

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA PRÁTICA DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA¹

Karina Santos Moreira²

RESUMO: Devido às transformações vivenciadas pela educação em função do isolamento social acarretado pela pandemia da COVID-19, observou-se a importância do uso das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, este artigo tem como propósito refletir acerca da utilização desses novos métodos na prática do ensino de língua portuguesa, bem como verificar a sua aplicabilidade no período de aulas remotas em dez escolas do Recife e Região Metropolitana, por meio de uma pesquisa de campo realizada com 10 professores de escolas distintas, sendo 3 da rede pública e 7 da rede privada. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico a fim de embasar a discussão, seguido de uma pesquisa de campo com os educadores que responderam ao questionário. Os resultados obtidos a partir dessa análise comprovam a necessidade de ressignificar o fazer docente e de enxergar o educando como protagonista do seu aprendizado, por meio da aprendizagem significativa.

PALAVRAS-CHAVE: pandemia, metodologias ativas; ensino de língua portuguesa; aprendizagem significativa.

RESUMEN: Debido a las transformaciones experimentadas por la educación en función del aislamiento social provocado por la pandemia de COVID-19, se observó la importancia del uso de las metodologías activas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Siendo así, este artículo tiene como propósito reflexionar acerca de la utilización de esos nuevos métodos en la práctica de la enseñanza de lengua portuguesa, así como verificar su aplicabilidad en el período de clases remotas en diez escuelas de Recife y Región Metropolitana, por medio de una encuesta de campo realizada con 10 profesores de escuelas distintas, siendo 3 de la red pública y 7 de la red privada. Para eso, se realizó un estudio bibliográfico a fin de fundamentar la discusión, seguido de una investigación de campo con los educadores que respondieron al cuestionario. Los resultados obtenidos a partir de ese análisis comprueban la necesidad de resignificar el hacer docente y de mirar el educando como protagonista de su aprendizaje, por medio del aprendizaje significativo.

PALABRAS CLAVE: pandemia, metodologías activas; enseñanza de lengua portuguesa; aprendizaje significativo.

¹ Artigo apresentado como requisito de avaliação da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ministrada pelo Prof. Dr. Inaldo Soares, do Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco, sob a orientação da Profa. Dra. Valéria Severina Gomes.

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol pela Universidade Federal Rural de Pernambuco.

E-mail: Karinamoreira095@gmail.com

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em face dos desafios interpostos à educação, durante o longo período de distanciamento social causado pela pandemia da COVID-19, houve uma necessidade urgente de reformular as práticas educacionais vigentes. Apesar de existir, desde muito antes, reflexões, estudos e abordagens de autores importantes para a educação, como Freire (1996) e Dewey (1959), que visavam revolucionar os sistemas nacionais de ensino, o método tradicional, que, conforme Saviani (2008), se constituiu após a revolução industrial, caracterizado por uma pedagogia centralizada na figura do professor, ainda é predominante na educação brasileira.

Não obstante, diante desse novo cenário, esse método tornou-se inaplicável, pois, dentre outros motivos relacionados aos avanços tecnológicos, às mudanças culturais, sociais e políticas; a sala de aula, as cadeiras enfileiradas, o quadro e o piloto não existiam mais. Os estudantes passaram a assistir às aulas de suas próprias casas, via internet; e os professores, por sua vez, precisaram se reinventar e buscar formas de levar a educação de maneira mais efetiva.

Contudo, é importante ressaltar que tais mudanças não ocorreram de forma homogênea, pois, como era de se esperar - na atual conjuntura política, social e econômica do Brasil - inúmeros estudantes de escolas públicas, por falta de recursos, não tiveram acesso à educação escolar. Diante da presente situação, é possível observar que o papel ocupado pela escola na sociedade, infelizmente, corrobora com as discrepâncias sociais. Essa é uma problemática ainda difícil de ser solucionada, mas há uma urgente necessidade de ser discutida. A maior parte deste trabalho estará voltada para a análise e aplicação das metodologias ativas nas aulas de língua portuguesa. Porém, em alguns momentos, essa discussão poderá ressurgir, pois é impossível dissociar a educação das pautas sociais, sobretudo, quando o educador é posto no papel de mediador entre a pedagogia significativa, a construção do senso crítico e o estudante.

Será evidenciada, neste trabalho, a importância de entender que escola não é o único palco de aprendizado do indivíduo, mas que esse entendimento se reafirmou e só se tornou evidente aqui no Brasil, tanto para alguns educadores quanto para os educandos e seus familiares, no primeiro semestre do ano de

2020, após o início das aulas remotas em todo o território nacional. Nunca se havia falado tanto em modelos ativos de educação, em protagonismo do estudante e aprendizagem de forma participativa e construtiva. No entanto, falar não era mais suficiente, era preciso colocar isso em prática, mesmo sem nenhum preparo prévio. É nesse sentido que, nas próximas páginas deste artigo, discorrer-se-á sobre uso das metodologias ativas na prática de ensino de língua portuguesa na contemporaneidade. Os principais referenciais teóricos utilizados para embasar a discussão e a análise temática serão KENSKI, V.M. (2013); MORAN, J.M. (2013) e COSCARELLI, C. V. (2005).

A presente pesquisa foi organizada em quatro etapas, sendo elas: (1) Levantamento bibliográfico referente aos métodos ativos de ensino; (2) Elaboração do questionário - via Google formulário; (3) Envio do questionário aos professores entrevistados para coletar as informações necessárias; (4) Análise das informações coletadas. A partir disso, foi realizado um mapeamento acerca da utilização de metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa e a adoção de novos métodos educacionais pelos professores, sobretudo, durante a pandemia da COVID-19, sendo esse o principal objetivo deste trabalho. Além disso, serão trazidas reflexões sobre a importância das novas metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, levando em consideração o letramento digital e a gamificação da aprendizagem.

Trata-se de uma pesquisa de campo, com aplicação de questionário a 10 professores, sendo 3 da rede pública e 7 da rede privada de 10 escolas localizadas no Recife e Região Metropolitana, com uma abordagem analítica qualitativa do método de ensino utilizado. Dessa forma, após a coleta das respostas dos professores, foi realizada uma análise qualitativa dos dados sobre o ensino de língua portuguesa embasada em pesquisas bibliográficas, a fim de descrever e refletir a respeito do método de ensino adotado por cada um dos educadores. Vale ressaltar que os nomes dos professores não serão revelados, a fim de manter a ética e o respeito a cada profissional.

Em primeiro plano, antes da análise dos dados coletados, será feito um traçado comparativo sobre as formas de ensino e aprendizagem existentes no Brasil. Para tanto, será utilizado como ponto de partida o método tradicional de ensino. Em seguida, será feito um breve relato de como surgiram as novas metodologias ativas. Depois, serão colocadas em pauta algumas metodologias

ativas para a prática de ensino de língua portuguesa, como: a sala de aula invertida (*flipped classroom*); o ensino híbrido (*blended learning*); a aprendizagem baseada em projetos ou problemas e a gamificação da aprendizagem. Por fim, será feita a apresentação e a análise da pesquisa realizada com os professores entrevistados.

2. Breve relato de como surgiram as metodologias ativas

Antes mesmo de discorrer sobre os novos métodos de ensino e aprendizagem e de como eles surgiram, é de grande importância refletir por que a escola tradicional é pouco atraente, como diz Moran (2013), nas primeiras páginas do seu livro intitulado *A educação que desejamos – Novos desafios e como chegar lá*. Para o autor, a forma de ensinar ficou um tanto estagnada, pois não acompanhou o avanço da sociedade e, conseqüentemente, criou-se uma barreira entre o estudante, o acesso ao conhecimento e ao pensamento crítico. Sendo assim, ele afirma que

Se tantos jovens desistem do ensino médio e da faculdade, isso comprova que a escola e a universidade precisam de uma forte sacudida, de arejamento, de um choque. Alunos que não gostam de pesquisar, que não aprendem a se expressar coerentemente e que não estão conectados ao mundo virtual não têm a mínima chance profissional cidadã enquanto esse quadro não mudar. Saber pesquisar, escolher, comparar e produzir novas sínteses, individualmente e em grupo, é fundamental para ter chances na nova sociedade que estamos construindo. (2013, p.7)

Nesse contexto, percebe-se que há uma problemática nada fácil de ser solucionada: fazer do ambiente escolar um lugar acolhedor e prazeroso, tendo o estudante como um sujeito ativo da sua aprendizagem. Nota-se, ainda, que esse é um problema decorrente de toda conjuntura educacional, não somente na educação básica. De acordo com Kenski (2007), a educação possui um duplo desafio: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios. O processo pedagógico precisa estar alinhado à realidade do estudante, que, por sua vez, precisa ser autônomo e crítico, por meio de uma educação libertadora que tenha significado para sua vida, como já pregava Freire (1996). Caso isso não ocorra, fomentará uma sociedade em que os jovens criarão rechaço pelo ambiente escolar, o que contribuirá de forma significativa com o fracasso da educação e com o desenvolvimento precário do país.

Diante desse cenário, surge a necessidade de desenvolver e implementar novas formas de ensinar. A escola tradicional, que tem a figura do professor

como único detentor de todo conhecimento, que exige a atitude receptiva do estudante e que se organizam em aulas expositivas e padronizadas, tão criticada por diversos autores da área da educação, como: Saviani (2008), Libâneo (2008), Charlot (2013) e Mota & Scott (2014), sem dúvidas, não funciona para a geração contemporânea do século XXI, pois, como já fora falado, essa prática não estimula o interesse do estudante pelo aprendizado.

Modelos disruptivos de ensinar e de aprender já estão presentes na sociedade brasileira há algumas décadas, porém, ainda não preminam a forma de ensino da maior parte das escolas do Brasil. Hoje, questões voltadas para a discussão da prática docente, do papel da escola e do educador estão cada vez mais difundidas, contudo, a aprendizagem significativa envolve uma série de discussões e realinhamentos. É inegável que o estudante do século XXI não pode ser visto apenas como um receptor de informações, ele precisa fazer parte da construção do seu conhecimento, precisa ter dúvidas, fazer indagações e participar ativamente do curso das aulas que estão sendo ministradas; o professor, por sua vez, não pode ser apenas um transmissor de conhecimentos tecnicistas, ele precisa assumir o papel de mediador e de curador. É nesse sentido que Freire (2010), na obra *Pedagogia do oprimido*, argumenta que o modelo tradicional de ensino oprime o educando, pois o processo de aprendizagem se resume ao professor, não levando em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes e suas realidades sociais, ou seja, o meio em que ele vive.

Em oposição a esse método de aprendizagem receptivo e mecânico, surge, no campo educacional, a teoria construtivista, que tem como principal referência os estudos do psicólogo Jean Piaget. Fava (2014) considera o construtivismo como uma filosofia de aprendizagem em que o estudante constrói o próprio conhecimento por meio das reflexões de experiências pessoais vivenciadas no contexto social dele. O processo de ensino e aprendizagem ocorre de forma diferente do método tradicional, pois, no lugar de absorver conceitos preestabelecidos pelo docente, o estudante é estimulado a pensar, criar e desenvolver suas próprias ideias. Entretanto, como o intuito deste trabalho não é falar sobre os vários modelos de ensino, tal discussão não será aprofundada. Contudo, foi escolhido mencionar o método tradicional e o construtivista, pois ambos têm fortes relações com as metodologias ativas. Um sendo o oposto e

outro sendo o ponta pé inicial para o desenvolvimento dos modelos ativos de educação.

Desde que as tecnologias digitais de informação e da comunicação (TDIC), como são conhecidas, tomaram uma grande proporção, houve, abruptamente, a necessidade de mudar a forma de ensino e aprendizagem, pois o estudante encontrava-se em um paralelo: o conhecimento adquirido na escola com o professor de cada matéria (por meio de livros e apostilas) e o que consumia na internet. De acordo com Almeida (2017), na convergência entre espaços presenciais e virtuais surgem novos modos de expressar pensamentos, sentimentos, crenças e desejos, por meio de uma diversidade de tecnologias e linguagens midiáticas empregadas para interagir, criar, estabelecer relações e aprender. Diante disso, oposto ao modelo tradicional de ensino, surge, por volta do final dos anos 90, o termo **metodologias ativas**.

Nas primeiras páginas do livro *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*, Almeida (2017) afirma que as interrelações entre o saber cotidiano e o conhecimento científico propiciam situações de aprendizagem totalmente distintas daquelas da educação formal, pois não contam com a participação de um docente, tampouco com avaliações e certificações. Isso ocorre justamente pela facilidade do acesso à informação por meio da internet.

Os estudantes da contemporaneidade, quase em sua totalidade, estão imersos no que é atualmente conhecido como cultura digital, por essa razão, os interesses e expectativas em relação ao acesso ao conhecimento são distintos das gerações passadas. Entretanto, grande parte dos docentes não estão preparados o suficiente para atender a essa demanda, pois esses profissionais não foram formados visando essa competência didático metodológica. Dessa forma, percebe-se a urgência de haver uma reformulação nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, além da promoção de formação continuada para os profissionais que já atuam na área, buscando desenvolver habilidades e competências didáticas que envolvam a cultura digital.

Nas próximas páginas deste artigo, serão trazidas questões voltadas para as metodologias ativas envolvendo recursos digitais, sobretudo nas aulas de língua portuguesa. Mas o que são metodologias ativas? Para responder a essa indagação, Almeida apresenta o seguinte conceito:

A metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem. Essa concepção surgiu muito antes do advento das TDIC, com o movimento chamado Escola Nova, cujos pensadores, como William James, John Dewey e Édouard Claparède, defendiam uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz. (2017, p. 17)

O principal objetivo da Escola Nova, de John Dewey, era o “aprender fazendo”, pois os pensadores que defendiam essa metodologia acreditavam que os conteúdos seriam melhor assimilados se fossem associados à realidade do estudante, dialogando, assim, com os ideais de Freire (1996). Hoje, os adeptos às novas metodologias ativas utilizam essa concepção integrada com as tecnologias digitais da informação e da comunicação para desenvolver novos métodos de ensinar e aprender, como: a sala de aula invertida (*flipped classroom*), o Ensino Híbrido (*blended learning*) e a gamificação da aprendizagem, os quais serão explanados no próximo tópico deste artigo. É importante salientar que o MEC – Ministério da Educação – passou a cobrar, na segunda década dos anos 2000, o uso dessas metodologias nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

3. Metodologias ativas para a prática do ensino de língua portuguesa

As metodologias ativas surgiram com o objetivo de contornar as falhas do ensino tradicional e tornar a aprendizagem significativa, buscando uma educação transformadora, inovadora, crítica e que envolva o estudante em seu processo de aprendizagem. Espera-se que o indivíduo, ao sair do ensino regular, esteja preparado tanto para o mercado de trabalho quanto para a sociedade. É nesse sentido que serão abordados aqui métodos ativos de ensino-aprendizagem no componente curricular de língua portuguesa, que envolve português, literatura e produção de texto. Valente, sobre o uso das TDIC, em seu artigo que consta no livro *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*, afirma que

Está ficando claro que o foco não deve estar na tecnologia em si, mas no fato de as TDIC terem criado novas possibilidades de expressão e de comunicação, que podem contribuir para o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas. Exemplos dessas novas possibilidades são: a capacidade de animar objetos na tela, recurso essencial para complementar ou mesmo substituir muitas atividades que foram desenvolvidas para o lápis e o papel; a possibilidade de novos letramentos além do alfabético, como o imagético, o sonoro, etc. (2017, p. 77)

Apesar de o autor não se referir ao ensino de língua portuguesa, por meio dessa fala, ele evidencia que as tecnologias digitais deverão ser apenas um suporte para a construção do aprendizado, e não o centro da aquisição deste. Contudo, para que isso ocorra de forma efetiva, é fundamental que o docente e o discente conheçam bem as TIC e as TDIC para, assim, poder utilizar a tecnologia como aliada no processo de letramento, além do alfabético. Nesse contexto, Freire (1990) traz a seguinte reflexão: [...] *o ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra*. Nesse contexto, segundo o autor, o indivíduo, antes de ler a palavra, precisa fazer a leitura do mundo, sendo assim, é possível atrelar esse pensamento ao letramento e à aprendizagem significativa.

Diante do exposto, dentro do campo da linguagem, é possível citar o exemplo do letramento digital que pode ser entendido, de forma mais simples, como um conjunto de habilidades que envolve a capacidade de ler, escrever e interagir por meio de equipamentos digitais (computadores, smartphones ou tablets). Essa interação pode ocorrer através de vídeos, hipertextos, imagens ou sons, além disso, abre portas para o enriquecimento cultural que a cibercultura pode oferecer a todos os indivíduos. Para embasar o conceito supracitado de letramento digital, Coscarelli fala que

O letramento digital envolve as habilidades do sujeito de lidar com textos digitais que normalmente fazem parte de uma rede hipertextual e exploram diversas linguagens, ou seja, são multimodais. Essa rede hipertextual é composta por um conjunto de textos não lineares, que oferecem links ou elos para outros textos, que podem ser ou conter imagens, gráficos, vídeos, animações, sons. (2010, p. 554)

Para pôr as metodologias ativas em prática, inúmeras estratégias têm sido aplicadas, como: a Sala de aula invertida (*flipped classroom*), o Ensino Híbrido (*blended learning*), a Gamificação da aprendizagem, a Aprendizagem entre pares, a Aprendizagem baseada em problemas/ projetos, a Cultura *Maker*, o *Storytelling*, entre outras. A seguir, serão apresentadas, detalhadamente, quatro dessas – voltadas para o ensino de língua portuguesa: a sala de aula invertida; o ensino híbrido; a aprendizagem baseada em projetos ou problemas e a gamificação da aprendizagem.

- **A sala de aula invertida (*flipped classroom*)**

A proposta de “sala de aula invertida” - ou *flipped classroom* - nem sempre é entendida e bem aceita, tanto por parte dos educadores quanto por parte dos educandos, pois há a ideia de que o aluno dará aulas no lugar do professor e que ele, por sua vez, apenas assistirá ao conteúdo exposto. Entretanto, ela é extremamente necessária e funcional quando posta em prática de maneira correta. Como o próprio nome sugere, há uma inversão: no lugar de o estudante chegar à aula esperando o professor introduzir o conteúdo, ele já terá realizado um estudo prévio daquele assunto, seja por fontes indicadas pelo docente ou não e, no momento da aula, realizará atividades práticas sobre o que fora estudado. No ensino tradicional, o professor ministra o conteúdo em sala e passa algumas atividades de compreensão para casa. Na sala de aula invertida, ocorre justamente o inverso, pois, dessa forma, o educando poderá participar ativamente do momento em que estiver em classe e tornar-se-á protagonista do seu aprendizado; o docente, por sua vez, assumirá o papel de mediador. Para entendermos melhor o que é a *flipped classroom*, Valente esclarece que, nessa abordagem,

o conteúdo e as instruções recebidas são estudados on-line, antes de o aluno frequentar a aula, usando as TDIC, mais especificamente, os ambientes virtuais de aprendizagem. A sala de aula torna-se o lugar de trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo e laboratórios. (2017, p. 78-79)

Nesse sentido, dentro do componente curricular de língua portuguesa, é sim possível adotar o método *flipped classroom* em diversas salas e sobre inúmeras temáticas. Por exemplo, uma aula em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II, em que o assunto trabalhado será Variação Linguística, poderá ocorrer da seguinte forma: na aula anterior, o professor orientará os estudantes a pesquisarem sobre o conteúdo (utilizando as TDIC), seja por meio de textos verbais, multimodais ou multissemióticos, e poderá sugerir que eles observem a fala e os vocábulos das pessoas que fazem parte do seu convívio social. Por meio de plataformas virtuais, como o *Google Class*, o educador poderá promover um fórum de discussão a respeito do que foi coletado na pesquisa dos estudantes e na observação deles em seu cotidiano, pois esse será um espaço para todos compartilharem os seus resultados de estudos e observações. Na aula seguinte, haverá um momento de socialização e, com base nas informações coletadas pelos discentes, a classe, com a mediação do professor, poderá

sugerir atividades, debates e discussões totalmente personalizadas nas vivências de cada um. Sendo assim, aqui há um exemplo de prática pedagógica que envolve os estudantes, engajando-os e tornando-os protagonistas do processo de aprendizagem.

É inegável que, nas primeiras tentativas, nem todos os alunos irão realizar o que fora proposto, mas, com a constância e adequações feitas pelo professor, da teoria à prática, as chances de render bons frutos são grandes. Além disso, entre outros fatores, essa abordagem depende da quantidade de alunos por sala e de acesso às TDCI que eles têm fora do ambiente escolar.

- **O ensino híbrido (*blended learning*)**

Segundo Almeida (2017), o ensino híbrido ou *blended learning* ocorre por meio da integração das TDIC no desenvolvimento das metodologias ativas. O mesmo autor afirma que esse modelo de ensino já é definido como um programa de educação formal. Ele é chamado de blended, pois mescla os momentos em que os estudantes e as instituições utilizam recursos on-line e presenciais. Já para Moran

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. (2015, p. 16)

O autor afirma que não há dois ambientes: um físico e um virtual, mas sim uma extensão da sala de aula. Moran diz que essa mescla entre ambiente sala de aula (espaço físico) e ambiente virtual é primordial para levar a escola para o mundo e trazer o mundo para dentro da escola, ou seja, ambos se completam e são imprescindíveis para o indivíduo.

Nesse sentido, é possível perceber que o ensino híbrido já está presente na realidade de boa parte da comunidade escolar e que, por meio dele, pode-se realizar várias atividades que envolvem metodologias ativas no componente de língua portuguesa, literatura e redação, como: a aprendizagem baseada em projetos (*project-based learning – PBL*) – que será mencionada com mais ênfase no tópico seguinte; a aprendizagem por meio de jogos (*game-based learning – GBL*) – que também será topicalizada neste artigo; o método do caso ou

discussão e solução de casos (teaching case) e a aprendizagem em equipe (*team-based learning – TBL*).

- **A aprendizagem baseada em projetos ou problemas**

A aprendizagem baseada em projetos ou problemas é um processo de investigação que busca soluções, em equipe ou individual, de forma multidisciplinar, para resolver e/ ou discutir problemas significativos do mundo real. De acordo com Moran (2017), esse método *surgiu na década de 1960 na McMaster University, no Canadá, e na Maastricht University, na Holanda, inicialmente aplicada em escolas de medicina. A ABProb/PBL tem sido utilizada em várias outras áreas do conhecimento. Na ABP, os estudantes recebem ou desenvolvem uma questão motriz, ou seja, uma pergunta desafiadora e complexa relacionada à sua realidade. Após esse primeiro passo, por meio de uma narrativa, eles serão envolvidos no problema, fazendo com que reflitam sobre a problemática, buscando obter uma visão mais holística da situação e, depois, buscando uma solução para o caso.*

Nesse método, o docente também ocupa o lugar de facilitador, mediador, orientador ou articulador, pois ele trabalhará auxiliando o processo de aprendizagem, não mais como o detentor de todo o conhecimento, pois ele também terá a oportunidade de aprender com os estudantes. Por meio da ABP, o professor de língua portuguesa poderá estimular o pensamento crítico dos estudantes nas aulas de produção de texto/ redação, pois terá a oportunidade de levar uma questão motriz para que os educandos desenvolvam uma determinada temática, levantando informações e dados sobre o assunto, discutindo e argumentando para defesa do ponto de vista e buscando uma proposta de intervenção para a problemática apontada. Com a mediação do docente, o estudante desenvolve uma série de habilidades e competências que serão úteis para sua vida em sociedade, como: autonomia, inovação, comunicação, trabalho em equipe, empatia, criticidade, autoconfiança, autogestão, entre outras.

Segundo Cristiane Sanches³, coordenadora técnica pedagógica do curso de Programação de Jogos Digitais da escola NAVE (Colégio Estadual José Leite

³ Cristiane Sanches¹, coordenadora técnica pedagógica do curso de Programação de Jogos Digitais da escola NAVE (Colégio Estadual José Leite Lopes) do Rio de Janeiro - Intervalo

Lopes) do Rio de Janeiro, a aprendizagem baseada em projetos ou problemas não só está sendo bem aceita pelos professores e estudantes da instituição, como está, também, trazendo bons resultados, pois os jovens formados por lá saem preparados para o mercado de trabalho e para viver em sociedade, o que comprova a eficácia do método apontado.

- **Gamificação da aprendizagem**

Moran (2017) afirma que há inúmeras formas de aprender e que esse aprendizado é único e particular de cada indivíduo, entretanto, ressalta *que a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda*. Para o autor, a forma mais eficaz do processo de aprendizagem ocorre de forma ativa e significativa, quando o ser humano aprende a partir do contexto em que ele se encontra.

É nesse sentido que se apresenta a *gamificação* da aprendizagem. Para Fardo (2013), *a gamificação é um fenômeno emergente, que deriva diretamente da popularização e popularidade dos games*. Para o autor, os *games* ou jogos - traduzindo para o português, possibilita a resolução de problemas, motiva e potencializa o processo de aprendizado em diversas áreas do conhecimento da vida em sociedade. Discussões apontam que o termo “gamification”, expressão inglesa, traduzida para a língua portuguesa como “gamificação”, foi cunhado por Nick Pelling, desde o início dos anos 2000, mas que só teve notoriedade a partir da segunda década desse mesmo ano.

Os jogos (eletrônicos ou não) sempre fizeram parte do cotidiano das pessoas e, agora, estão sendo utilizados - ainda mais - como ferramentas pedagógicas, objetivando aproximar o estudante do conteúdo, motivando-o a aprender, bem como tornando o ambiente da sala de aula mais próximo e mais atrativo para o aprendiz.

A gamificação da aprendizagem nas aulas de língua portuguesa pode ocorrer de várias formas. É possível utilizar jogos virtuais (elaborados ou não pelo professor), como exemplo o Kahoot, para trabalhar quaisquer assuntos relacionados à matéria; é possível adaptar jogos como o dominó, a cruzadinha,

o caça-palavras, o anagrama, o jogo da forca, o campo minado, entre outros, para trabalhar conteúdos relacionados à gramática e aos gêneros textuais; é possível, ainda, orientar que os próprios estudantes desenvolvam jogos eletrônicos – ou não – sobre os conteúdos da disciplina, tornando-os protagonistas do processo de aquisição do conhecimento.

O que dizem os professores de língua portuguesa acerca do uso de metodologias ativas?

A princípio, a presente pesquisa seria realizada com 10 professores, sendo 5 da rede pública do Recife e Região Metropolitana e 5 da rede privada, contudo, não foi possível, pois, infelizmente, grande parte dos professores das instituições públicas do estado não tiveram como ministrar aulas durante o período de isolamento social, devido à falta de recursos por parte dos estudantes e da não-oferta por parte dos órgãos competentes. Sendo assim, foi realizado um questionário com 3 professores da rede pública e 7 da rede privada. O questionário foi elaborado via Google formulário, contendo 6 questões objetivas e 7 discursivas, respectivamente.

3.1 Análise das respostas objetivas da pesquisa

A partir da observação do primeiro gráfico, nota-se que, do total, 5 dos professores entrevistados lecionam língua portuguesa há mais de 3 anos; 4 lecionam há mais de 10 anos e apenas 1 leciona há mais de 5 anos. A referida pergunta foi feita com a intenção de traçar o perfil dos professores e observar o tempo de experiência profissional de cada docente, a fim de entender em que período de formação esteve cada um, ou seja, se são profissionais formados recentemente ou não, para, assim, poder observar as demais respostas e fazer uma análise mais específica/ comparativa das questões seguintes.

Gráfico 1

Você é professor de língua portuguesa há quanto tempo?
10 respostas

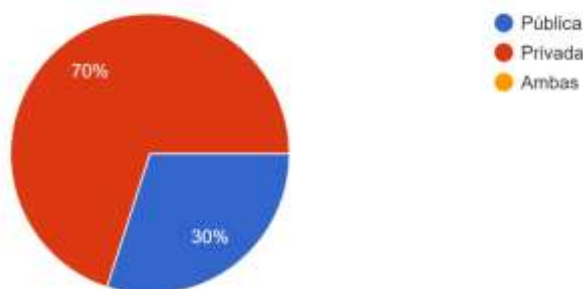


Fonte: Elaborado pela autora

Fazendo a leitura do gráfico seguinte, dos 10 professores que participaram da entrevista, 7 lecionam língua portuguesa em escola privada e 3 lecionam em escola pública. Nenhum deles leciona em ambas as redes. Como já fora dito, o esperado para esta pesquisa era 5 profissionais de instituição pública e 5 de instituição privada, contudo, como algumas escolas estaduais e municipais ficaram sem aulas durante o período de isolamento social - devido à COVID-19 -, alguns docentes contactados não tiveram como responder ao formulário, pois eles não teriam como dar respostas às questões sobre o ensino remoto, visto que não vivenciaram o período de aulas a distância.

Gráfico 2

Você trabalha em instituição pública ou privada?
10 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

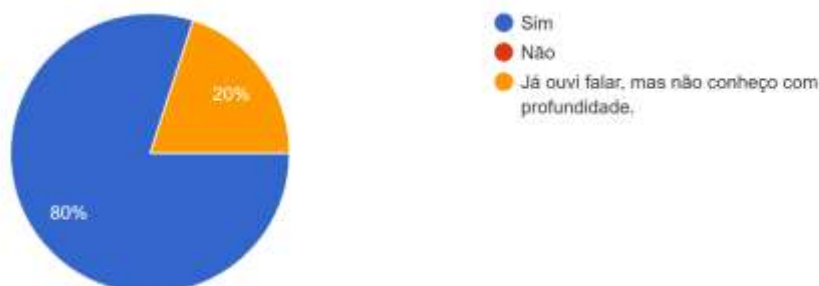
O gráfico seguinte mostra o percentual de profissionais que sabem e/ou conhecem o termo metodologias ativas. Como é possível observar, 8 afirmaram que sabem o que são metodologias ativas e que 2 já escutaram o termo, mas não o conhece com profundidade, ou seja, essa parcela menor pode até fazer uso de algum mecanismo ativo de ensino, mas não tem conhecimento sobre o termo. Foi possível identificar, ainda, que os dois professores que não conhecem com profundidade o termo são aqueles que têm experiência entre 3 e 5 anos de sala de aula, sendo um da rede pública e outro da rede privada.

Nesta parte da amostra da presente pesquisa, é possível notar que o fator tempo em sala de aula não foi significativo para demonstrar conhecimento sobre as metodologias ativas, apesar desses professores terem sido formados em um contexto mais atual. Sendo assim, nesse pequeno recorte, constata-se que o processo de formação docente desses profissionais não foi fundamentado na perspectiva pedagógica dos métodos ativos de ensino.

Gráfico 3

Você sabe o que são metodologias ativas?

10 respostas



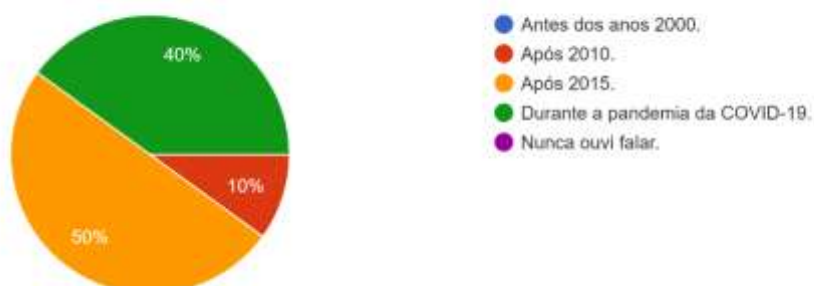
Fonte: elaborado pela autora

O quarto gráfico mostra a partir de quando esses profissionais tiveram conhecimento do termo “metodologias ativas”. Por meio da análise, nota-se que 5 ouviram falar após 2015; 4 durante a pandemia da COVID-19 e apenas 1 após 2010. É importante ressaltar que 2 dos 3 professores da rede pública só tiveram conhecimento da referida terminologia durante a pandemia da COVID-19 e que ambos lecionam há mais de 10 anos. Nesse sentido, fica clara a necessidade de ressignificar e inovar o processo de formação continuada dos docentes.

Gráfico 4

A partir de quando você ouviu falar sobre o termo "metodologias ativas"?

10 respostas



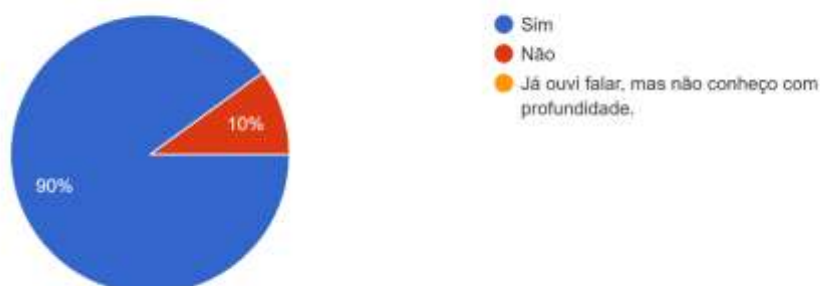
Fonte: Elaborado pela autora

O quinto gráfico aponta o percentual de profissionais que responderam que sabem o que é “Letramento Digital”. Percebe-se que apenas 1 não sabe o que é letramento digital, e que os outros 9 conhecem o termo. Foi observado que o professor que não tem conhecimento sobre essa terminologia é bastante experiente, pois já leciona há mais de 10 anos, além disso, vale ressaltar que ele faz parte da rede privada de ensino.

Gráfico 5

Você sabe o que é "Letramento Digital"?

10 respostas



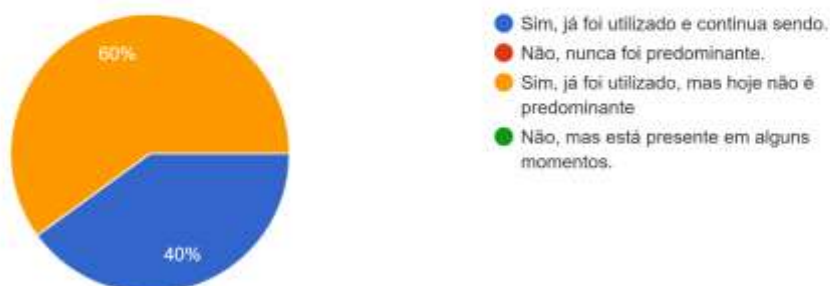
Fonte: Elaborado pela autora

Por fim, apresenta-se a análise do sexto e último gráfico elaborado através do questionário desta pesquisa, com o intuito de conhecer o perfil dos professores. Nele é apontada a utilização do método tradicional de ensino como prioridade nas aulas de língua portuguesa. Dessa forma, observa-se que 6 dos docentes já utilizaram predominantemente o método tradicional, mas que hoje não utilizam prioritariamente, e que 4 desses educadores já utilizaram e continuam utilizando com predominância em suas aulas. Do total de docentes que responderam “Sim, já foi e continua sendo”, todos eles são educadores da rede privada de ensino. A justificativa foi pautada nos padrões tradicionalistas adotados pelas escolas em que eles trabalham.

Gráfico 6

O método tradicional de ensino é ou já foi utilizado como prioritário nas suas aulas de língua portuguesa?

10 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

Por meio da análise dos dados levantados nos gráficos supracitados, é possível perceber que há uma necessidade urgente de reformular os currículos

de formação de professores, bem como renovar os modelos de formação continuada. Por meio dessa reflexão, é plausível recorrer ao pensamento de Kenski (2013), pois a autora afirma que a formação docente na atualidade é algo amplo e complexo, que é preciso haver uma *nova postura profissional, outra cultura, novos conceitos e novas práticas pedagógicas*. Dentro dessa perspectiva, por meio dos dados observados na amostra deste estudo, foi possível constatar que há de fato essa necessidade de ressignificar e atualizar a formação docente. A autora afirma, ainda, que tais *mudanças são profundas e englobam hábitos, posicionamentos, tratamentos da informação e novos papéis para professores e alunos*.

Nessa mesma linha de pensamento, Moran (2013) afirma que gradativamente a sociedade perceberá que *não há sentido confinar os alunos na sala de aula para aprender*. Dessa forma, o autor afirma que é possível organizar um ambiente que proporcione o aprendizado de forma híbrida, ou seja, acoplando o ambiente da sala de aula física com o ambiente digital, pois, para ele, esses dois espaços são agora indissociáveis. Isso corroborará com o rompimento do modelo unidirecional e milenarmente estabelecido de transmissão do conhecimento.

3.2 Análise das respostas discursivas da pesquisa

A questão número 7 indagava se os professores utilizavam ferramentas tecnológicas-educacionais para o ensino de língua portuguesa. Por meio das respostas obtidas, notou-se que apenas 2 docentes afirmaram que não faziam uso de nenhuma ferramenta tecnológica para ministrar suas aulas, e que os demais citaram algumas ferramentas, como: *PowerPoint, Google Classroom, Padlet, Kahoot, Among-us*, redes sociais, *notebook*, data show, jogos via QR Codes, podcast, E-books, vídeos interativos e outros aplicativos.

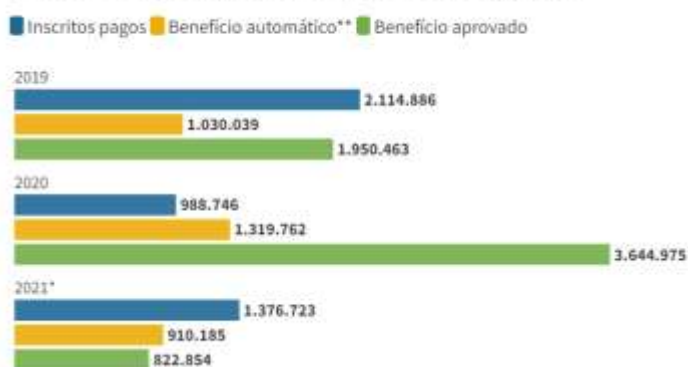
A partir da análise desses resultados, verificou-se que a maior parte dos profissionais fazem uso de alguma ferramenta tecnológica-digital, contudo, ainda assim, foi possível notar que a maior parte deles citou apenas o *PowerPoint*, o *notebook* e o data show, ferramentas que já fazem parte do ambiente escolar há mais tempo. Dois professores mencionaram o *Kahoot*, jogos via *QR Codes*, redes sociais, e-books e vídeos interativos. Apenas um professor citou o *Padlet* e o *Among-us*. Diante dessa observação, apesar de ser uma amostra muito

simbólica de profissionais, constata-se que a utilização de novas ferramentas para o processo de aprendizagem ainda é bastante iniciante.

A pergunta número 8 estava relacionada ao ensino remoto, no momento mais crítico da pandemia da COVID-19, sendo assim, fora questionado se ele facilitou o acesso à educação escolar. 9 professores disseram que sim, pois era a única forma dos estudantes terem acesso ao ensino regular, contudo, alguns falaram dos desafios enfrentados por eles e pelos educandos, visto que ninguém estava preparado para a adesão ao ensino on-line. Apenas uma das professoras entrevistadas afirmou que facilitou em partes, *pois também deixou os educandos muito "livres" impedindo o compromisso real com a educação*, - palavras dela.

Ao falar de ensino remoto no momento mais crítico da pandemia da COVID-19, automaticamente, é necessário traçar um paralelo entre a educação pública e a educação privada. Muitos foram os desafios enfrentados pela educação nesse período, porém, os estudantes da rede pública enfrentaram entraves ainda maiores, seja por falta de internet, de aparelhos eletrônicos, de material impresso ou até mesmo de insumos inerentes à sobrevivência humana, como o alimento. Redes sociais, TV escola, distribuição de materiais didáticos foram algumas estratégias adotadas pelo poder público para manter o contato estudante-escola, todavia, os desníveis sociais só se alastraram nesse cenário, pois as políticas públicas adotadas para atender às famílias que necessitavam de suporte não foram eficazes o suficiente. Reflexo disso é visto no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano de 2021, onde, conforme gráfico abaixo, teve o menor número de inscritos nos últimos 3 anos, além de menor número de estudantes oriundos de escolas públicas.

Números de inscritos por situação de pagamento



Fonte: Inep

Na questão número 9, ao interrogar como ocorreu a adaptação das aulas de língua portuguesa para o modelo on-line, as respostas foram as seguintes:

- A professora nº 1 narrou que utilizou o Google sala de aula e bastante material digital projetado em tempo real. Disse também que passou a pensar em aulas mais dinâmicas, pois tinha de “prender a atenção dos alunos” em casa;
- A professora nº 2, **atuante na rede pública**, disse que foi tranquila, que precisou de um tempo para adaptação, mas que tudo fluiu bem;
- O professor nº 3 relatou que fez uso sobretudo de slides, tendo em vista a ausência do quadro branco, além disso, utilizou também atividades digitais por fotos ou formulários, avaliações por formulários e jogos virtuais;
- A professora nº 4, **atuante na rede pública**, afirmou que na rede municipal de Jaboatão teve apenas caderno de atividade e TV escola;
- O professor nº 5, **atuante na rede pública**, disse apenas que foi bem difícil;
- A professora nº 6 relatou que participou de algumas reuniões virtuais com a equipe de linguagens da escola que trabalha para poder adaptar os conteúdos e as aulas para o modelo on-line, mas que isso foi um grande desafio, pois os professores não estavam acostumados a gravar vídeos, fazer chamadas on-line, *lives* em redes sociais, entre outros;
- O professor nº 7 afirmou que ocorreu de forma gradual e que, aos poucos, foi se adaptando e conseguindo reorganizar suas aulas para o novo modelo;
- A professora nº 8 contou que, no início, gravava videoaulas, mas que não se adaptou, sendo assim, preferiu ministrar as aulas ao vivo – via aplicativo de vídeo;
- A professora nº 9 relatou que já fazia algumas avaliações on-line e que já utilizava o livro no formato virtual, dessa forma, só precisou adaptar as aulas e os conteúdos para o formato 100% on-line;
- A 10ª professora relatou que a adaptação fora tranquila e que conseguiu trabalhar bem com as ferramentas oferecidas pela Google.

Por meio da reflexão acerca dessas respostas, é notório que parte dos profissionais buscaram estratégias de ensino diferentes das que já utilizavam, de fato se “reinventaram”, ou melhor, tentaram “ressignificar” o seu fazer pedagógico, sendo maior parte desses professores das instituições privadas.

Ao analisar os relatos de cada educador, foi possível verificar, também, que os estudantes da rede pública de ensino não tiveram aulas via internet, ou

seja, não havia a possibilidade de ter contato direto com o professor. Eles tinham acesso às aulas via “TV escola”, devido à falta de recursos para adesão ao ensino on-line, seja via *Zoom*, *Google Meet* ou outra ferramenta de vídeo que necessitasse da internet e de aparelhos eletrônicos. Dessa forma, nota-se que, apesar de utilizar uma ferramenta de comunicação que se diferencie dos meios tradicionais de ensino - para tentar amenizar os danos à educação, isso impossibilitou o diálogo, o debate e a interação educador-educando, criando uma barreira entre ambos.

A questão número 10 indagava se os professores utilizam algum tipo de metodologia ativa em suas aulas de língua portuguesa. Constatou-se que apenas 3 professores afirmaram que não utilizavam, os demais citaram a PBL, a sala de aula invertida e gamificação da aprendizagem.

Essa amostra revela que os métodos ativos de ensino ainda não estão sendo introduzidos como deveriam nas salas de aula. Por meio dela, foi possível verificar que apenas uma professora aplica com maestria os métodos ativos de ensino em suas aulas, pois mostrou ter domínio do método e trouxe exemplos que de fato são aplicáveis. Os demais, apesar de mencionarem a utilização de jogos por meio da gamificação da aprendizagem e/ou a sala de aula invertida, não relataram como a aplicação era feita.

Na pergunta de número 11, ao questionar se os professores buscavam estimular a criticidade dos seus alunos por meio do letramento digital e pedir para citarem um exemplo, houve duas respostas negativas, os demais disseram que sim, que buscavam, em geral, aulas que girassem em torno de temas e discussões atuais (esteriótipos, política, internet, relacionamento, planejamento financeiro...). Alguns relataram que pedem que os estudantes levem para a sala temas de acordo com os nichos escolhidos pela turma no início do bimestre, além de levarem posts e notícias de meios distintos. Dessa forma, os estudantes podem analisar a diferença de abordagem e opiniões; as escolhas lexicais e o impacto delas; as questões implícitas e pressupostas; entre outros.

Segundo Coscarelli (2009), o indivíduo contemporâneo vive no digital, é digital e faz o digital, e se *não faz ainda, deveria fazer, ou vai fazer logo*. Nessa perspectiva, pode-se avaliar como inquietantes as duas respostas opostas a esta questão, pois o professor do século XXI não pode ignorar a presença do digital em suas aulas, tampouco não estimular o letramento digital, tendo em

vista que o texto presente no ambiente virtual traz ferramentas que permitem explorar o campo multisemiótico, possibilitando que o estudante desenvolva a criticidade. É urgente a necessidade reformular as práticas escolares cotidianas e ampliar a noção de letramento, é preciso pensar em letramento hipertextuais, onde estão inseridos a múltipla diversidade de hipertextos encontrados na Web.

Na questão de número 12, os professores foram questionados se já fizeram ou costumam fazer uso da "sala de aula invertida" e, em caso positivo, foi pedido que fizessem um breve comentário sobre as suas experiências. Apenas um professor disse que nunca utilizou esse método, os demais afirmaram que já utilizaram e/ou utilizam. Alguns relataram que no começo é muito difícil. A turma não entende bem, traz algo que não leu, acha que pesquisar é copiar, acredita que estudar em casa antes de ver na escola é perda de tempo, mas, com o tempo, eles vão percebendo que tudo flui melhor e que eles conseguem aprender num tempo confortável para cada um.

O resultado obtido nesta parte da amostra foi espantoso, pois pesquisas apontam que ainda há uma forte resistência tanto por parte dos educadores quanto dos educandos em relação a essa prática. Contudo, acredita-se que este resultado de 9 entre 10 professores afirmarem que já fizeram uso da sala de aula invertida se deu pelo fato de todos estarem vivendo um momento atípico na forma de ensinar e aprender, restando, assim, inverter o método expositivo para o modelo ativo de construção do conhecimento. Vale ressaltar que uma professora da rede pública de ensino relatou que já utilizara o método antes mesmo da pandemia e que funcionou bem em algumas turmas, depois de várias tentativas.

Por fim, na questão de número 13, ao indagar se, durante as aulas on-line, os alunos se sentiram motivados a participar das aulas de língua portuguesa, as respostas foram bem divididas. Alguns professores afirmaram que, no modelo on-line, a estratégia era trazê-los por meio de atividades como aula invertida, usando a pontuação como principal motivador. Outros disseram que os estudantes não tinham compromisso com aula de nenhuma disciplina. Poucos realmente participavam com interesse, que várias ações foram feitas com intenção de motivá-los, mas como eles sabiam das decisões governamentais, não melhoravam. Outra professora relatou que trabalhava com turmas do ensino fundamental 2 e ensino médio, e que, de forma geral, os alunos

do EF2 eram mais engajados e mais participativos. Os alunos do EM, em sua grande maioria, não participavam das aulas on-line e não realizavam as atividades propostas. Os que entravam nas aulas, não ligavam as câmeras nem os microfones, alguns falavam apenas no chat. Ela conta que para tentar reverter essa situação, a escola fez alguns plantões com os responsáveis dos estudantes faltosos para buscar entender o motivo do afastamento. Após o plantão, alguns justificaram a ausência dos filhos nas aulas por problemas psicológicos e outros acabaram sendo "forçados" pelos pais a participar dos encontros virtuais. Ela diz que foi uma situação bem complicada.

As respostas obtidas na presente questão são bem preocupantes, pois um professor cita a nota como principal motivador, outros apenas relataram o descompromisso dos estudantes para com as aulas e uma professora ressalta que o desestímulo era intensificado nos alunos do ensino médio – quando comparados aos do ensino fundamental, mas nenhum deles buscou refletir os motivos pelos quais havia esse distanciamento dos estudantes, limitaram-se ao que fora questionado e mostraram-se apenas preocupados em relação aos jovens estarem frequentando a aula ou não.

Entretanto, apesar de preocupantes, essas respostas já eram esperadas, pois, como já afirmado aqui: se a sala de aula presencial não era tratativa para o estudante, transpondo-a para o virtual – sem nenhuma preparação - também não teria de ser. Para além de outros aspectos educacionais, em relação ao que fora mencionado pelos professores neste ponto da pesquisa, é importante levar em consideração o momento de calamidade pública em que todos estavam vivenciando. Como foi relatado, alguns alunos estavam abalados psicologicamente. Apesar dos motivos não terem sido mencionados, infere-se que poderiam estar ligados ao medo de contágio pela doença, à perda de entes queridos, à insegurança financeira ou a outras questões. Dessa forma, colocando-se no papel de educador, é preciso ser, antes de mais nada, humano, pois não adianta falar de aprendizagem significativa se o docente não consegue colocar-se no lugar do educando.

A partir da observação do recorte feito por meio desse formulário de pesquisa, constata-se que, após a pandemia da COVID-19, houve uma necessidade abrupta de utilização das ferramentas digitais para fins

pedagógicos, mesmo sem o mínimo de preparo por parte dos educadores e educandos. Nesse sentido, vale retomar uma reflexão proposta por Kenski:

É necessário operar mudanças radicais na formação docente. Utilizar uma tecnologia em sala de aula não é sinônimo de inovação nem de mudança significativa nas práticas tradicionais de ensino. Um bom exemplo disso são as apresentações expositivas clássicas e enfadonhas feitas com slides produzidos no PowerPoint. (2013, p. 96)

Ao realizar a análise das respostas obtidas por meio do questionário supracitado, foi possível observar que alguns educadores apenas transpuseram suas aulas expositivas - que ocorriam nos ambientes físicos das escolas - para a tela de um computador/ celular ou tablet, por meio de slides ou vídeos, o que, conforme a autora mencionada, não acarreta mudanças de paradigmas.

Moran (2017) afirma que *ensinar utilizando a tecnologia traz uma série de desafios cada vez mais complexos*. O autor ressalta que, à medida que o docente tem mais informação, variedade de materiais, canais, aplicativos e recursos, aumentará, conseqüentemente, a necessidade de ser assertivo em suas escolhas, criterioso nas avaliações e buscar desenvolver uma maior habilidade de concentração. Sendo assim, não é necessário apenas utilizar o meio para continuar fazendo o mesmo, é preciso desenvolver habilidades pedagógicas mais dinâmicas e criativas, é necessário aproximar os estudantes do ambiente escolar e conhecer as suas realidades, e é imprescindível fazer uso de softwares, programas e ambientes virtuais como meio para a construção do aprendizado.

Segundo o mesmo autor, o ambiente digital deve ser utilizado como espaço de pesquisa, de debate e de publicação; a sala de aula física, por sua vez, pode servir de palco para realização de atividades de ensino-aprendizagem, de interação social, de contextualização, de tira-dúvidas e de elaboração de sínteses.

Essas ideias se incorporam ao que Mattar (2013) defende no que diz respeito às teorias de aprendizagem tradicionais, à educação a distância e ao uso de ferramentas da Web 2.0, ao afirmar que *as teorias de aprendizagem tradicionais, utilizadas como suporte às práticas na educação presencial, não foram obviamente produzidas pensando em educação a Distância, muito menos no uso de ferramentas da Web 2.0 e redes sociais*. Ao falar da necessidade de novas estratégias pedagógicas, autor reafirma algumas linhas de pensamento que já foram defendidas neste artigo.

Dentro da mesma perspectiva, Almeida (2013) propõe algumas reflexões sobre as redes sociais na educação. A autora afirma que as *redes de interação virtual atravessam diferentes esferas da vida humana, entre elas, o campo da educação*. Nesse sentido, ela faz uma crítica ao fato de essas ferramentas serem incorporadas ao campo educacional de forma impositiva, não se apropriando e impedindo a viabilização do conhecimento.

Por meio do que fora exposto nas páginas do presente artigo, pode-se chegar a algumas conclusões, como:

1. O método tradicional, mesmo criticado e rebatido por tantos autores e profissionais da educação, continua sendo utilizado na maior parte do ensino regular;
2. O advento das TCIS, sem dúvidas, trouxe profundas repercussões no ensino;
3. Há uma urgente necessidade de ressignificação dos papéis reservados ao docente e às instituições educacionais;
4. As redes sociais podem e devem ser utilizadas como ferramentas e interfaces educacionais, numa perspectiva de funcionalidade pedagógica;
5. Os estudos e as contribuições de Paulo Freire são atemporais, pois contribuíram de forma significativa para o entendimento do estudante como coautor no processo de construção do conhecimento;
6. O ensino híbrido, que chegou de forma abrupta no Brasil após a pandemia da COVID-19, não deixará de existir na sociedade brasileira.

Nesse sentido, no campo educacional, é notória a necessidade de grandes mudanças, pois o método tradicional de ensino não pode mais ser predominante. Acredita-se que as TCIS poderão auxiliar nessa mudança profunda de paradigma, tanto na formação docente quanto na educação básica escolar. Mas, conforme Kenski (2013), não adianta ter uma tecnologia de ponta se *a prática pedagógica é anacrônica e não considera as potencialidades pedagógicas – de participação, interação, movimento, ação, etc. – do meio digital*. Sem querer romantizar os problemas enfrentados pela educação durante as aulas atípicas durante a pandemia da COVID-19, é inegável as mudanças paradigmáticas que ocorreram, pois, no Brasil, o ensino híbrido e a educação à distância, outrora estigmatizados, hoje são vistos como uma possível realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme todo conteúdo explanado neste trabalho, evidenciou-se que, desde muito tempo, há uma urgente necessidade de ressignificar o papel do docente e o método de ensino adotado. Para tanto, é preciso considerar o educando como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e é necessário entender que a escola pode e deve ultrapassar as paredes de uma sala de aula. Dessa maneira, o espaço escolar deve ser um local de reflexão e debate de pautas relacionadas, para além dos conteúdos técnicos, à vida em sociedade.

A partir da análise do questionário realizado com os professores de língua portuguesa, foi possível observar que, apesar de o ensino remoto ter chegado às escolas brasileiras de forma súbita – e por isso ter acarretado tantos entraves, ele possibilitou a quebra de estigmas relacionados às formas não tradicionais de aprendizado. Metaforicamente falando, esse momento foi importante para “abrir a mente” dos profissionais da área da educação e mostrar novos caminhos para as práticas pedagógicas, pois hoje os métodos ativos e a utilização das TICs ganharam muito mais notoriedade no âmbito educacional.

Sendo assim, nota-se a relevância da discussão dessa temática para possíveis transformações didático-pedagógicas, tanto na educação básica quanto nos currículos de formação docente. Além disso, é inegável que, para que essa mudança ocorra em todas as instituições educacionais, sejam privadas ou não, são necessárias políticas públicas de investimento financeiro no campo da educação para melhoria do sistema público de ensino, oportunizando, assim, uma educação mais democrática que atenda a todas as esferas sociais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. I. R. **Questões atuais em educação** – sustentabilidade e redes sociais. Curitiba: Appris, 2013.
- ALMEIDA, M. E. B. In.: BACICH, Lilian; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber** – Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- CORTELLA, M. **A Escola e o Conhecimento: Fundamentos epistemológico e políticos**. Cortez: São Paulo, 2017.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In.: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSCARELLI, C. V. Lincando as ideias dos textos. DIEB. M.; ARAÚJO, J. C. (Orgs.). **Letramentos na Web: Gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

COSCARELLI, C. V. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 9, n. 3, p. p. 549-564 (2009). Disponível em: <<https://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/>> . Acesso em: 15 mar. 2022.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FAVA, R. **Educação 3.0**. São Paulo: Saraiva, 2014.

FARDO, M. L. **A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem**. RENOTE, v. 11, nº 1, 2013.

FREIRE, P.; DONALDO, M. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Editora: Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2010.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2008.

ROJO, R. **Multiletramentos: práticas de leitura e escrita na contemporaneidade**. 2010. Disponível em: <<http://public.me.com/rrojo>>. Acesso em: 08 mar. 2022.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia – Polêmicas do Nosso Tempo**. Campinas: Editora Autores Associados, 2008.

KENSKI, V.M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papyrus, 2007.

KENSKI, V.M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus, 2013.

MATTAR, J. **Web 2.0 e Redes Sociais na Educação**. São Paulo: Garagem Editorial, 2013.

MORAN, J.M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2013.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos – novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papyrus, 2013

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Disponível em: 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.

MOTA, R.; Scott, D. **Educando para inovação e aprendizagem independente**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.