UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
***Campus* Cornélio Procópio**
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

LUDIÉLI FELICIO MARTIN

SEQUÊNCIA VIRTUAL DE FORMAÇÃO DOCENTE:
PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DE METODOLOGIAS ATIVAS

CORNÉLIO PROCÓPIO – PR
2022

LUDIÉLI FELICIO MARTIN

SEQUÊNCIA VIRTUAL DE FORMAÇÃO DOCENTE:
PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) – Campus Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Ensino.

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Eliana Merlin Deganutti de Barros.

CORNÉLIO PROCÓPIO – PR
2022

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

FM334ss

Felicio Martin, Ludiéli
SEQUÊNCIA VIRTUAL DE FORMAÇÃO DOCENTE: PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DE METODOLOGIAS ATIVAS / Ludiéli Felicio Martin; orientadora Eliana Merlin Deganutti de Barros - Cornélio Procópio, 2022.
205 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós Graduação em Ensino, 2022.

1. Ensino de Língua Portuguesa. 2. Metodologias Ativas. 3. Sequência
Virtual de Formação Docente. 4.Multiletramentos. 5. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. I. Merlin Deganutti de Barros, Eliana , orient. II. Título.

LUDIÉLI FELICIO MARTIN

SEQUÊNCIA VIRTUAL DE FORMAÇÃO DOCENTE:
PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) – Campus Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Ensino.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profª. Drª. Eliana Merlin Deganutti de Barros (UENP)

Prof. Drª Eliza Adriana Sheuer Nantes (UNOPAR)

Prof. Drª Letícia J. Storto (UENP)

Cornélio Procópio, 06 de dezembro de 2022.

Dedico este trabalho à minha avó, Juvenina, e aos meus pais, Lúcia e Edson, fontes de força, sabedoria e amor em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu poderoso e amável Deus, pelo dom da vida, e por me abençoar com a conclusão de mais uma vitória. À virgem Maria por ser minha intercessora fiel.

"O segredo, querida Alice, é rodear-se de gente que te faz sorrir o coração. É então, só então que estarás no país das maravilhas " - Chapeleiro Maluco, em Alice no País das Maravilhas. (Lewis Carroll, 1865)

Assim, agradeço aqueles que estão ao meu lado e me fazem sorrir o coração: aos meus pais, Lúcia e Edson, por sonharem comigo este sonho, que são minha base e por sempre acreditaram em meu potencial, mesmo quando até eu desacreditava. Eles me inspiram pela fé, caráter, braveza e doçura. Além de me estimularem, desde criança, a ser professora. Ao meu irmão, companheiro de pagode e que é um orgulho para mim, pois somos frutos da escola pública de qualidade.

A todos os membros das famílias, Felicio e Martin, minha grande e unida família. Agradeço por todas as festas, 'sopadas' que viram festas, jogos de dado na casa da avó que viram festas, café da tarde que se torna festa, 'mêsversário' dos bebês que viram festas, até quando Brasil perde na copa do mundo, temos festa, enfim, tudo vira festa. Obrigada pelos momentos de descontração e pela exímia importância que exercem em minha formação como pessoa.

Em especial à minha avó, Juvenina, minha maior inspiração de fé, coragem, disposição e de alegria em viver. Ela que tem um coração enorme e que a cada dia ganha netos agregados por tamanha simpatia. É claro que ela não deixa de oferecer, às visitas, seu tão famoso pão caseiro e quentinho, quem resiste?? Cuidado, ela pode te encantar!

Às minhas afilhadas, Maria Eduarda, Mariana, Marina e Maria Helena, bênçãos em minha vida, e que representam o carinho e o cuidado de Deus. Ao meu namorado, Marcinho, por me apoiar, incentivar, e fazer inúmeras brincadeiras para me tirar um sorriso quando, na verdade, eu estava aflita e preocupada. Além disso, nosso primeiro encontro, foi após a aula do Professor João Coelho, foi um encontro muito 'teórico'.

Aos amigos professores, em especial Rosângela Silva (*in memorian*), pelos inúmeros conselhos de classe realizados ao redor de uma mesa de barzinho, afinal, professor ama falar de escola. E a todos amigos que Deus me presenteou, sempre dispostos a me ouvir, além de me proporcionarem incontáveis momentos de diversão,

risadas e parceria. Sou agraciada pelos fiéis amigos que circundam minha vida. Conto, e sempre contarei, com orações deles e companheirismo. Sou agraciada, pois, quem encontrou um amigo, encontrou um tesouro.

Agradeço à UENP por me possibilitar este momento, realização de um grande sonho, e também por contribuir com a formação de inúmeros professores, colaborando, significativamente, para o ensino de qualidade. Externo, neste momento, meus agradecimentos especiais aos professores do PPGEN, Profa. Dra. Simone Lucas, Prof. Dr. Lucken Bueno Lucas, Prof. Dr. João Coelho Neto, Profa. Dra. Letícia Jovelina Storto, Profa. Dra. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer, Profa. Dra. Marinez Meneghello Passos e Prof. Dr. Sérgio Arruda, estimados professores competentes e afetuosos, que, mesmo a distância, ministraram com maestria as disciplinas do mestrado. Aos colegas da turma 5 do PPGEN, e ao grupo de pesquisa DIALE, pelo convívio, mesmo que a distância, mas foram importantes nesta trajetória, em especial à Gabriela Pepis Belinelli, pelos inúmeros auxílios e partilhas.

Não chegaria até aqui sem minha orientadora, Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros. Agradeço a ela por me ensinar a fazer pesquisa, pelo respeito, pelos contatos riquíssimos e de muito crescimento que tivemos no decorrer do estudo. Obrigada, professora, pela pessoa que é e por não desistir de mim!

Agradeço, também, às professoras Dra. Letícia Jovelina Storto e. Drª Eliza Adriana Sheuer Nantes da UNOPAR, por aceitarem meu convite em participar da banca de qualificação e defesa. Sou grata pelo carinho e apontamentos pertinentes que contribuíram, significativamente, na realização deste estudo.

Agradeço às diretoras, pedagogos e professores dos colégios Gabriel C. Martins e Nilo Peçanha, de Londrina, pela colaboração e incentivos prestados. Aos inúmeros alunos, que me motivam a ser, a cada dia, uma professora melhor. Sou grata, também, a todos os professores que transitaram em minha jornada escolar. Guardo-os com gratas recordações em meu coração.

Por fim, agradeço aos professores que participaram das sequências de formação que desenvolvi, por confiarem em meu trabalho, pelas valiosas conversas que protagonizamos juntos. Visto que sem a participação destes professores não seria possível a realização desta dissertação.

Encerro meus agradecimentos com a sensível reflexão de Antoine de Saint-Exupéry “aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós (O Pequeno Príncipe, 1943). Obrigada.

“Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.”
Rubem Alves

MARTIN, Ludiéli Felicio. **Sequência virtual de formação docente:** proposta para o ensino de Língua Portuguesa por meio de metodologias ativas. 2022. 205 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio. 2022.

RESUMO

Este trabalho compreende a área da Linguística Aplicada e está situado no campo do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. A pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, de cunho interventivo, fundamentada na pesquisa-ação, sendo que a problemática se insere no âmbito de metodologias de ensino da produção de práticas de linguagem, com foco na formação continuada de docentes de Língua Portuguesa da Educação Básica. A partir de estudos teóricos sobre metodologias ativas, novos multiletramentos, e ancorados nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, bem como nas noções de sequência de formação (SF), foram elaboradas duas sequências virtuais de formação docente (SVFD), sendo a primeira considerada um curso-piloto e, a segunda, uma versão aprimorada, a partir da avaliação da versão inicial. Ambas SVFD são ancoradas em uma proposta sociointeracionista de ensino e tem como foco a utilização de metodologias ativas no ensino da leitura e produção de textos, tendo como objeto discursivo de ensino os anúncios publicitários. As implementações foram realizadas a distância e o contexto da intervenção didática foi o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UENP – plataforma Moodle – o Google Meet e o Whatsapp. Os participantes foram voluntários, docentes e alunos de Língua Portuguesa. O objetivo geral da pesquisa é validar a SVFD, a fim de viabilizar a elaboração de um Guia Educacional, destinado a docentes da Educação Básica, sobre o ensino de práticas de linguagem por meio de metodologias ativas. A validação é feita a partir da análise de questionários diagnósticos aplicados aos cursistas antes e após o desenvolvimento da SVFD, a partir dos Segmentos de Orientação temática (SOT) e Segmentos de Tratamento Temático (STT) criados por Bulea (2010). Metodologicamente, o trabalho passa por diferentes fases: revisão bibliográfica sobre conceitos relevantes para a pesquisa; planejamento e elaboração da SVFD-piloto; desenvolvimento da SVFD-piloto; avaliação, revisão e reelaboração da sequência de formação; implementação da segunda versão da SVFD; seleção e tratamento dos dados gerados; análise e interpretação dos dados gerados nas sequências de formação virtual; produção de um guia para docentes de Língua Portuguesa. Entre os resultados, destacamos que SVFD colaborou com a formação continuada de, pelo menos, 39 docentes de 8 estados brasileiros, e proporcionou, desse modo, discussões e práticas advindas de diferentes contextos. Salientamos a relevância da formação continuada sob princípios interacionistas e das metodologias ativas, que não trate, apenas, a teoria, mas que proporcione participação ativa dos participantes. Dentre as metodologias ativas abordadas, a que teve maior validação, pelos cursistas, foi a aprendizagem baseada em projetos. E os termos depreendidos com maior frequência das respostas dos cursistas foram: engajamento e protagonismo estudantil, evidenciando a importância desses conceitos para o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Metodologias Ativas. Sequência Virtual de Formação Docente. Multiletramentos. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

MARTIN, Ludiéli Felicio. **Virtual sequence for teacher education:** Proposal for teaching Portuguese Language through active methodologies. 2022. 205 p. Dissertation (Professional Master's Degree in Teaching) – State University of Northern Paraná, Cornélio Procópio, 2022.

ABSTRACT

This work is in the area of Applied Linguistics and is situated in the field of teaching and learning of Portuguese Language. The research is based on a qualitative, interventional approach, founded on action-research, and the problematic is inserted in the scope of teaching methodologies for the production of language practices, with a focus on the continuing education of teachers of Portuguese Language in Basic Education. Based on theoretical studies on active methodologies, new multi-literacies, and anchored on the theoretical and methodological assumptions of Sociodiscursive Interactionism, as well as on the notions of training sequence (SF), two virtual teacher training sequences (SVFD) were developed, the first being considered a pilot course and the second an improved version, based on the evaluation of the initial version. Both SVFD are anchored in a socio-interactionist teaching proposal and focus on the use of active methodologies in the teaching of reading and production of texts, having as the discursive object of teaching the advertisements. The implementations were carried out at a distance and the context of the didactic intervention was the Virtual Learning Environment (AVA) of UENP - Moodle platform - Google Meet and Whatsapp. The participants were volunteers, teachers and students of Portuguese Language. The overall objective of the research is to validate the SVFD in order to enable the development of an Educational Guide for Basic Education teachers on the teaching of language practices through active methodologies. The validation is done by analyzing diagnostic questionnaires applied to the course participants before and after the development of the SVFD, based on the Thematic Orientation Segments (SOT) and Thematic Treatment Segments (STT) created by Bulea (2010). Methodologically, the work goes through different phases: literature review on concepts relevant to the research; planning and elaboration of the pilot SVFD; development of the pilot SVFD; evaluation, review, and re-design of the training sequence; implementation of the second version of the SVFD; selection and treatment of the data generated; analysis and interpretation of the data generated in the virtual training sequences; production of a guide for Portuguese language teachers. Among the results, we highlight that SVFD collaborated with the continuing education of at least 39 teachers from 8 Brazilian states, and thus provided discussions and practices from different contexts. We emphasize the relevance of continuing education under interactionist principles and active methodologies that not only deal with theory, but also provide active participation from the participants. Among the active methodologies discussed, the one that was most validated by the course participants was project-based learning. And the terms most frequently inferred from the answers of the trainees were: student engagement and protagonism, evidencing the importance of these concepts for the teaching and learning process.

Key-words: Portuguese Language Teaching. Active Methodologies. Virtual Sequence for Teacher Education. Multiliteracies. Digital Technologies of Information and Communication.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os níveis da arquitetura textual.....29
Figura 2 – Ciclo de engajamento social.....49
Figura 3 – Modelos de Ensino Híbrido 55
Figura 4 - Etapas da pesquisa.....81

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dados gerais da SVFD-piloto 93
Gráfico 2 - Perfil dos concluintes da SVFD-piloto.....94
Gráfico 3 - Dados gerais da SVFD 94
Gráfico 4 - Perfil dos concluintes da SVFD 95
Gráfico 5 - Quantitativo de concluintes por estado.....96
Gráfico 6 - Respostas dos cursistas sobre a SAI praticada. 126
Gráfico 7 – Respostas dos cursistas sobre a receptividade às MA.....131
Gráfico 8 – Respostas dos cursistas sobre o tempo de realização da SVFD 136
Gráfico 9 - Respostas dos cursistas sobre as dificuldades na realização da SVFD 137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Termos da ABP 40
Quadro 2 - Como criar uma Estratégia Educacional Gamificada. 50
Quadro 3 - Competências Gerais Docentes.....67
Quadro 4 - Principais características da pesquisa-ação.....77
Quadro 5 – Sinopse da SVFD-piloto 84
Quadro 6 – Sinopse da SVFD 87
Quadro 7 – Perfil dos participantes da SVFD..... 96
Quadro 8 – Dados gerados pela pesquisa 98
Quadro 9 – Plano geral da análise dos dados 99
Quadro 10 - Questionário diagnóstico sobre MA.....102
Quadro 11 – SOT e STT da avaliação diagnóstica.....102
Quadro 12 – Respostas dos cursistas para o SOT1: Conceitos e aspectos das Metodologias Ativas e os STT correspondentes.....104
Quadro 13 – Respostas dos cursistas para o SOT2: importância das MA.....107
Quadro 14 – Respostas dos cursistas para o SOT3: função do professor na atualidade.....109
Quadro 15 – Respostas dos cursistas para o SOT4: papel do aluno na atualidade.....111
Quadro 16 – Respostas dos cursistas para o SOT5: TDIC na sala de aula.....113
Quadro 17 - Questionário de avaliação final da SVFD.....117
Quadro 18 – Respostas ao questionário de avaliação da SVFD sobre ABP.....119
Quadro 19 - Respostas dos cursistas para o SOT6: Aprendizagem Baseada em projetos na SVFD.....119
Quadro 20 - Respostas ao questionário de avaliação da SVFD sobre SAI.....122
Quadro 21 - Respostas dos cursistas para o SOT7: Sala de Aula Invertida na SVFD.....123
Quadro 22 - Respostas ao questionário de avaliação da SVFD sobre 'gamificação'.....127
Quadro 23 – Respostas dos cursistas para o SOT8: Gamificação na SVFD.....127
Quadro 24: Questões sobre a receptividade das MA.....131
Quadro 25 - Respostas ao questionário de avaliação sobre a organização da SVFD.....132
Quadro 26 – Respostas dos cursistas para o SOT9: organização da SVFD.....132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
CEAD	Coordenadoria de Educação a Distância
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EAD	Educação a Distância
EH	Ensino Híbrido
GNL	Grupo Nova Londres
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDDI	Livros Didáticos Digitais Interativos
MA	Metodologias Ativas
NRE	Núcleo Regional de Educação
ODA	Objetos Digitais de Aprendizagem
PPGEN	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PR	Paraná
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PRP	Programa de Residência Pedagógica
SAI	Sala de Aula Invertida
SDG	Sequência Didática de Gêneros
SEED	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte
SF	Sequência de Formação
SOT	Segmentos de Orientação Temática
STT	Segmentos de Tratamento Temático
SVFD-piloto	Sequência Virtual de Formação Docente Piloto
SVFD	Sequência Virtual de Formação Docente
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná

UNESPAR Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 24

2.1 Interacionismo Sociodiscursivo 25

2.2 Do Letramento aos Multiletramentos 30

2.3 Metodologias Ativas 35

2.3.1 Aprendizagem Baseada em Projetos 40

2.3.2 Gamificação 43

2.4 Ensino Híbrido 52

2.4.1 Sala de Aula Invertida 58

2.5 Formação Docente 65

2.5.1 Sequência de Formação 69

2.5.2 Educação a Distância 70

3. METODOLOGIA 75

3.1 Natureza e tipo de pesquisa 75

3.2 Etapas e Procedimentos Da Pesquisa 78

3.3 A Pesquisa Interventiva 81

3.3.1 Da SVFD-Piloto para a SVFD 82

3.3.2 O Contexto de Intervenção Didática 89

3.3.3 Os Participantes da Pesquisa 91

3.4 Categorias e Procedimentos de Análise dos Dados 97

3.5 Guia Educacional para utilizar Metodologias Ativas no Ensino de Práticas de Linguagem 99

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 101

4.1 Questionário Diagnóstico Inicial 101

4.2 Questionário de Avaliação Final 117

4.2.1 Resultados da Aprendizagem Baseada em Projetos 119

4.2.2 Resultados da Sala de Aula Invertida 122

4.2.3 Resultados da Gamificação 127

4.3 A svfd Recebida pelos Cursistas 132

4.3.1 A Organização Metodológica da SVFD 132

4.3.2 O Tempo de duração da SVFD 135

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 138

REFERÊNCIAS 145

APÊNDICES 154

1. INTRODUÇÃO

Para iniciar esse texto dissertativo, trago[1], primeiramente, em primeira pessoa do singular, um breve relato da minha trajetória acadêmico-profissional que me trouxe até o Mestrado em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Me formei em Letras Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Jacarezinho em 2010, mas professora desde o ano de 2009 de Língua Portuguesa e Inglesa no estado do Paraná. A princípio como professora PSS – contratada – e no ano de 2015 assumi o concurso.

Também trabalhei em instituições particulares de ensino regular, em escolas de idiomas, cursinho pré-vestibular e de reforço escolar. No ano de 2020 integrei a equipe de ensino do núcleo regional da educação de Cornélio Procópio. No qual desenvolvia tarefas de tutoria pedagógica e criação de conteúdos midiáticos.

Concluí duas pós-graduações *lato sensu:* Educação Especial Inclusiva, Psicopedagogia Institucional e Clínica, as duas pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí. E me formei, também, em Pedagogia pela Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo em 2013.

Em minha prática docente percebia, constantemente, que certas metodologias e ferramentas envolviam mais os alunos, já outras os afastavam da participação efetiva. Por esse motivo inquietava-me em busca de abordagens que aproximavam e, principalmente, motivavam os estudantes em relação aos objetos a serem estudados e de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Identificava, ainda, a dificuldade de aprendizagem dos alunos, sobretudo, na leitura e escrita, práticas que são fundamentais e servem de base para todas as disciplinas que compõem o currículo escolar. Notava que atividades que mobilizavam essas habilidades provocavam certo desconforto e até mesmo aversão. Muitos alunos não se sentiam capazes, motivados e até não percebiam a relevância que trazem essas práticas para a vida cotidiana deles.

Esta investigação e inquietação intensificou-se quando participei do Programa Residência-pedagógica (PRP), no ano de 2018-2019, como professora-preceptora de Língua Inglesa, na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de

[1] Em momentos em que há relato pessoal optei em utilizar a primeira pessoa do singular.

Apucarana. Esse Programa é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, através de regência em sala de aula e intervenção pedagógica.

O PRP é composto por observação e prática em sala de aula por estagiários, bem como de discussões, semanais, no *campus* da universidade. Os membros do programa são: docente da escola, docente da universidade e estagiários.

As discussões do que era observado em sala de aula e planejamento da prática eram permeadas por questionamentos que visavam encontrar ferramentas tecnológicas e metodologias de ensino e aprendizagem diferentes das tradicionais. Então, nós, constantemente, discutíamos sobre como inovar na educação, mas que essa "inovação" fosse eficiente no processo de ensino e aprendizagem.

A motivação para a realização desta pesquisa parte, pois, da minha prática docente no ensino de Língua Portuguesa e Inglesa, bem como da procura em inserir novas tecnologias educacionais, novos gêneros textuais e novas estratégias de ensino e aprendizagem que motivem os alunos no processo do *letramento escolar* (BUNZEN, 2010) e, consequentemente, os ajudem nas práticas letradas da vida em sociedade[2].

Instigações como o uso de novas tecnologias, novas metodologias de ensino e novos gêneros textuais direcionam à Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2018), o documento que determina as diretrizes das aprendizagens essenciais da Educação Básica, isso porque as novas tecnologias têm um papel fundamental nesse documento, sobretudo a cultura digital, e como elas podem ser mobilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

A BNCC (BRASIL, 2018) apresenta dez competências gerais que devem ser mobilizadas nas práticas educacionais, pois são consideradas como direito de aprendizagem dos estudantes. Dentre essas competências ressaltamos a cultura digital, para "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..." (BRASIL, 2018. p. 9).

A BNCC "procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de

[2] A partir daqui, passo a utilizar a primeira pessoa do plural para me colocar no texto.

hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia" (BRASIL, 2018. p. 70). Como vemos, as problematizações e motivações desta pesquisa vão ao encontro das proposições do documento norteador do ensino no contexto brasileiro.

Evidentemente, a BNCC (BRASIL, 2018) não criou essas demandas, mas sim a sociedade, que são competências para uma contemporaneidade cada vez mais digital e que requer, mais do nunca, sujeitos críticos, autônomos e protagonistas sociais.

Além disso, com as mudanças que o mundo passa, principalmente a partir dos anos 90, "surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens" (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 1). Isso justifica a busca da inserção dos novos e multiletramentos dentro do ensino formal.

Rojo (2017, p. 4) salienta que, atualmente, não é apenas "a escola enfatizar os letramentos da letra ou do impresso e os gêneros discursivos da tradição e do cânone. É urgente enfocar os multiletramentos e os novos letramentos que circulam na vida contemporânea de nossos alunos", trazendo, assim, a cultura digital e o contexto social dos alunos às práticas da sala de aula.

No âmbito do ensino Dewey (1950), Freire (1996), Ausubel et al. (1980), Piaget (2006), Vygotsky (1998), entre outros pesquisadores, questionam o modelo de educação voltado à transmissão de conteúdo. Diante disso Moran (2018, p. 3) afirma que o indivíduo "aprende de forma ativa, a partir do contexto em que se encontra, do que lhe é significativo, relevante e próximo ao nível de competências que possui" (MORAN, 2018, p. 3).

Considerando isso, a teoria das *metodologias ativas (MA)* relaciona-se aos multiletramentos e, também, à BNCC (BRASIL, 2018), e são conceituadas por Valente, Almeida e Geraldini (2017, p. 463) como "estratégias pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem no aprendiz, contrastando com a abordagem pedagógica do ensino tradicional, centrada no professor, que transmite informação aos alunos".

A partir dessas reflexões teóricas e com a nossa prática docente há o questionamento sobre a importância de se utilizar metodologias que proporcionem autonomia e protagonismo do alunado, que consideram importante o emprego de novas tecnologias como aliadas ao processo educacional, e ainda seja competente para o ensino da leitura e produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa.

Nossas reflexões nos levaram a *problematizar* o ensino e aprendizagem das práticas de linguagem como eixos centrais do letramento escolar, surgindo perguntas como:

- como é possível “inovar” no ensino da leitura e produção de textos?
- que metodologias usar para envolver e motivar os alunos para o letramento escolar?
- como desenvolver as competências prescritas pela BNCC?
- quais as novas tecnologias que podemos utilizar na prática da leitura e produção de textos?
- como desenvolver o protagonismo, a autonomia e a criticidade do aluno durante as aulas de Língua Portuguesa?
- que novos gêneros de texto, sobretudo os digitais, podemos incluir na prática de sala de aula?

Essas questões serviram de direcionamento para nossa pesquisa. Foi a partir delas que propusemos o projeto de intervenção didática, que se tornou o objeto da nossa investigação, voltado para a elaboração e desenvolvimento de uma formação para professores e futuros professores de Língua Portuguesa, por meio de cursos a distância que, na nossa pesquisa, denominamos de Sequência Virtual de Formação Docente – doravante SVFD – que será explicada com mais detalhes na seção de metodologia. O objetivo da SVFD elaborada foi levar os docentes-cursistas a experimentarem, sob a ótica de alunos, determinadas metodologias ativas e plataformas digitais de ensino e aprendizagem e, a partir dessa interação, refletir a utilização dessas metodologias e dispositivos na prática da sala de aula.

Para dar embasamento teórico-metodológico ao processo formativo, buscamos a ancoragem nos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD – (BRONCKART, 2009) e na *metodologia das sequências didáticas de gêneros* – SDG – (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; BARROS, 2020) criada por pesquisadores filiados a essa corrente teórica.

O ISD é uma teoria que considera a linguagem como foco da interação social, numa atividade de comunicação humana, e tem sua base epistemológica em correntes teóricas da filosofia e ciências humanas (BRONCKART, 2009). De acordo com Bronckart (2009, p. 42), “a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a

ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem".

Para o projeto de intervenção, inspirados na metodologia das SDG, que trabalha com um diagnóstico inicial da produção dos alunos, decidimos criar, primeiramente, uma sequência virtual de formação docente piloto (SVFD-piloto), a partir da qual avaliamos a proposta de formação. Essa avaliação deu respaldo para a planificação da SVFD final (denominada ao longo do trabalho somente de SVFD), a qual é validada pela pesquisa, com o propósito de subsidiar a elaboração do Produto Educacional do Mestrado – um Guia para o professor da Educação Básica mobilizar metodologias ativas no ensino da leitura e produção de textos. O contexto da intervenção didática foi o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) pela plataforma Moodle e, os participantes, professores e discentes de Língua Portuguesa da Educação Básica.

A escolha por uma sequência de formação virtual deu-se devido à pandemia do coronavírus instaurada no mundo todo; no Brasil, especificamente, a partir de março de 2020, que fez com que se instaurasse o ensino remoto na educação básica e superior. Essa súbita mudança trouxe inúmeros desafios à educação, principalmente aos professores e alunos, pois foi exigido adaptações repentinas, mas sem o devido preparo.

Com o ensino remoto, por meio de aulas síncronas e assíncronas, Moran (2021, p. 1) pontua que é possível a aprendizagem "de múltiplas formas, em diferentes espaços físicos e digitais, síncronos e assíncronos; sozinhos, em grupo e com mentoria. Podemos aprender em espaços formais (como nas escolas) e informais, em redes, comunidades ao longo da vida."

A SVFD elaborada e desenvolvida por nós aconteceu remotamente, com atividades síncronas e assíncronas. Além disso, a modalidade remota deu possibilidade de o curso atingir docentes de diversos lugares do Brasil, o que realmente aconteceu na prática.

Os objetos de estudo das duas versões da SVFD foram metodologias ativas, novas tecnologias educacionais, gêneros da esfera publicitária e novos multiletramentos, porém, abordados de forma articulada. Isso porque o objetivo não era expor as metodologias ativas e as novas tecnologias do ponto de vista teórico, mas trazê-las como ferramentas para o ensino da leitura e produção de textos, tendo como foco gêneros da esfera publicitária.

Na perspectiva da teoria das metodologias ativas o ensino é pautado em experiências reais ou simuladas para se conseguir solucionar problemas, desafios advindos de diferentes contextos da prática social (MORAN, 2018). Portanto nossa intenção foi buscar respaldo nas metodologias ativas para não somente trazer inovação ao ensino da leitura e produção de textos, mas também propor e problematizar abordagens que levem o aluno a ser o protagonista e transformador do seu processo de ensino.

Dentre as diversas metodologias ativas, escolhemos como objeto das SVFD: sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e gamificação. Essa seleção deu-se pela relevância de tais metodologias no campo das pesquisas atuais (MORAN, 2018), bem como em possíveis práticas de ensino da leitura e produção de textos.

Em relação às novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), procuramos refletir, a partir da prática, como e quais ferramentas estão disponíveis hoje como recurso ao ensino e se são viáveis no ensino da leitura e produção de textos. Este estudo justifica-se pelo avanço da internet nos dias atuais e acessibilidade cada vez maior de dispositivos tecnológicos, pelo uso contínuo de tais dispositivos pelos jovens, e também pelo fato de que, por meio de recursos tecnológicos, os alunos têm mais possibilidade de aprofundar os seus conhecimentos (VALENTE, 2015).

A BNCC (BRASIL, 2018) agrupa as habilidades a serem desenvolvidas na Educação Básica em campos de atuação. Dentre os campos trabalhados pelo documento, está o jornalístico-midiático, o qual aborda, além das práticas jornalísticas, as relacionadas aos letramentos da esfera publicitária: “trata-se também de compreender as formas de persuasão do discurso publicitário, o apelo ao consumo, as diferenças entre vender um produto e ‘vender’ uma ideia, entre anúncio publicitário e propaganda” (BRASIL, 2018, p. 141).

Foi esse campo que nos inspirou a selecionar gêneros publicitários para conduzir as SVFD, pelo papel que esses desempenham socialmente na persuasão e convencimento de leitores-consumidores e pelo fato de possibilitarem leitura mais ágeis e multimodais/multissemióticas, adequando-se ao formato virtual do curso e aos seus propósitos de trabalhar com *novos multiletramentos* (ROJO, 2017).

Os gêneros da esfera publicitária, como sabemos, são facilmente encontrados na esfera digital, por meio das TDIC. A intenção foi diversificar as práticas de

linguagem mobilizadas nas SVFD para que os professores-cursistas pudessem vivenciá-las para então analisá-las para a prática docente.

Acreditamos que essas experiências podem contribuir para a ampliação dos novos letramentos, cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também para a conscientização das novas formas de produzir, configurar, disponibilizar, replicar e interagir por meio das linguagens (BRASIL, 2018).

As SVFD foram divididas em unidades e módulos e são os instrumentos de geração de dados para a pesquisa. Até a elaboração do Produto Educacional, o trabalho passa pelas seguintes fases: 1) revisão bibliográfica sobre metodologias ativas, novas tecnologias digitais da informação e comunicação, novos multiletramentos, formação docente, documentos oficiais para o ensino da Língua Portuguesa; 2) exploração do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) da UENP – plataforma *Moodle*; 3) planejamento e elaboração da SVFD-piloto de formação virtual; 4) desenvolvimento da SVFD-piloto; 5) avaliação, revisão e reelaboração da SVFD-piloto; 6) desenvolvimento da segunda versão da SDFV; 7) seleção e tratamento dos dados gerados; 8) análise e interpretação dos dados gerados, para validação da SVFD; 9) produção de um guia para docentes de Língua Portuguesa, voltado para o uso de metodologias ativas no ensino de práticas de linguagem.

Os dados da pesquisa são gerados, assim, pelas SVFD desenvolvidas no AVA/UENP, sendo eles compostos pela própria planificação do curso, com suas atividades, tarefas e dispositivos didáticos, a síntese que é a sinopse dos cursos, além de atividades multissemióticas produzidas pelos participantes.

A partir dos dados gerados propusemos o seguinte **objetivo geral** da pesquisa: validar a SVFD, a fim de subsidiar a elaboração do Guia Educacional destinado a professores de Língua Portuguesa da Educação Básica que desejam utilizar metodologias ativas no ensino da leitura e produção de textos.

Como **objetivos específicos** selecionamos os seguintes focos de análise: a) reconhecer as representações dos participantes sobre metodologias ativas no ensino da leitura e produção de textos antes e após o desenvolvimento da SVFD; b) identificar, dentre as metodologias ativas trabalhadas, as que tiveram maior receptividade pelos docentes; c) analisar como a SVFD, ancorada na concepção sociointeracionista de ensino, foi recebida pelos cursistas.

Do ponto de vista metodológico[3], a pesquisa parte de uma *abordagem qualitativa* (FLIK, 2009) de cunho interventivo, fundamentada na *pesquisa-ação* (THIOLLENT, 1986), uma vez que “é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo” e no qual os pesquisadores e os participantes [...] estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Com o respaldo da análise dos dados gerados pelas SVFD, produzimos um guia para docentes da Educação Básica, que ficará postado no site UENP e no portal *Educapes*, para ampla visualização, com instruções de como utilizar as metodologias ativas e novas tecnologias trabalhadas da SVFD em sala de aula. Pensamos no guia como um instrumento formador com ideias e sugestões para que os docentes o aproveitem em sala de aula.

Acreditamos que o tema que circunda este trabalho se apresenta cada vez mais relevante para o contexto em que vivemos, pois é recorrente a discussão do papel do professor e da escola na vida do aluno. E, para que esse compreenda e contextualize o que é aprendido de maneira mais ampla, existem diversas abordagens, dentre elas as metodologias ativas, objeto deste estudo.

[3] Na Sessão 3 vamos explanar, detalhadamente, a metodologia da pesquisa.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nossa pesquisa busca refletir sobre o uso de *metodologias ativas* (BACICH; MORAN, 2018) no ensino da língua portuguesa, de modo a ultrapassar metodologias centradas no professor como detentor do conhecimento e do aluno como sujeito passivo, que não constrói seu conhecimento.

As metodologias ativas são abordagens que levam o aluno a pensar e a ser o protagonista e transformador do seu processo de ensino. Nessa perspectiva, o ensino é pautado em experiências reais ou simuladas para se conseguir solucionar problemas, desafios advindos de diferentes contextos da prática social (MORAN, 2018).

Nesta pesquisa, são contemplados também os *novos multiletramentos* (ROJO; BARBOSA, 2015) que incluem gêneros da esfera digital, bem como o uso de novas tecnologias da informação e comunicação (TIC). As práticas de linguagem, sejam elas escritas, orais ou multimodais, fazem com que os estudantes interajam expressivamente e criticamente com a sociedade que os cerca. Essas experiências contribuem para a ampliação dos letramentos de novos gêneros, cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir (BRASIL, 2019).

A multimodalidade ou a multissemiose das práticas de linguagem contemporâneas exigem o domínio dos multiletramentos e, para isso, são necessárias novas ferramentas que subsidiam essas linguagens, dentre elas: edição de vídeo, áudio e fotos, além da escrita (ROJO, 2017).

A teoria basilar de nossa pesquisa são os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2009). Teoria que considera o “papel fundamental das questões sociais e da linguagem na constituição do ser humano” (BARROS, 2012, p.36).

Nas subseções a seguir apresentamos, detalhadamente, a fundamentação teórica de nossa pesquisa.

2.1 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD, é uma teoria de estudos da linguagem que vem sendo desenvolvida há mais de três décadas por pesquisadores, principalmente, de Genebra, Suíça. Dentre os estudiosos destaca-se Jean Paul Bronckart (2006), e caracteriza que

> nossos trabalhos que se encontram no campo das ciências do texto se inscrevem nesse esquema geral e visam mostrar como os mecanismos de produção e de interpretação dessas entidades verbais contribuem para a transformação permanente das pessoas agentes, e, ao mesmo tempo, dos fatos sociais. (2006, p. 130)

O ISD tem suas bases epistemológicas nas ciências humanas/sociais psicológicas e sociológicas, especialmente de Vygotsky (1934[1997]; 1999) com a psicologia do desenvolvimento, que também tem seus princípios na linguística.

> O ISD se inscreve ao mesmo tempo como uma variante e um prolongamento do interacionismo social (VIGOTSKI, 2008a, 2008b), aceitando, a priori, as principais ideias fundadoras desse segmento. Dessa forma, mais que uma ciência linguística, psicológica ou sociológica, o ISD pretende ser uma corrente da ciência do humano, cuja problemática central está no desvendamento das atividades linguageiras (BARROS, 2012, p. 35)

Apesar disso Bronckart (2006, p. 9) não limita o ISD a uma corrente principal, mas sim “uma corrente da ciência do humano”, considerando que a “problemática da linguagem é absolutamente central ou decisiva para essa mesma ciência do humano.”

Por isso, o ISD tem por objetivo principal analisar as implicações das práticas de linguagem em relação ao desenvolvimento humano. E visa demonstrar que as práticas linguageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas (BRONCKART, 2006).

Na concepção do ISD “a linguagem não é (somente) um meio de expressão de processos”, como na Psicologia da Linguagem, porém é, na verdade, “o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas” (BRONCKART, 2006, p. 122).

O ISD se opõe, também, a três princípios da tradição filosófico-científica, sendo eles: as leis científicas que apresentam a “estabilidade e finitude dos mecanismos de

organização do universo", frente ao "caráter dinâmico e imprevisível de evolução do universo"; o recorte dos objetos de conhecimento, fracionando as ciências Humanas/Sociais; o dualismo cartesiano, que divide o ser-humano em corpo e alma (BRONCKART, 2006, p. 123).

No âmbito dos objetos de análise, o ISD articula três níveis de investigação, sendo o primeiro a dimensão da vida social, que são as atividades sociais pré-construídas, incluindo as produções coletivas, organizadas a partir de construções históricas materializadas na língua natural e em diversas categorias de textos.

O segundo, refere-se a "aos processos de mediação formativa", ou seja, as implementações verbais e não-verbais disponíveis no meio sócio-cultural ao conjunto das atividades pré-construídas. O terceiro nível é sobre os "efeitos que essas mediações formativas exercem sobre os indivíduos", tanto em relação às mudanças do "psiquismo sensório-motor", aquelas que formam o indivíduo, como também às condições que ocorrem essas mudanças em expressões individuais e coletivas (BRONCKART, 2006, p. 129).

Com o intuito de analisar as práticas, que são frutos do "funcionamento humano" é preciso, antes, analisar o agir coletivo, porque "é nesse âmbito que se constroem tanto o conjunto dos fatos sociais quanto as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente das pessoas" (BRONCKART, 2006, p. 137).

Para o ISD agir é um termo amplo, pois é por meio dele que se configura a existência. O ser-humano é o único organismo que mobiliza o agir comunicativo verbal organizado. Porém o faz-se necessário diferenciar agir não-verbal, que é o agir geral, de agir verbal, que é o agir de linguagem (BRONCKART, 2006).

O agir geral são atividades coletivas, atividades infinitamente e estruturadas que organizam as interações de comunicação do indivíduo com o meio, que se modificam como o passar dos anos. O agir verbal, de linguagem, tem por objetivo garantir a compreensão do agir geral, são diversas e escolhidas de acordo com a atividade geral com a qual se associam (BRONCKART, 2006).

Essas ações acontecem por meio de **textos**, formados tanto pelos "recursos (lexicais e sintáticos) de uma determinada língua natural", quanto por meio "dos modelos de organização textual disponíveis no âmbito dessa mesma língua". (BRONCKART, 2006, p. 139)

Desta maneira Bronckart (2006, p. 139) indica que

> os textos podem ser definidos como os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente empírico/linguísticos de uma determinada ação de linguagem.

Então, se os textos são movidos por unidades linguísticas e semióticas, completamente, determinados "pela ação que o gerou", o ISD os determina como "uma unidade comunicativa" que são globais e finitos, apresentando uma mensagem coerente ao seu receptor (BRONCKART, 2006, p. 140).

Bronckart (2006) define, ainda, o termo **discursos** como "a operacionalização da linguagem por indivíduos em situações concretas"**,** que são inúmeros, justificando assim a expressão **gêneros do discurso** criada por Bakhtin (2003). Apesar dessas diferenciações muitos autores optam por não dissociar os dois termos, não separando assim a forma comunicativa do contexto de produção e uso (BARROS, 2012).

Barros (2012, p.40) conclui que

> as ações de linguagem são materializadas em textos/discursos... Porém, a elaboração de um texto implica, necessariamente, a escolha/adaptação de uma modalidade linguística de realização. Ou seja, para que a ação de linguagem se realize é preciso a mediação de uma ferramenta textual tipificada não apenas da ordem do contexto (propriamente linguístico), mas também da ordem contextual, um objeto funcional.

Esta modalidade linguística de realização são os gêneros textuais "uma vez que todo texto/discurso configura-se em um gênero (carta de reclamação, debate oral, receita culinária, reportagem, etc.)" (BARROS, 2012, p. 40). Bronckart (2006, p. 143) designa que os

> **gêneros de textos** são produtos de configurações de escolhas entre essas possíveis, que se encontram momentaneamente "cristalizados" ou estabilizados pelo uso. Tais escolhas dependem do trabalho que as formações sociais de linguagem desenvolvem, para que os textos sejam adaptados às atividades que eles comentam, adaptados a um dado meio comunicativo, eficazes diante de um desafio social etc.

Consequentemente, a essas escolhas, gêneros de textos modificam à medida que o tempo e a história passem e que novas situações de linguagem surjam. Portanto os gêneros não são produções estáveis e definitivas, visto as transformações inerentes ao mundo. (BAHKTIN, 1920; BRONCKART, 2006).

Ao produzir um texto o agente está imerso em “uma situação de ação de linguagem” e, de acordo com Bronckart (2006, p. 146), mobiliza três grupos de representações:

> a) as representações referentes ao quadro material ou físico da ação, a saber: a identificação do emissor, de eventuais co-emissores e do espaço/tempo da produção; b) as representações referentes ao quadro sociossubjetivo da ação verbal, a saber: o tipo de interação social em jogo, o papel social que dela decorre para os preceptores (estatuto dos destinatários), e, enfim, as relações de objetivo que podem se estabelecer entre esses dois tipos de papel no quadro interativo em jogo; c) as outras representações referentes à situação e também os conhecimentos disponíveis no agente, referentes à temática que será expressa no texto.

Então, a partir do entendimento subjetivo dos gêneros o agente passará por dois processos: a escolha do gênero mais apropriado para a situação e adaptá-lo para o contexto real no qual está inserido (BRONCKART, 2006).

Os ciclos sociais e a diversidade de práticas realizadas estão diretamente associadas às práxis da linguagem, em uma combinação com as situações nas quais acontecem. Sendo que essas práticas, gêneros textuais, são influenciadas, diretamente, pelo contexto sócio-histórico e vulneráveis a mudanças advindas de novas práticas sociais (BARROS, 2012).

Desse modo, para o ISD, os textos têm papel fundamental, visto que “são eles a única realidade empírica das atividades de linguagem, e é também por meio deles que todas as intervenções didáticas são organizadas” (BARROS, 2012, p. 37).
Barros (2012, p.37) acrescenta ainda que

> Os textos/gêneros são, para o ISD, os objetos da interiorização da psique humana. São eles que configuram as atividades humanas, constituindo-se, ao mesmo tempo, o megainstrumento do desenvolvimento humano, como postulado por Schneuwly (2004a), assim como das intervenções formativas escolarizadas [...] Nesse sentido, o papel dos textos é primordial, pois são eles a única realidade empírica das atividades de linguagem, e é também por meio deles que todas as intervenções didáticas são organizadas.

Segundo o ISD, os textos podem ser analisados a partir de duas macrocategorias: a situação de produção do texto e a arquitetura textual. Essa última subdivide-se em três níveis, conforme apresenta a figura abaixo.

Figura 1 – Os níveis da arquitetura textual para o ISD

Fonte: Barros (2012, p.53).

Para o ISD, o nível da infraestrutura é composto, segundo Bronckart (2006, p. 148), pelas “características do planejamento geral do conteúdo temático”, com os tipos de discursos e suas possíveis articulações. O segundo nível, os mecanismos de textualização, dão suporte de coerência ao texto, que, por meio de organizadores textuais, articulam para a compreensão, progressão temática, temporal e hierárquica do texto.

O terceiro nível sistematizado pelo ISD, os mecanismos enunciativos, correspondem à interação enunciativa, ao engajamento das vozes inseridas no texto, que podem ser explícitas por meio de “formas pronominais, sintagmas nominais ou, ainda, por frases ou segmentos de frases”. As modalizações são marcas que indicam opiniões e considerações das vozes (BRONCKART, 2006, p. 149).

Bronckart (2006) conclui que é relevante saber utilizar os mecanismos da arquitetura textual. E que a distribuição das vozes no texto configura o conhecimento de posicionamentos de comunidades diversas e de como se posicionar, contribuindo, assim, para a formação pessoal.

Ademais, Barros (2012, p. 50) apresenta que

> [...] no percurso histórico da humanidade, os seres humanos elaboram/adaptam inúmeros objetos para atender a suas necessidades, criando, dessa forma, não apenas novos objetos, mas também novas necessidades que geram novas formas de atividades. Ou seja, a ação parte sempre de uma necessidade criada pelo ser humano no seu processo de desenvolvimento histórico-cultural. No âmbito do agir linguageiro não é diferente. Tomemos como exemplo o advento da internet. Ao criar essa ferramenta digital, o homem cria também novas necessidades de interação – as conversas online (simulação da conversa face a face), as trocas digitais de mensagens, a pesquisa bibliográfica digital, etc. –, criando, assim, novas formas de

> atividade linguageira – os chats, as redes sociais, os e-mails, as plataformas digitais, etc.

Portanto, concluímos que o estudo da linguagem é relevante, desde sempre, e nunca cessará, pois, as mudanças sociais e culturais que a sociedade passa fazem com que gêneros textuais se modifiquem e que novos surjam, que, por sua vez, levam à novas análises textuais dessas práticas linguageiras.

2.2 DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS

Ler e escrever são temas amplamente discutidos, e, por tamanha importância, é necessário sempre refletir, pois envolvem questões além da prática do ler e escrever, mas competências e habilidades de leitura e escrita nas mais diversas práticas linguageiras da atualidade. Diante disso, cabe ressaltar a afirmação de Paulo Freire (1989, p. 8), que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente".

Para refletirmos sobre as capacidades leitora e escrita, é viável discutirmos conceitos relevantes acerca desses temas. Primeiramente, *letramento e alfabetismo.* Na década de 1980 os estudos traziam significados muito semelhantes para *alfabetismo e letramento*, no entanto, há diferença entre os termos.

> O termo **alfabetização** designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de **conhecimentos e procedimentos** relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às **capacidades motoras e cognitivas** para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. (SOARES; BATISTA, 2005, p.24)

Porém, o conceito de alfabetização passou por uma ampliação significante no século XX, por razões sociais e políticas. Com isso, é considerado alfabetizado o indivíduo que não só "domina o sistema de escrita e as capacidades básicas de leitura e escrita, mas aquele que sabe usar a linguagem escrita para exercer uma prática social" (SOARES; BATISTA, 2005, p. 47).

O termo letramento surge para designar os saberes inerentes ao "uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita." Portanto, os dois conceitos, alfabetização e letramento, são igualmente

importantes e necessários às “demandas da sociedade atual.” (SOARES; BATISTA, 2005, p.50).

Rojo (2009) esclarece que alfabetismo é a capacidade cognitiva e linguística requerida para a leitura e escrita, já letramento é um conceito complexo e diversificado vinculado às práticas de linguagem nas diferentes esferas sociais, sejam elas valorizadas ou não, locais ou globais, de diversos contextos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), podendo ser estudado pelo ponto de vista sociocultural, antropológico, sociológico, linguístico-discursivo.

Desse modo, o letramento se apresenta nas diversas áreas do conhecimento e componentes curriculares, por meio das diferentes formas de comunicação. Assim, a escola se torna “uma esfera de comunicação humana que possibilita a produção, a utilização e a recepção de determinados gêneros do discurso nas variadas atividades de linguagem que se dão em espaços e tempos sócio-históricos.” (BUNZEN, 2010, p. 103).

O letramento escolar corresponde a um conjunto de ações mutáveis no âmbito social, histórico e sociocultural, e está diretamente ligado ao ensino formal da leitura e da escrita, como também ao ensino de saberes e discursos (BUNZEN, 2010).

Bunzen (2010, p. 100) define que o letramento escolar deve ser

> [...] compreendido como um conjunto de práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, transmissão de conhecimentos e (re)apropriação de discursos.

Por isso, de acordo com Bunzen (2010, p. 104), o letramento escolar não deve ser entendido como “um modelo fixo, imutável e universal, sem refletirmos sobre o contexto social mais amplo”. Deste modo, é preciso refletir sobre a situação real de comunicação e interações verbais, nas quais os sujeitos estão envolvidos. Uma vez que a sala de aula é um ambiente “de aprendizagens e de construção de conhecimentos sobre vários objetos do mundo material e simbólico”.

Com o avanço dos estudos sobre *letramento*, nota-se a “heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento” (ROJO, 2009, p. 103).

Street (2003, p. 77) expõe que esse novo conceito “implica o reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, mas que são também

contestados nas relações de poder.” A partir desse conceito, *letramento* passa a ser entendido no plural: *letramento**s.***

Hamilton (2002) nomeia letramentos dominantes de “institucionalizados” e letramentos locais de “vernaculares”, porém esses dois tipos não são independentes ou separado completamente, mas interligados. Em que o primeiro, os dominantes, são letramentos ligados às instituições formais, tais como situados em práticas escolares, na igreja, no local de trabalho, etc. Já os letramentos locais, os vernaculares, não têm uma sistematização de ordem formal, mas estão presentes na vida cotidiana, nas interações como expressão das culturas locais (ROJO, 2009).

Na década de 1990 houve a universalização do acesso à educação pública, aumentou-se o a quantidade de indivíduos na educação básica. Mesmo que quantidade não significa qualidade, e nem permanência, este aumento trouxe impactos visíveis nas práticas escolares. Pois com a vinda de alunos e professores das classes populares, os letramentos vernaculares também chegaram, como por exemplo o *rap* e o *funk* (ROJO, 2009).

Para Rojo (2009, p. 106),

> [...] essas mudanças fazem ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados.

A partir dessas circunstâncias, Rojo (2009, p. 107) faz o seguinte questionamento: “o que significa trabalhar a leitura e a escrita para o mundo contemporâneo?” Visto que um dos propósitos da escola é proporcionar “que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009).

Isso gera, de acordo com Kleiman (1995), uma situação de conflito entre práticas prestigiadas e desprestigiadas no ambiente escolar. Neste momento cabe a reflexão acerca do trabalho escolar com a leitura e escrita para a comunicação no mundo contemporâneo. O que realmente é importante ser estudado e que faça sentido para as exigências na vida fora da escola. Essa análise vem em consonância com a BNCC (BRASIL, p. 65, 2018), que estabelece competências específica de linguagens, e a primeira, é

> compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

Em concordância, Rojo (2009, p.98 – grifos nossos) propõe que a educação linguística

> [...] como estudo das unidades da língua precisa levar em consideração os *multiletramentos* advindos dos indivíduos que compõem o ambiente escolar (professores, alunos, comunidade), preservando para que todos os envolvidos tenham contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais.

O conceito de *multiletramentos* surgiu em 1996, a partir de um colóquio do Grupo de Nova Londres (doravante GNL), composto por pesquisadores, dentre eles, Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata. As discussões do grupo geraram um manifesto nominado *A pedagogy of multiliteracies – Designing social futures,* traduzida como *Pedagogia dos Multiletramentos – futuro social,* por Rojo (2012). Para Rojo (2012, p.2),

> [...] diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Desse modo, *multiletramentos* abrange tanto a multiplicidade cultural das populações, quanto a multiplicidade semiótica, considerando a diversidade cultural de linguagens, de tecnologias e de mídias, além da cultura híbrida, que é constituída "por múltiplas matrizes, misturas de natureza e cultura" (SCHLEMMER, 2018, p. 57).

Neste documento, Pedagogia dos Multiletramentos, verifica-se, portanto, a necessidade de se estudar a diversidade de linguagem, aquela que vem pelo contexto de intolerância, violência e pela diversidade cultural e crescimento das tecnologias

digitais da comunicação. Por isso o GNL mostra a importância de se levar em consideração diferentes práticas de linguagem (ROJO, 2012).

Trabalhar a leitura e a escrita para o mundo contemporâneo é, principalmente, desenvolver letramentos multissemióticos, multiculturais e críticos, buscando uma abordagem dialogada e que identifique a finalidade, intenção e ideologia dos textos estudados. Mas sempre levando em consideração a realidade do aluno e da comunidade que cerca a escola, com a intenção de aproximar o conteúdo com o contexto, para que o estudante encontre sentido no que está estudando. Essas escolhas, de responsabilidade do professor, não são neutras, devem seguir critérios e encaminhamentos conscientes (ROJO, 2012).

Com a constante transformação que a sociedade passa o conceito se amplia. Rojo (2017, p. 4) ressalta que

> [...] não basta mais a escola enfatizar os letramentos da letra ou do impresso e os gêneros discursivos da tradição e do cânone. É urgente enfocar os multiletramentos e os novos letramentos que circulam na vida contemporânea de nossos alunos.

O computador, com a esfera digital, não é meramente uma máquina de escrever, pois tem como característica principal proporcionar maior interação do indivíduo com o conhecimento e com diversas práticas de linguagem de variados níveis e interagentes. Interação em momentos síncronos e assíncronos, troca de mensagens, exposição das ideias, interação na nuvem (ROJO, 2014).

A web 2.0 traz um novo conceito para a internet, a colaboração. Com plataformas colaborativas, distanciando o conceito de máquina como mera reprodução para uma ferramenta que possibilite maior interação entre as pessoas, e que suas plataformas sejam úteis. Então surge a ideia da produção “nas nuvens”, onde a produção é coletiva e disponibilizada para todos. São exemplos de ferramentas: *Google Docs, Prezi, Youtube* (ROJO, 2012).

A cultura é híbrida e polifônica não segue fronteiras. As misturas imperam cada dia mais, o que traz à tona novas estéticas, coleções de textos dos mais diversos gêneros. Por isso, Rojo (2012, p.9) justifica que é necessário incluir “novas ferramentas [...] de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação”, além daquelas já, recorrentemente, utilizadas como papel, lápis, caneta e outros instrumentos de escrita manual e impressa.

Consequentemente à utilização de novas ferramentas de produção, novas práticas são promovidas buscando promover os novos e multiletramentos. De acordo com Rojo (2018, p.4), novos (multi)letramentos ou letramentos digitais são

> [...] um subconjunto dos multiletramentos, definido, segundo Lankshear e Knobel (2007), pela "nova" tecnologia (digital) adotada, mas não principalmente. O que define fundamentalmente os novos letramentos, segundo os autores, é um novo "*ethos*", isto é uma nova maneira de ver e de ser no mundo contemporâneo, que prioriza a interatividade, a colaboração e a (re)distribuição do conhecimento, ao invés da hierarquia, da autoria e da posse controlada e vigiada do conhecimento por diversas agências, como a escola, as editoras e a universidade.

Rojo (2017) evidencia que a proposta não é usar tecnologias de ponta, com alto custo, mas uma abordagem que leve o aluno a ser crítico, criador de sentidos, transformador e usuário dos multiletramentos e letramentos digitais, conforme a realidade contemporânea de todos nós. Rojo (2017, p. 6) conclui que "um aluno que estudasse assim, certamente estaria mais preparado para a vida investigativa e colaborativa do mundo contemporâneo".

A multimodalidade ou a multissemiose das práticas de linguagem contemporâneas exigem o domínio dos multiletramentos e, para isso, são necessárias novas ferramentas que subsidiam essas linguagens, dentre elas: edição de vídeo, áudio e fotos. (ROJO, 2017).

A função da escola está diretamente ligada ao exercício de da multiculturalidade, múltiplas semioses e letramentos digitais, visto que é conhecendo a cultura circundante, as lutas, os valores, bem como o envolvimento com diferentes formas de linguagem (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica e outras) por meio de diversas línguas, ouvir, ler, escrever é que o aluno constituirá saberes que o levarão a efetivas práticas, sendo cidadão crítico, reflexivo, democrático e protagonista, tornando um indivíduo "multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua." (ROJO, 2009, p. 115).

2.3 METODOLOGIAS ATIVAS

Nova sociedade, portanto, novos alunos. Essa afirmação traz consigo muitos questionamentos acerca das abordagens de ensino, pois o contexto social atual exige novos caminhos para o ensino e aprendizagem. Por conseguinte, faz-se necessário pensar nas práticas pedagógicas que levem em consideração esta realidade, para

que os objetivos, advindos de necessidades contextualizadas, possam ser atingidos (VALENTE, 2014; MORÁN, 2015).

O fazer pedagógico, processo de ensino e aprendizagem, também passam, e precisam passar, por mudanças. Novas metodologias são estudadas, analisadas no mundo todo. Atualmente, muito se pesquisa sobre Metodologias Ativas (MA), por acreditar que com novas abordagens os alunos serão melhor preparados às renovações da sociedade. Bacich e Moran (2018) enfatizam a necessidade de se remodelar, reinventar a educação, considerando a sociedade na qual vivemos, repensando o sentido da escola e do ensino para o contexto atual.

Berbel (2011, p. 29) define MA da seguinte maneira:

> [...] as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

São alternações pedagógicas que colocam o aprendiz no centro do processo, para isso o envolve em práticas de “descoberta, investigação ou resolução de problemas” (VALENTE, 2018, p. 27).

Essas definições, apesar de estarem em produções recentes, surgiu com o movimento denominado Escola Nova, de John Dewey (1950), concepção que respaldava o ensino por meio da experiência, buscando desenvolver a autonomia do aluno. Dewey propôs o aprender fazendo – *learning by doing* – cujos princípios eram “iniciativa, originalidade e cooperação com vistas a liberar suas potencialidades” (ALMEIDA, 2018, p. 13).

Bacich e Moran (2018) associam a concepção das MA a Paulo Freire (1996), pois em suas produções Freire também defendia o ensino “por meio da problematização da realidade, na sua apreensão e transformação.” (BACICH; MORAN, 2018 p. 11).

> Encontramos em Paulo Freire (1996) uma defesa para as metodologias ativas, com sua afirmação de que na educação de adultos, o que impulsiona a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir de conhecimentos e experiências prévias dos indivíduos (BERBEL, 2011, p.29).

A partir dessa perspectiva o trabalho pedagógico deve despertar a curiosidade com princípios de questionamento e conscientização da realidade, para então transformá-la, excedendo à concepção de que

> [...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 27).

Moran (2018) professor e pesquisador sobre a educação com MA e Ensino Híbrido, afirma que a todo momento aprendemos com acontecimentos diários, e, com isso, a medida que crescemos, expandimos e colocamos em prática a teoria. A aprendizagem acontece de diferentes maneiras, em ambientes formais e informais; é contínua, híbrida e múltipla, acontece tanto de forma intencional, quanto não intencional (MORAN, 2018). Por isso a primordialidade da escola em repensar suas práticas, considerando esses saberes adquiridos em contextos coloquiais.

A escola possibilita o ensino regular, que envolve a instituição, certificação, investimentos e incontáveis oportunidades de aprendizagem. E, sobre o papel da escola Moran (2018) afirma que o ambiente escolar se torna um lugar beneficiado ao proporcionar aprendizagem por meio de situações reais, desafios, jogos, problemas, projetos, tecnologia comum ou de ponta. Com isso o aluno é cocriador, busca soluções nos mais variados níveis em que é exposto.

Nessa perspectiva, Moran (2018) afirma que, na área da neurociência, nenhum indivíduo aprende igual ao outro. Provando ainda que aprendemos o que consideramos mais importante e o que tem significado para nossa vida pessoal, formando assim, conexões cognitivas e emocionais. Por isso para se atingir o nível mais amplo e profundo do conhecimento, a aprendizagem por meio de questionamentos e experiências é mais efetiva do que apenas a transmissão.

Diante do exposto, cabe ressaltar que essa concepção só se concretiza se a equipe gestora, professores e espaços físicos e digitais, forem acolhedores, acessíveis, criativos e dinâmicos. No modelo convencional os professores explicam os conceitos básicos e, por meio de leituras e atividades, os conteúdos são aprofundados. Essa é tentativa dos professores em garantir a aprendizagem.

Memorização, repetição, controle são algumas das atividades recorrentes em muitas escolas, apresentando assim o quanto a educação precisa avançar. (MORAN, 2018)

O papel do professor na perspectiva de MA é alterado e relevante, passa a ser orientador, mediador, com o intuito de colaborar para que os aprendizes prossigam na construção da aprendizagem “além de onde conseguiriam ir sozinhos” (MORAN, 2018, p.4).

Há aprendizagem por meio da relação com pessoas mais experientes, que são capazes de levar os alunos a novas indagações, investigações, práticas e a irem adiante. Esses profissionais têm a função de curadores e estrategistas para que a aprendizagem seja mais efetiva.

> Nesse caminho, o professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir os objetivos estabelecidos (BERBEL, 2011, p. 29).

O papel do professor nessa perspectiva expande e recebe maior destaque, pois a interação professor-aluno é determinante na aplicabilidade das MA. Ao propor uma atividade ativa, há maior engajamento entre os envolvidos, o que resulta em maior empatia, motivação, interação e identificação pessoal, que são fatores decisivos no exercício das atividades propostas (BERBEL, 2011). Berbel (2011, p. 29) complementa ainda que o

> [...] engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. Para isso, deverá contar com uma postura pedagógica de seus professores com características diferenciadas daquelas de controle.

Pode-se caracterizar MA, também, pelo papel protagonista do aluno, em que há a participação direta e reflexiva no processo de aprendizagem. Ou seja, o aluno é exposto constantemente a atividades que o fazem experimentar, desenhar, criar, refletir, sob a orientação do professor (MORAN, 2018).

Outra palavra-chave nas MA é a personalização do ensino. Personalizar a aprendizagem é fazer com que o aluno encontre significado no seu estudo, que ele se sinta motivado a aprender e a ampliar seu aprendizado, para assim levá-lo à autonomia (MORAN, 2018).

Para o exercício do professor, personalizar o ensino é identificar as ‘lacunas’ dos educandos e então colaborar para que estes avancem, levando-os a serem sujeitos mais livres e independentes (MORAN, 2018).

Personalizar é uma atividade complexa e que exige dedicação. Além de professores “muito bem preparados e remunerados, bom apoio institucional e infraestrutura tecnológica”. Por meio de “atividades individuais e grupais, presenciais e on-line” (MORAN, 2018, p. 6).

> Cabe ressaltar que muitas variáveis podem estar envolvidas nesse processo, como a idade do aluno, suas experiências anteriores e a forma como lida com as ações de ensino propostas em sala de aula... Aspectos como o ritmo, o tempo, o lugar e o modo como aprendem são relevantes quando se reflete sobre a personalização do ensino (BACICH, 2018, p. 139).

Em suma, Moran (2018) conclui que quando o ensino tem significado para o aluno e o auxilia na vida fora da escola, este participa mais. Consequentemente, a aprendizagem ativa mais significativa é aquela associada ao projeto de vida e ao contexto dos alunos.

> Essa é a razão da necessidade de se buscar diferentes alternativas que contenham, em sua proposta, as condições de provocar atividades que estimulem o desenvolvimento de diferentes habilidades de pensamento dos alunos e possibilitem ao professor atuar naquelas situações que promovem a autonomia, substituindo, sempre que possível, as situações evidentemente controladoras. Cabe ao professor, portanto, organizar-se, para obter o máximo de benefícios das Metodologias Ativas para a formação de seus alunos (BERBEL, 2011, p. 37).

Além disso há uma diversidade de estratégias que é importante equilibrá-las, pois cada abordagem tem sua relevância e não pode ser determinada como única. Cabe ao professor, que agora é orientador, mentor, selecionar diferentes abordagens de ensino, colocando o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem (MORAN, 2018).

Valente (2015, p.26) sintetiza que “as metodologias ativas são entendidas como práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional” e contrárias ao conceito de “transmissão de informação”, utilizado na educação bancária, destacando-se, então, a participação mais ativa do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Nas subseções seguintes explicitamos as MA que pertencem ao corpus de nossa pesquisa.

2.3.1 Aprendizagem Baseada em Projetos

A Aprendizagem Baseada em Projetos (doravante ABP) é uma abordagem que tem por objetivo envolver os alunos nas práticas pedagógicas apoiadas em projetos que buscam solução para diversos problemas reais. Que podem até cooperar com a realidade que os alunos estão inseridos. Sendo assim um modelo “altamente motivador e envolvente” no processo de ensino e aprendizagem (BENDER, 2014).

A ABP não é recente, surgiu no início do século XX sendo utilizada nos cursos de medicina. Porém, hoje, é fortemente influenciada pelas tecnologias de ensino, que seguem em ascensão (BENDER, 2014). Segundo Wilian N. Bender (2014), doutor em educação norte-americano, a ABP é

> [...] um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo cooperativamente em busca de soluções (BENDER, 2014, p. 9).

Outros termos já foram utilizados para essa abordagem, como: aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem por descoberta, aprendizagem investigativa. Todavia o processo sempre foi o mesmo: identificação e resolução de problemas existentes em dado contexto. O que difere são os tipos de projetos e algumas terminologias, mas que são necessárias ao entendimento e prática da ABP.

De acordo com Bender (2014), os “termos da ABP” são:

Quadro 1 – Termos da ABP

Âncora. Essa é a base para perguntar. Uma âncora serve para fundamentar o ensino em um cenário do mundo real. Ela pode ser um artigo de jornal, um vídeo interessante, um problema colocado por um político ou grupo de defesa, ou uma apresentação multimídia projetada para "preparar o cenário" para o projeto (Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1992a, 1992b; Grant, 2002). **Artefatos.** São itens criados ao longo da execução de um projeto e que representam possíveis soluções, ou aspectos da solução, para o problema. O termo artefato é usado para enfatizar que nem todos os projetos resultam em um relato escrito ou em uma apresentação. Os artefatos podem incluí-los, mas também podem abranger vídeos digitais, portfólios, podcasts, websites, poemas, músicas [...] **Desempenho autêntico.** Representa a ênfase de que a aprendizagem resultante desses projetos deveria se originar de cenários do mundo real e representar os tipos de coisas que se espera que os adultos façam no mundo real (Barell, 2007). **Brainstorming.** O processo de brainstorming pelo qual os alunos passam para formular um plano para tarefas de projeto é semelhante a outras atividades de brainstorming, em que a meta é produzir o máximo possível de ideias para a resolução de tarefas sem descartar, inicialmente, nenhuma delas [...] **Questão motriz.** É a questão principal, que fornece a tarefa geral ou a meta declarada para o projeto

de ABP. Ela deve ser explicitada de maneira clara e ser altamente motivadora; deve ser algo que os alunos considerem significativo e que desperte sua paixão (Grant, 2002; Larmer; Mergendoller, 2010).

Aprendizagem expedicionária. É uma forma de aprendizagem baseada em projetos que envolve a realização de viagens ou expedições reais para várias localizações na comunidade relacionadas ao projeto em si [...]

Voz e escolha do aluno. Essa expressão é usada para representar o fato de que os alunos devem ter algum poder de decisão (alguns proponentes da ABP diriam que eles devem ter o poder exclusivo de decisão) sobre a escolha do projeto e a especificação da questão fundamental (Larmer; Mergendoller, 2010).

Web 2.0. Recentemente, o termo web 2.0 passou a ser usado para mostrar que a instrução baseada nas tecnologias já foi muito além do mero acesso às informações pela internet (Ferriter; Garry, 2010). Mais do que isso, as ferramentas web 2.0 salientam o fato de que os alunos, ao trabalharem de forma colaborativa em modernos ambientes de tecnologia instrucional, na verdade estão criando conhecimento em vez de simplesmente usar a tecnologia de forma passiva para adquiri-lo. Dessa forma, a web 2.0 não é uma coleção de novas aplicações tecnológicas, mas uma forma de utilizar os aplicativos atuais para ajudar os alunos a resolverem problemas e a se tornarem contribuintes do conhecimento.

Fonte: Bender (2014, p. 16 – adaptado).

Esses termos servem de referência para a utilização da ABP em sala de aula. Pois, com o uso, os professores sentem a necessidade em conhecer esses termos. E nota-se que, segundo Bender (2014, p.17), “há muitos elementos em comum entre os termos. Primeiro, enquanto as próprias tarefas de projeto variam consideravelmente, quase todos os projetos de ABP estão focados nas questões ou problemas autênticos do mundo real”.

A segunda semelhança entre os termos definidos por Bender (2014) é o trabalho colaborativo. Planejamento, execução, tomadas de decisão são tarefas que devem ser realizadas em conjunto da equipe. E são tarefas que levam dias para serem praticadas.

Duas vantagens da ABP são destacadas por Bender (2014, p.33), a primeira é que “aumenta a motivação e o interesse dos alunos em completar o trabalho que lhes foi solicitado”, pois a âncora e a questão-motriz são advindas de situações do mundo real. A segunda, é a melhoria no rendimento dos alunos em razão do poder de escolhas deles durante a realização projeto.

Seguindo os elementos da ABP e com o desenvolvimento do projeto espera-se que distintas soluções sejam apresentadas. Diferentes e possíveis soluções para a mesma situação-problema. Por isso cabe destacar que a avaliação dentro da ABP é um pouco diferente da que acontece na maioria dos processos de ensino, pois precisa ser uma avaliação mais reflexiva e ampla em relação ao ensino tradicional.

Segundo Bender (2014, p. 129),

> [...] ainda que a avaliação pela lembrança de material factual seja certamente um componente de avaliação da ABP, como em todas as áreas da educação, outras formas de avaliação são usadas mais frequentemente na ABP, e enfatizam a compreensão mais aprofundada, incluindo a autorreflexão, a avaliação de portfólio, a avaliação autêntica e a avaliação de colegas, além das avaliações de professores.

Portanto atribuir nota se torna uma prática mais complexa, tendo em vista os diversos artefatos que fazem parte da elaboração do projeto. Como sugere Bender (2014), um instrumento de avaliação é a rubrica, já muito utilizada pelos professores, não apenas dentro da ABP.

De acordo com Bender (2014, p.133), “rubrica é um procedimento, ou guia de pontuação, que lista critérios específicos para o desempenho dos alunos e, em muitos casos, descreve diferentes níveis de desempenho para esses critérios”. É necessário que seja ampla o suficiente para encaixar as ações do grupo nessa avaliação, os inúmeros artefatos, mas que não seja a única maneira de instrução de ensino e avaliação.

Dentro da ABP também há diferentes níveis de desenvolvimento de projetos, e de acordo com Moran (2018) os projetos podem ser incorporados de três maneiras, são elas: em apenas uma disciplina, com práticas dentro e fora da sala de aula; interdisciplinares, com projetos integradores, articulando, desse modo, saberes de diferentes áreas do conhecimento; transdisciplinares, vai além do modelo disciplinar.

Os projetos bem-sucedidos variam nos diferentes níveis de desenvolvimento, mas têm em comum diversas atividades que mobilizam competências cognitivas e socioemocionais. Moran (2018, p. 18) propõe as seguintes atividades: “para motivação e contextualização; de *brainstorming;* de organização; de registro e reflexão; de melhoria de ideias; de produção; de apresentação e/ou publicação do que foi gerado”.

Ainda de acordo com Moran (2018, p.17), “os projetos de aprendizagem também preveem paradas para reflexão, *feedback*, autoavaliação e avaliação de pares, discussão com outros grupos e atividades para “melhoria de ideias”. O importante é que o professor inclua atividades desses âmbitos para que as competências cognitivas e socioemocionais sejam trabalhadas em todas as etapas do projeto.

Sobre a relevância da escolha da ABP como metodologia de ensino, Moran (2018, p. 19) justifica que “metodologias ativas com projetos são caminhos para iniciar um processo de mudança, desenvolvendo as atividades possíveis para sensibilizar os estudantes e engajá-los mais profundamente”.

Diversas pesquisas apresentam, segundo Bender (2014, p.33), resultados em “que o desemprenho dos alunos aumenta na aprendizagem baseada em projetos”, mostram ainda que pode haver “melhoria de até 30% na compreensão dos conceitos como resultado” da ABP. Por isso, a ABP é recomendada por grandes líderes educacionais para todos os níveis de ensino, por considerarem uma das mais eficientes de abordagens de ensino (BENDER, 2014).

Para concluir, a ABP tem como características o trabalho em equipe ou individual, a realização e solução de desafios ou problemas interdisciplinares ligados ao contexto fora da sala de aula. Com essa metodologia é possível trabalhar com competências essenciais para o século XXI, são elas: desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, compreensão de que há diversas maneiras de se resolver uma atividade (MORAN, 2018; BENDER, 2014).

2.3.2 Gamificação

É notório que os jogos estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, transcendendo cada vez mais “os limites tradicionais de seu meio, como evidenciado pelo crescimento de jogos como uma indústria e campo de pesquisa”. (DETERDING et al., 2011, p. 2) Contudo, o fenômeno nesta área é a ‘gamificação’ (do inglês *gamification)*, “um termo genérico para o uso de elementos de videogame (em vez de jogos completos) para melhorar a experiência e envolvimento do usuário em serviços não relacionados a jogos” (DETERDING et al., 2011, p. 2).

O termo ‘gamificação’ foi “criado em 2002, pelo programador Nick Pelling, mas nunca efetivamente aplicado à um contexto real” (COSTA BARRETO et al., 2019, p. 10) (VIANNA et al., 2013), mas ganhou notoriedade em 2010 (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014).

No entanto, não houve uma definição específica do termo e novos termos foram introduzidos, como: jogos de produtividade, design lúdico, jogos comportamentais e outros. Contudo, ‘gamificação’ foi o termo mais utilizado. (DETERING, 2011) Porém

o termo não foi amplamente discutido pela academia, mas em 2011 em uma pesquisa Deterding et al., (2011, p.2) define ‘gamificação’ como

> [...] uso de elementos de jogo em atividade de não-jogo cujo princípio é conduzir professores e alunos a processos de ensino a partir da motivação, engajamento, domínio e progressão de atividades e tarefas. (tradução nossa)

Zichermann e Cunningham (2011) classificam ‘gamificação’ “a palavra da moda do marketing de nosso tempo” e, dependendo da área de utilização, tem significados diferentes.

> Alguns acham que é criar jogos explicitamente para anunciar produtos ou serviços. Outros pensam nisso como a criação de mundos virtuais 3D que conduzem o comportamento mudança ou fornecer um método para treinar usuários em sistemas complexos. Eles estão todos corretos. (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011, p.14 – tradução nossa).

Estes mesmos autores definem ‘gamificação’ da seguinte maneira

> [...] o processo de pensamento e mecânica do jogo para envolver os usuários e resolver problemas. Essa estrutura para entender a gamificação é poderosa e flexível - pode ser prontamente aplicada a qualquer problema que possa ser resolvido influenciando a motivação e o comportamento humanos. (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011, p.14 – tradução nossa)[4].

Seguindo o sucesso do aplicativo “*Foursquare*”, lançado em 2009, cuja ideia era basear-se na localização do usuário para encontrar amigos e ganhar recompensas, o conceito de utilizar elementos de jogos, mas fora do contexto destes, ganhou força, especialmente nas áreas de design de interação e marketing digital (DETERDING et al., 2011).

Com isto, sob o ‘apelido’ de ‘gamificação’, essa ideia está gerando um intenso debate público, bem como inúmeras aplicações - variando produtividade, finanças, saúde, educação, sustentabilidade, bem como mídia de notícias e entretenimento (DETERDING et al., 2011).

No Brasil, a chegada do videogame *Atari 2600*, na década de 1980, é marco como referência de interação com os games. E, a partir disso, houve um avanço

[4] The process of game-thinking and game mechanics to engage users and solve problems. This framework for understanding gamification is both powerful and flexible—it can readily be applied to any problem that can be solved through influencing human motivation and behavior.

valoroso dos games, tornando, assim, “fenômeno cultural que vem sendo investigado por distintos olhares, isto é, da educação, da comunicação, da psicologia, do design, da computação, entre outras áreas” (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 75).

Com constante crescimento e potencial visível, empresas começaram a utilizar a ‘gamificação’ “como uma camada de serviço de recompensa e sistemas de reputação com pontos, emblemas, níveis e tabelas de classificação.” (DETERDING et al., 2011, p. 2) Por conseguinte atraindo, assim, o interesse de pesquisa em diversas áreas, com o objetivo de “criar envolvente locais de trabalho envolventes ou facilitar a colaboração em massa” (DETERDING et al., 2011, p. 2). Além de aumentar a motivação e o trabalho colaborativo auxiliado pelo computador.

No campo educacional Karl Kapp (2012), professor no Departamento de Tecnologias Instrutivas da Universidade de Bloomsburg, na Pensilvânia, escreveu, em 2012, o primeiro livro voltado à ‘gamificação’ da educação: A ‘gamificação’ da aprendizagem e instrução: métodos baseados em jogos e estratégias de treinamento e educação (*The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*). Porém ainda sem tradução para a Língua Portuguesa. Na obra, Kapp (2012, p. 42) apresenta que

> [...] simplesmente, gamificação é uma abordagem emergente de instrução. Facilita a aprendizagem e encoraja a motivação usando elementos de jogos, mecânicas e pensamento baseado em jogos. (tradução nossa) (KAPP, 2012, p. 42).

De acordo com Alves, Minho e Diniz (2014), a “gamificação” mobiliza práticas de aprendizagem por meio de desafios, prazer e entretenimento. Os autores compreendem os

> [...] espaços de aprendizagem como distintos cenários escolares e não escolares que potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas (planejamento, memória, atenção, entre outros), habilidades sociais (comunicação assertividade, resolução de conflitos interpessoais, entre outros) e habilidade motoras. (ALVES; MINHO; DINIZ; 2014, p. 77).

No entanto, há o equívoco no conceito de jogos e “gamificação”, para isso, Karl Kapp (2014, p. 44) afirma que “não são a mesma coisa”, justificando que a “aprendizagem baseada em jogos tem por objetivo trabalhar com diferentes tipos de “conhecimentos e habilidades utilizando apenas um jogo, do início ao fim”.

Já a “gamificação” mobiliza alguns elementos dos jogos e não é necessário jogá-los do início ao fim. Nesta abordagem incluem vídeos ou elementos de jogos, como: pontuação, sobrevivência a desafios, ou recompensas pelas tarefas feitas (KAPP, 2014).

Deterding et al. (2011) acrescentam alguns detalhes da definição, sendo o primeiro deles é que a ‘gamificação’ está relacionada a jogar e não a brincar, pois segue regras e tem objetivos claros, já a brincadeira é mais livre.

Outra especificidade do termo é a frequente exemplificação deste por meio de mídias digitais, porém a ‘gamificação’ não se limita a tecnologia digital. Sendo que o jogo e o design de jogo são variedades *transmediais*, ou seja, perpassam por diversos tipos de mídias, sejam elas digitais ou não.

Refletindo, ainda, sobre equívocos em relação à “gamificação” Kapp (2012) alerta sobre o engano na utilização do mesmo elemento de jogo para desenvolver competências distintas. Não há uma única maneira, mas múltiplas, o objetivo a ser atingido deve guiar o planejamento e a escolha da técnica (KAPP, 2012).

Kapp (2012) acrescenta, ainda que o aluno que não compreendeu os conceitos fundamentais para a execução da tarefa não deve ser inserido nessa prática “gamificada”, pois ainda não tem o suporte ideal. E essa lacuna causará frustração, chateação no aluno. Em razão disso é preciso observar o nível do conteúdo “gamificado”, então o professor pode iniciar com aspectos básicos e progredir para as funções mais complexas, visto que a ‘gamificação’ pode ter diferentes níveis (KAPP, 2012).

Considerando os detalhes da definição, a “gamificação” não tem como objetivo o entretenimento, mas sim a aprendizagem, por isso é definida empiricamente como ‘jogo sério’. Mas a aproximação de significados desses dois termos provoca equívocos, pois a maneira de diferenciar uma prática “gamificada” de uma que entretém é a intenção, foco, com que tal atividade é realizada. Em razão disto surge a problemática levantada por Deterding (2011) sobre quais são os componentes pertencentes aos jogos. A sugestão do autor é

> [...] utilize os “Dez Ingredientes de Grandes Jogos” identificado por Reeves e Read (2009): autorrepresentação com avatares; ambientes tridimensionais; contexto narrativo; comentários; reputações, posições e níveis; mercados e economias; competição sob regras que são explícitas e obrigatórias; equipes; sistemas de comunicação paralela

> que podem ser facilmente configurados; pressão do tempo. (tradução nossa[5]) (DETERDING, 2011, p.11).

Sendo assim, cada um desses elementos pode ser inserido fora do contexto de jogos e considerados isoladamente. Visto que a 'gamificação' é mobilizar apenas um ou mais dos elementos, não, necessariamente, todos, já o jogo é uma categoria composta de múltiplas condições necessárias" (DETERDING et al., 2011).

Zichermann e Cunningham (2011) trazem a definição dos principais elementos/mecânica de jogos para serem reproduzidos em sistemas "gamificados", que quando "utilizados corretamente, prometem produzir uma resposta significativa dos jogadores". (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011, p. 36).

Os autores listam como principais elementos de jogos: "pontos, níveis, tabelas de classificação, emblemas, desafios / missões, integração e ciclos de envolvimento." (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011, p.36) que serão definidos nos próximos parágrafos.

O sistema de *pontos* tem grande relevância para a "gamificação", pois fornece informações de como está a participação dos envolvidos. E a partir dos resultados é possível realizar ajustes, estabelecer metas, além de valorizar, motivar a participação dos alunos. (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011)

Os *níveis* podem indicar o progresso, situar os participantes de onde estão na experiência "gamificada" ou mostrar a progressão da dificuldade dentro do jogo. São indicados de diversas maneiras, por cores, barras, símbolos. A melhor maneira de se exibir os níveis é por meio de *design* lógico, de fácil visualização e flexível para que o jogador consiga entender sem dificuldades. (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011)

O elemento, *tabelas de classificação*, tem como objetivo apresentar as pontuações, por meio de comparação simples. Contudo é preciso ter o cuidado desta tabela não desestimular os jogadores, mostrando pontuações inatingíveis. "Por padrão, vemos uma lista ordenada com uma pontuação ao lado de cada nome e entendemos que estamos olhando para um sistema de classificação". (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011, p. 50) (tradução nossa[6])

---

[5] Take the "Ten Ingredients of Great Games" identified by Reeves and Read [58]: Selfrepresentation with avatars; three-dimensional environments; narrative context; feedback; reputations, ranks, and levels; marketplaces and economies; competition under rules that are explicit and enforced; teams; parallel communication systems that can be easily configured; time pressure.

[6] By default, we see an ordered list with a score beside each name, and we understand that we are looking at a ranking system.

Os *emblemas* são elementos que marcam a progressão e conclusão dos objetivos dentro do jogo. Em alguns jogos os emblemas substituem os marcadores dos níveis, além disso têm o intuito de encorajar e motivar os participantes. (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011).

> Para designers de jogos, os emblemas são uma excelente forma de encorajar a promoção social de seus produtos e serviços. Os emblemas também marcam a conclusão de gols e o progresso constante do jogo dentro do sistema. Em alguns designs, os emblemas podem substituir os níveis como marcadores de progresso eficazes. (ZICHERMANN, CUNNINGHAM, 2011, p. 55) (tradução nossa[7])

Integração é o ato de trazer um novato à experiência "gamificada", para isso é necessário criar condições para que o participante inicie nessa jornada e permaneça. E o primeiro contato do jogador com o jogo é fundamental para que este objetivo se cumpra, então as sugestões são: o primeiro minuto do jogador deve ser gasto para que este experimente o site/jogo/aplicativo, mas não exigir que leia parágrafos de instruções. Fornecer alguma bonificação, prêmios, emblemas é uma ótima estratégia para manter a motivação do participante. (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011)

Desafios e missões são elementos essenciais para manter o interesse do jogador em jogar, orientam a respeito do que se deve fazer dentro da experiência "gamificada". O importante é sempre apresentar desafios diversificados, criando "um grande volume de opções interessantes", além de ser de acordo com a experiência do jogador com o jogo, "um novato não deve receber desafios mais complexos. Desafios diferentes para níveis diferentes são apropriados e fundamentalmente melhor sucedido". (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011, p. 65) (tradução nossa[8]).

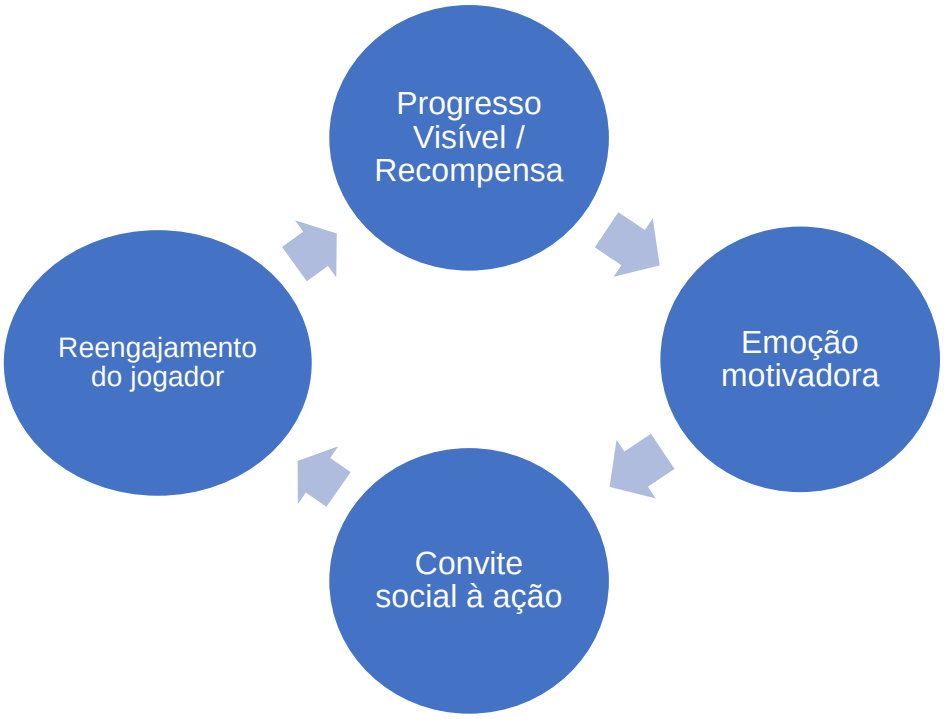
Por fim, o elemento *ciclo de engajamento social*, que não é exclusivo de jogos, tem sua base em design de engajamento, cujo objetivo não é analisar, apenas o envolvimento do jogador, mas como este sai, após o término, e o que o traz de volta para o jogo. (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011)

Em um ciclo de engajamento social, uma emoção motivadora leva ao reengajamento do jogador, que leva a um apelo à ação social, que resulta em progresso e / ou recompensas visíveis, que volta para uma emoção motivadora (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011, p. 65)

---

[7] For game designers, badges are an excellent way to encourage social promotion of their products and services. Badges also mark the completion of goals and the steady progress of play within the system.
[8] The player should not be given master level challenges as a novice. Different challenges for different levels are appropriate and fundamentally more successful.

Figura 2 – Ciclo de engajamento social



Fonte: Zichermann e Cunningham (2011, p.68 – tradução nossa)[9].

Conforme a figura acima, o ciclo de engajamento social é uma sequência de ações que levam à motivação e, consequentemente, o indivíduo utilizará novamente o dispositivo “gamificado”.

Zichermann e Cunningham (2011, p. 69) exemplificam que o iniciante do “Twitter” deseja se conectar e se expressar por meio dele. Feito isto ele pode se desligar e não mais acessar a rede social. Porém se outro usuário o mencionar em algum “tweet”, este iniciante se envolverá novamente com a rede, levando-o a “tweetar” em resposta ao comentário. Consequentemente o iniciante ganha seguidores, e este se engaja mais uma vez para se expressar.

Outro elemento importante, contudo, não é apenas da “gamificação”, é o *feedback* e o reforço. “Constitui a mecânica de jogo abrangente mais importante, intrinsecamente ligada à pontuação e ao progresso”, pois influencia diretamente nas

[9] Visible Progress/Reward – Motivating Emotion - Social Call to Action – Player Re-Engagement

interações do professor com o jogador, e em como melhorá-las (ZICHERMANN, CUNNINGHAM, 2011, p.78).

Zichermann e Cunningham (2011, p. 77) indicam que

> [...] uma das mecânicas de jogo mais diretas e importantes, e que é cada vez mais a pedra angular do movimento de 'gamificação', é o feedback. Definido de forma ampla, o feedback é retornar informações aos jogadores e informá-los de onde eles estão no momento, idealmente contra um progresso contínuo. Os ciclos de *feedback* são partes essenciais de todos os jogos e são vistos com mais frequência na interação entre pontuações e níveis. Conforme as pontuações aumentam durante uma experiência, eles fornecem um *feedback* claro e inequívoco ao jogador de que ele está indo na direção "certa". Os níveis e outras mecânicas de progresso ajudam a selar o acordo, quebrando um longo arco em unidades menores e mais realizáveis. (tradução nossa[10]).

Alves, Minho e Diniz (2014, p. 90), pensando no "planejamento no sentido de criar uma estratégia educacional gamificada envolvente, que promova o aprendizado de conteúdos escolares", formularam uma tabela com etapas para a criação dessa experiência.

Quadro 2 – Como criar uma Estratégia Educacional 'Gamificada'

INTERAJA COM OS GAMES	É fundamental que o professor interaja com os jogos em diferentes plataformas (web, consoles, PC, dispositivos movéis, etc) para vivenciar a lógica dos games e compreender as diferentes mecânicas.
CONHEÇA SEU PÚBLICO	Analise as características do seu público, sua faixa etária, seus hábitos e rotina.
DEFINA O ESCOPO	Defina quais as áreas de conhecimento estarão envolvidas, o tema que será abordado, as competências que serão desenvolvidas, os conteúdos que estarão associados, as atitudes e comportamentos que serão potencializados.
COMPREENDA O PROBLEMA E O CONTEXTO	Reflita sobre quais problemas reais do cotidiano podem ser explorados com o game e como os problemas se relacionam com os conteúdos estudados.
DEFINA A MISSÃO/ OBJETIVO	Defina qual é a missão da estratégia gamificada, analise se ela é clara, alcançável e mensurável. Verifique se a missão está aderente às competências que serão desenvolvidas e ao tema

[10] One of the most straightforward and important game mechanics, and one that is increasingly a cornerstone of the gamification movement, is feedback. Broadly defined, feedback is returning information to players and informing them of where they are at the present time, ideally against a continuum of progress. Feedback loops are essential parts of all games, and they are seen most frequently in the interplay between scores and levels. As scores increase during an experience, they provide clear and unambiguous feedback to the player that she is heading in the "right" direction. Levels and other progress mechanics help seal the deal by breaking a long arc into smaller, more achievable units.

	proposto.
DESENVOLVA A NARRATIVA DO JOGO	Reflita sobre qual história se quer contar. Analise se a narrativa está aderente ao tema e ao contexto. Verifique se a metáfora faz sentido para os jogadores e para o objetivo da estratégia. Reflita se a história tem o potencial de engajar o seu público. Pense na estética que se quer utilizar e se ela reforça e consolida a história.
DEFINA O AMBIENTE, PLATAFORMA	Defina se o seu público vai participar de casa ou de algum ambiente específico; se será utilizado o ambiente da sala-de-aula, ambiente digital ou ambos. Identifique a interface principal com o jogador.
DEFINA AS TAREFAS E A MECÂNICA	Estabeleça a duração da estratégia educacional gamificada e a frequência com que seu público irá interagir. Defina as mecânicas e verifique se as tarefas potencializam o desenvolvimento das competências e estão aderentes à narrativa. Crie as regras para cada tarefa.
DEFINA O SISTEMA DE PONTUAÇÃO	Verifique se a pontuação está equilibrada, justa e diversificada. Defina as recompensas e como será feito o ranking (local, periodicidade de exposição).
DEFINA OS RECURSOS	Planeje minuciosamente a agenda da estratégia, definindo os recursos necessários a cada dia. Analise qual o seu envolvimento em cada tarefa (se a pontuação será automática ou se precisará analisar as tarefas).
REVISE A ESTRATÉGIA	Verifique se a missão é compatível com o tema e está alinhada com a narrativa. Reflita se a narrativa tem potencial de engajar os jogadores e está aderente às tarefas. Verifique se as tarefas são diversificadas e exequíveis e possuem regras claras. Confira se o sistema de pontuação está bem estruturado e as recompensas são motivadoras e compatíveis com o público. Verifique se todos os recursos estão assegurados e se a agenda é adequada ao público.

Fonte: Alves, Minho e Diniz (2014, p. 92).

Sabendo dos diversos elementos dos jogos para a ‘gamificação’ e das diferentes estratégias, Zichermann e Cunningham (2011) recomendam iniciar com uma abordagem mais simplificada, com um elemento. Conforme a prática com tal experiência, combinar dois elementos trará ainda mais diversão e um desafio maior aos envolvidos. A indicação é usar da criatividade para a combinação dos elementos.

Pode-se concluir que o termo ‘gamificação’ ganhou relevância com a popularidade dos jogos. Por isso é importante mais estudos acadêmicos, principalmente na área educacional. Mas, mesmo sendo novo, já percebe-se ser um recurso valioso no aumento do engajamento e motivação dos estudantes.

> Pode-se dizer que o processo de gamificação é relativamente novo, derivado da popularidade dos games e de todas as possibilidades inerentes de resolver e potencializar aprendizagens em diferentes áreas do conhecimento. (TOLOMEI, 2017, p. 148).

Para inserir as práticas ‘gamificadas’ na educação é preciso mudança na infraestrutura das escolas com recursos tecnológicos, formação continuada que dê suporte aos docentes para que coloquem as inovações em prática e melhores salários aos professores (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 94).

A ‘gamificação’ é uma proposta inovadora, pois utiliza de recursos de um meio fora do âmbito educacional, mas que proporciona prazer em concluir as atividades propostas, e, principalmente, potencializa a aprendizagem (TOLOMEI, 2017).

2.4 ENSINO HÍBRIDO

O termo *ensino híbrido* surgiu, no campo educacional, na virada do século XXI, e “tem suas raízes no ensino *on-line*.” (HORN; STACKER; 2015, p.32) Esse conceito foi criado após análises e pesquisas educacionais no âmbito do ensino a distância. Chegou-se à conclusão que o *e-learning* estava em avanço contínuo, entretanto “mais de 90% dos estudantes continuarão a depender de supervisão adulta nas escolas tradicionais” (HORN; STACKER; 2015, p.33).

No Brasil, autores como Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Valente (2014), Moran (2015) discutem sobre ensino híbrido e definem que a

> [...] expressão “ensino híbrido” está enraizada em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI; 2015, p. 52).

O ensino *on-line* era visto como uma proposta secundária e de baixo custo em relação ao ensino tradicional presencial. Mas, aquele progrediu visivelmente com o objetivo de atingir o maior número de alunos e chegou até substituir o tradicional. Como aconteceu nas aulas de língua estrangeira em uma escola de *San Diego*, Califórnia. A escola utilizou o programa de *Rosetta Stone*, com plataforma altamente inteligente na interação dos usuários (HORN; STACKER, 2015). Horn e Stacker

(2015, p. 33) destacam, ainda, que a

> [...] maioria dos estudantes também quer um lugar físico para se reunir e se divertir, bem como para receber ajuda de seus professores, dois outros aspectos importantes que podem ser separados da transmissão de conteúdo.

Para tanto, e com foco nos inúmeros alunos que preferem o lugar físico, os diretores buscaram uma maneira de associar o ensino presencial com o *on-line.* Logo, surgiu o conceito de ensino híbrido, evidenciando um grande avanço nas duas modalidades de ensino (HORN; STACKER; 2015). De acordo com Valente (2014, p. 85),

> [...] a combinação do que ocorre on-line com o que ocorre em sala de aula presencialmente pode ser muito rica e beneficiar a aprendizagem dos alunos sob todos os aspectos.

Este termo passou a ser comumente utilizado na área educacional, mas os pesquisadores e professores, Horn e Stacker, perceberam que os conceitos eram inseridos sobremaneira com sentidos diferentes e até equivocados. A constância de inserção do ensino híbrido mostrou que este conceito é, geralmente, confundido com a ideia de inserir dispositivos e programas de computador nas salas de aula, referindo-se à tecnologia na educação (*edtech*) (HORN; STACKER; 2015).

Diante disso, estes autores, entrevistaram profissionais incumbidos de inserir programas de ensino híbrido em mais de 150 instituições, a partir de 2010. O objetivo da pesquisa era de se chegar à definição do termo. Buscando uma elucidação ampla, que permita variações, mas restrita, para diferenciá-lo na inserção de tecnologias educacionais (HORN; STACKER; 2015).

Com base nas respostas os autores, Horn e Stacker, chegaram à explicação dividida em três partes. A primeira é: O ensino híbrido

> é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou o ritmo. (HORN; STACKER; 2015, p. 34).

A inserção de *programa educacional formal* na definição é para explanar que o ensino híbrido faz parte de um projeto oficial de ensino, ou seja, que não é o aluno utilizar um aplicativo de sua escolha para aprender determinado conteúdo. Porém com

o ensino híbrido há a inserção da aprendizagem, também, por meio das tecnologias digitais. O que indica que a tecnologia é inserida como uma possibilidade de alteração na proposta metodológica da aula, como complementação, passando a utilizar a *web* e dispositivos digitais como via de instrução. (HORN; STACKER; 2015).

Com relação ao *elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo* é para que o ensino híbrido seja perceptível pelo ponto de vista do aluno também, não apenas do professor. Esse *controle* sugere que o estudante decida por voltar, acelerar, parar, e também defina o tempo, quando, irá fazer aquela proposta. (HORN; STACKER; 2015).

A segunda parte é esclarecida da seguinte maneira: “o estudante aprende, pelo menos em parte, em um local físico supervisionado longe de casa”, segundo Horn e Stacker (2015, p.35). O que significa que deve haver um espaço físico para encontros/aulas presencias, com a supervisão de um professor, instrutor, mediador, para então ser configurado ensino híbrido. Portanto não é ensino híbrido se não houver a mediação, presencial, de um profissional da educação. A terceira parte é definida como:

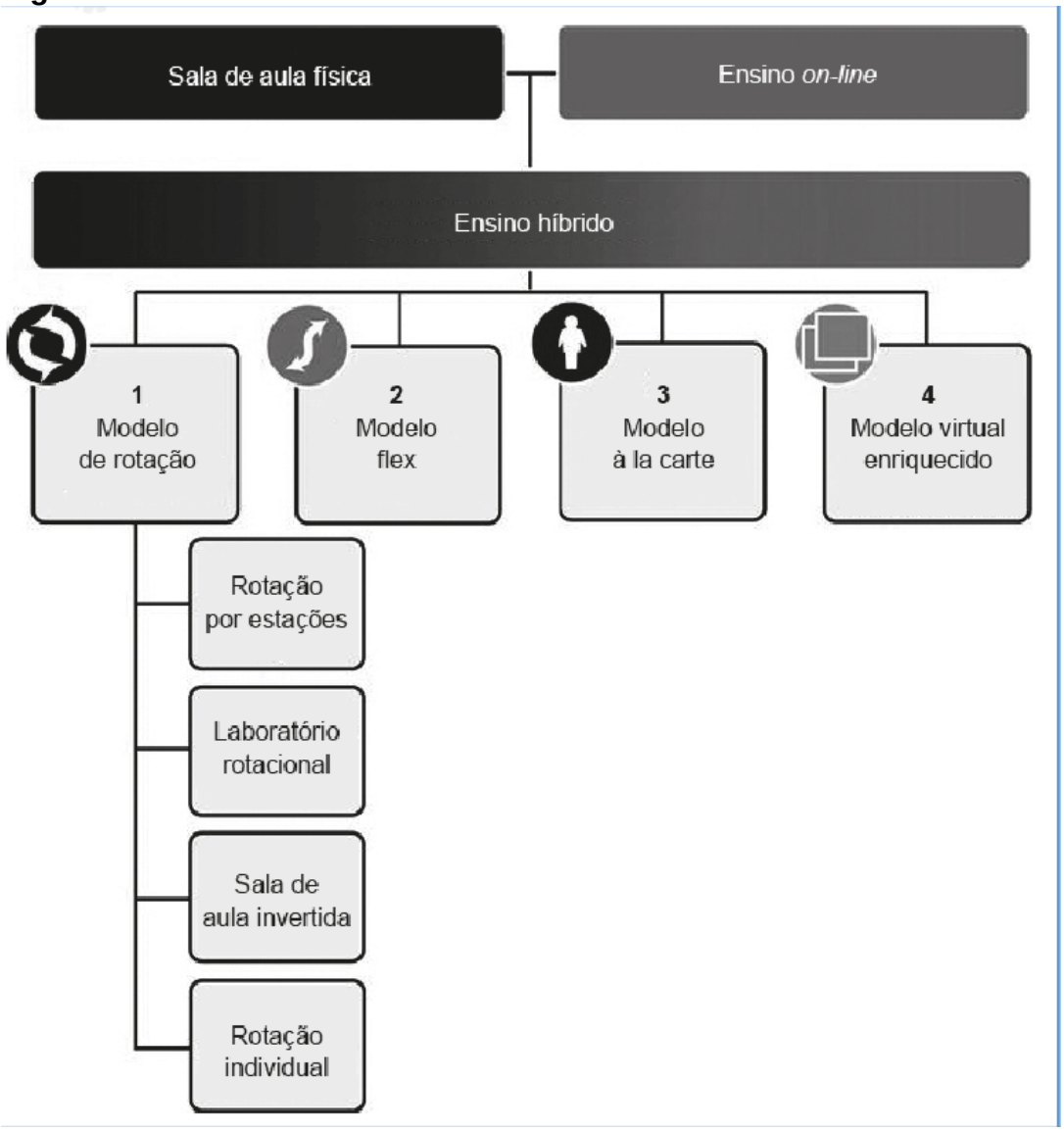
> [...] as modalidades, ao longo do caminho de aprendizagem de cada estudante em um curso ou uma matéria, estão conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada. (HORN; STACKER; 2015, p. 35).

Os autores condicionam o ensino híbrido ao ensino integrado, no qual os conteúdos vistos *on-line* e presencialmente devem estar conectados, de tal modo que não haja uma repetição, mas sim uma “combinação” – uma extensão do espaço de aprendizagem. Muitos cursos híbridos utilizam “sistema de dados computadorizado para acompanhar o progresso de cada estudante” (HORN; STACKER, 2015, p.35). Porém muitos, ainda, não atingiram o nível ideal de combinação entre as modalidades.

Após as definições os pesquisadores apresentaram diversos exemplos que indicam o que não é ensino híbrido e certas confusões em relação a esse conceito. Sendo que o principal destes é o equívoco com o “ensino enriquecido por tecnologia” em que a internet é apenas a hospedeira de textos e atividades, mas não oferece orientação. Complementando, ensino híbrido também não significa transferir para o *on-line* atividades da mesma maneira que se fazia no presencial.

Com a pesquisa, Horn e Stacker (2015) classificam os cursos híbridos em quatro modelos, são eles: Rotação, Flex, *À la Carte* e Virtual Enriquecido, conforme identificado na figura a seguir:

Figura 3 – Modelos de Ensino Híbrido



Fonte: Horn e Stacker (2015, p. 38).

De acordo com Valente (2014, p.85), o modelo de Rotação, que primeiro atrai os professores, “consiste em proporcionar ao aluno a chance de alternar ou circular por diferentes modalidades de aprendizagem”. É subdividido em quatro: o primeiro é a *Rotação por estações* – o aluno circula por diversas estações, das quais uma deve ser *on-line*, com realização de atividades e projetos em grupo e, também com

interação professor-aluno. Aqui as estações devem ser cronometradas e finalizadas com determinado tempo (VALENTE, 2014; HORN; STACKER, 2015).

O segundo subgrupo é o *Laboratório rotacional*. Ele é parecido com o primeiro, a diferença equivale na ida até o laboratório de informática, os alunos podem circular por diversos ambientes físicos do campus/escola, supervisionados por um profissional da educação, para que libere tempo aos professores, e com objetivo de integrar o tempo *on-line* com o da sala de aula (VALENTE, 2014; HORN; STACKER, 2015).

O terceiro subgrupo é a *Sala de aula Invertida*, que é um dos objetos de estudo desta pesquisa, portanto, consta descrita na próxima sessão. Mas a ideia é que a exposição de conteúdos seja por meio de uma plataforma *on-line*, e em sala de aula, atividades ativas, como: resolução de problemas, discussões, realização de projetos e outras (VALENTE, 2014; HORN; STACKER, 2015).

Por fim, o quarto subgrupo, *Rotação individual*, é caracterizado como *escolha sua modalidade*. Neste modelo há a personalização total com auxílio de um software, pois este indica a modalidade de acordo com as necessidades de cada aluno (VALENTE, 2014; HORN; STACKER, 2015).

O modelo *Flex*, é o ensino no qual o aluno pode frequentar o espaço físico em qualquer horário, conteúdo e atividades são por meio de um software que o auxilia nas avaliações de desempenho, para que o estudante consiga selecionar e gerenciar seus planos escolares. É utilizado “principalmente em laboratórios de recuperação de notas e centros de educação alternativa” (HORN; STACKER, 2015, p. 47). E os professores ficam disponíveis, presencialmente, para qualquer auxílio, discussões, aprofundamento. Valente (2014) define que nesse modelo

> [...] a âncora do processo de ensino e de aprendizagem é o conteúdo e as instruções que o aluno trabalha via plataforma on-line. A parte flexível e adaptável corresponde ao tipo de suporte que ele recebe na situação presencial, podendo ser um apoio substancial de um professor certificado, ou uma pequena ajuda de um adulto que auxilia o aluno de acordo com a sua necessidade, ou que supervisiona uma atividade em grupo ou projeto sendo desenvolvido pelo aluno. (VALENTE, 2014, p. 84)

O modelo *À la Carte* é comumente utilizado no Ensino Médio. Ele corresponde ao estudo de uma determinada disciplina ou curso inteiramente *on-line*, mas em que o aluno frequenta o ensino presencial para o restante das disciplinas. Logo, o ensino *on-line* e o presencial não têm ligação. Acontece quando o aluno tem interesse em

complementar suas disciplinas, e estas são oferecidas na modalidade *on-line*. O professor, nesta modalidade, está apenas *on-line* (VALENTE, 2014; HORN; STACKER, 2015).

Por fim, o quarto modelo de ensino híbrido, *virtual enriquecido*, é definido pelo ensino quase que inteiramente *on-line* com alguns encontros presenciais, obrigatoriamente.

> No modelo virtual enriquecido a ênfase está nas disciplinas que o aluno realiza on-line, sendo que ele pode realizar algumas atividades presencialmente como, por exemplo, experiências práticas, laboratórios ou mesmo uma disciplina presencial. Esse modelo difere do blended misturado pelo fato de a maior parte do ensino estar acontecendo *on-line*, complementado com poucas atividades presenciais. (VALENTE, 2014, p. 85)

Apesar de diversas definições e classificações acontece, também “uma abordagem combinada, mista” (HORN; STACKER, 2015, p.52) que é a junção de diferentes modelos que embasam a abordagem de um curso, instituição ou disciplina. O objetivo desse conjunto de atividades é propor ensino “mais eficiente, interessante e personalizado” (VALENTE, 2014, p.83).

Os modelos podem, ainda, ser divididos em duas categorias: *sustentado* e *disruptivo*. O *Clayton Christensen Institute* (2013), instituo estadunidense que analisa o ensino híbrido por meio do ensino disruptivo, define que

> [...] a opção sustentada é inventar uma solução híbrida que dê aos educadores “o melhor dos dois mundos” — isto é, as vantagens do ensino online combinadas a todos os benefícios da sala de aula tradicional. A opção disruptiva é empregar o ensino online em novos modelos que se afastem da sala de aula tradicional, e foquem inicialmente nos não-consumidores que valorizem a tecnologia pelo que ela é — mais adaptável, acessível e conveniente. (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p.26)

Portanto, *disruptivo* é quando há uma mudança metodológica absoluta da sala de aula, por exemplo: entra uma borboleta na sala de aula e o assunto a ser discutido torna-se ‘borboleta’. Já o modelo *sustentado* é o tradicional, mas com mudanças, unindo as “vantagens do ensino online combinadas a todos os benefícios da sala de aula tradicional”. (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p.26)

Em relação ao planejamento das aulas, do conteúdo e atividades, a elaboração deve abordar ferramentas específicas para o componente curricular, e não aquelas

que os alunos acessam para outros fins. Ademais, para o momento presencial, o professor precisa supervisionar as produções dos alunos, além de impulsionar as relações entre pares por meio de atividades complementares àquelas realizadas de maneira não presencial (VALENTE, 2014).

O uso da modalidade EH, em inglês *blended learning,* tem sido a tendência em muitos cursos de EaD, segundo Moran (2014) e Valente (2014). Pois, com a inserção da tecnologia a educação sofreu impacto relevante quanto à sua dinâmica, sendo que o tempo, espaço e interações sociais são alguns dos elementos que sofrem alteração dentro do ambiente escolar.

O EH tem objetivo de integrar momentos presenciais com on-line, e as tecnologias digitais se tornam aliadas a essa modalidade como elementos que ajudam a romper a distância geográfica. Desse modo, a combinação do que ocorre *on-line* com o que ocorre em sala de aula presencialmente pode ser muito rica e beneficiar a aprendizagem dos alunos sob todos os aspectos.

No Brasil, Moran (2014) acredita que essa é a modalidade que pode introduzir mudanças no ensino presencial e nas disciplinas ou cursos realizados a distância. Segundo o autor, “as instituições utilizarão o *blended* como o modelo predominante de educação, que unirá o presencial e o EaD. Os cursos presenciais se tornarão semipresenciais, principalmente na fase mais adulta da formação, como a universitária” (MORAN, 2014, p.3).

Em orientação regulamentar o MEC – Ministério da Educação – publicou a Portaria 2.117/2019, no dia seis de dezembro de dois mil e dezenove, que autoriza a oferta de diversos cursos presenciais, do Ensino Superior, com, no máximo, 40% da carga horária total a distância.

No próximo tópico discutimos sobre a sala de aula invertida, um dos modelos de ensino híbrido e uma das MA trabalhadas e discutidas em nossa SVFD.

2.4.1 Sala de Aula Invertida

A sala de aula invertida – (doravante SAI) – em inglês *flipped classroom* – é um modelo de ensino híbrido (MORAN, 2018) que mescla atividade presencial e à distância, com o objetivo de desenvolver, dentre várias capacidades, a autonomia do aluno. Ademais, é uma metodologia ativa de aprendizagem, mas desde que as atividades propostas ativem os alunos.

De acordo com Valente (2014, p.85), a sala de aula invertida é

> [...] uma modalidade de *e-learning* na qual o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc.

Neste estudo optamos por seguir a definição de sala de aula de invertida explanada por Jonathan Bergmann e Aaron Sams (2018), que foi divulgada em um estudo pioneiro no ano de 2007. Entretanto, há outros estudos que determinam a metodologia também, como em *Peer Instruction* (MAZUR, 2015), *Inverting the Classroom* (LAGE; PLATT; TREGLIA, 2000), *Classroom Flip* (BAKER, 2000).

Essa abordagem não é recente, foi usada pela primeira vez em 1996, na disciplina de Microeconomia da *Miami University,* por Lage, Platt e Treglia (2000). Porém, apesar de apresentar resultados positivos, não foi amplamente divulgada e utilizada, devido à dificuldade de acesso a plataformas tecnológicas digitais (VALENTE, 2014).

Jonathan Bergmann e Aaron Sams (2018) são professores de escola do campo, do estado de Colorado nos Estados Unidos, e começaram a enfrentar problemas de faltas dos alunos devido ao transporte e atividades esportivas que estes praticavam. O que ocasionavam problemas em acompanhar as aulas e os conteúdos. Com isso os professores começaram a pensar em estratégias que resolvessem as dificuldades em acompanhar as aulas.

A realidade começou a mudar quando os autores leram, em uma revista de tecnologia, sobre o *PowerPoint*, um software que permite gravar apresentações em slides, com voz e anotações. O arquivo pode ser convertido em vídeo para que seja disponibilizado de modo on-line. E então os professores começaram a gravar suas aulas ao vivo para depois encaminhá-las aos alunos (BERGMANN; JONATHAN, 2018).

Aaron percebeu que os alunos não precisavam do professor a todo momento, mas especificamente quando este está com dúvidas ou precisa de auxílio individual. E então surgiu a reflexão com a seguinte pergunta: “E se gravássemos todas as aulas, e se os alunos assistissem ao vídeo como ‘dever de casa’ e usássemos, então, todo o tempo em sala de aula para ajudá-los com os conceitos que não compreenderam?” (BERGMANN; JONATHAN, 2018, p.21).

Assim surgiu a SAI com o objetivo de pré-gravar as aulas de química para resolver o problema das faltas. E, por meio dessa nova realidade, os professores constataram que dispunham de mais tempo, tanto para execução das atividades laboratoriais, quanto para a resolução de problemas de ciência. Com isso, todo o conteúdo programado para o ano letivo foi concluído (BERGMANN; JONATHAN, 2018).

Bergmann (2018) realizou uma pesquisa com professores e alunos que estão inseridos na SAI em todo o mundo. Ele afirma que há salas invertidas em "praticamente todos os países, em todas as disciplinas e em todos os níveis de ensino". O objetivo da pesquisa era identificar a assimilação dos alunos em relação à SAI. Ao todo participaram 2.344 alunos divididos em diversos países.

Com a inversão do modelo de aula os autores relatam algumas observações positivas ao processo de ensino e aprendizagem. A primeira é em relação à personalização do ensino, pois com a metodologia sala de aula invertida é possível ajustar as atividades de acordo com a realidade escolar da turma. (BERGMANN; JONATHAN, 2018).

Apesar de ser benéfica, a personalização não é uma tarefa fácil ao professor, visto que o modelo atual de educação é o tradicional e com inúmeros alunos. Esse contexto é implantado desde a revolução industrial, em que os alunos são formados como em linha de montagem, visando a educação padronizada, bancária (FREIRE, 1987), transmissiva de informações.

As características do modelo atual e tradicional são: carteiras enfileiradas, fala expositiva do professor ou um especialista do tema, e por meio de um teste os alunos precisam se lembrar das informações recebidas. Desse modo o objetivo é que todos os alunos recebam a mesma educação, de maneira massificada. Mas a deficiência desse modelo, de acordo com os autores, é que os alunos são sujeitos distintos e que não vêm à escola da mesma maneira, com a mesma formação e motivação (BERGMANN; JONATHAN, 2018).

Bergmann e Jonathan (2018) salientam, ainda, que não há uma única maneira de se inverter o ensino, pois não há itens a serem seguidos fielmente. O que existe é a mudança de mentalidade, na qual o foco passa a ser o aluno. Por isso, cada professor encontrará o seu modo de inverter a sala de aula. (BERGMANN; JONATHAN, 2018). Mas, como colocar na prática?

Em relação à rotina de implementação da SAI, os professores explicam que iniciam as aulas discutindo sobre o conteúdo visto previamente à aula. As perguntas devem ser feitas previamente, no momento que assistirem ao vídeo. Para isso os alunos foram instruídos a pausar e voltar o vídeo quantas vezes forem necessárias, anotar as partes importantes, fazer perguntas sobre o tema abordado e a desligar quaisquer dispositivos que possam ocasionar distração (BERGMANN; JONATHAN, 2018).

Os alunos também foram orientados quanto ao método *Cornell* de anotações, que corresponde a registrar os pontos importantes, identificar as dúvidas e resumir o tema abordado. Com isso os professores conseguem esclarecer equívocos e avalia a eficiência dos vídeos gravados. Sanadas as dúvidas, os alunos são encaminhados às atividades da aula. São de diversos segmentos: experiências laboratoriais, pesquisa, resolução de problemas ou testes e outros (BERGMANN; JONATHAN, 2018).

O que muda, nessa abordagem, não é apenas a estrutura da aula, mas também o papel do professor, pois passa a ser de orientação e tutoria ao invés da transmissão de informação. Circular em sala de aula, interagir com alunos, auxiliar na aprendizagem, dar maior atenção aos alunos que apresentam dificuldade, são algumas das ações do professor em sala de aula (BERGMANN; JONATHAN, 2018).

Consequentemente a relação professor-aluno e aluno-aluno também é modificada. Com atividades que provocam maior contato dos agentes envolvidos, como conversas, pesquisas, debates, resolução de problemas, análises, a interação destes é privilegiada, desenvolvendo competências importantes para o mundo globalizado que vivemos, tais como: colaboração, construção conjunta de conhecimento, valorização da diversidade de saberes, empatia, diálogo e diversas outras descritas na BNCC (BRASIL, 2018).

E essa relação é de extrema importância na vida dos alunos. Professores são orientadores, aconselhadores, inspiradores, e esse vínculo é fortalecido por meio das interações mais próximas entre eles.

Com a SAI e a mudança de papel do professor em sala de aula, o professor pode identificar o que realmente os alunos estão aprendendo ou não continuamente, pois ao tirar as dúvidas, circular pelos grupos e outras atividades propostas, ele consegue visualizar as diferentes habilidades dos alunos, bem como suas dificuldades.

Desse modo, acontece a personalização do ensino e o aluno percebe que o objetivo do professor é que ele aprenda, seja ativo, autônomo, e não apenas execute tarefas escolares (BERGMANN; JONATHAN, 2018).

Consequentemente é possível afirmar que a SAI auxilia aqueles alunos que estão ou têm dificuldades, pois esses recebem maior atenção individualizada do professor. E os educandos que participam das salas especiais, e com diferentes habilidades, podem utilizar os vídeos nesse contexto, para a retomada de conteúdo, anotações e aprofundamento nos conceitos (BERGMANN; JONATHAN, 2018).

Outra situação que é alterada é a conversa com os pais, pois nas reuniões com eles são comuns as perguntas: ‘Meu filho te respeita? Presta atenção? Atrapalha a aula?’ E com a inversão as indagações passam a ser outras: ‘Os alunos estão aprendendo? O que é possível ser feito para que aprendam?’. Cujos temas são mais profundos e mais assertivos relacionados à aprendizagem (BERGMANN; JONATHAN, 2018).

Muitos pais e professores questionam-se em encontrar maneiras de superar a indisciplina, desinteresse pela aula e dispersão, fragilidades do modelo tradicional. Contudo a SAI traz consigo mudança de comportamento, não só do professor, mas do aluno, pois aquele que não apresenta comportamento adequado se sente deslocado e acaba participando da proposta (BERGMANN; JONATHAN, 2018).

Como o foco não está mais na oratória e exposição do professor, e sim nas atividades realizadas, o principal objetivo da SAI é fazer com que os alunos aprendam, para isso é importante que os educandos se envolvam com o ensino e não cumpram as tarefas somente como obrigação. Visto que a escola não tem o objetivo, apenas, de trabalhar o conteúdo curricular, mas também de inspirar, ouvir, dar voz (BERGMANN; JONATHAN, 2018).

A implementação do modelo invertido traz consigo desafios e consequências positivas que refletem diretamente na aprendizagem. Além disso a SAI oferece maneiras de se explorar a tecnologia eficientemente. Não é substituir o ensino presencial pelo on-line, mas integrar os dois modelos, o que é divulgado como ensino híbrido (BERGMANN; JONATHAN, 2018).

> Ao lado dessa metodologia surge outra questão bastante importante, a qual é importante levar em consideração, pois sabe-se que a grande maioria dos aparatos tecnológicos da atualidade surge como funções de entretenimento. Por esse motivo, parece ser necessário ampliar essa visão do senso comum, pois apesar que as tecnologias não

> tenham surgido com objetivo de trazer melhorias para educação, é possível utilizá-las nesse sentido e os estudantes precisam estar cientes desse fato. (MORAIS; SOUZA, 2020, p.19).

Para implementação da SAI vídeos são ótimos recursos, mas não é uma regra, é necessário fazer uma reflexão se esta é a melhor alternativa levando em consideração o alunado, o conteúdo e também se o professor está confortável com esse dispositivo. Pois é um erro escolher essa opção apenas por ser mais tecnológico, o que é chamado de “desserviço aos alunos” (BERGMANN; JONATHAN, 2018, p.53).

Valente (2014, p. 86) acrescenta ainda que o

> [...] tipo de material ou atividades que o aluno realiza on-line e na sala de aula variam de acordo com a proposta sendo implantada, criando diferentes possibilidades para essa abordagem pedagógica.

É importante ressaltar que nem todas as aulas precisam ser precedidas de vídeo, os alunos podem preparar materiais, realizar leituras ou muitos outros tipos de atividades. Pois produzir os próprios vídeos pode ser a situação mais complicada para os professores, alguns se familiarizam, outros não. Para esses há a possibilidade de escolher um vídeo já pronto de outro professor. Não é uma tarefa fácil, mas com a ascensão das plataformas de vídeo, é provável encontrar uma aula com qualidade.

Jonathan Bergmann e Aaron Sams (2018) destacam que preferem produzir vídeos mais descontraídos e menos formais, que são preferência dos alunos. O que deve sempre ser observada é a opinião e necessidades dos alunos. Eles observaram que se organizassem um roteiro a criatividade e espontaneidade ficavam comprometidas.

A edição dos vídeos produzidos é um aspecto que o professor vai desenvolvendo aos poucos, aprendendo como utilizar ferramentas que criam efeitos visuais e sonoros, cortam os erros, dão zoom. Essa edição é relevante, pois colabora com a aprendizagem dos alunos.

Após escolhido o material anterior à aula surge a questão da divulgação. De que maneira os alunos o receberão? Por vídeo, impresso, plataformas digitais? A resolução dessa problemática difere-se com a realidade da escola, sobretudo dos alunos, visto que devem ser observadas as necessidades dos educandos.

Os professores, Jonathan Bergmann e Aaron Sams (2018), divulgadores da metodologia dispõem as gravações em websites de hospedagem de vídeos, e

também gravam em DVDs que são entregues aos alunos que não têm acesso à internet. A recomendação é optar por um ou dois métodos de divulgação.

Pensar no tamanho e quantidade de vídeos é imprescindível, pois a “ideia não é “substituir a aula presencial por vídeos” (VALENTE, 2014, p.90). Visto que, se não houver tal análise, a aula pode ficar mais tediosa ainda. Bergmann (2018) salienta que não são os vídeos os responsáveis pela multimodalidade da abordagem, mas sim o que acontece em sala de aula. E pela análise de dados da pesquisa, os vídeos devem ser breves e recheados de informações. (BERGMANN, 2018). O professor Valente (2014, p. 92) acrescenta que

> [...] o aluno pode trabalhar com esse material no seu ritmo e tentar desenvolver o máximo de compreensão possível. Os vídeos gravados têm sido os mais utilizados pelo fato de o aluno poder assisti-los quantas vezes for necessário e dedicar mais atenção aos conteúdos que apresentam maior dificuldade. Por outro lado, se o material é navegável, com uso de recursos tecnológicos, como animação, simulação, laboratório virtual etc. ele pode aprofundar ainda mais seus conhecimentos.

E durante a aula, o que fazer? Essa é a indagação que intriga os professores, e a resposta dos especialistas Bergmann (2018), Moran (2015) é utilizar o aumento do tempo com práticas envolventes e produtivas. Com isso, nas aulas de língua portuguesa, atividades como: produzir, analisar, debater, discursar podem ser realizadas com maior eficiência.

Os alunos também podem ser direcionados à criação de conteúdo: blog, vídeo, *podcast* e muitos outros. Isso demonstra a aprendizagem e a construção do conhecimento. Armando Valente ressalta que “o tipo de material ou atividades que o aluno realiza on-line e na sala de aula variam de acordo com a proposta sendo implantada, criando diferentes possibilidades para essa abordagem pedagógica.” (VALENTE, 2014, p. 86). Segundo Bergmann (2018, p. 11),

> o tempo em sala de aula é, então, realocado para tarefas como projetos, inquirições, debates ou simplesmente, trabalhos em tarefas que, no velho paradigma, teriam sido enviadas para casa. Essa simples alteração no tempo de se fazer as coisas está transformando as salas de aula mundo afora.

Essa readequação da estrutura e trabalho em sala de aula faz com que as TDIC se integrem no processo de ensino e aprendizagem possibilitando, assim, inúmeras

práticas multissemióticas, características do mundo digital em que todos estamos inseridos. O objetivo é agregar as TDIC nas práticas escolares (VALENTE, 2014).

Entretanto, alguns autores criticam a SAI, justificando que o uso de TDIC pode ser prejudicial e excludente, pois muitos alunos não têm acesso à internet. Então pode ser um meio de aumentar a desigualdade e estabelecer desvantagens em relação àqueles que têm acesso aos materiais *on-line* (VALENTE, 2014).

Em relação à avaliação, seja ela diagnóstica, formativa ou somatória, o professor pode realizar testes cujos resultados servirão de informações sobre o que os alunos estão ou não, aprendendo. Valente (2014, p. 90) sugere que,

> para que o professor possa saber o que o aluno absorveu desse estudo on-line, praticamente todas as soluções de sala de aula invertida sugerem que o estudante realize um teste, elaborado na própria plataforma on-line, de modo que possa avaliar sua aprendizagem. Os resultados dessa avaliação, quando registrados na plataforma, permitem ao professor acessá-los e conhecer quais foram os pontos críticos do material estudado e que devem ser retomados em sala de aula.

Para concluirmos essa sessão, cabe evidenciar que inverter a sala de aula não é apenas propor que os alunos assistam a vídeos antes da aula presencial, esse é um modelo de inversão. A SAI pode partir de “pesquisas, projetos e produções” (MORAN, 2018, p. 13) feitos pelos alunos para então avançar, aprofundar o conhecimento. O indispensável é envolver os alunos, engajá-los com resoluções de problemas, questionamentos, atividades que exijam a participação ativa. E, para isso, tem por premissa três aspectos: a mudança cultural por parte dos professores, alunos e pais, em consentir com a proposta; o uso de materiais apropriados; e uma boa assistência e orientação do professor (MORAN, 2018).

2.5 Formação Docente

É estreita a ligação entre a qualidade da formação docente e a produtividade dos alunos, tendo isso, aumentam o interesse pela análise e reflexão da preparação docente, e, consequentemente das influências das formações sobre as práticas de sala de aula. A propósito, a aprendizagem não acontece de maneira linear, mas há interferência do contexto escolar, da formação profissional do professor, como também dos materiais didáticos adotados. (GRAÇA, 2014)

Graça (2014, p. 681) apresenta que os estudos recentes indicam que “tanto a experiência quanto a reflexão sobre as práticas são decisivas” para o conhecimento docente. Por isso o conceito de instrumentalização e aplicação é rejeitado. Visto que é substancial “existir uma articulação sempre flexível, ainda que sempre também sustentada, entre um programa de saberes transmitidos através de dispositivos clássicos e uma análise reflexiva das práticas”, tomando sempre como base o Interacionismo Sociodiscursivo, cujo instrumento principal de interação humana é a linguagem.

> Para essa caracterização, é fundamental uma observação cuidadosa das posturas que adota assim como das próprias relações estabelecidas entre os alunos e os objetos de ensino, e efetivamente ensinados, em sala de aula. Para isso, por sua vez, importa proceder à análise das interações didáticas ocorridas no contexto específico de uma dada disciplina ou de uma dada formação sobre determinada matéria curricular. (GRAÇA, 2014, p. 682)

Dolz (2009) afirma que no âmbito da formação docente é preciso que aconteça a articulação entre a formação, investigação e inovação, tudo isto ancorado em pesquisas. Investigar para compreender os contínuos desafios inerentes ao professor. Inovar, a partir de uma análise da realidade, com intuito de construir conhecimentos significativos.

Ademais Graça (2020, p. 463) propõe que a formação docente contínua precisa, não só “apresentar novos conhecimentos”, mas, também, “contribuir para que os próprios docentes questionem as suas conceções e as suas práticas, (também) ao confrontá-los com o conhecimento de referência” (GAGNON; BASLEV, 2016; VANHULLE, 2008).

Abordando sobre formação docente, o Conselho Nacional da Educação, a partir da Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, promulgou as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)” (BRASIL, 2020, p. 103).

O documento ressalta o artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que destaca a responsabilidade do professor em “zelar pela aprendizagem dos alunos” e consolida dez competências gerais aos docentes, conforme mostra o Quadro 3.

Quadro 3 – Competências Gerais Docentes

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020, p. 104).

As competências correspondem a verbos do agir docente, dentre elas destacamos a competência dois que trata do planejamento e reflexão sobre a prática levando em consideração o contexto atual que vivemos, que visem modos de resolução de problemas vigentes. No âmbito de nossa pesquisa, realçamos, ainda, a competência cinco que visa incluir práticas mediadas pelo uso das TDIC. Diante disso, reconhecemos então que nosso estudo está em consonância com os documentos norteadores na esfera nacional.

Bacich (2018) também relaciona melhor aprendizagem dos alunos ao uso proficiente das TDIC pelo professor, de modo integrado ao currículo e, além disso, com intuito de modificar a abordagem nos momentos necessários.

Este mesmo documento apresenta, em seu artigo sétimo, cinco características de uma formação docente eficaz, sendo eles: “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica”. (BRASIL, 2020, p. 104)

Levando em consideração nossa pesquisa, salientamos a segunda característica:

> II - Uso de metodologias ativas de aprendizagem - as formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores; (BRASIL, 2020, p. 104)

Novamente identificamos esses pressupostos em nossa SVFD, pois tomamos como base algumas metodologias ativas e TDIC como objeto de estudo e de ensino e aprendizagem, no contexto de formação continuada virtual.

Diante do exposto, pode-se afirmar que é indispensável oportunizar formações docentes ancoradas nas concepções interacionistas, que são também defendidas pela BNCC (BRASIL, 2018) e BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020).

Dolz (2009, p.1) expressa “um bom profissional do ensino precisa, portanto, de uma formação que assegure um bom conhecimento do contexto escolar, dos alunos e dos processos envolvidos na aprendizagem da(s) disciplina(s) ensinada(s).”(tradução nossa) [11] Uma formação docente que leve à reflexão e relação da teoria com a prática, considerando o contexto no qual o conhecimento será empregue, as habilidades e necessidades dos alunos. (BACICH, 2018) (DOLZ, 2009)

[11] Un buen profesional de la enseñanza precisa, por tanto, una formación que le asegure un buen conocimiento del contexto escolar, del alumnado y de los procesos que intervienen en el aprendizaje de la(s) materia(s) enseñada(s).

2.5.1 Sequência de Formação

A sequência de formação (SF) é objeto de estudo do grupo de pesquisadores da Escola de Genebra (SILVA, 2013; GRAÇA; PEREIRA; DOLZ, 2015; DOLZ; GAGNON, 2018), e pesquisadoras brasileiras (FRANCESCON; CRISTOVÃO; TOGNATO, 2018; FRANCESCON, 2019; MIQUELANTE, 2019) que se amparam nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursvo. Diante disso não é um conceito concluído e definido, mas encontra-se em construção.

Francescon, Cristovão e Tognato (2018, p. 28) caracterizam a SF como o "conjunto de aulas desenvolvido por um formador, contemplando atividades que possam articular não somente os saberes a ensinar (conteúdos a serem estudados) como também os saberes para ensinar (aspectos metodológicos ou didático-pedagógicos)".

Outra definição semelhante é a de Cristovão, Miquelante e Francescon (2020, p. 473), indicam que compreendem

> a SF como um instrumento do professor formador no sistema de atividade de formação docente com vistas ao desenvolvimento tanto das Capacidades de Linguagem (CL), quanto das Capacidades Docentes, tendo em conta os elementos de mediação que a constitui.

Partindo da mesma teoria basilar, Pontara e Cristovão (2018, p. 176) conceituam a SF "como sendo um dispositivo didático que engloba um conjunto de ações voltadas à formação de professores de línguas, com base nos pressupostos teóricos da Escola de Genebra".

A SF se difere da SDG, pois nesta o objeto de estudo é um gênero textual realizada em contexto de formação de alunos da Educação Básica. Já a SF é mobilizada em situações de formação inicial ou continuada de professores. (BELINELLI, 2022)

Por não ser padronizado, esse agrupamento de aulas que constituem a SF não tem um número exato de atividades desenvolvidas ou de aulas, já que o tempo é variado de acordo com a necessidade de cada objeto de estudo. Podendo, até mesmo, utilizar uma ou sequências didáticas de gênero em contexto de ensino. (FRANCESCON; CRISTOVÃO; TOGNATO, 2018)

Segundo Francescon, Cristovão e Tognato (2018, p. 32) a SF tem o propósito de “entrelaçar os conhecimentos teóricos com a prática em sala de aula, articulando os saberes necessários à formação (os saberes a ensinar e para ensinar)”. E tem como característica, também, uma avaliação posterior, com o intuito de realizar práticas de formação mais “adequadas e efetivas à formação e ao desenvolvimento das capacidades docentes”.

Saberes a ensinar são os conteúdos do objeto a ser estudado, no nosso caso, as metodologias ativas, anúncio publicitário e TDIC. Já saberes para ensinar relacionam-se à metodologia de ensino, o instrumento pelo qual o professor ensina, em nossa pesquisa optamos pela abordagem, também, de algumas metodologias ativas.

Francescon, Cristovão e Tognato (2018, p. 53) chegam à conclusão que a SF possibilita “o desenvolvimento de reflexão crítica junto ao coletivo de professores em formação, por meio de práticas formativas que podem contribuir para uma maior compreensão das relações entre teoria e prática”. Ademais é possível revisar e fazer reajustes na SF, contribuições que aperfeiçoam a aprendizagem e o ato de ensinar, desenvolvendo, assim, capacidades docentes que levam o professor a ser “produtor ator e não meramente de agente executor”.

Em nossa pesquisa sistematizamos a SF de acordo com os autores acima mencionados, na sequência abordamos o ensino da leitura e produção de textos por meio de metodologias ativas, incluindo os saberes das TDIC. Contudo, a SF foi realizada a distância, modalidade de ensino diferente das que os pesquisadores embasaram seus estudos. À vista disso, na subseção seguinte, explanamos essa modalidade de ensino.

2.5.2 Educação a Distância

A educação a distância (EaD), é uma modalidade de ensino que foi, até o final dos anos 80, apoiada por materiais impressos, preparados adequadamente e entregues aos alunos. Circunstâncias estas que demarcavam uma “separação espacial e temporal entre o professor e os aprendizes”. (VALENTE, 2014, p. 83).

Entretanto, com a presença das TDIC, esta modalidade passou por reconfigurações, teóricas, pedagógicas, das finalidades e de processos avaliativos.

Pois as novas tecnologias digitais originaram meios e condições para tal ensino. (VALENTE, 2014)

Moran (2002, p. 1) define que a EaD “é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”. Como também defende a expressão ‘educação a distância’ a ‘ensino a distância’, por considerar que a palavra ‘educação’ é mais abrangente, já que ensino denota certa ênfase ao papel do professor, de ensinar, “embora nenhuma das expressões seja perfeitamente adequada”.

Andrade e Silva (2021, p. 16), afirmam que, com as TDIC em avanço, é necessário que o planejamento desta modalidade, EaD, possibilite acompanhar e supervisionar o aprendizado dos alunos, e mencionam que as TDIC

> proporcionam que docente e discente estejam em locais diferentes, que não tenham horário previamente marcado para que a aula aconteça; ao invés disso, cada discente estuda onde e como quiser: em casa, no ônibus, durante um exercício físico etc. É o estudante quem vai definir o melhor horário para si. Entretanto, existem momentos em que o estudante pode ter contato com o professor, para tirar dúvidas ou receber instruções específicas e, para tanto, podem fazer uso de chats, videoconferências, telefone, fóruns e até por mensagens via aplicativos de celular (GUAREZI; MATOS, 2012, p. 18).

Moran (2002, p. 2) atesta que as tecnologias interativas, na EaD, mostram o que deveriam “ser o cerne de qualquer processo de educação: a interação e a interlocução entre todos os que estão envolvidos nesse processo”. Pois a medida que avançam, novas oportunidades de interação surgem, são alterados os conceitos de presencialidade, uma vez que as TDIC acentuam a possibilidade de “estarmos todos presentes em muitos tempos e espaços diferentes”.

Tratando-se de legislação, a EaD tem embasamento legal a partir da Lei nº 9.394, lei de diretrizes e bases da educação nacional – a LDB (BRASIL, 1996). Em seu art. 80, consta que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 9).

Contudo é definida somente com a publicação do Decreto nº 5.622, o art. 80 da LDB, que a considera como

> [...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e

> professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, p. 1).

Após doze anos, em 2017, o Decreto nº 9.057 revoga o Decreto nº 5.622, alterando e complementando o conceito de EaD, em seu art. 1º assinala que

> 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, p. 3).

O novo decreto prevê que os cursos devem considerar a variedade de tempo de acesso de seus alunos e professores, como também pressupõe a escolha de metodologias que contribuem para maior acessibilidade.

A legislação, considera, ainda, em seus decretos o modo de avaliação, estágios, trabalhos de conclusão de curso, tipos de práticas realizadas em laboratórios, exigências características de qualquer curso presencial. Também descreve os níveis em que a oferta de EaD permite, a saber: educação básica, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e educação superior.

O processo constituinte e definidor da EaD não é uniforme e nem fácil, passou e ainda passa por mudanças variadas. Dentre os termos que dão nome à modalidade também percebemos alterações. “Educação a distância” e “*e-learning”* são utilizados, em geral, como sinônimos, *e-learning* correspondendo à nova versão da EaD, cujas atividades são realizadas por meio das TDIC, mas o termo educação a distância prevalece. A modalidade *e-learning* engloba diversas características: pode haver encontros presenciais, até como complementação das atividades e colaboração entre os envolvidos; o *blended-learning* – ensino híbrido – um dos objetos de estudo de nossa pesquisa, no qual algumas tarefas são realizadas inteiramente a distância e outras, em sala de aula.

Por sua vez, na literatura estrangeira, outros termos são mencionados como: *web-based education*, *on-line education*, *virtual classroom*, *distributed learning.* Já o termo “*online*”, no Brasil, é aplicado para designar cursos inteiramente a distância, a saber cursos abertos, ou até mesmo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), mesmo

para aqueles em que apenas as avaliações são efetuadas presencialmente. (VALENTE, 2014)

> Esta pluralidade de termos existe pelo fato de estarmos em uma fase de transição, na qual ainda coexistem atividades de EaD tradicionais, baseadas em material impresso ou mesmo em suportes tecnológicos como CD, rádio e TV; atividades de EaD efetuadas por intermédio das TDIC, principalmente por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem; e atividades de *e-learning.* Assim, a EaD via TDIC e o *e-learning* se sobrepõem em algumas situações. (VALENTE, 2014, p. 83)

Conforme mencionado, as possibilidades educacionais são vastas, porém Andrade e Silva (2021) destacam que é primordial que o aluno, para atender a esta modalidade, aprenda a aprender, ou seja, que encontre a melhor maneira de construir seu conhecimento, no qual ele é levado a criar, inovar, produzir, características do aluno protagonista de seu próprio aprendizado. (ANDRADE; SILVA, 2021).

Como visto a EaD tem suas normativas, características e tem exigências explícitas que visam consolidar um ensino de qualidade. Porém, sem planejamento, mas em caráter emergencial, devido a pandemia da Covid-19, instaurou-se o ensino remoto e isolamento social.

Com isso as escolas foram fechadas a partir do decreto Portarias Nº 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020a) e Nº 544, de 16 de junho de 2020 (Brasil, 2020b) e da Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020 (Brasil, 2020c), que pressupõe a continuidade das aulas mediadas por TDIC.

Moreira e Schlemmer (2020, p. 08) definem que o

> Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais.

E tem o objetivo de “suprir a emergência de falta de aulas presenciais, atendendo à necessidade do aluno, a fim de que se possa estudar e se manter ativo, mesmo estando o professor e o aluno cada um na sua casa”. (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020, p. 7)

Comparando EaD e ensino remoto, Moreira e Schlemmer (2020, p. 08) apresentam que “em algumas versões, o ensino remoto ou aula remota assemelha-se ao ensino a distância do século passado, realizado por correio, rádio ou TV, tendo

o acréscimo de TD, em rede".

Entretanto, Morais *et al.* (2020, p. 5), afirmam que o ensino remoto se difere do ensino a distância, visto que "a modalidade de ensino remoto vai ao encontro da proposta de período suplementar excepcional e pressupõe o planejamento de componentes curriculares do ensino presencial para o formato remoto".

Por fim, devido a todos os motivos elencados nesta seção, em concretude de tal contexto no qual nossa pesquisa se encontra, e no pressuposto de que a EaD "pode ser uma excelente alternativa para a formação continuada de professores que atuam em todos os níveis de escolaridade" (PORTO; NEVES; MACHADO, 2012, p. 9), escolhemos realizar uma proposta de formação docente nos moldes da EaD.

Cabe destacar a pesquisa de mestrado de Gabriela Pepis Belinelli, defendida em 2022, cuja produção também foi a proposta de formação docente, titulada sequência virtual de formação docente: o ensino do artigo de opinião por meio da metodologia das sequências didáticas de gêneros.

Nominamos nossa proposta de Sequência Virtual de Formação Docente – SVFD, e nos encoramos nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, da SDG, bem como da SF, elaborada na modalidade da EaD. Na seção a seguir detalhamos nossa proposta, o processo de criação, desenvolvimento e de análise.

3. METODOLOGIA

Nesta seção, tratamos das questões metodológicas de nossa pesquisa. Primeiramente, abordamos a classificação quanto à natureza e tipo. Seguidamente, apresentamos as etapas e procedimentos, caracterizando o contexto de intervenção, da produção da SVFD e os participantes implicados. Por último, demonstramos os dados gerados na pesquisa e do corpus escolhido para investigação e validação da SVFD.

3.1 NATUREZA E TIPO DE PESQUISA

A pesquisa parte de uma abordagem qualitativa (FLICK, 2009; PAIVA, 2019) de cunho interventivo. A pesquisa qualitativa tem como princípio a adequação sob três diferentes níveis: nos métodos da pesquisa, à criação de novos métodos de pesquisa e à adaptação da área de pesquisa. Portanto é preciso avaliar o contexto que se inclui a pesquisa para realizar possíveis adequações aos procedimentos metodológicos (FLICK, 2009). De acordo com Flick (2009, p. 16),

> [...] a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo. Os métodos devem ser adequados àquela questão e devem ser abertos o suficiente para permitir um entendimento de um processo ou relação.

Para Flick (2009, p. 22), o papel principal da pesquisa qualitativa é o de “mudar o mundo”, por ir além de uma proposta de investigação, mas uma proposta moral, que visa a compreender a realidade e construir conhecimento acerca dela.

Em nossa pesquisa, preocupamo-nos em partir do contexto real dos participantes, das situações, assuntos relevantes e atuais, para então realizar análises e reflexões que influenciem diretamente na prática docente. Além disso, optamos em utilizar a abordagem qualitativa, mas apresentamos alguns dados quantitativos, para fins de análise e reflexão sobre os dados, buscando aproximar os dados qualitativos dos quantitativos.

A partir da abordagem qualitativa, podemos ter diversos métodos de geração de dados, sendo alguns deles: entrevistas semiestruturadas ou narrativas, dados coletados a partir da observação, registro de interações em áudio, vídeo ou material visual. Os dados gerados, depois, podem ser submetidos a diferentes métodos de análise: de conteúdo, de discurso e conversação, de documentos ou hermenêutica (FLICK, 2009).

Em nossa pesquisa a ferramenta de geração de dados principal é a SVFD, conforme quadro 5 com a sinopse da sequência, e articuladas a ela as práticas, orais e verbais, de grande interação entre pesquisadores-participantes e participantes-participantes, dentre elas: participações em grupo e individual, reflexões em fóruns, *chats*, encontros síncronos, e outras, configurando, também, o papel dos pesquisadores dentro da abordagem qualitativa.

O pesquisador, na abordagem qualitativa, não é um agente com “neutralidade invisível”, mas é também um participante, que quando observa, se posiciona e leva os participantes a refletirem, encontrando, assim, novas definições, explicações para o assunto em questão (FLICK, 2009, p. 22).

Dos diferentes tipos de pesquisa existentes na abordagem qualitativa, há a *pesquisa-ação*, cuja vertente está inserida em nossa pesquisa (GIL, 2008; THIOLLENT, 1986; PAIVA, 2019).

Thiollent (1986, p.14) define que a pesquisa-ação como

> [...[um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Thiollent (1986) classifica a pesquisa-ação a partir do próprio nome, ou seja, é um tipo de pesquisa que precisa ocorrer uma ação que envolva as pessoas relacionadas à situação-problema a ser observada, investigada e conduzida, cujo objetivo é solucionar a questão envolvida.

De acordo com Paiva (2019, p. 73), no âmbito pedagógico, a pesquisa-ação é realizada para “compreender e melhorar um ambiente educacional”, além de ser “por natureza participativa”, na qual os pesquisadores são também construtores de conhecimento. E, consequentemente, participantes da pesquisa.

Em nossa pesquisa todos os participantes são do campo educacional, docentes graduados ou em formação. Desse modo, “os professores, sozinhos ou em conjunto com um pesquisador, identificam um problema a ser investigado ou uma questão a compreender e partem para a ação e reflexão”. (PAIVA, 2019, p. 74)

Diante disso, os pesquisadores, ao buscarem solucionar problemas, acompanharem e avaliarem as ações ocorridas exercem um “papel ativo”, característico da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986). Segundo Thiollent (1986, p. 75), a

> [...] pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular.

Thiollent (1986) identifica as características primordiais da pesquisa-ação e as resume, conforme quadro 4, abaixo:

Quadro 4 – Principais características da pesquisa-ação

A pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual:
a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; ·
b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento de pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Fonte: Adaptado de Thiollent (1986, p. 16).

Thiollent (1986) classifica a pesquisa-ação a partir do contexto de aplicação e dos objetivos pretendidos. Os objetivos podem ser: a) *objetivos práticos*, ao ter a intenção de solucionar um problema, com propostas de possíveis soluções; b) *objetivos de conhecimento*, ao coletar dados, que são mais facilmente encontrados

por meio da pesquisa ação, com intuito de expandir o entendimento acerca da situação analisada.

> A relação existente entre esses dois tipos de objetivos é variável. De modo geral considera-se que com maior conhecimento a ação é melhor conduzida. No entanto, as exigências cotidianas da prática frequentemente limitam o tempo de dedicação ao conhecimento. Um equilíbrio entre as duas ordens de preocupação deve ser mantido. (THIOLLENT, 1986, p.18).

Thiollent (1986, p. 76) conclui que é preciso que os pesquisadores da abordagem pesquisa-ação considerem “os aspectos comunicativos na espontaneidade e no planejamento consciente de ações transformadoras”. Arquitetando o processo “multidirecionado” de comunicação, e não o “unilateral de emissão-transmissão-recepção”, conforme outras abordagens. Consolidando, assim, ações de criação e construção.

Em nossa pesquisa, buscando envolver todos os participantes da pesquisa, tentamos encontrar apontamentos acerca de novas metodologias no ensino da Língua Portuguesa. Além disso, por meio do Produto Educacional, temos o intuito de permitir que outros docentes sejam impactados com as análises de nosso estudo.

A pesquisa-ação é realizada seguindo diferentes fases, segundo Baldissera (2001, p. 10) as fases são:

> [...] a seleção de uma área de trabalho, a recompilação de informações sobre esta, observação e levantamento das características de sua população; seleção e capacitação de “grupos estratégicos”; realização da pesquisa e devolução dos resultados.

Em nossa investigação identificamos essas fases, pois selecionamos a área de estudo e suas características, selecionamos os participantes, configuramos a pesquisa e expomos os resultados. Em seguida, apresentamos, em detalhes, essas fases e procedimentos da nossa pesquisa.

3.2 Etapas e Procedimentos da Pesquisa

Primeiramente, é importante destacar que nossa pesquisa está vinculada a um “projeto guarda-chuva”, intitulado “Sequências de formação em ambiente virtual de aprendizagem: práticas de uso da língua portuguesa como objeto de aprendizagem”,

coordenado pela Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros. Este projeto foi criado para englobar pesquisas produzidas no contexto do PPGEN/UENP, em específico aquelas relacionadas, assim como a nossa, ao desenvolvimento de sequências virtuais de formação e obteve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com o n° 34191620.6.0000.8123 e parecer n° 4.242.175.

Iniciamos, então, a descrição das etapas de nossa pesquisa. Começamos com a revisão bibliográfica sobre os assuntos pertinentes ao nosso estudo. Partimos para a exploração do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) da UENP – plataforma Moodle – plataforma para a intervenção didática. Concomitante, iniciamos o planejamento e elaboração da SVFD-piloto, e, então fizemos a divulgação do curso nas redes sociais por meio de um cartaz (Apêndice A), juntamente com o formulário de inscrição no *Google Forms* (Apêndice B), contendo todas as informações sobre a sequência e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que obteve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com o n° 34191620.6.0000.8123 e parecer n° 4.242.175.) para leitura, ciência e assinatura dos interessados.

Um dia após a divulgação, atingimos 27 inscritos, e consideramos número ideal para essa primeira experiência. Então, encerramos a inscrição e enviamos um e-mail (Apêndice C) a todos os inscritos, informando a data de início do curso e a chave de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UENP, bem como um tutorial de acesso à plataforma. (Apêndice D). Também criamos um grupo no aplicativo do *WhatsApp* com objetivo de manter contato mais direto com os participantes, solucionar dúvidas e ajudá-los no processo de acesso ao AVA.

A SVFD-piloto teve duração de dois meses e a implementação aconteceu no segundo semestre de 2020, entre 08 de outubro a 10 de dezembro. As atividades foram realizadas a distância, por meio de tarefas assíncronas disponibilizadas no AVA e, também, de encontros síncronos pelo *Google Meet*.

Ao final da SVFD-piloto, realizamos uma análise da intervenção, seguindo os dados da avaliação dos participantes e da nossa autoavaliação. Após essa verificação, planificamos a SVFD, implementada no primeiro semestre de 2021, com a participação de novos professores e professores em formação, que se inscreveram voluntariamente. A seleção desses professores ocorreu da mesma forma que na SVFD-piloto: houve a divulgação de um novo cartaz (Apêndice E), juntamente com o formulário de inscrição no Google Forms (Apêndice F) e com o TCLE. Nessa versão, considerando a experiência e a análise da SVFD-piloto, expandimos para 100 vagas.

Enviamos um e-mail aos inscritos com as informações necessárias (Apêndice G) sobre data de início, a chave de acesso ao AVA, o tutorial de acesso à plataforma (Apêndice H) e o *link* de acesso ao grupo do *WhatsApp*.

A implementação da SVFD ocorreu entre 06 de maio e 30 de julho de 2021, mediante atividades assíncronas no AVA e encontros síncronos no *Google Meet,* assim como a SVFD-piloto. Para responder às questões de pesquisa criamos categorias de análise, descrita na subseção 3.4, após o término da implementação, para então validarmos a SVFD desenvolvida.

Como última etapa da pesquisa, elaboramos o Guia “Metodologias Ativas no Ensino de Língua Portuguesa” como Produto Educacional, disponibilizado no site do PPGEN[12]. Este Guia é destinado a professores da Educação Básica que queiram utilizar metodologias ativas no ensino de leitura e produção de textos. Para isso, incluímos instruções, sugestões, ferramentas, digitais ou não, leituras e materiais complementares que possam auxiliar os docentes na implementação. Explicaremos este Guia na subseção 3.5.

[12] https://uenp.edu.br/ppgen-produtos-educacionais - Página do PPGEN com os produtos educacionais do programa.

Segue, na Figura 4, uma síntese das etapas da pesquisa, para ilustrar esse processo.

Figura 4 – Etapas da pesquisa

Fonte: a autora.

Após descritas as etapas e procedimentos da nossa pesquisa, explicitamos, a seguir, as fases interventivas que realizamos em nosso estudo.

3.3 A PESQUISA INTERVENTIVA

Nossa pesquisa apresenta etapas interventivas que aconteceram no desenvolver da implementação da SVFD e ocorreram remotamente, apoiadas por TDIC. Para validar nossa SVFD, optamos por implementar duas versões da sequência. A primeira chamamos de SVFD-piloto, a qual, após analisada e

reorganizada, deu origem a uma nova versão que denominamos simplesmente de SVFD.

Na subseção a seguir, apresentamos a planificação das duas versões, com o intuito de esclarecer as modificações que ocorreram da SVFD-piloto para a SVFD.

3.3.1 Da SVFD-Piloto para a SVFD

A SVFD-piloto foi intitulada “Metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa” e foi sistematizada por meio de atividades síncronas e assíncronas. Na sua ementa constam os seguintes conteúdos: metodologias ativas; ensino da Língua Portuguesa; ensino da leitura e produção textual; tecnologias educacionais.

Em nossa SVFD seguimos os princípios sociointeracionistas, o qual propõe que o ensino não deve estar pautado, apenas, na gramática normativa, mas que tenha como intuito “desenvolver nos aprendizes capacidades de linguagem que os possibilitem a serem usuários da língua em sua dimensão discursivo-social, por isso a necessidade de colocar os gêneros de texto como objetos e instrumentos de ensino” (BARROS, 2020, p. 127)

O procedimento de ensino desenvolvido por autores genebrinos para trabalhar com o ensino baseado em gêneros é a sequência didática de gêneros (SDG), Entretanto, em nossa SVFD optamos em seguir os princípios da SDG, mas com adaptações, pois nossa pesquisa é voltada às MA também.

Seguindo a premissa da teoria da SDG, que o estudante precisa ser inserido em práticas de linguagem próximas à situação real, escolhemos a ABP, metodologia ativa que também segue este princípio.

> Isso exige, certamente, um processo contínuo de intervenção didática, a fim de que os alunos possam experenciar diferentes contextos de letramento, o que envolve múltiplos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades de linguagem de diversas ordens – contextuais, enunciativas, multimodais, discursivas, gramaticais, etc. (BARROS, 2020, p. 129)

As duas primeiras fases da SDG, apresentação da situação e produção inicial, na SVFD foram propostas, abordando, também a ABP. Os módulos da SDG são trabalhados por meio da SAI e gamificação. Como produção final, optamos em inserir a tarefa de retextualização do anúncio institucional para os formatos de vídeo ou

podcast, todas identificadas no Quadro 5 e 6.

O plano global da sequência é composto de 8 módulos divididos em 4 unidades. Para os quais, os cursistas deveriam realizar as atividades de cada módulo em duas semanas, as quais eram postadas gradativamente. Para concluir cada unidade acontecia um encontro síncrono, via *Google Meet,* com todos os cursistas e organizadoras.

O objetivo da nossa SVFD é analisar como se dá o ensino da leitura e produção de anúncio publicitário, por meio de determinadas Metodologias Ativas, quais abordagens são mais indicadas para determinado conteúdo da Língua Portuguesa. E também verificar se essas metodologias são aplicáveis ou não no contexto educacional, enfim, refletir sobre o uso de abordagens ativas nas aulas de Língua Portuguesa.

No entanto, o procedimento SVFD não é esquematizado e finalizado para se seguir estes moldes, pelo contrário, para outras implementações os organizadores podem definir, esquematizar e planejar sua SVFD da maneira que julgar mais adequada, observando suas possibilidades.

Com a SVFD nosso objetivo não era trazer definições de termos e metodologias, mas criar possibilidades de se estudar e refletir sobre metodologias ativas praticando-as, já que adotamos o método indutivo proposto pelo ISD, nossa teoria basilar, o qual parte da experiência e observação dos aprendizes. Ele é o oposto do ensino transmissivo, como propõe Pasquier e Dolz (1996).

> Não se trata, com efeito, de transmitir os conhecimentos aos alunos, por meio de cuidadosas explicações; trata-se, ao contrário, de conduzir e orientar os alunos para que descubram os novos saberes e se apropriem das habilidades indispensáveis para a realização de uma tarefa. Fala-se, nesse caso, de método indutivo, em oposição aos métodos transmissores frontais. (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 6)

Seguindo esse propósito escolhemos três metodologias ativas (sala de aula invertida, ‘gamificação’ e aprendizagem baseada em projetos), além da modalidade ensino híbrido. Em cada módulo trabalhamos com uma MA, por meio de práticas individuais e em grupo, leituras teóricas e reflexões sobre a prática. Além disso, inserimos na SVFD tecnologias digitais, dentre elas: *sites*, plataformas, aplicativos, etc.

Cabe ressaltar, ainda, que escolhemos gêneros textuais da esfera publicitária para permear toda a sequência: anúncios de tipos, objetivos e suportes diferentes,

com foco, sobretudo, no anúncio institucional. A BNCC apresenta, no componente de Língua Portuguesa, gêneros textuais de diversas esferas de atuação para serem inseridos e praticados em sala de aula, com o intuito de ampliar o contato dos estudantes com os gêneros em questão, sempre partindo das práticas já vividas pelos alunos em direção a novas vivências. (BRASIL, 2018)

Os gêneros do campo publicitário estão inseridos na esfera pública, juntamente com os gêneros jornalísticos. E a BNCC destaca que o trabalho com estes textos deve ser de modo a "ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática." (BRASIL, 2018, p. 138) Para então desenvolver "estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão". (BRASIL, 2018, p. 134)

No quadro a seguir, apresentamos a sinopse da SVFD-piloto, com o intuito de sintetizar o seu plano global. Cabe destacar que o roteiro completo, contendo todas as atividades, textos materiais encontra-se disponível no Apêndice I.

Quadro 5 – Sinopse da SVFD-piloto

Metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa		
Unidade	**Módulos / Objetivos (para os cursistas)**	**Atividades/dispositivos didáticos**
UNIDADE 1 Início: 08/10 Fim: 21/10	**MÓDULO 1** **DIAGNÓSTICO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS** - Refletir sobre a prática docente. - Expor conhecimentos prévios sobre anúncios (gêneros de referência do curso) e metodologias ativas.	**Tarefa 1**: Análise diagnóstica de textos do gênero "Anúncio Publicitário", abordando diferentes tipos (social, comercial, institucional, governamental). **Tarefa 2:** Questionário diagnóstico sobre metodologias ativas. **Fórum 1:** Sobre experiência do cursista com o ensino da língua portuguesa e com gêneros textuais. **Fórum 2:** Sobre a "inovação: no ensino.
	MÓDULO 2 **RESOLUÇÃO DE UM PROBLEMA DE COMUNICAÇÃO POR MEIO DE PRÁTICAS DISCURSIVAS** - Compreender a relação do problema de comunicação apresentado e o gênero textual requisitado para "resolvê-lo" - Refletir sobre as metodologias ativas: Aprendizagem baseada em projetos.	**Vídeo produzido pela sequência:** Apresentação de um problema que pode ser resolvido por uma campanha publicitária institucional. **Tarefa (dupla ou trio):** Produção de um projeto (a partir de um roteiro) para uma campanha publicitária que será divulgada nas redes sociais para ampla divulgação. **Fórum:** Discussão sobre a elaboração da tarefa do Módulo, articulando a questão dos gêneros textuais requisitados para a solução do problema e metodologias de ensino implicadas na atividade. **Encontro síncrono**: Discussão sobre os temas e atividades da Unidade.

UNIDADE 2 Início: 22/10 Fim: 03/11	**MÓDULO 3** **PRODUÇÃO DE ANÚNCIO INSTITUCIONAL** - Aprofundar leituras sobre gêneros “anúncios publicitários”. - Aplicar conhecimentos adquiridos para produzir um anúncio institucional para redes sociais.	**Leituras teóricas sobre anúncio publicitário e anúncio institucional** **Tarefa (dupla ou trio):** Produção de um anúncio institucional, a partir da problemática levantada no módulo anterior, para as redes sociais (em forma de arte/imagem) – plataforma Canva. **Fórum:** Sobre dificuldades encontradas na tarefa do Módulo.
	MÓDULO 4 **METODOLOGIAS ATIVAS, TIC E TDIC NO ENSINO DA LÍNGUA** - Refletir sobre o uso das TIC e TDIC e de das metodologias ativas Sala de aula invertida e Aprendizagem baseada em projetos, no ensino da língua.	**Leituras teóricas sobre as metodologias ativas: Sala de aula invertida e Aprendizagem baseada em projetos.** **Leituras teóricas sobre uso das TIC e TDIC no ensino.** **Videoaula:** Sugestões de TIC e TDIC. **Fórum 1:** Sobre uso das TIC e TDIC no ensino da língua portuguesa. **Fórum 2:** Análise de um projeto de ensino com anúncios publicitários, com foco na utilização das metodologias ativas trabalhadas, TIC e TDIC. **Encontro síncrono:** Discussão sobre os temas e atividades da Unidade.
UNIDADE 3 Início: 05/11 Fim: 17/11	**MÓDULO 5** **PERSUAÇÃO/ARGUMENTAÇÃO NOS ANÚNCIOS** - Refletir sobre estratégias de persuasão/argumentação em anúncios. - Aplicar conhecimentos adquiridos para retextualizar o anúncio institucional produzido em novo formato.	**Leituras teóricas sobre persuasão/argumentação em anúncios publicitários.** **Fórum 1:** Análise das estratégias persuasivas/argumentativas de dois anúncios publicitários institucionais, um em forma de podcast, e outro em vídeo, do Itaú. **Tarefa 1 (dupla ou trio)**: Retextualização do anúncio institucional produzido no Módulo 3 para o formato de podcast ou vídeo. **Tarefa 2 (dupla ou trio)**: Produção de nuvem de palavras a partir de algum trecho da leitura. Publicação no padlet para todos os cursistas visualizarem.
	MÓDULO 6 **GAMIFICAÇÃO NO ENSINO** - Explorar as possibilidades da gamificação como ferramenta de ensino. - Aplicar conhecimentos adquiridos sobre metodologias ativas, TIC, TDIC e anúncio institucional para elaboração de um projeto de ensino com foco na leitura de anúncios institucionais.	**Leituras teóricas sobre a metodologias ativa: Gamificação.** **Tarefa 1 (dupla ou trio):** Ordenar as palavras, com o objetivo de formar um período coerente e coeso. (O que é gamificação) **Tarefa 2:** Jogo sobre estratégias persuasivas em anúncios – Wordwall. **Tarefa 3:** Caça-figuras: Encontrar as figuras e responder as perguntas sobre Metodologias ativas. **Tarefa 4 (dupla ou trio):** Criação de um jogo (kahoot, wordwall, scratch...) para trabalhar o anúncio institucional na Educação Básica. **Tarefa 5 (dupla ou trio):** Elaboração de um projeto de ensino de leitura (projeto de

		letramento, sequência de leitura, etc.) que tome o gênero “anúncio Institucional” como objeto de estudo e que aborde, necessariamente, metodologias ativas trabalhadas, TIC e TDIC. **Fórum:** Discussão sobre a gamificação no ensino. **Encontro síncrono**: Discussão sobre os temas e atividades da Unidade. - Quiz digital sobre tipos de anúncio publicitário – Kahoot.
UNIDADE 4 Início: 19/11 Fim: 10/12	**MÓDULO 7** **REVISÃO TEXTUAL COLABORATIVA COM USO DE WIKI: ANÚNCIO INSTITUCIONAL** - Trocar conhecimentos colaborativamente sobre a produção de anúncios institucionais.	**Tarefa 1:** Postagem do anúncio produzido no Módulo 3, para revisão colaborativa na plataforma wiki. **Tarefa 2:** Reescrita do anúncio. **Fórum:** Discussão sobre saberes adquiridos sobre anúncios publicitários, com foco no anúncio institucional.
	MÓDULO 8 **REVISÃO TEXTUAL COLABORATIVA COM USO DE WIKI: PROJETO DE ENSINO DO ANÚNCIO INSTITUCIONAL** - Trocar conhecimentos colaborativamente sobre a elaboração de projeto focado no ensino do anúncio institucional a partir de metodologias ativas, TIC e TDIC.	**Tarefa 1:** Postagem do projeto de ensino produzido no Módulo 6, para revisão colaborativa na plataforma wiki. **Tarefa 2:** Reescrita do projeto de leitura **Fórum:** Discussão sobre saberes adquiridos sobre metodologias ativas no ensino da língua, com foco no ensino da leitura de anúncios. **Tarefa 3:** Questionário de avaliação da sequência (Google Forms). **Encontro síncrono:** análises das produções e avaliação do curso.

Fonte: a autora.

No início da SVFD enviamos aos cursistas dois questionários diagnósticos: um sobre anúncio publicitário (Apêndice J) e outro sobre MA (Apêndice K), para identificar os conhecimentos prévios dos participantes destas temáticas e subsidiar os próximos passos dentro da SVFD. Conforme exposto, uma das tarefas do módulo 8 foi destinada à avaliação da sequência, na qual os cursistas avaliaram a sequência completa, com perguntas sobre a experiência pessoal, dificuldades encontradas, sugestões de melhorias, a respeito, também, da aplicabilidade das propostas metodológicas em sala de aula, duração da sequência, etc. O questionário de avaliação foi aplicado por meio do *Google Forms* (Apêndice L), contendo 13 perguntas discursivas e 10 objetivas.

Passamos, então, para a análise das respostas do questionário que os cursistas responderam, realizamos, também, nossa autoavaliação sobre o desenvolvimento da sequência, com o intuito de identificar aspectos positivos e negativos, e analisar o processo como um todo: o nosso planejamento, o

desenvolvimento das atividades assíncronas e síncronas, a participação dos cursistas, as atividades com maior e menor engajamento, etc.

Diante dessa análise, reelaboramos e planificamos a SVFD, cujo título foi “Ensino da leitura e produção de textos por meio de Metodologias Ativas”. Nessa versão, os conteúdos contemplados na ementa foram: Metodologias Ativas: Ensino Híbrido, Sala de Aula Invertida, ‘Gamificação’, Aprendizagem Baseada em Projetos; Ensino da Língua Portuguesa; Ensino da leitura e produção textual; Gêneros da esfera publicitária; Anúncio institucional; Tecnologias educacionais. Não mudamos, no entanto, a ementa, apenas optamos em descrever quais Metodologias Ativas discutiremos no decorrer da SVFD.

O plano global do curso foi composto por 4 unidades, constituídas por dois módulos cada. Percebemos na SVFD-piloto que o tempo de realização das atividades foi curto, então, optamos por aumentar o tempo de duração das unidades para 3 semanas. Sendo assim, a dinâmica permaneceu a mesma: os cursistas tinham esse prazo para realizar as atividades assíncronas no AVA e, depois, fazíamos um encontro síncrono no *Google Meet* para análise e reflexões acerca dos assuntos tratados na unidade.

A reelaboração da SVFD implicou na modificação das atividades, fazendo com que algumas fossem excluídas e outras fossem incluídas. No entanto, mantivemos o princípio de partir da experiência com as Metodologias Ativas para então analisar sua aplicabilidade em sala de aula e suas definições, conforme propõe nossa teoria basilar, o ISD.

Segue, no quadro abaixo, a sinopse da SVFD, cujo roteiro completo encontra-se no Apêndice M.

Quadro 6 – Sinopse da SVFD

Unidade	Módulos / Objetivos	Atividades/dispositivos didáticos
UNIDADE 1 Início: 06/05 Fim: 27/05	**MÓDULO A** **DIAGNÓSTICO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS** - Refletir sobre a prática docente. - Expor conhecimentos prévios sobre anúncios (gêneros de referência do curso) e metodologias ativas.	**Vídeoaula: Explicação do curso e metodologia** **Tarefa 1 (formulário Google Forms)**: Análise diagnóstica de textos do gênero “Anúncio Publicitário”, abordando diferentes tipos (social, comercial, institucional, governamental). **Tarefa 2 (formulário Google Forms):** Questionário diagnóstico sobre metodologias ativas. **Fórum 1:** Sobre experiência do cursista com o ensino da língua portuguesa e com gêneros textuais.

		Fórum 2: Sobre a “inovação: no ensino. Como você procura inovar sua prática docente?
	MÓDULO B **RESOLUÇÃO DE UM PROBLEMA DE COMUNICAÇÃO POR MEIO DE PRÁTICAS DISCURSIVAS** - Compreender a relação do problema de comunicação apresentado e o gênero textual requisitado para “resolvê-lo” - Refletir sobre as metodologias ativas: Aprendizagem baseada em projetos.	**Vídeo:** Apresentação de um problema que pode ser resolvido por uma campanha publicitária institucional. (Acrescentar no vídeo questões sugestivas. Como resolver? Quanto vou gastar? ...) **Tarefa (dupla ou trio):** Produção de um projeto (a partir de um roteiro) para uma campanha publicitária que será divulgada nas redes sociais para ampla divulgação. Propor no projeto como trabalhar esse tema interdisciplinarmente. **Fórum:** Discussão sobre a elaboração da tarefa do Módulo, articulando a questão dos gêneros textuais requisitados para a solução do problema e metodologias de ensino implicadas na atividade. **Leitura: Texto 1:** Envolvendo os alunos por meio da aprendizagem baseada em projetos. William N. Bender **Encontro síncrono**: Discussão sobre os temas e atividades da Unidade. Exemplos de práticas da ABP.
UNIDADE 2 Início: 28/05 Fim: 17/06	**MÓDULO C** **ANÚNCIO INSTITUCIONAL** - Aprofundar leituras sobre ensino híbrido. - Aplicar conhecimentos adquiridos para produzir um anúncio institucional para redes sociais.	**Leitura sobre Ensino Híbrido – Texto 2 e 3** **Tarefa 1 (dupla ou trio):** Produção de um anúncio institucional, a partir da problemática levantada no módulo anterior, para as redes sociais (em forma de arte/imagem) – plataforma Canva. **Fórum:** Sobre dificuldades encontradas na tarefa do Módulo. **Tarefa 2 (dupla ou trio)**: Produção de nuvem de palavras a partir de algum trecho da leitura sobre Ensino Híbrido e Publicação no padlet para todos os cursistas visualizarem.
	MÓDULO D **METODOLOGIAS ATIVAS, TIC E TDIC NO ENSINO DA LÍNGUA POTUGUESA** - Refletir sobre o uso das TIC e TDIC e de das metodologias ativas Sala de aula invertida e Aprendizagem baseada em projetos, no ensino da língua.	**Leituras teóricas sobre as metodologias ativas: Sala de aula invertida e Aprendizagem baseada em projetos.** **Leituras teóricas sobre uso das TIC e TDIC no ensino. – Texto 4 e 5** **Videoaula:** Sugestões de TIC e TDIC. **Fórum 1:** Estratégia 3 2 1 sobre as leituras e vídeo. **Fórum 2:** Refletindo sobre tecnologias em sala de aula. **Encontro síncrono:** Discussão sobre os temas e atividades da Unidade. Revisão coletiva dos anúncios produzidos.
UNIDADE 3 Início: 18/06 Fim: 08/07	**MÓDULO E** **PERSUAÇÃO/ARGUMENTAÇÃO NOS ANÚNCIOS** - Refletir sobre estratégias de persuasão/argumentação em anúncios. - Aplicar conhecimentos adquiridos para retextualizar o anúncio institucional produzido em novo formato.	**Leituras teóricas sobre anúncio publicitário e anúncio institucional. Leituras teóricas sobre persuasão/argumentação em anúncios publicitários.** **Tarefa 1 (dupla ou trio)**: Reescrita do anúncio institucional (caso necessite). **Tarefa 2 (mapa mental padlet):** Análise das estratégias persuasivas/argumentativas de dois anúncios publicitários institucionais, um em forma de podcast, e outro em vídeo, do Itaú. **Tarefa 3 (dupla ou trio):** Retextualização do

		anúncio institucional produzido na Unidade anterior para o formato de podcast ou vídeo.
	MÓDULO F **GAMIFICAÇÃO NO ENSINO** - Explorar as possibilidades da gamificação como ferramenta de ensino.	**Leituras teóricas sobre a metodologias ativa: Gamificação.** **Tarefa 1:** Jogo sobre estratégias persuasivas em anúncios – Wordwall. **Tarefa 2:** Caça-figuras: Encontrar as figuras e responder as perguntas sobre Metodologias ativas. **Tarefa 3 (dupla ou trio):** Criação de um jogo (kahoot, wordwall, scratch...) para trabalhar o anúncio institucional na Educação Básica. **Fórum:** Discussão sobre a gamificação no ensino. **Encontro síncrono**: Discussão sobre os temas e atividades da Unidade. - Quiz digital sobre tipos de anúncio publicitário – Kahoot.
UNIDADE 4 Início: 09/07 Fim: 29/07	**MÓDULO G** **ANÁLISE E ADAPTAÇÃO DE PROJETO DE ENSINO**- - Aplicar conhecimentos adquiridos sobre metodologias ativas, TIC, TDIC e anúncio institucional para a adaptação de um projeto de ensino sobre anúncios institucionais.	**Tarefa 1:** Análise e adaptação do projeto de ensino utilizando metodologias ativas trabalhadas, TIC e TDIC. – respostas compartilhadas no Wakelet **Fórum**: Ensino da língua portuguesa por meio de metodologias ativas.
	MÓDULO H **SABERES ADQUIRIDOS** - Trocar conhecimentos sobre anúncio institucional, metodologias ativas, TIC e TDIC.	**Tarefa 1:** Questionário de avaliação do curso (Google Forms). **Fórum 1:** Discussão sobre saberes adquiridos sobre anúncios publicitários, com foco no anúncio institucional. **Fórum 2:** Discussão sobre saberes adquiridos sobre metodologias ativas no ensino da língua, com foco no ensino da leitura de anúncios. **Encontro síncrono:**. Análises das produções e avaliação do curso.

Fonte: a autora.

Novamente, uma das tarefas do módulo H foi destinada à avaliação da sequência, em que os cursistas avaliaram a sequência completa, com perguntas sobre as práticas, a metodologia, tempo de duração, aplicabilidade das MA, etc. O questionário foi aplicado por meio do *Google Forms* (Apêndice N), contendo 21 perguntas discursivas e 2 objetivas.

Após expostas as etapas da pesquisa e as sinopses das SVFD, passamos à apresentação do contexto de intervenção didática.

3.3.2 O Contexto de Intervenção Didática

Conforme relatado anteriormente, as duas SVFD foram realizadas a distância, e implementadas sob o suporte de três ferramentas: o *Moodle, Google Meet* e

Whatsapp. Segue uma breve descrição das ferramentas e como as utilizamos em nossa pesquisa.

O *Moodle* é um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e a UENP o adotou como plataforma de interação para cursos a distância e presenciais. Foi criado pelo educador e programador Martin Dougiamas. De acordo com Dougiamas e Taylor (2009, p. 20) “o Moodle foi desenhado para ser compatível, flexível, e fácil de ser modificado” e, ainda, “pode ser ligado a outros sistemas tais como os servidores postais ou diretórios estudantis”. Segundo Alves (2009, p. 188),

> [...] o ambiente *Moodle* é um software livre, que apresenta interfaces de comunicação e gerenciamento de informações que poderão mediar as atividades, tanto na modalidade presencial quanto a distância. Essas interfaces ampliam o espaço para discussão dos conceitos que são trabalhados nas disciplinas, permitindo que sejam estabelecidas práticas colaborativas de aprendizagem.

Alves (2009, p. 190) indica, ainda, que “normalmente as instituições desenvolvem um ‘layout’ padrão para as salas de aula”, e foi isso que a UENP fez, por meio da Coordenadoria de Educação a Distância (CEAD), construiu o seu próprio *layout* do AVA.

Diante disso, o AVA é uma sala de aula virtual, pela qual os alunos têm acesso aos conteúdos, instruções, vídeos, de determinada disciplina, realiza as tarefas propostas e as envia para o respectivo docente. Os alunos conseguem, além disso, conversar com seu professo, tirar dúvidas, dentre diversos tipos de interações pertinentes ao contexto acadêmico.

Para realizarmos as SVFD, a Coordenadoria de Educação a Distância da universidade cria turmas fechadas e fornece a administração delas a nós, professores-organizadores, e então disponibiliza uma chave de acesso para que possamos repassá-la aos cursistas, para que façam seus cadastros como alunos.

Com a turma criada nós temos a autonomia de publicar atividades, materiais, instruções vídeos, estabelecer prazos, etc. Conforme já descrito, nossas SVFD foram divididas em módulos, então dividimos as postagens em tópicos. Porém, antes do primeiro módulo postamos uma descrição da SVFD e um vídeo explicativo com a ementa, os objetivos, a metodologia, o cronograma, a organização, etc. Reforçamos, também, que a SVFD fazia parte de uma pesquisa de mestrado e que os dados seriam utilizados a esse fim.

Conforme mostramos na sinopse e no roteiro da SVFD, todas as atividades desenvolvidas no AVA – questionários, fóruns de discussão, leituras, análises de textos, etc. – foram assíncronas, mas com prazos pré-estabelecidos (duas semanas na SVFD-piloto e três semanas na SVFD).

Outra plataforma de interação virtual entre os cursistas e organizadores foi o *Google Meet,* que foi selecionado para as atividades síncronas. O *Google Meet* é uma ferramenta de comunicação desenvolvida pelo *Google*, que permite a interação por áudio e vídeo com até 100 participantes.

Concordante à sinopse apresentada, estipulamos um encontro síncrono por unidade desenvolvida, com o intuito de concluir as atividades e temas estudados naquela unidade. Os cursistas receberam o *link,* data e horário dos encontros logo no início das SVFD. Com o intuito de facilitar a dinâmica da SVFD e a organização dos cursistas, optamos por utilizar o mesmo link para todos os encontros.

Gravamos, também, todos os encontros síncronos, a fim de registrar os dados gerados pelas SVFD. Vale ressaltar que todas as gravações foram feitas com o consentimento dos participantes que, no formulário de inscrição, preencheram o TCLE e concordaram com os termos da pesquisa.

Por último, o aplicativo *WhatsApp* foi a ferramenta para possibilitar comunicação direta e rápida com os participantes. Os cursistas inscritos foram adicionados um grupo fechado, no qual todos podiam enviar mensagens de texto e áudio, além de fotos, vídeos, etc. Portanto, esse espaço se caracterizou como um ambiente para tirar dúvidas, dar recados, enviar lembretes sobre os prazos de atividades assíncronas, datas dos encontros síncronos, criação de grupos para as atividades propostas, e também de divulgação de eventos e palestras pertinentes ao contexto.

Após apresentado todo o contexto da nossa pesquisa interventiva, passamos, então, à descrição dos participantes envolvidos na pesquisa.

3.3.3 Os Participantes da Pesquisa

Nossa pesquisa conta com três tipos de participantes: a professora pesquisadora, a professora orientadora (que são as organizadoras das SVFD), e os cursistas, que são professores e professores em formação.

Enquanto professora pesquisadora, sou[13] licenciada em Letras, com habilitação em Português e Inglês, pela UENP – campus Jacarezinho. Professora concursada da rede estadual de ensino. Atualmente resido e atuo em Londrina, mas já atuei em outras cidades como Bandeirantes, Cornélio Procópio, Jandaia do Sul e Apucarana, nesta última fui professora-preceptora do Programa Residência Pedagógica, vinculado à Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR. Trabalhei, também, nos anos 2019 e 2020, na equipe de ensino do Núcleo Regional de Educação de Cornélio Procópio, no qual realizava formações continuadas com as equipes gestoras das escolas e publicações digitais de variados assuntos referentes ao núcleo.

Foi durante a participação do Programa Residência Pedagógica que me motivei a continuar meus estudos e pesquisar sobre metodologias diferentes daquelas que realizava em sala de aula. Com o trabalho no núcleo percebi, também, interesse da Secretaria de Educação do Estado do Paraná em levar até seus professores as metodologias ativas. Com isso, encontrei no PPGEN-UENP a oportunidade em pesquisar sobre metodologias ativas no ensino.

Ressalto, aqui, a relevância da minha professora orientadora Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros, que realiza um trabalho de grande relevância dentro da UENP, aproximando a universidade com os professores da educação básica. Destaco, ainda, suas orientações durante nossa pesquisa, sempre pontuais, de muita presteza e competência.

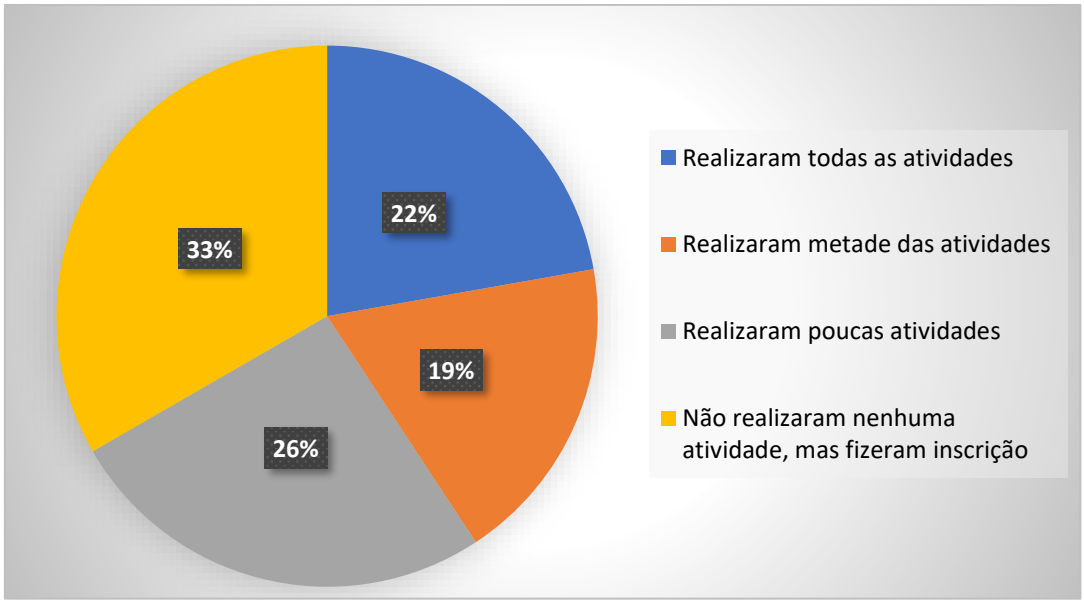
Por fim, os professores cursistas são professores de Língua Portuguesa da Educação Básica e professores em formação que preencheram o TCLE. A maior parte dos inscritos atuam no Ensino Fundamental ou Ensino Médio, embora também tivessem professores de outros segmentos, como Ensino Superior e Educação Infantil, além de graduandos do curso de Letras e Pedagogia, e profissionais do Núcleo Regional de Educação de Cornélio Procópio. Na SVFD-piloto, 27 professores se inscreveram e realizaram esse procedimento inicial.

Todavia, dentre as 27 inscrições, houve uma evasão de 9 inscritos, sendo que somente 18 ingressaram no AVA. Os inscritos tinham ciência, pelo termo disposto no TCLE, de que a qualquer momento poderiam desistir do curso. Diante disso e da sobrecarga de trabalho advinda com a pandemia, muitos que se inscreveram optaram

[13] Neste momento, justifico o uso da primeira pessoa do singular para me apresentar de forma mais direta

por desistir antes de começar, ou iniciaram, mas não terminaram. O gráfico a seguir, apresenta os dados quantitativos de inscrição, participação e evasão ao longo da SVFD-piloto.

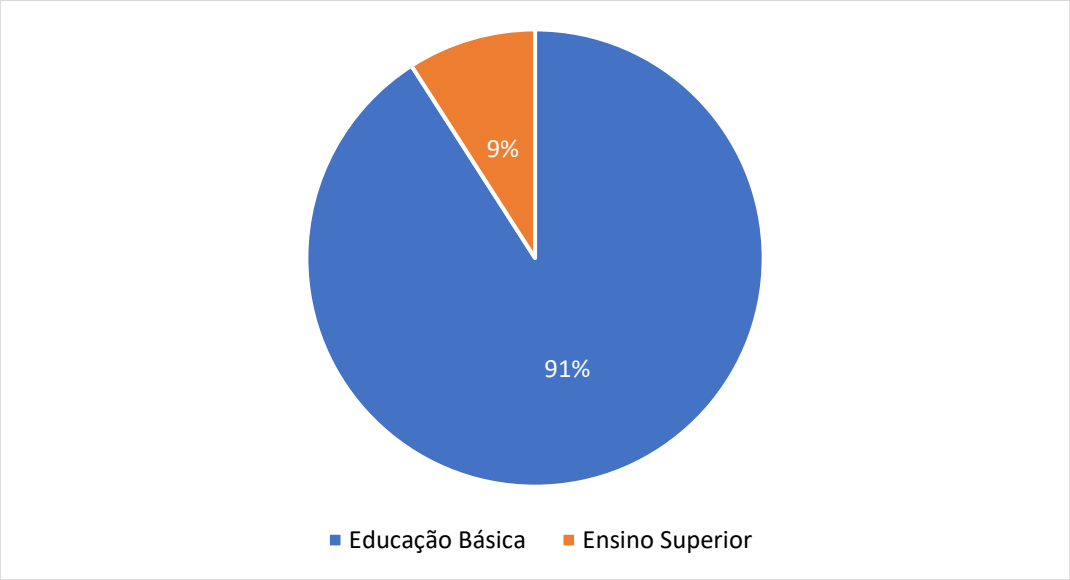
Gráfico 1 – Dados gerais da SVFD-piloto



Fonte: a autora.

Dessa maneira, chegamos ao final da SVFD-piloto com 6 cursistas, considerando somente aqueles que participaram ativamente de todas as propostas e concluíram o curso com o percentual mínimo de 70% das atividades realizadas. Além disso, 5 cursistas realizaram 50% das atividades e receberam, também, a certificação. Ao traçar o perfil desses 11 concluintes, constatamos que atingimos um público diverso, desde professores da Educação Básica até professores do Ensino Superior, conforme mostra o gráfico a seguir.

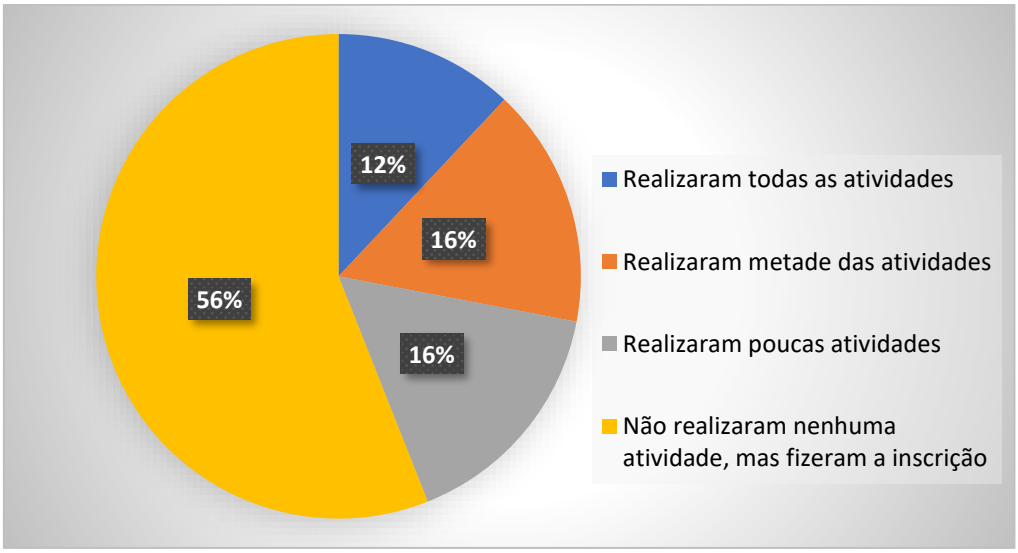
Gráfico 2 – Perfil dos concluintes da SVFD-piloto



Fonte: a autora.

Na SVFD expandimos as vagas para 100 inscritos, para atingirmos um público maior. Dentre os inscritos, o público foi variado: graduandos de Letras e Pedagogia, professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, bem como professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Cabe destacar que grande parte deles atuam em mais de um segmento da educação. Porém, apesar de expressivo número de inscritos, apenas 44 cursistas realizaram, ao menos parcialmente, a SVFD, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Dados gerais da SVFD

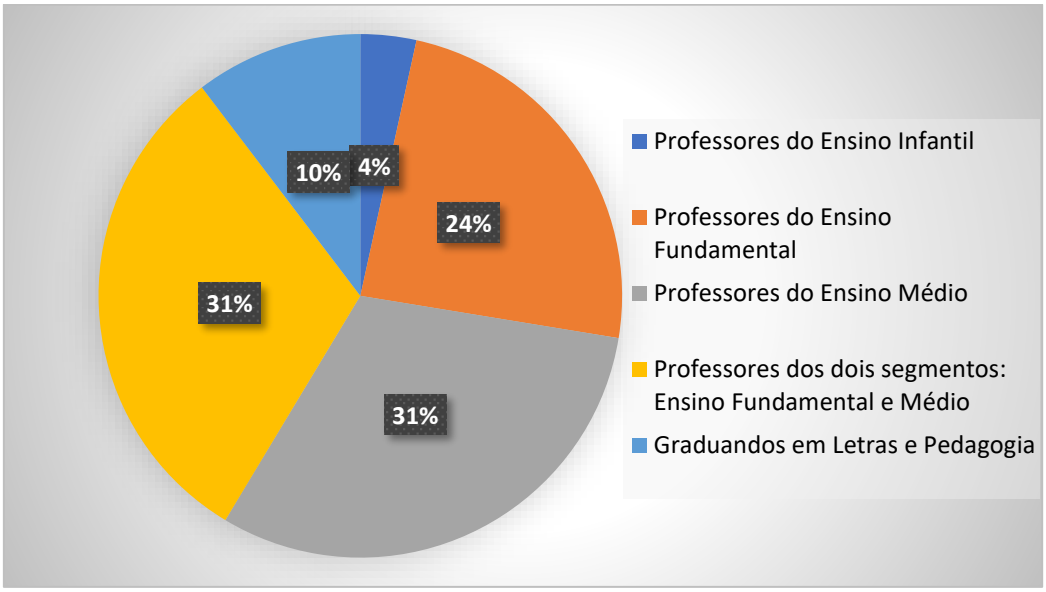


Fonte: a autora.

Conforme o gráfico acima, os dados apontam que, além da evasão inicial, alguns cursistas não realizaram todas as tarefas, desistindo do curso ao longo da implementação. Chegamos ao final da SVFD com 12 concluintes, que atingiram o percentual mínimo de 70% de participação e 16, com 50% de participação. Portanto foram entregues certificados de 40 horas e de 20 horas, respectivamente.

O gráfico a seguir apresenta o perfil acadêmico dos concluintes da SVFD, com maioria deles professores da Educação Básica: ensino fundamental e médio.

Gráfico 4 – Perfil dos concluintes da SVFD

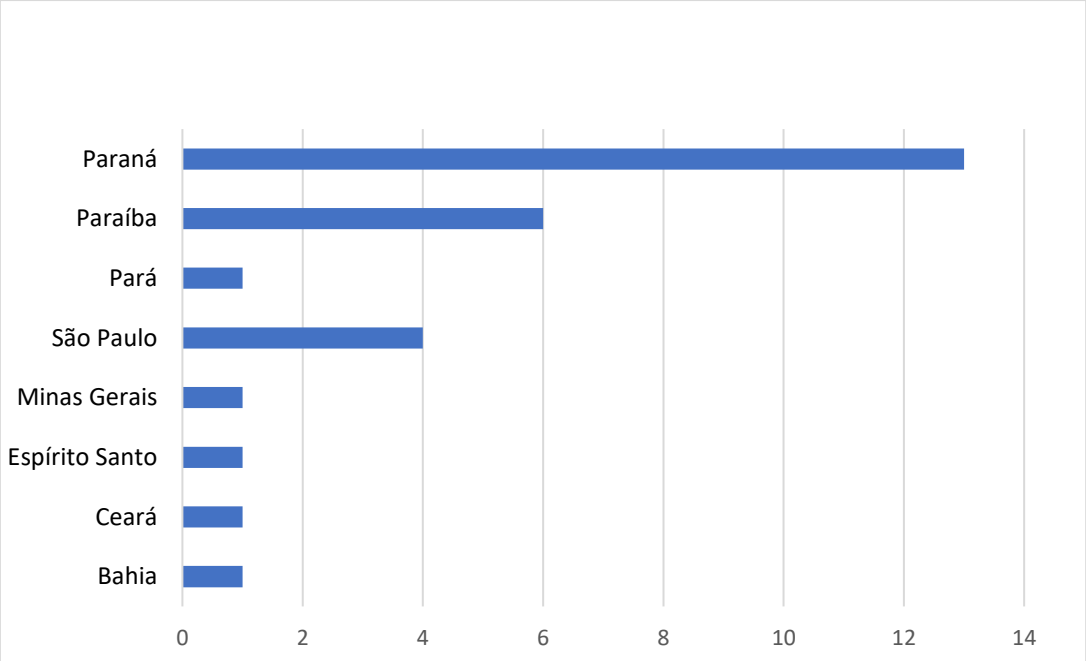


Fonte: a autora.

Considerando todos os concluintes, tanto da SVFD-piloto quanto da SVFD, obtemos um total de 39 cursistas, sendo 36 mulheres e 3 homens. Em relação à atuação, obtivemos: 1 da Educação Infantil, 35 da Educação Básica – Ensino fundamental e Médio, 1 do Ensino Superior e 2 graduandos de Letras e 1 graduando em Pedagogia, que também atua no Ensino Infantil.

Além disso, conseguimos contemplar 8 estados do Brasil: Paraná, São Paulo, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Paraíba, Pará e Ceará. No gráfico a seguir, apresentamos o quantitativo de concluintes por Estado.

Gráfico 5 – Quantitativo de concluintes por estado



Fonte: a autora.

Na seção de discussão e resultados analisamos os dados gerados pela SVFD e para preservarmos a identidade dos participantes, conforme acordado no TCLE, utilizamos a codificação P – referente a participante – seguida de números de 1 a 34, que é o total de participantes da SVFD.

O Quadro 7, a seguir, mostra o perfil dos participantes da SVFD, como também a resposta se estes já utilizaram metodologias ativas na sala de aula, pois consideramos importante para a análise, visto que os dados não podem ser analisados friamente, sem considerar questões contextuais.

Quadro 7 – Perfil dos participantes da SVFD

Participante	Formação acadêmica	Atuação profissional	Já usou metodologias ativas em sala de aula
P1	Letras	Educação-básica	SIM
P2	Pedagogia	Educação-básica	NÃO
P3	Letras	Educação-básica	SIM
P4	Letras	Educação-básica	SIM
P5	Letras	Educação Infantil	NÃO
P6	Letras	Educação-básica	NÃO
P7	Letras	Educação-básica	SIM
P8	Pedagogia e Letras	Educação-básica	SIM
P9	Pedagogia	Educação-básica	NÃO

P10	Letras	Educação-básica	NÃO
P11	Letras	Educação-básica	SIM
P12	Letras	Educação-básica	NÃO
P13	Graduando em Letras	Não atua	NÃO
P14	Letras	Educação-básica	SIM
P15	Letras	Educação-básica	NÃO
P16	Letras	Educação-básica	SIM
P17	Pedagogia	Educação-básica	NÃO
P18	Letras	Educação-básica	SIM
P19	Letras	Educação-básica	NÃO
P20	Letras	Ensino Superior	SIM
P21	Graduando em Letras	Não atua	NÃO
P22	Letras	Educação-básica	NÃO
P23	Letras	Educação-básica	SIM
P24	Pedagogia	Educação-básica	NÃO
P25	Graduando em Pedagogia	Educação infantil	NÃO
P26	Letras	Educação-básica	SIM
P27	Letras	Educação-básica	SIM
P28	Letras	Educação-básica	NÃO
P29	Letras	Educação-básica	SIM
P30	Letras e Pedagogia	Educação-básica	NÃO
P31	Letras	Educação-básica	NÃO
P32	Letras	Educação-básica	SIM
P33	Letras	Educação-básica	NÃO
P34	Letras	Educação-básica	NÃO

Fonte: a autora.

Após descrevermos os participantes envolvidos na pesquisa, passamos para a apresentação das categorias e procedimentos que escolhemos para analisar os dados gerados na pesquisa.

3.4 Categorias e Procedimentos de Análise dos Dados

Nesta seção descremos os dados gerados com a SVFD e os procedimentos de análise desses dados. Primeiramente, consideramos importante apresentar um panorama de todos os dados gerados ao longo da pesquisa. Para tanto, nos pautamos somente na SVFD, por tratar-se da proposta que consideramos “oficial” para atingir o objetivo geral da pesquisa: a validação. E, conforme já mencionado, anteriormente,

realizamos uma avaliação da SVFD-piloto para, então, planificar e implementar a SVFD. Segue, no quadro abaixo, os dados gerados na SVFD.

Quadro 8 – Dados gerados pela pesquisa

Categorização	Dados
Planejamento e planificação da SVFD	Roteiro da SVFD. Sinopse da SVFD.
Interação verbal no Google Meet	Comentários dos cursistas por áudio e escrita nos *chats.*
Interação verbal nos fóruns (AVA)	Fóruns de 1 a 10.
Interação verbal no grupo de *whatsapp*	Comentários dos cursistas.
Diagnóstico inicial (*Google forms*).	Respostas ao questionário diagnóstico.
Atividade prática (AVA /dispositivos digitais).	Produção de projeto de intervenção; Produção de um anúncio institucional; Análise e adaptação do projeto de ensino utilizando metodologias ativas trabalhadas e novas tecnologias; Retextualização do anúncio institucional para o formato de podcast ou vídeo; Jogos digitais; Elaboração de um jogo digital; Produção de nuvem de palavras; Produção de mapa mental;
Diagnóstico final (*Google forms*).	Respostas ao questionário final.
Ficha de inscrição (*Google forms*).	Dados gerais dos inscritos e concluintes.

Fonte: a autora.

O objetivo geral de nossa pesquisa é validar a SVFD, e com os dados gerados realizamos nossa análise a partir dos procedimentos propostos por Bulea (2010): os Segmentos de Orientação Temática (SOT), que introduzem, apresentam ou iniciam um tema, e os Segmentos de Tratamento Temático (STT), que desenvolvem o tema apresentado. Na seção de 4 usamos a sigla SOT para identificar os temas por nós propostos aos participantes e, STT para designar as representações dos cursistas sobre os temas discutidos.

Elaboramos um quadro com o objetivo de pesquisa, conjuntos de dados que respondem ao propósito e os procedimentos de análise adotado, com o intuito de elucidar o plano geral de análise dos dados.

Quadro 9 – Plano geral da análise dos dados

Objetivo específico	Dados de análise	Procedimentos (como)	Categorias de análise e interpretação
Reconhecer as representações dos participantes sobre metodologias ativas no ensino da leitura e produção de textos.	Respostas aos questionários diagnóstico e final.	Categorização por meio das estratégias de SOT e STT.	Categorias geradas pelos SOT e STT.
Analisar como a SVFD, ancorada na concepção sociointeracionista, foi recebida pelos cursistas.	Respostas ao questionário diagnóstico e final.	Categorização por meio das estratégias de SOT e STT.	Categorias geradas pelos SOT e STT.

Fonte: a autora.

Nossa análise tem o objetivo de reconhecer as representações dos participantes sobre metodologias ativas no ensino da leitura e produção de textos representadas nas respostas ao questionário diagnóstico e final da SVFD, melhor elucidado da seção 4, análise e discussão de resultados. Mas cabe ressaltar que há muitos outros dados que poderíamos analisar, mas não há tempo suficiente para tal, o que pode ser objetivo para uma próxima pesquisa.

Apresentados os dados de análise, consideramos importante expor a Produção Técnica Educacional.

3.5 Guia Educacional para utilizar Metodologias Ativas no Ensino de Práticas de Linguagem

Nossa pesquisa foi realizada no contexto de Mestrado Profissional, portanto, como quesito para conclusão do mestrado, é obrigatória a elaboração e implementação de um produto educacional, também nomeado de produção técnica. Conforme regulamentado pela CAPES (2019, p. 15):

> [...] no Mestrado Profissional, distintamente do Mestrado Acadêmico, o mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo.

A CAPES (2019) regulamenta diversos tipos de produtos educativos, dentre eles: sequência didática, aplicativo, jogos, videoaulas, etc. O PPGEN/UENP

No âmbito do PPGEN/UENP, diversos produtos já foram implementados, destacamos cadernos pedagógicos, sequências didáticas, blog, guia didático, dentre

outros. Em nossa pesquisa optamos em produzir um Guia Educacional denominado “Metodologias Ativas no Ensino de Língua Portuguesa”, destinado a docentes, para que utilizem metodologias ativas na Educação Básica.

Nosso guia será disponibilizado no site do PPGEN/UENP (http://www.uenp.edu.br/mestrado-ensino) e na plataforma EduCapes (https://educapes.capes.gov.br/).

Para tanto, buscamos retextualizar o roteiro da SVFD, incorporando-o a um layout interativo, incluindo orientações a respeito de cada oficina e atividade, além de textos e materiais complementares que possam agregar à proposta.

Nosso objetivo é que esse produto educacional possa ser utilizado por professores de Língua Portuguesa que optam em trabalhar com Metodologias Ativas no ensino da leitura e produção de textos.

Além disso, disponibilizamos a própria SVFD formatada no AVA da UENP, que ficará à disposição dos docentes da instituição que queiram replicá-la ou adaptá-la.

Assim, seguimos a proposta da CAPES (2019, p. 15), que destaca a necessidade de pensar os produtos educacionais de modo que possam ser aproveitados “por professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e por outros profissionais envolvidos com o ensino em espaços formais e não formais”.

Nossa expectativa é poder contribuir com docentes de Língua Portuguesa, que queiram utilizar Metodologias Ativas, assim como, ferramentas digitais em suas aulas, buscando trabalhar com o ensino da leitura e produção de textos por meio de abordagens ativas, engajando e colocando o aluno como o centro do processo de ensino e aprendizagem.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção analisamos e interpretamos alguns dados gerados com a SVFD, a fim de contemplarmos os objetivos propostos para a pesquisa. O propósito da análise é: a) reconhecer as representações dos cursistas antes e após o desenvolvimento da SVFD; b) identificar, dentre as metodologias trabalhadas, as que tiveram maior receptividade pelos participantes; c) analisar como a SVFD, ancorada nos pressupostos interacionistas, foi recebida pelos docentes. Para então servir como ferramenta para a elaboração do produto didático – um guia educacional para docentes com instruções, reflexões, dicas a respeito das MA.

Os dados selecionados para análise estão mencionados na seção metodológica, Quadro 9 – plano geral da análise dos dados.

Nossa análise é realizada a partir dos questionários: diagnóstico e final, realizados na SVFD e são analisados alicerçados nos procedimentos propostos por Bulea (2010): os Segmentos de Orientação Temática (SOT), que introduzem, apresentam ou iniciam um tema, e os Segmentos de Tratamento Temático (STT), que desenvolvem o tema apresentado.

Os SOT são depreendidos pelos temas das questões dos questionários durante a SVFD e os STT são categorias de análise interpretadas pelas respostas aos questionários diagnóstico e final da SVFD. Selecionamos, para esta análise, por recorrência de termos, apenas alguns dos SOT e STT identificados pela pesquisa, visto que a SVFD foi realizada durante mais de dois meses, então são muitos dados possíveis de serem interpretados.

Nas subseções a seguir identificamos, analisamos e discutimos os dados gerados com o questionário diagnóstico inicial e questionário de avaliação final realizados pelos cursistas durante a SVFD.

4.1 QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO INICIAL

No início da SVFD os 100 cursistas que fizeram a inscrição receberam, no AVA-*Moodle*, dois questionários do *Google Forms* de avaliação diagnóstica, um sobre o gênero anúncio publicitário e outro a respeito das MA. No total 68 cursistas acessaram o AVA-*Moodle* e 34 responderam aos questionários enviados.

Optamos em aplicar questionários diagnósticos para que pudéssemos identificar os conhecimentos prévios dos participantes a respeito dos assuntos tratados na SVFD. Mas, nesta seção analisamos apenas os dados do questionário diagnóstico sobre MA, pois é o foco de nossa pesquisa. As questões enviadas aos cursistas estão apresentadas no Quadro 10:

Quadro 10 – Questionário diagnóstico sobre MA

1) Para você, o que são metodologias ativas?
2) É importante buscar novas metodologias para o ensino da língua, ou seja, formas diferentes de ensinar a leitura, produção...?
3) Qual você acredita que seja a função do professor e do aluno na atualidade?
4) Você acha que esteja cumprindo este papel na sua atividade docente? Justifique. Caso a resposta seja negativa quais seriam as dificuldades enfrentadas?
5) De que maneira as novas tecnologias podem ser inseridas no processo de ensino e aprendizagem?

Fonte: a autora.

A partir das questões e das respostas dos cursistas aos questionários, geramos categorias de SOT e STT (BULEA, 2010). Para a depreensão dos STT, a análise se baseou na recorrência de respostas que dialogam entre si. Assim, os SOT foram gerados a partir das temáticas das questões, já os STT, segundo as respostas dos cursistas. Tanto os SOT como os STT são representados, na nossa pesquisa, por expressões ou frases nominais que mostram a temática focada pelos cursistas, conforme demostra o Quadro 11:

Quadro 11 – SOT e STT da avaliação diagnóstica

SOT	STT
SOT1- Conceitos e aspectos das Metodologias Ativas	STT1- Estratégias didáticas STT2- Processo de ensino STT3- Práticas inovadoras STT4- Situações reais STT5- Aprendizagem significativa STT6- Aluno protagonista STT7- Engajamento STT8- Autonomia STT9- Motivação STT10-Participação ativa do aluno STT11- Integração de recursos tecnológicos STT12- Conceitos equivocados STT13- Conceitos teóricos STT14- Domínio tema STT15- Não domínio do tema
SOT2- Importância das MA	STT16-Motivação STT17-Aprendizagem significativa STT18-Envolvimento do aluno

	STT19-Aulas mais atrativas STT20-Inovação do ensino STT21-Contexto dos alunos STT22-Diferentes formas de aprendizado STT23-Necessidades da sociedade contemporânea, cada vez mais tecnológica
SOT3- Papel do professor na atualidade de acordo com as metodologias ativas	STT24-Mediador STT25-Contextualizador de conhecimentos STT26- Instigador à criticidade e reflexão STT27-Inovador STT28-Facilitador do conhecimento STT29- Aquele que adapta o ensino à realidade STT30 – Reprodutor de conteúdo
SOT4- Papel do aluno na atualidade de acordo com as metodologias ativas	STT31-Protagonista STT32-Aquele que está motivado a aprender STT33-Dedicado STT34-Responsável pela sua aprendizagem STT35- Autônomo
SOT5 - TDIC na sala de aula	STT36 – Conforme os objetivos STT37 – Engajamento STT38 - Realidade do aluno e social STT39 - Potencialização da aprendizagem STT40 - Ensino remoto – pandemia STT41 - Falta de acesso, formação docente e de investimento

Fonte: a autora.

Analisamos, a seguir, os SOT e STT identificados no Quadro 11. O SOT1 diz respeito aos conceitos teóricos e aspectos das MA. Nesta categoria os cursistas escrevem o que entendem a respeito das MA, e por ser avaliação diagnóstica, não é necessário que busquem em fontes teóricas, mas que respondam com base nos seus conhecimentos prévios.

Na análise dos STT, identificamos: a) respostas que trazem conceitos teóricos corretos de MA (STT-conceitos teóricos), os quais, provavelmente, foram extraídos da literatura específica, ou seja, mesmo a orientação sendo para que o cursista não buscasse fontes de pesquisa, é possível perceber, pelas respostas, que alguns preferiram recorrer a estudos da área; b) outros que se expressaram de forma espontânea (STT-domínio tema), denotando, portanto, maior domínio no assunto; c) aqueles que evidenciaram desconhecimento sobre o tema (STT-não domínio do tema). Isso mostra a heterogeneidade do grupo em relação ao conhecimento sobre MA.

A avaliação diagnóstica foi respondida por 34 cursistas. Desses, 18 utilizam conceitos teóricos pertinentes para definir MA (STT13); 11 demonstram domínio do

tema (STT14); e apenas 5 expressam não domínio do tema (STT15). Desse modo, a partir desses dados, é possível constatar que a grande maioria dos cursistas, no momento diagnóstico, sabia algo sobre MA, possibilitando que avançássemos, significativamente, nos conceitos e aspectos práticos das MA.

Para exemplificarmos, apresentamos, no quadro 12, algumas respostas dos cursistas, com indícios dos STT analisados em negrito. Cabe ressaltar que selecionamos as respostas cujos conceitos são recorrentes e destacamos os termos e expressões que evidenciam nossa interpretação.

Quadro 12 – Respostas dos cursistas para o SOT1: Conceitos e aspectos das Metodologias Ativas e os STT correspondentes

(STT1, STT2, STT7, STT10, STT11, STT13) P1 - São todas as **estratégias** propostas pelo/a professor/a que promovem a **participação** e **interação** dos/as alunos no processo educativo, seja por meio de **recursos tecnológicos** ou por **ações de promoção de atitudes** e ação (pesquisar, recortar, colar, desenhar, esquematizar, construir, elaborar) de forma que sejam associadas aos conteúdos disciplinares ou interdisciplinares.
(STT11, STT12, STT15) P4 - **são ferramentas tecnológicas** que podemos utilizar para promover o processo de ensino-aprendizagem com qualidade.
(STT12, STT15) P5 - Sinceramente não sei. Ou conheço-as por outro nome. A primeira vez que vejo esse termo. Vou até pesquisar.
(STT3, STT10, STT14) P8- São metodologias que causam influências de **práticas inovadoras**, ou seja, aquelas que saem do tradicionalismo, como metodologia de projetos que envolvam todos como seres **ativos** não apenas passivos do professor.
(STT6, STT7, STT8, STT10, STT14) P16- São métodos de **interação** maior com o aluno, para fazê-lo pensar, **buscar** o seu conhecimento prévio e, com suas próprias conclusões, entender o conteúdo. \
(STT7, STT9, STT10, STT14) P26- São metodologias que promovem a **participação e ação do aluno** em contato com os conteúdos do currículo.
(STT4, STT8, STT10, STT13) P28- São metodologias que visam incentivar os alunos a aprender de forma **autônoma** e **participativa**, a partir de **situações reais.**
(STT1, STT3, STT7, STT9, STT14) P29- São estratégias que **movimentam** a turma e **despertam o interesse** da turma. Pode ser até um chapéu de bruxa para apresentar o conto fantástico, por exemplo.
(STT2, STT6, STT8, STT13) P30- Um **processo de ensino-aprendizagem** no qual o aluno é o **protagonista** e o professor dá o suporte. Assim, estimulamos a **autonomia** de forma que ele tenha a capacidade de construir o próprio conhecimento.
(STT1, STT5, STT8, STT14) P31 - Conheço muito pouco sobre o assunto, mas de forma ampla compreendo que as metodologias ativas são **estratégias** que ajudam o aluno a aprender de forma mais **autônoma e significativa** tendo em mente que ele poderá traçar suas próprias metas de aprendizagem, compreender sobre a forma mais eficaz de estudo.

Fonte: a autora.

O STT1 (estratégias didáticas) foi categorizado, nas respostas de P1, P28 e

P30, a partir de termos encontrados na literatura de pesquisadores sobre o tema, como Moran (2018), o qual afirma que

> [...] metodologias ativas são **estratégias** de ensino centradas na **participação efetiva** dos estudantes na **construção** do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida (MORAN, 2018, p.4 – grifos nossos).

Entendemos, assim, uma consonância de certos cursistas com a teoria basilar do principal tema de nossa pesquisa e da SVFD, as MA. Percebemos, ainda, que P1, muito provavelmente, busca Moran (2018) como fonte teórica, como podemos constatar quando cotejamos a sua resposta com a citação acima do autor. Por outro lado, P16, P26 e P31 não reproduzem os conceitos teórico, tal como são expostos pelos estudiosos da área, mas conseguem expressar um bom entendimento sobre a teoria, o que mostra que têm uma boa base sobre o que são MA.

Referindo-se, ainda, à teoria das MA o STT6 (aluno protagonista), STT7 (engajamento), STT8 (autonomia), STT9 (motivação) e o STT10 (participação ativa do aluno) são citados por Berbel (2011, p. 31), a qual fundamenta que

> [...] o engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro.

Valente (2018, p. 28) apresenta, também, que para as metodologias serem ativas é imprescindível que sejam *práticas pedagógicas* que envolvam os alunos, engajam em atividades que promovam o protagonismo do aprendiz em sua aprendizagem. Além disso a “autonomia intelectual é um dos objetivos da educação, que deve ser estimulado e construído em todos os níveis de ensino” (BACICH; MORAN, 2018, p. 19). Desse modo, os alunos são inseridos em situações nas quais possam

> [...] fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas, fornecer e receber *feedback,* aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais. (VALENTE, 2018, p. 28)

Identificamos, então, a concordância do discurso dos cursistas com a teoria sobre MA, visto que nas suas respostas os participantes explicitam teorias próprias

que fundamentam as MA, categorizadas por nós nos STT1, STT2, STT3, STT4, STT5, STT6, STT7, STT8, STT9, STT10, STT13 e STT14 até aqui analisados, e até exemplificam, como encontrado, por exemplo, em P1 e P29 (ver Quadro 10).

Interpretamos, também, que quando os cursistas utilizam palavras por conta própria, STT12 e STT15, ocorrem alguns equívocos, como é possível ver na resposta de P4, quando diz “são ferramentas tecnológicas...”. Combinar MA “com tecnologias digitais móveis” é a estratégia atual “para a inovação pedagógica”, portanto, MA e tecnologias não são sinônimos, mas o uso destas “ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede...” (MORAN, 2018, p. 12).

> Nesse sentido, a criação de ambientes de aprendizagem interativos por meio das TDIC impulsiona novas formas de ensinar, aprender e interagir com o conhecimento, com o contexto local e global, propicia o desenvolvimento da capacidade de dialogar, representar o pensamento, buscar, selecionar e recuperar informações, construir conhecimento em colaboração por meio de redes não lineares. (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 2009)

Portanto, analisando o SOT1, conceitos e aspectos das MA, podemos constatar que a maioria dos cursistas conseguem explicitar corretamente a definição e características das MA, conforme a teoria dos estudiosos da área. Por conseguinte, no desenvolver da SVFD levamos em consideração esses conhecimentos prévios dos participantes, partindo do que eles já sabem, para então colocarmos em práticas algumas MA.

Para a elaboração do guia educacional tomamos como referência essa análise, de que muitos professores sabem pelo menos algum conceito de MA, o que nos possibilita avançar em definições, particularidades e características. É possível entender, também, que diante do cenário atual de educação, as MA estão populares e frequentemente discutidas e analisadas em todo território nacional, frente ao rápido preenchimento das vagas para a SVFD.

O segundo SOT analisado, o SOT2, diz respeito à importância das MA na educação. O objetivo com essa categoria é refletir sobre o que motiva a escolha de uma MA. Entendemos que as MA não podem ser vistas apenas como um certo ‘modismo’, como percebemos, em muitos casos, no contexto atual, mas por meio de uma fundamentação pertinente, com base em objetivos vinculados a um ensino

produtivo e não transmissivo e com preocupações voltadas para melhorar a qualidade da educação.

Nos STT depreendidos do SOT2 notamos a repetição dos termos *motivação, aprendizagem significativa, envolvimento do aluno, aulas mais atrativas e inovação do ensino,* encontrados, também, no primeiro STT. O que denota relevância desses conceitos para o processo de ensino e aprendizagem.

Selecionamos as respostas sobre a importância das MA com proximidade de significados e as identificamos, no quadro a seguir.

Quadro 13 – Respostas dos cursistas para o SOT2: importância das MA

(STT20, STT22, STT23) - P4 - Com certeza, como o mundo evolui, as formas de ensinar e aprender também precisam de **evolução**.
(STT16, STT17) - P7 - Sim, para que os alunos se sintam **motivados** e a **aprendizagem** seja **significativa**.
(STT18) P10 - Sim, é necessário fazer com que o **aluno se envolva**, pesquise e busque a aprendizagem.
(STT19) P11 - Acredito que sim, para que as aulas sejam mais **atrativas**.
(STT22) - P16 - Com certeza. Acredito que é importante dar o aluno **diferentes formas de aprendizado,** pois ajuda muito no processo cognitivo.
(STT21, STT23) P18 - Sim. Pois convivemos com alunos **nativos digitais** e, para que nossas aulas sejam contextualizadas, elas precisam estar inseridas no **universo digital**.
(STT21, STT23) - P21 - Sim. Devemos valorizar as **leituras do cotidiano**. Sabemos que a nossa sociedade é **ativa** e **tecnológica** e a educação não pode ficar atrás.
(STT22) - P24 - Sim, precisamos ter metodologias diferenciadas ao ensinar nossos estudantes, pois **cada um aprende de uma maneira diferente.**

Fonte: a autora.

Sobre os STT16, STT17, STT18 e STT19, *motivação*, *aprendizagem significativa, envolvimento do aluno e aulas mais atraentes*, Moran (2018, p. 6) aproxima tais temáticas e reitera que “a aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos”. Ou seja, para o autor, assim como para nós, tais conceitos estão interligados e são importantes para a promoção das MA, pois o aluno é motivado quando enxerga que aquele assunto, habilidade ou competência é atraente e relevante para ele.

Encontramos em P4, P18 e P21 a associação do uso de MA com o contexto em que vivemos, STT20, STT21, STT23, correspondem *a inovação do ensino,*

contexto dos alunos, necessidades da sociedade contemporânea, cada vez mais tecnológica, e justificamos essa análise a partir de Moran (2018, p. 8), o qual afirma que “o mundo é híbrido e ativo, o ensino e a aprendizagem, também, com muitos caminhos e itinerários”.

A escolha por MA no ensino é justificada por P16 e P24 ao relatarem que cada indivíduo aprende da sua maneira e em tempos diferentes, STT22. Moran (2018, p. 38) afirma que pesquisas recentes na área da neurociência validam que “o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano”, pois cada indivíduo “aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais”. Berbel (2011, p. 37) confirma que

> [...] uma só forma de trabalho pode não atingir a todos os alunos na conquista de níveis complexos de pensamento e de comprometimento em suas ações, como desejados, ao mesmo tempo e em curto tempo. Essa é a razão da necessidade de se buscar diferentes alternativas que contenham, em sua proposta, as condições de provocar atividades que estimulem o desenvolvimento de diferentes habilidades de pensamento dos alunos e possibilitem ao professor atuar naquelas situações que promovem a autonomia, substituindo, sempre que possível, as situações evidentemente controladoras.

Diante do exposto, a justificativa dos cursistas para o uso de diversas metodologias no contexto educacional está em consonância com a dos pesquisadores. Valente e Almeida (2012, p. 16) reconhecem que “os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil”, mas com a internet torna-se muito mais fácil e rápido, visto que “podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes”, configurando a necessidades da sociedade contemporânea, cada vez mais tecnológica, STT23.

Considerando o SOT2, que trata da importância das MA, os cursistas mencionam aspectos que justificam utilizar MA no processo de ensino e aprendizagem. Com isso compreendemos que os participantes querem inserir, ou já utilizam em suas práticas pedagógicas as MA, pois as reconhecem relevantes. Outra possibilidade de mencionarem tal importância, é a recorrência de discussão desse tema por educadores do Brasil.

A partir disso reconhecemos a importância, também, do nosso guia educacional, pois é formativo e instrutivo quanto à prática de MA em contexto educacional para o ensino da leitura e produção de textos.

Em relação ao SOT3, os cursistas abordam sobre o papel do professor na atualidade. Nessas discussões temos o objetivo de refletir sobre como o professor pode ser agente educador mais eficiente no processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 14 – Respostas dos cursistas para o SOT3: função do professor na atualidade

(STT25, STT26, STT29) - P1- O professor vem acumulando ao longo dos anos funções que estão para além da transmissão de conteúdos. Mas acredito que o seu papel na atualidade é associar os seus conhecimentos disciplinares à **realidade de seus alunos**, incorporar em cada atividade proposta um olhar crítico e reflexivo e estimular essa percepção em seus alunos.
(STT27) - P5- O papel do professor e trazer sempre **novidades**, formas e suporte diferentes para ensinar fazendo com que os alunos se interessem pelo aprendizado.
(STT27, STT28) - P6- O professor é o **facilitador** do conhecimento, aquele que acompanha e orienta o aluno.
(STT25, STT29) P17- Papel do professor: se **adequar** a um novo jeito de ensinar, a pandemia nos mostrou isso de uma forma dura e difícil.
(STT30) - P21- Nos dias atuais, o professor está sendo apenas um **reprodutor** de conhecimento, tendo por base o livro didático para a implementação das suas aulas, onde não inova suas formas de ensinar, e o aluno está apenas sendo um instrumentalizado, pois, o professor ensina aquilo que ele aprendeu ao seu aluno
(STT25, STT27, STT29) - P31- Acredito que o papel do professor... esteja relacionado à capacidade de conseguir **mudar** algo, seja a sua realidade local, seja problemáticas mais macro. Saber tomar iniciativas, saber se posicionar, saber utilizar a linguagem de forma a se falar ouvir (e saber ouvir também). Tudo isso é muito importante.
(STT24, STT25, STT27, STT28, STT29) - P32- Hoje os alunos têm a informação literalmente na palma da mão. A questão não é “o que” aprender, mas o “como”. O diferencial do professor é a **forma** como ele vai conduzir, como ele vai **mediar** o conhecimento, **adaptando** o conhecimento de maneira individualizada para as demandas de cada aluno e suas singularidades, suas dificuldades e seus potenciais. Isso a máquina não é capaz de fazer. É importante se **aproximar** da realidade do aluno para cativar, para tornar esse aprendizado mais **significativo**. Incrível como esses meninos passam o dia mexendo em formas geométricas no Minecraft e fazendo contas no Fortine, mas na sala de aula não as sabem. Esse conhecimento precisa ser aproveitado, precisa ter uma ponte entre o conhecimento lúdico e o formal, e é aí que reside o trabalho de um bom educador.

Fonte: a autora.

É possível notar que diversos cursistas relatam que a função do professor está associada à adequação, adaptação (STT29), contextualização do conteúdo (STT25) à realidade do aluno, buscando instigar o educando a refletir e a ser crítico (STT26), como observado nas respostas de P1 e P32.

Sobre essas questões, Moran (2018, p. 4) afirma que “o professor como orientador ou mentor ganha relevância. O seu papel é ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, motivando, questionando, orientando”.

Refletimos, a partir dessas respostas, que a função do professor tem relação direta com o externo, não apenas com o conteúdo, habilidade ou competência, mas simultaneamente ao que acontece na sociedade na qual os estudantes estão inseridos. Pois é dessa maneira que o professor consegue contextualizar, instigar e realizar as devidas adaptações do ensino à realidade do alunado.

As categorias de análise que relacionam o papel do professor à de mediador (STT24), inovador (STT27) e facilitador do conhecimento (STT28), indicados por P1, P5, P6, P24 e P3, estão sempre presentes nas discussões teóricas sobre MA. Almeida (2005, p. 73), por exemplo, ao tratar sobre o conceito de MA, traz que, nas MA

> o professor atua como mediador, facilitador, incentivador, desafiador, investigador do conhecimento, da própria prática e da aprendizagem individual e grupal. Ao mesmo tempo em que exerce sua autoria, o professor coloca-se como parceiro dos alunos, respeita-lhes o estilo de trabalho, a co-autoria e os caminhos adotados em seu processo evolutivo. Os alunos constroem o conhecimento por meio da exploração, navegação, comunicação, troca, representação, criação/recriação, organização/ reorganização, ligação/religação, transformação e elaboração/reelaboração.

Em suma, os professores são mediadores das aprendizagens, as quais podem acontecer de diferentes formas: “investigação e problematização”, “solução de problemas, reflexões individuais e coletivas” (ALMEIDA, 2005, p. 72); a fim de envolver os alunos no processo de aprendizagem para que desenvolvam habilidades e competências para além da transmissão de saberes, para além de aulas basicamente expositivas. (BACICH, 2020).

Quanto ao SOT3, notamos na resposta de P21 uma crítica ao professor que reproduz o conhecimento apenas com aulas expositivas, teóricas, mas não utiliza outras metodologias de ensino como meio de praticar e inovar as aulas. Paulo Freire (1996) afirma que

> [...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 21)

Sobre a função do professor, diante das respostas dos cursistas, podemos concluir que todos os participantes relatam o professor conforme as correntes teóricas das MA, e há uma crítica ao professor tradicional, que utiliza em sua prática apenas

aulas expositivas. Tomamos em consideração para prática da SVFD e elaboração do nosso guia, essa visão de professor mediador, orientador e que está atento na aprendizagem de seu aluno.

Passamos então à análise do SOT4, que trata de comentários dos cursistas sobre a função que o aluno desempenha ou pode desempenhar em sala de aula, a fim de se envolver no processo de ensino e aprendizagem.

Os STT relativos ao SOT4, novamente, mostram que os cursistas apresentam conceitos próprios sobre a teoria das MA. Selecionamos e apresentamos, no próximo quadro, algumas respostas recorrentes dos participantes da pesquisa.

Quadro 15 – Respostas dos cursistas para o SOT4: papel do aluno na atualidade

(STT32, STT34) - P1- Esses (os alunos), por outro lado precisam estar **dispostos e abertos** a receber esses conhecimentos e refletir também sobre a sua realidade.
(STT32, STT33, STT34) - P5- o papel do aluno é participar das aulas e **esforçar-se** para conseguir acompanhar e caminhar no aprendizado.
(STT31, STT34) - P6-.O aluno é o principal **responsável** pela sua aprendizagem.
(STT31, STT34) P7 - O aluno precisa ser o **protagonista** no processo de ensino-aprendizagem, sentindo-se **responsável** por seu aprendizado
(STT35) P13- O aluno assume um perfil com mais **autonomia,** já que tem muitas possibilidades com a internet

Fonte: a autora.

Os cursistas, em suas respostas, mencionam ações que os estudantes têm ou deveriam ter em sala de aula para que aprendam. Ademais são atitudes que influenciam diretamente o processo. O aluno é o centro do processo, então ele também tem sua responsabilidade como agente transformador dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Conforme os P1, P5, P6 estar disposto (STT32), aberto, esforçar-se (STT33), ter responsabilidade (STT34) são condutas importantes ao processo de ensino e aprendizagem do qual os alunos estão inseridos. Segundo Pearson e Somekh (2006) apud Bacich (2018, p. 135) o estudante está imerso em uma aprendizagem transformadora quando este aprende como cidadão ativo, “atuando de forma autônoma, assumindo a responsabilidade por sua própria aprendizagem... contribuindo, experimentando, resolvendo problemas”, ou seja, se engaja intelectualmente nas propostas educacionais.

Bacich (2018, p. 135) afirma que “o papel do estudante é assumido por meio de uma mudança de encaminhamento metodológico proposto pelo professor”. Refletimos assim que a função do professor na atualidade está diretamente ligada à do aluno.

Protagonismo (STT31) e autonomia (STT35), conceitos chave da corrente teóricas das MA, foram citados pelos P7 e P13. De acordo com Bacich (2018, p. 139) o aluno que personaliza seu aprendizado reconhece nessa ação as “expectativas de aprendizagem”, por conseguinte ele passa a agir em parceria com o professor, fazendo escolhas, definindo estratégias mais eficientes, ou seja, ativamente.

> Como forma de estimular a autonomia e o protagonismo, faz-se necessário dar espaço para que os estudantes escolham o que irão produzir e como fazê-lo, porém, é importante ter em mente que a intervenção e a mediação são fundamentais para que os alunos consigam avançar, evitando, assim, que os grupos fiquem estagnados e até mesmo frustrados diante de desafios que não conseguem superar. Não é o ato de dar todas as respostas, mas de saber como conduzir e contribuir no desenho colaborativo de caminhos em diálogo com os estudantes, fornecendo referências de pesquisa, sugestões e modelos que possam auxiliar nesse processo. (BACICH; HOLANDA, p. 11)

Desse modo o papel do aluno está associado ao do professor e às abordagens metodológicas que este utiliza. Pois as propostas do professor podem potencializar “o papel do estudante em uma postura de construção de conhecimentos” (BACHI, 2018, p. 135). Então, tomamos como base de nossa SVFD e de elaboração do guia, práticas que proporcionam situações de protagonismo, autonomia e responsabilidade estudantil.

Passamos a analisar o SOT5, que se relaciona às novas tecnologias digitais como ferramentas de ensino e aprendizagem. Sobre essa temática os cursistas mencionam sobre suas práticas, maneiras de utilização e reflexões acerca de aspectos positivos e negativos que vivenciam no que tange a utilização de TDIC em contexto educacional.

Desta temática depreendemos, principalmente, seis aspectos, os STT, que estão selecionados no Quadro 11. Entretanto, no Quadro 16 trazemos as respostas dos cursistas, das quais depreendemos e analisamos os STT.

Quadro 16 – Respostas dos cursistas para o SOT5: TDIC na sala de aula

(STT36) P1 - Podem ser inseridas em momentos oportunos considerando os **objetivos** que se quer alcançar.
(STT37, STT38) P2 - Avaliações mais ágeis para correção, uso de **papel diminuído**, aulas mais **atrativas e prazerosas**.
(STT41) P5 - É complicado inserir as novas tecnologias no processo do ensino e aprendizagem porque nem todos os alunos tem **acesso** a elas. E quando tem não sabem usar. Quiçá nem **professores** sabem. Mas é caminhando que se faz o caminho. "Tá no caminho".
(STT41) P11 - Com **investimento** da gestão pública na compra e manutenção dos equipamentos na escola.
(STT37, STT38) P16 - Por meio das novas tecnologias, podemos trazer o ensino da língua portuguesa para a **realidade** do aluno. Com isso, há um **interesse** maior pelo conteúdo e você traz diferentes maneiras de aprender.
(STT37, STT39) P20 - As novas tecnologias podem ser inseridas no processo de ensino e aprendizagem como ferramentas que **incrementem** a interação humana entre os agentes desse processo, o professor e o aluno.
(STT38, STT39) P22 - Os alunos, em sua maioria, usam tecnologia em seu cotidiano. Trazer o ensino para os meios tecnológicos na mediação do conhecimento, faz com que o aluno **aproxime** o objeto de estudo para sua **realidade**.
(STT37, STT38, STT39) P31 - Acredito de que forma a **'facilitar' e potencializar** a aprendizagem dos alunos, uma vez que estamos inseridos em um mundo que passar por constantes avanços tecnológicos e eles impactam diretamente sobre a vida das pessoas em geral.
(STT38, STT40) P32 - Acredito que esse contexto de **pandemia** reacendeu ainda mais a necessidade de se trazer a tecnologia como aliada à educação. Existem muitas ferramentas possíveis, não apenas softwares e apps desenvolvidos para a educação, mas outros que podem ser adaptados.

Fonte: a autora.

Analisando o STT36, que trata dos objetivos de ensino e aprendizagem, podemos inferir que os cursistas, aqui representado pelo P1, reconhecem que não é utilizar alguma TDIC apenas pelo ‘modismo’, mas denotam importância ao aprendizado, e consideram, primeiramente, os objetivos a serem alcançados com aquela ferramenta, afirmação que vem em concordância com o que os teóricos da área expressam. Bacich (2018, p.4) menciona que o professor precisa “ter claros os objetivos que pretende alcançar” para que então integrem as TDIC nas práticas pedagógicas.

As possibilidades que as TDIC podem proporcionar na educação são inúmeras, mas sempre com o objetivo de se trabalhar do modo mais significativo não se esquecendo do planejamento de práticas significativas, criativas e críticas, de modo

que desenvolvam “autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações” (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 47).

> É grande a quantidade de recursos disponíveis para a integração das tecnologias digitais à rotina pedagógica. Cabe, ao professor, a curadoria desses recursos, selecionando aqueles que podem fazer sentido em sua prática, de acordo com as necessidades dos estudantes ou com as necessidades de aprofundamento de conteúdos. (BACICH, 2018, p.4)

O STT37, trata-se do engajamento que as TDIC proporcionam ao processo de ensino e aprendizagem, depreendido a partir das respostas dos cursistas P2, P16, P20, P31. Considerando a recorrência em que os cursistas e os estudiosos da área utilizam este termo, podemos inferir relevância do conceito na realidade educacional. (MORAN, 2018; BACICH et al., 2015)

> O digital facilita e amplia os grupos e comunidades de práticas, de saberes, de coautores. O aluno pode ser também produtor de informação, coautor com seus colegas e professores, reelaborando materiais em grupo, contando histórias (*storytelling*), debatendo ideias em um fórum, divulgando seus resultados em um ambiente de webconferência, blog ou página da web. (MORAN, 2015, p.39)

Engajar está diretamente ligado à realidade do aluno, STT38, pois os educandos estão cada dia mais “conectados às tecnologias digitais, configurando-se como uma geração que estabelece novas relações com o conhecimento e que, portanto, requer que transformações aconteçam na escola” (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 47).

Moran (2015, p. 31) apresenta que “aprendemos mais e melhor quando encontramos significado para aquilo que percebemos, somos e desejamos, quando há alguma lógica nesse caminhar”, portanto aproximar a relação entre as práticas da sala de aula com o contexto real dos alunos os engajam, provoca maior participação, envolvimento e consequentemente maior aprendizado.

Entendemos, então, que os participantes de nossa pesquisa, P2, P16, P22, P31, P32, externaram sua preocupação em inserir TDIC nas aulas, por entenderem que elas fazem parte da realidade de nossos alunos e que elas proporcionam interação mais satisfatória do aluno com o objeto de estudo.

Outro aspecto positivo das TDIC no ensino é a potencialização da aprendizagem, STT39, mencionado pelos cursistas P5, P20, P22, P31, pois consideram que é possível avançar a aprendizagem por meio de plataformas digitais.

Podemos destacar que estudiosos da área fazem esta relação também, pois “as tecnologias digitais oferecem diferentes possibilidades de aprendizagem e, se bem utilizadas pela escola, constituem-se como oportunidade para que os alunos possam aprender mais e melhor” (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 39).

> A integração TDIC e currículo propicia a articulação dos contextos de formação e aprendizagem com as situações de experiências autênticas, potencializando o desenvolvimento do currículo como construção permanente de práticas intencionais, com significado cultural, histórico e social (PACHECO, 1996). (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 60)

A partir das representações dos cursistas em relação à potencialização da aprendizagem por meio das TDIC podemos entender que há a intenção de expandir o ensino, o conhecimento, a pesquisa para além da sala aula. Com isso se expande os espaços de aprendizagem, não estabelecendo fronteiras de tempo e espaço, como também mostrando, publicamente, as práticas, vivências e conhecimentos adquiridos nos espaços escolares. (ALMEIDA; VALENTE, 2012)

O STT40, refere-se ao contexto no qual a SVFD foi trabalhada, a pandemia, decorrente a Covid-19. Com isto o ensino remoto foi instaurado como alternativa, visto que não era possível o contato presencial. Então as instituições educacionais se organizaram para realizar aulas síncronas e assíncronas, por meio das TDIC.

Consequentemente, as TDIC eram as únicas alternativas de realização das práticas pedagógicas, emergindo, então a importância, praticidade e inúmeras possibilidades que delas surgem.

> Os efeitos da pandemia ainda estão sendo pesquisados e são parcialmente conhecidos. Sabemos do grande impacto em todas as dimensões da vida de cada pessoa, nas organizações, nas formas de ensinar e de aprender, na saúde física e mental, na economia, na política. Quem já era digital ou se adaptou rapidamente conseguiu avançar no mercado ou diminuir os prejuízos. A pandemia mostrou e ampliou a brutal desigualdade estrutural entre pobres e ricos, entre os que têm acesso e domínio do mundo digital e os que não o têm. (MORAN, 2022, p.1)

Notamos, com isso, que os cursistas se viram em uma situação que para acontecer o processo de ensino e aprendizagem eles precisavam conhecer, experimentar e utilizar TDIC. Mesmo sem preparo, sem formação, sem aviso prévio,

todos os docentes se reinventaram e incluíram novas tecnologias digitais em suas práticas e foram aprendendo, selecionando, no caminho online.

O último, STT41, refere-se a pontos negativos e/ou que necessitam de mudanças, os cursistas, aqui representados pelos P5 e P11, mencionam sobre a falta de formação docente adequada, baixo investimento e manutenção de equipamentos tecnológicos digitais por parte das instituições mantenedoras, alunos sem acesso à internet e ferramentas digitais.

> A formação de professores é considerada a chave para a melhoria das escolas e para uma produtiva reforma curricular. Porém, muitas vezes, a proposta de formação é ineficiente, ao desconsiderar a lacuna entre o que os professores estudam e o contexto em que esse conhecimento será aplicado. (BACICH, 2018, p. 150)

Em relação aos alunos Moran (2018, p.11) defende que as competências providas das TDIC são “fundamentais para uma educação plena”. Com grandes prejuízos aos alunos que não são expostos a elas, pois o indivíduo “não conectado e sem domínio digital perde importantes chances de se informar, de acessar materiais muito ricos disponíveis, de se comunicar, de se tornar visível para os demais, de publicar suas ideias e de aumentar sua empregabilidade futura”.

As reflexões dos cursistas surgem de suas vivências, o que não se pode deixar de se preocupar, pois um aluno sem acesso adequado às redes de interação digital também é prejudicado em relação àquele que tem contato. Além disso, a falta de equipamentos, internet adequada e manutenção dificulta a inserção das TDIC, o que apresenta pouco interesse das mantenedoras em proporcionar essa vivência tão discutida e que apresenta inúmeros benefícios na aprendizagem.

Almeida e Valente (2011, p. 29) reiteram que

> o professor que se reconhece como protagonista de sua prática e usa as TDIC de modo crítico e criativo voltada para a aprendizagem significativa do aluno, coloca-se em sintonia com as linguagens e símbolos que fazem parte do mundo do aluno, respeita seu processo de aprendizagem e procura compreender seu universo de conhecimentos por meio das representações que os alunos fazem em um suporte tecnológico.

Em relação às mudanças funcionais nas instituições educacionais Moran (2015, p. 41) indica que escolas com poucos recursos podem realizar projetos significativos relacionados à comunidade local, utilizando celular, tecnologias simples

e disponíveis para o momento. Já as escolas com mais recursos podem “integrar melhor a sala de aula, os espaços da escola e do bairro e os ambientes virtuais de aprendizagem... desenvolvendo narrativas “expansivas”, que se conectam com a vida no entorno”. Moran (2015, p. 43) reforça que “precisamos mudar a educação para poder mudar o mundo, começando por nós mesmos”.

Visto isso, destacamos que para se inserir TDIC prática educacional é preciso, antes, experimentá-la, por isso a importância de se conhecer diversas ferramentas digitais para que então os professores possam escolher e utilizá-las em suas práticas docentes de maneira coerente levando em consideração os objetivos de aprendizagem, o contexto no qual estão inseridos, meios de inserção das TDIC. Salientamos, ainda, a importância de formações continuadas que abordem essa temática, não apenas na teoria, mas na prática, para que o professor experimente a ferramenta e depois a utilize com proficiência tais TDIC. (BACICH, 2018)

Analisados todos os SOT e STT da avaliação diagnóstica, passamos, então à subseção seguinte, que trata das respostas dos cursistas ao questionário de avaliação final da SVFD.

4.2 Questionário de Avaliação Final

Os cursistas que participaram da SVFD receberam um questionário de avaliação da SVFD, denominado *avaliação do curso ensino da leitura e produção de textos por meio de metodologias ativas*, como requisito para a conclusão e obtenção do certificado. O objetivo do questionário é identificar as reflexões das práticas das MA no curso visando a utilizá-las em sala de aula, bem como a compreensão dos conceitos teóricos.

No total 28 cursistas responderam ao questionário e concluíram o curso. As plataformas para o questionário são *Moodle*, para postagem e acesso dos cursistas e *Google Forms*, para a realização. As questões propostas aos cursistas estão identificadas no Quadro 17.

Quadro 17 - Questionário de avaliação final da SVFD

1. A metodologia ativa desta unidade foi “Aprendizagem Baseada em Projetos”. Você irá utilizá-la em sala de aula? Comente."
2. Você acredita que é praticável o ensino da leitura e produção de textos por meio da “Aprendizagem Baseada em Projetos"? Comente.

3. A maneira em que foi abordado o ensino de gêneros da esfera publicitária, no curso, por meio da “Aprendizagem Baseada em Projetos" foi eficiente? Comente. Faria alguma alteração na sua prática?
4. Você pretende colocar em prática a metodologia ativa “sala de aula invertida”? Faria adaptações? Comente."
5. O vídeo com sugestões de tecnologias digitais foi útil? Você já utilizou alguma dessas ferramentas em sala de aula?"
6. Você acredita que a atividade de produção de nuvem de palavras cumpre com o objetivo de resumir, refletir e identificar os aspectos mais importantes de um texto?
7. Você considera que as plataformas padlet e wakelt podem ser usadas com os alunos nas aulas de Língua Portuguesa?
8. O módulo 6 foi sobre a metodologia ativa “gamificação”. Você a considera apropriada para o ensino da leitura e produção de textos? Comente."
9. A maneira em que a "gamificação" foi inserida no curso foi produtiva? Faria alguma alteração, inclusão?
10. Foi sugerida a reescrita do anúncio institucional após leitura e encontros de discussão. Você considera importante ter uma tarefa destinada à reescrita? "
11. Você conseguiu inserir alguma estratégia da metodologia ativa e alguma TDIC no projeto de ensino? Qual (is)
12. Os fóruns são questões reflexivas, com o objetivo de aprendermos com os outros e compartilharmos práticas. De acordo com sua opinião, os objetivos foram atingidos?"
13. Qual(is) é a atividade do curso que você considera mais apropriada, tendo como objetivo as características de metodologias ativas? Justifique."
14. O tempo destinado à realização de cada unidade (3 semanas) você considera:"
15. O tempo de duração do curso (2 meses e meio) você considera"
16. De que maneira este curso colaborou para a sua compreensão de Metodologias Ativas? "
17. Você acredita que é possível utilizar metodologias ativas no ensino da leitura e produção de textos? Comente.
18. Já utilizou, ou pretende utilizar, alguma atividade do curso em sua prática de sala de aula? Qual(is)? Comente."
19. Para a sua prática, você fez ou faria alguma adaptação, das atividades? Qual(is)?
20. Você percebe como foi a organização metodológica do curso? Comente.
21. Você acredita que este curso pode ser transposto para um projeto de ensino voltado à formação docente, como uma guia, por exemplo? Quais suas sugestões?
22. Quais foram suas maiores dificuldades na realização do curso?
23. Há alguma questão que você gostaria de mencionar sobre o processo que não foi contemplada nas perguntas anteriores?"

Fonte: a autora.

Nesta seção buscamos analisar as respostas dos cursistas, a fim de identificarmos a viabilidade das atividades abordadas na SVFD no contexto da sala de aula da Educação Básica, o entendimento deles sobre os temas estudados, bem como subsidiar a produção do produto educacional, o guia “Metodologias Ativas no Ensino de Língua Portuguesa”. A primeira análise é a respeito das respostas sobre a metodologia aprendizagem baseada em projetos (ABP).

Para esta análise optamos em agrupar as questões por temas, são eles: ABP, SAI e ‘gamificação’, e são analisados nas subseções seguintes.

4.2.1 Resultados da Aprendizagem Baseada em Projetos

Assim como na análise anterior, a partir das questões e respostas do questionário, fizemos uma categorização por SOT e STT (BULEA, 2010). Primeiramente comentamos sobre a ABP, a primeira MA trabalhada na SVFD, cujas categorias estão demonstradas no quadro 18.

Quadro 18 – Respostas ao questionário de avaliação da SVFD sobre ABP

SOT	STT
SOT6 – Aprendizagem Baseada em projetos (ABP) na SVFD.	STT42 – Engajamento STT43 – Reforma do Ensino Médio STT44 – Trabalho colaborativo STT45 – Protagonismo/Autonomia do aluno STT46 – Aulas dinamizadas STT47 - Aprendizagem contextualizada e significativa

O SOT6, portanto, é depreendido das perguntas do questionário e os STT, das respostas dos cursistas. A partir dos comentários podemos analisar a ABP praticada em contexto educacional.

Os STT depreendidos são facilmente identificados nas definições teóricas da APB, e notamos, também, que os cursistas não explicam com termos próprios da teoria, uma cópia, mas conseguem expressar bom entendimento da teoria, apresentando domínio sobre o que são MA. O que denota conhecimento do assunto.

No quadro 19 trazemos respostas de alguns cursistas para exemplificarmos os STT e compararmos com as definições teóricas da metodologia em questão.

Quadro 19 – Respostas dos cursistas para o SOT6: Aprendizagem Baseada em projetos na SVFD

(STT43) P1 - com a **reforma do Ensino Médio**, haverá essa exigência na rede estadual da PB.
(STT46) P8 - acredito inclusive que a metodologia em questão facilita a prática de leitura e escrita tornando mais **dinâmica** a prática docente.
(STT42, STT47) P13 - **engaja** a participação dos alunos de forma a levar o conhecimento para além da sala de aula... Criar um projeto de escrita de artigo de opinião para um jornal da cidade ou região traz mais seriedade, "importância", e mesmo engajamento do que apenas uma atividade de escrita dentro da sala de aula.
(STT47) P18 - é muito relevante para uma aprendizagem mais **contextualizada e significativa**. Por meio da leitura e produção de textos, pode-se transformar uma realidade social e propor uma solução para os **problemas reais**.
(STT44, STT45) P24 - a aprendizagem baseada em projetos possibilita o trabalho **colaborativo** dos

estudantes... possibilita ao professor trabalhar com o **protagonismo/autonomia** dos estudantes. (STT42, STT44, STT45) P31 - O ensino da leitura e produção de textos por meio da "Aprendizagem Baseada em Projetos" é muito praticável, uma vez que os projetos podem promover mais **interação** entre os discentes, mais discussões, ações **protagonistas** e isso tudo é muito importante para com o trabalho da habilidade leitora e escrita.

Fonte: a autora.

Como já mencionado, os termos que os cursistas utilizaram para responder às questões sobre a ABP utilizada como metodologia de ensino da leitura e produção de texto estão nos conceitos teóricos apresentados por pesquisadores da área. Por isso, nessa análise trazemos o termo utilizado pelos cursistas e a teoria que o envolve.

Iniciamos com o STT42, engajamento. Identificamos este termo na literatura da área, pelos sinônimos *motivação* e *envolvimento.* Bender (2014, p. 23) esclarece que "os alunos devem perceber o projeto de ABP como sendo pessoalmente significativo para eles, a fim de alcançarem o máximo de envolvimento na resolução do problema". Bender (2014, p. 16) também expõe que "a ABP aumenta a motivação para aprender, trabalhar em equipe e desenvolver habilidades colaborativas, hoje ela é recomendada como uma técnica de ensino do século XXI", e essa afirmação está ligada ao STT43 que se refere à aproximação entre a BNCC, o Novo Ensino Médio e a ABP.

Cabe ressaltar que o Ensino Médio foi alterado em sua estrutura a partir da Lei nº 13.415/2017 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para estender o tempo mínimo do aluno na escola e definir uma nova organização curricular. Está focado nas áreas de conhecimento e formação técnica e profissional. (BRASIL, 2018)

> No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, 2018, p. 470)

Homologada em 2018, a BNCC do Ensino Médio apresenta que a abordagem metodológica no processo de ensino e aprendizagem seja mais colaborativa, que as situações de aprendizagem sejam organizadas "com base nos interesses dos estudantes e favoreçam seu protagonismo". Sugere, também, possíveis articulações entre as áreas do conhecimento, como: "laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudo e de criação artística" (BRASIL, 2018, p. 472).

O STT44 refere-se à colaboração, que é uma das habilidades desenvolvidas com a ABP, pois o trabalho em equipe permeia todo o processo prático. Desde o planejamento das ações todas as atividades são realizadas em conjunto. Segundo Bender (2014, p. 48)

> [...] saber trabalhar coletivamente na resolução de problemas é, de muitas maneiras, uma das mais importantes habilidades que qualquer jovem pode desenvolver, já que se trata de uma habilidade crucial para praticamente todos os trabalhos do século XXI. Conforme os alunos ganham experiência em ensino na ABP, eles também tornam-se mais experientes no trabalho em grupo, pois estão acostumados a planejar atividades em conjunto, a especificar papéis para vários membros do grupo, a trabalhar em grupo para resolver problemas, a apoiar as ideias uns dos outros e a oferecer, mutuamente, avaliações de colegas apropriadas e úteis.

No STT45, protagonismo e autonomia do aluno, os P24 e P31 explicitaram como a ABP desenvolve tais ações nos alunos e estimulam a pensar, tomar decisões, refletir e uma série de outras atividades importantes ao processo de ensino e aprendizagem.

Berbel (2011, p. 29) aproxima os termos engajamento e autonomia sendo um termo consequência do outro, ao afirmar que engajar o aluno a novos conhecimentos por meio da compreensão, escolha e interesse é primordial para que o exercício da “liberdade e autonomia na tomada de decisões” aconteça. Desse modo, há um preparo paras as atividades profissionais futuras.

Analisamos, assim, que, protagonismo e autonomia, termos expressos pelos cursistas, se entrelaçam quando a proposta da ABP é inserida em sala de aula. Isto é, não são trabalhados e estimulados separadamente, mas em concomitância, de acordo com a orientação metodológica do professor.

O STT46, aulas dinamizadas, citado pelo P8, vem em consonância com as características mencionadas por Bender (2014, p. 18) ao afirmar que “a ABP proporciona uma opção de ensino viável e dinâmica”, independente se utiliza TDIC ou não, projetos simples ou mais complexos, que denotam mais ou menos tempo, todos eles oportunizam aulas mais dinamizadas.

Por fim, o STT47, mencionado pelos P13 e P18, trata da aprendizagem contextualizada e significativa, que são conceitos definidores tanto das MA como da ABP. (MORAN, 2018)

A respeito da aprendizagem significativa Bender (2014, p. 17), a partir de seus estudos, propõe que a questão motriz, apresentada aos alunos no início do projeto, deve ser “altamente motivadora” e os alunos precisam considerá-la “significativa”. Por

isso o sucesso dessa abordagem em sala de aula se deve, também, ao assunto abordado.

Moran (2018, p. 16) reforça que a ABP envolve os alunos em desafios que visam solucionar problemas realizar projetos inerentes do contexto dos alunos, ou seja, “da vida fora da sala de aula”. Com isto os estudantes são expostos a “questões interdisciplinares, tomam decisões e agem sozinhos e em equipe”, trabalham também “suas habilidades de pensamento crítico e criativo e a percepção de que existem várias maneiras de se realizar uma tarefa”.

Em suma, depreendemos das respostas dos cursistas temas que estão inseridos na concepção teórica da ABP, o que nos leva a concluir que os cursistas experimentaram e vivenciaram essa metodologia no decorrer da SVFD e conseguiram identificar as características, princípios e maneiras de inseri-la em sala de aula, com sugestões e reflexões pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem.

4.2.2 Resultados da Sala de Aula Invertida

Nesta seção analisamos as respostas ao questionário final da SVFD sobre a sala de aula invertida (SAI). No questionário os participantes expressam suas opiniões sobre tal metodologia, a respeito das atividades realizadas, se pretendem colocá-la em prática nas aulas e possíveis adaptações. Das respostas depreendemos categorias de SOTT e STT (BULEA, 2010) apresentadas no quadro 20.

Quadro 20 - Respostas ao questionário de avaliação da SVFD sobre SAI

SOT	STT
SOT7 – Sala de Aula Invertida na SVFD	STT48 – Diversidade de estratégias e metodologias STT49 – Hábito de estudos STT50 – Participação ativa STT51 – Protagonismo e autonomia STT52 – Adaptações necessárias

Fonte: a autora.

O SOT7 trata da SAI, adotada no contexto da SVFD, e é inferido da questão pertencente ao questionário de avaliação final. As respostas dos cursistas são referentes a esta metodologia praticada em contexto educacional de formação de professores, a SVFD. Por conseguinte, depreendemos os STT a partir desses comentários.

Os STT gerados são facilmente identificados na teoria da SAI, e observamos que os participantes expressaram suas opiniões baseadas nas atividades praticadas na SVFD, refletindo e analisando esta metodologia, o que denota conhecimento do assunto. No quadro 21 apresentamos algumas respostas para exemplificarmos os STT e compararmos com as definições teóricas da metodologia em questão.

Quadro 21 – Respostas dos cursistas para o SOT7: Sala de Aula Invertida na SVFD

(STT48, STT52) P13 - Essa metodologia vem sendo muito usada, na modalidade remota, no curso de LETRAS da UENP, pois os professores (acredito eu) veem como uma forma de gerar mais **discussões** na aula Meet. Eu pretendo usar e claro, farei **adaptações** se forem necessárias.
(STT48, STT49) P17 - colocar aos alunos antecipadamente o conteúdo que ele irá **estudar** em sala de aula ajuda muito, assim podemos trabalhar de **várias maneiras** a aula.
(STT50) P23 - É muito importante a **participação ativa** dos alunos.
(STT49) P24 - é uma maneira de fazer o estudante adquirir o **hábito** de estudar.
(STT48, STT51, STT52) P25 - Pretendo colocar em prática, é um método inovador, o qual proporciona **autonomia** aos alunos. Talvez faria adaptações para incentivar mais os alunos, com jogos ou brincadeiras.
(STT48, STT50, STT51) P29 - Eu já utilizo, com dificuldade, por causa da adesão dos alunos. Ajuda bastante a trabalhar o **protagonismo**, a **independência**, a **procura** ...
(STT48) P30 - a prática da metodologia ativa é uma **estratégia** utilizada pela minha coordenação.
(STT52) P31 - No meu caso faria apenas **adaptações** em relação à **turma e modalidade** de ensino (no momento, o ensino "hibrido" não tem favorecido muito, pois há muitos alunos que não participam ativamente da aula, nem com câmeras/microfones ligados)
(STT48, STT50, STT51) P32 - Acredito que ao dar o texto para o aluno e permitir que ele **explore**, **comente**, **descubra** para a partir disso construir os saberes sobre o gênero textual em questão permite que a aprendizagem seja mais **significativa** e que o aluno seja **protagonista** e autor de sua própria história.
(STT52) P34 - já faço. Porém, com algumas **temáticas** de aula dá certo e com outras não.
(STT52) P35 - para cada conteúdo penso que sempre haverá **adaptações** a serem realizadas, mas no momento não consigo vislumbrar quais seriam. Creio que quando for adotar as ideias surgirão.

Fonte: a autora.

Nos comentários, é possível identificar termos presentes na teoria da SAI, os quais buscamos analisar, comparando-os com os princípios de tal metodologia. O STT48 refere-se à diversidade de técnicas educacionais, para o qual os P13, P17, P25 e P32 justificam que a SAI pode proporcionar variadas estratégias metodológicas a serem utilizadas em sala de aula, visto que a parte teórica os alunos já leram, pesquisaram, assistiram em casa. Encontramos essa afirmação em Moran (2018) e Valente (2014), e acrescentam que consequentemente, na escola, os alunos podem

ser expostos a práticas, discussões, e outras metodologias que estimulem a participação ativa do educando. (MORAN, 2018; VALENTE, 2014).

> O grande ganho é o do aumento do tempo de aula, que todos os professores devem avaliar e explorar da melhor maneira possível. Como o processo de instrução direta em si foi transferido para fora da sala de aula, nossos alunos podem se dedicar em sala de aula a atividades mais úteis e envolventes durante o tempo liberado. (BERGMANN; SANS, 2018, p. 68)

Notamos então, que os cursistas percebem nas práticas da SVFD essa diversidade de estratégias metodológicas, e por isso conseguem conhecer, praticar e refletir sobre a SAI no contexto educacional. O P13 e P30 reconhecem essa metodologia em outras atividades que desempenham. Sendo que o P13 relata, ainda, que seus professores utilizam a SAI para gerar mais discussões durantes as aulas do ensino remoto, alternativa para o ensino em tempo de pandemia.

O STT49, refere-se ao hábito de estudos que a SAI pode proporcionar. O P17 e o P24 refletem que o aluno estuda mais com essa metodologia, pois ele precisa se preparar para a aula, lendo, assistindo vídeo, pesquisando. Então o tempo que o aluno passa em contato com o conteúdo aumenta.

Valente (2014) afirma que

> o estudante é incentivado a se preparar para a aula, realizando tarefas ou a autoavaliação que, em geral, fazem parte das atividades on-line. Com isso, o aluno pode entender o que precisa ser mais bem assimilado, captar as dúvidas que podem ser esclarecidas em sala de aula e planejar como aproveitar o momento presencial, com os colegas e com o professor. (VALENTE, 2014, p.92)

Então inferimos que a SAI aumenta o tempo de contato do educando com o conteúdo. Porém Valente (2014), Bergmann; Sans (2018) alertam para possíveis adversidades ao iniciar com a SAI. O professor pode encontrar dificuldade com alunos que não se preparam e não têm condições de acompanhar a aula presencial. “A solução é a realização de tarefas ou autoavaliações que são computadas no processo de avaliação formal do aluno”. (VALENTE, 2014, p.93)

Desse modo o aluno percebe a falta que faz a não preparação para a aula, tanto em deficiência de conteúdo, como em notas avaliadas. E, com isso ele compreende a necessidade de estudar antes da aula.

Outra característica depreendida nas respostas é a participação ativa do

estudante, que é termo basilar e princípio das MA, referenciada nesta análise como STT50. O P29 e P32 concluem que a SAI desenvolve esta ação nos alunos que são expostos a ela. Pois com a SAI a sala de aula converte-se a ambiente ativo de aprendizagem, na qual há discussões, práticas, indagações. E o professor focaliza as dificuldades dos alunos, media, promove 'feedback', já que o conteúdo já foi explicado anteriormente. (VALENTE, 2014)

> A noção de uma sala de aula invertida baseia-se em conceitos de Aprendizagem ativa, envolvimento do aluno, design de curso híbrido e aulas transmitidas. O valor de uma classe invertida está no reaproveitamento de tempo de aula em um *workshop,* onde os alunos podem perguntar sobre conteúdo da aula, testar suas habilidades na aplicação do conhecimento e interagir uns com os outros em atividades práticas. (EDUCASE, 2012, p.1) (tradução nossa.[14])

O STT51 trata-se de protagonismo e autonomia, outras características definidoras das MA e que são notadas pelos P25, P29 e P32 ao refletirem sobre a SAI. Moran (2018, p.13) afirma que combinar a SAI com a "personalização/individualização", eleva "a autonomia e a flexibilização".

Desse modo os participantes que mencionam protagonismo e autonomia em suas respostas reconhecem que estes termos são relevantes e precisam ser estimulados em sala de aula, com propostas que levem o aluno a ser protagonista em seu processo de aprendizagem.

Christensen, Horn e Staker (2013, p.31) afirmam que a SAI é um modelo híbrido de ensino, tido como uma

> ...técnica usada por professores tradicionais para melhorar o engajamento dos estudantes... Este modelo não transforma as operações escolares ou os atributos tradicionais das salas de aula, incluindo os grupos divididos por idade, horários programados ou o desenho básico de suas instalações. Em vez disso, ele aproveita melhor seus professores e salas de aula existentes para oferecer melhorias de desempenho sustentadas a seus estudantes tradicionais.

O STT52, último desta análise, aborda as possíveis adaptações dentro da metodologia SAI. Os participantes P13, P25, P31, P34 e P35 explicitam que há a

[14] The notion of a flipped classroom draws on such concepts as active learning, student engagement, hybrid course design, and course podcasting. The value of a flipped class is in the repurposing of class time into a workshop where students can inquire about lecture content, test their skills in applying knowledge, and interact with one another in hands-on activities. During class sessions, instructors function as coaches or advisors, encouraging students in individual inquiry and collaborative effort. (EDUCAPES, 2012, p.1)

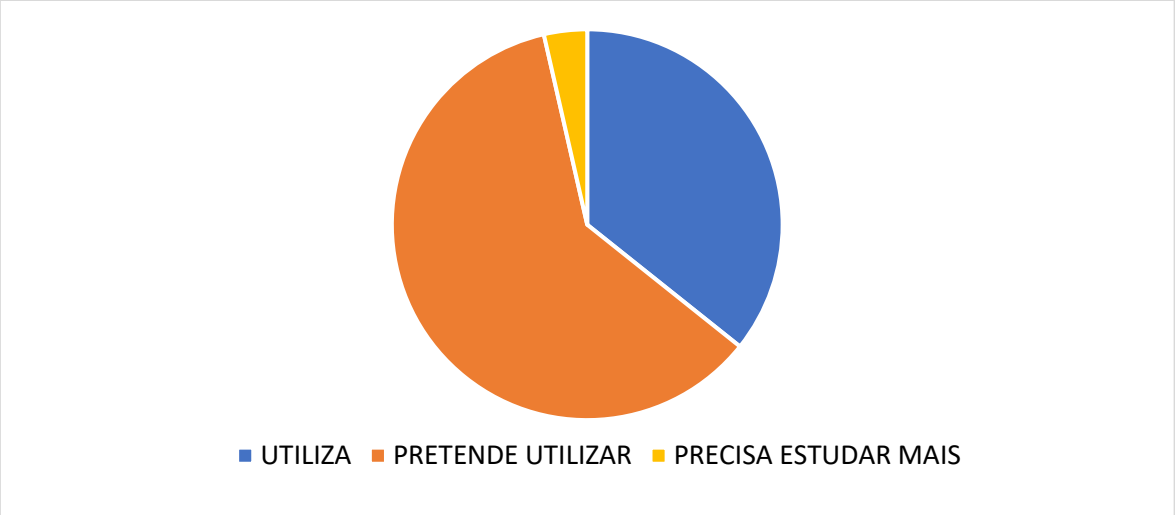
possibilidade de adequação quanto à turma, escola, assunto e quando houver necessidade.

Moran (2018, p. 14) reforça que existem diversas formas de inversão do ensino, podendo iniciar por “projetos, pesquisa, leituras prévias e produções dos alunos e depois promover aprofundamentos em classe com a orientação do professor.” Assim,

> não existe uma única maneira de inverter a sala de aula — não há essa coisa de *a* sala de aula invertida. Não existe metodologia específica a ser replicada, nem *checklist* a seguir que leve a resultados garantidos. Inverter a sala de aula tem mais a ver com certa mentalidade: a de deslocar a atenção do professor para o aprendiz e para a aprendizagem. Todo professor que optar pela inversão, terá uma maneira distinta de colocá-la em prática. (BERGMANN; SAMS, 2018, p. 12)

No questionário foi perguntado, também, aos cursistas se eles utilizariam a metodologia SAI em suas aulas. Apresentamos no Gráfico 6 as respostas.

Gráfico 6 – Respostas dos cursistas sobre a SAI praticada



Fonte: a autora.

Face ao gráfico exibido é possível inferir que a metodologia SAI, trabalhada na SVFD, apresenta aspectos positivos quando utilizada em contexto educacional, e que grande parte dos cursistas já a colocam em prática ou se planejam para utilizá-la em suas aulas.

Diante do exposto, concluímos que os participantes da SVFD vivenciaram a SAI em contexto educacional, e por isso reconhecem suas características, que são as

mencionadas pela teoria. E indicam que a SAI é uma metodologia viável para o ensino da Língua Portuguesa.

4.2.3 Resultados da Gamificação

A ‘gamificação’ é uma das metodologias ativas trabalhadas na SVFD, e no questionário final indagamos sobre essa abordagem. Os cursistas comentaram os aspectos relevantes da ‘gamificação’ e se a consideram apropriada para o ensino da leitura e produção de textos.

Nesta seção, analisamos as questões e respostas dos cursistas ao questionário, e depreendemos categorias de SOT e STT (BULEA, 2010), conforme Quadro 22.

Quadro 22 – Respostas ao questionário de avaliação da SVFD sobre ‘gamificação’

SOT	STT
SOT8 – ‘Gamificação’ na SVFD	STT53 – Aulas dinâmicas STT54 – Aprendizagem facilitada STT55 – Engajamento STT56- Recursos tecnológicos e formação docente STT57 – Perfil dos alunos

Fonte: a autora.

O SOT8 compreendemos das questões sobre ‘gamificação’ em prática na SVFD, em que os cursistas vivenciaram tal metodologia e, no diagnóstico final, refletiram e fizerem suas considerações, e por esses comentários inferimos os STT.

Depreendemos das respostas, portanto, os STT, e verificamos que os cursistas expõem suas convicções embasadas na prática da SVFD, bem como na teoria, apresentando real análise do que vivenciaram e domínio do assunto. Apresentamos, no quadro 23 algumas respostas dos cursistas com o objetivo de exemplificarmos os STT e compararmos com a teoria da ‘gamificação’.

Quadro 23 – Respostas dos cursistas para o SOT8: Gamificação na SVFD

(STT53, STT55, STT57) P4 - Sim, por se tratar de um **campo próximo** dos alunos, torna a aula mais **motivadora**.
(STT53, STT55) P8 - Muito. Além de divertido pode deixar as **aulas mais dinâmicas** levando o aluno a ter mais **interesse** pelo assunto.

(STT56) P10 - Em parte, pois o professor também precisa **dominar** um pouco os games.

(STT53, STT55) P22 - Sim! É o modo mais criativo de **incentivar** os alunos aos estudos.

(STT54, STT57) P23 - Sim. Os **alunos gostam** muito de jogos e aprendem com maior **facilidade**.

(STT55) P25 - Sim, a gamificação traz muito **engajamento** para os alunos tornando-se eficaz no ensino de leitura e produção de textual.

(STT54) P29 - Sim, dá para trabalhar **muitos conteúdos**. Acentuação, separação silábica, vocabulário, análise sintática

(STT55) P31 - Considero sim, pois os alunos **engajam** bastante quando há atividades de gamificação. Os resultados podem ser muito satisfatórios.

(STT54, STT55) P32 - Sim, considero apropriada. Acredito que trabalhar de forma **lúdica** e **prazerosa** propicia a **quebra** de algumas barreiras que às vezes o aluno mesmo coloca de que ele não é capaz de entender ou produzir.

(STT56) P34 - seria se tivéssemos mais **recursos tecnológicos** e um **treinamento** para o professor dominar essa metodologia.

(STT57) P35 - De todas as metodologias é a que mais me chama atenção. Acredito que é bem eficiente sim considerando o **perfil** de nossos alunos.

(STT56) P36 - Considero, porém **falta materiais** para uso em sala

Fonte: a autora.

Nas repostas dos cursistas para a prática da ‘gamificação’ fica evidente conceitos presentes na teoria, em que estudiosos da área definem o que é a metodologia ativa ‘gamificação’. Por isso nessa análise trazemos as respostas de alguns cursistas, bem como a designação teórica relacionada.

O STT53, trata da ‘gamificação’ proporcionar aulas mais dinâmicas. Os P4, P8, P22 relatam da importância da ‘gamificação’ no contexto atual para então despertar o interesse do aluno, incentivar e motivar os estudos, além de ser divertida, aspectos que são características da ‘gamificação’.

Moran (2018, p. 21) relata que “a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente”, como também é estratégia relevante de “encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real”.

A aprendizagem facilitada é o tema do STT54 que pode ser depreendida das respostas dos P23, P29, P32. De acordo com esses cursistas é possível trabalhar com muitos assuntos a partir da metodologia ‘gamificação’ e ela, ainda, proporciona quebra de barreiras àquele aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem.

> Simplesmente, gamificação é uma abordagem emergente de instrução. Facilita a aprendizagem e encoraja a motivação usando elementos de jogos, mecânicas e pensamento baseado em jogos. tradução (KAPP, 2014, p. 42)

Moran (2018. P. 21) acrescenta que “os jogos mais interessantes para a educação ajudam os estudantes a enfrentar desafios, fases, dificuldades, a lidar com fracassos e correr riscos com segurança”. O que nos leva a entender que a ‘gamificação’ vai além do ensino e aprendizagem, mas também na superação de problemas.

O STT55 refere-se ao engajamento que a ‘gamificação’ pode propiciar aos estudantes expostos a ela. Os P4, P8, P22, P25, P31, P32, concordam que a ‘gamificação’ engaja o aluno com o conteúdo trabalhado e traz resultados positivos a ele.

Engajar, no campo comercial, Zichermann e Cunningham (2011, p. 16) afirmam que é “a conexão entre consumidor e produto ou serviço”. Os autores expressam, ainda, que “engajamento é o período de tempo no qual nós temos uma grande conexão com uma pessoa, lugar, coisa ou ideia”. Podemos refletir, então, para o campo educacional, que a ‘gamificação’ é capaz de manter a atenção do aluno às atividades e ao conteúdo por mais tempo.

O próximo é o STT56, que relata sobre recursos tecnológicos e formação docente ou a falta deles, realidade de alguns cursistas. Diante das respostas dos participantes P10, P34, P36, podemos inferir que essa realidade evidencia a necessidade de formação docente e de recursos tecnológicos nas escolas em que trabalham, para então conseguirem utilizar a ‘gamificação’ e outras metodologias e TDIC.

De acordo com Lilian Bacich (2018, p. 130),

> tornar o professor proficiente no uso das tecnologias digitais de forma integrada ao currículo é importante para uma modificação de abordagem que se traduza em melhores resultados na aprendizagem dos alunos. [...] No Brasil, a pesquisa TIC Educação, cuja última versão, referente ao ano de 2014, foi publicada no início de 2015, indica que 96% dos 1.770 professores entrevistados utilizam recursos digitais para preparar suas aulas e para produzir atividades para os estudantes, a maioria por motivação própria. Porém, mais da metade desses professores afirma que falta preparação para a utilização das TDIC como recursos pedagógicos.

Perante o exposto, podemos concluir que os cursistas, ao responderem o questionário, relacionaram toda a SVFD com a sua prática, seu contexto educacional, e entendem que a formação docente e oferta de recursos digitais são essenciais para inserirem novas abordagens, TDIC, nas aulas.

Para finalizar esta análise, o STT57 relaciona o perfil dos alunos com a 'gamificação'. De acordo com os participantes P4, P23, P35 os jogos fazem parte do cotidiano, chamam atenção e são eficientes aos alunos, diante disso, a relevância de se utilizar a 'gamificação' na educação.

A 'gamificação' tem grande potencial como abordagem metodológica às crianças e jovens, "pois a geração do século XXI percebe-se conectada e, visivelmente, é composta de sujeitos que estão "totalmente adaptados" a um acessório eletrônico". (COSTA BARRETO et al., 2019, p. 10)

Barros (2020, p. 127) afirma que "o ensino de uma língua tem mais sentido para o aprendiz quando o objeto linguístico é visto em seu contexto de uso social, sob a perspectiva das interações interpessoais." Diante do exposto, concluímos que os participantes vivenciaram a 'gamificação' na SVFD, relacionaram tal metodologia com sua prática pedagógica e fizeram suas considerações buscando refletir o que tal metodologia provoca no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto os cursistas consideram que é relevante ter aulas mais dinâmicas, engajadoras e de acordo com o perfil do aluno do século XXI, nas quais a aprendizagem seja facilitada. Não deixando como segundo plano a importância de investimento em recursos tecnológicos e em formação docente.

Analisadas as MA separadamente, passamos, então à identificação da MA que apresentou maior receptividade por parte dos participantes.

4.2.4 Metodologias com mais receptividade

Temos como objetivo, nesta seção, identificar, dentre as metodologias trabalhadas, as que tiveram maior receptividade pelos participantes. Para tanto, analisamos as respostas para 4 questões pertencentes ao questionário final de avaliação da SVFD, identificadas, abaixo, no Quadro 24.

Quadro 24: Questões sobre a receptividade das MA

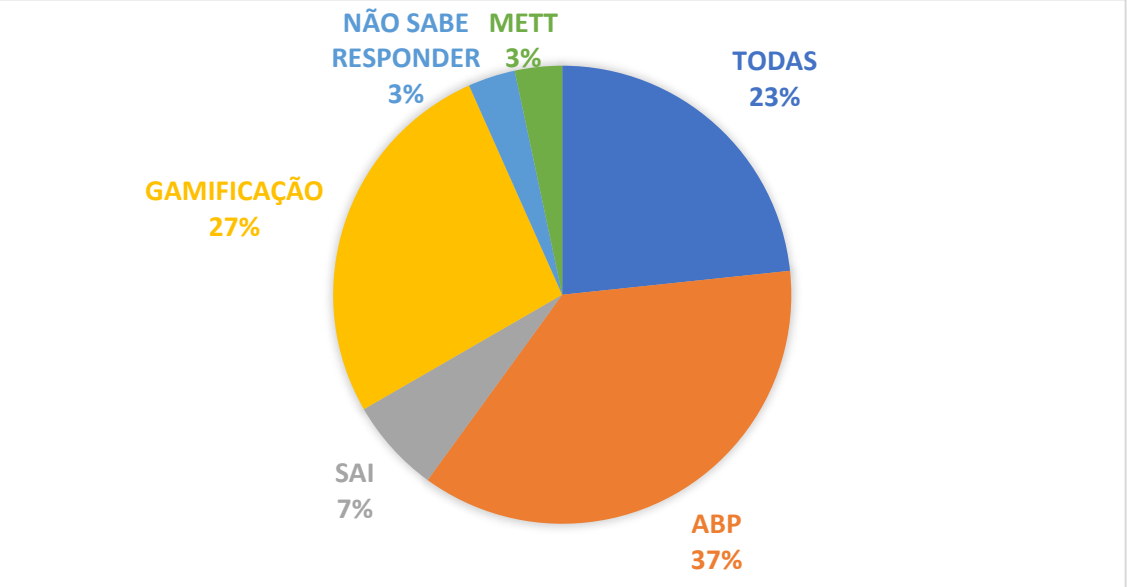
1.	Você acredita que é praticável o ensino da leitura e produção de textos por meio da "**Aprendizagem Baseada em Projetos**"? Comente.
2.	Você pretende colocar em prática a metodologia ativa "**sala de aula invertida**"? Faria adaptações? Comente.
3.	O módulo 6 foi sobre a metodologia ativa "**gamificação**". Você a considera apropriada para o ensino da leitura e produção de textos? Comente.
4.	Qual(is) é a atividade do curso que você considera mais **apropriada**, tendo como objetivo as características de metodologias ativas? Justifique.

Fonte: a autora.

As três primeiras questões são específicas para cada uma das MA mobilizadas na SVFD: ABP, SAI e "gamificação". Analisando estas três questões, percebemos que todos os cursistas aprovaram tais metodologias para o ensino de práticas de linguagem. Apenas estabeleceram condições para uma melhor prática em sala de aula. Sendo, aprimorar a formação continuada aos docentes, em incluir como objeto de estudo novas metodologias e estratégias didáticas; melhorar a estrutura tecnológica das escolas, com internet, computadores e outros dispositivos digitais que possam auxiliar e aperfeiçoar a prática docente e o aprendizado.

Sendo assim, não foi possível identificar qual MA os cursistas tiveram maior aceitação, então decidimos analisar a quarta questão, a qual solicita que os participantes identifiquem qual atividade da SVFD que consideram mais apropriada ao processo de ensino e aprendizagem. A partir da análise das respostas temos os dados quantitativos apresentados no Gráfico 7**,** a seguir.

Gráfico 7 – Respostas dos cursistas sobre a receptividade às MA



Fonte: a autora.

No total 28 cursistas responderam ao questionário de avaliação fina da SVFD, no entanto temos no gráfico acima 30 respostas contabilizadas, pois dois cursistas expressaram suas preferências para duas MA, a saber, ABP e “gamificação”. Então incluímos, no gráfico, conforme as respostas dos cursistas.

Após esta análise podemos indicar que a MA com mais aceitabilidade por parte dos cursistas participantes é ABP, na qual desenvolvemos, durante a SVFD, a produção do projeto de anúncio institucional, conforme detalhado na Seção 3, no quadro 5, sinopse da SVFD.

Apresentada a MA com maior receptividade pelos cursistas, passamos a analisar como a SVFD foi considerada pelos cursistas.

4.3 A SVFD Recebida pelos Cursistas

A SVFD foi elaborada seguindo os pressupostos do ISD, por conseguinte, nossa intenção foi propor momentos de prática, leitura, análise e discussão, aspectos todos desenvolvidos ora de maneira assíncrona ora, síncrona. Também perpassando por práticas realizadas em grupo ou individualmente.

Nesta seção analisamos a SVFD recebida pelos cursistas em suas vertentes organizacionais.

4.3.1 A Organização Metodológica da SVFD

Nesta análise temos o objetivo de identificar como a SVFD, ancorada na concepção sociointeracionista de ensino, foi recebida pelos cursistas. No questionário de avaliação do curso indagamos sobre como os cursistas receberam a SVFD, bem como se notaram algum aspecto organizacional.

A partir das respostas depreendemos os STT identificados no Quadro 22.

Quadro 25 – Respostas ao questionário de avaliação sobre a organização da SVFD

SOT	STT
SOT9 – Organização da SVFD	STT58 – Objetivo a ser atingido STT59 – Professor-cursista como centro do processo STT60 – Metodologias Ativas STT61 - Aprendizagem ativa e autônoma STT62 – Diversidade de atividades teóricas e

	práticas STT63 - Engajamento STT64 - Não soube opinar

Fonte: a autora.

Compreendemos com o SOT9 como os cursistas receberam a SVFD, além de mencionarem os aspectos organizacionais sob a visão deles. Das respostas, depreendemos os STT, e constatamos que os cursistas expressam suas opiniões alicerçadas nas práticas da SVFD, como também comparam a própria sequência com o ensino baseado por MA, evidenciando, deste modo, que os cursistas se envolveram com a SVFD, e, por isso conseguem expor suas constatações.

Apresentamos, no quadro 26, alguns comentários dos cursistas com o objetivo de exemplificarmos os STT depreendidos.

Quadro 26 – Respostas dos cursistas para o SOT9: organização da SVFD

(STT58, STT62) P1 - Sim. Cada módulo tinha um objetivo e foi desenvolvendo habilidades e competências da mais simples a mais complexas, sempre suscitando a reflexão entre teoria e prática.
(STT59) P8 - Sim, trazendo o aluno como centro do processo de aprendizado levando a resolução de problemas.
(STT61) P15 - Trabalhamos com homologia de processo, onde o professor é colocado na posição de aprendente ativo.
(STT60, STT61) P29 - Por meio de MA. A mediação foi fundamental, mas a gente tinha que correr atrás.
(STT61, STT62) P11 - Nós usamos as metodologias ativas na prática, lendo e colocando a mão na massa ao realizar as atividades que fugiam do trivial.
(STT62) P37 - Sim, sondagem de conhecimentos prévios, interação, reflexão e vivências através dos fóruns e atividades no Moodle, problematização e sistematização dos conteúdos por meio das aulas no Meet.
(STT61, STT62) P26 - Houve atividades síncronas e assíncronas. Antes dos nossos encontros virtuais, havia materiais e atividades que nos faziam descobrir de maneira autônoma (e ativa), compartilhando os saberes entre os pares. Foi muito interessante a proposta.
(STT58, STT63) P25 - Objetividade; Praticidade; Agilidade do processo de aprendizagem; Divisão do conteúdo por módulos; Ordem de apresentação das informações; Ganchos entre os módulos; Estratégias para manter os alunos engajados ao longo do curso; Métodos para avaliação do desempenho (atividades, fóruns e encontros)
(STT62) P4 - Sim... Materiais, leituras... Sinto de não poder participar de tudo e de todas as reuniões
(STT64) P35 - Sim, mas não consigo comentar
(STT64) P36 - Não

Fonte: a autora.

O STT58, objetivo a ser atingido, conforme o comentário de P1, mostra que os cursistas identificaram que cada módulo tinha seu intuito, e perceberam que as atividades teóricas e práticas circundavam para atingir o propósito estabelecido. Em consonância com o ISD, “na perspectiva vigotskiana, professor, alunos, objetos e instrumentos de ensino devem estar em constante interação para que os objetivos da aprendizagem possam ser alcançados” (BARROS, 2020, p. 131)

Os STT59, cursista no centro do processo, STT560, metodologias ativas, STT61, aprendizagem ativa e autônoma, e STT63, engajamento, são conceitos características das MA, exploradas na SVFD. O que nos leva a entender que os cursistas compreenderam que o curso foi além da teoria, mas sim, teve como objetivo ensinar MA por meio das MA, característica também do ISD (BRONCKART, 2006). Como podemos observar na resposta de P29, ao mencionar que “a gente tinha que correr atrás”, ou seja, produzir, analisar, ler para acontecer o processo de construção do conhecimento.

Estes conceitos estão ligados, também, à teoria do ISD, a qual parte do princípio de ensino indutivo, levar o educando a aprender. Cujo intuito é criar ambiente de ensino e aprendizagem baseado na imersão, análise, reflexão, produção, além das leituras teóricas, por meio “de atividades intencionais, estruturadas e intensivas” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p, 110).

De acordo com Barros (2020, p.138), a perspectiva interacionista defende a realização de atividades

> pensadas sempre de forma indutiva, no sentido de “levar o aluno a”. Isso desqualifica atividades didáticas de mera reprodução, memorização, aplicação de aprendizagens. É preciso fazer com que os aprendizes insiram-se em práticas de linguagem como leitores e produtores textuais, mesmo que em situação didatizada.

Relacionamos o STT62, aos aspectos das MA, visto que Moran (2018) menciona que o ensino e aprendizagem não acontece mediante a uma prática pedagógica, mas de variadas maneiras, ao passo que cada indivíduo aprende de uma maneira, em tempos diferentes. Então, justificamos a variedade de tipos de atividades, abordagem metodológica e de estratégias digitais ou analógicas.

A respeito do STT64, cujos cursistas não identificaram a organização ou não souberam mencionar, comentamos que o problema pode ter sido com a diversidade

de estratégias, de não seguir um caminho linear, mas vários. Isto pode ter levado alguns cursistas a não relacionarem a SVFD com alguma organização teórica.

Diante do exposto em análise do SOT9, que trata dos aspectos organizacionais da SVFD, podemos verificar que a grande maioria dos cursistas conseguiram reconhecer perspectivas teóricas que realmente embasaram nossa pesquisa, a saber: MA e ISD. O que nos leva a concluir que a SVFD foi capaz de mobilizar saberes referentes a MA e ao ISD no contexto de formação docente a distância.

Passamos, agora, a analisar o tempo destinado à realização da SVFD.

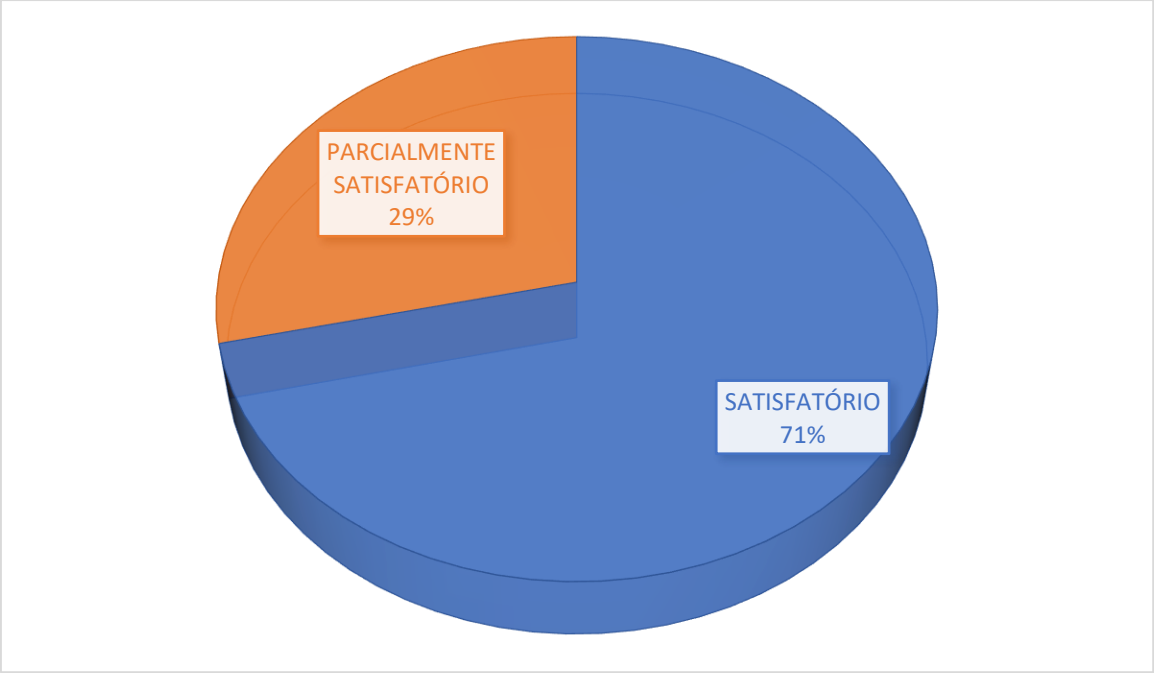
4.3.2 O Tempo de Duração da SVFD

A SVFD foi desenvolvida durante dois meses e meio, sendo dividida em 4 unidades de 3 semanas cada, logo os cursistas tinham 3 semanas para realizar as tarefas de cada unidade, visto que encerramos a unidade com um encontro síncrono previamente agendado, constituído por todos os cursistas e professoras formadoras, com o intuito de discutir todas as práticas e teorias estudadas na unidade que se findava.

No decorrer da SVFD vários cursistas desistiram, sendo que alguns deles vieram explicar o motivo da desistência, dentre as causas destacamos: problemas relacionados à saúde, tanto do cursista, como de familiares, decorrente da Civid-19; e aumento da demanda no trabalho docente, frente ao ensino remoto, instaurado em decorrência da pandemia.

No questionário de avaliação final inserimos uma questão sobre a organização temporal da SVFD, cuja pergunta foi: “O tempo destinado à realização de cada unidade (3 semanas) você considera.” Apresentamos no gráfico 8 as respostas dos cursistas.

Gráfico 8 – Respostas dos cursistas sobre o tempo de realização da SVFD



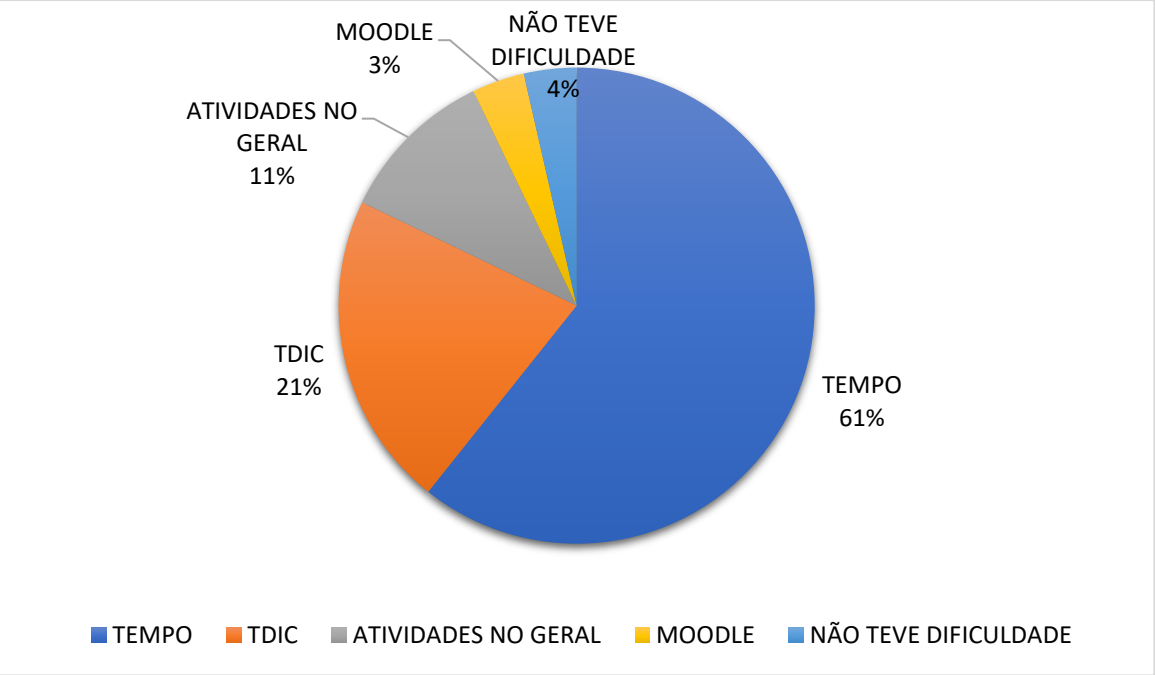
Fonte: a autora.

Levando em conta as respostas para questão os cursistas tinham 4 opções de respostas: satisfatório, parcialmente satisfatório, pouco satisfatório e insatisfatório. Sendo que não houve indicação de resposta para as duas últimas opções. Dessa forma 20 cursistas responderam que o tempo de 3 semanas para cada unidade foi satisfatório, já 8, parcialmente insatisfatório.

Diante do exposto podemos depreender que, dos cursistas que concluíram a SVFD, a grande maioria considera o tempo satisfatório, mas não podemos deixar de considerar o grande número de desistentes. Logo, em uma próxima SVFD é possível aumentar o tempo destinado à realização da formação, para melhor garantir a permanência dos participantes.

No entanto, quando questionamos sobre qual a maior dificuldade encontrada para a realização da SVFD, os cursistas, na grande maioria, respondem sobre o tempo, conforme apresenta o Gráfico 9.

Gráfico 9 – Respostas dos cursistas sobre as dificuldades na realização da SVFD



Fonte: a autora.

No questionário de avaliação final da SVFD, perguntamos, aos cursistas, sobre quais foram suas maiores dificuldades na realização do curso. Dentre as respostas destacamos que: a) 17 cursistas mencionam a falta de tempo, e relacionam essa ausência com o aumento da demanda de trabalho docente, devido ao ensino remoto; b) 6 cursistas indicam como dificuldade a utilização de certas TDIC, visto que era a primeira vez que estavam trabalhando com elas; c) 3 cursistas relatam dificuldades em realizar as tarefas, no geral, mas não especificam quais; d) 1 cursista expõe a dificuldade com a plataforma ‘Moodle’, o que nos leva a concluir que este pode ter sido um fator relevante no acesso da SVFD, o qual, em uma próxima formação, podemos substituí-la pelo ‘Google Classroom’, ambiente virtual de aprendizagem comum em diversas realidades para a realização do modelo de ensino pandêmico; e) 1 cursista relata que não teve dificuldade com a realização da SVFD.

Desta maneira reforçamos nosso entendimento de que o tempo vinculado ao aumento de trabalho do professor na pandemia, contribuiu como uma dificuldade na participação e permanência dos cursistas na SVFD.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais partem da motivação da pesquisa que é identificar e testar novas metodologias e TDIC na prática docente, com intuito de motivar os alunos a se envolverem no processo de ensino. Objetivamos, também, colaborar com a educação brasileira, levando e discutindo com professores novas abordagens de ensino.

Diante dessas inquietações e discente do Programa de Pós-graduação em Ensino – PPGEN, da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP – campus Cornélio Procópio, que também tem o propósito de colaborar com a melhoria da Educação Básica e com a formação docente, eu e minha orientadora, Professora Drª Eliana Merlin, nos propusemos a pesquisar sobre tais temáticas.

Para tanto, resolvemos desenvolver cursos de formação continuada a professores de Língua Portuguesa, selecionamos as Metodologias ativas – Aprendizagem Baseada em Projetos, Sala de Aula Invertida e Gamificação – e o gênero anúncio publicitário a ser estudado. (MORAN, 2018; VALENTE, 2015; BERBEL, 2011; BACICH, 2018; DETERDING et al., 2011; KAPP, 2014; ZICHERMANN, CUNNINGHAM, 2011; HORN; STACKER; 2015; BERGMANN; JONATHAN, 2018; BACICH, TANZI NETO E TREVISANI, 2015).

Nos ancoramos nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2006; 2009; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; BARROS, 2020), e nos conduzimos pela *sequência de formação* (SF), que é um mecanismo planejado por integrantes do ISD, ainda em processo de consolidação (DOLZ; ROA; GAGNON, 2018; PONTARA; CRISTOVÃO, 2018; FRANCESCON; CRISTOVÃO; TOGNATO, 2018; FRANCESCON, 2019). Sendo que nossas escolhas teóricas estão em consonância com os documentos oficiais vigentes da educação: a Base Nacional Comum Curricular – BNCCC (BRASIL, 2018) e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020)

Desse modo, desenvolvemos e implementamos o que denominamos de *sequência virtual de formação docente* (SVFD), e optamos em realizar duas sequências: a SVFD-piloto e a SVFD final, sendo que esta é uma versão aprimorada da primeira. Materializamos, então, um curso cujo intuito não era trazer definições prontas e apenas teóricas do que são metodologias ativas, mas proporcionar

interações diretas com tais metodologias, a fim, de que experimentá-las na prática. Pois acreditamos que somente assim somos capazes de identificar as potencialidades e fragilidades de determinadas abordagens.

Todavia, a pesquisa passou por distintas etapas de elaboração até chegar na implementação do dispositivo. Iniciamos com a revisão bibliográfica sobre metodologias ativas, novas tecnologias digitais da informação e comunicação, novos multiletramentos, formação docente, documentos oficiais para o ensino da Língua Portuguesa. Realizamos, também, a exploração do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) da UENP – plataforma *Moodle*. Em seguida planejamos e elaboramos a SVFD-piloto. A SVFD-piloto foi implementada em 2020, com o intuito de servir como objeto de avaliação para a produção da SVFD. Nessa primeira experiência como professoras-formadoras tivemos a oportunidade de avaliar e revisar nossa prática para então reelaborar a SVFD. Com isto identificamos alguns pontos negativos, a saber: evasão expressiva dos cursistas que fizeram inscrição; baixa realização de tarefas que exigiam domínio de algumas TDIC, como a elaboração de podcast; pouco engajamento dos professores-cursistas na tarefa revisão por pares; pouco tempo de duração dos módulos. Diante disto, na reelaboração da SVFD consideramos estes fatores e planificamos a SVFD final, implementada em 2021 com novo grupo de professores-cursistas. Após, realizamos a seleção e tratamento dos dados gerados, para então realizarmos a análise e interpretação dos dados gerados, com o objetivo de validar nossa SVFD. Findadas as análises produzimos o guia educacional a docentes de Língua Portuguesa, voltado para o uso de metodologias ativas no ensino da leitura e produção textual.

Relatamos que, infelizmente, também houve evasão na segunda implementação, porém de acordo com os estudos de Netto, Guidotti e Santos (2012), compreendemos que essa é uma situação generalizada, percebida na graduação de licenciaturas, nos cursos de formação continuada presencial ou a distância. Ademais, nossa SVFD seguiu pressupostos de interação, participação ativa por parte dos cursistas, visto que nosso intuito não era propor uma formação meramente teórica, característica de grande parte dos cursos, mas pelo contrário, criar ambiente de análise e reflexão, para que se construa o conhecimento, o que também pode ter levado à desistência de alguns cursistas.

Quanto às tarefas, diminuímos e fizemos algumas substituições. Também, aumentamos o tempo de realização das tarefas, mas mesmo assim, alguns

professores-cursistas relataram que estavam sobrecarregados com o ensino remoto, característico do período pandêmico, e até com problemas de saúde decorrente da Covid-19.

Pelo mesmo motivo, devido a Covid-19, as SVFD foram implementadas a distância para que, neste contexto, os professores pudessem participar. Os encontros síncronos eram realizados por meio do *Google Meet,* já as tarefas assíncronas, mediadas por TDIC, disponibilizadas no *Moodle* da UENP. Com isso, atingimos 8 estados do Brasil: Paraná, São Paulo, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Paraíba, Pará e Ceará.

O objetivo da pesquisa foi validar a SVFD, de maneira que sirva como suporte para elaborar o Produto educacional, item obrigatório no contexto de mestrado profissional. Então, optamos em analisar os dados obtidos no questionário diagnóstico inicial e no questionário de avaliação final tendo em vista três objetivos específicos: a) detectar as representações dos professores-cursistas a respeito das metodologias ativas no ensino de práticas de linguagem antes e após a realização da SVFD; b) discernir, dentre as metodologias ativas mobilizadas, as que foram melhores avaliadas pelos participantes; c) examinar a recepção da SVFD, fundamentada na concepção sociointeracionista de ensino, pelos professores-cursistas.

Ambos questionários foram inseridos na plataforma *Google Forms* e considerados como requisitos para aquisição do certificado de conclusão do curso. As questões do questionário diagnóstico inicial tinham o objetivo de identificar o que os cursistas sabiam sobre metodologias ativas, TDIC, e o gênero anúncio publicitário. Não levamos em consideração os acertos e erros para obtenção de nota, mas para servir de análise do grupo que participaria da nossa formação, identificando os conhecimentos prévios. Para isso, mencionamos no questionário que não era necessário buscar respostas na teoria, mas que escrevam o que realmente entende sobre o assunto.

Nossa análise parte dos conceitos e procedimentos de Bulea (2010), na qual identificamos os Segmentos de Orientação Temática (SOT), aqueles que introduzem, apresentam ou iniciam um tema, e depreendemos os Segmentos de Tratamento Temático (STT), compreendidos nas respostas dos cursistas a partir do tema apresentado.

As temáticas indagadas eram sobre o conceito, aspectos e importância das MA, papel do professor e do aluno na atualidade e as TDIC na sala de aula. Prontamente

verificamos certo conhecimento teórico dos cursistas e notamos que alguns deles buscaram definições em fontes especialistas, mesmo indicando que o intuito era, no início, identificar os conhecimentos prévios sobre as temáticas.

Há cursistas, ainda, que se expressaram da maneira espontânea, dando exemplos, já outros, apontaram que não sabiam, nunca tinham praticado alguma MA, e aqueles que manifestaram conceitos errôneos. Após essa verificação, podemos inferir que o grupo de professores é heterogêneo, exigindo, então, maior abrangência para que todos os perfis sejam mobilizados e que o resultado seja satisfatório.

Outro foco de análise foi o questionário de avaliação final, cujas questões abordavam toda a SVFD, as práticas mobilizadas, as reflexões realizadas a compreensão teórica, as ferramentas digitais utilizadas, o tempo de duração e modo de abordagem. Novamente explicitamos que o objetivo do questionário não era identificar certo e errado, mas sim avaliar a SVFD e os saberes mobilizados nos professores-cursistas.

Separamos as questões por temas abordados durante a SVFD e os analisamos à luz de SOT e STT, conforme Bulea (2010). O primeiro tema é a ABP – aprendizagem baseada em projetos – e das respostas dos cursistas depreendemos termos que estão em consonância com a teoria, além de expressarem reflexões, sugestões, exemplos de práticas e se pretendem colocar em prática a ABP. Estes resultados apontam que os conteúdos trabalhados durante a SVFD fazem parte das mobilizações dos cursistas, configurando, assim, a construção do conhecimento de tal metodologia.

Em relação à metodologia SAI – sala de aula invertida – os cursistas expuseram suas opiniões no questionário, e, novamente, identificamos reflexões acerca das atividades trabalhadas no decorrer da SVFD, mostrando que os cursistas realmente experienciaram tal metodologia e por isso são aptos a praticá-la, fazer adaptações, quando necessário, mas que relatam a relevância da SAI para o contexto de ensino e aprendizagem.

Os comentários dos cursistas sobre a SAI se aproximam à definição teórica expressa pelos especialistas, bem como as características, modo de utilização, denotando certo domínio do tema. Cabe ressaltar que 61%, dos cursistas que responderam, afirmam que pretendem utilizar a SAI, 36% já passaram a empregá-la e 4% relatam que precisam estudar mais. Diante do exposto podemos concluir que com a SVFD os professores-cursistas praticaram, se colocaram no lugar de alunos e

então conseguem refletir, com fundamentação, a prática da SAI em contexto educacional.

Os resultados da última MA abordada, a *gamificação*, mostram que os cursistas identificaram potencialidades nessa abordagem e por isso a consideram pertinente ao ensino. Repetidamente os professores-cursistas se expressam com conceitos identificados em estudos teóricos, transparecendo que a SVFD mobilizou saberes nessa área e provocou vivência com a gamificação.

Os cursistas constaram que a ‘gamificação’ tem eficiência relevante ao ensino, visto o perfil dos alunos na atualidade. O jogo é realidade de grande parte deles, é uma geração conectada a internet e com grande estima às TDIC, logo, unir a predisposição dos alunos com as novas tecnologias e o ensino traz inúmeros benefícios à construção dos saberes, a saber, engajamento, aulas mais dinâmicas, aprendizagem facilitada.

Foram mobilizadas na SVFD três MA, a saber: ABP, SAI e gamificação. No entanto, temos como intuito identificar qual delas teve maior aceitabilidade dos participantes. Então, no questionário final inserimos perguntas que nos levam à resposta de tal questionamento.

Após analisados os comentários dos 28 cursistas que responderam ao questionário detectamos que a MA que teve maior receptividade pelos cursistas foi a ABP, na qual planejamos e produzimos um anúncio publicitário para uma empresa fictícia. Destacamos, ainda, que a ‘gamificação’ também foi bem avaliada, pois os participantes conhecem seus alunos e sabem que estes apreciam jogos, de qualquer natureza, seja ele digital ou físico.

Com base nas respostas dos cursistas podemos perceber que os termos *engajamento* e *protagonismo estudantil* permeiam as respostas de todas as metodologias, o que nos leva a entender que são conceitos significativos ao processo de ensino e aprendizagem, tal como indispensáveis ao contexto educacional atual e ao perfil dos alunos.

Nos comentários dos professores-cursistas é possível, também, notar a constante reflexão sobre a escassez de recursos tecnológicos nas escolas e a falta de formação de professores. Visto que são atributos essenciais no emprego de MA e de TDIC. Então, constata-se que os cursistas veem a necessidade de formação continuada que proporcione práticas, não apenas teoria, e que aborde temáticas relevantes ao ensino, como as trabalhadas em nossas SVFD.

Em relação ao aspecto organizacional da pesquisa, ao indagar os professores-cursistas sobre como eles perceberam tal organização, identificamos, na grande parte dos comentários, características definidoras das MA. Com isto podemos entender que os participantes se encontraram na posição de alunos como centro do processo, e notaram que a formação não foi apenas teórica, com conceitos prontos, mas houve a mobilização da abordagem ativa no desenvolvimento da própria SVFD, ensinamos MA utilizando as próprias MA.

Embora os cursistas não relatam que a SVFD segue a concepção sociointeracionista (ISD), podemos detectar comentários que exemplificam esta teoria, que aliás é bem próxima dos princípios das MA. O que nos mostra que a SVFD foi bem recebida pelos cursistas, pois expõem ótimas experiências com o curso.

Tratando-se do tempo de realização da SVFD notamos que apesar da afirmação do tempo der considerado satisfatório ou parcialmente satisfatório, reconhecemos, nos comentários, que a principal dificuldade encontrada foi a falta de tempo, devido ao aumento de trabalho advindo pelo ensino remoto, como também à fatalidade da doença Covid-19 que atingiu os cursistas e seus familiares, motivo também de diversas desistências por parte de alguns inscritos.

Outras dificuldades enfrentadas pelos cursistas foram: o contato com diversas TDIC, muitas delas desconhecidas pela maioria dos cursistas, mas que com o crescente uso, aumenta-se a familiaridade cessando, assim, as dificuldades; e o acesso à plataforma ‘Moodle’, também inédita por grande parte dos inscritos, nossa alteração seria a substituição pelo ‘Google Classroom’, plataforma virtual de aprendizagem mais conhecida e utilizada por docentes.

Apesar das desistências de grande parte dos professores que se inscreveram, os que permaneceram e participaram ativamente das SVFD elogiaram o método de abordagem, bem como as práticas e temáticas desenvolvidas. Deste modo, inferimos que a SVFD foi capaz de mobilizar saberes prometidos na ementa do curso, além disso oportunizou momentos de reflexão e análise, tanto nos encontros síncronos em conversas, depoimentos, relatos de práticas, exposição e solução de dúvidas, como nas propostas assíncronas, em atividades de fóruns, questionários, apresentação das tarefas realizadas por meio de TDIC. No entanto não podemos dizer que a formação continuada sobre MA e utilização de TDIC se finda, ressaltamos a importância de haver formações que vão ao encontro das necessidades e objetivos dos professores e dos alunos. Cabe, também, destacar a relevância da escolha da natureza de nossa

pesquisa, a pesquisa-ação, frente à estreita relação envolvendo os participantes da pesquisa, com intuito de solucionar um problema advindo da prática. (FLIK, 2009; THIOLLENT, 1986)

Sendo assim, a prática da nossa pesquisa em contexto virtual é significativa e obteve resultados positivos, porém, é possível fazer algumas alterações para facilitar o processo, como a substituição do ambiente virtual de aprendizagem, do ‘Moodle’ para o ‘Google Classroom’. Além de ampliar o tempo de realização de cada unidade, com objetivo de aprofundar as temáticas e também, de conciliar o curso com o trabalho dos cursistas, visto a grande demanda que os professores têm, no aso de nossa pesquisa, realizada em concomitância ao ensino remoto, instaurado devido à pandemia do coronavírus.

Diante do exposto evidenciamos a transformação dos professores-cursistas no que tange as mobilizações praticadas durante a SVFD, a concepção de saberes em relação às MA estudadas e às TDIC. Porém, destaco, primordialmente, a minha transformação como professora e pesquisadora, evidencio meu amadurecimento profissional adquirido através da função de professora-formadora. Elaborar um curso de formação docente, levando em conta as minhas expectativas se estivesse no papel de cursista, foi desafiador, pois foi a primeira vez que estive em tal função, e ao mesmo tempo, prazeroso, já que me vi na possibilidade de pesquisar algo de tamanha relevância para mim e ainda poder contribuir com outros colegas professores, despertando assim, o desejo de continuar a pesquisar e colaborar com a formação docente.

Por fim, acreditamos que nossa pesquisa cumpriu com seu papel, de colaborar, certamente, com a formação continuada de professores sobre assuntos relevantes. E destacamos que o dispositivo didático da SVFD pode ser retomado, como objeto de estudos, a outros pesquisadores, com o intuito de complementar as discussões. Salientamos, ainda, que nossa pesquisa não se finda, mas, finalizamos esta dissertação na certeza de que podemos contribuir para melhorar a educação do país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. Brasília, 2005, p. 71-73. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf Acesso em 25 jul. 2021.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus. Capítulo 3. p. 27-37, 2011.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, 2012.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Apresentação (Prefácio). *In:* BACICH, Lilian. MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

ALVES, Lynn. Um olhar pedagógico das interfaces do Moodle. *In:* ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra. (Orgs.). **Moodle:** Estratégias Pedagógicas e Estudos de Caso. Salvador: EDUNEB. p. 187-202, 2009.

ALVES, Lynn. MINHO, Marcelle. DINIZ, Marcelo. Gamificação: diálogos com a educação. *In:* FADEL, Luciane, et al. **Gamificação na educação.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. 3 ed. São Paulo: ARS Poética Editora, 1994

ANDRADE, Jailza do Nascimento Tomaz; SILVA, Michele Lins Aracaty. Educação à distância como ferramenta de aperfeiçoamento de professores e alavancagem para o desenvolvimento regional. *In:* DIAS, Karina de Araújo. (org.). **Educação em tempos de pandemia e isolamento: propostas e práticas.** Ponta Grossa: Ataena, p. 15 – 28, 2021.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, L. **As tecnologias digitais e seu papel transformador nas ações de ensino e aprendizagem**. 10 out. 2018. Disponível em: < https://lilianbacich.com/2018/10/10/astecnologias-digitais-e-seu-papel-transformador-nas-acoes-de-ensino-e-aprendizagem/ Acesso em: 01 nov. 2022

BACICH, Lilian. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. *In:* BACICH, Lilian. MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. Revista **Pátio**, nº 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx. Acesso em: 10 de setembro de 2020.

BACICH, Lilian. **Ensino Híbrido: Modelos que podem apoiar a reabertura das escolas.** 2020. Disponível em: https://lilianbacich.com/2020/05/31/ensino-hibrido-modelos-que-podem-apoiar-a-reabertura-das-escolas/ Acesso em: 21 jul. 2021

BACICH, L.; HOLANDA, L. (orgs.). **STEAM em sala de aula**: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica. Porto Alegre: Penso, 2020.

BACICH, Lilian. MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes. p. 261-306, 2003.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação.** 2012. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

BARROS, Eliana Merlin D. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva (Org.). **Literatura e língua portuguesa na educação básica**: ensino e Mediações formativas. Campinas: Pontes Editores, p. 127-144, 2020.

BELINELLI, Gabriela Pepis. **Sequência virtual de formação docente:** o ensino do artigo de opinião por meio da metodologia das sequências didáticas de gêneros. 2022. 258 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2022.

BENDER, William. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

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

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. S**ala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem.** Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BERGMANN, Jonathan. **Aprendizagem invertida para resolver o problema do dever de casa**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação.** Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases

da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 1-9, 23 dez. 1996. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=9&totalArquivos=289. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 243, p. 1, 20 dez. 2005. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=20/12/2005&totalArquivos=116. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 100, p. 3, 26 maio 2017. Disponível em: Acesso em: 05 set. 2021. Disponível: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/05/2017&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=240. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 de setembro de 2019.
Portaria 2.117/2019 https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913. Acesso em: 08 ago 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em 7 set 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC- Formação Continuada). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 208, p. 103-107, 29 out. 2020. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=29/10/2020&jornal=515&pagina=103&totalArquivos=282. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL (2020a). Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19**. Disponível em: http://abre.ai/bgvB. Acesso em: 03 nov. 2022.

BRASIL (2020b). Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC no 343, de 17 de março de 2020, no 345, de 19 de março de 2020, e no 473, de 12 de maio de 2020**. Disponível em: https://cutt.ly/9inmB8v. Acesso em: 03 nov. 2022.

BRASIL (2020c). Medida Provisória nº 934, de 1o de abril de 2020. **Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Disponível em: http://abre.ai/bgvH. Acesso em: 03 nov. 2022.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade.** Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueiredo. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BUNZEN, Clecio. Os significados do letramento escolar em uma prática sociocultural. *In:* VÓVIO, Claudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (org). **Letramentos:** rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada. 1. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área:** área 46 – Ensino. 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf. Acesso em: 05 set. 2021.

COSTA, Adriano Ribeiro da. A educação a distância no Brasil: concepções, histórico e bases legais. **Revista Científica da FASETE**, v. 1, n. 12, p. 59-74, 2017. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/internas/conteudo/resumo.php?id=217. Acesso em: 04 set. 2021.

COSTA BARRETO, Carlos Henrique da. et al. Gamificação: uma prática da educação 3.0. **Research, Society and Development**, Itajubá, vol. 8, núm. 4, p. 1-18, fev 2019.
CAMARGO, Fausto. DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CHRISTENSEN INSTITUTE. https://www.christenseninstitute.org/about/ . Acesso em: 10 ago. 2020.

CHRISTENSEN, Clayton. HORN, Michael. STAKER, Heather. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos.** 2013. Disponível em: https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido/ Acesso em: 10 ago. 2020.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; MIQUELANTE, Marileuza Ascencio; FRANCESCON, Paula Kracker. Sequências de Formação: instrumento de mediação

no sistema de atividade da formação docente. **ReVEL**, edição especial, v. 18, n. 17, p. 466-498, 2020. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/dfe8bde5ab620bf90dd2ca7f908bd102.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

CREP – **Currículo da Rede Estadual Paranaense** - http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1669. Acesso em: 15 set. 2021.

CORDEIRO, Glaís Sales. Escrita de textos argumentativos em classes suíças francófonas do ensino médio: uma análise multifocal do objeto ensinado. **Raído**, Dourados, v. 9, n. 18, p. 113-136, jul. 2015. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/4202> . Acesso em: 06 jun 2020.

DETERDING, Sebastian. et al. Gamification: Using Game Design Elements in Non-Gaming Contexts. **Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems.** New York, v. 11, p. 2425-2428. maio 2011.

DETERDING, Sebastian. et al. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. *In:* **MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments,** Finlândia, set 2011.

DOLZ, Joaquim. Los cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – **SIGET**. 5, Caxias do Sul, 2009. Anais... 5:s/p. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/los_cinco_grandes_retos_de_la_formacion_del_profesorado_de_lenguas.pdf. Acesso em: novembro 2022.

DOLZ, Joaquim. **Entrevista com Prof. Dr. Joaquim Dolz, da Universidade de Genebra (Suíça).** [*S. l.*]. 2020. 1 vídeo (1h31min30s). Publicado pelo canal GP DIALE Diálogos Linguísticos e Ensino. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lGulajUf1Ok. Acesso em: 05 set. 2021.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In:* SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, p. 41-70, 2004.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** Tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In:* SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.

DOUGIAMAS, Martin; TAYLOR, Peter C. Moodle: usando comunidades de aprendizes para criar um sistema de fonte aberta de gerenciamento de curso. *In:* ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra. (Orgs.). **Moodle:** Estratégias Pedagógicas e

Estudos de Caso. Salvador: EDUNEB, 2009.

EDUCAUSE: **Things you should know about flipped classrooms.** 2012. Disponível em: https://library.educause.edu/-/media/files/library/2012/2/eli7081-pdf.pdf >. Acesso em: 08 set. 2022.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Trad. Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCESCON, Paula Kracker; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. As sequências de formação como instrumentos para práticas formativas e os saberes docentes necessários aos professores de línguas. In: MORETTO, Milena; WITTKE, Cleide Inês; CORDEIRO, Glaís Sales. (org.), **Dialogando sobre as (trans)formações docentes: (dis)cursos sobre a formação inicial e continuada**. Campinas/SP, Mercado de Letras, p. 19-58, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23 ed. São Paulo: Cortez, p. 8, 1989.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GLASSER, William. **Choice theory in the classroom**. New York: HarperCollins; 1998.

GRAÇA, Luciana. Saberes em (trans)formação contínua: uma abordagem metodológica na análise das práticas de formação para o ensino da escrita. **Calidoscópio**, [*S. l.*], v. 18, n. 2, p. 460-476, 2020. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.11. Acesso em: 02 nov. 2022.

HORN, Michael. STAKER, Heather.O que é Ensino Híbrido. *In:* **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação.** Porto Alegre: Penso. p. 30-63, 2015.

KAPP, Karl. Applying Gamification to Learning Domains, *In:* **The Gamification of Learning and Instruction:** Game-Based Methods and Strategies for Training and Education. Pfeiffer, p. 165-192, 2012.

LEMANN, Fundação. Disponível em: http://www.fundacaolemann.org.br/. Acesso em: 10 set. 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, p.228-231, 2018.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz *et al*. **Ensino remoto emergencial:** orientações básicas para elaboração do plano de aula. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância.** [*S. l.*], 2002. Disponível: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022.

MORAN, José Manuel. **A EAD no Brasil: cenário atual e caminhos viáveis de mudança**. 2014. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/cenario.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. 2015. Blog www2.eca.usp.br/moran. Acesso em 30 mar. 2020.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação.** *In:* YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, p.23-35, 2017.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In:* BACICH, Lilian. MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José Manuel. **Reinventando as formas de ensinar e de aprender.** 2021. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2021/06/reinventando.pdf Acesso em: 11 jun. 2021.

MORAN, José Manuel. As grandes transformações na educação atual. (**Entrevista concedida** a) Centro Sebrae de Referência em Educação Empreendedora. 16 setembro 2022. Disponível em: https://cer.sebrae.com.br/blog/jose-moran-transformacoes-na-educacao-atual/ acesso em: 02 nov. 2022

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, v. 20, 2020.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de. CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. Revista Internacional de formação de professores (RIFP). Itapetininga, v. 5. p. 1 – 18. 2020. Acesso em: 03 nov 2022

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. Un decálogo para ensenãr a escribir. **Cultura y Educación**, Madrid, n. 2, p. 31-41, 1996.

PEREIRA, Luísa Álvares; GRAÇA, Luciana. Formação dos Professores para o ensino da produção de textos escritos: possíveis e impossíveis. *In:* LEURQUIN, Eulália; MIRANDA, Florencia. COUTINHO, Maria Antónia. (org.). **Formação docente:** textos, teorias e práticas. Campinas: Mercado de Letras, p. 55-74, 2015.

PONTARA, Claudia Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Sequência de Formação para Professores de Língua Inglesa: estabelecendo relações com os 170 saberes e as capacidades docentes. **Signum**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 172-198, 2018. Disponível

em: https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/33560. Acesso em: 10 set. 2021.

PORTO, Alzira Sampaio; NEVES, Maialú Ferreira; MACHADO, Michele Jordão. Educação a distância na formação de professores: ranços e avanços. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CIAED, 18., 2012, São Luís. **Anais** [...]. São Luís: ABED, 2012. p. 1-10. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/283f.pdf. Acesso em: 03 nov. 2022.
ROJO, Roxane. Letramento(s): práticas de letramento em diferentes contextos. *In:* **Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social.** São Paulo: Parábola Editorial. 2009

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: Rojo, R. H. R.; Moura, E. (Orgs.) **Multiletramentos na Escola**. SP: Parábola, p. 11-32, 2012.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade e multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The ESPecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, Vol. 38, n. 1, p. 5-25, 2017.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná** – BNCC. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1383 Acesso em: set 2020.]

PEARSON, M.; SOMEKH, B. Learning transformation with technology: a question of sociocultural contexts? ***International Journal of Qualitative Studies in Education***, v. 19, n. 4, 2006.

SCHLEMMER, Eliane. **Projetos de Aprendizagem Gamificados**: Uma metodologia inventivapara a educação na cultura híbrida e multimodal Momento: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 1, p. 42-69, jan./abril. 2018

SOARES, Magda; BATISTA, Antonio. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

TOLOMEI, Bianca Vargas. A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. **EaD em foco.** v. 7, n. 2, p. 145-156, abr 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VALENTE, José Armando. MORAN, José Manuel. **Educação a distância**. São Paulo: Summus, 2011.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFP. Edição Especial, n. 4, p. 79-97. 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/276106919_Blended_learning_e_as_mud

ancas_no_ensino_superior_a_proposta_da_sala_de_aula_invertida > Acesso em 10 jun. 2021.

VALENTE, José Armando. Prefácio. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando Mello (Org.). **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 15-18.

VALENTE, José Armando. Tecnologias e educação a distância no ensino Superior: uso de Metodologias Ativas na graduação. **Trabalho & Educação,** v.28, n.1, p.97-113. jan-abr. 2019.

VALENTE, José Armando. ALMEIDA, Maria. GERALDINI, Alexandra. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.

VIANNA, Ysmar. et al. **Gamification: como reinventar empresas a partir de jogos**. 1. Ed. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

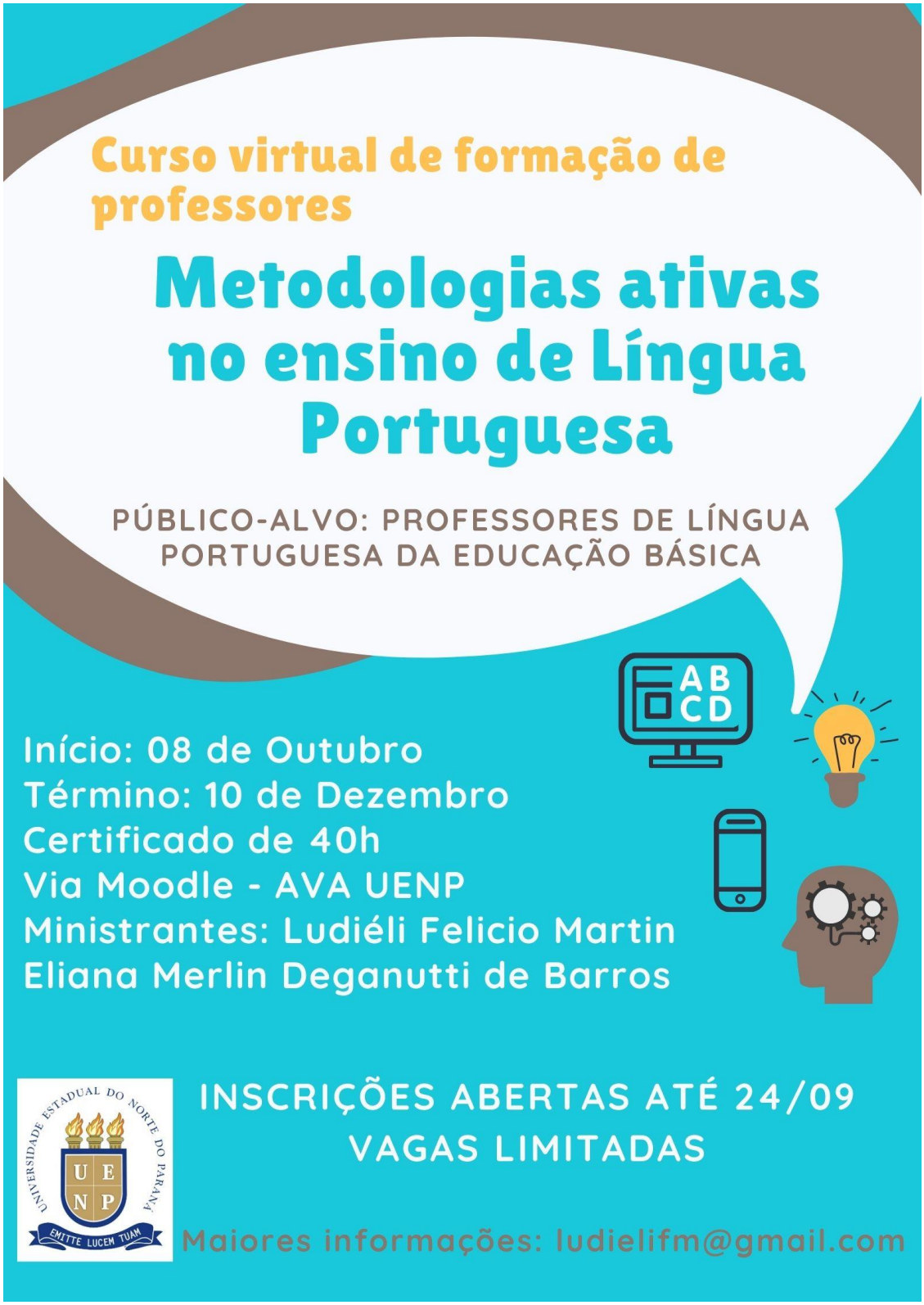
VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. 2. Tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

ZICHERMANN, Gabe. CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by Design**. Canada: O'Reilly Media. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DA SVFD-piloto



APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO DA SVFD-piloto

Caro professor,
Por meio do preenchimento deste formulário, você estará se inscrevendo para participar do curso " Metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa". Consequentemente, você estará consentindo em participar de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná.
Juntos, vamos discutir sobre o uso de algumas metodologias ativas para o ensino da Língua Portuguesa. Analisaremos estas abordagens vinculadas a gêneros discursivos como objeto de estudo. Além disso, utilizaremos algumas TDICs – tecnologias digitais da informação e comunicação como ferramentas didáticas.
O curso será desenvolvido no período de 08/10/2020 a 10/12/2020 e será certificado com 40h (caso você participe de, pelo menos, 70% das atividades propostas).
As atividades acontecerão de maneira remota por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem da UENP (o Moodle) e, também, de encontros síncronos via Google Meet.
O primeiro passo para efetivar a sua inscrição é dar o aceite no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Você deverá fazer uma cópia do TCLE, pois é exigência do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
Na sequência, você precisará preencher algumas informações pessoais básicas e, também, informações relacionadas à sua formação. Por fim, para fins diagnósticos, você também deverá responder algumas questões relacionadas as Metodologias Ativas e TDICs
Depois disso, entraremos em contato via e-mail para fornecer todas as informações necessárias para dar início ao curso.
ORGANIZADORAS E MINISTRANTES:
Ludiéli Felicio Martin (mestranda do Mestrado Profissional em Ensino - PPGEN)
Eliana Merlin Deganutti de Barros (docente da UENP)
INFORMAÇÕES BÁSICAS
Preencha todas as informações corretamente para que possamos entrar em contato e, também, para fins de certificação ao final do curso.

Nome Completo:
E-mail:
Telefone/Celular:
RG:
Qual é a sua formação?
Em qual nível de ensino você atua?
Onde você atua? (município e colégio)

INFORMAÇÕES DIAGNÓSTICAS
Para fins de diagnóstico e, também, para melhor condução do nosso curso, responda às questões abaixo.

Você já participou de algum curso de formação à distância?
( ) SIM ( ) NÃO
Em caso afirmativo para a pergunta anterior, aponte qual(is) curso(s) você já participou.

Você conhece o Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle?
( ) SIM ( ) NÃO

Você já trabalhou com metodologias ativas?
( ) SIM ( ) NÃO

Caso a resposta para a questão anterior seja positiva, indique quais metodologias ativas você já utilizou nas aulas.
( ) Sala de aula invertida
( ) Aprendizagem baseada em problemas
( ) Aprendizagem baseada em projetos
( ) Gamificação
( ) Rotação por estações
( ) Aprendizagem entre pares
( ) Estudo de caso
( ) Outro. Qual

Registre, aqui, o que você sabe sobre “metodologias ativas”.

Utiliza alguma TDICs como ferramenta didática?

Quais TDICs você utiliza em sala de aula?

APÊNDICE C

E-MAIL INFORMATIVO SOBRE O INÍCIO DA SVFD-piloto

Olá, Boa noite,

Chegou o dia!!
Hoje iniciamos nosso curso! Confesso que estou ansiosa, pois tenho as melhores expectativas!

O curso está inserido no Ambiente Virtual da UENP. Caso não tenha cadastro encaminho um tutorial de acesso para auxiliá-lo.
Você também precisará inserir a chave do curso, que é: cemanlp2020

No Ambiente virtual estão todas as informações de metodologia, atividades, datas...

Te aguardo no Ava!

Bons estudos.

Abraços,
Profª Eliana e Profª Ludiéli

APÊNDICE D

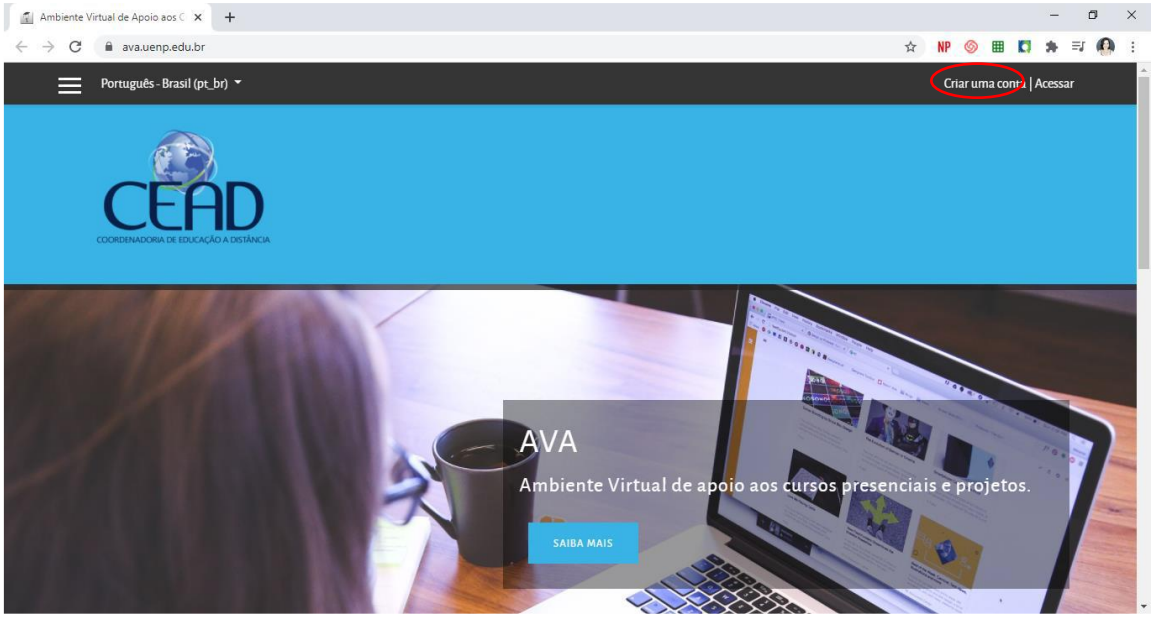
TUTORIAL DE ACESSO AO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM DA UENP AVA / MOODLE

1. **Em primeiro lugar, acesse a página oficial da UENP (link:** https://uenp.edu.br/).

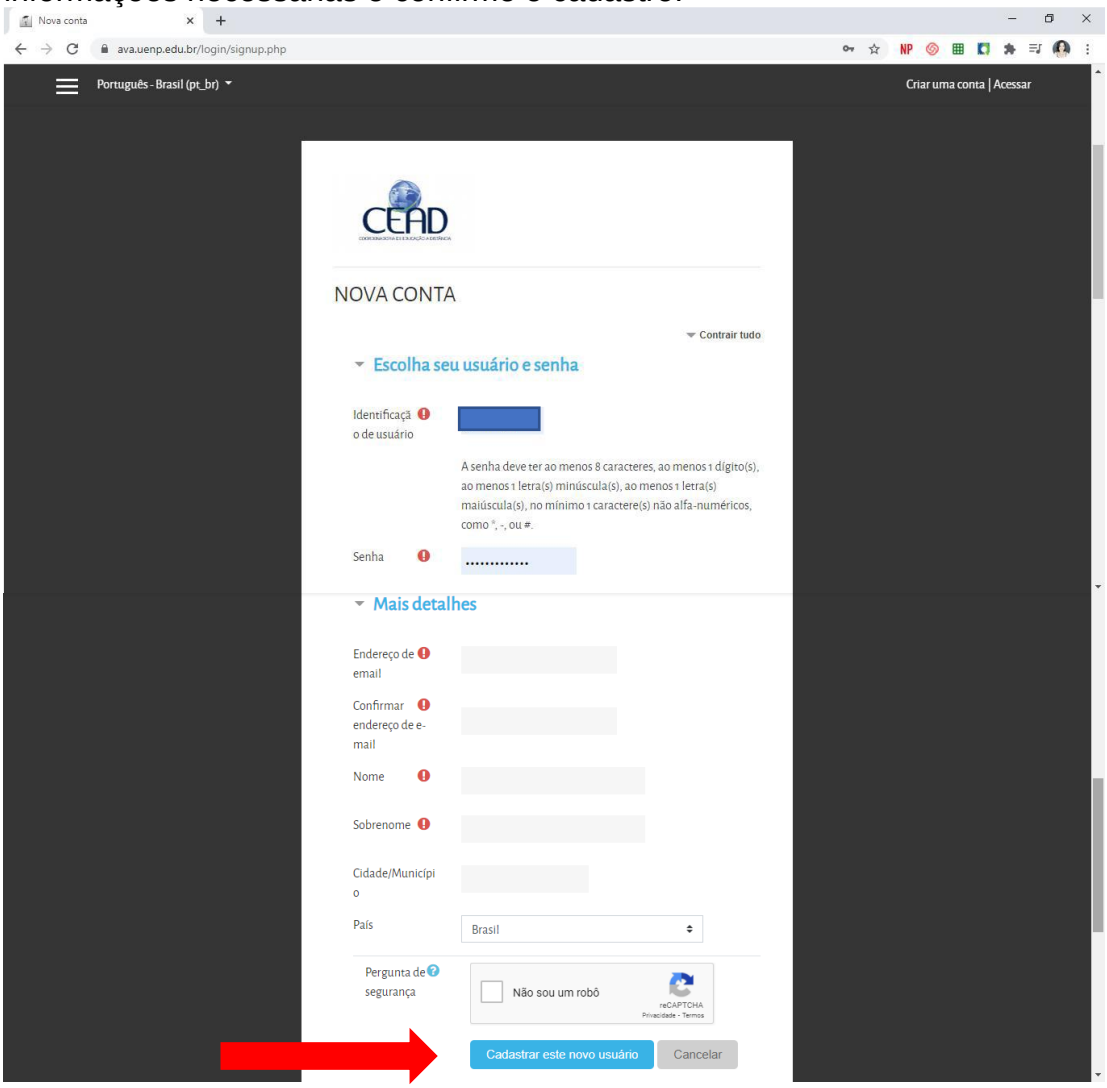
2. Na barra azul de Início, selecione EAD e, em seguida, Ambientes Virtuais (link: https://uenp.edu.br/ead-ava).

3. Feito isso, selecione a primeira opção: “1. AVA-UENP – Ambiente Virtual de Aprendizagem para cursos presenciais”. Assim, você será direcionado ao Moodle (link: https://ava.uenp.edu.br/).

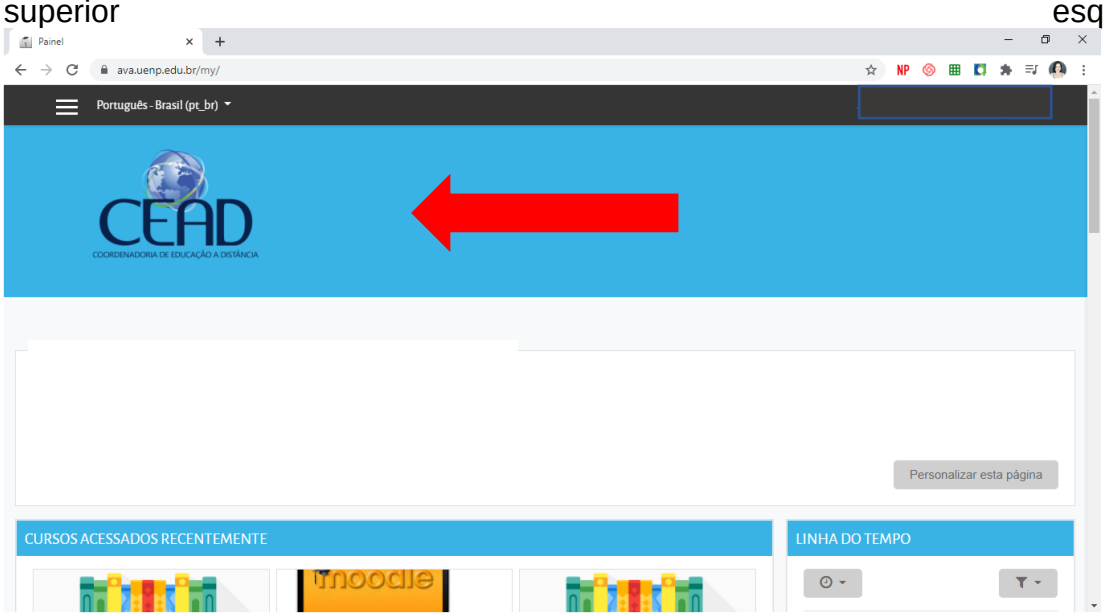
4. Caso seja o seu primeiro acesso à plataforma, será necessário criar uma conta no canto superior direito da tela (link: https://ava.uenp.edu.br/login/signup.php).



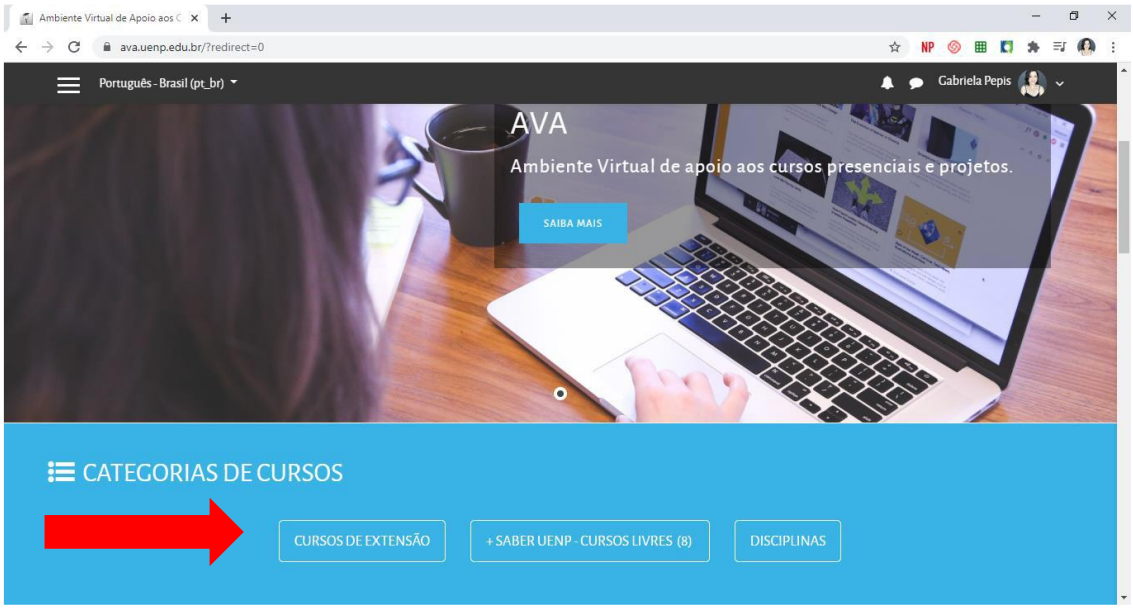
5. Para criar sua conta, basta escolher a identificação de usuário (*login)* e senha de acordo com as exigências da plataforma. Em seguida, preencha o restante das informações necessárias e confirme o cadastro.



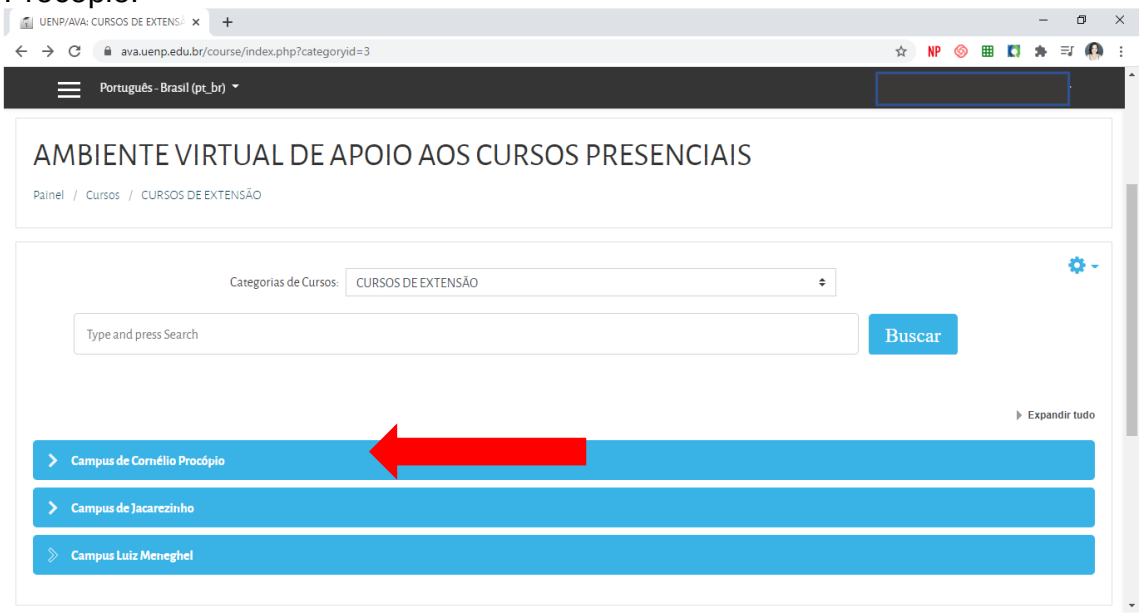
6. Após criar sua conta na plataforma, você receberá um link por e-mail para confirmar o cadastro. Feito isso, você já poderá acessar a plataforma normalmente. Essa será a sua página pessoal. Para encontrar o curso, clique em **"CEAD"** no canto superior esquerdo.



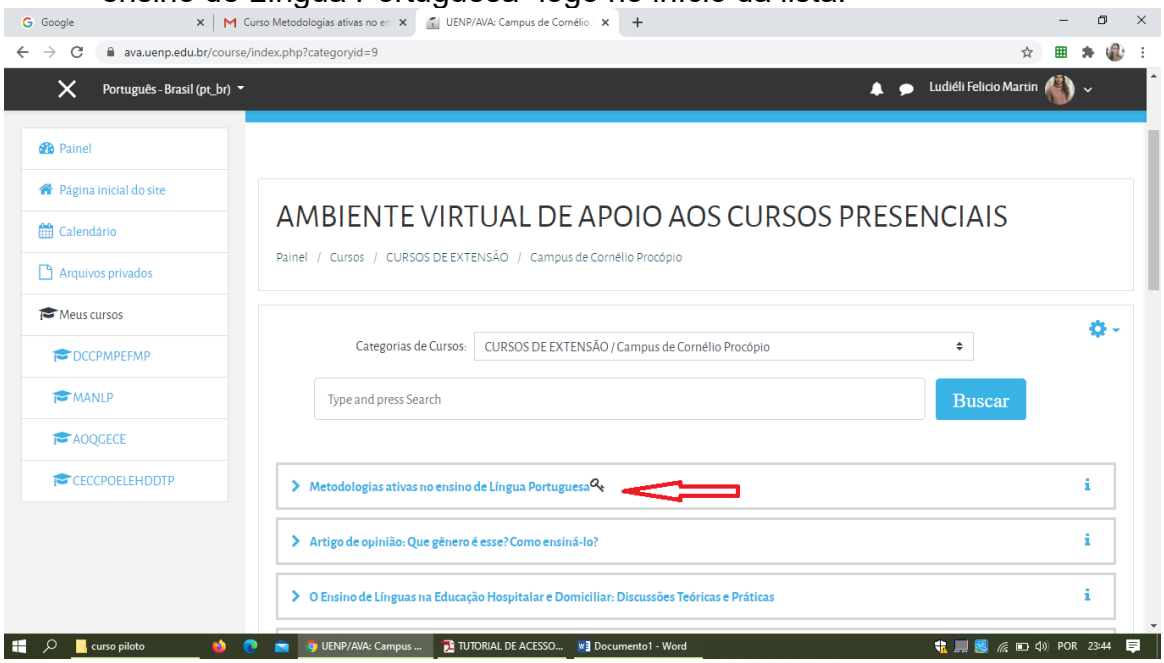
7. Assim, você será redirecionado para a página inicial do AVA. No meio da tela, em "**Categoria de Cursos**", selecione a primeira opção: "**Cursos de Extensão**".



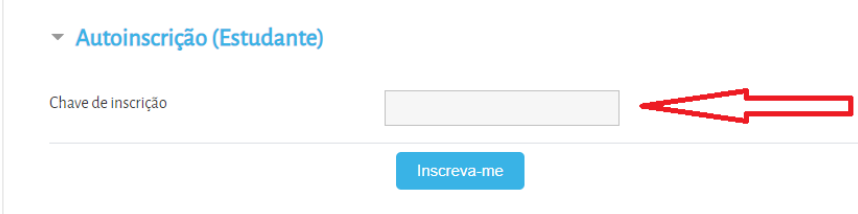
8. Após clicar em “Cursos de Extensão”, selecione o *campus* de Cornélio Procópio.



9. Ao selecionar o *campus*, você encontrará o curso “Metodologias Ativas no ensino de Língua Portuguesa” logo no início da lista.



10. Por fim, basta digitar a chave de inscrição (encaminhada por e-mail) no campo de “Autoinscrição”.



APÊNDICE E
CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DA SVFD

PÚBLICO-ALVO: professores de Língua Portuguesa da Educação Básica

EMENTA DO CURSO:

·Metodologias Ativas;
·Ensino da Língua Portuguesa;
·Ensino da leitura e produção textual;
·Tecnologias educacionais;

As atividades acontecerão de maneira **assíncrona** (via AVA/UENP) e **síncrona** (via Google Meet). Ao todo, teremos **4 unidades** com **2 módulos** e **1 encontro síncrono** cada.

DATAS DOS ENCONTROS SÍNCRONOS:

- **Unidade 1: dia 27/05 às 19h**
- **Unidade 2: dia 17/06 às 19h**
- **Unidade 3: dia 08/07 às 19h**
- **Unidade 4: dia 29/07 às 19h**

MAIS INFORMAÇÕES: ludielifm@gmail.com

APÊNDICE F
FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO DA SVFD

Caro professor,
Por meio do preenchimento deste formulário, você estará se inscrevendo para participar do curso "Ensino da leitura e produção de textos por meio de Metodologias Ativas". Consequentemente, você estará consentindo em participar de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná.
Juntos, vamos discutir sobre o uso de algumas metodologias ativas para o ensino da Língua Portuguesa. Analisaremos estas abordagens vinculadas a gêneros discursivos como objeto de estudo. Além disso, utilizaremos algumas TDICs – tecnologias digitais da informação e comunicação como ferramentas didáticas.
O curso será desenvolvido no período de 06/05/2021 a 30/07/2021 e será certificado com 40h (caso você participe de, pelo menos, 70% das atividades propostas).
As atividades acontecerão de maneira remota por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem da UENP (o Moodle) e, também, de encontros síncronos via Google Meet. Também utilizaremos um grupo pelo aplicativo do whatsapp, para melhor interação, solução de dúvidas e coleta de dados.
O primeiro passo para efetivar a sua inscrição é dar o aceite no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Você deverá fazer uma cópia do TCLE, pois é exigência do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
Na sequência, você precisará preencher algumas informações pessoais básicas e, também, informações relacionadas à sua formação. Por fim, para fins diagnósticos, você também deverá responder algumas questões relacionadas as Metodologias Ativas e TDICs
Depois disso, entraremos em contato via e-mail para fornecer todas as informações necessárias para dar início ao curso.
ORGANIZADORAS E MINISTRANTES:
Ludiéli Felicio Martin (mestranda do Mestrado Profissional em Ensino - PPGEN)
Eliana Merlin Deganutti de Barros (docente da UENP)
INFORMAÇÕES BÁSICAS
Preencha todas as informações corretamente para que possamos entrar em contato e, também, para fins de certificação ao final do curso.

Nome Completo:
E-mail:
Telefone/Celular:
RG:
Qual é a sua formação?
Em qual nível de ensino você atua?
Onde você atua? (município e colégio)

INFORMAÇÕES DIAGNÓSTICAS
Para fins de diagnóstico e, também, para melhor condução do nosso curso, responda às questões abaixo.

Você já participou de algum curso de formação à distância?
( ) SIM ( ) NÃO
Em caso afirmativo para a pergunta anterior, aponte qual(is) curso(s) você já

participou.

Você conhece o Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle?
( ) SIM ( ) NÃO

Você já trabalhou com metodologias ativas?
( ) SIM ( ) NÃO

Caso a resposta para a questão anterior seja positiva, indique quais metodologias ativas você já utilizou nas aulas.
( ) Sala de aula invertida
( ) Aprendizagem baseada em problemas
( ) Aprendizagem baseada em projetos
( ) Gamificação
( ) Rotação por estações
( ) Aprendizagem entre pares
( ) Estudo de caso
( ) Outro. Qual

Registre, aqui, o que você sabe sobre “metodologias ativas”.

Utiliza alguma TDICs como ferramenta didática?

Quais TDICs você utiliza em sala de aula?

APÊNDICE G
E-MAIL INFORMATIVO SOBRE O INÍCIO DA SVFD

Bem-vindo ao Curso virtual de formação docente "Ensino da leitura e produção de textos por meio de Metodologias Ativas".

Seguem algumas informações:

Este curso faz parte de uma pesquisa de mestrado intitulada **Formação docente virtual: Proposta para o ensino de Língua Portuguesa por meio de metodologias ativas;** sob orientação da professora Eliana Merlin Deganutti de Barros. A Pesquisa faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

As atividades acontecerão via remota e serão organizadas em módulos associando teoria e prática, sob um viés sociointeracionista. E serão inseridos diferentes recursos em cada módulo, para uma reflexão dos objetos abordados.

Algumas atividades serão em duplas ou trios, outras individuais. O curso está dividido em 4 unidades, sendo que cada unidade tem dois módulos, e vocês terão três semanas para concluir as tarefas de cada unidade. Dentre as tarefas estão: leitura, fórum de interação, uso de tecnologias digitais, criação de conteúdo, tudo isso com auxílio de tutoriais, modelos e exemplos.

Com o curso pretendemos analisar o ensino da língua portuguesa por meio de metodologias ativas, para isso, contamos com a efetiva participação de todos os inscritos. Pois é com o curso que coletaremos dados de análise e pesquisa.

As vagas para o curso são limitadas, portanto nos avise se mudar de ideia e não for participar. Mas, é claro, estamos muito felizes com seu interesse!

Segue o link do grupo de whatsapp para mais informações: https://chat.whatsapp.com/B6SC3eyRFnL65bgDqam6Eq

Agradecemos seu contato e em breve nos veremos!
Até!

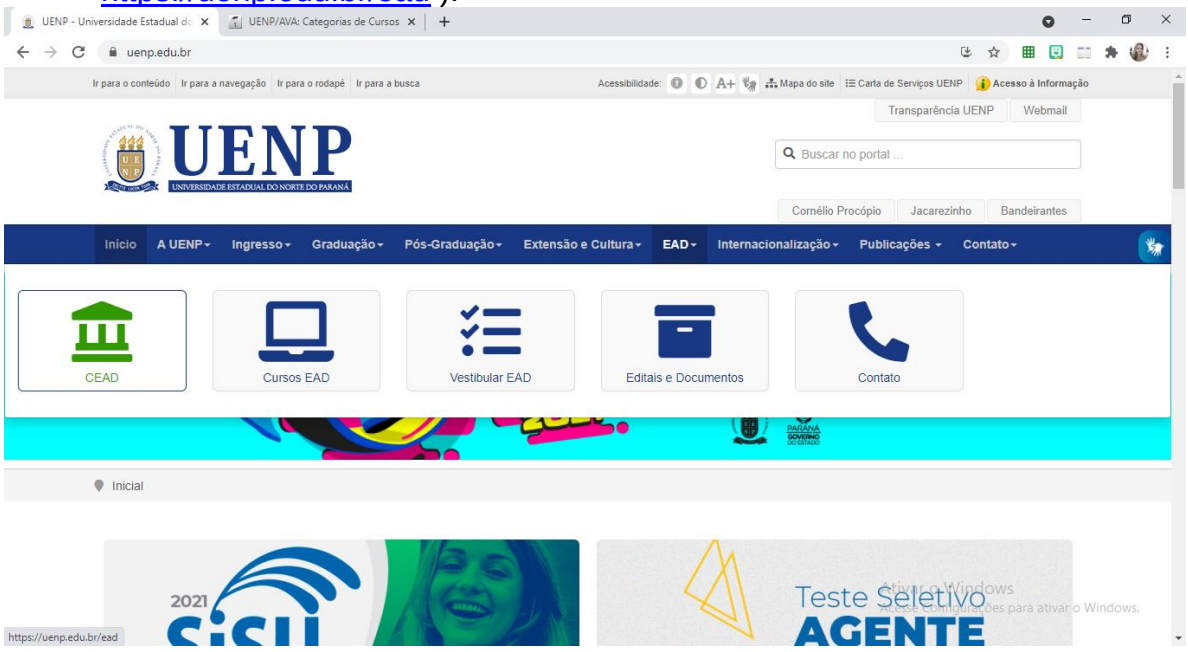
Atenciosamente,
Professoras Ludiéli F. Martin e Eliana Merlin

APÊNDICE H

TUTORIAL DE ACESSO AO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM DA UENP AVA / MOODLE

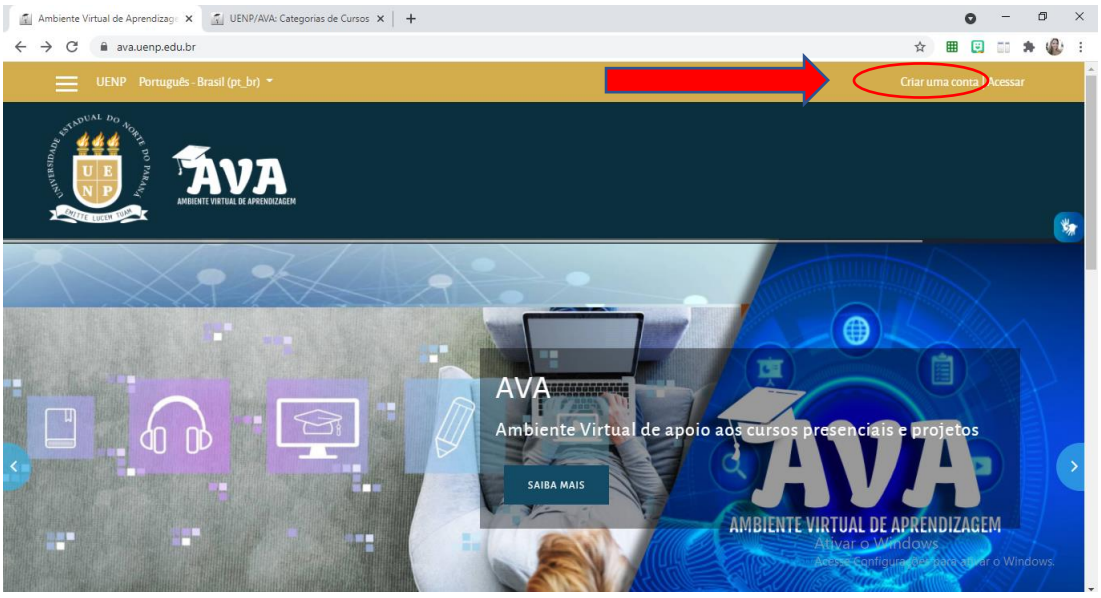
1. **Em primeiro lugar, acesse a página oficial da UENP (link:** https://uenp.edu.br/).

2. Na barra azul de Início, selecione EAD e, em seguida, CEAD (link: https://uenp.edu.br/ead).

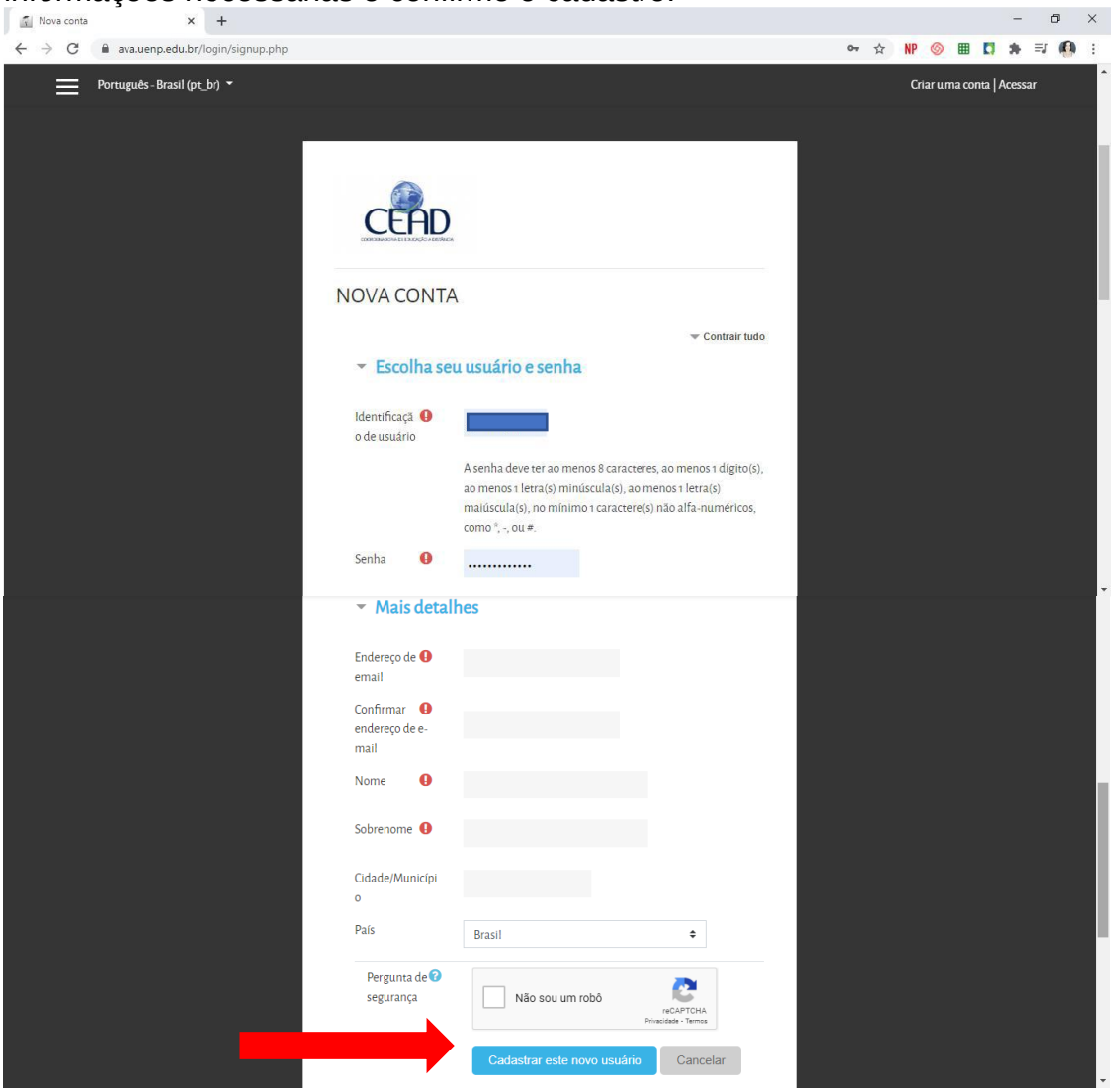


3. Selecione a opção “Ambientes virtuais” e clique em “AVA - acessar” (https://ava.uenp.edu.br/) Assim, você será direcionado ao Moodle

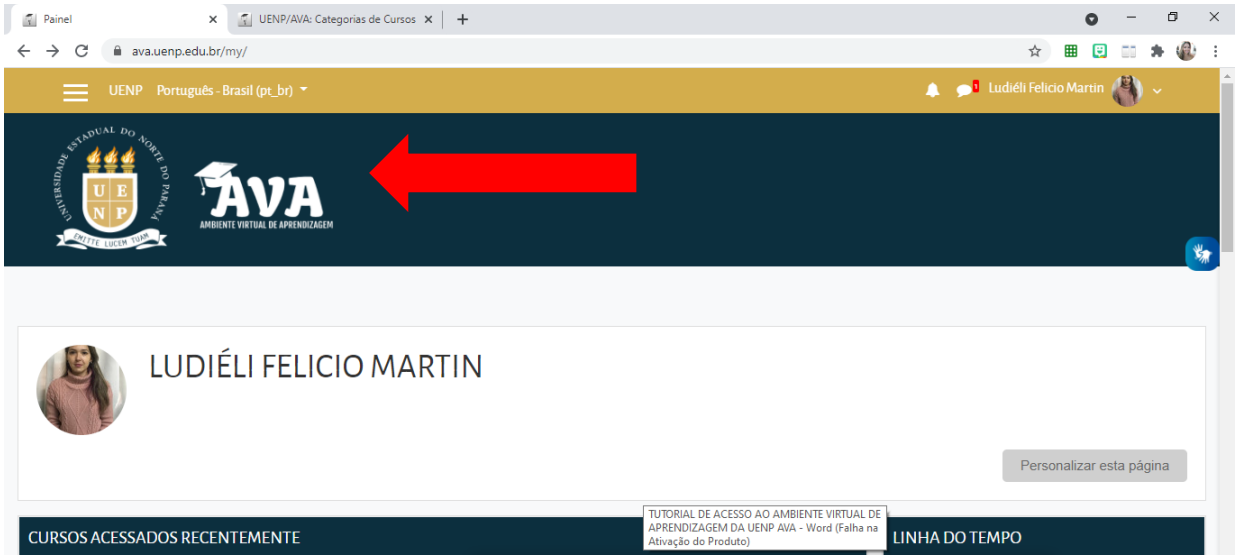
4. Caso seja o seu primeiro acesso à plataforma, será necessário criar uma conta no canto superior direito da tela (link: https://ava.uenp.edu.br/login/signup.php).



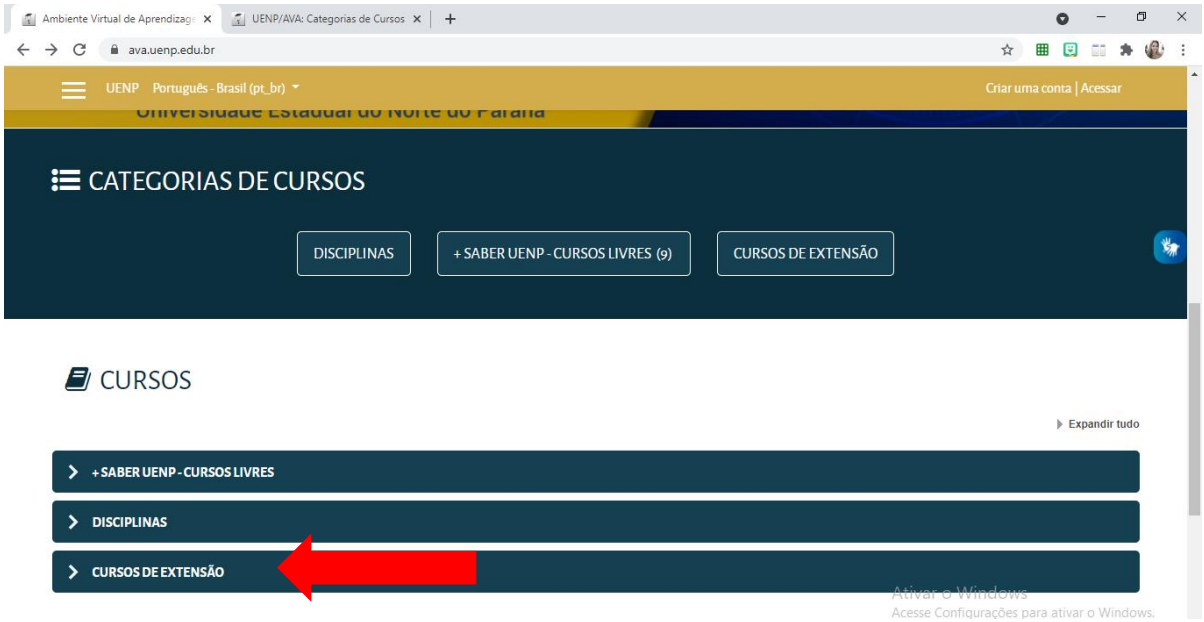
5. Para criar sua conta, basta escolher a identificação de usuário (*login)* e senha de acordo com as exigências da plataforma. Em seguida, preencha o restante das informações necessárias e confirme o cadastro.



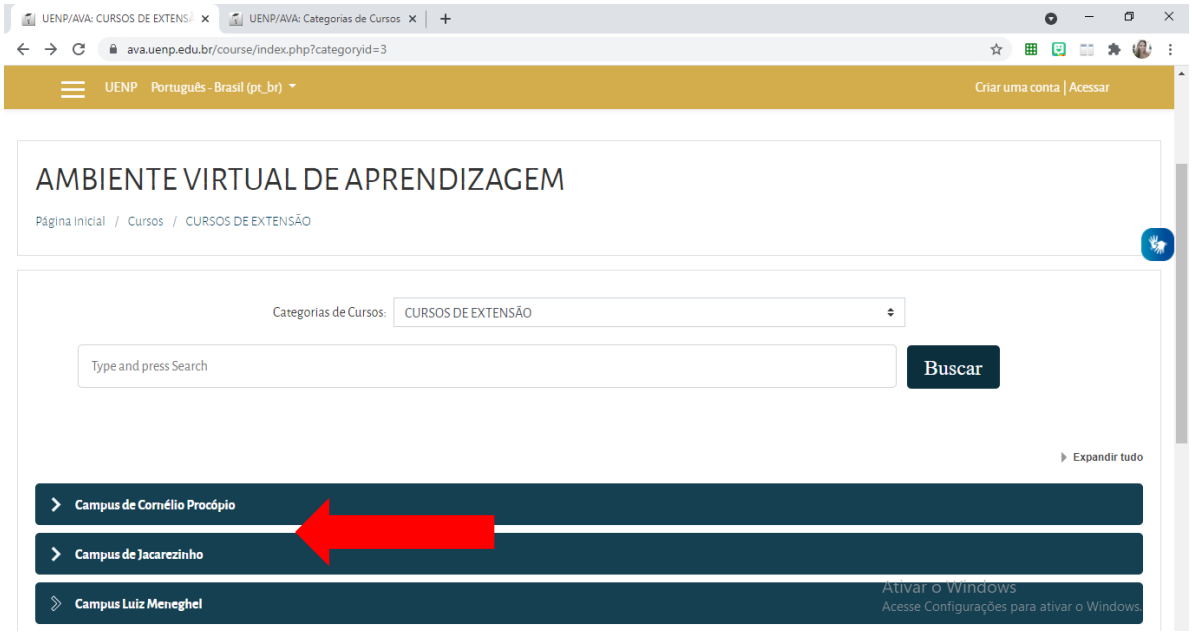
6. Após criar sua conta na plataforma, você receberá um link por e-mail para confirmar o cadastro. Feito isso, você já poderá acessar a plataforma normalmente. Essa será a sua página pessoal. Para encontrar o curso, clique em **“AVA”** no canto superior esquerdo.



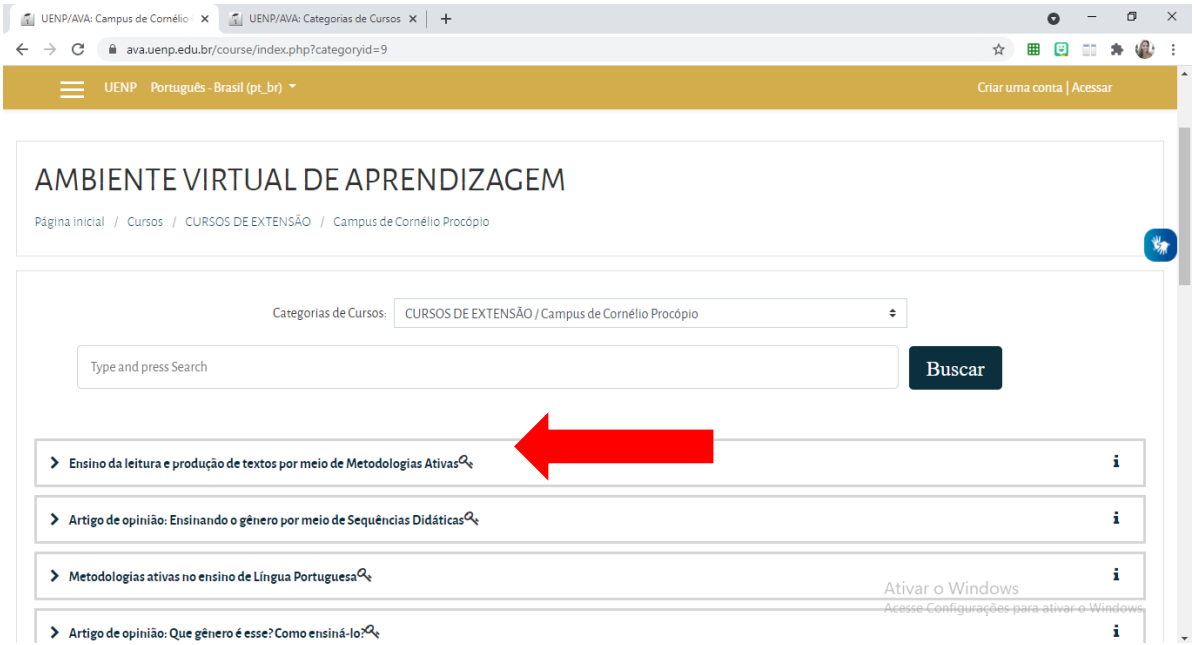
7. Assim, você será redirecionado para a página inicial do AVA. No meio da tela, em “**Categoria de Cursos**”, selecione a primeira opção: “**Cursos de Extensão**”.



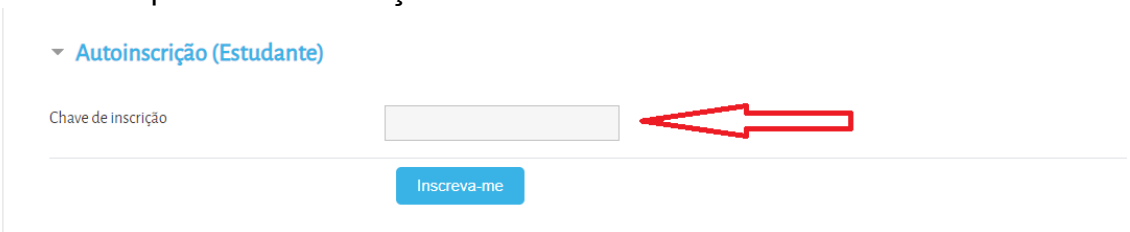
8. Após clicar em “Cursos de Extensão”, selecione o *campus* de Cornélio Procópio



9. Ao selecionar o *campus*, você encontrará o curso “Ensino da leitura e produção de textos por meio de Metodologias Ativas” logo no início da lista.



10. Por fim, basta digitar a chave de inscrição (encaminhada por e-mail) no campo de “Autoinscrição”.



APÊNDICE I
ROTEIRO DA SVFD-PILOTO

DESCRIÇÃO DO CURSO

Título: Metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa

Organizadoras e Docentes:

Nome: Ludiéli Felicio Martin
Telefone:
E-mail: ludielifm@gmail.com

Profa Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros
Fone:
E-mail: elianamerlin@uenp.edu.br

Área temática: Letras/Linguística

Ementa:

- Metodologias Ativas;
- Ensino da Língua Portuguesa;
- Ensino da leitura e produção textual;
- Tecnologias educacionais;

Objetivos:
Identificar as Metodologias Ativas;
Reconhecer o gênero Anúncio Publicitário;
Caracterizar Metodologias ativas;
Refletir sobre as funcionalidades das Metodologias Ativas no ensino da Língua Portuguesa;

Vínculo institucional: Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN) e curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Certificação: PROEC/UENP – projeto de extensão 4994

Total de horas certificadas: 40 horas (mínimo 70% de participação nas atividades síncronas e assíncronas)

Plataformas virtuais: Moodle (atividades assíncronas) e Google Meet (atividades síncronas)

Público-alvo: professores de Língua Portuguesa da Educação Básica.

Descrição: As atividades acontecerão de maneira remota, e serão organizadas em 4 Unidades, com 2 Módulos cada. A cada dois módulos teremos um encontro síncrono pelo Google Meet (link: https://meet.google.com/ord-irpj-jwk - sempre o mesmo).

Metodologia:

- Leitura de textos
- Fóruns de discussão
- Atividades assíncronas
- 4 encontros síncronos via *Google Meet*

Cronograma dos encontros síncronos:

- Unidade 1: dia 22/10 às 19h
- Unidade 2: dia 05/11 às 19h
- Unidade 3: dia 19/11 às 19h
- Unidade 4: dia 10/12 às 19h

Link do *Google Meet*: https://meet.google.com/ord-irpj-jwk

Chave do Moodle: cemanlp2020

APRESENTAÇÃO DO CURSO

Caros cursistas,

Bem-vindos ao curso "**Metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa"!**

Este curso faz parte de uma pesquisa de mestrado intitulada **Formação docente virtual: Proposta para o ensino de Língua Portuguesa por meio de metodologias ativas;** sob orientação da professora Eliana Merlin Deganutti de Barros. A Pesquisa faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

O objetivo deste curso é formar o professor para que ele seja capaz de utilizar algumas **Metodologias Ativas** no ensino da leitura e produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa. Para isso, centramos o curso em um gênero específico – o anúncio publicitário – e algumas metodologias ativas previamente selecionadas.

As atividades acontecerão via remota e serão organizadas em módulos associando teoria e prática, sob um viés sociointeracionista. E serão inseridos diferentes recursos em cada módulo, para uma reflexão dos objetos abordados.

Nossos estudos estarão organizados em 4 unidades de 2 módulos cada. Em todos os módulos teremos atividades práticas, questionários, interação em fóruns, produção escrita, análise de textos e outras, que poderão ser realizadas de modo assíncrono, seguindo os prazos pré-estabelecidos. Ao final de cada módulo teremos encontros síncronos pelo *google meet,* no total serão 4 encontros, com o objetivo de aprofundar as discussões, dividir práticas, tirar dúvidas, etc.

Cada unidade terá a duração de 2 semanas, e as atividades devem ser finalizadas até dois dias antes do encontro síncrono. Pois os encontros síncronos serão baseados nas tarefas realizadas.
A fim de garantir um **bom aproveitamento do curso**, é importante se atentarem aos prazos de cada atividade e, principalmente, participarem, ativamente, de todas as propostas. Para tanto, deixamos **algumas dicas** a seguir:

- Caso não conheçam o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, sugerimos que realizem o curso de “Ambientação ao Moodle”, oferecido pela UENP (disponível no link: https://ava.uenp.edu.br/course/view.php?id=293). É um curso rápido e autoinstrucional que explica cada detalhe do AVA.
- Atualizem o perfil no Ambiente virtual, coloquem uma foto;
- Acessem regularmente o AVA, observando os lembretes e recados deixados pelas professoras.
- Leiam atentamente todos os materiais disponibilizados, visto que todos eles são imprescindíveis para o acompanhamento do curso.
- Fiquem atentos(as) às datas estabelecidas em cada unidade, para que todos os prazos sejam cumpridos.
- Participem ativamente dos fóruns de discussões.
- Em caso de dúvidas ou problemas, entrem em contato conosco para que possamos orientá-los adequadamente.

Avaliação do cursista

O curso não será pautado em notas, pois a **avaliação é formativa** com foco no processo de ensino e aprendizagem. Por isso a realização e participação nas atividades é tão importante para o resultado da formação. Para a certificação é necessário que o cursista cumpra, no mínimo, 70% das atividades propostas. Além disso, ressaltamos que:

- As atividades de cada unidade devem ser finalizadas e enviadas até **dois dias antes do encontro síncrono**;
- Cada unidade terá duração de duas semanas;
- Os encontros síncronos acontecerão nos dias: 22/10, 05/11, 19/11 e 10/12, às 19 horas.

É muito bom saber que poderemos, juntos, construir conhecimentos relevantes no meio educacional.
Após a apresentação vamos, agora, dar início ao nosso curso.

Qualquer dúvida, entrem em contato. Estamos aqui para lhes ajudar!

Bons estudos!
Profa. Ludiéli e Profa Eliana

UNIDADE 1
MÓDULO 1 – DIAGNOSTICANDO. O QUE EU SEI?

Caro cursista,

Vamos iniciar nossos estudos. Este é o módulo 1 e tem caráter diagnóstico. Não é preciso pesquisar para realizar as atividades, pois o objetivo é, realmente, diagnosticar

seus conhecimentos prévios sobre metodologias ativas e também sobre os anúncios publicitários, o gênero selecionado para conduzir nossa formação.
Por isso, não fique com medo de “errar”, pois não estamos aqui para avaliá-lo, mas para, juntos, trocarmos experiências e conhecimentos sobre o ensino da língua portuguesa. A intenção é diagnosticar o que você sabe para, então, direcionarmos melhor o nosso curso.
Este módulo contém duas tarefas, as quais devem ser respondidas e encaminhadas como arquivo word.
Na Tarefa 1, vocês irão responder sobre seus conhecimentos sobre o gênero **anúncio publicitário,** possíveis análises e reflexões sobre a funcionalidade do gênero.
A Tarefa 2, consiste em questionamentos sobre metodologias ativas e reflexões acerca de abordagens em sala de aula.
No Fóruns você terá que fazer comentários sobre sua prática como docente e possíveis reflexões. Interaja com os colegas para que nossas discussões sejam ricas.

Qualquer dúvida, entre em contato. Estamos aqui para lhes ajudar!

Bons estudos!

Profa. Ludiéli e Profa Eliana

ATIVIDADES

TAREFA 1 (arquivo word)
Comando: Avaliação diagnóstica sobre “anúncio publicitário”
Responder as questões e enviar o arquivo (word).
Lembrando que esta avaliação é diagnóstica, ou seja, o objetivo é reconhecer o que você sabe para assim aprofundarmos o assunto.

TAREFA 2 (arquivo word)
Comando: Avaliação diagnóstica sobre “metodologias ativas”
Responder as questões e enviar o arquivo (word) com as respostas até dia 20/10/2020.
Lembrando que esta avaliação é diagnóstica, ou seja, o objetivo é reconhecer o que você sabe para assim aprofundarmos o assunto.
Comando:
Fórum 1: PRÁTICA DOCENTE
Fale sobre sua experiência com o ensino da Língua Portuguesa e a inserção de gêneros como objeto de ensino. Caso ainda não atue na docência, coloque suas experiências como aluno da disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica. Não abra tópicos novos, procure interagir com seus colegas.
Fórum 2: INOVANDO
O que você faz ou já fez para tentar “inovar” a sua prática docente na árdua tarefa de ensinar a ler e produzir textos (escritos, orais ou multissemióticos).
Não abra tópicos novos, procure interagir com seus colegas.

UNIDADE 1 - MÓDULO 2 – SOLUCIONANDO UM PROBLEMA

Caro cursista,
Após o módulo diagnóstico, é hora de pensarmos sobre uma situação que muitas empresas passam. Neste módulo analisaremos um problema institucional e iremos

propor uma solução. Para isso é preciso que você se imagine na situação exposta.
Este módulo tem apenas uma tarefa, a tarefa 1, na qual você terá que assistir ao vídeo "Solucionando um problema", para propor sua ideia. A tarefa poderá ser entregue de diversos formatos (imagem, foto, word, pdf, vídeo)
No Fórum deste Módulo você terá que, após realizar a tarefa 1, interagir com os colegas sobre as ideias que tiveram, como abordariam em sala de aula. Suas reflexões são importantes para o resultado do curso!
E, ao final do módulo faremos nosso primeiro encontro síncrono. Até lá! Já estamos ansiosas.

Bons estudos!

Profa. Ludiéli e Profa Eliana

ATIVIDADES

TAREFA 1

Comando – Assista ao vídeo "Solucionando um problema". Sua tarefa é propor uma solução para o problema abordado, com base na proposta abaixo.
Para tanto, você terá que formar um grupo de trabalho com seus colegas (de dois ou três participantes, no máximo) para elaborar um projeto para uma campanha publicitária que deverá ser divulgada nas redes sociais para ampla divulgação.
Obs.: Em anexo, roteiro do projeto.
Apenas um integrante da equipe deve enviar a tarefa, que pode ser de três formatos: arquivo de word, vídeo, slides.

Fórum: REFLETINDO SOBRE A AÇÃO

A partir da tarefa anterior, discuta com seus colegas.
a) sobre o projeto que vocês elaboraram;
b) o gênero textual/discursivo que emergiu como solução para a problemática trazida;
c) metodologias que o professor poderia utilizar para trabalhar a produção do gênero a ser produzido para solucionar o problema fictício relacionado à fábrica de cosméticos.
Não abra novos tópicos, interaja com os colegas.

UNIDADE 2
MÓDULO 3 – PRODUÇÃO DE ANÚNCIO INSTITUCIONAL

Nesta unidade iremos refletir sobre alguns assuntos importantes, para isto teremos algumas leituras e fóruns de discussão.
Para este módulo, os objetivos são os seguintes:
- Aprofundar leituras sobre gêneros "anúncios publicitários".
- Aplicar conhecimentos adquiridos para produzir um anúncio institucional para redes sociais.

O primeiro passo é realizar as leituras teóricas sobre **anúncio publicitário e anúncio institucional.**
Teremos apenas uma tarefa, que será a **produção** de um anúncio institucional, seguindo a mesma problemática no módulo anterior. E o fórum será sobre as suas **dificuldades** na realização da Tarefa 1.
Seja criativo e busque aplicar as estratégias que os textos apresentam.
Bom trabalho!!

ATIVIDADES

Leituras teóricas sobre anúncio publicitário e anúncio institucional

Comando: Leia os textos anexados e procure destacar o que há de mais importante.

Texto 1:

A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DE GÊNEROS TEXTUAIS: O MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO COMO BASE DO TRABALHO DO PROFESSOR – Anúncio Institucional.

Texto 2:

A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DE GÊNEROS TEXTUAIS: O MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO COMO BASE DO TRABALHO DO PROFESSOR

Ler da página 121 a 146.

Leitura complementar

Caso queira se aprofundar, deixei também mais um texto bem interessante.

Texto 3: **ANÚNCIO PUBLICITÁRIO: ARGUMENTAÇÃO E MODELO DIDÁTICO**

Boa Leitura!

Tarefa 1: Produção de anúncio institucional

Comando: Produza um **anúncio institucional**, a partir da problemática levantada no módulo anterior: Uma empresa de cosméticos quer “limpar” seu nome/marca, pois ficou conhecida como inimiga dos animais, mas seu novo dono fez todas as adaptações, não realiza mais testes em animais e agora quer tirar essa fama ruim que se espalhou pela região.

Este anúncio será divulgado nas **redes sociais**, em formato de **arte/imagem**. A sugestão é que utilizem a plataforma **Canva**, para isto há um tutorial, mas no youtube há muitos outros, e esta plataforma é riquíssima, recheada de ideias.

https://www.youtube.com/watch?v=O4m0C5h_xlM

https://www.youtube.com/watch?v=3LVBzoaM2f8&list=RDCMUCKxI1BQyB4oAnWbIc4HpbYw&start_radio=1&t=655

A tarefa poderá ser realizada em dupla ou trio, e apenas um integrante do grupo deverá postá-la até dia **3 de novembro**.

Formatos de postagem: imagem, pdf ou slide.

Fórum: Minhas reflexões e dificuldades.

Você já realizou as leituras e já fez a tarefa.

Agora é hora de refletirmos sobre nossas ações.

Vamos refletir e discutir sobre as dificuldades encontradas na tarefa do Módulo.

Não abra novos tópicos e procure interagir com os colegas.

UNIDADE 2 - MÓDULO 4 – METODOLOGIAS ATIVAS, TIC E TDIC NO ENSINO DA LÍNGUA

Já estamos na metade do curso!!!

Este módulo tem como objetivo refletir sobre a importância das novas tecnologias em sala de aula e de algumas metodologias ativas. Para tanto vamos conhecer novas tecnologias, pelo menos vou tentar trazer novas ferramentas para aumentar nosso reportório, por meio de uma videoaula.

Os objetivos deste módulo são: - Refletir sobre o uso das TIC e TDIC e de das

metodologias ativas Sala de aula invertida e Aprendizagem baseada em projetos, no ensino da língua.
Portanto teremos leituras e fóruns de discussão.
O primeiro fórum é para refletirmos sobre o uso das novas tecnologias em sala de aula, quais são as principais ferramentas, como é a interação dos alunos e outros questionamentos, fique à vontade para expor sua realidade e suas práticas, tenho muito interesse em conhecê-las.
Já o segundo fórum é para analisarmos um 'plano de ensino', buscando contribuir e adaptar às questões estudadas até agora.
Depois de tudo explicado, vamos iniciar os trabalhos!

LEITURAS

Leia os dois artigos abaixo e procure destacar o que há de mais relevante.
Texto 4 – **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.**
Texto 5 – **Ensino híbrido: personalização e tecnologias na Educação.**

VIDEOAULA

Assista à videoaula com sugestões de **Tecnologias** Digitais da Informação e comunicação. Faça anotações e visite as plataformas apresentadas.

ATIVIDADES

FÓRUM 1
Fórum de discussão: Refletindo sobre tecnologias em sala de aula.
1- Você considera importante trabalhar com tecnologias nas aulas?
2- Você utiliza TICs em suas aulas? Qual? Com que finalidade? Com que periodicidade?
3- Percebe alguma diferença entre as aulas com e sem o emprego de TCIs? Como os alunos se comportam?
4- Se você não emprega a tecnologia quais os motivos? Quais as dificuldades?

FÓRUM 2
Fórum de discussão: Análise de um plano de ensino.
Comando: Leia o plano de ensino disposto no site da Nova Escola e faça uma análise e comentários seguindo as perguntas abaixo:
Link do plano de aula: https://novaescola.org.br/plano-de-aula/sequencia/propaganda-impressa-de-radio-ou-tv/481

1- Como poderia ampliar o plano de ensino, o que acrescentaria?
2- Que metodologia ativa poderia ser usada para trabalhar com essa proposta?
3- Qual tic você usaria? Em que momento?

Não abra novos tópicos, procure interagir nas postagens dos colegas.

TAREFA 1
Comando: Assista à videoaula com sugestões de **Tecnologias** da Informação e comunicação. Faça anotações, visite as plataformas apresentadas

UNIDADE 3 - MÓDULO 5 – PERSUASÃO/ARGUMENTAÇÃO NOS ANÚNCIOS

Bem-vindos à Unidade 3.
Neste módulo estudaremos sobre o discurso, a persuasão/argumentação nos anúncios publicitários, bem como suas características.

Você é bom em convencer? Argumentar? Persuadir? Isso tudo tem o mesmo significado?
Para nos aprimorarmos sobre essas capacidades linguísticas e outras teremos, nesta unidade, leituras, produção, retextualização, jogos e muito mais!!! Você vai se divertir!
Portanto, neste módulo, faremos uma leitura sobre a argumentação e uma produção de nuvem de palavras sobre este mesmo tema. Para realizar o fórum você terá que ouvir um *podcast* e assistir um vídeo, para então fazer suas contribuições. A tarefa consiste em retextualizar seu anúncio institucional em outro formato.
Siga os comandos e bom trabalho!!

ATIVIDADE 1 – LEITURA

Leia o texto 6 e destaque as características da persuasão/argumentação nos anúncios publicitários.

Texto 6 - **ANÚNCIO PUBLICITÁRIO: ARGUMENTAÇÃO E MODELO DIDÁTICO**

FÓRUM 1: Análise das estratégias argumentativas
Ouça os podcasts:

https://podcasts.google.com/feed/aHR0cDovL2ZlZWRzLnNvdW5kY2xvdWQuY29tL3VzZXJzL3NvdW5kY2xvdWQ6dXNlcnM6NDg0MjMxODk5L3NvdW5kcy5yc3M/episode/dGFnOnNvdW5kY2xvdWQsMjAxMDp0cmFja3MvNzE3MDMzMjE3?sa=X&ved=0CA0QkfYCahcKEwjAva2cy-bsAhUAAAAAHQAAAAAQAQ –
Como começar – do itaú e jornal nexo
https://www.nexojornal.com.br/podcast/como-comecar/

https://www.itaucultural.org.br/zeca-baleiro-toca-brasil
Assista aos Vídeos:
https://www.votorantimcimentos.com.br/noticia/outubro-rosa-com-vc/ - vídeo Outubro Rosa
https://www.youtube.com/watch?v=dqYkTDCyVDM – Carrefour

Comando: Comente sobre as estratégias persuasivas/argumentativas dos dois anúncios publicitários institucionais, o primeiro em forma de podcast, e o segundo em vídeo.
*Não abra novos tópicos, interaja com os demais cursistas.

TAREFA 1:
Agora que você conhece outras formas de publicar anúncio institucional, retextualize o seu, produzido no Módulo 3, para o formato de *podcast* ou vídeo.
Sugestão de aplicativo para gravação de podcast: Audacity, Anchor, Spreaker.
A tarefa pode ser realizada em dupla ou trio.
A tarefa deve ser postada até dia 17/11.
Bom trabalho!!

TAREFA 2:
Em dupla ou trio, leia novamente o texto 6, dá página 11 até a 14 e produza uma nuvem de palavras com as ideias retiradas desse trecho. Após produzida, baixe-a em formato de imagem (jpg.) e publique na plataforma *Padlet*, para que todos os cursistas visualizem.

Link para produção da nuvem de palavras: https://wordart.com/
Link e *Qr code* para publicação no *padlet*: https://padlet.com/ludielifm/7exnn1fkaggyzla7

A tarefa deve ser postada até dia 17/11.
Bom trabalho!!
Clique o link https://padlet.com/ludielifm/7exnn1fkaggyzla7 para abrir o recurso

e escolha um ou mais ferramentas para serem inseridas no seu plano de ensino.
Refaça seu plano de ensino, fique à vontade para modifica-lo e inserir novas plataformas educacionais.
A tarefa deve ser postada até dia 01/11.
Bom trabalho!!

UNIDADE 3 - MÓDULO 6 – VAMOS JOGAR?!

Neste módulo, conforme o título, vamos jogar e fazer o que mais sabemos: Preparar aula! Mas antes deixei mais dois textos para entendermos a "Gamificação".
Na primeira tarefa você terá que ordenar as palavras, com o objetivo de formar um período coerente e coeso. As palavras fazem parte de um artigo sobre gamificação. Pode realizar com sua dupla ou trio.
A segunda tarefa é um jogo de labirinto e você precisa chegar até a resposta correta.
A terceira tarefa é um caça-figuras, você precisa encontrar as 5 figuras selecionadas. Para cada figura há uma pergunta. Você encontrará o link ao clicar nas figuras escolhidas.
A tarefa 4 consiste na elaboração de um jogo digital para trabalhar com o anúncio institucional na Educação Básica.
E a última tarefa, enfim, é a elaboração de um plano de ensino do gênero "anúncio institucional", com foco na leitura (projeto de letramento, sequência de leitura, etc.). Ao definir o anúncio e os objetivos, escolha uma metodologia ativa e uma TIC ou TDIC que estudamos como estratégia de ensino. Tenho certeza que sairão aulas incríveis!
No fórum compartilhe conosco sua experiência com gamificação.
Então, vamos lá!
O PLAY foi dado!

LEITURA
Texto 7: Leia o texto 7 da página 41 a 49. É parte de uma dissertação sobre Gamificação.

TAREFA 1 – ORDENE AS PALAVRAS
Comando: Ordene as palavras de modo que façam sentido. Forme período coeso e

coerente. As palavras foram retiradas de um artigo sobre gamificação.
A tarefa deverá ser postada até dia **24 de Novembro**.
Apenas um integrante da equipe deve postar a tarefa.

TAREFA 2 – JOGO LABIRINTO
Comando – Jogo maze chase
Jogo de labirinto sobre estratégias argumentativas de anúncios publicitários.
Clique no link, identifique-se e play!
https://wordwall.net/play/6988/023/484

TAREFA 3 – CAÇA-FIGURAS
Comando: Caça-figuras
Encontre as 5 figuras selecionadas na imagem e responda às questões que encontrará ao clicar nelas. Em cada figura há um link com uma pergunta.
Play!
Clique no link
https://www.canva.com/design/DAENflgoBxg/pDWGXwXeD1JyNRJiaNDWyA/view#2

TAREFA 4 – CRIAÇÃO DE JOGO
Comando: Elabore um jogo digital para trabalhar na educação básica sobre o gênero "Anúncio publicitário".
A tarefa poderá ser feita em dupla ou trio e postada em formato de link com um comando do jogo.
Sugestões de sites para criação do jogo:
https://kahoot.com/schools-u/ - quiz
https://wordwall.net/ - diversos formatos
https://www.educaplay.com/ - diversos formatos
https://www.genial.ly/ - diversos formatos
https://scratch.mit.edu/ - diversos formatos, incluindo jogos de missão e programação
https://www.canva.com/
Não abra novos tópicos, interaja com os colegas.

TAREFA 5 – PLANO DE ENSINO
Comando: Elabore um **plano de ensino de leitura** (ou um projeto de ensino, projeto de letramento, sequência de leitura) que tome o gênero **"Anúncio Institucional"** como objeto de estudo. Para isso, necessariamente, você precisa abordar alguma **Metodologia Ativa e uma TIC ou TDIC,** já trabalhada ou outra que você conheça. É importante inserir o anúncio produzido e mencionar a(s) metodologia(s) ativa(s) abordadas.
Esta tarefa pode ser realizada **em dupla ou trio** e apenas um integrante da equipe deverá postá-la, em arquivo de word, até dia **01 de dezembro**.
Apenas 1 integrante da equipe deverá postar a tarefa, mas todos devem ser identificados no arquivo.
FÓRUM - GAMIFICAÇÃO
Comando: Você já utilizou em sala de aula alguma estratégia gamificada? Descreva e comente sobre.

UNIDADE 4 - MÓDULO 7 – REVISÃO TEXTUAL

Enfim chegamos na última unidade.
As atividades desta unidade são de análise, reflexão, revisão e refacção das atividades e temas estudados.
Analisar, revisar e refazer as produções, sejam elas escritas, orais ou multimodais, fazem parte do bom processo de ensino e aprendizagem, portanto esses são nosso objeto de estudo nesta unidade.
Na primeira tarefa é uma análise colaborativa. Cada grupo deve que postar seu anúncio institucional na *week colaborativa* para que todos visualizem e revisem os anúncios. É uma correção colaborativa.
A segunda tarefa é a refacção do anúncio institucional de acordo com os comentários realizados na tarefa anterior.
O Fórum é sobre os saberes adquiridos sobre anúncios publicitários.
Comente, reflita, analise e colabore, palavras-chave das Metodologias ativas.
Bom trabalho!!!

TAREFA 1 – WEEK REVISÃO COLABORATIVA
O objetivo desta tarefa é a revisão colaborativa dos anúncios institucionais produzidos por vocês. Portanto, postem os anúncios e colaborem, com comentários, apontamentos, reflexões sobre os anúncios dos colegas cursistas.
O intuito não é dizer se está certo ou errado, mas ampliar a produção a partir das análises dos pares.
A tarefa deve ser realizada até dia 05 de dezembro.

Tarefa 2: Reescrita do anúncio institucional
A partir dos comentários feitos pelos pares na tarefa anterior, refaça seu anúncio.
A tarefa deve ser postada até dia 10 de dezembro.

Fórum: SABERES
Liste e comente a respeito dos saberes adquiridos sobre anúncios publicitários, com foco no anúncio institucional.
A partir das leituras, discussões nos fóruns e nos encontros síncronos reflita e relate sobre sua aprendizagem, tanto na função de professor como de aluno. Não abra novos tópicos, interaja com os colegas.

UNIDADE 4 - MÓDULO 8 – REVISÃO TEXTUAL COLABORATIVA COM USO DE WIKI: PROJETO DE ENSINO DO ANÚNCIO INSTITUCIONAL

Encerrando o nosso curso
Desde já gostaria de **agradecê-los**, caros cursistas, pela parceria, discussões. Todos os momentos foram riquíssimos e muito importante! Obrigada!
E, para finalizar, neste módulo vamos revisar, colaborativamente, o plano de ensino. Cada grupo deve postar seu plano de ensino na *week colaborativa* para que todos visualizem e revisem os anúncios. É uma correção colaborativa.
A segunda tarefa é a refacção do plano de ensino de acordo com os comentários realizados na tarefa anterior.
O Fórum é sobre os saberes adquiridos sobre metodologias ativas.
Bom trabalho!

Tarefa 1: ANÁLISE DO PROJETO DE ENSINO
Postagem do projeto de ensino produzido no Módulo 6, para revisão colaborativa na plataforma wiki.
O objetivo desta tarefa é a revisão colaborativa dos planos de ensino. Portanto, postem-nos e colaborem, com comentários, apontamentos, reflexões sobre os planos dos colegas cursistas.
O intuito não é dizer se está certo ou errado, mas ampliar a produção a partir das análises dos pares.
A tarefa deve ser realizada até dia 15 de dezembro.

Tarefa 2: Reescrita do projeto de leitura
A partir dos comentários feitos pelos pares na tarefa anterior, refaça seu plano.
Apenas um integrante do curso deverá postar a atividade, basta inserir o nome de todos no arquivo.
A tarefa deve ser realizada até dia 15 de dezembro.

Tarefa 3: AVALIAÇÃO DO CURSO
Questionário de avaliação do curso (Google Forms).
Este questionário é muito importante para minha pesquisa. O objetivo é verificar a qualidade do curso, bem como os conteúdos, atividades e ferramentas utilizadas.
Não é necessário se identificar.
Pode ser sincero, por favor!
https://forms.gle/mjSNGevMxrJy1juK8

Fórum: SABERES
Comente sobre saberes adquiridos sobre metodologias ativas no ensino da língua portuguesa.

APÊNDICE J

Questionário diagnóstico sobre Anúncio publicitário

Observe os anúncios abaixo:

ANÚNCIO 1

http://palpitedeluxo.com.br/beleza/natura-ekos/

ANÚNCIO 2

https://www.abcdacomunicacao.com.br/nestle-lanca-bot-para-auxiliar-e-incluir-populacao-senior-no-meio-digital/

ANÚNCIO 3

https://propmark.com.br/anunciantes/rede-hortifruti-lanca-nova-fase-da-campanha-hortiflix/

ANÚNCIO 4

https://fenasaude.org.br/noticias/campanha-da-ans-reforca-recomendacao-pelo-uso-de-mascara-de-protecao-contra-o-coronavirus.html

ANÚNCIO 5

http://www.folhapatoense.com/2019/04/14/expectativa-para-o-anuncio-do-sao-joao-de-patos-2019/

ANÚNCIO 6

http://www.f2comunicaintegrada.com.br/port-mktpolitico.php

1) Qual o objetivo e o perfil do público leitor de cada anúncio?

   Anúncio 1:

   Anúncio 2:

   Anúncio 3:

   Anúncio 4:

   Anúncio 5:

   Anúncio 6:

2) Quais semelhanças há entre os anúncios?

3) E quais são as diferenças entre eles?

4) Foram utilizadas as mesmas estratégias persuasivas em todos os anúncios? Justifique.

Apêndice K

Questionário diagnóstico sobre Metodologias Ativas

1) Para você, o que são metodologias ativas?

2) É importante buscar novas metodologias para o ensino da língua, ou seja, formas diferentes de ensinar a leitura, produção...?

3) Qual você acredita que seja o papel do professor e do aluno na atualidade?

4) Você acha que esteja cumprindo este papel na sua atividade docente? Justifique. Caso a resposta seja negativa quais seriam as dificuldades enfrentadas?

5) De que maneira as novas tecnologias podem ser inseridas no processo de ensino e aprendizagem?

6) Identifique estratégias que podem ser usadas para se conseguir ambientes de aprendizagem ativa em sala de aula.

( ) Discussão de temas e tópicos de interesse para a formação profissional.
( ) Trabalho em equipe com tarefas que exigem colaboração de todos.
( ) Estudo de casos.
( ) Transmissão de conhecimento.
( ) Debates sobre temas da atualidade.
( ) Jogos.
( ) Geração de ideias (brainstorming) para buscar a solução de um problema.
( ) Produção de mapas conceituais para esclarecer e aprofundar conceitos e ideias.
( ) Cópia de conceitos;
( ) Criação de sites ou redes sociais visando aprendizagem cooperativa.
( ) Desafios.

7) Essas estratégias que você assinalou, por si só, promovem um ambiente de aprendizagem ativa? Justifique

APÊNDICE L

Avaliação do curso Metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa

Avaliação do conteúdo e atividades do MÓDULO 1, unidades 1 e 2.

1) A primeira unidade foi diagnóstica sobre anúncio publicitário e metodologias ativas. O instrumento de avaliação diagnóstica foi:

( ) Satisfatório ( ) Parcialmente Satisfatório ( ) Pouco satisfatório ( ) Insatisfatório

2) A primeira tarefa da unidade 2 foi propor uma solução para o problema da fábrica de cosméticos. Você compreendeu os comandos da atividade?

( ) Satisfatório ( ) Parcialmente Satisfatório ( ) Pouco satisfatório ( ) Insatisfatório

3) A metodologia ativa desta proposta foi “Aprendizagem Baseada em Projetos”. Você irá utilizá-la em sala de aula? Comente.

4) Descreva, na prática, como você utilizaria a “Aprendizagem Baseada em Projetos”.

Seção 2

Avaliação do conteúdo e atividades do MÓDULO 2, unidades 3 e 4.

1) Na unidade 3 foram propostos textos teóricos sobre anúncio publicitário. Você os leu?

( ) SIM ( ) PARCIALMENTE ( ) NÃO

2) Os textos propostos cumpriram com o objetivo de formar, analisar e contribuir para a construção de saberes sobre anúncio publicitário? Indique a melhor definição.

( ) Satisfatório ( ) Parcialmente Satisfatório ( ) Pouco satisfatório ( ) Insatisfatório

3) Na unidade 4 foram propostos textos teóricos sobre metodologias ativas. Você os leu?

( ) SIM ( ) PARCIALMENTE ( ) NÃO

4) Os textos propostos cumpriram com o objetivo de formar, analisar e contribuir para a construção de saberes sobre metodologias ativas? Indique a melhor definição.

( ) Satisfatório ( ) Parcialmente Satisfatório ( ) Pouco satisfatório ( ) Insatisfatório

5) Neste módulo refletimos sobre a metodologia ativa “sala de aula invertida”. Você a considera eficiente para o ensino de língua portuguesa? Comente.

6) Explique de que maneira você colocaria em prática a metodologia ativa “sala de aula invertida”.

7) O vídeo com sugestões de tecnologias digitais foi útil? Você já utilizou alguma dessas ferramentas em sala de aula?

Seção 3

Avaliação do conteúdo e atividades do MÓDULO 3, unidades 5 e 6.

1) Foi solicitado, na tarefa 1 da unidade 5, a retextualização do anúncio institucional para vídeo ou podcast. Você conseguiu concluir?

( ) SIM ( ) NÃO

2) Qual a dificuldade para a realização dessa tarefa?

3) O módulo 6 foi sobre a metodologia ativa “gamificação”. Você a considera eficiente para o ensino de língua portuguesa? Comente.

4) Explique de que maneira você colocaria em prática a metodologia ativa “gamificação”.

Seção 4

Avaliação do conteúdo e atividades do MÓDULO 4, unidades 7 e 8.

1) Este módulo é para análise, colaboração, correção e refacção das produções. Você considera importante ter um módulo destinado a esses objetivos? Comente.

2) Os fóruns são questões reflexivas, com o objetivo de aprendermos com os outros e compartilharmos práticas. De acordo com sua opinião, os objetivos foram atingidos?

( ) SIM ( ) PARCIALMENTE ( ) NÃO

3) Quais foram as atividades que você considera mais eficiente, tendo como objetivo as características de metodologias ativas? Justifique.

4) O tempo destinado à realização de cada módulo (2 semanas) você considera:

( ) Satisfatório ( ) Parcialmente Satisfatório ( ) Pouco satisfatório ( ) Insatisfatório

5) O tempo de duração do curso (2 meses) você considera

( ) Satisfatório ( ) Parcialmente Satisfatório ( ) Pouco satisfatório ( ) Insatisfatório

6) Deixe aqui comentário sobre as questões relacionadas ao tempo de duração do curso de das unidades.

7) O curso atingiu suas expectativas? Comente.

8) Há alguma questão que você gostaria de mencionar sobre o processo que não foi contemplada nas perguntas anteriores?

APÊNDICE M
ROTEIRO DA SVFD

DESCRIÇÃO DO CURSO

Título: Ensino da leitura e produção de textos por meio de Metodologias ativas

Organizadoras e Docentes:

Nome: Ludiéli Felicio Martin
Telefone:
E-mail: ludielifm@gmail.com

Profa Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros
Fone:
E-mail: elianamerlin@uenp.edu.br

Área temática: Letras/Linguística

Ementa:

- Metodologias Ativas;
- Ensino da Língua Portuguesa;
- Ensino da leitura e produção textual;
- Tecnologias educacionais;

Objetivos:
Identificar as Metodologias Ativas;
Reconhecer o gênero Anúncio Publicitário;
Caracterizar Metodologias ativas;
Refletir sobre as funcionalidades das Metodologias Ativas no ensino da Língua Portuguesa;

Vínculo institucional: Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN) e curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Certificação: PROEC/UENP – projeto de extensão 4994

Total de horas certificadas: 40 horas (mínimo 70% de participação nas atividades síncronas e assíncronas)

Plataformas virtuais: Moodle (atividades assíncronas), Google Meet (atividades síncronas) e aplicativo *whatsapp* para solução de dúvidas, recados e auxílio.

Público-alvo: professores de Língua Portuguesa da Educação Básica.

Descrição: As atividades acontecerão de maneira remota, e serão organizadas em 4 Unidades, com 2 Módulos cada. A cada dois módulos teremos um encontro síncrono pelo Google Meet.

Metodologia:
- Leitura de textos
- Fóruns de discussão
- Atividades assíncronas
- 4 encontros síncronos via *Google Meet*

Cronograma dos encontros síncronos:
- Unidade 1: dia 27/05 às 19h
- Unidade 2: dia 17/06 às 19h
- Unidade 3: dia 08/07 às 19h
- Unidade 4: dia 29/07 às 19h

Link da videochamada: https://meet.google.com/hcd-kett-ckj

Chave do Moodle: elptma2021

APRESENTAÇÃO DO CURSO

Caros cursistas,

Bem-vindos ao curso “**Ensino da leitura e produção de textos por meio de Metodologias ativas”!**

Este curso faz parte de uma pesquisa de mestrado intitulada **Formação docente virtual: Proposta para o ensino de Língua Portuguesa por meio de metodologias ativas;** sob orientação da professora Eliana Merlin Deganutti de Barros. A Pesquisa faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

O objetivo deste curso é formar o professor para que ele seja capaz de utilizar algumas **Metodologias Ativas** no ensino da leitura e produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa. Para isso, centramos o curso em um gênero específico – o anúncio publicitário – e algumas metodologias ativas previamente selecionadas.

As atividades acontecerão via remota e serão organizadas em módulos associando teoria e prática, sob um viés sociointeracionista. E serão inseridos diferentes recursos em cada módulo, para uma reflexão dos objetos abordados.

Nossos estudos estarão organizados em 4 unidades com 2 módulos em cada. Em todos os módulos teremos atividades práticas, questionários, interação em fóruns, produção escrita, análise de textos e outras, que poderão ser realizadas de modo assíncrono, seguindo os prazos pré-estabelecidos. Ao final de cada módulo teremos encontros síncronos pelo *google meet,* no total serão 4 encontros, com o objetivo de aprofundar as discussões, dividir práticas, tirar dúvidas, etc.

Cada unidade terá a duração de 3 semanas, e as atividades devem ser finalizadas até dois dias antes do encontro síncrono. Pois os encontros síncronos serão baseados nas tarefas realizadas.
A fim de garantir um **bom aproveitamento do curso**, é importante se atentarem aos prazos de cada atividade e, principalmente, participarem, ativamente, de todas as propostas. Para tanto, deixamos **algumas dicas** a seguir:

- Caso não conheçam o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, sugerimos que realizem o curso de “Ambientação ao Moodle”, oferecido pela UENP (disponível no link: https://ava.uenp.edu.br/course/view.php?id=293). É um curso rápido e autoinstrucional que explica cada detalhe do AVA.
- Atualizem o perfil no Ambiente virtual, coloquem uma foto;
- Acessem regularmente o AVA, observando os lembretes e recados deixados pelas professoras.
- Leiam atentamente todos os materiais disponibilizados, visto que todos eles são imprescindíveis para o acompanhamento do curso.
- Fiquem atentos(as) às datas estabelecidas em cada unidade, para que todos os prazos sejam cumpridos.
- Participem ativamente dos fóruns de discussões.
- Em caso de dúvidas ou problemas, entrem em contato conosco para que possamos orientá-los adequadamente.

Avaliação do cursista

O curso não será pautado em notas, pois a **avaliação é formativa** com foco no processo de ensino e aprendizagem. Por isso a realização e participação nas

atividades é tão importante para o resultado da formação. Para a certificação é necessário que o cursista cumpra, no mínimo, 70% das atividades propostas. Além disso, ressaltamos que:

- As atividades de cada unidade devem ser finalizadas e enviadas até **dois dias antes do encontro síncrono**;
- Cada unidade terá duração de três semanas;
- Os encontros síncronos acontecerão nos dias: 27/05, 17/06, 08/07 e 29/07 às 19 horas.

É muito bom saber que poderemos, juntos, construir conhecimentos relevantes no meio educacional.
Após a apresentação vamos, agora, dar início ao nosso curso.

Qualquer dúvida, entrem em contato. Estamos aqui para lhes ajudar!

Bons estudos!
Profa. Ludiéli e Profa Eliana

UNIDADE 1

Caro cursista,

Essa é a UNIDADE 1, cada unidade tem dois módulos (A e B), cujos objetivos e metodologias são diferentes, segue a descrição do primeiro módulo da unidade:

MÓDULO A – DIAGNOSTICANDO. O QUE EU SEI?

Vamos iniciar nossos estudos. Este é o módulo 1 e tem caráter diagnóstico. Não é preciso pesquisar para realizar as atividades, pois o objetivo é, realmente, diagnosticar seus conhecimentos prévios sobre metodologias ativas e também sobre os anúncios publicitários, o gênero selecionado para conduzir nossa formação.
Por isso, não fique com medo de “errar”, pois não estamos aqui para avaliá-lo, mas para, juntos, trocarmos experiências e conhecimentos sobre o ensino da língua portuguesa. A intenção é diagnosticar o que você sabe para, então, direcionarmos melhor o nosso curso.
Este módulo contém dois questionários disponibilizados pela ferramenta *google form.*
No **questionário 1**, você irá responder sobre o gênero **anúncio publicitário,** possíveis análises e reflexões sobre a funcionalidade do gênero.
O **questionário 2** consiste em questionamentos sobre metodologias ativas, tecnologias educacionais e reflexões acerca de abordagens em sala de aula.
Nos **Fóruns** você terá que fazer comentários sobre sua prática como docente e possíveis reflexões. Interaja com os colegas para que nossas discussões sejam ricas.
Mas, antes de tudo, preparamos um breve vídeo com algumas informações do curso.
Qualquer dúvida, entre em contato. Estamos aqui para lhe ajudar!

Bons estudos!

Profa. Ludiéli e Profa Eliana

ATIVIDADES

QUESTIONÁRIO 1
Comando: Avaliação diagnóstica sobre “anúncio publicitário”
Responda as questões no link do formulário.
Lembrando que esta avaliação é diagnóstica, ou seja, o objetivo é reconhecer o que você sabe para assim aprofundarmos o assunto.
Você deve responder até dia 17/05.
Bom trabalho!
https://forms.gle/YWMrgZ5kjUizFugCA

QUESTIONÁRIO 2
Comando: Avaliação diagnóstica sobre “metodologias ativas”
Clique no link e responda as questões.
Lembrando que esta avaliação é diagnóstica, ou seja, o objetivo é reconhecer o que você sabe para assim aprofundarmos o assunto.
Você deve responder até dia 17/05.
Bom trabalho!
https://forms.gle/XgcsXXZR5FYom6eL6

Comando:
Fórum 1: PRÁTICA DOCENTE
Fale sobre sua experiência com o ensino da Língua Portuguesa e a inserção de gêneros como objeto de ensino. Caso ainda não atue na docência, coloque suas experiências como aluno da disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica. Não abra tópicos novos, procure interagir com seus colegas.

Fórum 2: INOVANDO
O que você faz ou já fez para tentar “inovar” a sua prática docente na árdua tarefa de ensinar a ler e produzir textos (escritos, orais ou multissemióticos).
Não abra tópicos novos, procure interagir com seus colegas.

UNIDADE 1 - MÓDULO B – SOLUCIONANDO UM PROBLEMA

Caro cursista,
Após o módulo diagnóstico, é hora de pensarmos sobre uma situação que muitas empresas passam. Neste módulo analisaremos um problema institucional e iremos propor uma solução. Para isso é preciso que você se imagine na situação exposta.
Este módulo tem apenas uma tarefa na qual você terá que assistir ao vídeo “Solucionando um problema”, para propor sua ideia. A tarefa poderá ser entregue de diversos formatos (imagem, foto, word, pdf, vídeo)
No Fórum deste Módulo você terá que, após realizar a tarefa 1, interagir com os colegas sobre as ideias que tiveram, como abordariam em sala de aula. Suas reflexões são importantes para o resultado do curso!
A leitura é sobre uma metodologia ativa, leia e faça suas anotações.
E, ao final do módulo faremos nosso primeiro encontro síncrono. Até lá! Já estamos ansiosas.

Bons estudos!

Profa. Ludiéli e Profa Eliana

ATIVIDADES

TAREFA 1

Comando – Assista ao vídeo âncora “Solucionando um problema”.

Sua tarefa é propor uma solução para o problema abordado, com base na proposta abaixo. E. ainda, indicar como trabalharia interdisciplinarmente com os alunos e com quais disciplinas.

Para tanto, você terá que formar um grupo de trabalho com seus colegas (de dois ou três participantes, no máximo) e elaborar um projeto de uma campanha publicitária da empresa em questão. Esta campanha, posteriormente, será divulgada nas redes sociais da empresa para ampla divulgação.

Obs.: Em anexo postamos o roteiro do projeto. Você pode segui-lo para propor a solução.

Ações para o desenvolvimento do projeto:

- Realizar *brainstorm* com as ideias de solução;
- Coletar/criar dados e informações;
- Dividir responsabilidades;
- Formar linha do tempo com datas;
- Tomar decisões;
- Desenvolver o projeto;

Apenas um integrante da equipe deve enviar a tarefa, que pode ser de três formatos: arquivo de word, vídeo, slides.

O projeto deverá ser postado até dia 25/05.

Libere sua criatividade!

Fórum: REFLETINDO SOBRE A AÇÃO

A partir da tarefa anterior discuta com seus colegas.

a) sobre o projeto que vocês elaboraram;

b) o gênero textual/discursivo que emergiu como solução para a problemática trazida;

c) metodologias que o professor poderia utilizar para trabalhar a produção do gênero a ser produzido para solucionar o problema fictício relacionado à fábrica de cosméticos.

d) como trabalhar esse tema interdisciplinarmente;

Não abra novos tópicos, interaja com os colegas.

LEITURA

Texto 1: Envolvendo os alunos por meio da aprendizagem baseada em projetos. William N. Bender

UNIDADE 2

Nesta unidade iremos refletir sobre alguns assuntos importantes, para isto teremos algumas leituras e fóruns de discussão.

MÓDULO C – ANÚNCIO INSTITUCIONAL

Para este módulo, os objetivos são os seguintes:

- Aprofundar leitura sobre **Ensino Híbrido**.
- Produzir um anúncio institucional para redes sociais.

O primeiro passo é realizar a leitura sobre Ensino Híbrido.

Teremos duas tarefas, a primeira uma **produção** de um anúncio institucional, seguindo a mesma problemática no módulo anterior. E, após a leitura, produção de **nuvem de palavras** com as ideias do texto.

E o fórum será sobre as suas **dificuldades** na realização da Tarefa 1.
Seja criativo e busque aplicar as estratégias que os textos apresentam.
Bom trabalho!!

LEITURA

Leia dois capítulos sobre Ensino Híbrido e destaque as partes importantes.
Texto 2: Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. José Moran
Texto 3: – Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani

ATIVIDADES

Tarefa 1: Produção de anúncio institucional
Comando: Produza um **anúncio institucional**, a partir da problemática levantada no módulo anterior: Uma empresa de cosméticos quer "limpar" seu nome/marca, pois ficou conhecida como inimiga dos animais, mas seu novo dono fez todas as adaptações, não realiza mais testes em animais e agora quer tirar essa fama ruim que se espalhou pela região.
Este anúncio será divulgado nas **redes sociais**, em formato de **arte/imagem**. A sugestão é que utilizem a plataforma **Canva**, para isto há um tutorial, mas no youtube há muitos outros, e esta plataforma é riquíssima, recheada de ideias.
https://www.youtube.com/watch?v=O4m0C5h_xlM
https://www.youtube.com/watch?v=3LVBzoaM2f8&list=RDCMUCKxI1BQyB4oAnWbIc4HpbYw&start_radio=1&t=655
A tarefa poderá ser realizada em dupla ou trio, e apenas um integrante do grupo deverá postá-la até dia 13/06.
Formatos de postagem: imagem, pdf ou slide.

TAREFA 2: Nuvem de palavras
Em dupla ou trio, escolha um trecho das leituras realizadas e produza uma nuvem de palavras com as ideias retiradas desse trecho. Após produzida, baixe-a em formato de imagem (jpg.) e publique na plataforma *Padlet*, para que todos os cursistas visualizem.
Link para produção da nuvem de palavras: https://wordart.com/
Link e *Qr code* para publicação no *padlet*: https://padlet.com/ludielifm/t7z66hnsgeistv5u

A nuvem de palavras deverá ser postada até dia 15/06.

Fórum: Minhas reflexões e dificuldades.
Você já realizou as leituras e já fez a tarefa.
Agora é hora de refletirmos sobre nossas ações.
Vamos refletir e discutir sobre as dificuldades encontradas na tarefa do Módulo.
Não abra novos tópicos e procure interagir com os colegas.

* Quais as suas maiores dificuldades com as tarefas realizadas?
* Nas leituras realizadas, o que você destacou como importante?
* Outras reflexões sobre as tarefas.

UNIDADE 2 - MÓDULO D – METODOLOGIAS ATIVAS, TIC E TDIC NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Já avançamos!!!
Este módulo tem como objetivo refletir sobre a importância das novas tecnologias em sala de aula e de algumas metodologias ativas. Para tanto vamos conhecer novas tecnologias, pelo menos vou tentar trazer novas ferramentas para aumentar nosso reportório, por meio de uma videoaula.
Os objetivos deste módulo são:
- Refletir sobre o uso das TIC e TDIC e de das metodologias ativas Sala de aula invertida e Aprendizagem baseada em projetos, no ensino da língua portuguesa.
Portanto teremos vídeo, leituras, fóruns de discussão.
O fórum é para refletirmos sobre o uso das novas tecnologias em sala de aula, quais são as principais ferramentas, como é a interação dos alunos e outros questionamentos, fique à vontade para expor sua realidade e suas práticas, tenho muito interesse em conhecê-las.
Depois de tudo explicado, vamos iniciar os trabalhos!

LEITURAS

Leia os dois artigos abaixo e procure destacar o que há de mais relevante.
Texto 4 – Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. José Moran
Texto 5 - As tecnologias digitais no Ensino Híbrido - Alexsandro Sunaga, Camila Sanches de Carvalho

VIDEOAULA

Assista à videoaula com sugestões de **Tecnologias** Digitais da Informação e comunicação. Faça anotações e visite as plataformas apresentadas.

FÓRUM 1 - Estratégia 3, 2, 1 (plataforma Wakelet)

Após realizar as leituras do módulo escreva:
*3 ideias que achou interessante (referencie o texto, autor e página)
*2 questões que tem dúvida ou queira refletir um pouco mais
*1 reflexão sobre a temática discutida nas leituras
Você pode realizar esta tarefa de diversos formatos: áudio, vídeo, imagem, texto escrito. Escolha entre as opções que a plataforma oferece.
A intenção é debatermos o mesmo assunto de diversas formas. E entender/aprender com a opinião dos outros.
Clique na opção + e insira sua reflexão.
Lhe desejo uma boa reflexão!

FÓRUM 2
Fórum de discussão: Refletindo sobre tecnologias em sala de aula.
1- Você considera importante trabalhar com tecnologias nas aulas?
2- Você utiliza TICs em suas aulas? Qual? Com que finalidade? Com que

periodicidade?
3- Percebe alguma diferença entre as aulas com e sem o emprego de TCIs? Como os alunos se comportam?
4- Se você não emprega a tecnologia quais os motivos? Quais as dificuldades?
Não abra novos tópicos e procure interagir com os colegas.

UNIDADE 3

Já concluímos metade do curso!!!
Bem-vindos à Unidade 3.
Você é bom em convencer? Argumentar? Persuadir? Isso tudo tem o mesmo significado?
Para nos aprimorar sobre essas capacidades linguísticas e outras, teremos, nesta unidade, leituras, produção, retextualização, jogos e muito mais!!!
Você vai se divertir!

MÓDULO E – PERSUASÃO/ARGUMENTAÇÃO NOS ANÚNCIOS

Neste módulo estudaremos sobre o discurso, a persuasão/argumentação nos anúncios publicitários, bem como suas características.
Portanto, neste módulo, faremos leitura e tarefa sobre estratégias argumentativas.
A primeira tarefa é a reescrita do seu anúncio institucional. Após as leituras e discussões nos encontros síncronos avalie, novamente, seu anúncio institucional. E, se necessário, faça as alterações. Sempre podemos melhorar nossas produções!
A segunda tarefa aborda as estratégias argumentativas em anúncios institucionais em podcast e vídeo. A sua tarefa é identificar essas estratégias e produzir um mapa mental.
Já a terceira tarefa é a produção do seu anúncio institucional em outro formato. Escolha: podcast ou vídeo? Qual te chama mais atenção? E retextualize seu anúncio em outro formato.
Nas descrições das atividades, apresento plataformas e dicas para a realização das tarefas.
Siga os comandos e bom trabalho!!

ATIVIDADE 1 – LEITURA

Leituras teóricas sobre anúncio publicitário e anúncio institucional
Comando: Leia os textos anexados e procure destacar o que há de mais importante.
Texto 6:
ANÚNCIO PUBLICITÁRIO: ARGUMENTAÇÃO
E MODELO DIDÁTICO

Texto 7:
A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DE GÊNEROS TEXTUAIS: O MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO COMO BASE DO TRABALHO DO PROFESSOR –

Boa Leitura!

TAREFA 1
Reescrita do anúncio institucional
Analisar, revisar e refazer as produções, sejam elas escritas, orais ou multimodais, fazem parte do bom processo de ensino e aprendizagem, portanto, a partir das

análises feitas, refaça, caso necessário, seu anúncio institucional e poste novamente. A tarefa deve ser entregue até dia 05/07, por um integrante apenas da dupla, mas devidamente identificada com os nomes.

TAREFA 2
ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS

Após as leituras e destacadas as principais estratégias argumentativas, vamos analisar anúncios publicitários institucionais em formatos diferentes:
Os primeiros são podcasts e os últimos, vídeos.
Ouça os podcasts:

https://open.spotify.com/episode/7jRttL9IhuBvSnI6ftWJQL
https://www.itaucultural.org.br/zeca-baleiro-toca-brasil
https://www.itaucultural.org.br/secoes/podcasts/rumos-possiveis/ligia-cortez-joel-zito-araujo-rumos
https://open.spotify.com/episode/54iDnnSXX0ICeg9tVuKwJS

Assista aos Vídeos:
https://www.votorantimcimentos.com.br/noticia/outubro-rosa-com-vc/ - vídeo Outubro Rosa
https://www.youtube.com/watch?v=dqYkTDCyVDM – Carrefour

Escolha um anúncio, podcast ou vídeo, e produza um mapa mental descrevendo as estratégias argumentativas presentes nele. O nome do formato deve vir no centro do mapa mental.
Observe:

- Público-alvo;
- Recursos;
- Linguagem;
- Conteúdo;
- Objetivo;
- Vozes;
- Estrutura;

Sugestão de plataformas para a produção do mapa mental:
Canva - https://www.canva.com/search/templates?q=mapa%20mental
Mindmeister - https://www.mindmeister.com/maps/public
Goconqr - https://www.goconqr.com/pt-BR#
Após realizado o mapa mental baixe-o e publique-o no mural digital do *padlet.* Link para postagem do mapa mental: https://padlet.com/ludielifm/mnj4fua58rvzl3l8
Ou faça a postagem pelo *Qr code* do mural:

Deverá ser postado até dia 05/07.

TAREFA 3:
RETEXTUALIZAÇÃO DO ANÚNCIO

Agora que você conhece outras formas de publicar anúncio institucional, retextualize o seu, produzido no Módulo 3, para o formato de *podcast* ou vídeo.
Descreva o contexto de produção simulado: público alvo, papel social do produtor, plataforma de publicação...
Sugestão de plataformas para gravação de *podcast*:
Anchor - https://anchor.fm/
Audacity – https://www.audacityteam.org/
Spreaker - https://www.spreaker.com/
Tutorial – Gravando seu primeiro episódio de *Podcast* no Anchor
https://www.youtube.com/watch?v=8a7yy59ggQI
Sugestão de aplicativos para gravação do vídeo:
Canva - site: https://www.canva.com/
Filmora - programa: https://filmora.wondershare.com.br/
Inshot – aplicativo para celular
Tutorial – Como usar *Canva* para vídeos
https://www.youtube.com/watch?v=tSwICXIfcHE
A tarefa pode ser realizada em dupla ou trio.
A tarefa deve ser postada até dia 05/07.
Bom trabalho!!

UNIDADE 3 - MÓDULO F – VAMOS JOGAR?!

Neste módulo, conforme o título, vamos jogar e estudar sobre a metodologia ativa “Gamificação”.
O primeiro jogo é sobre estratégias persuasivas, você precisa chegar até a resposta correta.
O segundo jogo é um caça-figuras, você precisa encontrar as 5 figuras selecionadas. Para cada figura há uma pergunta. Você encontrará o link ao clicar nas figuras escolhidas.
A tarefa consiste na elaboração de um jogo digital para trabalhar com o anúncio institucional na Educação Básica.
No fórum compartilhe conosco sua experiência com gamificação.
Então, vamos lá!

O PLAY foi dado!

LEITURA
Texto 8: Leia o texto 7 da página 41 a 51. É parte de uma dissertação sobre Gamificação.

TAREFA 2 – JOGO LABIRINTO
Comando – Jogo maze chase
Jogo de labirinto sobre estratégias argumentativas de anúncios publicitários.
Clique no link, identifique-se e play!
https://wordwall.net/play/6988/023/527
TAREFA 3 – CAÇA-FIGURAS
Comando: Caça-figuras
Encontre as 5 figuras selecionadas na imagem e responda às questões que encontrará ao clicar nelas. Em cada figura há um link com uma pergunta.
Play!
Clique no link
https://www.canva.com/design/DAENflgoBxg/pDWGXwXeD1JyNRJiaNDWyA/view#1

TAREFA 4 – CRIAÇÃO DE JOGO
Comando: Elabore um jogo digital para trabalhar na educação básica sobre o gênero "Anúncio publicitário".
A tarefa poderá ser feita em dupla ou trio e postada em formato de link com um comando do jogo.
Sugestões de sites para criação do jogo:
https://kahoot.com/schools-u/ - quiz
https://wordwall.net/ - diversos formatos
https://www.educaplay.com/ - diversos formatos
https://www.genial.ly/ - diversos formatos
https://scratch.mit.edu/ - diversos formatos, incluindo jogos de missão e programação
https://www.canva.com/
Não abra novos tópicos, interaja com os colegas.

FÓRUM - GAMIFICAÇÃO
Comando: Você já utilizou em sala de aula alguma estratégia gamificada? Descreva e comente sobre.

UNIDADE 4

Enfim chegamos na última unidade!!!
Os objetivos desta unidade são:

- Aplicar conhecimentos adquiridos sobre metodologias ativas, TIC, TDIC e anúncio institucional para a adaptação de um projeto de ensino sobre anúncios institucionais.
- Trocar conhecimentos colaborativamente sobre a elaboração de projeto focado no ensino do anúncio institucional a partir de metodologias ativas, TIC e TDIC.

MÓDULO G - ANÁLISE E ADAPTAÇÃO DE PROJETO DE ENSINO

Neste módulo faremos uma adaptação de um plano de ensino já pronto aplicando as metodologias e ferramentas que trabalhamos no curso.

No Fórum comentaremos sobre o ensino da língua portuguesa por meio de metodologias ativas.
Comente, reflita, analise e colabore, palavras-chave das Metodologias ativas.
Bom trabalho!!!

TAREFA 1
Acesse o site: https://novaescola.org.br/plano-de-aula/sequencia/propaganda-impressa-de-radio-ou-tv/481
Escolha uma ou mais metodologias ativas que estudamos no decorrer do curso e inclua-as no plano de ensino.
Selecione uma ou mais ferramentas digitais utilizadas no curso e acrescente-as no plano de ensino.
Compartilhe suas respostas na ferramenta *wakelet*. - https://wakelet.com/i/invite?code=e0626a3

Fórum: ENSINO
Após as ricas discussões, comente: **Ensino da leitura e produção de textos por meio de Metodologias ativas, é possível? É importante? Você utilizaria em sala de aula?**
Não abra novos tópicos, interaja com os colegas.

UNIDADE 4 –
MÓDULO H – SABERES ADQUIRIDOS

Encerrando o nosso curso
Desde já gostaria de **agradecê-los**, caros cursistas, pela parceria, discussões. Todos os momentos foram riquíssimos e muito importante! Obrigada!
Compartilhar também é uma das palavras-chave das metodologias ativas, por isso vamos compartilhar nossos saberes adquiridos.
Há dois fóruns sobre os saberes que adquirimos com o curso.
A tarefa é a avaliação do curso. Sejam sinceros, sua resposta é muito relevante para minha pesquisa.
Bom trabalho!
FÓRUM 1: SABERES – ANÚNCIO PUBLICITÁRIO
Liste e comente a respeito dos saberes adquiridos sobre anúncios publicitários, com foco no anúncio institucional.
A partir das leituras, discussões nos fóruns e nos encontros síncronos reflita e relate sobre sua aprendizagem, tanto na função de professor como de aluno.
Comente sobre saberes adquiridos sobre metodologias ativas no ensino da língua portuguesa.
A partir das leituras, discussões nos fóruns e nos encontros síncronos reflita e relate sobre sua aprendizagem, tanto na função de professor como de aluno.
Tarefa 3: AVALIAÇÃO DO CURSO
Questionário de avaliação do curso (Google Forms).
Este questionário é muito importante para minha pesquisa. O objetivo é verificar a

qualidade do curso, bem como os conteúdos, atividades e ferramentas utilizadas.
Não é necessário se identificar.
Pode ser sincero, por favor!

APÊNDICE N

AVALIAÇÃO DA SVFD

Avaliação do curso: Ensino da leitura e produção de textos por meio de Metodologias Ativas

Seção 1

Avaliação do conteúdo e atividades da UNIDADE 1, Módulos A e B.

1) A metodologia ativa desta unidade foi “Aprendizagem Baseada em Projetos”. Você irá utilizá-la em sala de aula? Comente.

2) Você acredita que é praticável o ensino da leitura e produção de textos por meio da “Aprendizagem Baseada em Projetos"? Comente.

3) A maneira em que foi abordado o ensino de gêneros da esfera publicitária, no curso, por meio da “Aprendizagem Baseada em Projetos" foi eficiente? Comente. Faria alguma alteração na sua prática?

Seção 2

Avaliação do conteúdo e atividades do UNIDADE 2, módulo C e D

1) Você pretende colocar em prática a metodologia ativa “sala de aula invertida”? Faria adaptações? Comente.

2) O vídeo com sugestões de tecnologias digitais foi útil? Você já utilizou alguma dessas ferramentas em sala de aula?

3) Você acredita que a atividade de produção de nuvem de palavras cumpre com o objetivo de resumir, refletir e identificar os aspectos mais importantes de um texto?

Seção 3

Avaliação do conteúdo e atividades do UNIDADE 3, módulos E e F.

1) Você considera que as plataformas padlet e wakelt podem ser usadas com os alunos nas aulas de Língua Portuguesa?

2) O módulo 6 foi sobre a metodologia ativa “gamificação”. Você a considera apropriada para o ensino da leitura e produção de textos? Comente.

3) A maneira em que a "gamificação" foi inserida no curso foi produtiva? Faria alguma alteração, inclusão?

4) Foi sugerida a reescrita do anúncio institucional após leitura e encontros de discussão. Você considera importante ter uma tarefa destinada à reescrita?

Seção 4

Avaliação do conteúdo e atividades do UNIDADE 4, módulos G e H

1) Você conseguiu inserir alguma estratégia da metodologia ativa e alguma TDIC no projeto de ensino? Qual (is)

2) Os fóruns são questões reflexivas, com o objetivo de aprendermos com os outros e compartilharmos práticas. De acordo com sua opinião, os objetivos foram atingidos?

3) Qual(is) é a atividade do curso que você considera mais apropriada, tendo como objetivo as características de metodologias ativas? Justifique.

4) O tempo destinado à realização de cada unidade (3 semanas) você considera:
( ) Satisfatório ( ) Parcialmente Satisfatório ( ) Pouco satisfatório ( ) Insatisfatório

5) O tempo de duração do curso (2 meses e meio) você considera
( ) Satisfatório ( ) Parcialmente Satisfatório ( ) Pouco satisfatório ( ) Insatisfatório

6) De que maneira este curso colaborou para a sua compreensão de Metodologias Ativas?

7) Você acredita que é possível utilizar metodologias ativas no ensino da leitura e produção de textos? Comente.

8) Já utilizou, ou pretende utilizar, alguma atividade do curso em sua prática de sala de aula? Qual(is)? Comente.

9) Para a sua prática, você fez ou faria alguma adaptação, das atividades? Qual(is)?

10) Você percebe como foi a organização metodológica do curso? Comente.

11) Você acredita que este curso pode ser transposto para um projeto de ensino voltado à formação docente, como uma guia, por exemplo? Quais suas sugestões?

12) Quais foram suas maiores dificuldades na realização do curso?

13) Há alguma questão que você gostaria de mencionar sobre o processo que não foi contemplada nas perguntas anteriores?