

## ENSINA COMO EU DIGO E ENSINA COMO EU ENSINO:

### aplicação de metodologias de ensino aprendizagem que propiciem o apreender



Almerinda Tereza Bianca Bez Batti Dias<sup>1</sup>

#### RESUMO

Este trabalho buscou analisar qualitativamente o ganho na aprendizagem dos discentes na disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino de Português do curso de Letras por meio da aplicação de metodologias de aprendizagem que possibilitassem a interação entre os estudantes e entre eles e a docente mediadora na construção do conhecimento. O aporte teórico utilizado foi Abreu e Masetto (1997), Vasconcellos (1992; 2005), Pimenta e Anastasiou (2002), Anastasiou (2002) e Veiga (2010). A pesquisa foi realizada em conformidade com o paradigma interpretativista, abordagem qualitativa e natureza descritiva, cujos dados foram coletados por meio da observação participante e analisados utilizando a semiótica peirceana. A pesquisa foi aplicada com vinte e um discentes da turma 2015-2 de Linguística Aplicada ao Ensino de Português. Mesmo tendo sido um desafio para a docente, em termos de metodologia e de tempo para operacionalizar todo o conteúdo, tanto na sua percepção quanto na dos estudantes envolvidos houve ganhos no processo de aprendizagem em razão do uso de metodologias que privilegiaram o apreender dos estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Processo de ensino aprendizagem. Metodologias. Pesquisa qualitativa. Análise Semiótica

#### ABSTRACT

This work tried to qualitatively analyze the students learning gain at the discipline of Applied Linguistics to Portuguese Teaching in Letters course, based on the application of learning methodologies that allows the interaction between students and between them and the mediator professor in the development of knowledge. The theoretical basis used was Abreu e Masetto (1997), Vasconcellos (1992; 2005), Pimenta and Anastasiou (2002), Anastasiou (2002) and Veiga (2010). The research was conducted in accordance with the interpretive paradigm, qualitative approach and descriptive nature while the data was collected through participant observation and analyzed using Peircean semiotics. The research was applied with twenty one students from class 2015-2 of Applied Linguistics to Portuguese Teaching. Even though it was a challenge in terms of methodology and time to put into practice all the content there was a positive perception regarding both students and professor. And the result was a gain in the learning process due to the use of methodologies that privileged the comprehension of the students.

**KEYWORDS:** Teaching and learning process. Methodologies. Qualitative research. Semiotic Analysis.

<sup>1</sup> Docente na Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Brasil. Mestra em Ciências da Linguagem e doutora em Administração. bianca@unesc.net

#### Introdução

Em razão da inquietação da pesquisadora pelo fato de os estudantes comentarem que estavam cansados de ouvir e lerem o que não deve ser feito em sala de aula nas obras, mas que faltava a eles vivenciarem experiências diferentes daquelas que os próprios professores, em seus discursos, reprovavam, mas muitas vezes permaneciam realizando em suas disciplinas. Dessa maneira explicitava que a prática é diferente do discurso praticado.

Então, dentre as disciplinas que a pesquisadora leciona na graduação, foi escolhida a de Linguística Aplicada ao Ensino de Português<sup>2</sup> – na qual a pesquisadora é titular desde 2011 – no curso de Letras para aplicar metodologias diferenciadas e fazer o registro delas por meio desta publicação.

Dessa inquietação e de um movimento da Instituição, a qual sempre oportuniza formação em metodologias de ensino aprendizagem, a pesquisadora passou paulatinamente a adaptar estratégias estudadas em suas turmas. Cabe destacar que, na disciplina em estudo, também havia o intuito de que as próprias aulas ministradas já fossem exemplos de metodologias que poderiam ser utilizadas na educação básica pelos futuros docentes.

Dessa maneira, a pesquisadora buscou metodologias (o termo estratégias neste texto é utilizado como sinônimo de metodologias, sem a preocupação de ele estar ancorado em determinado referencial teórico) que focalizassem os estudantes como ser ativo e de relações para que os acadêmicos pudessem construir seu conhecimento na interação com os seus pares. “Isto significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, re-elaborado, pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele” (Vasconcellos, 1992, p. 2). No dizer de Pimenta e Anastasiou (2002), seria passar do ensinar para a ensinagem.

Relacionada à linguagem e em consonância com a concepção de ensino focalizada na aprendizagem, o conteúdo trabalhado acerca da prática da aula de português foi a proposta de Antunes (2003; 2007) que privilegia a dimensão interacional, funcional e discursiva da língua: “da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atualização social e através de práticas discursivas” (Antunes, 2007, p. 42).

<sup>2</sup> Explícito o agradecimento à contribuição autorização dos acadêmicos da sexta-fase da disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino de Português, turma 2015-2 para com essa pesquisa.

Destacamos que o propósito deste trabalho não é detalhar as metodologias aplicadas, também em razão do espaço disponível para apresentação do texto, mas principalmente pelo fato de que o objetivo é relatar os resultados acerca da aprendizagem obtida pela utilização de estratégias cujo foco está na aprendizagem do acadêmico. Por isso o relato específico sobre cada metodologia é conciso.

Portanto este artigo se propõe a analisar qualitativamente o ganho na aprendizagem dos discentes na disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino de Português por meio da aplicação de metodologias de aprendizagem que possibilitassem a interação entre os estudantes e entre eles e a docente na construção do conhecimento a fim de responder a seguinte pergunta de pesquisa: a utilização de metodologias de ensino cujo foco esteja no protagonismo dos estudantes leva-os a aprendizagem?

O artigo está organizado em cinco seções: na primeira, apresentamos a motivação da pesquisadora para este estudo e o objetivo do trabalho. Na segunda, focalizamos a concepção de ensino que baseou as escolhas quanto às metodologias aplicadas. Na terceira, apresentamos o delineamento do método da pesquisa. Na quarta, apresentamos o estudo de caso realizado na disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino do Português: primeiramente trazemos a organização da disciplina e, na sequência, como se deu a avaliação; por fim os resultados obtidos. Para finalizar o trabalho – na quinta seção – apresentamos as considerações finais.

### Concepção de Aprendizagem

A abordagem tradicional de ensino – cujo foco está na transmissão e, dessa forma, a ênfase está no docente e ou no conteúdo; dito de outra forma, na transferência do conhecimento do professor para o estudante no momento da aula, Masetto (2005) ratificou que, neste caso, o docente é um transmissor de conhecimento aos estudantes os quais memorizam e reproduzem-no nas avaliações – está em oposição à concepção de que focaliza o aprendizado do aluno tem como propósito levá-lo a construção do seu próprio conhecimento mediada pelo docente. Abreu e Masetto (1997) exemplificaram que os professores, quando focalizam suas aulas no estudante, orientam-no para ser o agente principal do seu processo de aprendizagem. Cabe ressaltar que o conceito de aprendizagem, Giusta (2013) esclareceu ter surgido na Psicologia, mais especificamente nas pesquisas

empiristas, para os quais todo conhecimento advém da experiência. Dito de outra forma, os estudantes aprendem com a experiência.

Nessa perspectiva – conforme ilustra Figura 1, o estudante é o protagonista do processo, Cunha (1998) ratificou que ele é “[...] o principal ator, interagindo com a cultura sistematizada de forma ativa, como partícipe do próprio processo que se constrói” (p. 9-10). E essa mudança na concepção de ensino desencadeia inúmeras alterações em todas as escolhas para realização do aprendizado: desde a elaboração dos objetivos da disciplina, como abordar o conteúdo programático, as escolhas metodológicas, o papel do professor e a avaliação desse processo.

Dessa maneira, os conteúdos necessitam promover o saber fazer, eles deverão ser ministrados por meio de estratégias que levem o estudante a desenvolver o aprender a apreender. Abreu e Masetto (1997) argumentaram que o professor precisa atentar inclusive para a forma de apresentar o conteúdo programático da disciplina, uma vez que a ordem lógica dos conteúdos pode não ser a que mais motivará o estudante. Em outras palavras, os autores sugeriram que se verifique se a ordem psicológica – a que favorece os processos mentais – seria mais indicada a fim de motivar o estudante para a aprendizagem. Nas palavras de Pimenta e Anastasiou (2002), “A aprendizagem exige a compreensão do conteúdo pelo aluno” (p. 209).

O professor terá novo papel na aprendizagem, ele será o mediador desse processo como alguém que, com mais experiência no ensino, orienta os estudantes na realização das atividades propostas. Abreu e Masetto (1997) afirmaram que o papel do docente é auxiliar o estudante a aprender, bem como promover condições de acesso às informações, ou seja: trata-se de uma mediação pedagógica com o objetivo de instruir, apresentar, comunicar tanto conhecimentos como desenvolver habilidades.

Os autores sugeriram que os professores se questionem: “que devo ensinar”, “que objetivos pretendo que meus alunos alcancem”, “como envolvê-los” (p. 11). Pimenta e Anastasiou (2002) ratificaram que o docente deve desafiar, motivar e assistir os estudantes na relação com o objeto de estudo. Gil (2008) defendeu o fato de haver docentes que se preocupam com seus alunos, em sua aprendizagem, no desenvolvimento de novas habilidades, atitudes e comportamentos frente aos novos significados. São professores cujo foco está no estudante e atuam como facilitadores do processo de aprendizagem. Portanto “à medida que a ênfase é colocada na aprendizagem, o papel predominante do professor

deixa de ser o de ensinar e passa a ser o de ajudar o aluno a aprender” (p. 7). Também Veiga (2010) foi ao encontro desse argumento: o qual defende que o professor deve focar a aprendizagem do estudante canalizando todas as suas decisões e ações para este fim.

Além disso, esclareceram acerca das estratégias, as quais são os meios que o docente lança mão para auxiliar no processo de aprendizagem de seus estudantes: “estratégias para aprendizagem constituem-se numa arte de decidir sobre um conjunto de disposições, de modo a favorecer o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz” (p. 50).

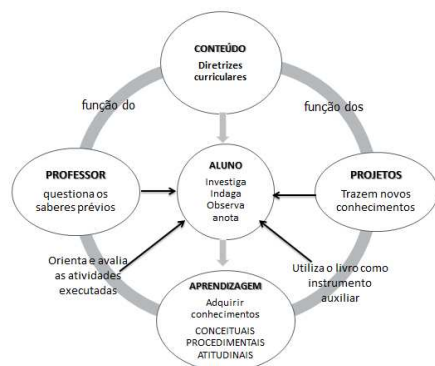


Figura 1: Características do Ensino Produtivo  
Fonte: Bezerra (2010, p. 288 adaptado).

Ainda nesse sentido, as metodologias adotadas em sala de aula devem refletir a concepção de educação/aprendizagem adotada pelo docente. Dessa maneira, elas deverão levar o estudante a interagir tanto com o professor, bem como com os demais colegas de disciplina, oportunizando a reflexão e discussão entre eles acerca do conteúdo debatido. Vasconcellos (2005) esclareceu que “uma metodologia na perspectiva dialética baseia-se em uma concepção de homem e de conhecimento onde se entende o homem como um ser ativo e de relações” (p. 55). Diante disso o professor deve propiciar a reflexão acerca do conteúdo trabalhado, bem como sua reelaboração a fim de que o estudante construa e aproprie-se do conhecimento.

Com o propósito de contribuir com o entendimento acerca de como se dá a aprendizagem, Vasconcellos (1992; 2005) apresentou os três momentos fundamentais para que ocorra o aprendizado, a saber: I - mobilização para o conhecimento: o professor deverá instigar, sensibilizar e motivar o estudante para o desenvolvimento de sua

aprendizagem por meio de uma situação e ou contexto favorável. Pimenta e Anastasiou (2002) corroboraram que “O papel do professor será, então, de desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem...” (p. 215); II - construção do conhecimento: por meio de diversas estratégias de aprendizagem, o estudante deve ser levado à operacionalização de atividades. Uma alternativa aqui seria o uso de metodologias que focalizem no aprendizado do estudante; III - elaboração da síntese do conhecimento: momento em que o estudante deverá sistematizar o conhecimento adquirido. Pimenta e Anastasiou (2002) ratificaram que “é o momento da sistematização, da expressão empírica do aluno acerca do objeto apreendido, da consolidação dos conceitos” (p. 217).

Já Moretto (2002) defendeu que o aprendizado ocorre por meio da relação entre o estudante, o conhecimento socialmente construído e o professor mediador, para quem cabe a incumbência de promover condições para a aprendizagem aconteça. “O ensino adquire, assim, uma nova conotação: ele deixa de ser uma transmissão de conhecimentos (verdades prontas), para ser um processo de elaboração de situações didático-pedagógicas que facilitem a aprendizagem” (p. 103).

Moran (2015) alertou para o equilíbrio entre compartilhar e personalizar. Ou seja, o autor defendeu que a aprendizagem ocorre de duas maneiras: individual – que o autor chamou de personalizada – por meio da qual cada um segue seu roteiro em seu tempo; e coletiva em que o aprendizado é construído colaborativamente em grupo, na troca de ideias, sentimentos e competências.

Para Anastasiou (2005), trata-se de uma mudança na lógica do processo de ensino aprendizagem, que abandona o modelo tradicional – insuficiente, porque o objetivo, por vezes, é verificar se o estudante demonstra, por meio da repetição, se aprendeu o conceito dado – para uma proposta a qual oportunizará o estudante a apropriar-se do saber, por intermédio da “vivência de sistemáticos processos de análise a respeito do objeto de estudo” (p. 25).

Neste trabalho, a concepção de ensino aprendizagem adotada é aquela que, sem compromisso com posicionamento teórico, privilegia o protagonismo do estudante no processo de aprendizagem.

**Método**

As escolhas metodológicas deste trabalho estão sintetizadas na Figura 2.

Definições	Técnicas de coleta de dados	Corpus	Técnica de análise de dados
Paradigma interpretativista Abordagem: qualitativa Objetivo: descritiva	Observação participante durante o semestre letivo de 2015-2 Diário de campo	Vinte e um acadêmicos matriculados na disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino do Português, turma 2015-2	Semiótica Peirceana: primeiridade secundidade terceridade

Figura 2: Delineamento da Pesquisa.

Trata-se de um estudo em consonância com o paradigma interpretativista, em razão da busca pela compreensão da contribuição de metodologias que levem os estudantes a apreender durante o seu processo de aprendizado. Utilizamos a abordagem qualitativa em razão de ela promover a aproximação da pesquisadora com o objeto em estudo e, também, pela sua flexibilidade na definição da amostra (Alves-Mazotti & Gewandszajder, 1999). Definimo-na como pesquisa descritiva, a qual tem por objetivo descrever os resultados acerca do fenômeno estudado. Para Deslauriers e Kerisit (2008), trata-se de pesquisa cujo objetivo é descrever uma situação social.

Quanto à técnica de coleta de dados, utilizamos a observação participante, em que a pesquisadora desempenha o papel de agente e instrumento de coleta de dados, enfatizando a experiência vivida pelo observado. Também foi utilizado o diário de campo para registro das observações, as quais foram realizadas e registradas nas próprias aulas durante o segundo semestre letivo de 2015. A escolha desse método se deu em razão da possibilidade de a pesquisadora interagir com os pesquisados de forma natural na rotina das atividades da disciplina durante o semestre letivo.

A pesquisa se deu com os vinte e um acadêmicos, matriculados na disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino do Português, turma 2015-2. A escolha do curso de Letras e essa disciplina para realizar o estudo se deram pelo fato de ser um curso de licenciatura, portanto que forma professores, e a disciplina, porque se refere ao ensino da língua materna na educação básica. Os dados foram coletados no decorrer do semestre e registrado no diário de campo. Apresentamos fragmentos de registro de falas dos alunos

entre aspas e com a identificação do número do registro entre parênteses ao final da citação a fim de identificar que se refere aos participantes da pesquisa. A técnica de análise dos dados foi à semiótica peirceana, especificamente as tricotomias de Charles Peirce (2002), a saber: Primeiridade – trata-se da primeira impressão ao ter o contato com o objeto de estudo; Secundidade – é reação da consciência em relação aos fatos; Terceiridade – é a junção das duas primeiras categorias, trata-se da interpretação do mundo conforme detalhado na Tabela 1.

Tabela 1: Etapas de Análise Semiótica das Práticas Discursivas

Categorias peirceana	Etapas de Análise	Objetivos	Características
Primeiridade	Aproximação o fenômeno-lógica	Registrar a primeira impressão acerca do texto escrito ou oral, bem como do comportamento dos atores.	Trata-se do primeiro contato com o texto escrito ou oral e do comportamento dos praticantes sem realizar nenhum vínculo. É o registro da primeira impressão, trata-se de uma abstração.
Secundidade	Contexto histórico Análise Linguística	Verificar o surgimento e a produção da prática discursiva. Mapear os micro elementos textuais que possam auxiliar na construção do discurso.	Refere-se à contextualização do momento de produção da prática discursiva. É reação do pesquisador frente aos significados possíveis em razão da análise linguística.
Terceiridade	Análise discursiva	Compreender como se dá a prática discursiva da estratégia.	É a compreensão das práticas discursivas individuais e sua influência na organização.

Fonte: Dias e Godoi (2014) e Dias (2015).

**Estudo de Caso**

Por uma questão didática, primeiramente serão apresentadas a organização da disciplina e como se deu a avaliação, a fim de contextualizar como o conteúdo programático foi desenvolvido e as metodologias trabalhadas, bem como a avaliação do processo de ensino aprendizagem. Entendemos que, mesmo não sendo o objeto de estudo da pesquisa, tal panorama possibilitará compreender os resultados obtidos nela. Feito isso, passamos à análise dos resultados qualitativos do estudo.

**Organização da Disciplina**

O semestre foi dividido em três etapas: na primeira, trabalhamos questões teóricas – conceituais – explorando a leitura e interpretação de diversos textos (cinco artigos científicos, um livro e um filme), por meio da aplicação de metodologias de ensino

aprendizagem diferenciadas; na segunda, focalizamos a prática – refletindo e elaborando atividades conforme a discussão teórica realizada anteriormente, e também as resoluções dos exercícios já eram realizadas em conformidade com metodologias que propiciassem a integração entre os estudantes e deles com a docente em conformidade com a proposta interacional, funcional e discursiva da língua de Antunes (2003; 2007). Nesta etapa, os textos utilizados foram da esfera jornalística a fim de que os estudantes pudessem vivenciar aulas preparadas com gêneros do cotidiano e publicados recentemente. O uso desses gêneros textuais se deu em razão de oportunizar aos estudantes a experiência de elaboração de atividades com textos do cotidiano. Nossa pretensão foi de desenvolver a autonomia dos futuros professores na elaboração de atividades. Na última etapa, a fim de atender a ementa da disciplina, os acadêmicos construíram um plano de aula para aplicação no ensino médio considerando a abordagem interacionista da linguagem proposta por Antunes (2002; 2007), explorada na etapa 1 – reflexão teórica, as quais estão detalhadas na Figura 3. Cabe destacar que a perspectiva interacionista está em consonância com as propostas que privilegiam um estudante com um ser ativo em sua aprendizagem.

bidimensional, procurando mostrar as relações entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo” (p. 83), os estudantes trabalharam com dois textos. Metade da turma leu um, e a outra o segundo artigo. Após a discussão em pequenos grupos, cada equipe fez o mapa conceitual do que lhe coube. Foi realizada a socialização com o grande grupo para fechar a atividade. Na estratégia chamada de “instrução por pares” refere-se à tradução livre para “peer instrucion”. Nesta metodologia, os acadêmicos leram um artigo, responderam algumas questões previamente. Com base nelas a docente fez um diagnóstico do entendimento do texto e levou outras questões para serem respondidas primeiro individualmente e, no momento seguinte, discutidas com seus pares e respondidas novamente individualmente, conforme detalhamento apresentado por Engel e Dias (2016). Acerca do quadro comparativo, como se tratava de várias concepções de ensino, coube aos acadêmicos verificar como cada concepção tratava a questão do papel do professor, papel do estudante, conteúdo, estratégias de aprendizagem e avaliação.

Na metodologia “quebra-cabeça”, foram formadas equipes com seis membros, cada participante recebeu um número de um a seis. Todos os acadêmicos que receberam o mesmo número formaram nova equipe e estudaram para ensinar uma das seis partes do livro. Após a discussão e preparação para poder apresentar o conteúdo aos demais colegas, voltaram às equipes originais, e cada participante explicou a parte do livro que lhe coube. No “jogo do milhão”, os acadêmicos tinham que responder as perguntas como um time, ou seja: precisavam chegar a um consenso do grupo. Tinham tempo determinado e recebiam uma pontuação caso acertassem, errassem ou pulassem a pergunta. Neste caso havia um limite de vezes que podiam utilizar dessa estratégia. Quanto à aula “expositivo-dialogada”, era uma conversa com os acadêmicos, respeitando o tempo de até 20 minutos para não ficar desinteressante para os envolvidos. Anastasiou & Alves (2005) esclareceram que esta estratégia veio para contrapor a tradicional palestra do professor uma que a aula expositiva dialogada deve contar com a participação ativa do estudante. Na sequência analisaram questões tradicionais e operatórias e, por fim, elaboraram novas questões com conteúdos para a educação básica.

O “estudo do texto” é também chamado de sumarização ou esquematização do texto, ou seja: utilizamos textos argumentativos e destacamos os argumentos e respectivas comprovações. Anastasiou & Alves (2005) detalharam essa estratégia de aprendizagem em seis momentos: contexto do texto, análise do texto, análise temática, análise interpretativa, problematização e síntese. Quanto ao “estudo dirigido”, foram disponibilizadas diversas

Etapas	Conteúdo	Estratégias de Ensino Aprendizagem
Reflexão Teórica	Histórico da disciplina de Língua Portuguesa no currículo escolar	“Mapa conceitual”
	Níveis de letramento	“Instrução por pares”
	Concepções de ensino aprendizagem	“Quadro comparativo”
	Dimensão interacional da linguagem	“Quebra-cabeça”
	O estatuto do erro	“Jogo do Milhão”
Prática	Questões operatórias	“Aula expositivo-dialogada”
	Linguística Aplicada: explorando a leitura	“Estudo do Texto”
	Linguística Aplicada: interpretação análise linguística	“Estudo Dirigido”
	Linguística Aplicada: produção textual	“Produção Texto Argumentativo” e “Correção por Pares”
	Plano de Aula	Elaboração, de forma processual, do plano de aula na abordagem interacionista da linguagem.

Figura 3: Três Etapas do Processo de Ensino Aprendizagem Utilizado na Disciplina.

No mapa conceitual, o qual, segundo Anastasiou & Alves (2005), “consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva

situações problemas abertas e fechadas para que as discutissem em grupos e respondessem individualmente. Anastasiou & Alves (2005) afirmaram que esta metodologia pode ser trabalhada tanto individual como coletivamente. A “produção do texto argumentativo” seguiu as orientações trabalhadas no “estudo do texto”. A “correção por pares” teve como objetivo que os acadêmicos aprendessem com o texto do colega, então a docente entregou critérios para a correção (os mesmos dados para a produção textual) e pediu que verificassem se o texto atendia ao solicitado. Foi pedido também que fizessem observações no texto do colega acerca da correção. Para evitar conflitos, os textos não tinham os nomes dos autores. A docente controlou à parte a autoria e a avaliação. Após a correção pelos pares, os textos foram devolvidos aos autores a fim de que melhorassem a produção. O plano de aula fazia parte da ementa da disciplina e foi solicitado que os estudantes utilizassem as metodologias trabalhadas em sala de aula nesta produção.

Cabe ressaltar que na etapa intitulada teórica, as estratégias de ensino aprendizagem trabalhadas sempre envolveram um momento antes da aula em que a docente selecionou e disponibilizou o texto para leitura prévia pelos estudantes e o momento de sala de aula no qual a docente intercala breve explanação do conteúdo a ser explorada que pode acontecer no início da aula ou entre a resolução das atividades propostas, dependendo da metodologia utilizada em momentos individuais, reflexão em grupos, conforme ilustra a Figura 4. Anastasiou & Alves (2005) afirmaram que “com relação às estratégias grupais, é fundamental sua organização, sua preparação cuidadosa, o planejamento compartilhado e mutuamente comprometido com o aluno que, como sujeito de seu processo de aprendiz, atuará ativamente [...]” (p. 75).

Também houve a preocupação pela busca do equilíbrio entre os momentos individuais e coletivos. Moran (2015) chamou a atenção para a necessidade de equilíbrio entre os momentos de aprendizagem individual e colaborativa: “Aprendemos com os demais e aprendemos sozinhos” (p. 38).

Momento	Atividade	Detalhamento
Pré-aula	Estudo prévio	Leitura textos Filmes Pesquisa temática
	Reflexão	Pergunta problematizadora Resolução de Atividades individualmente
	Diagnóstico	Professor pode utilizar as atividades da reflexão para direcionar o momento da aula
Aula	Contextualização	Pergunta problematizadora Breve exposição do conteúdo (pode ser com base no diagnóstico ou não)
	Construção do conhecimento	Atividades individuais e ou em grupos
	Sistematização	De acordo com a metodologia utilizada na construção do conhecimento, escolhe-se a forma de sistematizar o que foi apreendido.

Figura 4: Momentos Pré-aula e Aula.

Para finalizar a atividade, o fechamento foi realizado ou nos grupos ou com toda a turma a fim de buscar garantir o entendimento da temática com certa proficiência por todos os envolvidos. Em consonância com Fávero & Marques (2012), entendemos que a aula é o momento em que os estudantes deverão desenvolver suas: capacidades intelectuais; habilidades humanas e profissionais; atitudes e valores, bem como compromisso social relativos a futura profissão.

Além disso a proposta visou à promoção dos três momentos defendidos por Vasconcellos (1992; 2005): mobilização para o conhecimento, construção do conhecimento e elaboração e expressão da síntese do conhecimento. O primeiro se deu na pré-aula, quando a professora estimulou os estudantes ao estudo prévio do conteúdo, buscando a construção do conhecimento acerca do objeto de aprendizagem. O segundo momento, apontado por Vasconcellos (1992; 2005), deu-se no momento da aula, em que a docente utilizou várias estratégias de aprendizagem – apresentadas na Figura 3. Por meio dessas metodologias, foi oportunizada aos estudantes a resolução de atividades as quais foram desenvolvidas tanto individual como coletivamente. Por fim a síntese do conhecimento se deu ao final de cada encontro quando os estudantes realizaram mapas conceituais, quadro comparativo, registros da metodologia e conteúdo trabalhado em formato de portfólio. Nesse mesmo sentido, Anastasiou (2005) esclareceu que “Quanto mais situações de análises forem experienciadas, maiores chances o aluno terá de construir sínteses mais elaboradas” (p. 25).

### Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem

Quanto à avaliação, ela foi dividida em três notas. A Instituição determinou que, no mínimo, duas das três avaliações sejam individuais, no entanto na disciplina todas foram individuais, das quais duas foram processuais, a saber: I – avaliação individual acerca das reflexões teóricas e com estudos de caso; II - composta pela transposição didática por meio de questões operatórias acerca de leitura e de interpretação de texto, análise linguística e produção textual; participação nas atividades desenvolvidas em sala de aula e o portfólio realizados de forma processual. Para Anastasiou & Alves (2005), portfólio “é a identificação e a construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação” (p. 81); III – por fim o plano de aula de acordo com a concepção de ensino cujo foco está na aprendizagem e a abordagem interacionista da linguagem estudada com atividades que contemplassem: leitura e interpretação textual, análise linguística, produção textual e seus respectivos critérios de avaliação, construído a maior parte em sala de aula em conjunto com a docente.

Vale destacar aqui a atividade do portfólio, uma vez que não foi explorado na Figura 2, cujo objetivo foi de os acadêmicos registrarem, no decorrer das aulas, individualmente o portfólio virtual – no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), mencionando cada metodologia utilizada com eles, seu objetivo e o passo a passo de sua aplicação em aula, bem como impressões e observações que acreditassem serem pertinentes a eles como forma de síntese do conteúdo acerca das metodologias trabalhadas em aula. Assim sendo, ao final da disciplina, eles tinham um leque de possibilidades de estratégias de ensino aprendizagem vivenciadas e, portanto, possíveis de eles utilizarem em suas aulas na educação básica. Dessa maneira, ao final da disciplina, os acadêmicos tiveram um total de dez estratégias de ensino aprendizagem registradas conforme apresenta a Figura 5. Essa atividade teve reconhecimento positivo por parte dos discentes, conforme ilustra o fragmento a seguir: “Poder fazer o portfólio vai me ajudar muito com certeza.”

(5)

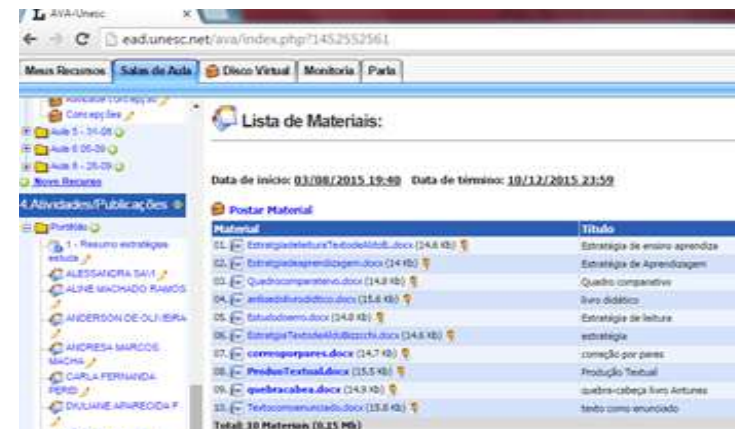


Figura 5: Portfólio Individual Publicado no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

### Resultados Obtidos

Na percepção da docente, houve três grandes ganhos, expostos a seguir em ordem hierárquica: o primeiro deles foi o fato de as metodologias utilizadas para explicar o conteúdo programático prescrito para a disciplina possibilitarem também a formação do estudante na referida metodologia. Em outras palavras: as estratégias utilizadas para realizar as atividades estavam em consonância com a abordagem teórica interacionista explorada na etapa chamada de reflexão teórica. Essa prática também trouxe resultado positivo para a própria docente uma vez que seu discurso estava em harmonia com a prática em sala de aula.

Em segundo: os acadêmicos puderam interagir e aprender com seus pares e com a docente por meio de atividades que promoviam mais de uma forma de ensino, uma vez que contemplavam: leitura, reflexão individual e em pares, socialização e debates dos resultados e sistematização do conhecimento. Por fim, como fechamento maior das atividades a fim de que pudessem de fato fazer a articulação entre teoria e prática, elaboraram transposição didática. Entendemos que esse procedimento está em consonância com a proposta de Vasconcellos (1992; 2005) acerca dos três momentos que compõem o aprendizado, porque primeiramente houve o movimento de aproximar os estudantes com o conteúdo a ser estudado por meio das leituras prévias realizadas; na sequência, ao discente foi oportunizado estabelecer relações que o levem à construção do seu

conhecimento por meio de diversificadas estratégias de aprendizagem. Para internalizar, o acadêmico sistematizou o conhecimento apreendido utilizando técnicas de organização e registro.

Por fim, embora saibamos que o indicador quantitativo não expressa a heterogeneidade entre as turmas sob diversos aspectos, no entanto ele não deixa de ser um indicador que, somado a outros, pode nos dizer algo. Então, entendemos que o resultado indica haver uma melhoria no desempenho quantitativo das notas dos estudantes, uma vez que apenas em 2015 não houve nenhuma reprovação na disciplina e boa parte das notas entre 5 e 7 (em 2013 era 33%; em 2015 passaram para 19%) migraram para maiores de 7 (em 2013 – 49,2%; em 2015 – representaram 67%). Além disso, aumentou o número de estudantes com média acima de 9 (em 2013 0,8%; em 2015 – 14%).

A fim de verificar a percepção do discente, no encerramento dos encontros, sempre realizamos uma breve avaliação com a devolutiva oral e voluntária por parte dos estudantes, a fim de que eles pontuassem o que, na avaliação deles, havia de positivo e ou negativo com a atividade realizada. As pontuações sempre indicaram de que elas foram significativas para o processo de aprendizagem, e que já pensavam em possibilidades de aplicação, uma vez que estavam realizando o estágio 1 – ensino fundamental concomitante à disciplina em foco. Houve relatos de acadêmicos que já estavam aplicando algumas das metodologias vivenciadas.

Os estudantes expuseram como positivo o fato de terem um momento para aprender com seus pares, logo: não foi somente a docente que explicou o conteúdo. Essa forma e até a disposição dos móveis em sala de aula – Figura 6 – auxiliou a interação entre eles na reflexão e troca de experiências acerca do conteúdo abordado.



Figura 6: Disposição Sala de Aula.

Nos relatos dos acadêmicos, foi uma disciplina que possibilitou experimentar o que deve ser feito em sala de aula na educação básica. Porque, em muitas disciplinas na graduação segundo eles, há o discurso do que não deve ser feito em sala de aula, o que não devemos usar, o que não devemos ensinar, mas não possibilitam, na maioria das vezes, a vivência de como deve ser encaminhada a aula. Vejamos o depoimento de um estudante: “As aulas de Linguística Aplicada para mim foram muito válidas, pois tivemos a oportunidade de aprender como se portar como professor, como preparar uma boa aula, entre outros pontos importantes para ser um professor que leve significado aos alunos” (1).

A escolha da Antunes (2007) como autora central da disciplina teve como objetivo suprimir essa questão em termos de conteúdo a ser ensinado na educação básica, uma vez que Antunes, além de apresentar a análise teórica acerca do que é atividade interativa em uma dimensão mais funcional da linguagem e das orientações do que não se deve realizar, enfatiza as implicações pedagógicas para o ensino e apresenta sugestões de programas focalizando: o texto como parte da atividade discursiva, a frase, a palavra, a produção textual.

Além disso, os estudantes pontuaram positivamente sobre a elaboração das questões operatórias, nas quais há a contextualização, comandos e parâmetros claros para os estudantes responderem e, conseqüentemente, o professor corrigir. Para essa aula, foi utilizada Taxonomia de Bloom revisitada segundo Krathwohl (2002) e Carmo, Ferraz e Belhot (2010), bem como para a construção dos objetivos das atividades e respectivas metodologias aplicadas.

No último encontro do semestre, solicitamos que realizassem uma breve avaliação da disciplina e sobre a metodologia utilizada nela por escrito a fim de ficarem mais à vontade para realizar a devolutiva. Foi pedido que procurassem pontuar aspectos positivos e negativos, bem como outros fatores que julgassem pertinentes pontuar. Os relatos foram positivos, os estudantes perceberam que o aprendizado foi alcançado com maior proficiência, gostaram muito da interação entre eles e deles com a docente, uma vez que esta ficou como mediadora, deixando que eles construíssem o conhecimento. Destacaram também sobre a valorização das experiências que eles trouxeram de sala de aula ou do próprio estágio 1. “Esta disciplina propiciou-me uma formação mais qualificada na graduação, pois com ela consegui desenvolver muito o meu aporte teórico na prática” (10).

“As práticas apresentadas na turma aproximaram o que, até então, havia apenas teoria. Acredito que todas as aulas, sem exceção, foram de grande importância para a construção do conhecimento e principalmente para a formação de professores” (3).

Houve dois estudantes que, embora tenham no geral avaliado positivamente as atividades, colocaram como aspecto negativo o fato de que, nas atividades realizadas, a docente deveria ter deixado abertas as escolhas sobre as atividades a serem elaboradas pelos estudantes, dando maior autonomia a eles, e que isso contradizia com o discurso interacionista e com as metodologias propostas. Vejamos o depoimento de um estudante: “A professora não nos dá muita liberdade para agir como seres autônomos, já que as atividades são todas pré-estabelecidas, ou seja, em ‘caixinhas’” (1).

As atividades foram planejadas pensando no conteúdo que foi trabalhado em sala de aula: metodologias de leituras e de interpretação de texto, análise linguística – neste caso o estudante poderia escolher o conteúdo que desejasse trabalhar em conformidade com o texto escolhido para atividade, e por fim a produção textual – para a qual o acadêmico também poderia escolher o gênero e temática de sua preferência, desde que tivesse sido publicado durante o ano a fim de tentar garantir o seu ineditismo – exceto para uso de textos literários. Essa proposta está em consonância com a proposta de Geraldi (2002) sobre a prática de leitura de textos em que sugere a utilização de “textos ‘curtos’: contos, crônicas, reportagens, lendas, notícias de jornais, editoriais, etc” (p. 60).

Dessa maneira, entendemos que houve, de certa forma, autonomia nas escolhas para os estudantes, mas ela não poderia ser em todos os aspectos, porque teria que pontuar o que foi trabalhado com eles durante a disciplina, inclusive para atender a ementa da disciplina. Mas fica essa reflexão para a docente de como atender a ementa e também dar mais autonomia aos estudantes.

## Conclusões

Podemos pontuar que os resultados foram positivos no sentido de que houve ganho no processo de aprendizagem em duas perspectivas: primeira, focalizando o discente, porque os estudantes aprenderam vivenciando práticas diferenciadas, que lhes dará possivelmente maior segurança em suas atividades em sala de aula. Além disso, a ementa da disciplina contemplava os pressupostos teóricos do ensino operacional e

reflexivo da linguagem, sendo assim o entendimento era de que não poderia haver um conteúdo que atendessem a ementa proposta se lecionado por meio de aulas expositivas, o que contrariaria o conteúdo a ser ministrado. Dessa maneira, o conteúdo clamava por metodologias que privilegiassem a interação entre os estudantes, bem como seu protagonismo no processo de aprendizagem. Bezerra (2010) esclareceu que, quando o processo tem como foco o aprendizado do estudante, tudo o mais: conteúdo, professor, estratégias, avaliações gravitam em torno do aluno.

Outro ganho foi o fato de as atividades realizadas com os acadêmicos atendessem a proposta de Vasconcellos (1992; 2005) sobre os três momentos fundamentais para o aprendizado: primeiro se refere à mobilização, pelo professor, para levar o estudante ao conhecimento, ou seja: de alguma forma o docente deve estimular o estudante para que este se interesse pelo conteúdo; segundo se trata da construção do conhecimento por meio de atividades aplicadas por meio de metodologias de aprendizagem diversas, as quais devem focalizar o processo na aprendizagem, dito de outra forma: no estudante; por fim na sistematização do saber apreendido pelo estudante.

Para a docente, foi um desafio (tanto em termos de metodologia; tempo para operacionalizar todo o conteúdo – uma vez que essas estratégias de ensino aprendizagem geralmente demandam mais tempo na execução do programa; tempo da docente para elaboração das atividades, além de não tornar as aulas cansativas em razão das leituras e pelo fato de que os discentes precisam produzir em todos os encontros), mas o entendimento é que não poderia ser diferente em uma disciplina cujo nome é *Linguística Aplicada*. Dessa maneira, embora exaustivo para a professora planejar e executar as atividades, acreditamos que cumpriu seu propósito.

Segundo porque houve ganhos em termos de aprendizagem propriamente dita. Tanto na percepção da docente que acredita ter havido maior autonomia dos estudantes acerca da construção e sistematização do conhecimento, quanto na percepção dos próprios discentes que avaliaram positivamente a metodologia aplicada na disciplina. Esse resultado vai ao encontro da proposta de Vasconcellos (1992) “O conhecimento acontece no sujeito como resultado de sua ação sobre o mundo, seja esta ação motora, perceptiva ou reflexiva... Neste sentido, podemos dizer que não existe aprendizagem passiva; toda aprendizagem é ativa, é resultado da ação de determinado sujeito sobre determinado objeto, qual seja, é fruto da interação do sujeito com o objeto” (p. 11).

Percebemos como limitação da pesquisa, a dificuldade de mensurar quantitativamente o ganho do uso dessas estratégias de aprendizagem em sala de aula, já que a cada turma há alunos com perfis bastante diferenciados o que dificulta a comparação dos resultados.

Como sugestão de novas pesquisas, penso que tal trabalho poderia ser replicado em disciplinas e em cursos cujo foco não seja a formação de professores a fim de avaliar se os estudantes reagem positivamente a essas metodologias.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, C. A.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: práticas e princípios teóricos**. 8ª ed. São Paulo: MG editora Associados, p. 130, 1997.
- ALVES-MAZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: ALVES-MAZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O. **Os métodos nas Ciências Naturais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Thompson. P. 147-163, 1999.
- ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In. ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L.P. **Processos de ensinagem na universidade**. 5ª ed. Joinville: Univille, p. 144, 2005.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L.P. Estratégias de Ensino. In. ANASTASIOU L. G. C.; ALVES. L.P. **Processos de ensinagem na universidade**. 5ª ed. Joinville: Univille, p. 144, 2005.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e integração**. São Paulo: Parábola, p. 178, 2003.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, p. 166, 2007.
- BEZERRA, M. A. Concepções de Ensino e suas implicações para a formação do professor. In: MATEES, M.; THEOBALD, P. **Ensino e Cultura Contemporânea**. Fortaleza: Edições UFC. p. 279-297, 2010.
- CARMO, A. P.; FERRAZ, M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, 17, 2, p. 421-431, 2010.
- CUNHA, M. I. **O professor universitário: na transição de paradigmas**. São Paulo: JM Ed., p. 118, 1998.

DESLAURIERS; J. P.; KERISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: Poupart, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes. p. 127-134, 2008.

DIAS, A. T. B. B. B. Estratégia como prática social: um estudo de práticas discursivas e questões de gênero das(os) praticantes no processo estratégico de uma instituição de ensino superior comunitária. **Tese** (Doutorado). Universidade do Vale do Itajaí, Biguaçu, Santa Catarina, Brasil, 1998.

DIAS, A. T. B. B. B. Ensina como eu digo e ensina como eu ensino: aprendizagem por meio de metodologias que propiciem o aprender. **Atas CIAIQ2016**. Investigação Qualitativa em Educação, 1, p. 807-816, 2016.

DIAS, A. T. B. B. B.; GODOI, C. K. Integração entre as Práticas Discursivas da Estratégia como Prática Social e do Gênero: Contribuições Epistêmico-metodológicas, **Anais do XXXVIII Encontro da Anpad**, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, p. 1 – 16, 2014.

ENGEL, P. J. E.; DIAS, A. T. B. B. B. Peer Instruction: experiência de ensino aprendizagem no curso de Tecnologia em Gestão Comercial. **Congresso Unibavi, Orleans**, SC, Brasil, 2016.

FÁVERO, A. A.; MARQUES, M. Aprender e ensinar na universidade: a docência na perspectiva da epistemologia da aprendizagem. **IX ANPEDSUL**, p.1-10, 2012.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, p. 136, 2002.

GIL, A.C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, p. 283, 2008.

GIUSTA, A. S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, 29-1, Belo horizonte., 2013.

KRATHWOHL, D. R.A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. **Theory Into Practice**, 41. 4, 2002.

MASETTO, M. Docência Universitária: repensando a aula. In: Teodoro, A.; Vasconcelos, M. L. (orgs.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 2 ed. São Paulo: Cortez/Mackenzie, p.79-108, 2005.

MORAN, J. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In. BACICH, L.; TANZI NETO, A; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso. 27- 46, 2015.

MORETTO, V. P. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula**. 3ª ed. Rio de janeiro: DP&A, p. 128. 2002.

PEIRCE, C. S. **Os documentos recolhidos de Charles Sanders Peirce**. 3ª ed. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, p. 337, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, p. 279, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. **Revista de Educação AEC**. Brasília, p. 83, 1992.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 16ª ed. São Paulo: Libertad, p. 141, 2005.

VEIGA, I. P. A. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da Educação Superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO:

DIAS, Almerinda Tereza Bianca Bez Batti. Ensina como eu digo e ensina como eu ensino: aplicação de metodologias de ensino aprendizagem que propiciem o aprender. **Revista Fórum Identidades**. v. 22, n. 22, jan./abr., p. 50-70, 2016.

**Recebido:** 13.03.2016 – **Aprovado:** 24.04.2016