entrega de atividades impressas e, em seguida, os professores enviam diariamente explicações nos grupos de WhatsApp e no Google Meet, visando o melhor desenvolvimento das atividades pelos alunos com o auxílio de seus pais. Também são enviados, via WhatsApp e plataforma Google for Education, vídeos, músicas referentes ao conteúdo e materiais de leitura, como livros literários e livros didáticos que são disponibilizados em bibliotecas virtuais.

Além disso, os professores gravam aulas, vídeos e realizam chamadas de forma virtual para registro da frequência dos alunos na realização das atividades não presenciais, o que facilita a visualização do material impresso e promove uma interação entre professor/aluno de forma remota.

O *feedback* do conhecimento construído pelo aluno é feito através da entrega das atividades respondidas na retirada do próximo bloco de atividades, fotos e vídeos dos alunos fazendo as atividades, realizados pelos pais e durante as aulas na plataforma.

Para os alunos com necessidades educacionais, são realizadas atividades adaptadas pelos professores regulares com apoio da profissional

da sala AEE, buscando respeitar e trabalhar cada especificidade dos alunos com dificuldades de acompanhar as atividades. Além disso, os professores realizam chamada em vídeo, gravam vídeos tirando as dúvidas e encaminham no particular as orientações solicitadas para sanar as dúvidas dos alunos. Alguns alunos especiais conseguem acompanhar as aulas pelo Meet, porém não são todas, devido ao tempo de tela; se muito extenso, torna-se cansativo para o aluno.

Para o desenvolvimento das atividades de Educação Física, os professores desta área foram inseridos nos grupos de WhatsApp da turma, tendo um dia na semana para orientar e desenvolver sua atividade.

Para tanto, os pais enviam fotos e vídeos da execução das atividades impressas e das atividades de Educação Física. Para facilitar e colaborar com o trabalho dos professores, a gestão da escola, por meio do Programa Educação Conectada, ampliou a rede de internet na escola, disponibilizando para todos os professores e comunidade escolar. Hoje, os professores da escola pesquisada estão compartilhando com as famílias de cada turma atividades remotas, utilizando algumas ferramentas tecnológicas e buscando garantir a aprendizagem, e manter escola e família conectadas.

4. DISCUSSÃO

Na realização da pesquisa foi possível verificar o grande envolvimento do corpo docente e da coordenação com o uso de tecnologias de acesso a todos, ou seja, telefone celular pessoal e internet disponibilizada pela escola por meio do Programa de Inovação Educação Conectada do Ministério da Educação.

Para isso, o Programa foi elaborado com quatro dimensões: visão, formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura, que se complementam e devem estar em equilíbrio, para que o uso de tecnologia digital tenha efeito positivo na educação.

Assim, o Programa pode ser caracterizado como uma implementação de políticas públicas que pretende capacitar profissionais, oferecer conteúdo digital às escolas, investir em equipamentos físicos para a conexão e apoio técnica e financeiramente às escolas para o desenvolvimento do ensino remoto com uso de tecnologia.

Percebe-se que, pelas ações desenvolvidas pelos professores, gestão e coordenação para o acontecer das atividades remotas do 1º bimestre/2021, foi visível o avanço no processo de aprendizagem. Os vídeos realizados pelos pais na devolutiva das atividades apresentadas, que apresentavam os alunos realizando as atividades, demonstram avanços significativos, como conhecimento de mundo, de si e do outro, mantendo uma inter-relação com os professores e demonstrando responsabilidade nos estudos realizados em casa.

Neste sentido, ficou evidente na pesquisa que os professores

compreendem que a tecnologia estimula e enriquece o processo educacional, reduzindo distâncias e traçando um sistema de comunicação, informações e construção de conhecimento. Então, o celular é bastante utilizado no desenvolvimento do ensino remoto na escola pesquisada; está contemplado o previsto na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a qual destaca que a tecnologia possui um papel importante, tendo como um dos pilares a cultura digital. Dentre as dez competências gerais da BNCC, existem duas que relacionam o uso de tecnologia. A quarta e a quinta competências definem que é preciso:

“[...] utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora) corporal, visual, sonora e digital [...]; Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2018, p.9).

Diante disso, percebe-se que a BNCC garante o uso de tecnologia na escola e, também, apresenta a tecnologia que é citada nos direitos de aprendizagem previstos para Educação Infantil e nas competências específicas de área para o Ensino Fundamental e Médio, bem como nos objetivos de aprendizagem e habilidades.

Destacando o que expressa a BNCC na Educação Básica com relação aos objetivos da tecnologia a ser trabalhado, é: “estimular o pensamento crítico, criativo e lógico, a curiosidade, o desenvolvimento motor e a linguagem” (BRASIL, 2018).

No Ensino Fundamental, destaca-se que o aluno deve ser orientado pelo professor para que possa “usufruir da tecnologia de forma consciente, crítica e responsável”, no contexto da sala de aula e para resolução de situações do cotidiano.

De acordo com a BNCC, as tecnologias precisam estar disponíveis a todos os alunos para que cada vez mais eles se apropriem delas, o que cria grandes oportunidades para o professor. Esse é o desafio dos processos educativos contemporâneos. Contudo, Leite (1996) afirma ser necessário o melhor preparo do professor para o uso pedagógico de tecnologias.

Então, não há como negar que a tecnologia faz parte do dia a dia e isso impacta diretamente na relação professor e aluno. Entretanto, é importante ressaltar que a tecnologia, por si só, não é capaz de transformar a prática do professor; é preciso formação, comprometimento e investimento em políticas públicas voltadas para o uso digital na escola.

Porém, se usada de modo contextualizada, a tecnologia pode

aproximar o fazer da sala de aula à vida real do aluno, estreitando o relacionamento entre aluno e professor, que passaram a compartilhar a mesma realidade, ou seja, ensinar e aprender com uso da tecnologia.

Parte-se da compreensão de que a tecnologia tem muito a contribuir no processo ensino aprendizagem, e, segundo Bitencourte *et al.* (2018), a escola “precisa avançar com a tecnologia digital, perceber a necessidade de estar adequada a seu tempo”.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/1996, nos “Princípios e Fins da Educação Nacional”, destaca a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996). Então, a necessidade de mudança é latente na visão de muitos autores e das próprias leis que regem o ensino.

Paulo Freire, desde 1996, já defendia a ideia de que é preciso mudar não só a escola, mas a forma de ensinar os alunos, destaca o autor:

“[...] a minha questão não é acabar com a escola, é mudá-la completamente, é radicalmente fazer que nasça dela um novo ser tão atual quanto à tecnologia. Eu continuo lutando no sentido de pôr a escola à altura do seu tempo. E pôr a escola à altura do seu tempo não é soterrá-la, mas refazê-la” (FREIRE 1996, p. 18).

Com base nesta visão, comenta-se que é preciso mudar o título do professor, de transmissor para professor mediador. Da mesma forma que as tecnologias digitais eram proibidas na sala de aula, no ensino remoto, elas se apresentam como um facilitador da informação.

Portanto, as informações da pesquisa revelam que os professores, mesmo sem um conhecimento específico, estão utilizando as tecnologias digitais como recurso para dar sequência ao aprendizado dos alunos nos tempos de pandemia; mesmo sem formação, foi necessário se reinventar para o uso das tecnologias.

Porém, os professores, apesar de estarem à frente desse processo de dar continuidade à aprendizagem por meio digitais, ainda enfrentam dificuldades:

“Os professores têm sido cobrados [e ainda criticados] para se reinventar e utilizar as Tecnologias Digitais de Interação e Comunicação de forma completa, segura e que promovam não apenas o aprendizado, mas a interação com a escola, mantendo vínculo com a comunidade” (DAROS 2020, p. 23).

Neste sentido, o professor é chamado para usar Tecnologias Digitais

de Interação e Comunicação (TDIC) de forma comprometida e precisam de esforço no sentido de atualizar constantemente seus conhecimentos para o manuseio destas ferramentas digitais no desenvolvimento de sua prática pedagógica, sem, contudo, terem sido inseridos em programas de formação digital.

Então, neste novo cenário de atuação do professor, abre-se um leque de discussões sobre as mudanças na sua formação nos cursos de graduação, como bem destaca Bastos e Boscariole (2020): “esta especialização dos professores para o uso da TDIC exige mudança nos currículos das licenciaturas e, enquanto isso não ocorre, é necessário [...] estudo, capacitação e atualização constante em tecnologia”. É preciso então, que o professor se reinvente para propor e usar as tecnologias.

Este dilema em torno da formação do professor com habilidade nas tecnologias está abrindo um novo leque de discussões, remetendo para o surgimento de outro profissional da educação para atuar com essas tecnologias:

“O Professor Especialista em Tecnologia e Mídias Digitais, que poderia também ser um novo papel na educação contemporânea, de forma permanente, de forma que os professores regentes das disciplinas continuariam especialistas em autoria e conteúdo, enquanto este profissional seria especialista em tecnologias, mídias e estratégias educacionais” (BASTOS E BOSCARIOLE, 2020, p. 6).

A defesa deste novo profissional não é para promover o desenvolvimento das habilidades computacional dos alunos, mas garantir a eficiência da utilização dos meios tecnológicos nos processos pedagógicos, orientando como adaptar os conteúdos aos meios digitais.

Assim, a escola como um todo deve participar do processo de interação da tecnologia na prática educativa, de forma que todos na escola possam estar envolvidos nesse novo sistema de ensino, tendo a tecnologia como aliada na construção do processo educativo.

Portanto, o uso das tecnologias precisa ser compreendido como um rico recurso didático que pode auxiliar as práticas de ensino, enfatizando-se que isso deve ser pensado por toda a escola, e não ficar somente a cargo do professor.

5. CONCLUSÕES

A realização da pesquisa tem como relevância e ganha força na defesa do uso das tecnologias como recurso norteador e didático no ensino remoto. Pode-se destacar que as atividades desenvolvidas no primeiro

bimestre, momento da realização da pesquisa na escola, foram encerradas com sucesso, superando várias dificuldades, ultrapassando obstáculos que foram aparecendo durante todo o período e, o mais importante, é que além das conquistas foi obtido êxito, pois, apesar da distância e da saudade, a escola, os professores e os pais utilizaram vários mecanismos para promoverem a aprendizagem. Então, a proposta de que a tecnologia pode promover a relação Escola e Família conectadas para garantir a aprendizagem foi concretizada por conta da pandemia e a implementação do ensino remoto.

A escola pesquisada introduziu o uso de tecnologias no ensino remoto e garantiu resultados bastante almejados em tempos anteriores, como: escola e família conectada, professores compromissados com uso de tecnologia nas aulas, empenho dos alunos e retorno das atividades propostas pela escola com uso da tecnologia digital.

Outro ponto interessante de conquista foi que, a partir do levantamento em cada turma das atividades recebidas e devolvidas, percebeu-se que foi atingido um percentual de 90% de participação dos alunos de algumas turmas nas atividades remotas e, na maioria das turmas foi atingido 100% de entrega e devolução das atividades remotas.

No caso da Escola *lócus* desta pesquisa, recomenda-se o uso das tecnologias também nas atividades presenciais, ou seja, no retorno às aulas já previsto para outubro de 2021, além de incluir como proposta da escola no seu Projeto Político Pedagógico, capaz de assegurar o canal de diálogo e troca de informações entre professores e alunos, construído no momento de pandemia. Enfim, é fundamental que o docente esteja aberto à aprendizagem contínua e troca de informações com os discentes, num processo colaborativo, tendo o uso tecnológico como espaço na promoção do desenvolvimento global.

Através desta pesquisa, podemos compreender as mudanças que a tecnologia vem promovendo na área da educação, como também, com o grande advento da era digital, é possível perceber que não é a instalação de computadores, uso de *software* ou uso de celular na sala de aula que vai, de fato, promover mudanças no processo de ensinar e aprender. O avanço tecnológico nas escolas ainda perpassa pela concepção de homem e sociedade, para o qual a tecnologia apenas serve como recurso facilitador da aprendizagem na escola.

Logo, adotar tecnologias na escola requer rever uma série de questões que envolvem desde a concepção de educação e metodologia até a formação do professor e estrutura da escola no fornecimento de espaços e acesso à essas tecnologias, já que a maioria dos alunos da escola pública não têm oportunidade de acesso no seu cotidiano. Então, é a escola inserida em programas de políticas públicas e a partir do Projeto Político Pedagógico que poderá disponibilizar e favorecer ao aluno o acesso à tecnologia digital.

Assim, as análises descritas a partir da pesquisa podem ser

compreendidas que o uso das mídias e tecnologias digitais, da forma como está sendo trabalhada no momento de pandemia, mesmo obtendo êxito, não está ocorrendo de maneira tão fácil, haja vista, que o professor está sendo cobrado para introduzir essas tecnologias, sem formação e/ou disponibilidades de recursos materiais.

Muitas vezes, fazemos críticas ao não uso dessas tecnologias digitais e dizemos não entender porque os professores estão presos ao quadro de giz (ou caneta). Mas, quando começamos a analisar os entraves que se apresentam quando pensamos em trabalhar as tecnologias digitais com os alunos, percebemos o quão importante é a implantação das disciplinas de informática no currículo (tanto para alunos quanto para professores) e de que é imprescindível que o professor tenha uma formação básica para o uso das Tecnologias Digitais como possibilidade de melhor implantação e inovação, dispondo de plataformas interativas e de novas metodologias que possam impulsionar o interesse e a interação do aluno.

Portanto, a educação pública brasileira vem enfrentando grandes desafios políticos, sociais, econômicos e familiares com os avanços tecnológicos; cresce cada vez mais a necessidade de investimento de políticas públicas para a implementação de fato da tecnologia na escola. Em suma, recomendam-se novas abordagens acerca do assunto de modo a ampliar a discussão, fomentando assim políticas públicas mais efetivas.

REFERÊNCIAS

BASTOS, T.B.M.C e BOSCARIOLI, C. **Os professores do Ensino Básico e as tecnologias Digitais**: Uma reflexão emergente e necessária em tempos de pandemia. ISSN: 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/04/22/professores-do-ensino-basico-e-as-tecnologias-digitais/> Acesso 30 agosto. 2021.

BITENCOURTE, Andreia.et al. Uma análise do uso das tecnologias móveis digitais em sala de aula no Ensino Médio de uma Escola Pública. In: **Revista da Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação** CAVG|e-ISSN 2237-9185. Volume 2. Nº 1, 2018.

BRASIL. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.MEC/DF, 1996.

_____. Lei 13.004, de 20 de junho de 2015. **Plano Nacional de Educação**. Brasília-DF, 2014.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**: A educação é a base. MEC/CONSED/UNDIME, DF, 2018.

_____. **PARECER CNE/CP Nº 11/2020** de 07 de julho de 2020. Conselho Nacional de Educação: MEC, 2020.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

DAROS, Thuinei. Covid 19 impulsiona uso de metodologia no ensino a distância. In: **grupo A. Desafios da Educação**. 19. Mar. 2020.

1. D'AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação**: reflexão sobre educação e matemática. 4 ed. São Paulo: Summus, 1986.

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

FONSECA, Regina Célia Veiga da. **Como elaborar projetos de pesquisa e monografias**: guia prático. Curitiba: Imprensa Oficial, 2007.

LEITE, Márcia de Paula. **A qualificação reestruturada e os desafios da formação profissional**. Revista Novos Estudos, n° 45, Julho de 1996.

TECHNOLOGY AS A NECESSARY CONTEXT IN TEACHER EDUCATION IN TIMES OF PANDEMICS: CHALLENGES AND CHANGES IN TECHNOLOGICAL USE AS A TEACHING RESOURCE IN REMOTE EDUCATION

ABSTRACT - The study addresses technology as a necessary context in teacher training and a didactic resource in Remote Education. The objective was to analyze teacher training as a need to implement public policies in the education scenario in times of Pandemic and the introduction of technology as an innovative tool in pedagogical practice and promotion of digital inclusion. It is characterized as field research, case study type and qualitative, descriptive approach. We used the technique of applying a questionnaire to teachers of a public school in the city of Canaã/PA. The results show that teachers use technological resources in remote teaching, believe in the potential of technologies in promoting learning and continuing to work with teaching objects. The considerations reveal reflections on the difficulties and possibilities in remote teaching with the use of technologies, in addition to being relevant in teacher education.

KEYWORDS: Technologies; Public; Policy; Teacher Training; Teaching; Remote.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

Luceni Lázara da Costa Ribeiro

lattes.cnpq.br/2875998821408610

Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Pará –
IFPA, Belém- Pará

Edna Santos Fernandes

Universidade Estadual Vale do
Acaráú (UVA). Pós-Graduando em
Gestão e Educação Ambiental pela
Faculdade de Tecnologia Equipe
Darwin.

Jane Catia Pereira Melo

lattes.cnpq.br/8996101317163960

Universidade Federal do Sul e
Sudeste do Pará, UNIFESSPA,
Belém – Pará

Clescias de Carvalho Abreu Pessoa

lattes.cnpq.br/7051679140437279

Facultad Interamericana de Ciencias
Sociales – Paraguai

RESUMO - O presente artigo pretende tratar a Educação Ambiental como formação para a Cidadania na atualidade, buscando a participação coletiva e o envolvimento de pessoas, que participem não só com ideias, mas com ações ativas comprometidas

com o meio ambiente. Atualmente, a gravidade dos problemas ambientais é evidenciada por impactos ambientais disseminados em todo o planeta terra. Como consequência, questionam-se as atuais bases de sustentação da sociedade moderna. Portanto, cabe à Educação Ambiental ajudar a sociedade a superar o analfabetismo e a questão da sensibilização ambiental, que consiste no desconhecimento e ignorância dos problemas ambientais, das ameaças da insustentabilidade dos ecossistemas e da própria condição de vida da humanidade. Contudo, a Educação Ambiental objetiva-se pressupor um novo olhar do mundo e um pensar diferente, constituinte de uma solidariedade planetária. Em síntese, a Educação ambiental se integra à proposta do desenvolvimento sustentável visando à promoção da vida, o equilíbrio dinâmico, e a sensibilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental; Cidadania; Desenvolvimento Sustentável.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo surge na perspectiva de analisar e refletir sobre a importância da Educação

Ambiental, tendo como eixo central o desenvolvimento sustentável com a formação de uma cultura de sustentabilidade, o que consiste na harmonização de objetivos sociais, ambientais e econômicos.

Nesse prisma, a educação se integra à proposta de desenvolvimento sustentável visando a promoção da vida, o equilíbrio dinâmico, a sensibilidade social e a consciência de um mundo mais agradável para viver.

Nesse sentido, cabe a Educação Ambiental ajudar a sociedade a superar o analfabetismo e a questão da sensibilização ambiental, que consiste no desconhecimento e ignorância dos problemas ambientais das ameaças da insustentabilidade dos ecossistemas e da própria condição de vida e da humanidade. A função primordial na Educação Ambiental é pressupor um novo olhar do mundo em um pensar diferente, constituinte de uma grande solidariedade planetária.

Para Dias, a Educação Ambiental é definida como um “processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem novos conhecimentos, valores, habilidades, [...] que os tornam aptos a agir e resolver problemas ambientais, presentes e futuros” (DIAS, 2004, p. 523).

Esta definição coloca inúmeros desafios para a educação. Além disso, há urgência na sua implantação, frente à gravidade dos problemas de poluição ambiental e a evidências das catástrofes globais. O processo de educação implica o desenvolvimento da percepção e a formação de habilidades e interesses de participação do cidadão na prevenção e solução dos problemas ambientais.

Nos dias atuais, a Educação Ambiental é efetivamente apresentada como necessária para todas as nações, deve ser permanente na formação do cidadão e presente em todos os níveis de ensino.

2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM BREVE HISTÓRICO

A Educação Ambiental deve promover o resgate e a criação de novos valores, os quais devem chegar a todas as pessoas, não importando o nível social, informando sobre a legislação ambiental, mecanismo de participação individual e comunitária, a fim de que, organizados possam valer os seus direitos de cidadãos, ou seja, ter um ambiente ecologicamente equilibrado.

Todavia, como nos coloca Reigota (2004), as preocupações com as questões ambientais não surgiram de um dia para o outro; tal mudança passa a acontecer com o avanço da tecnologia e do conhecimento científico. Além disso, as atividades produtivas se desenvolveram ao longo do tempo, gerando grandes problemas ambientais com diferentes características e proporções, exigindo assim dos setores produtivos a mudança de atitudes concernentes às relações com o meio ambiente. “(...) a Educação Ambiental, como perspectiva educativa, pode estar presente em todas as disciplinas, quando analisa temas que permitem enfocar as relações entre a humanidade e o meio

natural, e as relações sociais, sem deixar de lado as suas especificidades” (REIGOTA, 2001, p. 25).

As divulgações dos impactos causados pelos avanços tecnológicos e científicos em jornais, livros, nas discussões dos movimentos sociais em forma de reivindicações, possibilitaram a percepção das consequências que o novo estilo de vida estava causando, visto que, com invenção do capital e da indústria surge à sociedade de consumo, e com ela o aumento do comportamento predatório.

O desafio de construir um modelo de desenvolvimento, onde haja harmonia entre os interesses econômicos, sociais, culturais e ambientais, ainda é uma grande incógnita. Para amenizar os impactos ambientais, viabilizando a sustentabilidade do planeta, aumentam a cada dia de maneira acirrada as pressões sociais para que as organizações se mantenham ou venham a se tornar modelos coerentes e responsáveis no cumprimento das políticas de gestão ambiental, tornando-se possível a manutenção da vida.

3. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

A economia brasileira é marcada historicamente por ciclos de exploração predatória, a qual se fez com variados recursos naturais, como o pau-brasil, a cana-de-açúcar, o café e o ouro. Este cenário, entretanto, não se alterou com o processo de industrialização; pelo contrário, os impactos sofridos pelo meio ambiente agravaram-se ainda mais em função das estratégias econômicas adotadas, as quais privilegiaram o crescimento em curto prazo mediante a modernização maciça e acelerada dos meios produtivos.

Nesse enfoque, a industrialização, a implantação de grandes projetos de infraestrutura e a exploração de recursos minerais e agropecuários, aliados ao intenso processo de urbanização da sociedade brasileira, acarretou em problemas crônicos de poluição nas áreas de maior concentração populacional.

Como destaca Reigota (2004), Cubatão é um exemplo dessa situação, pois devido à grande concentração de poluição química, várias crianças desse local nasceram acéfalas. Essa monstruosidade deixa claro como os recursos naturais do país, devido à ganância pela riqueza, são mal aproveitados; logo, a degradação do meio ambiente passa a ser vista como fator secundário.

Desse modo, o modelo de desenvolvimento adotado pelo Brasil fez com que a primeira atitude do Estado e dos setores produtivos do país em relação às pressões sociais para a adoção de padrões internacionais de proteção ambiental fosse a rejeição. Tal realidade foi visível na participação do Brasil na Conferência de Estocolmo, posto que “Defenderam a ideia de que a poluição é o preço que se paga pelo progresso”. (REIGOTA 2004, p.14).

4. A ATUAÇÃO DO GESTOR AMBIENTAL

4.1. O que é um gestor ambiental?

O gestor ambiental é o profissional que trabalha com a elaboração de projetos de gestão ambiental, que visem a preservação do meio ambiente aliada ao progresso; ou seja, é considerado um administrador do meio ambiente. O profissional promove o desenvolvimento sustentável, projetando a exploração natural por meio de técnicas não poluentes, analisa as condições da região e coordena sua ocupação, tentando ao máximo diminuir os efeitos da poluição e da presença humana.

O gestor ambiental também pode participar de projetos de tratamento de dejetos industriais, de armazenamento e de reciclagem do lixo, além de planejar a drenagem da água da chuva. Em lugares já degradados, esse profissional tem o objetivo de tentar recuperar o meio ambiente e trabalhar junto à educação e conscientização da população.

“Não nasci marcado para ser professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta as outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos. Não importa se com eles estava de acordo ou não. [...]. Ninguém nasce feito. Vamos aos fazendo aos poucos na prática social que tomamos parte” (FREIRE, p. 200).

Portanto, os gestores ambientais são os administradores essenciais por auxiliar na orientação no sentido da condução do desenvolvimento da humanidade no planeta Terra. Nessa perspectiva, o gestor ambiental é o facilitador dos processos de ensino-aprendizagem para instituir mudanças significativas nas relações sociedade natureza.

O trabalho com a Educação Ambiental na sociedade pressupõe uma sensibilização de todos, voltado para a necessidade de formar atitudes de multiplicadores ambientais; formação, esta, que está arraigada ao cuidado com o meio em que vivem.

Desse modo, torna-se fundamental que a formação de multiplicadores ambientais promova comportamentos de sujeitos, os quais estejam aptos a compreenderem e a posicionarem-se frente aos desafios que a sociedade impõe. Essa formação torna-se, portanto, um desafio e uma necessidade quando a sociedade se lança na busca de um educar voltado para o crescimento e o bem-estar social.

Diante disso, a educação voltada para as questões ambientais torna-se de suma relevância. Com base em tal princípio, a ação de multiplicadores ambientais, que é o instrumento imprescindível para a consolidação da melhoria

de vida, irá proporcionar aos indivíduos a construção de novos valores sociais e éticos, adquirindo, assim, atitudes, competências e habilidades voltadas para o cumprimento do direito a um ambiente ecologicamente equilibrado em prol do bem comum das gerações presentes e futuras.

Sendo assim, a preocupação com a Educação Ambiental torna-se o ponto de partida para a condução da formação de atitudes voltadas para a ação de multiplicadores ambientais, possibilitando aos indivíduos uma visão crítica de sua realidade, indo além na busca por uma vida melhor, na qual todos se unem para a manutenção da vida em sociedade.

A ação de multiplicadores ambientais implica compromisso das partes envolvidas com as problemáticas ambientais; logo, devem estar voltados para:

- Contribuir para a sensibilização e o fortalecimento da consciência de outras pessoas sobre a temática ambiental, que implica em transformar-se em um agente ativo de transformação social;
- Definir atitudes individuais para a prática cotidiana que contribuam para a manutenção de um ambiente saudável com qualidade de vida;
- Cultivar hábitos de vida saudáveis que promovam o seu bem-estar e de outros, contribuindo também para a conservação do meio ambiente;
- Enriquecer cada vez mais sua formação e de outros, aprendendo e ensinando, participando de seminários, encontros, cursos, oficinas, atividades ligadas à proteção, conservação e preservação do meio;
- Participar e incentivar a interação de crianças, jovens e adultos na proteção, preservação e conservação de patrimônios sociais, culturais e ambientais;
- Apoiar, criar ou participar do grupo ou propostas em defesa do meio ambiente, da equidade social ou justiça socioambiental;
- Fiscalizar e denunciar comportamentos agressores e desrespeitosos ao ambiente natural, tornando-se um defensor ativo do meio.

Quando o indivíduo se torna sensibilizado e tem o conhecimento voltado para os problemas ambientais, as suas ações refletem em atitudes que se convertem em atividades de preservação, sendo que esse conhecimento adquirido se torna mais presente em sua vida, o que permite que estas questões ultrapassem os muros da sociedade e passem a ser efetivamente colocadas em prática.

Tornar-se um gestor ambiental nada mais é do que construir princípios de cidadania e ter a consciência da importância do ambiente para a manutenção da vida, levando a atitudes solidárias e comprometidas com a coletividade. A partir de tal resignificação, as classes sociais passam a exercer com compromisso uma práxis educativa voltada para a cidadania.

Enquanto os gestores ambientais estão mais perceptíveis à integração dos seres humanos com o meio e motivam-se para a solução dos problemas socioambientais concretos, desenvolvendo responsabilidade e solidariedade com as questões ambientais, promovendo e participando responsabilmente, vivendo de forma harmônica no meio em que está inserida, a sociedade não pode dispensar tal ação, porque a união das forças irá refletir nessa harmonia ambiental.

5. DESENVOLVIMENTOS SUSTENTÁVEIS

A sustentabilidade consiste num modelo de desenvolvimento global que procura satisfazer as necessidades da geração atual, sem comprometer as capacidades das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades. Significa possibilitar que as pessoas agora e no futuro atinjam um nível satisfatório de desenvolvimento social e econômico e de realização humana e cultural, fazendo ao mesmo tempo um uso razoável dos recursos da terra, preservando as espécies e os habitats naturais. Conforme Boff (2006):

“Sustentável é a sociedade ou planeta que produz o suficiente para si para os seres dos ecossistemas onde ele se situa; que toma da natureza somente o que pode repor que mostra o sentido da solidariedade generacional, ao preservar para as sociedades futuras aos recursos naturais de que elas precisarão” (BOFF, 2006).

Na prática, a sociedade deve se mostrar capaz de assumir novos hábitos e de projetar um tipo de desenvolvimento que cultive o cuidado com os equilíbrios ecológicos, funcionando dentro dos limites impostos pela natureza. Não significa voltar ao passado, mas oferecer um enfoque para o futuro comum; não se trata simplesmente de não consumir, mas consumir responsabilmente.

Por meio da questão socioambiental, é coerente evidenciar situações que possibilitam intervenções, que devem ser contempladas para que a tão almejada consciência sustentável seja arquitetada, criando alternativas que favoreçam a consciência ambiental a partir da formação de cada cidadão e propiciando as habilidades do pensamento crítico.

Na perspectiva de promover mobilidade reflexiva frente às situações degradáveis em que se encontram os recursos naturais, analisando as causas e efeitos das atitudes causadas pelo ser humano em decorrência da falta de preservação ambiental, observando quais métodos a serem aplicados quanto a utilização a serem organizadas para prevenção dos diferentes contextos locais, minimizando assim a gravidade, conforme Boff (1999):

Sustentável é a sociedade ou o planeta que produz o suficiente para si e para os seres dos ecossistemas onde ela situa; que toma da natureza somente o que ela pode repor; que mostra um sentido de solidariedade geracional, ao preservar para as sociedades futuras os recursos naturais de que elas precisarão (BOFF, 1999, p. 137).

A busca constante de políticas públicas deve ser primordial por parte da sociedade, atuando em contextos degradáveis e com danos ambientais, bem como na preservação dos espaços, pensando em nossa sobrevivência e nas futuras gerações, promovendo garantia e equidade de direitos e tendo assim uma mobilização junto às comunidades e ao serviço social, trabalhando a relação do ser humano e a sua importância como atuante frente aos desafios ambientais.

Dessa maneira, o desenvolvimento sustentável envolve a satisfação das necessidades humanas, materiais e não materiais, com respeito à vida e à biodiversidade.

Destaca-se que, no Brasil, a Educação Ambiental tem contribuições na teoria crítica da educação, especialmente nas obras de Paulo Freire e Moacir Gadoti. Esses autores propõem uma educação do cotidiano voltada para a cidadania e autonomia na reflexão-ação. Nesta perspectiva, é sugerida a ecopedagogia, consistindo na formação de um compromisso societário para com a sustentabilidade e para com a solidariedade planetária.

A pedagogia de Paulo Freire contribui para a Educação Ambiental em dois movimentos: a busca de aprendizados que possibilitem ações participativas e políticas capazes de transformar a realidade e, num segundo plano, o educando desenvolve suas habilidades de reflexão e ação, como pensador autônomo, exerce a problematização da realidade.

Nesse sentido, o compromisso ético se traduz na vontade de atuação profissional e individual do cidadão, que se sente corresponsável pela forma de coexistir do planeta Terra. Ele consiste num processo educativo em que interagem as relações do eu com outras vidas na sociedade. O desenvolvimento sustentável pressupõe justamente esta postura ativa e comprometida do indivíduo, que redefine suas necessidades e estabelece limitações na forma de sobrevivência das coletividades.

Conforme Sarchs (2000), ele apresenta várias dimensões: social (progresso no sentido da equidade e justiça social); cultural (conscientização e valorização dos ecossistemas, a integração dos povos e a não violência); do meio ambiente; distribuição territorial equilibrada dos assentamentos e atividades humanas; econômica visando à satisfação das necessidades humanas básicas; política reconciliando e integrando o desenvolvimento com a conservação da biodiversidade, participação e autonomia.

A Educação é essencial para o desenvolvimento, pelo seu valor intrínseco, na medida em que contribui para o despertar cultural, a conscientização, a compreensão dos direitos humanos aumentando a adaptabilidade e o sentido de autonomia, bem como a autoconfiança e a autoestima (SACHS, 2004, p. 39).

O desenvolvimento sustentável não pode ser realizado apenas pelas agências representantes de alianças nacionais e internacionais, sensibilizadas pelas afetivas ameaças globais. Isto porque ele não pode ser imposto de cima para baixo, mas deve evoluir crescer organicamente, a partir das respostas das pessoas às mudanças no mundo à sua volta. Ele depende de uma contínua criação de espaços políticos e sociais, em que o poder das pessoas efetivamente possa ser exercido e construído, a partir do conhecimento que elas já têm.

No entanto, a busca pelo desenvolvimento sustentável é multifacetada, não podendo depender unicamente da educação. Muitos outros parâmetros sociais afetam o desenvolvimento sustentável, como, por exemplo, a governança, formas de organização econômica e de participação dos cidadãos. Na realidade, seria preferível falar em aprendizagem para o desenvolvimento sustentável, já que aprender não está restrito à educação como tal.

Aprender inclui o que acontece nos sistemas educacionais, mas se estende na vida cotidiana de modo que importante aspecto da aprendizagem acontece em casa, nos contextos sociais, instituições comunitárias e no local de trabalho. Vale lembrar, se um indivíduo tiver uma ótima base de conhecimento voltado para o desenvolvimento sustentável, ele será um bom multiplicador ambiental e sua ação refletirá no meio em que estiver inserido.

Respeitar essa prática é estar sensibilizado com as questões ambientais, tornando-as atitudes obrigatórias e fundamentais para que a humanidade consiga sobreviver em um ambiente com menos poluição. A sociedade é a peça fundamental para esse grande índice de poluição e também responsável para o aprimoramento de atitudes que possam estar comprometida com a preservação, desenvolvendo hábitos de controle dos recursos naturais renováveis e não renováveis.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude da rápida degradação do planeta e conseqüente ameaça à qualidade de vida, tem se tornado cada vez mais emergencial a abrangência da Educação Ambiental em cada classe da sociedade, sendo que os problemas ambientais não são independentes entre si, todos os seres humanos devem se mobilizar e fazer a sua parte em atenção aos ambientes de ensino formal, onde passamos uma boa parte de nossas vidas. No

entanto, a Educação Ambiental por si só, não resolverá todos os problemas de impactos ambientais, mas poderá contribuir muito para tal. O homem sensibilizado, consciente dos seus direitos e deveres poderá ser mais justo e ético contribuindo para o desenvolvimento sustentável.

Pode-se dizer, então, que uma das conclusões que tivemos no percurso dessa pesquisa acadêmica é que, na atualidade, requer-se uma organização de trabalho. Cada esfera, grupos profissionais, autoridades, enfim, todos têm que mudar ou aprimorar suas ações diante dos problemas que estão vivenciando e, com isso, encontrar alternativas para o novo modelo de vida que virá.

É perceptível que mudanças de atitudes são um ato que exige competência e compromisso, pois devemos ter consciência que a natureza nos ensina, tudo o que necessitamos está disponível, restando a nós a sabedoria de encontrarmos as formas equilibradas para prover as necessidades, sem provocar o esgotamento das fontes que são suficientes para a vida.

O que se pretende com a Educação Ambiental como formação para a Cidadania é contribuir para uma mudança de mentalidade, aperfeiçoamento de comportamentos e apresentar alternativas, visando atingir um consenso. Todavia, não se trata de um processo fácil ou rápido, mas é necessário e urgente.

O trabalho fundamenta-se em valores, respeito, participação, coletividade e desenvolvimento sustentável. Sendo assim, para que deem resultados positivos, é preciso que toda a sociedade colabore e participe da mudança de mentalidades e hábitos em relação à problemática ambiental. Tal conscientização não acontece de um dia para o outro, mas com trabalho constante de Educação Ambiental, que garante o envolvimento e a participação da escola, família, comunidade e o estado. Assim, a humanidade conseguirá, com a união das forças, amenizar a gravidade dos problemas de poluição ambiental e a evidência das catástrofes globais.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Compaixão pela Terra**. Tecendo o Saber livro de leitura e reflexão, módulo3. P 170. Rio de Janeiro, 2006.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: Princípios práticas**. 7. Ed. São Paulo: Gaia, 2001.

DIAS, Genebaldo Freire. **Ecopercepção**. Um resumo didático dos desafios sócios ambientais. São Paulo: Gaia, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GUIVANT, Júlia. **Curso Métodos Participativos em el Desarrollo Rural Sustentable**. Material Classe 1. Rio de Janeiro: Redcapa, 2006.

GUTIERREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra e Cultura da Sustentabilidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

PELICIONE, Maria Cecília. Fundamentos da Educação Ambiental. In: PHILIPPI Jr. Arlindo; ROMERO, Marcelo Andrade; BRUNO, Gilda Collet. **Curso de Gestão Ambiental**. Barueri, SP: Manole, 2004.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental?** São Paulo: Brasiliense, 2004.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

SATO, Michele. **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima 2004.

REIGOTA, M. O que é educação ambiental. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

ENVIRONMENTAL EDUCATION AS TRAINING FOR CITIZENSHIP

ABSTRACT - This article intends to treat Environmental Education as training for Citizenship today, seeking collective participation and involvement of people, who participate not only with ideas, but with active actions committed to the environment. Currently, the seriousness of environmental problems is evidenced by widespread environmental impacts across planet earth. As a result, the current foundations of modern society are questioned. Therefore, it is up to Environmental Education to help society to overcome illiteracy and the issue of environmental awareness, which consists of ignorance and ignorance of environmental problems, the threats of unsustainable ecosystems and the very condition of humanity's life. However, Environmental Education aims to presuppose a new look at the world and a different way of thinking, constituting a planetary solidarity. In short, Environmental Education is part of the sustainable development proposal aimed at promoting life, dynamic balance, and sensitivity.

KEYWORDS: Environmental Education; Citizenship; Sustainable Development.

LABORATÓRIO EXPERIMENTAL DE METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS À FORMAÇÃO CONTINUADA E AO ENSINO DE LÍNGUAS

Maria Christina da Silva Firmino Cervera

lattes.cnpq.br/5351853277837086

UNIFESSPA, Marabá, PA

RESUMO - Este artigo pretende apresentar um projeto de extensão em andamento, realizado no ILLA/UNIFESSPA que tem por objetivo central desenvolver experimentos didáticos aplicados com as tecnologias convergentes e habilitadoras com base nas metodologias ativas aplicadas à educação em momento de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa, Literatura e o Ensino de Línguas, português como segunda língua e língua indígena. O projeto de pesquisa desenvolve e integra as ações do Grupo de Pesquisa GEA, CNPq (GEA – Grupo de Estudos Aplicados de Metodologias Ativas em ensino-aprendizagem) liderado pela Dra. Maria Christina da Silva Firmino Cervera, da UNIFESSPA. Especificamente as ações implementadas estão voltadas ao reconhecimento e (re)construção de metodologias aplicadas em sala de aula com ensino remoto (ou não) na esteira das metodologias ativas com foco em ensinar/aprender no período pandêmico e pós-pandêmico. As

contribuições, as quais buscamos, estarão no campo das práticas didáticas e divulgação de novas metodologias para ensinar/aprender em aula remota (ou não), com foco nas frentes de estudo: Língua Portuguesa, Literatura e o Ensino de Línguas, português como segunda língua e língua indígena buscando desenvolver, experimentar e aplicar novas ferramentas didáticas junto aos profissionais da Educação em Formação Continuada da Cidade de Marabá, Canaã dos Carajás e regiões. Este projeto se erige das necessidades constatadas em projetos anteriores, desenvolvidos pelo grupo, UNIVERSIDADE – ESCOLA, onde o contato entre estes atores justifica a apresentação deste projeto.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias convergentes e habilitadoras; Metodologias ativas; ensinar/aprender; Formação Continuada.

1. INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo é apresentar um projeto de extensão, em andamento, desenvolvido em uma universidade federal, no Pará, na proposta de desenvolver pesquisas aplicadas no âmbito das tecnologias convergentes e habilitadoras com

base nas metodologias ativas aplicadas à educação em momento de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa, Literatura e o Ensino de Línguas, português como segunda língua e língua indígena.

A partir do objetivo geral apresentado, projetar objetos didáticos com mediação tecnológica, em laboratório experimental, voltados à formação do professor com foco nas interações ensinar/aprender, propor e experimentar novas ações e ferramentas didáticas junto aos profissionais da Educação em Formação Continuada da Cidade de Marabá, Canaã dos Carajás e entorno, criando possibilidades de (re)construção de novas práticas de ensino-aprendizagem na perspectiva das metodologias ativas, a partir de um olhar reflexivo acerca dos reflexos do período pandêmico na Educação e busca de novos caminhos didáticos, após o período pós pandêmico e os reflexos que as tecnologias aplicadas à Educação têm apresentado neste período e que vieram a ser uma saída, não só para a Educação, bem como para toda a interação humana quer seja no trabalho, no comércio e, até nas interações familiares que se impuseram distantes.

A proposta inicial das Metodologias Ativas é a de colocar os alunos como principais agentes de seu aprendizado. Com ela, o estímulo à crítica e reflexão são incentivados pelo professor que conduz a aula, mas o centro desse processo é, de fato, o próprio aluno. Assim, é possível trabalhar o aprendizado de uma maneira mais participativa, uma vez que o envolvimento do estudante é que traz a fluidez e a essência das Metodologias Ativas. Para além disso, outras aplicações permitem o desenvolvimento de novas competências como a iniciativa, a criatividade, a criticidade reflexiva, a capacidade de cooperação para o trabalho conjunto e a capacidade de autoavaliação têm sido fatores importantes e que vêm sendo avaliados como positivos na aplicação de tais métodos de aprendizagem.

Ressalta-se que o contexto social atual, nunca vivido pela história humana, é o da pandemia (2019) em era tecnológica. A informação, cada vez mais rápida, liga sujeitos de várias partes do mundo. A avidez pela comunicação e pelo conhecimento dos fatos atinge velocidade nunca pensada, com respostas instantâneas. Essas mudanças imprimidas ao momento histórico, exigem das pessoas cada vez mais um comportamento autônomo e mudanças que não eram percebidas há tempos. (Freiberger & Berbel, 2010).

Naturalmente, a escola observa, de forma protagonista, as mudanças, que se fizeram urgentes, das metodologias e do alcance rápido que elas poderiam proporcionar, em resposta às necessidades urgentes de contatos virtuais que, em época de pandemia, diminuíssse o espaço do contato aluno-escola.

A emergência trazida pela Pandemia do vírus COVID-19, em 2019-2020, e que ainda perdura, fez com que a Educação agisse rápido e encontrasse uma saída para continuar atuando, agora, no formato de aulas remotas e, posteriormente, ensino híbrido. Dessa forma, os caminhos que a Educação vai trilhar no período pós-pandêmico nas interações ensinar/

aprender interessam a essa pesquisa tendo vistas a aprofundar discussão e propor ações didáticas com objetos de ensino projetados em laboratório experimental voltado à formação do professor.

Os estudos anteriores já apontavam para que, se bem utilizadas, esse formato de aulas: ensino remoto, Ensino a distância, Sala de aula invertida, entre outras nomenclaturas que foram aparecendo, poderiam levar ao aperfeiçoamento e a autonomia individual do aluno, desenvolvendo-o como um todo, para que se tornasse capaz de compreender aspectos cognitivos, socioeconômicos, afetivos, políticos e culturais, com maior amplitude do que se dá em sala de aula tradicional.

Buscando outras áreas das ciências sobre o tema, a neurociência tem alertado para que memória e emoção estão profundamente conectadas. O lugar mais indicado para não se aprender é estar em uma cadeira onde o aluno fica passivamente ouvindo alguém falar por horas.

No processo de aprendizagem por meio das metodologias ativas, o professor usa estratégias diversas que procuram evitar compartilhar com os alunos o conteúdo pronto e acabado ou exercícios mecânicos e repetitivos. Na verdade, as metodologias ativas criam provocações nos alunos bem antes da própria aula. Na Sala de aula invertida, por exemplo, os alunos estudam muito antes da aula e a aula se torna um palco estimulante de debates e aplicações.

Uma questão que se acerca desse tipo de ensino é: Estamos, realmente, preparados para agirmos diante deste novo cenário mundial que nos apresenta no campo das novas formas de interagir para criar um formato de ensinar e aprender?

Esta é a questão que perseguiremos e procuraremos responder com os nossos estudos aplicados.

Dessa forma, como objetivo geral o projeto prevê:

- Desenvolver experimentos didáticos aplicados com as tecnologias convergentes e habilitadoras com base nas metodologias ativas aplicadas à educação em momento de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa, Literatura e o Ensino de Línguas, português como segunda língua e língua indígena.

Como objetivos específicos:

- Levantar arcabouço teórico e formular o mapa teórico voltado às Metodologias Ativas voltados para o ensino de Língua Portuguesa, Literatura e ensino de língua indígena;
- Fazer levantamento das necessidades de aprendizagem dos professores da rede municipal e/ou estadual sobre as metodologias aplicadas possíveis a serem aplicadas em sala de aula;
- Desenvolver experimentos de formatos de aulas remotas, com temática definida, utilizando tecnologias e apresentá-los em situação de formação continuada;
- Implementar as ações, encontros e atividades do Grupo de

pesquisa: Grupo GEA - Grupo de Estudos Aplicados de Metodologias Ativas em ensino-aprendizagem ;

- Organizar Encontros Regionais do Grupo GEA - Grupo de Estudos Aplicados de Metodologias Ativas em ensino-aprendizagem, com a participação dos pesquisadores de Marabá/UNIFESSPA, de Canaã dos Carajás/UNIFESSPA e Minas Gerais;
- Propor Semanas Acadêmicas com palestras e minicursos oferecidos pelos integrantes do grupo de pesquisa;
- Compartilhar as práticas didáticas em eventos científicos;
- Produção e publicação de material didático digital;
- Formação Continuada.

2. A RELEVÂNCIA DO PROJETO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA INICIAL

O ensino em sala de aula tem se voltado fortemente para as práticas de aprendizagem em grupo, tais comportamentos didáticos modificaram, consideravelmente, a cena didática e levaram alunos e professores perceberem que, naturalmente, desenvolveriam habilidades para o trabalho em equipe utilizando as tecnologias, seja por *WhatsApp*, por *e-mail* etc. O professor ficou mais próximo do aluno, mais acessível.

É possível que o trabalho em grupo, mediado pelas tecnologias, na educação, tenderá a refletir, em sociedade, pessoas preparadas para enfrentarem as situações de trabalho de forma colaborativa, o que é um ganho para a sociedade atual egocêntrica e pouco familiarizada em compartilhar informações e/ou dividir a carga de trabalho, delegar ações para um trabalho conjunto, saber ouvir, saber opinar, saber recuar.

O desenvolvimento da responsabilidade pelo aluno é outro fator importante no conjunto de reflexos observados nas ações numa abordagem com metodologias ativas.

O aprender deixa de ser somente responsabilidade do professor e nas interações professor-aluno estes se reconhecem em seus respectivos papéis e na importância do desempenho de cada um na mesma proporção, no mesmo esforço para atingirem o objetivo traçado.

O conjunto do desenvolvimento das habilidades apontadas acima, desenvolvem alunos mais críticos, efetivamente, estimulando o autoestudo e a forma como os novos conhecimentos são realizados habilita-os para fazerem contato com a prática profissional e, por conseguinte, essas práticas aumentam a retenção do conhecimento e a *performance*.

Uma aula baseada nos princípios das metodologias ativas transforma o formato do ensinar e aprender e cria o ensino-aprendizagem que desconstrói a postura antiga de quem ensina e de quem aprende, torna o método voltado a uma aprendizagem significativa construída na reflexão para a ação. O agir didático entende-se, finalmente, como facilitador/mediador de todo o processo de aprendizagem co-construída.

Assim, a Educação nos leva a pensar um ensino-aprendizagem centrado no aluno como protagonista do seu próprio aprendizado. Seria o

ideal, mas ainda vemos os velhos modelos cuja perspectiva pedagógica ainda está centrada no professor. A Educação não contava com as mudanças que viriam a acontecer nas últimas gerações e principalmente, na Geração Y, conectada aos avanços tecnológicos, impactou profundamente os modelos pedagógicos e exigiu deles mudança.

A informação e busca pelo conhecimento foram facilitados pelas tecnologias e logo chegariam às salas de aula com o uso das metodologias ativas.

Muitos são os aspectos que as metodologias ativas propiciam ao trabalho do professor e no desempenho do aluno, sobretudo na promoção da maior autonomia dos alunos. É indiscutível o efeito que o ensino, com base nas metodologias ativas, cria no aluno dando a ele cada vez mais condições de tornar-se autônomo na sua própria busca, quer seja pela quantidade de temas interessantes dentro de uma mesma linha para desenvolvimento de pesquisa, de busca por informações, quer seja pela rapidez com que as coisas mudam no campo das informações cibernéticas ou daquelas informações que utilizam o suporte cibernético. É a era INFO – da informática, da informação. Por esse motivo, a utilização de plataformas digitais são canais a serem otimizados pelos professores a permitir mais meios de ensinar-aprender.

Dessa forma, é preciso considerar que o ensino educacional está cada vez mais a se inserir no mundo digital e, assim, o papel do professor também vem a se desenvolver de maneira a aperfeiçoar suas práticas pedagógicas com o intuito de envolver o aluno no processo de ensino-aprendizagem por meio da tecnologia virtual. Toda essa transformação foi resultado do atual cenário mundial pós-pandêmico que induziu ao uso em massa das plataformas digitais em busca de amenizar os danos causados pelo isolamento.

Assim, em vista da utilização dessas plataformas pelos alunos do ensino básico, é preciso compreender que a escola deve reconhecer a importância do uso de recursos digitais para o ensino e aprendizagem da escrita. Por conseguinte, Silva (2000) apresenta a seguinte perspectiva:

Compreende-se que as redes sociais na educação podem proporcionar aos indivíduos uma aprendizagem expressiva, no âmbito de leitura e de escrita, uma vez que configuram como novas linguagens, novos meios de se comunicar e de aprender [...] entende-se que a escola possa se inserir na rede e a rede possa adentrar a escola, a fim de que possa atualizar os seus métodos pedagógicos, no que diz respeito a escrita e a leitura. (SILVA, 2000, p. 2-3)

O processo de ensino-aprendizagem nessa perspectiva também envolve práticas de multiletramento capazes de atender as demais demandas da contemporaneidade, é por isso que o professor precisa refletir sobre os novos significados de educar e aprender. Portanto, é fundamental também

considerar o processo formativo dos docentes, haja vista o posicionamento que a Oliveira & Szundy (2000)

Se faz necessário e urgente investir na construção de uma política linguística para o processo formativo de docentes, orientada por uma metáfora que articule o ensino, o processo de formação docente e uma concepção de linguagem/língua que possibilite, para além do domínio da chamada norma culta, reconhecer e interpretar nas práticas discursivas contemporâneas os múltiplos pontos de vista sobre as mudanças sociais e culturais da vida social. (Oliveira & Szundy, 2000, p. 191-192)

É evidente que as ferramentas digitais fazem parte do dia a dia do professor e do aluno, todavia, é preciso estratégias de ensino-aprendizagem que contribuam na formação do discente a partir do uso dessas plataformas, com o intuito de engajar mais, a incentivar a busca pelo conhecimento e o domínio das habilidades exigidas pelos currículos escolares. Assim, as metodologias ativas são as principais estratégias que contribuem na formação de alunos críticos, autônomos e capazes de apresentar um rico potencial e um futuro promissor dentro de suas reais escolhas possíveis. Portanto, o professor deve estar atendo a essas mudanças sociais e compreender que é possível proporcionar aos seus alunos uma aprendizagem plena.

Professores se tornam competentes, se tiverem a oportunidade de expor o que aprenderam num momento de socialização do conhecimento. A formação de professores é estratégia central para mudanças curriculares. No campo das pesquisas que envolvem a formação de professores com foco nas metodologias ativas, encontramos vários estudos que se ocupam das metodologias ativas no ensino da Saúde. São pesquisas voltadas, sobretudo à área da enfermagem que utilizam em seus métodos de estudo de caso com as metodologias ativas. Há poucos estudos com foco na formação de professores com base nas metodologias ativas aplicadas à educação no contexto do ensino básico e médio. Pensando na interação ensinar/aprender em sala de aula, onde o papel do professor é o de ser mediador no processo de aprendizagem e, entendendo-se que há diversas abordagens metodológicas para o tratamento das metodologias ativas aplicadas à educação, ressalta-se uma das abordagens metodológicas a pesquisa-ação como coerente para entender o desenvolvimento das capacidades e das habilidades em cena didática num movimento de ensino-aprendizagem.

As situações de ensino problematizadoras são a tônica em pesquisas com a abordagem na pesquisa-ação.

3. METODOLOGIA

Este projeto segue a abordagem metodológica da Pesquisa-Ação. A proposta metodológica deste projeto será construída ao longo do percurso e se encontra em construção, porém entendemos que nossos objetivos focarão em estratégias que promovam o aluno protagonista do seu próprio processo de ensino-aprendizado por meio do uso das metodologias ativas, a reconhecer as possibilidades do uso de recursos tecnológicos, principalmente, as plataformas digitais como ferramentas de inovação frente ao sistema de ensino tradicional. Dessa maneira, dentro da abordagem das metodologias ativas, será possível promover um processo de ensino-aprendizagem utilizando como recursos as plataformas de conferências virtuais como o *Google Meet* e as Redes Sociais como espaços para reflexão das experiências dos alunos, além da disseminação de conhecimento em momento de formação de professores.

Ações iniciadas: I Semana Acadêmica – Metodologias Ativas em Ensino-Aprendizagem ocorrida em 26 a 30 de outubro de 2020, *on-line*. e **I Encontro do grupo de pesquisa GEA: Grupo de Estudos Aplicados de Metodologias Ativas em ensino-aprendizagem**. Dissertação finalizada com o título: *Da resenha ao Booktobe: o agir didático sociointerativo no contexto amazônico*. TCCs em andamento com os títulos: a) *Metodologias ativas aplicadas à educação em tempos de pandemia: um estudo de caso*; b) *O ensino aplicado em Língua Portuguesa revelado em metodologias ativas: pré-projeto*; c) *Metodologias ativas de ensino-aprendizagem para trabalhos acadêmicos conforme a ABNT – um relato de experiência*.

Planejamento das ações do grupo GEA – CNPq para o desenvolvimento do projeto de extensão:

- Reunião com o grupo de pesquisa e formatação do plano de trabalho;
- Levantamento Bibliográfico;
- Levantamento das necessidades dos professores do ensino fundamental e médio sobre metodologias ativas em sala de aula: formas de ensinar e aprender;
- Levantamento das necessidades dos professores do ensino fundamental e médio sobre metodologias ativas em sala de aula: formas de ensinar e aprender;
- Projetar trabalho junto às escolas no momento da Reunião Pedagógica de início de ano com a finalidade de propor projeto conjunto para aplicação em sala de aula;
- Projetar e dar andamento aos trabalhos junto às escolas no momento da Reunião Pedagógica e início das aulas com a finalidade de desenvolver o projeto conjunto para aplicação em sala de aula;
- Projetar e dar andamento aos trabalhos junto às escolas no momento da Reunião Pedagógica e início das aulas com a finalidade de desenvolver o projeto conjunto para aplicação em sala de aula;
- Projetar e dar andamento aos trabalhos junto às escolas no momento

da Reunião Pedagógica e início das aulas com a finalidade de desenvolver o projeto conjunto para aplicação em sala de aula;

- Projetar e dar andamento aos trabalhos junto às escolas no momento da Reunião Pedagógica e início das aulas com a finalidade de desenvolver o projeto conjunto para aplicação em sala de aula;

- Resultado I - análise;

- Produção escrita - publicação da pesquisa;

- Evento - Semana Acadêmica - apresentação dos resultados obtidos.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. (2007) **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, Editora.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. (2006) **Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet**. 2.ed.ver. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. (2009) **YouTube e a Revolução Digital: como o maior fenômeno da cultura participativa está transformando a mídia e a sociedade**. São Paulo: Aleph.

CARVALHO, Vanessa Alves Fonseca de (2013): **Celular: uma tecnologia a favor do ensino da arte**. Rio Claro, SP – (PMRC). Disponível em: <http://docplayer.com.br/8482646-Celular-uma-tecnologia-em-favor-do-ensino-da-arte.html>. Acesso em: 06/10/2020.

Freiberger, R. M., & Berbel, N. A. N. (2010) **A importância da pesquisa como princípio educativo na atuação pedagógica de professores de educação infantil e ensino fundamental**. Cadernos de Educação, 37, 207-245

OLIVEIRA, Maria Regina Momesso de (2007): **A leitura no século XXI: discursos e representações**. UNIFRAN - SP. Disponível em: <http://publicacoes.unifran.br/index.php/colecaoMestradoEmLinguistica/article/download/400/327> Acesso em: 06/10/20.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla. (2017) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. – 3 ed.; 2 reimp. – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora.

SILVA, Josimar Santana. (2013): **Aprendizagem nas redes sociais: o facebook como recurso pedagógico para a aprendizagem da leitura e da escrita**. UNEB – Bahia. Disponível em: <http://nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2013/APRENDIZAGEM%20NAS%20REDES%20SOCIAIS%20-%20O%20FACEBOOK%20COMO%20RECURSO%20PEDAG%20C3%93GICO%20PARA%20A%20APRENDIZAGEM%20DA%20LEITURA%20E%20DA%20ESCRITA.pdf> Acesso em: 06/10/2020.

SHIRKY, Clay. (2011) **A cultura da participação: criatividade e generosidade no mundo conectado**. Rio de Janeiro: Editora Zahar.

TANCER, Bill. (2009) **Click: O que milhões de pessoas estão fazendo on-line e porque isso é importante**. Trad. Renato Marques de Oliveira. São Paulo: Globo.

Base Nacional Comum Curricular: Mec. Link de acesso: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> acesso em 07 de junho de 2019.

Booktube: Tatiane Feltrin (Ligando livros a pessoas). Link de acesso: <<https://www.youtube.com/user/tatianagfeltrin/about>> acesso em 04/10/2018.

EXPERIMENTAL LABORATORY OF ACTIVE METHODOLOGIES APPLIED TO CONTINUOUS TRAINING AND LANGUAGE TEACHING

ABSTRACT - This article intends to present an ongoing outreach project, carried out at ILLA / UNIFESSPA, whose main objective is to develop didactic experiments related to converging and enabling technologies based on active teaching methodologies in education at a time of teaching-learning in Portuguese, Literature and Language Teaching, Portuguese as a second language and indigenous language. The research project developed and integrated as actions of the GEA Research Group, CNPq (GEA - Applied Study Group of Active Methodologies in teaching-learning) led by Dr. Maria Christina da Silva Firmino Cervera, from UNIFESSPA. Specifically, how implemented actions are aimed at recognizing and (re) building methodologies applied in the classroom with remote education (or not) in the wake of active methodologies focused on using / learning in the pandemic and post-pandemic period. As contributions, such as the ones we seek, will be in the field of didactic practices and dissemination of new methodologies to use / learn in remote classes (or not), focusing on the study fronts: Portuguese Language, Literature and the Teaching of Languages, Portuguese as a second Indigenous language and language seeking to develop, experiment and apply new teaching tools with professionals in Education in Continuing Education in the City of Marabá, Canaã dos Carajás and regions. This project arises from the needs found in previous projects, developed by the group, UNIVERSITY - SCHOOL, where the contact between these actors justifies the presentation of this project.

KEYWORDS: Converging and enabling technologies; Active methodologies; Teach/learn; Continuing Education.

LETRAMENTO DIGITAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

Adriana dos Reis Silva

lattes.cnpq.br/7940020237606828

SMED/PBH – Rede de Formação
EAD, Belo Horizonte, MG

RESUMO - O presente estudo propõe apresentar um relato de experiência docente acerca de uma sequência didática realizada com estudantes da Educação Básica do Ensino Municipal de Belo Horizonte, a qual busca integrar o letramento digital à metodologia ativa, permitindo o aprendizado a partir de situações vivenciadas pela esfera escolar. Assim, apreender maneiras de reinventar as práticas tradicionais de ensino, por meio da utilização de metodologia ativa em sala de aula, como uma prática que permite nos refletir e executar formas educativas para promover a integração cognitiva, avançando nos processos efetivos de aquisição do conhecimento se torna uma forma relevante do ensino-aprendizagem que precisa ser difundida no espaço acadêmico. Para esse trabalho apoiou-se nos seguintes estudos: a Base Nacional Curricular (2017), Moran (1995, 2015), Lakatos (2003), Dolz e Schneuwly (2004), Bakhtin (1997) entre outros, que

nos propiciaram compreender os procedimentos educacionais de maneira estimulante, entendendo o protagonismo estudantil, assim como a construção do conhecimento de forma colaborativa. Logo, é importante (re)conhecer alguns gêneros de maneira a compreender que a aquisição da leitura e da escrita que se estabelecem a partir de determinados suportes e se efetivam por meio dos gêneros digitais, imprescindíveis pela modernidade a qual vivenciamos. Dessa forma, percebeu-se pela SD em questão uma proposta de ensino inusitada, imperativa pela exigência tecnológica atual e muito acalorada pelos estudantes que manifestaram o desejo por mais práticas educacionais que possam contemplar as tecnologias, que afinal se faz significativa, interessante e improtelável para orientarmos em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros digitais; Processo Ensino-Aprendizagem; Metodologia Ativa.

1. INTRODUÇÃO

Trabalhar com as tecnologias parece fácil, no entanto, existem muitos desafios, como por exemplo,

para aqueles que ainda não conhecem tal habilidade, seja pela falta do instrumento, ou mesmo pela ausência da competência para lidar com a função social da leitura e da escrita inscrita nesse universo tecnológico. Assim, em tal situação, nos deparamos com a privação do letramento digital, fato existente em nosso contexto social e educacional que necessita de discussão, assim como um olhar cuidadoso por parte de das políticas públicas brasileiras.

Dessa forma, tal artigo se constrói no intuito de apresentar um relato de experiência docente acerca de uma sequência didática realizada com estudantes da Educação Básica do Ensino Municipal de Belo Horizonte, a qual busca integrar o letramento digital à metodologia ativa, permitindo o aprendizado a partir de situações vivenciadas pela esfera escolar.

Assim, apreender maneiras de reinventar as práticas tradicionais de ensino, por meio da utilização de metodologia ativa em sala de aula, como uma prática que permite nos refletir e executar formas educativas para promover a integração cognitiva, avançando nos processos efetivos de aquisição do conhecimento, se torna uma forma relevante do ensino-aprendizagem que precisa ser difundida no espaço acadêmico.

2. METODOLOGIA

O presente estudo se apoiou em trabalhos como os apresentados pela Base Nacional Curricular (2017), Moran (1995, 2015), Lakatos (2003), Dolz e Schneuwly (2004), Bakhtin (1997) entre outros, que nos propiciaram compreender os procedimentos educacionais de maneira estimulante, entendendo o protagonismo estudantil, assim como a construção do conhecimento de forma colaborativa. Logo, no movimento inverso de educar o docente se torna um facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, esse trabalho expressa um caráter de cunho exploratório, tendo em vista que

[...] são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. (LAKATOS, 2003, p. 188).

É importante mencionar que tal investigação realizou-se em uma escola do Ensino Básico de Educação pelo Município de Belo Horizonte com uma estrutura adequada para a realização da SD em questão. Sendo um trabalho voltado para o 6º ano do Ensino Fundamental, em turma heterogênea tendo 13 meninas e 14 meninos com idades em 11 e 13 anos.

Dessa forma, trabalhar com a linguagem, seja ela oral, escrita ou

virtual, nos propicia lidar com práticas sociocomunicativas que se constroem historicamente e que se mostram influenciados por fenômenos sociais e dependentes da situação comunicativa em que se enunciam (BAKHTIN, 1997).

Além disso, parece-nos uma experiência representativa a integração da metodologia ativa sustentada pela utilização da tecnologia digital como uma estratégia pertinente para tratar formas de aprendizado. Acreditamos que assim, possa haver maior potencialização do ensino e envolvimento estudantil, propiciando um engajamento efetivo no contexto escolar.

3. DISCUSSÕES E RESULTADOS

Torna-se importante na atualidade que o indivíduo saiba utilizar os recursos que a tecnologia tem a oferecer. Entender as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, a organização hipertextual e o manejo adequado para tratar tais tecnologias constitui-se necessário para o ensino-aprendizado do estudante do Ensino Básico. Assim, trazer práticas escolares que se estabelecem a partir das redes sociais, mídias, entre outros dispositivos, promovendo a apreensão acerca de novos letramentos e gêneros textuais, se faz relevante nesse contexto. Entendendo, ainda que, esses meios tecnológicos possibilitam a criação de formas sociais, além da socialização digital.

Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2004), afirmam que as sequências didáticas (doravante SD's) são procedimentos encadeados por determinadas etapas, abordando certo gênero textual que se pretende ensinar. Logo, as atividades, pretensas por tal SD se conectam entre si e se organizam de acordo com os objetivos aos quais se pretende alcançar em relação ao conhecimento dos estudantes, envolvendo, sempre, tarefas de aprendizagem e de avaliação.

A fim de corroborar tais conjecturas, convém esclarecer que sempre é pertinente levar para a sala de aula as práticas dos multiletramentos, que perpassam o letramento digital estabelecido pela necessidade das práticas de leitura e de escrita, propiciando ao estudante novos olhares e possibilidades que, desde logo, contribuem para o desenvolvimento sociocognitivo, além de trazer mudanças significativas nas formas de interação que esse sujeito possa estabelecer pelo contexto digital.

Faz-se relevante mencionar que os gêneros digitais “demonstram uma transformação nos textos e na escrita do cotidiano das pessoas, os quais carregam em si, múltiplas semioses e um hibridismo entre a modalidade oral e escrita” (CORRÊA (2007, p. 926).

É importante, também, esclarecer o que se entende por letramento, termo traduzido para português da palavra *literacy*, condição de ser letrado, que se relaciona às capacidades de ler e escrever. Tal léxico apresenta, implicitamente, a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais,

políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social no qual se introduz, quer para o sujeito que aprende a usá-lo.

Assim, o letramento pode nos permitir avaliar e interpretar as habilidades que estão aplicadas em sala de aula, pressupondo que

[...] o estudo adequado da experiência histórica do letramento não responde apenas a um interesse pelo passado, ele traz muitos dados relevantes para a análise e a definição de políticas no mundo em que vivemos hoje. (GRAFF, 1987, p. 32).

Já as metodologias ativas se estabelecem como procedimentos que permitem fomentar as intervenções de ensino-aprendizagem, proporcionando um maior empenho por parte dos discentes como protagonistas de suas atividades. Nessas circunstâncias, nos defrontamos com a aprendizagem baseada em projetos, com a sala de aula invertida, com o ensino híbrido, com a gamificação etc., que são formas de aprendizado que permitem o desenvolvimento da criticidade, da autonomia e, certamente, a efetivação do conhecimento humano.

Dessarte, a presente sequência didática propõe (re)conhecer alguns gêneros, os mais usados pelos estudantes, buscando compreender que essas práticas de leitura e escrita são estabelecidas por determinados suportes que se realizam através dos gêneros digitais, que surgem mediante uma necessidade sociocomunicativa para a utilização da tecnologia e suas formas de comunicação.

Dessa maneira, a sequência didática aqui construída e aplicada teve como objetivos os seguintes quesitos:

Geral

- Ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura e a escrita através de gêneros diversificados presente nas esferas midiáticas.

Específico

- Desenvolver a habilidade de leitura e escrita;
- Refletir sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana;
- Identificar os efeitos de sentido, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.

O conteúdo em questão apresentou-se da seguinte maneira:

- Língua Portuguesa – Leitura, escrita e gêneros midiáticos, tendo em vista os aspectos relativos às manifestações sociais da linguagem.

Tratou-se de uma SD que contemplou o sexto ano do Ensino Fundamental, com um tempo estimado de 8 horas-aula para a sequência planejada. (Cada aula de uma hora cada). Quanto à previsão de materiais e recursos, utilizou-se: quadro, pincel, apagador, laboratório de informática com computadores e acesso à internet, datashow, atividades impressas.

Destarte, a proposta deste trabalho consistiu em desenvolver com os estudantes do sexto ano uma espécie de jornada de conhecimento acerca dos diversos gêneros comumente utilizados pelas pessoas que se conectam pelas esferas midiáticas e redes sociais. Assim, construímos o conhecimento desde a conexão de um computador, a como acessar um e-mail, além da utilização das mídias sociais (*Facebook, Instagram* etc.). Ainda, visou-se apreender a finalidade de gêneros tais como: wiki, *fanfiction, vlog, Graphics Interchange Format (GIF)* etc.; a intenção comunicativa desses gêneros, entre outras situações linguageiras que se estabelecem por meio de tais construções. No final, os discentes realizaram um relatório, mostrando a especificidade de cada gênero estudado, assim como qual gênero o estudante mais se identificou e utilizaria em seu dia a dia. Levando em consideração também, o suporte o qual utilizaria, tendo em vista que este é um *locus* virtual que auxilia a materialização de textos.

Ainda, apoiamo-nos na a metodologia ativa como um procedimento provocador para a construção intelectual discente, oportunizando a formação desse sujeito na construção de sua aprendizagem, assim como uma forma de estimular a curiosidade desses jovens para pesquisarem, incrementando efetivamente a construção significativa do conhecimento.

Dessa forma, buscou-se aqui uma proposta de sala de aula invertida, a qual o estudante internaliza os conceitos principais antes da aula e, assim, com a classe toda reunida, tal assunto previamente lido é discutido e orientado pelo docente. Logo, as situações de aprendizagem se estabelecem sob a mediação do professor e o aluno percebe o sentido naquilo que aprende.

3.1 Elaboração das aulas:

1ª aula (em sala):

Foi dada para os estudantes a tarefa de pesquisar acerca da definição sobre os gêneros textuais, gêneros digitais e suas finalidades. Em sala de aula abriu-se o debate, no qual se questionou:

- O que são gêneros? Como o gênero era visto na antiguidade?
- O que são tipos de textos?
- O que são gêneros textuais e tipos textuais?

- Para que servem os gêneros?
- Quais as características dos gêneros?
- Exemplos e conceitos sobre os gêneros, sua finalidade e a prática social no campo no qual circula.

2ª aula (em sala):

- O que são os gêneros digitais?
- Quais as finalidades desses gêneros digitais e midiáticos?
- Onde circulam os gêneros digitais?
- Como esses gêneros são utilizados socialmente?
- Quais os gêneros mais conhecidos?
- O que é um suporte?
- Como realizar ou veicular um gênero em algum suporte?¹
- O que é Letramento? Qual a sua importância para o âmbito escolar?
- Exemplos.

3ª e 4ª aula (laboratório de informática):

Nesse momento, os estudantes foram levados para a sala de informática para pesquisarem. Houve então:

- Checagem e reconhecimento acerca dos gêneros: *wiki*, *fanfiction*, *vlog*, *Graphics Interchange Format (GIF)*, *e-mail*, *chat*, *podcast* etc.; além dos e suportes: *WhatsApp*, *Facebook*, *Google*, *Twitter*, *Instagram*, *blogs* etc.

Apreendendo que suporte de um gênero pode ser:

(...) um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física de formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. Essa ideia comporta três aspectos: a) suporte é um lugar (físico ou virtual); b) suporte tem formato específico; c) suporte serve para mostrar e fixar o texto. (MARCUSCHI, 2008, p. 174-175).

Logo, os estudantes acessaram cada um dos gêneros e suporte listados para explorá-los, reconhecendo suas características formais de acesso etc., estabelecendo que fosse construído pelos alunos um esquema

¹ Para maiores esclarecimentos acerca de suporte de um gênero, ver: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola Editorial, 2008.

para cada um desses gêneros, observando ainda, a composição textual, estilo e funcionalidade de cada gênero.

5ª aula e 6ª (em sala):

Em duplas, dando continuidade à aula anterior, os estudantes construíram um esquema, abordando as especificidades dos gêneros estudados, redesenhando as particularidades que cada um apresentou.

7ª e 8ª aulas (laboratório de informática e em sala):

Nesta aula, voltamos à sala de informática e cada estudante discorreu um pouco sobre cada gênero digital estudado e com qual gênero mais se identificou, além de dizer quais desses gêneros eles tiveram maior interação. Nesse momento, solicitou-se a construção do relatório para que fosse feita uma abordagem sobre cada gênero estudado, esse estudo teve uma continuidade extraclasse.

Ainda, nesse contexto, abriu-se um debate para que cada discente colocasse sua compreensão acerca dos estudos com os gêneros digitais. Foi um momento acalorado, cujos posicionamentos se revelaram positivos e construtivos para o entendimento desses gêneros no cotidiano das pessoas, assim como, a identificação dos benefícios e os prejuízos desses constructos de linguagem para a vida social do indivíduo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação neste processo de ensino-aprendizagem se fez sob uma forma processual. Acerca disto, apreende-se que a avaliação textual desenvolvida pelo estudante deve ser gradual, de maneira a refazer com o aluno sua caminhada, problematizando aspectos linguísticos e discursivos daquela produção, chamando a atenção para determinados usos de linguagem, questionando os efeitos de sentido produzidos.

Mais do que repassar informações a serem reproduzidas pelo aluno nos momentos de avaliação, temos que ter ciência de que o professor é aquele que orienta o estudante a correlacionar textos, lendo-os e produzindo-os, numa cadeia interativa didaticamente organizada. Cabe-lhe garantir ao aluno o direito de participar de práticas sociais de leitura e escrita, de viver eventos variados de letramento, inclusive fora da escola (GERALDI, 1997; MAYRINK-SABINSON, 2002).

Percebeu-se que muitos estudantes não se familiarizavam com os gêneros estudados, criamos e-mail para vários alunos. Por serem muito jovens, alguns ainda não tinham conta no *Facebook* ou *Instagram*, pois necessitavam da autorização dos pais, assim como, muitos deles, também, não possuíam smartphones, aparato aparentemente comum na atualidade para acessar tais redes sociais, mas que, no entanto, muitos discentes foram

tolhidos dessa tecnologia, seja por circunstâncias social, econômica, etária ou até mesmo cultural.

A interação com essas tecnologias parece-nos comum e acessível, contudo, por se tratar de uma escola de periferia em uma região carente de Belo Horizonte, a aproximação desses estudantes ainda está aquém daquilo que conhecemos. Necessitaríamos de uma política pública de qualidade para que tal acesso se tornasse universal.

Tal prática escolar foi, entretanto, inusitada e muito exaltada pelos alunos que agora têm *e-mail* e manifestaram o desejo por mais práticas educacionais que envolvessem as tecnologias, que afinal se faz significativa e interessante para levarmos para nossas aulas, além de proporcionar o deleite e a interação de maneira efetiva para o processo de construção do ensino-aprendizado.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch, 1895-1975. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2º cd. São Paulo Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).

CORRÊA, E. F. **Gêneros textuais no contexto digital & educacional**. In: Anais do IV SIGET, 2007.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos** – v.1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-24. Aprender e ensinar com textos de alunos.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MAYRINK-SABINSON, M. L. **O Que se ensina quando se ensina a ler e escrever?** Ensina-se, mesmo, a ler e escrever? Leitura: teoria e prática, v. 20, n. 38, p. 52-60, mar. 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola Editorial, 2008.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, **Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MORAN, J. M. **Educação inovadora presencial e a distância**. 2003. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/inov_1.htm. Acesso em: 16 out. 2018.

MORAN, José Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, setembro-outubro 1995, p. 24-26.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda. Pesquisa em educação no Brasil – continuidades e mudanças. Um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização. Perspectiva: **Revista do Centro de Ciências da Educação** – UFSC, Florianópolis, v. 24, n.2, p. 393-417, jul./dez. 2006.

DIGITAL LITERACY: TEACHING EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT - The present study proposes to present a teaching experience report about a didactic sequence carried out with students of Basic Education in Municipal Education of Belo Horizonte, which seeks to integrate digital literacy to active methodology, allowing learning from situations experienced by the school sphere. Thus, apprehending ways to reinvent traditional teaching practices, through the use of active methodology in the classroom, as a practice that allows us to reflect and execute educational forms to promote cognitive integration, advancing in the effective processes of knowledge acquisition if makes it a relevant form of teaching-learning that needs to be disseminated in the academic space. For this work, the following studies were supported: the National Curriculum Base (2017), Moran (1995, 2015), Lakatos (2003), Dolz and Schneuwly (2004), Bakhtin (1997) among others, which allowed us to understand the procedures educational in a stimulating way, understanding student protagonism, as well as the construction of knowledge in a collaborative way. Therefore, it is important to know some genres in order to understand the acquisition of reading and writing that are established from certain supports and are carried out through digital genres, essential for the modernity we experience. Thus, the SD in question was perceived as an unusual teaching proposal, imperative due to the current technological demand and very heated by students who expressed the desire for more educational practices that can include the technologies, which after all becomes significant, interesting and untenable for guide in the classroom.

KEYWORDS: Digital genres; Teaching-Learning Process; Active methodology.

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO- APRENDIZAGEM PARA ELABORAÇÃO DE TRABALHOS DA ESFERA ACADÊMICA – RELATO DE EXPERIÊNCIA

**Maria Christina da Silva Firmino
Cervera**

lattes.cnpq.br/5351853277837086

UNIFESSPA, Marabá, PA

RESUMO - Este artigo tem como objetivo apresentar um relato de experiência de uma professora universitária na coordenação e desenvolvimento de um projeto de pesquisa com foco na escrita acadêmica, a partir das dificuldades levantadas em alunos ingressantes no curso de Letras-Português em uma universidade do sul sudeste do Pará. Essas dificuldades foram definidas a partir das dificuldades que os alunos veteranos enfrentaram com a escrita acadêmica ao acessarem a universidade e, posteriormente, aceitaram participar, a convite, das oficinas de escrita acadêmica, coordenadas pela professora, líder do grupo de pesquisa GEA - Grupo de Estudos Aplicados de Metodologias Ativas em ensino-aprendizagem, CNPq, em ações com base nas sequências didáticas na abordagem das metodologias ativas.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias ativas; Escrita acadêmica; Sequência didática.

1. INTRODUÇÃO

Desde 2017, em uma universidade federal do Sudeste do Pará, quando lá chegamos, já era nossa preocupação identificar as dificuldades que os alunos ingressantes demonstravam com os textos acadêmicos que eles deveriam ler e escrever e propor uma intervenção com base no ensino-aprendizagem dos textos científicos. Interessante ressaltar que este projeto teve forte e fundamental participação voluntária dos alunos veteranos. Logo identificamos que, para este projeto, poderíamos trazer as metodologias ativas como ferramenta necessária de apoio para o processo de ensino-aprendizagem com base em uma sequência didática para organização dos conteúdos a serem ensinados.

Trouxemos para o projeto, os conhecimentos das metodologias ativas no ensino aplicado com gêneros de texto que se mostrou ser eficiente quando se pensou em atingir objetivos pretendidos para o ensino-aprendizagem dos textos acadêmicos com base na abordagem das sequências didáticas. Dessa forma, o foco deste projeto é o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica para alunos calouros e

para as comunidades quilombolas e indígenas, atingindo assim o entorno da universidade.

Quando falamos sobre a produção de textos da esfera acadêmica, encontramos alunos, nos semestres iniciais, com dificuldades com a leitura, interpretação e escrita de textos simples.

São inúmeras as causas prováveis, pré-existentes e situadas para o desempenho insatisfatório na escrita do universitário ingressante. Esses alunos se deparam com textos mais complexos, os chamados gêneros acadêmicos – resenha, artigo científico, dentre outros -, com os quais não estão acostumados, uma vez que a educação básica adia o contato com esse gênero de texto. Alguns alunos não compreendem as informações centrais no texto ou o objetivo do autor ao escrever o texto. Outros não relacionam as informações que leem aos fatos do cotidiano ou a informações contidas em outros textos. Galvão (2003 *apud* ROJO, 2009, p.48), “[...] *investigando se a leitura (e os letramentos) é algo que se transmite entre gerações, constata que os dados do Inaf apontam para: um alto grau de reprodução dos usos da escrita/leitura entre gerações [...]*”, o que se pode também constatar, atualmente, em alguns casos, em uma parcela de alunos.

Para Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p.31), “*A complexidade da atividade da escrita justifica o caráter longo e árduo de sua aprendizagem. Desenvolver o saber-escrever implica uma transformação dos conhecimentos e das capacidades de linguagem do aprendiz*”. Assim, por que não tentar outras práticas e inverter a pirâmide do ensino-aprendizagem, levando o aluno a desenvolver a iniciativa voltada à elaboração de textos acadêmicos, colocando o aluno no alto da pirâmide deste ensino-aprendizagem como agente produtor do seu conhecimento?

Pode-se dizer que estar preparado para as novas práticas consiste em, antes, detectar as fontes das dificuldades dos alunos quanto à escrita para, dessa forma, orientar e organizar as atividades de ensino.

Essas fontes das dificuldades de escrita dos alunos foram descritas por Dolz, Gagnon e Decândio (2010), em um estudo em que expuseram as bases dessas dificuldades. Os autores defendem a ideia de que, para se organizar as atividades de ensino, é necessário conhecer as bases das dificuldades. As mais concorrentes são, de acordo com os autores, as *motivacionais*: “[...] *trata-se de fontes associadas à canalização das necessidades do aprendiz, à qualidade e à intensidade do investimento da escrita e à relação entre o esforço feito e os resultados obtidos*” (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 33).

Outra fonte relaciona-se às dificuldades *enunciativas*. Para os autores, “[...] *a fonte da dificuldade é a entrada do sujeito no texto, o modo como leva em conta e implica o outro no texto [...]*”; assim, de forma geral “[...] *a gestão dialógica (a quem responde o texto?) e polifônica do texto (quais são as vozes que são citadas e como?)*” (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010,

p.33). Há também as *procedimentais*: estas “[...] envolvem os procedimentos, as estratégias convocadas durante a escrita, bem como as operações aplicadas para ultrapassar os obstáculos” (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p.33).

No percurso do mesmo estudo, vamos encontrar outra fonte da dificuldade de escrita dos alunos: as *textuais*, que “[...] envolvem, principalmente, os conhecimentos insuficientes em relação ao gênero textual a ser produzido e a não-conformidade com as convenções e as regularidades que os caracterizam” (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p.33).

A leitura e a escrita de gêneros textuais acadêmicos, como artigos científicos, teses, monografias, dissertações, resenhas acadêmicas, são realizadas de preferência na universidade, local onde são produzidos. Levar os alunos a se familiarizarem e aprenderem a ler e a escrever esses gêneros acadêmicos no momento em que ingressam na universidade e se inserem nas práticas de escrita universitária é uma tarefa inicial importante e sobre a qual este projeto se debruça e se volta a criar oportunidades para que o aluno pense junto novas metodologias de ensino-aprendizagem.

Com este enfoque é que apresentamos este projeto que pretende, à luz das metodologias ativas desenvolver nos alunos iniciativas para que os alunos conheçam as abordagens metodológicas de ensino-aprendizagem com os gêneros textuais da esfera acadêmica como o TCC, o artigo científico; Resumo expandido; Resumo; Resenha e Fichamento, sua escrita e a formatação do gênero utilizando as normas da ABNT. O Suporte para realização do projeto é, na verdade, um espaço tecnológico imprescindível: o laboratório de informática, onde todo o projeto se desenvolve.

Posto isso, apresentamos o objetivo geral e objetivos específicos do projeto desenvolvido.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral:

Explorar metodologias ativas de ensino aprendizagem para elaboração de oficinas voltadas à escrita acadêmica.

2.2 Objetivos específicos:

Pesquisar e definir estruturas formais dos gêneros textuais científicos: TCC; Artigo; Resumo Expandido; Resumo; Resenha e Fichamento.

Criar Oficinas de Escrita acadêmica voltadas aos calouros que adentram a universidade e comunidade indígenas e quilombola, com base em sequências didáticas elaboradas.

3. METODOLOGIA

Inicialmente, apresentamos o projeto para a turma dos alunos de Letras no ano de 2017. Estes alunos estavam no primeiro semestre do curso e já tinham tido a disciplina de Leitura e Produção Textual que trata sobre os conteúdos de leitura de textos acadêmicos e normas da ABNT.

Propusemos, inicialmente, aos alunos levantamento bibliográficas, discussão e análise dos textos em busca das novas metodologias ativas e articulações que se pudessem fazer com as novas teorias que se voltassem para a escrita acadêmica.

Dessa forma:

1. Seleção de leituras para o conhecimento das Metodologias Ativas;
2. Construção do corpus para análise do modelo do gênero textual;
3. Identificação dos textos teóricos e críticos acerca do problema de pesquisa: As dificuldades de escrita acadêmica no aluno ingressante na universidade.
4. Elaboração de Oficinas dos alunos em semestres posteriores para os alunos ingressantes e produção de artigos para comunicação oral em eventos.
5. Elaboração de um material de apoio para o aluno ingressante e comunidade acadêmica da graduação postado na web.
6. Desenvolver métodos de ensinar utilizando o laboratório de informática para as oficinas.

4. OS AGENTES DO PROJETO

O Projeto, aprovado pelo Instituto, não teve aluno bolsista, ainda assim, o projeto reuniu 17 alunos voluntários e veteranos da turma de 2017 com o acompanhamento e apoio da professora coordenadora do projeto. Dessa forma, o projeto se desenvolveu, inicialmente, sem muitas pretensões, porém foi tomando forma e conquistou um espaço considerável com proposta de o aluno do curso de Letras contribuir com: Calouros, Quilombolas e Indígenas no tocante à escrita acadêmica.

Assim, numa rápida descrição:

Como coordenadora do Projeto de Pesquisa – Projeto de Pesquisa intitulado: Metodologias ativas de ensino-aprendizagem para elaboração de trabalhos da esfera acadêmica

Desdobramentos deste Projeto de Pesquisa: 3 Oficinas oferecidas, sendo uma Oficina para Calouros e duas oficinas em 2 níveis diferentes oferecidas para comunidades Quilombolas e Indígenas.

As Oficinas estão descritas abaixo.

OFICINA 1

NÍVEL I “NORMAS PARA TRABALHOS ACADÊMICOS CONFORME A ABNT” em colaboração a V SEMANA DE RECEPÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS CALOUROS, de 2 a 6 de abril de 2018. Oficina Nível I oferecida dia 03/04/2018 das 8:00 h às 12:00 h pelos alunos veteranos do curso de Letras-Português, sob coordenação da professora, líder do projeto.

OFICINA 2

OFICINAS PARA COMUNIDADES QUILOMBOLAS E INDÍGENAS

NÍVEL I “FORMATAÇÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS”, ministrada em 07/04/2018, das 14 h às 18:00 h, pelos alunos veteranos do curso de Letras-Português, coordenado pela professora líder do projeto.

NÍVEL II “ELABORAÇÃO DE RESENHA, ARTIGO E FICHAMENTO: NOÇÕES BÁSICAS” em parceria com as Pró-Reitorias a ser ministrada em 14/04/2018, das 14 h às 18:00 h, pelos alunos veteranos do curso de Letras-Português, coordenado pela professora líder do projeto, para as comunidades indígenas e quilombolas.

5. DISCUSSÃO E RESULTADOS

Foram alcançados mais de 120 alunos, entre calouros e a comunidade quilombolas e indígenas. Não conseguimos alcançar mais, uma vez que o laboratório de informática, onde as oficinas foram ministradas tinha capacidade reduzida, por volta de 30 máquinas.

Para as Oficinas contamos com um número de inscritos e o mesmo número de inscritos na lista de espera e outros ainda esperando na porta por uma vaga, tal foi a demanda pelas oficinas.

Observamos também que o aprendizado dos alunos voluntários envolvidos no que se refere ao 1) trabalho em grupo; 2) Aplicação da abordagem do ensino-aprendizagem; 3) Contato direto com alunos de outras áreas e a verificação das suas necessidades no que se refere às práticas de escrita acadêmica foram um incentivo aos alunos a continuarem, mesmo que a forma voluntária no projeto e produzirem textos, como os apresentados abaixo.

Nosso projeto alcançou a visibilidade não esperada na universidade e, pelos três anos seguintes, os alunos foram convidados por outras pró-reitorias e mesmo por outras faculdades, em momento de semana acadêmica, ou ainda em uma Semana de formação de Professores promovido pelo PARFOR quando, em contato com professores da zona rural, estudantes do PARFOR, ministraram suas oficinas.

Aconteceram também parcerias com outras pró-reitorias que ampliaram o alcance do nosso projeto e, inclusive escrevemos um capítulo para um livro organizado pela pós-reitoria relatando nosso trabalho com a

comunidade indígena e quilombola. Para o nosso grupo de pesquisa, que então foi inaugurado, mantivemos reuniões aos sábados com quase que a totalidade dos alunos presentes envolvidos voluntariamente onde tratávamos das próximas ações. Montamos uma organização interna de grupo com papéis escolhidos pelos próprios alunos: o aluno que compõem os slides para as oficinas, o que gerencia os trabalhos, o que fica com a lista de presença, o aluno que ministra as oficinas com tema específico, sendo precedido por outro.

O projeto também ensejou publicações e participações em eventos acadêmicos, como os descritos abaixo:

1. Orientadora e coautora do artigo da aluna de Letras/Português e coautora no trabalho apresentado ao SIMPÓSIO 16 - SABERES SOCIAIS E ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO PAN-AMAZÔNICO na IV SEMANA PAN-AMAZÔNICA – DIÁLOGO INTERCULTURAL E RESISTÊNCIA EPISTÊMICA NAS AMAZÔNIAS, com o título: A escola sociointeracionista: uma abordagem de ensino bem-vinda na Amazônia (2017).

2. Orientadora e coautora do artigo dos alunos de Letras/Português e coautora no trabalho apresentado ao SIMPÓSIO 16 - SABERES SOCIAIS E ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO PAN-AMAZÔNICO na IV SEMANA PAN-AMAZÔNICA – DIÁLOGO INTERCULTURAL E RESISTÊNCIA EPISTÊMICA NAS AMAZÔNIAS, com o título: A leitura e escrita de gêneros acadêmicos sob a ótica dos alunos ingressantes no curso de letras na Amazônia (2017).

3. Orientadora e coautora do artigo do aluno de Letras/Português e coautora no trabalho apresentado ao SIMPÓSIO 16 - SABERES SOCIAIS E ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO PAN-AMAZÔNICO na IV SEMANA PAN-AMAZÔNICA – DIÁLOGO INTERCULTURAL E RESISTÊNCIA EPISTÊMICA NAS AMAZÔNIAS, com o título: A importância da sequência didática no ensino-aprendizagem do gênero resenha crítica na universidade (2017).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o relato de experiência vivenciado, em todas as instâncias, pela coordenadora e de ter acompanhado os alunos voluntários que participaram do projeto até a entrega de seu TCC, pudemos perceber o salto em qualidade de trabalho destes alunos, do desenvolvimento do perfil e visão científica; do desenvolvimento do espírito de colaboração para o trabalho em grupo, da tomada de consciência sobre a importância do rigor científico e o reconhecimento das normas da ABNT.

Este projeto, da maneira que foi pensado, terminou seu ciclo, porém ele abriu portas para o mais novo projeto que seguiu na esteira das metodologias ativas, dessa vez com um foco maior que é o projeto que hoje leva o título: *Laboratório experimental de metodologias ativas aplicadas à*

formação continuada e ao ensino de línguas.

Dessa forma, recebemos outros alunos, também voluntários, que estão tão engajados ao novo projeto como estiveram os alunos que iniciaram a primeira caminhada no tema metodologias ativas num momento que não se imaginava que, um dia, fosse vir a ser um tema central de todas as aulas.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTOVÃO, V.L.L. (orgs.) **O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F.R. Uma disciplina emergente: A Didática das Línguas. *In*: NASCIMENTO, E.L. (org.) **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Editora Claraluz, 2010.

LOUSADA, E.G.; BARRICELLI, E.; OLIVEIRA, S.M. Gêneros textuais em foco: instrumentos para o desenvolvimento de alunos e professores. **Revista de Estudos Linguísticos**, São Paulo, 2011.

SILVA PINTO, A. S. et al. O Laboratório de Metodologias Inovadoras e sua pesquisa sobre o uso de metodologias ativas pelos cursos de licenciatura do UNISAL, Lorena: estendendo o conhecimento para além da sala de aula. *Revista Ciências da Educação, Americana*, Ano XV, v. 02, n. 29, p. 67-79, jun-dez 2013. Disponível em: <http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/288/257>. Acesso em: 01 nov. 2014.

ACTIVE TEACHING-LEARNING METHODOLOGIES FOR PREPARATION OF WORKS IN THE ACADEMIC SPHERE - EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT - This article aims to present an experience report of a university professor in the coordination and development of a research project focused on academic writing, based on the difficulties raised by freshman students of the Portuguese Language course for freshman students of other courses. a university in southeastern Pará. These difficulties were defined based on the difficulties that veteran students faced with academic writing when accessing the university and later accepted to participate in academic writing workshops, coordinated by the professor, leader of the GEA research group - Group of Applied Studies of Active Methodologies in teaching-learning, CNPq, in actions based on didactic sequences in the approach of active methodologies.

KEYWORDS: Active methodologies; Academic writing; Didactic sequence.

METODOLOGIAS ATIVAS: UMA PERSPECTIVA DE ENSINO INOVADOR PARA ALÉM DO CONTEXTO PANDÊMICO

Danuzia Marjory

lattes.cnpq.br/9535523036722578

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

PALAVRA-CHAVE: Aluno; Ensino; Metodologias ativas; Plataformas digitais.

1. INTRODUÇÃO

RESUMO - Este artigo foi desenvolvido com o objetivo de refletir sobre a perspectiva de ensino baseada nas metodologias ativas que hoje faz parte do cenário educacional, tal pesquisa amparou-se no contexto pandêmico, no ensino remoto, no uso das plataformas digitais e no impacto que a educação sofreu nesses últimos anos. Além das novas alternativas de ensino este artigo traz à tona uma reflexão no que diz respeito a qualificação de profissionais que precisam utilizar as tecnologias para encarar a nova realidade de ensino, bem como enfatizar a importância do uso das plataformas digitais para além do contexto pandêmico. Para a construção desta pesquisa utilizou-se o método de pesquisa bibliográfica de acordo com GIL (2010) e amparou-se nas ideias de MORÁN (2017) no que diz respeito às metodologias ativas, em GASSER e PALFREY (2011) para abordagem sobre os nativos digitais e as plataformas disponíveis para utilização nas redes de ensino.

Os anos de 2020 e 2021 trouxeram à sociedade um novo modo de enxergar o mundo. A pandemia causada pelo vírus da COVID-19 revelou em vários setores profissionais a necessidade de mudança. Essa mudança esteve diretamente relacionada com o uso da tecnologia, o que sem dúvidas foi um desafio para muitos indivíduos.

O *home office* passou a ser uma prática muito utilizada em todo o mundo e nos mais diversos setores. Inicialmente muitas pessoas se assustaram com a nova realidade e houve então um processo de adaptação nas mais diversas faixas etárias.

Na educação não foi diferente, pais, alunos, professores e todo o corpo docente precisou agir para que a aprendizagem não parasse e foi então que as metodologias ativas ganharam espaço nas discussões referentes ao âmbito educacional.

Este artigo inicialmente apresenta ao leitor uma abordagem

sobre a educação no cenário pandêmico revelando não só as dificuldades e os desafios enfrentados pelo grupo escolar, mas também os avanços que tiveram.

No tópico “metodologias ativas e sua importância no contexto pandêmico” apresenta-se a contribuição das metodologias ativas para a aprendizagem autônoma e de qualidade com base no autor José Moran (2011).

Em seguida no tópico “Plataformas digitais: a aprendizagem para além das salas de aula” há uma abordagem sobre as plataformas digitais educacionais que se tornaram ferramentas de grande valia neste momento de pandemia e o enfoque no seu uso que perdurará para além do cenário pandêmico. Ademais há a apresentação da metodologia utilizada para a construção desta pesquisa e por fim, há a conclusão que traz uma reflexão ao leitor sobre o ensino no cenário atual.

2. EDUCAÇÃO NO CENÁRIO PANDÊMICO

A pandemia ocasionada pelo vírus da COVID-19 provocou muitas mudanças na vida do indivíduo. De repente o mundo parou e houve a necessidade de se readaptar, de repente as relações e contatos físicos tiveram que ser evitados e muitos locais tiveram que ser fechados.

A aglomeração foi um forte indício de propagação do vírus e diante de tal fato estudiosos da área da saúde recomendaram que muitos trabalhos fossem feitos em casa, visto que na maioria dos setores profissionais o contato físico e reuniões de grupos aconteciam de forma recorrente causando riscos a crianças, jovens, adultos e idosos.

O âmbito educacional sentiu instantaneamente todo o impacto causado pela pandemia, pois do dia para a noite as escolas fecharam as portas e os alunos e servidores ficaram por de trás de uma tela, conectados a uma nova realidade, realidade esta que muitos não estavam preparados.

Ainda que o século XXI seja marcado pela presença do mundo tecnológico e que as crianças hoje sejam consideradas nativas digitais, o Brasil ainda anda a passos lentos no que diz respeito ao avanço e acompanhamento da tecnologia. De acordo com Palfrey e Gasser (2011):

Para as escolas se adaptarem aos hábitos dos Nativos digitais e à maneira como eles estão processando informações, os educadores precisam aceitar que a maneira de aprender está mudando rapidamente. Antes de responder as perguntas sobre com que precisão usar as tecnologias nas escolas, é importante entender as mudanças. Para isso, é necessário expandir a estrutura para toda a aprendizagem, não apenas para o tipo que acontece na sala de aula. (PALFREY e GASSER, 2011, p. 268-269)

Assim como existe os nativos digitais, há também os analfabetos digitais que desconhecem até mesmo o botão que aperta para ligar um computador e como se não bastasse tal realidade, ainda há os desafios relacionados à vida financeira para a aquisição de um smartphone ou até mesmo de computador.

Ainda que haja a discrepante desigualdade no que diz respeito ao acesso, Palfrey e Gasser (2011, p.269) afirmam que a “internet está mudando a maneira com que as crianças coletam e processam informações em todos os aspectos de sua vida.” Em algum momento (sala de informática, celular emprestado do colega) os nativos digitais estão tendo contato com o mundo tecnológico e adentrando neste universo.

Logo, em virtude dos fatos expostos é indubitável que a pandemia apresentou aos indivíduos muitas mudanças não só no quesito aprendizagem, mas também ao acesso de um ensino de qualidade o que ocasionou, sem dúvidas, um aumento considerável na evasão escolar no período de 2020 e 2021, assim a educação se tornou ainda mais desafiadora obrigando os funcionários a realizarem uma busca ativa mais eficaz, a fim de que esse aluno tivesse a percepção da possibilidade de aprendizagem e interação via as plataformas digitais utilizadas e não desistisse da escola.

É válido ressaltar que além da utilização das plataformas digitais as escolas também criaram um caderno de atividades em que o aluno desenvolvia em casa, essa estratégia foi adotada com o intuito de reduzir a desigualdade no que diz respeito à aprendizagem e ao uso dos recursos tecnológicos que para muitas famílias era algo difícil de adquirir.

A pandemia revelou muitos problemas em diversos setores, mas especificamente na educação ela tornou evidente que o professor e o aluno estavam acomodados em um ambiente limitado. Revelou também a necessidade da busca de cursos de reciclagem para os profissionais bem como uma desigualdade social, pois ainda que estejamos em um mundo altamente tecnológico ainda há realidades de famílias extremamente carentes e que assim como os demais (classe alta e média) devem ter uma educação de qualidade.

3. METODOLOGIAS ATIVAS E SUA IMPORTÂNCIA PARA ALÉM DO CONTEXTO PANDÊMICO

A educação, antes mesmo do cenário pandêmico, já se encontrava em uma busca constante por melhoria do ensino aprendizagem. Muito já se ouvia falar sobre as “metodologias ativas”, considerando-a como um método de ensino dinâmico, eficiente, proativo e que colocava o aluno na prática de muitas teorias discutidas em salas de aula.

Sobre as Metodologias Ativas é importante afirmar que:

baseiam-se em formas de desenvolver o processo de

aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos. (BERBEL, 2011, p. 29)

Com a chegada do trabalho remoto houve a necessidade de não só conhecer, mas colocar em prática o ensino que facilitaria a aprendizagem dos alunos nesse cenário pandêmico, a priori o professor deveria ser o principal intermediador não só do conteúdo o qual lecionava, mas também da apresentação (na prática) de tal teoria.

Ensinar e aprender tornou-se uma via de mão dupla em que não depende apenas do professor, mas sim do aluno buscar meios e ou seguir os caminhos traçados pelo docente. A sala de aula deixou de ser um ambiente de poucas vozes e se transformou em um ambiente de aprendizagem mútua, pois com as Metodologias Ativas em prática o compartilhamento de ideias de ambos os lados (aluno e professor) foi possível.

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. As metodologias ativas são caminhos para avançar mais no conhecimento profundo, nas competências socioemocionais e em novas práticas. (Moran, 2017 p. 1)

Diante do exposto é importante lembrar que a principal estratégia das Metodologias Ativas está diretamente ligada na análise da problemática, visto que a partir da problemática o aluno se sente motivado a buscar soluções para compreender e até mesmo solucionar um determinado problema e quando um aluno pensa na solução, automaticamente ele já sendo ativo. Logo, pensar nas metodologias ativas é pensar em um leque de possibilidades de aprendizagem.

A pandemia mudou a realidade do ensino no Brasil, pois tirou a limitação da sala de aula do professor e do aluno e expandiu para além de um quadro branco. Hoje o aluno com dúvidas ou até mesmo instigado sobre determinado assunto pode buscar, pesquisar em site e sanar o seu problema. Por isso a importância de o acesso ao mundo digital ser de forma igualitária para todos os jovens, pois como afirma Moran:

A tecnologia em rede e móvel e as competências digitais são componentes fundamentais de uma educação

plena. Um aluno não conectado e sem o domínio digital perde importantes chances de informar-se, de acessar materiais muito ricos disponíveis, de comunicar-se, de tornar-se visível para os demais, de publicar suas ideias e de aumentar sua empregabilidade futura. (MORAN, 2017, p.1)

Para inovar no ensino ainda há muito o que se fazer nas escolas, nas formações e capacitações, pois todo o corpo pedagógico precisa acompanhar o ritmo do desenvolvimento, caso contrário serão apenas teorias, boas teorias passíveis de serem aplicadas.

Palfrey e Gasser (2011) afirmam que:

Muitas poucas escolas de qualquer tipo dão o primeiro passo simples de proporcionar aos professores uma capacitação adequada, ou qualquer capacitação, para ajudá-los a ensinar usando a tecnologia de uma maneira que apoie o seu estilo pedagógico específico. (PALFREY e GASSER, 2011, p. 280)

Antes da pandemia já se ouvia falar em educação à distância e muitos indivíduos tinham aversão a tal método, com o contexto no qual o mundo todo foi inserido (pandêmico), viu-se na educação à distância, bem como no ensino remoto uma saída para a educação não ficar paralisada por tanto tempo e o mundo pôde acompanhar a força que o ensino por meio de plataformas ganhou e inevitavelmente perdurará por muito tempo.

As metodologias ativas, nesse processo de mudança se tornou uma grande aliada. Especialistas e educadores estão buscando qualificar e fazer com que todos os profissionais venham vir a entender a importância e a contribuição de tal método no ensino.

Hoje problematizar e solucionar ideias tem sido considerado um desafio positivo no que diz respeito ao desenvolvimento do aluno, a sala de aula em uma nova dinâmica organizacional não deixa o aluno somente à espera de informações, pelo contrário, instiga e motiva a descobrir o mundo de forma autônoma, assim é cada vez mais perceptível a implantação das estratégias das Metodologias Ativas.

4. PLATAFORMAS DIGITAIS: A APRENDIZAGEM PARA ALÉM DAS SALAS DE AULA

O distanciamento social causado pelo Coronavírus trouxe impacto nos mais diversos setores que diariamente contam com a presença de pessoas. Desde o dia em que houve o primeiro caso confirmado no Brasil muitos estados adotaram medidas restritivas que impediam o contato físico.

As pessoas passaram a utilizar álcool em gel, máscaras no rosto com o intuito de se prevenir de um vírus que é considerado letal.

Diante do exposto, as escolas também precisaram se adaptar e com isso as plataformas digitais entraram em cena, contribuindo para que o aprendizado continuasse ainda que de forma on-line.

O ensino online (EAD), existe no Brasil desde 1904, de acordo com a Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED), pois foi neste ano que foi publicada uma matéria no Jornal do Brasil em que se encontrou um anúncio no qual oferecia curso de datilografia por correspondência (ABED, 2011). Desde então, muito se evoluiu no EAD. Todavia, a educação a distância surgiu oficialmente pelo Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que posteriormente foi revogado. A sua atualização ocorreu pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, vigente até a atualidade, que define, no seu primeiro artigo:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017)

Diante do exposto observa-se que a educação a distância se consolidou em 2005, porém ainda restrita principalmente a cursos técnicos e superiores. Pouco se ouvia falar sobre o uso do método EAD em escolas de ensino infantil e médio até a chegada da pandemia e hoje tal método tem revolucionado o ensino.

As plataformas que tomaram conta das redes de ensino foram: *Meet*, *Google Classroom*, *Youtube*, *Google Forms*, *Google Drive*, *Microsoft teams* e entre outras. Todas elas serviram de ferramentas importantes para a difusão de ideias e trabalhos.

É importante ressaltar que o manuseio dessas plataformas inicialmente foi um desafio, pois não só o professor, mas também o aluno sentiu dificuldades em compreender que a sala de aula estava em um aparelho smartphone e ou computador.

As barreiras entre o conhecimento do conteúdo, o manuseio de eletrônicos e a conexão de rede precisou de um tempo para que houvesse uma adaptação. Em algumas localidades muitos profissionais e aluno não tiveram oportunidade de se conectar, então precisou continuar com o ensino baseado em caderno de questões e livros didáticos, uma espécie de estudo

dirigido.

As plataformas digitais, ainda que não tenha atingido a todos, conseguiu reverter o fato de a educação continuar estagnada, pois por meio delas muitos trabalhos foram realizados e ainda são, pois sem dúvidas, elas vieram para ficar.

5. DESCRIÇÃO DAS PLATAFORMAS MAIS UTILIZADAS NO CENÁRIO EDUCACIONAL:

Meet: O Meet é uma plataforma do Google em que é possível fazer uma videoconferência de nível empresarial e estudantil. Para ter acesso qualquer pessoa com uma conta do Google pode criar uma reunião on-line com até 100 participantes e com duração de até 60 minutos.

Para se ter um uso com recursos mais avançados é necessário criar um domínio, pois por meio dele é possível fazer reuniões com até 250 participantes internos ou externos e transmissão ao vivo para até 100 mil espectadores.

Google Classroom: O Google Classroom é uma plataforma desenvolvida pelo Google com foco na integração entre professores e alunos. Além de permitir a realização de aulas à distância através do Google Meet (mencionado anteriormente), oferece uma série de recursos para facilitar o ensino.

Nesta plataforma é possível criar salas de aula com as nomenclaturas das turmas que o professor possui e nela compartilhar atividades, avisos sobre aulas, materiais para utilização e aprofundamento de conteúdo e muito mais.

Google Drive: O Google Drive nada mais é do que a plataforma de armazenamento em nuvem gratuita do Google. Parte integral de diversos apps e serviços da empresa, o Drive oferece 15 GB de espaço grátis para que o usuário guarde o que quiser nos servidores e acesse remotamente em qualquer PC ou smartphone com conexão com a Internet. É uma alternativa para armazenamento de matérias tanto para o professor quanto para o aluno.

Google Forms: O Google Forms é um serviço gratuito para a criação de formulários online. O usuário pode produzir e enviar por e-mail ou link pesquisas de múltipla escolha, testes com questões discursivas, solicitação de avaliações em escala numérica, entre outras opções. É um recurso muito utilizado pelos professores, pois nele pode-se dar o *feedback* de respostas de atividades e acompanhar todo o desempenho do aluno.

Youtube: O YouTube é um site que permite que os usuários compartilhem vídeos e interajam com seus autores através de comentários. Ele possibilita a criação de canais e compartilhamento de conteúdos pertinentes para aprendizagem do aluno.

Microsoft teams: O Teams é um software da Microsoft desenvolvido

para a colaboração de equipes. Nas equipes, os professores podem conversar rapidamente com os alunos, compartilhar arquivos e sites, criar um bloco de anotações de classe do OneNote e distribuir e classificar tarefas.

Todas as plataformas mencionadas podem ser utilizadas como uma ferramenta de compartilhamento de conteúdo, interações e ideias entre professores e alunos, é indubitável de que elas permanecerão para além do contexto pandêmico, pois o ensino híbrido fará parte da vida estudantil, logo todas elas serão necessárias.

6. METODOLOGIA DA PESQUISA:

Esta pesquisa se deu pelo método da pesquisa bibliográfica, pois para o seu desenvolvimento utilizou-se artigos e obras já elaborados dentro da temática abordada.

Para Gil (2010) a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Logo, esta metodologia é importante para a construção de argumentos e comprovações do que se fala, do que se estuda e /ou pesquisa, portanto utilizou-se ela com o intuito de elucidar conceitos já apresentados e garantir ao leitor uma reflexão sobre o tema discutido.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as pesquisas e discussões apresentadas ao longo deste trabalho constatou-se que as metodologias ativas são de grande relevância para a construção do conhecimento do aluno, pois ela traz à tona uma reflexão no que diz respeito à aprendizagem do indivíduo e evidencia a sua importância por meio da aprendizagem significativa.

Por meio desta pesquisa depreendeu-se também que as plataformas digitais surgiram como verdadeiras aliadas ao cenário educacional e junto às metodologias ativas promovem um ensino inovador, repleto de oportunidades diante de tantos conteúdos disponíveis.

A pandemia causada pelo vírus da COVID-19 impactou o mundo todo e apresentou um novo método de encarar a vida em todos os âmbitos e muitas adaptações precisaram ser feitas. Algumas delas, de acordo com o desenvolvimento desta pesquisa, perdurará por muito tempo e cabe a cada um a busca por conhecimento para acompanhar toda a evolução ocorrida neste cenário, afinal de contas o mundo não parou.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, L.; TANZI NETO, A.e TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015

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

GASSER, Urs; PALFREY, John. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Trad.: Magda França Lopes; Revisão técnica: Paulo Gileno Cysneiros. – Porto Alegre: Grupo A, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas 2010.

JUNIOR, João; MORAES, Cristina de Cássia. **A COVID-19 e os reflexos sociais dos fechamentos das escolas**. Dialogia. São Paulo, v. 1, n. 36, p. 128-148, set./dez. 2020. Disponível em: <https://revistanecat.ufsc.br/index.php/revistanecat/article/view/4848> (Acessado em 04 de outubro de 2021)

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda (Disponível em: metodologias_moran1-1.pdf (educasteam.com.br)) (Acessado em 27 de setembro de 21)**

MORAN, Jose. **Mudanças necessárias na educação, hoje. Ensino e Aprendizagem Inovadores com apoio de tecnologias**. In: MORAN, Jose. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. Campinas: Papyrus, 21ª Ed. 2014; p. 21-29.

ACTIVE METHODOLOGIES: AN INNOVATIVE TEACHING PERSPECTIVE BEYOND THE PANDEMIC CONTEXT

ABSTRACT - This article was developed with the aim of reflecting on the perspective of teaching based on active methodologies that are now part of the educational scenario, such research was supported in the pandemic context, in remote teaching, in the use of digital platforms and in the impact that education suffered these past few years. In addition to new teaching alternatives, this article brings up a reflection regarding the qualification of professionals who need to use technologies to face the new teaching reality, as well as emphasizing the importance of using digital platforms beyond the pandemic context. For the construction of this research, the bibliographic research method was used according to GIL (2010) and supported by the ideas of MORAN (2017) with regard to active methodologies, in GASSER and PALFREY (2011) to approach digital natives and the platforms available for use in educational networks.

KEYWORD: Student; Teaching; Active methodologies; Digital platforms.

PRÁTICAS DE ESCRITA E METODOLOGIAS ATIVAS: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COLABORATIVO

Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli
lattes.cnpq.br/8914356912549398

Universidade Federal do Sul e
Sudeste do Pará UNIFESSPA

RESUMO - No presente artigo, propomos uma reflexão sobre as perspectivas do ensino-aprendizagem da escrita no Brasil, traçando um breve percurso histórico que se inicia pela composição, passa pela redação e chega até a produção textual, caracterizada como a versão mais atual da prática em sala de aula. Nessa breve retrospectiva, abordamos aspectos como as concepções de língua e linguagem que embasam a composição, a redação e a produção textual; o momento histórico em que essas práticas de escrita foram engendradas; a forma de avaliação preconizada em cada uma delas e o padrão de autor que se formava como consequência dos modelos de ensino adotados. Na contemporaneidade, o trabalho com metodologias ativas surge como uma alternativa às práticas engessadas de escrita, ao oportunizar ao aluno que se torne protagonista de sua aprendizagem. Nesse sentido, ao final, apresentamos uma proposta de intervenção pedagógica com o

método ativo Revisão por Pares, adaptado à revisão do texto dissertativo-argumentativo para o contexto do Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita; Metodologias Ativas; Revisão por Pares.

1. INTRODUÇÃO

Em nossa experiência no magistério, como docentes da Educação Básica e, também, do Ensino Superior em curso de licenciatura em Letras-Português, observamos que o ensino-aprendizagem da escrita ainda se configura como um problema para professores e alunos, uma vez que entram em choque concepções e paradigmas de língua/linguagem que vão determinar e, muitas vezes, engessar o trabalho em sala de aula. Dessa forma, parece haver um consenso no sentido de que os alunos, em todos os níveis de ensino, apresentam problemas de leitura, análise e produção textual.

Em relação ao Ensino Básico, assistimos com frequência à divulgação de dados e pesquisas que relatam e quantificam o desempenho escolar ruim de estudantes brasileiros, em atividades básicas de leitura e escrita de gêneros primários,

fazendo com que professores, pais e aprendizes se sintam impotentes e incapazes de mudar esse estado de coisas.

No Ensino Superior, as dificuldades dos alunos convergem para a compreensão e produção de gêneros acadêmicos, como resenhas, artigos científicos, projetos de pesquisa, monografias de conclusão de curso, teses e dissertações, memoriais de formação e muitos outros.

Isso ocorre porque o modelo de ensino preconizado nas escolas de nível básico redundava no fraco desempenho em leitura e escrita dos alunos no nível superior. Em grande parte das escolas, as práticas de leitura e produção de textos recebem atenção secundária quando comparadas ao ensino da gramática normativa. Em um modelo que privilegia o trabalho com regras gramaticais desconectadas de suas condições sociais de produção e uso, os alunos não são instrumentalizados para a interação social por meio de textos.

Constatamos assim que, nas aulas de Língua Portuguesa, pouco se escreve e pouco se ensina a escrever, mesmo porque a nomenclatura gramatical ainda ocupa um espaço significativo das aulas, deixando a leitura e a escrita em segundo plano. Muitos professores ainda creem que, se apresentarem aos alunos normas da gramática tradicional, estes “automaticamente” saberão ler (compreender/ interpretar) e escrever. Uma falácia da tradição, como afirma Sartori (2019), afinal, inúmeros dados confirmam que o ensino de nomenclatura gramatical não é determinante para o desenvolvimento da habilidade de produção escrita e de leitura.

Sendo assim, no presente artigo, propomos uma reflexão sobre as perspectivas do ensino-aprendizagem da escrita no Brasil, traçando um breve percurso histórico que se inicia pela composição, passa pela redação e chega até a produção textual, caracterizada como a versão mais atual da prática em sala de aula. Nessa breve retrospectiva, abordamos aspectos como as concepções de língua e linguagem que embasam a composição, a redação e a produção textual; o momento histórico em que essas práticas de escrita foram engendradas; a forma de avaliação preconizada em cada uma delas e o padrão de autor que se formava como consequência dos modelos de ensino adotados.

Na contemporaneidade, o trabalho com metodologias ativas surge como uma alternativa às práticas engessadas de escrita, ao oportunizar ao aluno que se torne protagonista de sua aprendizagem. Nesse sentido, ao final, apresentamos uma proposta de intervenção pedagógica com o método ativo Revisão por Pares, adaptado à revisão do texto dissertativo-argumentativo para o contexto do Ensino Médio.

2. REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE ESCRITA NO BRASIL

Inicialmente, observamos que no Brasil, não existe uma tradição cultural muito cristalizada de fomento às práticas de leitura e escrita. Basta

lembrar que, durante nossos primeiros trezentos anos de colonização, foram expressamente proibidas a impressão e a livre circulação de livros em território brasileiro. Acrescenta-se a esse dado a informação de que fomos, no período colonial, imperial e republicano, um país de pessoas sem alfabetização (FARACO, 2012, p. 11). Em um quadro como esse, não surpreende que a escola enfrente grandes desafios procedimentais e políticos para o ensino da escrita.

Se continuarmos nessa perspectiva histórica, dando um salto do Brasil Colonial para o período republicano, encontraremos a informação de que as primeiras práticas de escrita na escola foram do gênero conhecido como *composição*. Em seguida, em um momento histórico marcado pela perda das liberdades individuais e pelo militarismo, imperou a prática do gênero *redação escolar*, em uma linha do tempo que conjuga prática de escrita e concepção de língua e linguagem. Já em uma perspectiva permeada pelo socio interacionismo, tem-se uma prática que é denominada produção textual.

Como afirma Guedes (2012), composição, redação e produção de texto são expressões sinônimas. Trata-se da designação do mesmo fenômeno, que é a ação de escrever textos. No entanto, “distinguem-se por se vincularem a teorias que expressam diferentes formas de considerar não só a ação de escrever textos, a ação de ensinar a escrever textos e a ação de exercitar a linguagem, mas também nossa própria organização social”. (GUEDES, 2012, p. 88)

Iniciando pela composição, temos que nos anos iniciais do século XX, essa prática de escrita filia-se a uma escola elitista, que faz parte de uma visão de mundo também elitista e estática, “dominante num Brasil dirigido por bacharéis das leis, representantes dos interesses do patriarcado rural”. (GUEDES, 2012, p. 88)

A palavra composição vincula-se à teoria que fundamenta a gramática tradicional, na qual predomina a concepção de que a língua e a linguagem existem para permitir a expressão do pensamento. Segundo essa concepção, só se expressa bem quem é capaz de pensar bem. Se não escreve/lê/fala bem, é porque não pensa bem; se não pensa bem, é porque não tem valor, é inferior. Consequentemente, se falar e escrever bem é decorrência de pensar bem, então, não é preciso ensinar a escrever, ler ou falar, mas a pensar (BRAKLING, s.d.).

Em relação ao ensino, privilegia-se a gramática e a leitura de textos literários. Não existia o livro didático nos moldes atuais. O material de apoio do professor consistia nas antologias poéticas, que traziam exercícios de leitura, recitação, análise sintática e composição.

Perguntamos então: como funcionava a prática da composição? Guedes esclarece que nesse tipo de sociedade patriarcal, a prática de escrever textos se resume a “pôr com, isto é, juntar conceitos, imagens,

figuras num texto, cuja única originalidade pode ser a maneira peculiar de arranjar esse material que a tradição disponibilizou” (GUEDES, 2012, p. 88). Assim, a partir de figuras e títulos impostos pelo professor, os alunos tinham que escrever textos no interior de uma determinada tipologia, geralmente, narrativa, descritiva ou expositiva (MARCUSCHI, 2008).

Nesse momento, considerava-se que se expressar bem era reproduzir o padrão do cânone literário, de forma que os grandes autores da literatura brasileira e estrangeira eram os modelos de escrita a serem copiados.

Mudanças no sistema educacional, contudo, acarretaram transformações na forma de pensar a escrita de textos. Assim, a partir das décadas de 1950 e 1960, ganha força um novo termo, que é a redação escolar. De acordo com Guedes (2012, p. 89), o uso do termo redação “intensificou-se a partir do desenvolvimentismo dos anos 1950, perpassa todo o período do chamado milagre econômico e começa a findar com a crise econômica da segunda metade dos anos 1970”.

Esse termo reflete a concepção de língua e linguagem predominante nesse momento histórico. A teoria da comunicação, de Roman Jakobson (2011), defendia que a língua é um código pelo qual um emissor codifica sua mensagem, que será decifrada por um receptor:

A linguagem, diz a teoria mais influente sobre o ensino de língua na época, é um meio de comunicação, um código pelo qual o emissor cifra sua mensagem, que será decifrada pelo receptor, caso não haja ruídos no canal de comunicação por meio do qual é transmitida. Tudo muito limpo, muito organizado, bastando um bom trabalho de manutenção. (GUEDES, 2012, p. 89)

Trata-se do estruturalismo na versão linguística. Escrever, portanto, seria o exercício de combinar palavras e frases para formar um texto, procurando evitar “ruídos” que pudessem comprometer a compreensão da mensagem idealizada pelo autor do texto.

Guedes (2012) complementa ainda que o termo redação:

[...] expressa a eficiência tecnocrática dos engenheiros, economistas, administradores, politicólogos civis e militares que foram substituindo os bacharéis no comando dos negócios, eficiência que acabou por se tornar o emblema da sociedade brasileira nesse período. (GUEDES, 2012, p.89)

Ainda se ofereciam aos alunos modelos de narração, descrição e dissertação e a estes cabia a tarefa de imitar os bons modelos. Eram

recorrentes temas como: a família, a conquista do espaço pelo homem, a pátria, o dia das mães, a Amazônia.

A escola, aqui, já não é mais tão elitista como no começo do século. Apesar de a gramática não ser mais o foco do ensino, ela continua sendo rigorosamente cobrada na correção das redações dos alunos. Assim, a redação é um momento de ajuste de contas entre professor e aluno, um momento de verificação de aprendizado, se as regras de gramática e ortografia foram memorizadas pelo aluno (BUNZEN, 2006).

A respeito da avaliação, Antunes (2006) observa que o erro adquiriu no universo escolar, no primado da composição e da redação, um lugar de relevo e avaliação virou correção do erro. Avaliar um texto se reduzia a uma tarefa de apontar erros, de preferência aqueles que se situam na superfície do texto. Não por acaso o professor de português era identificado com o corretor geral de erros. A autora afirma ainda que, na perspectiva de corrigir o erro, perde-se a oportunidade de perceber também o que já foi aprendido, o que pode ser considerado competência adquirida.

Esse tipo de avaliação voltada ao erro configura-se então como um instrumento de categorização e de punição do aluno: dependendo de seu desempenho linguístico, ele é caracterizado como bom, mau, fraco, ruim. O aluno percebe rapidamente as regras do jogo, para agradar ao professor basta que não se desvie das normas ortográficas e gramaticais, que invista em um texto que não marque sua posição pessoal como autor, que apenas reproduza o discurso da escola.

Em síntese, até esse momento, a composição e a redação constituem-se como um exercício vazio de repetição/imitação. Há uma falha nas condições de produção do texto e nas condições de ensino aprendizagem. O que escrever, para que e para quem são questionamentos para os quais não existe reflexão.

3. A PRODUÇÃO TEXTUAL EM UMA VISÃO SOCIOINTERACIONISTA

Somente a partir do final dos anos 1980, em decorrência dos avanços ocorridos no campo dos estudos da língua/linguagem, é que à escola se apresenta uma nova concepção de língua e de texto e, conseqüentemente, uma nova concepção de ensino da escrita, com uma redefinição do papel da gramática dentro dele. A partir de agora, a teoria da comunicação cede aos poucos espaço para uma concepção sociointeracionista da língua/linguagem. Chegamos então ao termo mais recente utilizado para a escrita sistemática de textos na sala de aula, ou seja, a produção textual:

Estamos na produtiva confusão democrática, em que discurso se contrapõe a discurso, e aquele que conseguir se colar ao real, ao palpável, ao imediatamente perceptível, esse vai habilitar-se a ser ouvido, a ser

levado em consideração e a ganhar votos, pois até a plebe mudou: agora ela se compõe de trabalhadores que se organizam e de eleitores que estão aprendendo a votar. (GUEDES, 2012, p. 90).

A linguagem não é vista apenas como expressão do pensamento, nem apenas como código a ser decifrado por receptores inertes. Ela é reconhecida como forma de ação, como processo de estabelecer vínculos, de criar compromissos entre interlocutores. Considerado entidade discursiva, cuja natureza vai muito além da gramática da língua, obedecendo a princípios de textualidade e textualização.

Na década de 1990, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais trouxe uma inovação com reflexos significativos no ensino de língua como um todo: a noção de gênero textual. Com isso, o foco das aulas de produção textual passa a ser o ensino do gênero como um todo, com seus aspectos temáticos, estruturais e estilísticos, e não apenas as tipologias textuais, como narração, descrição e exposição, isoladamente consideradas (MARCUSCHI, 2008).

Torna-se, então, necessário que o aluno deixe de ser visto passivamente como emissor e receptor de mensagens e seja compreendido como um sujeito que age socialmente por meio da linguagem. Nesse sentido, é preciso que ele abandone a condição de escritor de composição/redação escolar e ocupe a qualidade de produtor de textos. Para tanto, não cabe mais à escola apenas exigir redações. Ela deve criar “um espaço” no qual a prática da escrita seja, de fato, ensinada ou melhor: no qual o ensino da escrita seja admitido como produção textual.

Os alunos não deveriam produzir redações – meros produtos escolares – mas textos diversos que se aproximassem dos usos extraescolares. Ensino mais procedimental e reflexivo e menos transmissivo, que leva em consideração o próprio processo de produção de textos. Sala de aula como lugar de interação social, e não como lugar de preparação para a vida futura.

Ao produzir um texto, o aluno deve assumir-se como autor, o que implica: ter o que dizer; ter razões para dizer o que tem a dizer; ter para quem dizer o que tem a dizer; assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz; escolher estratégias para dizer. (BUNZEN, 2006).

Como postulam Marcuschi e Suassuna (2007, p.162):

Os estudos sobre os gêneros textuais, a concepção de língua como interação e os estudos sociointeracionistas provocaram significativas transformações no encaminhamento do trabalho com o texto em sala de aula. A escrita de textos passou a ser vista como uma habilidade que deve ser ensinada e que precisa fazer sentido para o aluno. Nesse sentido, compreendeu-se que

é preciso explicitar para o aluno, parcial ou amplamente, as condições de produção e circulação do texto, bem como propiciar os encaminhamentos pedagógicos que favoreçam o planejamento, a revisão e a reescrita dos textos.

Refletindo sobre a avaliação em uma perspectiva sociointeracionista, Antunes (2006) entende que a escrita é uma atividade processual, durativa, uma vez que mobiliza nosso repertório de conhecimentos e não pode ser improvisada; não inicia, assim, no instante em que se começa a escrever. De certa forma, estamos continuamente nos preparando para escrever, sempre que nos deparamos com algum tipo de informação. A visão estática e pontual da escrita explica o pouco êxito da escola na produção textual. Antunes (2006) exemplifica que o comentário, o artigo de opinião, o resumo que o aluno do Ensino Médio escreverá, começaram a ser preparados em suas primeiras leituras e vêm-se consolidando cada vez que ele aprende algo novo, não importa se a aula é de Português ou não. Sendo assim, a avaliação do processo de produção também não é pontual: vai acontecendo já quando se está escrevendo, quando se reflete na procura da melhor palavra, da melhor forma de se dizer o que pretendemos dizer.

Antunes (2006) defende então que é necessário, em primeiro lugar, perceber que a escrita é uma forma de interação, situada em um momento histórico e em uma prática social. Em vez de fugir do erro, é mais interessante buscar formas mais adequadas de se expressar. Escrever bem, na perspectiva de interação social, é saber escrever mais ou menos formal; mais ou menos claro, cauteloso, convincente, taxativo ou dominado pela emoção ou indignação. Ser fiel às condições sociais e culturais de nossas interações verbais. Levar em consideração a norma social de se comportar verbalmente de acordo com cada situação de comunicação. Portanto, a avaliação deveria optar pela adoção de diferentes estratégias e diferentes recursos, para não se transformar em tarefa escolar. Por exemplo: a partir de certos trechos, fazer análises e comentários, levantar hipóteses de outras formulações do texto, a fim de converter a experiência do dizer na experiência do seu autor.

Nessa perspectiva, a avaliação não deve ficar restrita à superfície textual, pois a língua não se esgota pela sua gramática. Levar esse princípio em consideração, segundo Antunes (2006), implica a prática de uma avaliação multidimensional, mais ampla e mais complexa, mobilizando mais estratégias, recursos e instrumentos diversificados. Em uma visão mais ampla e complexa, Antunes (2006) identifica como necessários à correção os elementos linguísticos; os elementos de textualização e os elementos da situação em que ocorre o texto, como as finalidades pretendidas, os interlocutores previstos, o espaço cultural, o gênero, entre outros.

Os elementos linguísticos abrangem o léxico (conjunto de palavras da língua) e a gramática (conjunto de normas que regulam a combinação das

palavras em seguimentos maiores). A avaliação do texto do aluno requer, nesse quesito, uma análise das condições de escolha das palavras, na sua perspectiva lexical e gramatical. Essa escolha deve ser feita em função da possibilidade e da clareza do sentido que se quer expressar em determinado contexto. Já os elementos de textualização abrangem as propriedades do texto (coesão, coerência, informatividade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade) e todos os procedimentos e estratégias de construção da sequência textual (KOCH; ELIAS, 2014).

Os elementos da situação envolvem as intenções pretendidas ou objetivo pelo qual se escreve (informar, advertir, expor, resumir, convencer, julgar, dar um parecer, declarar); a observância do gênero textual, das convenções que regulam sua forma de construção e de apresentação; o domínio discursivo; o conhecimento prévio de outras situações semelhantes; o conhecimento do interlocutor e a ancoragem do texto.

4. METODOLOGIAS ATIVAS NA PRODUÇÃO TEXTUAL

Diante dos desafios que se colocam ao ensino-aprendizagem da escrita, uma proposta que tem adquirido contornos interessantes nos últimos anos é o emprego das metodologias ativas, como uma possibilidade de deslocamento da perspectiva do docente (ensino) para a perspectiva do estudante (aprendizagem). Enquanto o método tradicional prioriza a transmissão de informações e tem sua centralidade na figura do docente, no método ativo, os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa:

O objetivo da adoção de metodologias ativas é alcançar a aprendizagem ativa, caracterizada por uma abordagem disruptiva do modelo tradicional de sala de aula, um padrão em que o professor deteria o saber e o aluno possuiria um papel receptivo e passivo em relação ao conhecimento. Para essa abordagem disruptiva, a construção do conhecimento se dá de forma mais ativa, autônoma, colaborativa e participativa quando é considerado o contexto social do aluno no processo de aprendizagem, tornando-o mais significativo. (MARQUESI; AGUIAR, 2021).

Dessa forma, observa-se a necessidade de os docentes buscarem novos caminhos e novas metodologias de ensino que foquem no protagonismo dos estudantes, favoreçam a motivação e promovam a autonomia destes. Nesse sentido, Diesel, Baldez e Martins (2017) postulam a tomada de atitudes que são favorecedoras da motivação e da criação de um ambiente propício à aprendizagem, como oportunizar a escuta aos estudantes, valorizar suas opiniões, exercitar a empatia, responder aos questionamentos, encorajá-los,

dentre outras.

Refletindo sobre essas inquietações especificamente nas práticas de produção de textos, Marquesi e Aguiar (2021) procederam à adaptação de um método ativo conhecido como *Peer Instruction*, ou Revisão por Pares, para o contexto brasileiro. Na adaptação proposta pelas autoras, a metodologia seria aplicada para a revisão de resumos acadêmicos em contexto de pós-graduação. Contudo, acreditamos que essa proposta possa ser aplicada também ao Ensino Médio, como metodologia de ensino-aprendizagem para o trabalho com textos dissertativo-argumentativos, mais especificamente, o gênero Redação do ENEM. Assim, a proposta teria a seguinte configuração:

Etapa 1: Abordagem dialogada do conteúdo teórico

Nesse momento, o professor aborda, de forma dialogada, em poucos minutos, os aspectos teóricos relacionados ao gênero Redação do ENEM, cujo propósito comunicativo é apresentar argumentos lógicos e plausíveis para a defesa de uma tese. Apresenta também os elementos característicos da estrutura composicional desse gênero, como introdução, desenvolvimento (com argumentos) e conclusão (com proposta de intervenção social) (PAULINELLI; FORTUNATO, 2016).

Ademais, nesse momento, alguns critérios que servirão para a avaliação, revisão e reescrita do texto devem ser elencados: 1) aspectos gramaticais: ausência de marcas de oralidade e de registro informal; precisão vocabular; obediência às regras de concordância nominal e verbal; regência nominal e verbal; pontuação; flexão de nomes e verbos; colocação de pronomes oblíquos (átomos e tônicos); grafia das palavras (inclusive acentuação gráfica e emprego de letras maiúsculas e minúsculas); e divisão silábica na mudança de linha (translineação), 2) abordagem do tema e obediência à tipologia dissertativo-argumentativa; 3) seleção e organização de argumentos; 4) de forma que sejam garantidas a sequenciação coerente do texto e a interdependência entre as ideias; 5) elaboração de proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Esclaremos que esses critérios foram elaborados com base na matriz de referência para avaliação do ENEM divulgada pelo INEP (BRASIL, 2020).

Etapa 2: Discussão em pequenos grupos

O professor divide a classe em grupos de quatro alunos e distribui as redações em sua versão original, para que os alunos discutam entre si a revisão textual a ser feita, com base no que foi abordado na etapa 1, ou seja, as características do gênero e os critérios a serem utilizados para a revisão.

Etapa 3: Apresentação e discussão das versões revisadas pelos grupos

Cada grupo apresenta para a classe a versão revisada da respectiva

redação, explicando suas escolhas. Nesse momento, o professor esclarece dúvidas e pode mediar contribuições que busquem promover melhorias nas versões dos colegas.

Etapa 4: Reescrita do texto pelos grupos

Com base no trabalho desenvolvido na etapa 3, o professor solicita aos grupos a reescrita do texto, buscando solucionar possíveis problemas que, eventualmente, ainda permaneceram na versão apresentada à classe.

Etapa 5: Apresentação da versão final dos grupos na classe

Cada grupo apresenta sua versão final da redação após a reescrita, ocorrida na etapa anterior.

Acreditamos que, por meio dessa proposta colaborativa de avaliação por pares adaptada à revisão da produção de textos dissertativo-argumentativos, o aluno se torna capaz de assumir o papel ativo na própria aprendizagem, especificamente, em relação a como proceder à revisão e também à reescrita de seus textos, em uma abordagem que privilegia “o protagonismo do estudante e o papel de orientação e mediação do professor, em atividades em que prevaleçam a interatividade e a colaboração na construção do conhecimento.” (MARQUESI; AGUIAR, 2021, p. 156).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, as práticas de produção de texto ainda se encontram em fase de construção. Nas salas de aula do país, persistem influências teóricas e procedimentos típicos das concepções da língua como expressão do pensamento ou da teoria da comunicação de Jakobson, mescladas a práticas sociointeracionistas de ensino-aprendizagem.

De acordo com o que foi exposto, composição implica leitores iguais ao autor, que valorizam apenas os aspectos gramaticais da escrita; redação se relaciona a leitores que vão executar os comandos que vêm da autoridade escolar, enquanto produção de textos diz respeito a leitores que vão interagir com o texto para a produção de sentidos, em um diálogo entre locutor, interlocutor e texto:

E nisso vai uma questão fundamental para a prática de escrever: composição pressupõe leitores iguais ao autor, que vão aplaudir a riqueza do vocabulário ou o virtuosismo com que o pronome oblíquo é colocado, ou, em outro gênero, a riqueza da rima. Redação pressupõe leitores que vão executar comandos. Produção de texto pressupõe leitores que vão dialogar com o texto produzido, concordar e aprofundar ou discordar e argumentar, tomando o texto como matéria-prima para seu trabalho. (GUEDES, 2012, p. 90)

Mesmo que a produção de textos escritos na escola tenha avançado bastante nas últimas décadas, devemos ter cuidado para não acreditarmos equivocadamente que os desafios já foram superados. É preciso estar atento para não cairmos em uma contradição frequente: de nada adianta denominar produção textual a tarefa de escrever um texto, no primeiro dia de aula, sobre o tema “minhas férias”, levar esses textos para casa e devolvê-los aos alunos com os desvios gramaticais assinalados de vermelho.

Em síntese, como afirma Bunzen (2006), aprende-se a escrever por meio da interação verbal e pelo uso de gêneros e, como questiona Sartori (2019), quantos de nossos alunos escrevem poemas, compõem músicas, tocam instrumentos, participam de bandas, de grupos de teatro e de dança, são artistas visuais, escritores de *fanfics*, ou seja, participam de práticas de letramento não conhecidas pela instituição escolar? O que não é conhecido não pode ser valorizado, e dar importância àquilo que nossos alunos fazem é também acolhê-los no ambiente escolar, tarefa primeira da escola e condição fundamental para o ensino significativo da escrita.

Nesse contexto, as metodologias ativas acenam com possibilidades de mudança para as práticas de escrita em sala de aula, ao transferir o protagonismo do processo do professor para o aluno. Contudo, como afirmam Diesel, Baldez e Martins (2017), nenhuma mudança é simples de ser efetivada, pois toda metodologia de ensino e de aprendizagem parte de uma concepção de como o sujeito aprende: “dessa forma, cada um, no seu percurso formativo, quer como estudante, quer como professor ou professora, age em consonância com as concepções de educação e de aprendizagem que possui” (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 271). No mesmo sentido, as concepções de língua e linguagem que o sujeito adquire em sua trajetória vão moldar sua prática pedagógica. Portanto, faz-se necessário trazer todas essas concepções à reflexão, como possibilidade de ressignificação da prática docente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no Ensino Médio. In: BUNZEN, C. *et al.* **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

BRÄKLING, K. L. **Concepções de linguagem e suas implicações para a prática pedagógica**. [s.d.] disponível em: https://www.academia.edu/18096291/Concep%C3%A7%C3%B5es_de_Linguagem_e_Suas_Implica%C3%A7%C3%B5es_para_a_Pr%C3%A1tica_Pedag%C3%B3gica. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2020**: cartilha do participante. Brasília, DF: INEP, 2020.

BUNZEN C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C. *et al.* **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, 2017, v. 14, nº 1.

FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola, 2012.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 26 ed. São Paulo: Cultrix, 2011, p. 118-131.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUESI, S. C.; AGUIAR, A. P. S. A revisão de texto por pares como metodologia ativa para o aprimoramento da escrita acadêmica. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 34, n. 01, p. 137-158, jan.-abr. 2021.

SARTORI, A. T. **O processo de produção de textos escritos na escola: teorias e práticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

WRITING PRACTICES AND ACTIVE METHODOLOGIES: A PROPOSAL FOR COLLABORATIVE WORK

ABSTRACT - This paper deals with the Brazilian writing teaching and learning perspectives, tracing a brief historical journey which starts with the composing, going through the essay up to the textual production, characterized as the most recent version of this practice in the classroom. In this brief retrospective, aspects such as the language assumptions which underpin the composing, the essay and the textual production are discussed; the historical moment in which these practices of writing were engendered; the form of assessment preconized in each of them; and the author pattern formed as a consequence of the teaching models selected. Nowadays, working with active methodologies emerges as an alternative to plastered writing practices, by providing opportunities for students to become the protagonists of their learning. In this sense, at the end, we present a proposal for a pedagogical intervention with the active Peer Review method, adapted to the revision of the dissertation-argumentative text.

KEYWORDS: Writing; Active Methodologies; Peer Review.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Administração 23, 25
Aluno 9, 11, 12, 17, 21, 22, 27, 29, 32, 33, 36, 37, 39-42, 56-61, 68-71, 73-87, 89, 90, 92-99
Ambiente 18, 25, 45-49, 51, 52, 65, 69, 82, 83, 96, 99
Analfabetismo 45, 46
Aprendizado 16-18, 40, 51, 56, 58, 64-67, 77, 85, 93
Aprendizagem 9, 10, 12, 17, 18, 22, 26-29, 31, 33, 37-42, 52, 56-60, 62, 66-68, 74, 75, 79-90, 93, 96, 98, 99
Atividades 17, 19, 21-25, 28-34, 36-38, 41, 46, 49, 51, 57, 66-68, 71, 74, 82, 83, 85, 86, 89, 98
Avaliação 17-19, 26, 66, 70, 85, 89, 90, 93, 95-99

B

BNCC 10, 13, 16-18, 21, 23, 25, 27, 38, 39
Brasil 47, 51, 72, 81, 84, 85, 90, 91

C

Celular 32, 33, 37, 38, 42, 62, 82
Cidadania 11, 13, 45, 49, 51, 53, 71
Comunicação 38, 40, 56, 67, 76, 85, 92, 93, 95, 98, 100
Conhecimento 21, 29, 30, 33, 37, 38, 40, 46, 49, 52, 56, 58-61, 64-68, 73-76, 79, 83, 85, 87, 95, 96, 98
Conscientização 48, 51, 53
Conteúdo 15-18, 20-25, 37, 38, 41, 57, 67, 73, 76, 83, 85-87, 97

Contexto 10, 12-14, 16, 18, 21, 26, 28, 39, 50, 52, 56, 60, 61, 65, 66, 70, 71, 78, 80-83, 84, 87, 89, 90, 96, 97, 99, 100

Coordenação 29-32, 34-38, 73, 77

Covid-19 30, 56, 80, 81, 87, 88

Crítica 29, 38-40, 42, 48, 49, 51, 56, 78

Criticidade 56, 67

D

Desenvolvimento sustentável 11, 45, 46, 51, 52

Docente 10, 11, 13, 26, 28, 29, 32, 33, 37, 42, 60, 64, 65, 68, 80, 83, 89, 96, 99

E

EAD 85, 104

Economia 47

Educação 9-13, 16-18, 22, 23, 25-29, 35, 37-40, 42, 43, 45-49, 51-62, 64, 65, 71, 72, 74, 79-89, 99, 104

Educação ambiental 7, 10, 13, 45-48, 51-53

Educando 11, 18, 33, 51

ENEM 97, 99

Ensino 9-26, 28-31, 33, 38-41, 43, 52, 55-62, 64-68, 71, 73, 75, 78-85, 87-97, 99, 100, 104

Ensino médio 43, 95, 99, 100

Ensino remoto 11, 13, 28-30, 38, 41, 55, 84, 104

Equilíbrio 38, 45, 46, 50

Escola 9, 11, 17, 18, 21, 22, 27-33, 36-43, 53, 55, 56, 59-62, 64-66, 69-72, 78, 81, 82, 84, 85, 88-

95, 98-100

Escrita 9, 11, 12, 14, 17, 19, 22, 59, 62, 64-68, 70, 71, 73-78, 89-96, 98-100

Escrita acadêmica 9, 73, 75-77

Estratégias 9, 23, 47, 57, 60, 61, 75, 84, 94-96, 100

Estudo 9-12, 15, 19, 24-26, 28-30, 38, 40, 43, 45, 55, 57, 58, 60, 61, 64, 65, 67, 70, 73-75, 79, 85, 93, 94, 99, 104

Experimentos 11, 55, 57

Exploração 47, 48

F

Família 31, 34, 37, 41, 42, 53, 56, 58, 65, 70, 75, 82, 93

Formação 9-11, 13, 16, 25, 26, 28-30, 38-40, 42, 43, 45, 46, 48-51, 53, 55-58, 60, 61, 64, 68, 77, 78, 90, 99, 100, 104

G

Gêneros 9, 10, 13, 15, 20, 24, 62, 64, 66-75, 78, 89, 94, 99, 100, 104

Gêneros digitais 68, 69

Gêneros midiáticos 10, 13, 15, 20, 24

Gestão 15, 22, 24, 37, 38, 45, 47, 48, 53, 74

Gestor ambiental 48, 49

Gramática 90, 91, 93-99

I

Impactos 11, 45, 47, 52

Indígenas 9, 74-77

Informações 19-23, 25, 38, 40, 42, 58, 59, 70, 74, 81, 82, 84, 96

Integração 11, 49, 51, 64-66, 77, 86

Interação 9, 29, 37, 40-42, 49, 56,

60, 66, 70, 71, 82, 90, 94, 95, 99

Isolamento 28, 30, 59

L

Leitura 10, 16, 22, 35-37, 48, 53, 59, 62, 64-68, 70, 71, 74-76, 78, 89-91, 95

Letramento 11, 13, 62, 64-67, 69, 70, 74, 99

Levantamento 41, 57, 61, 76

Língua 9-11, 13, 15-21, 24, 38, 39, 55-57, 59-61, 65, 68, 70, 74, 78, 79, 89-95, 98-100

Língua indígena 55

Língua Portuguesa 10, 13, 15-21, 24, 61, 68

Linguagem 9, 39, 60, 65, 68, 70, 74, 74, 89-92, 94, 99, 100

M

Meio ambiente 46-48

Metodologia 9, 11-14, 16, 19, 26, 29, 30, 33, 42, 43, 55-61, 64-68, 71, 73, 75, 76, 78-84, 87-90, 96, 97, 99, 100, 104

Metodologias ativas 9, 11-13, 26, 55-61, 67, 73, 75, 76, 78-83, 87-90, 96, 99, 100, 104

Mídia de ensino 15

Ministério da Educação 37

Multiplicadores ambientais 49

O

Organização 21-24, 52, 66, 73, 78, 91, 97

P

Pandemia 9, 10, 13, 28-30, 33, 40-42, 43, 56, 61, 80-85, 87

Pará 9-26, 28-33, 37-42, 45-62, 64-71, 73-100, 104

Pesquisa-Ação 60, 62

Planejamento 21-24, 30, 31, 61, 95

Plano de ensino 20, 21, 22, 24

PNE 29

Políticas Públicas 10, 28-30, 38, 39, 42, 50, 65

Poluição 46-48, 52, 53

Português 10, 11, 13, 15-25, 27, 55-57, 61, 63, 66, 68, 79, 90, 93, 95, 99, 100

Práxis 9, 29, 49

Processo 11, 12, 16-18, 20, 23, 26, 27, 29, 33, 38-42, 46-48, 51, 53, 56-61, 64, 65, 70, 71, 73, 80, 82, 84, 85, 94-96, 99, 100, 106

Programa 20, 23, 37, 38, 40, 42

Protocolo 30

Q

Qualidade de vida 49, 52

Quilombolas 9, 74, 76, 77

R

Redação 12, 71, 89-93, 97-100

Redes sociais 59, 61

Reflexão 10-12, 43, 48, 51, 53, 56, 58, 61, 80, 81, 87, 89, 90, 93, 99

Responsabilidade 32, 38, 49, 58

Revisão por pares 12, 89, 90, 97

S

Saúde 60, 81

Sensibilização 45, 46, 48, 49

Sequência didática 11, 64, 65, 67, 73, 78

Solidariedade 45, 46, 49-51

Sustentabilidade 46, 47, 50, 51, 53

T

Tecnologias 10, 11, 17, 28-30, 33, 37-43, 55-59, 64, 66, 71, 72, 80, 81, 85, 88

Texto 26, 48, 66-71, 73, 74, 76, 77, 89-100, 104

U

Universidade 9, 11, 28, 45, 55, 73-78, 80, 89, 104

SOBRE A ORGANIZADORA

Maria Christina da Silva Firmino Cervera


Doutora e Mestre em Linguística aplicada pela PUC-SP, com pesquisas voltadas para as questões que envolvem o ensino-aprendizagem com gêneros de texto (BRONCKART e MACHADO), voltados à esfera acadêmica. É líder do grupo GEA – Grupo de Estudos aplicados de Metodologias Ativas em ensino-aprendizagem, UNIFESSPA/CNPq, com projeto de extensão que se propõe implementar ações voltadas ao reconhecimento e (re)construção de ações didáticas com metodologias ativas aplicadas ao ensino remoto (ou não) com contribuições advindas e em resposta às necessidades do período pandêmico, junto aos profissionais da educação em momento de formação continuada. Especialista e atuante em EAD desde 2002 como professora, autora e designer de material didático para EAD e do formato de aulas nas universidades (UNIFESP e UNINOVE). Avaliadora de cursos em EAD pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo (1987-2017). Atualmente diretora adjunta do Instituto de Linguística, Letras e Artes – (ILLA/UNIFESSPA) e professora efetiva na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA para turmas de Letras-Português.



Metodologias Ativas Aplicadas à Educação Inovadora

www.bookerfield.com 

contato@bookerfield.com 

[@bookerfield](https://www.instagram.com/bookerfield) 

Bookerfield Editora 



Metodologias Ativas Aplicadas à Educação Inovadora

www.bookerfield.com



contato@bookerfield.com



[@bookerfield](https://www.instagram.com/bookerfield)



Bookerfield Editora



ISBN 978-658992945-1



9

786589

929451