

**Metodologias ativas: uma possibilidade para o multiletramento dos estudantes**

**Active methodologies: a possibility for students multiliteracy**

**Metodologías activas: una posibilidad para el multiletramiento de los estudiantes**

Recebido: 13/09/2019 | Revisado: 25/09/2019 | Aceito: 15/10/2019 | Publicado: 17/10/2019

**Renato Brandão Welter**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0371-5709>

Universidade Franciscana, Brasil

E-mail: [renato.welter@ufn.edu.br](mailto:renato.welter@ufn.edu.br)

**Denize da Silveira Foletto**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3810-8362>

Universidade Franciscana, Brasil

E-mail: [denize.foletto@ufn.edu.br](mailto:denize.foletto@ufn.edu.br)

**Valéria Iensen Bortoluzzi**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4268-2209>

Universidade Franciscana, Brasil

E-mail: [valbortoluzzi@ufn.edu.br](mailto:valbortoluzzi@ufn.edu.br)

**Resumo**

Este artigo foi desenvolvido na disciplina Tópicos em Ensino de Letras, ministrada durante o primeiro semestre de 2019, no Curso de Mestrado em Humanidades e Linguagens, da Universidade Franciscana - UFN, Santa Maria, RS. Essa disciplina tem como objetivo discutir, desde a perspectiva do ensino de humanidades e linguagens, a relação entre letramento, multiletramentos e gêneros discursivos, com vista à produção de produtos de aprendizagem para o ensino básico na área de Letras. Para a dinamização das aulas, foi proposto aos alunos a inserção de práticas que explorassem o uso de metodologias ativas. Diante disso, como parte das atividades, cada dupla de alunos desenvolveu uma estratégia de aprendizagem (CAMARGO; DAROS, 2018) para a discussão dos textos. Como produto dessa experiência, cada estudante produziu um artigo científico representando o processo de aprendizagem ao longo da disciplina. Assim, esta investigação teórica objetiva refletir a contribuição das metodologias ativas para uma práxis pedagógica mais dinâmica, no sentido de ultrapassar o ensino exclusivamente técnico e tradicional. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico constituído de livros e artigos científicos para a compreensão e

aprofundamento das informações sobre o tema abordado. Os resultados do trabalho possibilitaram aos alunos a análise sobre as potencialidades das metodologias ativas para o entendimento de como é possível trabalhar letramento, multiletramentos e gêneros discursivos na escola básica de forma inter-relacionada e ativa. Conclui-se que a utilização de metodologias ativas envolve o acadêmico de forma atuante, favorecendo a aprendizagem, pois eles experimentam inúmeras novas possibilidades.

**Palavras-chave:** Ensino, Estratégias de Aprendizagem, Prática Pedagógica.

### **Abstract**

This article was developed in the subject of Tópicos em Ensino de Letras, ministered during the first semester of 2019, in the master's course in Humanities and Languages, of Universidade Franciscana, UFN, Santa Maria, RS. This subject aims to discuss, from the perspective of humanities and languages teaching, the relation between literacy, multiliteracies and discourse genres, in order to produce learning products for basic education in the field of Letters. In order to make classes more dynamic, the students were proposed pedagogical practices that explore the use of active methodologies. So, as part of the activities, each pair of students used a learning strategy (CAMARGO; DAROS, 2018), for the debates about the texts. As a product of this experience, each student produced a scientific article representing the learning process throughout the subject. This way, the theoretical investigation aims to ponder on the contribution of active methodologies for more dynamic pedagogical praxis so to surpass the exclusively traditional and technical teaching. For this purpose, a bibliographic research was held, with books and scientific articles for the understanding and deepening of informations about the discussed subject. The work results enabled the students to analyze the potentialities of active methodologies for the comprehension of how it is possible to work literacy, multiliteracies and discourse genres interrelatedly and actively at the basic school. In conclusion, the use of active methodologies involves the scholar actively, enabling his/her learning, for they try out innumerous new possibilities.

**Key words:** Education, Learning Strategy, Pedagogical Practice.

### **Resumen**

Este artículo fue desarrollado en la asignatura Temas de Enseñanza de Letras, impartida durante el primer semestre de 2019, en el Curso de Maestría en Humanidades e Idiomas, de la Universidad Franciscana - UFN, Santa Maria, RS. Este curso tiene como objetivo discutir,

desde la perspectiva de la enseñanza de las humanidades y los idiomas, la relación entre la alfabetización, las lecciones múltiples y los géneros discursivos, con miras a producir productos de aprendizaje para la educación básica en el área de las letras. Para la dinamización de las clases, se propuso a los alumnos la inserción de prácticas que exploraran el uso de metodologías activas. Por lo tanto, como parte de las actividades, cada par de estudiantes desarrolló una estrategia de aprendizaje (CAMARGO; DAROS, 2018) para la discusión de los textos. Como resultado de esta experiencia, cada estudiante produjo un documento científico que representa el proceso de aprendizaje a lo largo del curso. Por lo tanto, esta investigación teórica tiene como objetivo reflejar la contribución de las metodologías activas a una praxis pedagógica más dinámica, a fin de superar la enseñanza exclusivamente técnica y tradicional. Con este fin, se realizó una encuesta bibliográfica que consta de libros y artículos científicos para comprender y profundizar la información sobre el tema abordado. Los resultados del trabajo permitieron a los estudiantes analizar las potencialidades de las metodologías activas para comprender cómo es posible trabajar la alfabetización, las lecciones múltiples y los géneros discursivos en la escuela primaria de manera interrelacionada y activa. Se concluye que el uso de metodologías activas involucra activamente a los académicos, favoreciendo el aprendizaje, ya que experimentan innumerables nuevas posibilidades.

**Palabras clave:** Enseñanza, Estrategias de Aprendizaje, Práctica Pedagógica.

## 1. Introdução

O artigo traz como tema a reflexão sobre as contribuições das metodologias ativas e emergiu como proposição na disciplina Tópicos em Ensino de Letras, ministrada no primeiro semestre de 2019, no Curso de Mestrado em Humanidades e Linguagens, da Universidade Franciscana - UFN, Santa Maria, RS. A referida disciplina tem como objetivo geral discutir a relação entre letramento, multiletramentos e gêneros discursivos, com vista à produção de produtos de aprendizagem para o ensino básico na área de Letras.

Para a dinamização das aulas foi sugerido aos alunos a inserção de práticas que explorassem o uso de metodologias ativas. Diante disso, como parte das atividades, cada dupla de alunos desenvolveu uma estratégia de aprendizagem, baseada no livro “A sala de aula inovadora” (CAMARGO; DAROS, 2018), para a discussão dos textos. Como produto dessa experiência, cada estudante produziu um artigo científico representando o processo de aprendizagem ao longo da disciplina.

Segundo Daros (2018) apesar da contemporaneidade das metodologias ativas como prática pedagógica, suas matrizes conceituais datam do início do século XX. Muitos pensadores como Jonh Dewey (1976), Kilpatrick (1975), Decroly (1929) e Ausubel (1960) se dedicaram à construção de metodologias inovadoras com o intuito de “criar possibilidades de uma práxis pedagógica que forme um sujeito crítico, reflexivo e humanizado” (DAROS, 2018, p. 9). Autores como Paulo Freire, Freinet, Claparède e Montessori abordaram suas teorias como alternativa necessária para a superação do modelo pedagógico tradicional vigente, o que continua sendo um dos grandes desafios que se colocam na contemporaneidade. De acordo com a autora, “enquanto existir o modelo tradicional de ensino, baseado unicamente no ensino do conteúdo do livro didático e em exercícios de fixação, que ainda acontece em quase todas as classes do mundo, alunos e professores desmotivados para o aprendizado continuarão sendo gerados [...]” (*Ibid*, 2018, p. 11).

Nesse contexto, tendo em vista que as pessoas estão cada vez mais conectadas (redes de comunicação por meio de mídias participativas, nas quais se apresentam notícias, fatos e novos meios de entretenimento em tempo real no mundo todo), fazem-se necessárias, mudanças na educação, ou ainda, nos métodos de ensino-aprendizagem. E as teorias sobre metodologias ativas, atualmente reinterpretadas, fornecem subsídios para uma prática mais dinâmica, centrada na criatividade, interação e autonomia do aluno. Ou seja, as metodologias ativas de aprendizagem colocam o aluno em atividades interativas com outros estudantes, em que aprendem e se desenvolvem de modo colaborativo.

Camargo (2018, p. 16) reitera que as metodologias ativas têm como foco o “desenvolvimento de competências e habilidades, com base na aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade”. Sendo assim, segundo o autor, proporcionam: a) desenvolvimento efetivo de competências para a vida profissional e pessoal; b) visão transdisciplinar do conhecimento; c) visão empreendedora; d) protagonismo do aluno, colocando-o como sujeito da aprendizagem; e) desenvolvimento de nova postura do professor, agora como facilitador, mediador; f) geração de ideias e de conhecimento e a reflexão, em vez de memorização e reprodução de conhecimento.

Neste contexto, para esta investigação teórica, optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, constituída de livros e artigos científicos para a compreensão e aprofundamento das informações sobre o tema abordado. Para fundamentar esta proposta, optou-se pelos autores Camargo e Daros (2018); Kalantzis e Cope (2010); e Moran (2015).

Dessa forma, na primeira parte deste artigo apresenta-se a metodologia utilizada. Na segunda, discute-se o que são metodologias ativas e sua importância. Além disso, apresentam-

se as estratégias pedagógicas aplicadas nas aulas de Tópicos em Ensino de Letras para a discussão dos textos e a reflexão sobre as potencialidades dessas para o entendimento de como é possível trabalhar letramento, multiletramentos e gêneros discursivos na escola básica de forma inter-relacionada e ativa; e, nesta mesma parte, problematiza-se acerca da necessidade do professor se reinventar para atender ao perfil do aluno do século XXI. Por fim, lançam-se as considerações finais acerca do trabalho, em que se retoma o objetivo geral deste trabalho que é refletir a contribuição das metodologias ativas para uma práxis pedagógica mais dinâmica no sentido de ultrapassar o ensino exclusivamente técnico e tradicional.

## **2. Metodologia**

Este artigo é baseado numa pesquisa bibliográfica a qual tem no documento seu objeto de investigação. Esse é utilizado como fonte de informação, indicação e esclarecimentos que, por meio do seu conteúdo, ajuda a esclarecer dúvidas, explicar e discutir temas e problemas de pesquisa.

A leitura de material já publicado e disponível sobre o tema é pré-requisito fundamental para o desenvolvimento de um trabalho científico. Sendo assim, é importante estudar e compreender o que já se pesquisou acerca do assunto, para depois relacionar e contextualizar com a realidade vivenciada de maneira crítica e reflexiva. Este trabalho tem o propósito de ampliar o entendimento e produzir novos conhecimentos sobre o assunto. De acordo com Gil (2010, p. 29)

A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela internet.

Nesse sentido, o estudo da bibliografia disponível é o que suscita o conhecimento científico, pois é a partir dela que se tem um apanhado de informações historicamente produzidas, que servem de subsídio para a reflexão, confronto e, sobretudo, de um maior entendimento sobre o assunto pesquisado.

A pesquisa bibliográfica deve-se limitar ao tema que foi escolhido, servindo de subsídio para o pesquisador entender e se aprofundar no assunto. Além disso, a pesquisa serve

para ajudar a identificar contradições e respostas para perguntas anteriormente formuladas. Neste sentido, a pesquisa é uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que envolve uma combinação particular entre teoria e dados, numa atitude prática e teórica de constante busca. A pesquisa bibliográfica permite o estudo de determinado problema sob um novo enfoque, baseado em documentos de diferentes fontes, tratando o tema sob uma nova abordagem e permitindo, assim, a chegada de conclusões inovadoras.

Desta forma, essa pesquisa bibliográfica transfigura-se numa abordagem qualitativa embasada em autores que se dedicam à área educacional, contribuindo para a construção de conhecimentos sólidos a respeito da reflexão sobre metodologias ativas. Chizzotti (2003) traz suas contribuições, afirmando que

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

A pesquisa é uma prática válida e necessária na construção da vida social. Segundo Chizzotti (2003), o vocábulo “qualitativo” implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa. Desse modo, esse método de investigação se foca no caráter subjetivo da situação analisada, ao estudar suas particularidades, vivências e experiências, a fim de entender determinadas situações, e buscar alternativas para a resolução de problemas.

Como referencial teórico para embasar este trabalho utilizou-se autores como Moran, (2015) o qual disserta sobre metodologias ativas, elucidando que as mesmas dão ênfase ao protagonismo do aluno e seu desenvolvimento de modo participativo e reflexivo, mas sempre com a orientação do professor. Do mesmo modo, Camargo e Daros (2018) expõem que o grande desafio deste momento histórico é a prática de metodologias que possibilitem uma práxis pedagógica capaz de alcançar a formação integral do sujeito e, em sua obra, os autores propõem 43 estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Além desses estudiosos, o texto traz Kalantzis e Cope (2010) para contribuir com a discussão, pois esses autores sinalizam que a principal função do novo professor é ser um *designer* e não apenas um “expositor”.

## **Metodologias ativas no espaço da sala de aula**

Segundo Moran e Bacich (2017, p. 15), metodologias ativas são “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. Os autores ainda explicam que metodologias ativas dão ênfase ao protagonismo do aluno e seu desenvolvimento de modo participativo e reflexivo, criando, experimentando e discutindo, tudo isso com a orientação do professor (MORAN; BACICH, 2017, p. 17). O papel do aluno, portanto, muda, uma vez que simplesmente comparecer às aulas não é mais o suficiente. Com este tipo de metodologia, ele passa a ser o principal agente responsável por sua própria aprendizagem e desenvolvimento.

A aprendizagem ativa se constrói por meios de processos complexos e híbridos que se dão entre três movimentos (MORAN; BACICH, 2017): a construção individual, onde o aluno constrói o seu caminho, mesmo que parcialmente; a construção grupal, onde o aluno se envolve, interage, produz e compartilha com os demais colegas seus aprendizados, com o intuito de ampliá-los e aprofundá-los; e a construção tutorial, onde se dá a orientação de pessoas mais experientes em diversos campos de atividade.

Por mais que o professor abra mão de certo grau de controle sobre a sala de aula, a supervisão e orientação da mesma ainda são extremamente importantes para o aprofundamento da aprendizagem do aluno. Ainda assim, na etapa de construção individual, a responsabilidade cabe, principalmente, ao aluno, bem como na etapa grupal, a aprendizagem depende da qualidade dos projetos, iniciativas e reflexões que desenvolverem em conjunto, mesmo que com a orientação e tutoria do professor. Para isso, o professor pode planejar e desenvolver diversos tipos de atividades com a ajuda de metodologias que promovam a aprendizagem ativa.

Dentre as metodologias mais citadas por autores e estudiosos do tema, está a aprendizagem baseada em problemas, a qual possui foco na pesquisa e investigação de diversas causas possíveis para um problema, desenvolvendo habilidades para levantar questões plausíveis, interpretar coerentemente e fazer deduções; a aprendizagem baseada em projetos, na qual se procura por uma solução específica para um problema ou se desenvolve um projeto que tenha conexão com sua vida fora da sala de aula. Segundo Moran e Bacich (2017, p. 27), “[...] são trabalhadas também suas habilidades de pensamento crítico e criativo e a percepção de que existem várias maneiras de se realizar uma tarefa, competências tidas como necessárias para o século XXI”.

A bagagem cartesiana em que ainda se tem um currículo fragmentado e sem base para as disciplinas se correlacionarem, avaliação feita pelo processo real do que foi aprendido, falta de motivação pelos estudos e perspectivas futuras por parte do aluno, são alguns dos problemas presentes ainda no espaço escolar. De acordo com Moran (2015, p. 15)

a educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais. Os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos.

Diante disso, entende-se que a formação profissional dos professores é necessária, já que se comprovou, na prática, que os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações, só fazia sentido quando o acesso à informação era difícil (MORAN, 2015). Diante dessas reflexões, é preciso insistir na importância e indispensabilidade de se superar a educação bancária, tradicional e concentrar na aprendizagem do aluno. Uma aprendizagem baseada no estímulo, no envolvimento e no diálogo.

Assim, é preciso formar professores que continuem comunicando-se face a face com os alunos, mas também, digitalmente, pois o que a tecnologia traz hoje é a integração de todos os tempos e espaços. Para tanto, há de se adotar uma metodologia que incentive ao protagonismo, ou seja, que coloque o aluno como autor da própria jornada pedagógica, pois “quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (MORAN, 2015, p. 18).

Dentro desse contexto, as metodologias ativas de aprendizagem vêm ao encontro de uma práxis pedagógica mais dinâmica, pois parte da ideia de que os professores atuam como guias da aprendizagem do aluno, que reconheçam cada um deles e ao mesmo tempo aprendam com a interação. Tudo isso utilizando as tecnologias adequadas.

### **Estratégias pedagógicas para o aprendizado ativo dos alunos: uma oportunidade de reflexão**

Este espaço concentra-se na apresentação das estratégias pedagógicas para o aprendizado ativo aplicadas nas aulas da disciplina de Tópicos em Ensino de Letras, para a discussão dos textos e a reflexão sobre as potencialidades dessas para o entendimento de

como é possível trabalhar letramento, multiletramentos e gêneros discursivos na escola básica de forma inter-relacionada e ativa. No quadro abaixo, são descritas 4 estratégias (CAMARGO; DAROS, 2018), organizadas de modo sequencial, para melhor compreensão do leitor e, a seguir, a reflexão sobre a atividade realizada.

**Quadro 1:** Estratégias utilizadas nas aulas de Tópicos em Ensino de Letras

Estratégia pedagógica	Objetivo da estratégia	Competências	Sequência Didática	Texto base estudado
Árvore de Problemas	Visa analisar problemas por meio da identificação das causas e efeitos relativos a um problema central.	Capacidade de análise; associação e desenvolvimento de ideias; trabalho em equipe; reflexão e tomada de decisão.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O problema central (ou situação) é relatado ou distribuído para que os grupos o analisem segundo a árvore de problemas.</li> <li>2. Pode-se construir a árvore de problemas em folhas de <i>flip-chart</i>, colocando-as na parede, se necessário, e preenchendo-as com o uso de post-its.</li> <li>3. O problema central deve ser colocado no centro do papel (o tronco da árvore).</li> <li>4. Acima do problema devem ser colocados os efeitos ou conseqüências derivadas do problema (galhos e folhas – copa da árvore).</li> <li>5. Abaixo do problema central, deverão ser colocadas as causas que levaram àquele problema (raízes da árvore).</li> <li>6. Após a construção da árvore de problemas, o professor deve promover uma discussão ou debate entre os alunos.</li> </ol>	SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.
Quadro	Resolver desafios	Capacidade de	1. O professor deve	SOARES, Magda

Sinóptico	e problemas elaborando sínteses, explicações, tabelas, entre outros.	síntese; organização das ideias de forma visual; memorização do conteúdo trabalhado.	selecionar o conteúdo ou o texto proposto; 2. o professor deve solicitar aos estudantes que elaborem um quadro (escrito no caderno ou em algum, recurso digital, como uma tabela do Word, por exemplo; 3. O professor deve solicitar aos estudantes que extraíam os conceitos ou ideias e, na outra coluna, escrevam o conceito ou uma breve explicação.	Becker. As Muitas Facetas da Alfabetização. Cad. Pesq., São Paulo (52): 19-24, fev. 1985.
Jogo Pedagógico <i>Verdadeiro, Falso</i> ou <i>Discussão</i>	Fomentar a discussão entre os alunos e a construção do conhecimento com o mínimo da intervenção do professor.	Aprendizado de localizar acessar, selecionar e usar melhor as informações disponíveis; apreensão do verdadeiro sentido da cooperação nas relações interpessoais, desenvolvendo a empatia e a compreensão do outro ao trabalhar solidariamente.	O professor deverá dividir a turma em grupos e dar a cada um deles determinado número de balões (cheios) que contêm dentro de si papéis com perguntas. Um aluno por vez, deverá estourar um balão, ler a frase que há no papel e então deverá dizer se ela é verdadeira ou falsa (e o porquê), ou, caso não tenha certeza, deverá pedir Discussão, onde os demais alunos discutirão se a determinada frase é verdadeira ou falsa.	BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. <i>Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino</i> . São Paulo: Parábola, 2013.
Mapa Mental	Aprimorar o processo de aprendizagem e a memorização utilizando uma abordagem não linear de encadeamento de	Capacidade de sintetizar as ideias; Capacidade de ordenar e organizar as ideias; Capacidade de associação de ideias.	1. Para a elaboração do mapa mental, os estudantes devem seguir os seguintes passos: a) Iniciar no centro, com uma imagem do assunto trabalhado, usando pelo menos três cores;	COPE, B; KALANTZIS, M. <i>Multiliteracies: Literacy Learning and the design of social futures</i> . London: Routledge/Taylor & Francis,

	informações.		b) Selecionar palavras-chave e escrevê-las usando letras maiúsculas ou minúsculas; c) As linhas devem estar conectadas a partir da imagem central. As linhas centrais são mais grossas, orgânicas e afinam-se à medida que irradiam para fora do centro. d) Usar várias cores em todo o mapa, para o estímulo visual e também para codificar ou agrupar. e) Manter o mapa mental claro, usando hierarquia radial, ordem numérica ou contornos para agrupar ramos.	2005.
--	--------------	--	--	-------

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

As estratégias pedagógicas citadas acima foram retiradas do livro “A Sala de Aula Inovadora”, de Camargo e Daros (2018), em que cada grupo organizou a discussão dos textos por meio de algumas delas sugeridas no livro.

A dupla 01 discutiu o texto de Soares (2012), “Letramento um tema em três gêneros”, o qual aborda o tema letramento de acordo com o gênero *texto didático*. Após uma apresentação de cunho mais expositivo, a dupla desenvolveu a estratégia pedagógica chamada “Árvore de Problemas”, dividindo a turma em grupos. Após um *brainstorming*, colocou-se o problema central no centro de um papel cartolina (o tronco da árvore); acima do problema central, os efeitos ou consequências derivadas do problema; e na parte inferior, as causas que levaram àquele problema. Isso foi muito útil, pois reflexões e discussões pertinentes sobre pontos-chaves do tema em questão foram fomentadas. Com o engajamento na discussão, os alunos tiveram por entendimento que letramento diferencia-se de alfabetização, pois o primeiro é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler ou escrever, mas também cultivam e exercem práticas sociais que usam a escrita, e o segundo é a ação de

ensinar/aprender a ler e escrever. Tal qual a importância dos conceitos e definições, foi importante também a discussão sobre a diferenciação de letramento/alfabetização, assim como as condições necessárias para que eles ocorram. Com as discussões em grupos, conclui-se que há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural; dentre as condições para que esses letramentos se desenvolvam, a escolarização real e efetiva da população e a disponibilidade de materiais de leitura são uns dos mais importantes, pois sem isso, as pessoas pouco poderiam desenvolver suas competências e habilidades.

Na esteira deste texto, discutiram-se situações reais dos meios sociais, experiências de vida em que o uso de letramentos e multiletramentos são ou foram aplicados de forma prática. Isso permite, aos professores, a ampliação de percepções sobre os alunos e suas realidades sociais, distintas e particulares, para desenvolver e melhorar metodologias utilizadas.

A dupla 02 apresentou o texto, também de Soares (1985), “As muitas facetas da alfabetização”, o qual aborda algumas diferentes perspectivas sob as quais o fenômeno da alfabetização pode ser estudado, agrupando-as em três categorias: o conceito, a natureza do processo e os condicionantes desse processo. Com a ajuda do quadro sinóptico, estratégia pedagógica adotada pela dupla, determinou-se alguns elementos essenciais do texto – como aspectos psicológicos, psicolinguísticos e sociolinguísticos da natureza do processo de alfabetização, assim como pressupostos sociais culturais e políticos dos condicionantes desse processo – e ainda pôde-se desenvolver uma representação esquemática, uma espécie de fluxograma, das relações entre essas categorias. Estabelecer conexões visuais dos principais pontos do texto engajou os alunos em uma reflexão e discussão mais sólida e profunda, pois foi possível visualizar, com maior clareza, o conceito de alfabetização como processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita, um conjunto de habilidades, as quais sofrem influência de aspectos internos e externos, já citados acima, que condicionam a aprendizagem.

Este texto, subsequentemente ao texto anterior, possibilitou o aprofundamento sobre o tema “alfabetização”, a diferença entre letramentos e multiletramentos, de modo que os professores, não os confundam quando trabalhados em sala de aula com os alunos<sup>1</sup>, possibilitando, portanto, conhecimento e ferramentas para um planejamento claro e coerente.

---

<sup>1</sup>Ao dizer “[...] quando trabalhados em sala de aula com os alunos”, é importante salientar que não se refere a estudar os temas “alfabetização” e “letramentos e multiletramentos”, mas sim trabalhar as habilidades e competências que esses implicam.

A dupla 03 trabalhou com o segundo capítulo do livro “Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino”, de Bawarshi e Reiff (2013), o qual trata das bases teóricas da pesquisa em gêneros e suas abordagens nas tradições literárias. Eles promoveram um jogo pedagógico no qual os alunos ganharam balões, os quais continham questionamentos dentro de si. Ao estourar os balões, os alunos liam os questionamentos e diziam se eram verdadeiros ou falsos ou, ainda, pediam discussão, e então o assunto era debatido entre todos até que se chegasse a um entendimento sobre o assunto. A atividade promoveu o envolvimento dos colegas de forma positiva por meio de discussões construtivas sobre perspectivas históricas e teóricas do tema, destacando a compreensão retórica e sociológica dos gêneros para uma ferramenta de análise dos sistemas de atividades sociais humanas, uma vez que eles permeiam as relações complexas dos indivíduos entre si. A carga histórica e teórica deste texto se propõe, portanto, a compreender a realidade social, histórica e cultural por meio de uma determinada perspectiva.

O texto e suas discussões contribuíram para estudar e entender a importância de se compreender a realidade social e histórica do indivíduo, uma vez que são fatores chave para entendimento do fenômeno comunicativo humano. Dessa forma, esse conceito se pauta na compreensão de gêneros como modos retóricos de interação social, e não apenas categorizações de tipos de texto. Assim, essa abordagem tem servido como base para pesquisas e ensino de escrita em vários lugares do mundo, de modo cada vez mais interdisciplinar, em áreas como a linguística, retórica, análise de discurso e educação.

Já a dupla 04 abordou o texto de Cope e Kalantzis (2005) “Multiliteracies: Literacy Learning and the design of social futures”, o qual contém dezessete artigos científicos divididos em cinco partes: uma introdução à teoria dos multiletramentos; uma explicação sobre a sua emergência; uma análise das questões teóricas envolvidas; uma discussão e considerações pedagógicas; e exemplos de multiletramentos na prática. Aqui identificamos quatro elementos-chave para o multiletramento: a Prática Situada, que se baseia na construção de significado em situações reais de vida; Instruções Claras, que envolve identificar necessidades específicas de determinados grupos de estudantes e, baseando-se nisso, planejar atividades e aulas; Chama crítica, que envolve a contextualização social; e a Prática Transformada, a recontextualização nas quais estudantes debatem temas conflituosos entre si. Os alunos construíram mapas mentais em que após, foi possível debater ponto por ponto, desde a pedagogia dos multiletramentos até as mudanças do papel das escolas num mundo em constantes mudanças. Assim, como os demais textos, este busca compreender a realidade, especificamente no âmbito dos letramentos, levando em conta o conhecimento prévio já

construído, tecendo análises críticas e racionalizações sobre o tema, bem como soluções para os problemas.

Em aspectos práticos, o artigo estudado ajudou na reflexão sobre as práticas pedagógicas e influência delas na vida escolar e pessoal do aluno. Além disso, foram discutidas as habilidades que os alunos do século XXI precisam desenvolver e como isso pode ser feito na prática. Para tanto, as novas tecnologias e a diversidade da linguagem, que permeiam todo o processo de aprendizagem e dos meios sociais do indivíduo, precisam ser consideradas como parte integrante do currículo. A ênfase de Cope e Kalantzis em “design e pedagogia”, trazem consigo as ideias dos demais autores da obra mostrando a necessidade de uma mudança nos sistemas educacionais vigentes, inclusive, enfatizando a inserção de projetos de multiletramentos na prática. Diante dessas considerações, faz-se necessário problematizar acerca da necessidade do professor se reinventar para atender ao perfil do aluno do século XXI.

### **O professor como *designer* na sala de aula**

O século XX e o início do século XXI trouxeram consigo um ritmo de desenvolvimento jamais visto anteriormente na história. Transportes, comunicação, saúde, basicamente qualquer segmento com atuação humana, foi revolucionado por novas tecnologias, estudos e aperfeiçoamentos. As salas de aulas tradicionais, contudo, parecem ter sofrido grandes mudanças até o início deste novo século. Elas apresentavam o professor como seu único protagonista, o detentor de todo o conhecimento, e como um palestrante, em que só ele tinha voz e os alunos eram meros receptores silenciosos, sem poder de voz ou pensamento crítico sobre tudo o que lhes era ensinado (KALANTZIS; COPE, 2010). Segundo os autores,

This classroom was essentially a communication technology, a room large enough for a teacher to talk to 20, 30, even 40 learners at once. Its classical oral communications modes were the teacher exposition, question an answer involving one learner at a time and whole-class recitation in unison. For most of the time, an individual learner had to sit in silence<sup>2</sup> (KALANTZIS e COPE, 2010, p. 200).

---

<sup>2</sup> “Esta sala de aula era essencialmente uma tecnologia de comunicação, uma sala grande o suficiente para o professor poder falar para 20, 30, até 40 alunos de uma só vez. Seus modos clássicos de comunicação oral eram a exposição pelo professor, perguntas e respostas envolvendo um aluno por vez e repetição da turma inteira em uníssono. Na maior parte do tempo, o aluno tinha que permanecer sentado e em silêncio” (Tradução do autor).

As salas de aula eram, portanto, lugares de transmissão e recepção passiva de conhecimentos, sem quaisquer tipos de questionamentos. O aluno memorizava a informação sem reflexão e era avaliado em testes escritos e/ou orais. Esta estrutura educacional funcionava bem até a metade do século XX, época na qual as pessoas costumavam ter empregos tradicionais, em que deviam sempre obedecer e não questionar suas autoridades. Ou seja, o sistema educacional era condizente com a formação de sujeitos submissos e complacentes.

Entretanto, durante as últimas décadas, uma série de mudanças econômicas, sociais, culturais e tecnológicas têm provocado alterações nos perfis dos alunos – como indivíduos, aprendizes e trabalhadores – passando também a exigir novas habilidades, sociais e criativas, e não apenas técnicas como aconteciam majoritariamente. Enquanto as gerações anteriores foram acostumadas a serem expectadores passivos, as novas gerações aprenderam a participar dos processos em que se envolvem, a serem ativos em sua aprendizagem e desenvolvimento (KALANTZIS E COPE, 2010).

Por ser uma geração com características peculiares e formas de se organizar, de se expressar e de se relacionar diferentes, esses alunos demandam professores e espaços escolares também diferentes, que estimulem o desenvolvimento e respeitem as particularidades e individualidades deles. Ao contrário disso, ficam facilmente frustrados em um ambiente onde lhes é exigido que absorvam informações passivamente, sem nenhuma ou pouca reflexão e interação.

Como dito anteriormente, o processo de aprendizagem deste novo aluno, está passando por mudanças de modo a convergir com a realidade e modos de pensar/agir deles. Segundo Kalantzis e Cope (2010), o processo de aprendizagem deve ter relação com a realidade em que eles estão inseridos, de forma que seja significativa para eles, e não apenas um apanhado de informações descontextualizadas com suas realidades sociais:

In order to learn, the learner has to feel that the learning is for them. They have to feel they belong in the content; they have to feel they belong in the community or learning setting; they have to feel at home with that kind of learning or way of getting to know the world. In other words, the learner's subjectivity and identity must be engaged<sup>3</sup> (KALANTZIS e COPE, 2010, p. 205).

---

<sup>3</sup> Tradução livre: Para aprender, o aluno deve sentir que aquele aprendizado é para ele. Ele deve sentir que eles pertencem ao conteúdo; ele deve sentir que pertence à comunidade ou ao contexto de aprendizagem; ele deve se sentir em casa com aquele tipo de aprendizagem ou modo de conhecer o mundo. Em outras palavras, a subjetividade e identidade do aluno devem estar engajadas.

O aluno, portanto, deve se sentir parte do processo de aprendizagem. Ele tem a sua identidade e subjetividade próprias, mas quer pertencer ao grupo em que está inserido; ele trará consigo suas experiências, interesses e voz para as tarefas e atividades desempenhadas; ele ganha mais autonomia sobre seu aprendizado e, conseqüentemente, maior responsabilidade sobre o mesmo; com mais autonomia e responsabilidade, somados a trabalhos colaborativos, ele constrói o próprio conhecimento junto a outros colegas e analisa e avalia criticamente o que construíram; além disso, ele trabalha com facilidade em ambientes multimodais, com uso de tecnologias, mídias e redes sociais, as quais ele também usa para a aprendizagem em ambientes fora da sala de aula formal (KALANTZIS E COPE, 2010).

Conforme se pôde observar, o que se tem hoje é um aluno com um novo jeito, um aluno com perfil marcante introduzido pela era digital. Dentre suas características mais acentuadas estão o imediatismo, provocado pela facilidade que tem de acessar informações rapidamente; o criticismo, com o qual reflete, avalia e opina sobre tudo o que lhe cerca, principalmente no meio digital; e a autonomia, que o autoriza a um maior grau de independência sobre a aprendizagem, uma vez que pode acessar a intermináveis tipos de conhecimentos fora da sala de aula, por meio da internet.

Ensinar esta nova geração de alunos com metodologias do século passado é insustentável, pois eles nasceram e estão se desenvolvendo em um mundo tecnológico, em que a informação é acessada facilmente e a todo o momento, das mais diferentes formas e lugares. Diante disso, é imprescindível que o professor se reinvente para conseguir se conectar com essa nova geração de alunos, atraídos a cada minuto por uma infinidade de estímulos.

Segundo Kalantzis e Cope (2010), a principal função do novo professor é ser um *designer* e não apenas um “expositor”. Esta função se dá porque o principal trabalho do professor será planejar e documentar aulas que permitirão aos alunos construir conhecimento colaborativamente, com o mínimo de ajuda do professor. Dessa forma, o novo professor é um *designer* de aprendizagem significativa, ao invés de apenas um implementador de currículo. Além disso, ele abre mão, parcialmente, de sua autoridade e concede um maior grau de autonomia aos alunos, permitindo-lhes maior responsabilidade sobre sua aprendizagem. Assim como os alunos, o professor deve ser capaz de trabalhar confortavelmente em ambientes multimodais, com uso de tecnologias, mídias e redes sociais – que estão presentes na realidade e no dia a dia da maioria dos jovens aprendizes.

Como se pode ver, o professor precisa se reinventar para atender às novas necessidades e demandas de seus alunos. A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), documento normativo, pode ajudar o professor a guiar o desenvolvimento escolar das crianças e jovens durante todos os processos da educação básica, pois traz competências gerais para desenvolver nos alunos do século XXI, habilidades importantes, tais como: a) o fomento à curiosidade intelectual por meio da investigação, reflexão, análise crítica; b) valorização e fruição das diversas formas de manifestações artísticas e culturais; c) utilização de diferentes tipos de linguagens sejam elas verbais, corporais, visuais, sonoras ou digitais; d) compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa e ética; e) valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, entendendo as relações do mundo do trabalho e sabendo fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania; f) argumentação com base em fatos e dados confiáveis, para formular, negociar e defender ideias que respeitem e promovam os direitos humanos (BNCC, 2018).

A BNCC vem com o intuito de diminuir as desigualdades de aprendizado e, portanto, formar um aluno mais autônomo e responsável. Nela, são definidas aprendizagens fundamentais que os estudantes precisam desenvolver ao longo da vida escolar, por meio do desenvolvimento de 10 competências. No documento, competência é definida como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018). Neste contexto, as ideias desenvolvidas por Kalantzis e Cope (2010) vem ao encontro do referido documento, pois interage dinamicamente com a BNCC ao explicar determinadas realidades sociais e culturais baseando-se em conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural, além de formular problemas e criar soluções. Para isso, o projeto *Learning by Design*, de Kalantzis e Cope (2010), busca implementar um currículo que encoraje o aluno a ser ativamente engajado em sua aprendizagem, colocando-o em desafios práticos e intelectuais da vida real, o que converge com várias competências gerais da BNCC, como por exemplo, a investigação, reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas, e criar soluções, baseando-se em conhecimentos de diferentes áreas, algo que é primordial no projeto de Kalantzis e Cope. Além disso, os autores citam como habilidades do novo aluno, o uso de novas tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, reflexiva e ética, outro ponto incentivado pela BNCC. Finalmente, além destas habilidades – e dentre tantas outras – tanto a BNCC quanto o projeto *Learning by Design* buscam o desenvolvimento de

habilidades intelectuais e emocionais, como trabalhos colaborativos, empatia e inteligência emocional, autonomia e responsabilidade, isto é, habilidades e conhecimentos que preparem os estudantes, de fato, para suas realidades e os desafios da vida diária, e não apenas conhecimentos que eles usarão para reproduzir acriticamente sem nenhuma utilidade real.

Nesse sentido, existem diferentes métodos de ensino que estão em consonância com o perfil deste aluno do século XXI. E as metodologias ativas podem representar um caminho. Contudo, trabalhar metodologias ativas de aprendizagem que contemplem tendências como competências para o século XXI (conhecimentos, habilidades e atitudes) que preparem os alunos para os desafios da vida contemporânea; trabalho personalizado, que proponha estratégias educativas adaptadas aos interesses, ritmo e formas de aprender de cada aluno; e a experimentação, a qual parte de experiências práticas, por meio de elaboração de projetos/estratégias ou produtos concretos, não é tarefa fácil, uma vez que tudo isso perpassa as relações humanas de aprendizagem. O professor precisa ser competente no sentido de conhecer, saber orientar para que o aluno construa seu conhecimento. Para tanto, é fulcral que ele se reinvente e assuma a postura de professor como um *designer*, conforme sugerem Kalantzis e Cope (2010).

Utilizar novas metodologias como possibilidades de intervenção para aprendizagens, envolver os alunos, aguçar a curiosidade e mostrar a aplicabilidade dos componentes curriculares para a vida e a construção do viver do aluno, não é tarefa fácil, mas é primordial e urgente suprir as necessidades deste novo aluno. Para tanto, é preciso fomentar o aprendizado ativo na esteira de metodologias criativas e ativas de aprendizagem nas salas de aula, com o intuito da inovação pedagógica.

### **Considerações finais**

Refletiu-se, neste artigo, sobre as contribuições das metodologias ativas para uma práxis pedagógica mais dinâmica, no sentido de ultrapassar o ensino exclusivamente técnico e tradicional. Como abordado no texto, o ensinar passou a se tornar gradativamente mais complexo, uma vez que a mera transmissão de conhecimentos deu lugar ao ensino de habilidades e competências, questionamento e criticidade.

Neste sentido, pode-se afirmar que as metodologias ativas ultrapassam as metodologias tradicionais de ensino, pois instigam o aluno a pensar de forma autônoma e a atuar ativamente em uma sociedade que se transforma a cada dia e, portanto, não comporta mais um ensino passivo, engessado e retrógrado. Contudo, há de se considerar as limitações

para a aplicação das metodologias ativas nos espaços escolares, pois, grande parte das escolas, carece de infraestrutura física e/ou manutenção de equipamentos que deem conta da demanda que o trabalho, muitas vezes, exige. Além disso, há que se analisar a formação digital dos profissionais da educação. Esses, em sua grande maioria, ainda não dominam a tecnologia e, por esse motivo, muitas vezes, deixam de realizar um trabalho diferenciado. Nesse caso, urge o investimento em infraestrutura e equipamentos, bem como a inclusão de um processo de formação docente que atenda este novo contexto.

Nessa perspectiva, como sugestão para abordagens futuras sobre essa temática, ressalta-se a necessidade dos aspectos culturais, sociais, políticos, econômicos e linguísticos não passarem despercebidos. Eles devem ser levados para dentro da sala de aula, para o aluno compreender os diversos contextos que o cerca. Assim, terá um espaço para analisar, discutir e errar, mas, acima de tudo, aprender de forma significativa, ou seja, sabendo aplicar na vida prática os conhecimentos adquiridos.

As metodologias ativas, além de despertar atitudes reflexivas e colaborativas, estimulam o olhar mais atento do professor para o que está sendo ensinado, uma vez que os conteúdos conceituais a serem desenvolvidos precisam estar relacionados com a realidade do estudante e promover o desenvolvimento de habilidades e competências. As possibilidades oferecidas pelas metodologias ativas para um ensino mais dinâmico e interativo são muitas. E todas essas possibilidades podem motivar os profissionais da educação a compartilhar suas experiências de sala de aula, pois cada vez que o conhecimento é disseminado, está-se contribuindo com a formação docente e com os estudantes.

## Referências

Bacich, L.; Tanzi, A. N.; Trevisani, F. de M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

Bacich, Lilian; Moran, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. 2017.

Brasil. Ministério de Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)

Camargo, F.; Daros, T. **A sala de aula inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

Chizzotti, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios.** Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 16, n. 002. Universidade do Minho Braga, Portugal. 2003. Pg. 221-236.

GIL, Antonio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Kalantzis, M.; Cope, B. The teacher as designer: Pedagogy in the new media age. **E-learning and Digital Media.** Vol. 7, No. 3, 2010.

Kalantzis, M.; Cope, B. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.** London: Routledge/ Taylor & Francis, 2005.

Moran, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 5.ed. Campinas: Papirus, 2014.

Moran, J. M.. **Educação Humanista Inovadora.** Disponível em: [www2.eca.usp.br/moran](http://www2.eca.usp.br/moran). Acesso em: 02 fev. 2019.

Moran, J. M.. **Mudando a educação com metodologias ativas.** [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf> > 11. Fev. 2019

Soares, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Valente, J. A. **Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida.** Educar em Revista, Curitiba, n. 4, Edição Especial, p. 79-97, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf> >. Acesso em: 03 jan. 2017.

**Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito**

Renato Brandão Welter – 35%

Denize da Silveira Foletto – 35%

Valéria Iensen Bortoluzzi – 30%