

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO: UMA EXPERIÊNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO SUBPROJETO DE LÍNGUA PORTUGUESA

THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN A PUBLIC HIGH SCHOOL: AN EXPERIENCE OF THE PORTUGUESE LANGUAGE SUBPROJECT OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM

Amanda Salimon¹

Ingrid Graziela de Freitas Santana Cesário¹

Patrícia Viana Belam²

¹ Graduada em Letras - Português e Inglês pelo Centro Universitário Sagrado Coração (UNISAGRADO), Bauru/SP.

² Professora Doutora do Centro de Ciências Humanas do Centro Universitário Sagrado Coração (UNISAGRADO), Bauru/SP; supervisora do subprojeto de Língua Portuguesa no Programa Residência Pedagógica/CAPES.

Recebido em: 28/04/2020

Aceito em: 30/06/2020

SALIMON, Amanda, CESÁRIO, Ingrid Graziela de Freitas Santana e BELAM, Patrícia Viana. O uso de metodologias ativas no ensino médio público: uma experiência da residência pedagógica no subprojeto de língua portuguesa. *MIMESIS*, Bauru, v. 41, n. 1, p. 115-131, 2020.

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiência das atividades desenvolvidas por uma equipe de licenciandas do subprojeto de Língua Portuguesa do Programa Residência Pedagógica no 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública. Por meio do programa realizado pelo UNISAGRADO e subsidiado pela CAPES, as licenciandas

das elaboraram e aplicaram atividades com o apoio de metodologias ativas em aulas de Língua Portuguesa e Literatura por um ano e meio. O objetivo deste artigo é avaliar a aplicação das metodologias ativas utilizadas. Para tanto, foram selecionadas as principais atividades de cada bimestre – a Corrida Gramatical, a sequência didática para produção do texto dissertativo-argumentativo, o fluxograma e as exposições culturais –, que foram fundamentadas e comentadas. Durante essas atividades, além do conteúdo das aulas, também se trabalhou a motivação, a independência, a criatividade e o trabalho em equipe. As metodologias ativas contribuíram significativamente para a participação dos estudantes nas aulas, estimulando competências cognitivas e pessoais que são valorizadas na sociedade atual. Algumas atividades levaram mais tempo que o planejado; porém, seus resultados demonstraram o envolvimento do estudante em seu próprio aprendizado e a internalização do conhecimento. Ressalta-se que a realização dessas atividades somente foi possível devido à contribuição do Programa de Residência Pedagógica e ao apoio da escola.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Língua Portuguesa. Metodologias ativas. Formação docente. Programa Residência Pedagógica.

ABSTRACT

This study is an experience report regarding the activities developed by a team of undergraduate students from the Portuguese Language subproject of the Pedagogical Residency Program in Senior Year classes of a public school. Through the program carried out by UNISAGRADO and subsidized by CAPES, the undergraduate students developed and applied activities with the support of active methodologies in Portuguese Language and Literature classes for a year and a half. This article aims to evaluate the application of the active methodologies used by the team of undergraduate students. For this purpose, the main activities of each two months were selected - the Grammar Race, the didactic sequence for the production of an argumentative text, the flowchart, and the cultural exhibitions -, which were substantiated and explained. During these activities, in addition to the classes' subjects, the senior students also worked on motivation, independence, creativity, and teamwork. The active methodologies contributed significantly to student participation in class, stimulating cognitive and personal skills that are valued in today's society. Some activities took longer than planned; however,

SALIMON, Amanda, CESÁRIO, Ingrid Graziela de Freitas Santana e BELAM, Patrícia Viana. O uso de metodologias ativas no ensino médio público: uma experiência da residência pedagógica no subprojeto de língua portuguesa. *MIMESIS*, Bauru, v. 41, n. 1, p. 115-131, 2020.

SALIMON, Amanda, CESÁRIO, Ingrid Graziela de Freitas Santana e BELAM, Patrícia Viana. O uso de metodologias ativas no ensino médio público: uma experiência da residência pedagógica no subprojeto de língua portuguesa. *MIMESIS*, Bauru, v. 41, n. 1, p. 115-131, 2020.

its results demonstrated the students' involvement in their learning and the internalization of knowledge. These activities were only possible due to the Pedagogical Residency program's contribution and the school's support.

Keywords: *Pedagogical practices. Portuguese. Active methodologies. Teacher education. Pedagogical Residency Program.*

INTRODUÇÃO

A necessidade de repensar os modelos tradicionais de ensino-aprendizagem é um dos desafios enfrentados pelas instituições de ensino. Os estudantes, desde as crianças da Educação Infantil até os jovens do Ensino Médio, são *nativos digitais*, pertencentes a uma geração que nasceu imersa em um mundo altamente tecnológico e conectado. Esse intenso contato com as tecnologias digitais alterou o processo de aprendizagem dessa geração, que se habituou à dinamicidade da internet e a interagir simultaneamente com diferentes mídias (LEMOS, 2009).

Considerando essa geração de estudantes e as exigências da atual sociedade do conhecimento, que requer proatividade e colaboração de seus cidadãos, a escola padronizada e as metodologias tradicionais já não são mais adequadas (MORÁN, 2015). É nesse cenário que as metodologias ativas entram em foco. Diferentemente do tradicional processo uniforme e vertical, as metodologias ativas centram o processo de ensino-aprendizagem nos estudantes, favorecendo sua autonomia ao aprenderem por meio de práticas e projetos contextualizados em situações que estimulam a colaboração, a criatividade e a tomada de decisões (MORÁN, 2015).

Entre as mudanças necessárias para a adoção das metodologias ativas, está a transformação do papel do professor, que se torna um mediador do processo de ensino-aprendizagem, atuando como ponte entre o estudante e o conhecimento.

Apesar do sentimento de desvalorização de alguns dos professores por perderem o papel central de transmissores de informação (MORÁN, 2015), as metodologias ativas, na verdade, acrescentam responsabilidades aos docentes quando comparadas ao ensino tradicional (BERBEL, 2011). O novo papel do professor exige, além do conhecimento do conteúdo, uma ampla gama de competências para que planeje, acompanhe e avalie atividades diferentes e significativas (BACICH; MORAN, 2018).

Tendo em vista a importância da qualificação do professor, a formação docente assume papel fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem seja bem-sucedido.

A fim de aprimorar a formação inicial e continuada de professores, o Ministério da Educação lançou, em 2017, a Política Nacional de Formação de Professores (CASTRO, 2017). Uma das ações direcionadas para formação inicial é o Programa Residência Pedagógica, que propõe a imersão do aluno de licenciatura, a partir da segunda metade de seu curso, em escolas públicas de educação básica para aperfeiçoar sua formação prática (MEC, 2017).

O programa propõe que o licenciando tenha ações de regência em sala de aula e de intervenção pedagógica, objetivando exercitar a relação entre teoria e prática profissional docente. Esse licenciando é orientado por um docente da sua Instituição Formadora (professor supervisor) e acompanhado por um professor da escola (professor preceptor) com experiência na área de ensino do licenciando (CAPES, 2018). Dessa forma, também se objetiva consolidar e fortalecer a relação entre a instituição e a escola, já que as duas entidades precisam estar em sintonia, visto que a primeira forma os professores e a segunda os recebe (CAPES, 2018).

O objetivo deste artigo é avaliar a aplicação de metodologias ativas realizadas em uma escola pública no último ano do Ensino Médio.

DESENVOLVIMENTO

As atividades relatadas neste artigo se referem às experiências pedagógicas realizadas por uma equipe da qual as autoras deste artigo fizeram parte, duas na condição de licenciandas dos últimos anos de Letras Português-Inglês e uma como professora-supervisora do subprojeto de Língua Portuguesa. O subprojeto, que ocorreu durante o segundo semestre de 2018 e o ano de 2019, fez parte do Programa de Residência Pedagógica realizado pelo Centro Universitário Sagrado Coração (UNISAGRADO) e subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A escola em que essas experiências ocorreram pertence à rede pública estadual, está localizada na cidade de Bauru, interior de São Paulo, e trabalha com os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º), com os três anos do Ensino Médio e com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Durante o período de um ano e meio do programa, o professor preceptor da escola lecionou cinco aulas semanais da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura para todas as turmas do 3º ano do

SALIMON, Amanda, CESÁRIO, Ingrid Graziela de Freitas Santana e BELAM, Patrícia Viana. O uso de metodologias ativas no ensino médio público: uma experiência da residência pedagógica no subprojeto de língua portuguesa. *MIMESIS*, Bauru, v. 41, n. 1, p. 115-131, 2020.

SALIMON, Amanda,
CESÁRIO, Ingrid Graziela
de Freitas Santana e
BELAM, Patrícia Viana.
O uso de metodologias
ativas no ensino médio
público: uma experiência
da residência pedagógica
no subprojeto de língua
portuguesa. *MIMESIS*,
Bauru, v. 41, n. 1,
p. 115-131, 2020.

Ensino Médio, que funcionava no período matutino. No segundo semestre de 2018, havia cinco turmas e, no ano de 2019, quatro; todas possuindo em torno de 35 estudantes matriculados. Cada sala foi acompanhada por uma dupla de licenciandas, proporcionando as mesmas experiências pedagógicas para todos os estudantes.

A regência das licenciandas ocorria uma vez por semana, durante duas aulas, nas quais, por orientação da supervisora e do programa do UNISAGRADO, trabalhou-se com metodologias ativas. Todas as atividades foram desenvolvidas por meio de uma intersecção de aulas expositivas-dialogadas com o apoio de metodologias ativas. Para este relato de experiência, foi selecionada uma atividade principal por bimestre, cada uma com um objetivo diferente.

Em 2018, as orientações para o programa começaram em agosto e a imersão na escola, na primeira semana de outubro, estendendo-se até o final das aulas em dezembro. Por essa razão, a atuação e a regência concentraram-se no bimestre final, auxiliando o professor a organizar uma exposição cultural sobre as vanguardas europeias.

Em 2019, as atividades dentro da escola foram retomadas em março, após o Carnaval, estendendo-se, novamente, até o final das aulas em dezembro. No primeiro bimestre, foi realizada a atividade *Corrida Gramatical*, que teve como objetivo revisar aspectos gramaticais e conscientizar os estudantes sobre a epidemia de dengue que ocorria na cidade. No segundo, com foco no Enem, foi realizada uma sequência didática objetivando a redação de um texto dissertativo-argumentativo como produto final. No terceiro, os estudantes elaboraram fluxogramas para trabalhar e discutir o texto *Quanto vale um jovem?* (MOREIRA, 2018) e uma charge do cartunista Antônio Junião, que havia sido publicada originalmente no artigo *A herança colonial e escravocrata não pode sabotar nossos valores novamente*, de Ronilso Pacheco (2018). No quarto, uma pequena competição foi realizada para avaliar o conhecimento dos estudantes sobre a primeira fase do Modernismo e, assim como no ano anterior, uma exposição cultural foi organizada, dessa vez com a primeira fase do Modernismo e a obra *Macunaíma* de Mário de Andrade como temas.

Nos subtópicos seguintes, essas atividades serão descritas juntamente com o embasamento teórico que levou à sua execução e com o resultado observado. A exposição cultural, realizada duas vezes, será retratada em um único subtópico.

Os materiais utilizados foram, em sua maioria, disponibilizados pelos recursos do programa. O UNISAGRADO imprimiu os materiais produzidos pelas licenciandas, bem como forneceu *flipcharts*, bexigas e outros materiais. A escola forneceu canetinhas, papéis-cartão e outros materiais de papelaria, bem como cedeu a utilização da sala de aula, da sala de leitura (com seis mesas redondas, nas

quais os grupos se reuniam) e do auditório da escola, os dois últimos espaços contendo um computador e um projetor multimídia.

Corrida Gramatical

A Corrida Gramatical foi uma atividade em forma de gincana, realizada no primeiro bimestre de 2019, que teve por objetivo revisar alguns tópicos gramaticais já estudados pelos estudantes em anos anteriores do Ensino Médio juntamente com a matéria que estavam trabalhando no momento, os adjuntos adverbiais de causa.

A realização da gincana e de algumas outras dinâmicas competitivas se basearam no conceito de *gamificação*, que é a “utilização da mecânica dos *games* em cenários *non games*, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento” (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 76). A mecânica dos *games* seria o conjunto de regras e procedimentos de um jogo que levaria a determinadas interações (SCHLEMMER, 2016). Essas interações têm como objetivo “promover a motivação e o comportamento do indivíduo” (BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014, p. 14), além de encorajar a sua independência (AGUIAR, 2010).

Para a realização da atividade, os estudantes receberam duas folhas impressas. A primeira continha um texto que compilava três notícias, atuais naquele momento, sobre a dengue, explicando a transmissão da doença, os sintomas e as maneiras de prevenção. O tema do texto foi escolhido devido à epidemia de dengue que atingiu a cidade de Bauru (G1 BAURU E MARÍLIA, 2019). Alguns estudantes leram o texto em voz alta e, ao final, foi questionado se tinham alguma dúvida quanto à interpretação do mesmo.

A segunda folha consistia em um material de apoio com resumos de alguns tópicos gramaticais (como classificação de palavras, tipos de sujeito, transitividade do verbo, entre outros) que seriam utilizados durante a atividade. Esse material foi elaborado também com o intuito de ser utilizado posteriormente pelos estudantes, já que o material didático utilizado em sala é propriedade da escola.

Foi explicado aos estudantes que o texto lido serviria de base para a atividade e que o material de apoio os auxiliaria a responder as questões.

Na sequência, os estudantes foram divididos em duplas (ou trios, em algumas exceções) e as licenciandas explicaram o funcionamento da Corrida: havia 10 questões a serem respondidas por cada du-

SALIMON, Amanda, CESÁRIO, Ingrid Graziela de Freitas Santana e BELAM, Patrícia Viana. O uso de metodologias ativas no ensino médio público: uma experiência da residência pedagógica no subprojeto de língua portuguesa. *MIMESIS*, Bauru, v. 41, n. 1, p. 115-131, 2020.

SALIMON, Amanda, CESÁRIO, Ingrid Graziela de Freitas Santana e BELAM, Patrícia Viana. O uso de metodologias ativas no ensino médio público: uma experiência da residência pedagógica no subprojeto de língua portuguesa. *MIMESIS*, Bauru, v. 41, n. 1, p. 115-131, 2020.

pla; porém, a dupla teria que resolver uma de cada vez, e somente iriam receber a questão seguinte quando tivesse respondido corretamente a anterior.

Dessa forma, todas as duplas receberam a questão nº 1 ao mesmo tempo. As licenciandas ficaram na frente da sala, com as demais questões recortadas em pequenas tiras de papel e uma lista para marcar a pontuação das duplas. Assim que a dupla encontrava a resposta para a questão, um dos integrantes “corria” até a frente da sala e mostrava a resposta para uma das licenciandas. Se a resposta estivesse correta, a dupla recebia um ponto e a tira de papel com a questão nº 2. Se a resposta estivesse errada, a licencianda explicava o tópico brevemente para que a dupla pudesse refazer a questão e tentar novamente.

No início, talvez por ser a primeira atividade realizada com as turmas do 3º ano, a Corrida Gramatical causou estranhamento nos estudantes, levando um tempo até se habituarem à dinâmica. Porém, após as primeiras questões, eles se animaram pelo espírito competitivo. A maioria das duplas, no decorrer de duas aulas, chegou pelo menos até a questão nº 8. Mais de dez duplas chegaram até a questão nº 10. Assim, foi observado que a dinâmica de gamificação da atividade proporcionou o envolvimento das turmas.

Nas aulas seguintes à atividade, as licenciandas solucionaram todas as questões juntamente com os estudantes. Dessa maneira, foi possível retomar os tópicos gramaticais trabalhados em cada questão para que todos os estudantes os revisassem, mesmo aqueles que não chegaram até a questão nº 10, e tirassem qualquer dúvida. Muitos estudantes participaram, expondo para a sala a resposta que o grupo havia colocado ou fazendo perguntas sobre o tópico em questão.

Sequência didática sobre o texto dissertativo-argumentativo

No segundo bimestre de 2019, visto que a maioria dos estudantes faria o Enem no final do ano, o tema sugerido pelo preceptor foi o texto dissertativo-argumentativo, tipo de redação exigido no Enem e em alguns vestibulares.

Para que os estudantes pudessem desenvolver um texto dissertativo-argumentativo, foi desenvolvida uma sequência didática, que é um procedimento metodológico utilizado para o ensino-aprendizagem de algum gênero textual oral ou escrito (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática possui quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, desenvolvimentos dos módulos e produção final.

A primeira etapa, a apresentação da situação, é a exposição do projeto aos estudantes para que suas capacidades de linguagem sejam mapeadas; enquanto a segunda etapa, a produção inicial, é o desenvolvimento de um texto que será analisado para que as intervenções necessárias para o processo ensino-aprendizagem sejam realizadas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Essas duas primeiras etapas foram discutidas inicialmente com o professor preceptor, que já havia requisitado o desenvolvimento de redações dos estudantes em situações anteriores. Analisando essas produções, o preceptor e as licenciandas observaram que a maioria dos textos não possuía uma estrutura condizente com o texto dissertativo-argumentativo: muitos eram construídos com um ou dois parágrafos, outros eram opinativos.

A partir dessa análise, iniciou-se a terceira etapa, o desenvolvimento dos módulos, os quais têm como objetivo fornecer instrumentos para que os estudantes superem os desafios demonstrados nas produções textuais iniciais. Por uma questão de tempo, foram criados dois módulos a serem desenvolvidos em duas semanas, ou seja, duas aulas para cada módulo.

No primeiro módulo, a introdução ao tema foi feita por meio de uma aula expositiva dialogada. A escolha por essa metodologia neste e em diversos outros momentos foi feita porque a aula expositiva dialogada, ainda que se assemelhe ao modelo tradicional na parte expositiva, preza pela participação ativa dos estudantes (ANASTASIOU; ALVES, 2004). Nessa metodologia, o professor deve considerar o conhecimento prévio dos estudantes, fazendo com que os estudantes se aproximem do objeto de estudo a partir de suas experiências e realidades (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

Considerando esses aspectos, essa aula foi baseada na apostila *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2013), direcionada ao 3º ano do Ensino Médio, que possui um capítulo em que explica e exemplifica os tipos de introdução, argumento e conclusão que podem ser usados em um texto dissertativo-argumentativo.

Os estudantes receberam um material de apoio com o resumo do conteúdo da aula e, ao final da explicação, fizeram uma atividade em grupo para avaliar o entendimento sobre o que foi exposto. A atividade consistiu em seis questões projetadas, cada uma com um excerto de uma redação nota 1000 do Enem de 2018 e com quatro

SALIMON, Amanda, CESÁRIO, Ingrid Graziela de Freitas Santana e BELAM, Patrícia Viana. O uso de metodologias ativas no ensino médio público: uma experiência da residência pedagógica no subprojeto de língua portuguesa. *MIMESIS*, Bauru, v. 41, n. 1, p. 115-131, 2020.

SALIMON, Amanda,
CESÁRIO, Ingrid Graziela
de Freitas Santana e
BELAM, Patrícia Viana.
O uso de metodologias
ativas no ensino médio
público: uma experiência
da residência pedagógica
no subprojeto de língua
portuguesa. *MIMESIS*,
Bauru, v. 41, n. 1,
p. 115-131, 2020.

opções de resposta em relação ao tipo de introdução, argumentos ou conclusão que foi utilizado.

Cada grupo, com 5 ou 6 estudantes, recebeu plaquinhas com as letras A, B, C e D. Após a leitura em voz alta do parágrafo por um dos estudantes, os grupos tinham um minuto e meio para escolher a resposta correta. Uma das licenciandas avisava quando o tempo se esgotava e, ao falar “já”, um representante do grupo levantava a plaquinha com a alternativa escolhida. Por meio dessa dinâmica, os estudantes puderam discutir entre si a teoria explicada e tirar dúvidas após a resposta certa ser revelada. A pressão do limite de tempo para responder e a dinâmica de levantar a plaquinha de resposta motivaram os estudantes a discutirem mais rapidamente, sem intervenção de conversas paralelas ou uso do celular.

No segundo módulo, a aula objetivou o reconhecimento dos critérios de correção da redação do Enem pelos estudantes. O material de apoio apresentou (1) um fluxograma de como as redações do Enem são corrigidas, (2) cinco tabelas, cada uma resumindo as cinco competências avaliadas, e (3) duas redações retiradas do Banco de Redações do Uol para a atividade avaliativa.

Os critérios de correção foram apresentados aos estudantes por meio de uma aula expositiva dialogada e, como atividade avaliativa, os estudantes utilizaram tais critérios para avaliar as duas redações do Banco de Redações, que haviam sido avaliadas em 1000 pontos e em 150 pontos pelos corretores do site. Os estudantes pontuaram as cinco competências nas duas redações, justificando cada uma das notas e, depois, responderam qual era a melhor redação e por quê.

A atividade motivou os alunos a discutirem diversos aspectos das redações, como ortografia, argumentação, coesão e coerência. Cada grupo entregou uma folha com as avaliações das redações e, na aula seguinte, as licenciandas traçaram um comparativo entre as notas. Os estudantes se interessaram pelas discrepâncias de avaliação, algumas divergindo muito mesmo tendo seguido um mesmo critério, o que os incentivou a discutir sobre o peso de cada competência e a participar da correção geral das redações, apontando erros gramaticais e sugerindo melhorias.

Esses dois módulos tiveram como objetivo preparar o estudante para elaborar sua própria redação: o primeiro forneceu opções para a estrutura do texto dissertativo-argumentativo e o segundo mostrou quais são as competências avaliadas.

Após a conclusão da terceira etapa, a quarta e última etapa da sequência didática consiste na produção final, na qual o estudante colocará em prática o que aprendeu (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Nessa etapa, os estudantes receberam duas propostas de redação, cada uma com três textos e uma imagem como material motivador. O estudante teve que escolher uma das propostas e elaborar uma redação semelhante à proposta pelo Enem: escrita à tinta, de 7 a 30 linhas, discutindo o tema proposto respeitando os direitos humanos.

Desde a apresentação da sequência didática aos estudantes, estes foram avisados que, para ser um treino para o Enem, a elaboração da redação simularia o tempo estipulado no dia real da prova; por isso, deveriam realizá-la em uma aula. A maioria dos estudantes teve dificuldade em entregar a redação no tempo planejando, precisando de mais algumas aulas para finalizá-la.

A correção da redação foi feita conforme o Enem, e cada licencianda funcionou como uma avaliadora e pontuou conforme as tabelas das cinco competências. Durante a correção, observou-se uma considerável melhora na estruturação dos textos, que agora possuíam mais argumentos e uma proposta de solução como conclusão. Porém, também observaram-se diversos problemas de ortografia, acentuação e coesão, os quais foram anotados para uma proposta de atividade revisão no bimestre seguinte.

A proposta inicial da sequência incluía a reelaboração da redação após a correção; porém, devido ao atraso na entrega, não foi possível.

Para encerrar a sequência, cada estudante recebeu a redação corrigida juntamente com a nota final e as cinco notas de cada avaliadora. Na aula, foram discutidos os aspectos estruturais, gramaticais e temáticos que ainda precisavam ser melhorados.

Fluxograma

O terceiro bimestre, após as férias de julho, iniciou com exercícios de revisão propostos pelo professor preceptor. Tais exercícios exigiam a interpretação do texto *Quanto vale um jovem?* (MOREIRA, 2018) e da charge do cartunista Antônio Junião publicada originalmente no artigo *A herança colonial e escravocrata não pode sabotar nossos valores novamente*, de Ronilso Pacheco (2018), materiais que criticavam o racismo no Brasil e outros problemas socioeconômicos da sociedade brasileira.

O professor comunicou às licenciandas sobre a dificuldade de interpretação que os estudantes enfrentavam. A partir dessa informação, as licenciandas planejaram uma atividade utilizando fluxogramas com o objetivo de facilitar a interpretação dos materiais e incentivar uma discussão do tema com a sala.

SALIMON, Amanda, CESÁRIO, Ingrid Graziela de Freitas Santana e BELAM, Patrícia Viana. O uso de metodologias ativas no ensino médio público: uma experiência da residência pedagógica no subprojeto de língua portuguesa. *MIMESIS*, Bauru, v. 41, n. 1, p. 115-131, 2020.

SALIMON, Amanda, CESÁRIO, Ingrid Graziela de Freitas Santana e BELAM, Patrícia Viana. O uso de metodologias ativas no ensino médio público: uma experiência da residência pedagógica no subprojeto de língua portuguesa. *MIMESIS*, Bauru, v. 41, n. 1, p. 115-131, 2020.

O fluxograma foi escolhido por ser uma ferramenta que permite a leitura-compreensão. Há quatro etapas para sua construção: (1) primeira leitura do texto, (2) nova leitura, para selecionar os elementos mais importantes de cada parágrafo, (3) estabelecimento do elemento-chave do texto, e (4) relação das ideias por meio de setas (CASTRO; ARANTES; SÁ, 2013). Por meio dessas etapas, o leitor aprende a extrair e relacionar as ideias principais, visto que é motivado “não só a encontrar a essência do texto, mas também a fazer inferências e tirar conclusões” (CASTRO; ARANTES; SÁ, 2013, p. 20)

Em um primeiro momento, por meio de uma aula expositiva dialogada, as licenciandas apresentaram o conceito de fluxograma, as etapas necessárias para sua realização e alguns exemplos.

Na sequência, a sala foi dividida em grupos de 5 a 6 estudantes e cada grupo recebeu uma folha de *flipchart* (bloco de papel) que media aproximadamente 62 x 86 centímetros. A atividade consistiu em desenhar dois fluxogramas e um diagrama de Venn: o primeiro fluxograma, sobre o texto, seria desenhado no quadrante esquerdo superior; o segundo fluxograma, sobre a charge, no quadrante direito superior; e, por fim, na parte inferior, seria desenhado um diagrama de Venn com palavras-chave que indicariam tópicos que o texto e a charge tinham em comum e os que apareciam unicamente em um dos materiais.

Utilizando canetas e canetinhas coloridas, os estudantes utilizaram duas aulas a mais que o planejado para a realização da atividade. Porém, na última aula, em que cada grupo apresentou seu *flipchart* para a sala, a discussão gerada após cada apresentação foi muito produtiva. Os estudantes conseguiram compreender o texto e a charge e encontrar pontos de conexão entre eles. Integrantes de alguns grupos, inclusive, compartilharam experiências pessoais relacionadas ao tema, aprimorando a discussão.

Exposições Culturais

No quarto bimestre de 2018 e de 2019, o professor preceptor, as licenciandas e os estudantes organizaram uma exposição cultural, atividade que o preceptor já costumava organizar anualmente com os 3ºs anos, no auditório da escola.

A exposição cultural tem como objetivo proporcionar uma experiência criativa que leva os estudantes a trabalharem em equipe e a interiorizarem as características de um movimento artístico-literário. Além das experiências criativas contribuírem para o bem-estar dos estudantes, a criatividade e a inovação auxiliam “o indivíduo

a lidar com os desafios e complexidades” da nossa sociedade atual (ALENCAR; FLEITH, 2008).

A exposição de 2018 teve as cinco principais vanguardas europeias – Futurismo, Cubismo, Expressionismo, Dadaísmo e Surrealismo – como tema. Cada turma dividiu-se em cinco grupos, um para cada vanguarda. O grupo elaborou uma apresentação em *Powerpoint* sobre as principais características, artistas e obras da vanguarda, e três expressões artísticas inspiradas no tema: uma pintura, uma escultura e um poema.

Inicialmente, cada turma seria dividida em dois ambientes: sala de leitura e laboratório de informática. Na sala de leitura, iriam interpretar poemas da vanguarda escolhida e desenvolver o poema que faria parte da exposição; no laboratório de informática, iriam pesquisar e elaborar a apresentação do trabalho. O objetivo das atividades no laboratório ia além da apresentação, pois também foi planejado conduzir atividades para se trabalhar com o uso de pesquisas seguras e recursos para aprimorar a pesquisa no Google.

Apesar do laboratório de informática ser pequeno, acreditava-se que comportaria metade da sala, sentando dois a três alunos em cada computador. Porém, na semana em que as atividades se iniciaram, muitos computadores apresentaram problemas de funcionamento ou de conexão, o que inviabilizou uma parte das atividades. Por essa razão, a apresentação dos alunos foi replanejada como tarefa de casa.

Em sala, o preceptor apresentou as vanguardas por meio de aulas expositivas dialogadas e, juntamente com as licenciandas, orientou cada grupo na execução das expressões artísticas. Para a pintura, os estudantes utilizaram materiais próprios; para a escultura, itens de descarte recicláveis.

Para a montagem da exposição, o professor preceptor utilizou materiais que haviam sido guardados de outras exposições e organizou a compra dos materiais que faltavam, a qual foi realizada pela escola. Durante uma semana, o preceptor, as licenciandas e os grupos digitaram, imprimiram e confeccionaram molduras para os poemas. As pinturas também foram emolduradas utilizando papel cartão colorido. Também foram impressas fichas com o nome da vanguarda e dos nomes dos integrantes do grupo para serem colocadas junto a cada expressão artística.

A partir da abertura da exposição, que foi visitada por outras turmas da escola, cada turma realizou suas apresentações, que foram avaliadas pelas licenciandas. As expressões artísticas também foram avaliadas por meio de critérios relacionados à coerência das criações artísticas com as vanguardas, mas, também, ao uso da criatividade dos estudantes, buscando valorizar a originalidade e o talento.

SALIMON, Amanda, CESÁRIO, Ingrid Graziela de Freitas Santana e BELAM, Patrícia Viana. O uso de metodologias ativas no ensino médio público: uma experiência da residência pedagógica no subprojeto de língua portuguesa. *MIMESIS*, Bauru, v. 41, n. 1, p. 115-131, 2020.

SALIMON, Amanda,
CESÁRIO, Ingrid Graziela
de Freitas Santana e
BELAM, Patrícia Viana.
O uso de metodologias
ativas no ensino médio
público: uma experiência
da residência pedagógica
no subprojeto de língua
portuguesa. *MIMESIS*,
Bauru, v. 41, n. 1,
p. 115-131, 2020.

A exposição de 2019 teve como tema a primeira fase do Modernismo e a obra *Macunaíma*, de Mário de Andrade.

Cada sala foi dividida em seis grupos e os movimentos da primeira fase – Pau-Brasil, Verde-Amarelismo e Antropofágico – foram sorteados, sendo que haveria dois grupos com o mesmo tema. Cada grupo produziu um poema e uma escultura sobre o tema. Quanto à obra *Macunaíma*, os mesmos seis grupos produziram uma poesia e uma pintura que atualizassem um aspecto da obra de Mário de Andrade por meio da antropofagia.

Antes da elaboração das expressões artísticas, os temas foram introduzidos por meio de aulas expositivas dialogadas.

Na aula sobre a primeira fase do Modernismo, a avaliação do tema foi realizada por meio de uma atividade lúdica competitiva utilizando bexigas. Cada um dos seis grupos recebeu um saco plástico de lixo com seis bexigas dentro. As bexigas estavam numeradas de 1 a 6 e, dentro de cada uma delas, foram colocadas tiras de papel com opções de resposta para seis perguntas elaboradas previamente. As licenciandas selecionavam uma pergunta de maneira aleatória (por exemplo, a pergunta 3) e, apenas depois de terem dito “já”, o grupo poderia abrir o saco, encontrar a bexiga correta (a de número 3), estourar a bexiga, ler as respostas e encontrar a certa. Um integrante do grupo, então, deveria ir correndo até as licenciandas e mostrar a resposta. Caso estivesse certa, o grupo ganhava um ponto; caso estivesse errada, o próximo grupo a chegar com a correta receberia o ponto. Novamente, o jogo despertou o interesse dos estudantes por meio da competitividade e da agilidade. Todos os estudantes participaram e colaboraram com o andamento da atividade.

Na aula sobre *Macunaíma*, os estudantes já haviam recebido uma adaptação em história em quadrinhos do governo (ANDRADE; ABU; X, 2016) e haviam sido orientados a terminar a leitura até a data da aula. No dia, as licenciandas utilizaram uma bola de isopor como “poder de fala” durante a aula. A cada tópico exposto, algumas perguntas foram realizadas e o estudante com a bola teria que ser ouvido por todos os colegas, que só poderiam contribuir com a resposta quando a bola chegasse até eles.

A exposição de 2019 foi montada de maneira semelhante à do ano anterior, com o preceptor, licenciandas e estudantes preparando a impressão dos poemas e emoldurando as pinturas. Na última semana de novembro, a exposição foi aberta para visita dos demais estudantes da escola.

Nos dois anos, a iniciativa e a criatividade que os trabalhos desenvolvidos demandaram dos estudantes tiveram como resultado a constatação de que eles, de fato, apreenderam o conteúdo das aulas

expositivas, uma vez que conseguiram elaborar expressões artísticas condizentes com o tema de cada exposição. Foi possível analisar as vantagens da expressão artística como um recurso didático e motivador, já que os produtos refletiam a aquisição de conhecimento e visão crítica dos estudantes, que foram expressos por meio do uso da criatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desenvolvidas pela equipe de licenciandas trabalharam o conteúdo planejado para as aulas ao mesmo tempo em que exercitaram a motivação, a independência, a criatividade e o trabalho em equipe.

Em geral, todas as atividades foram bem-sucedidas. A Corrida Gramatical, o exercício com as plaquinhas da sequência didática e a dinâmica das bexigas sobre a primeira fase do Modernismo trabalharam com a competitividade e com o sistema de pontuação próprios da *gamificação*, e efetivamente promoveram uma mudança de atitude nos estudantes, que se envolveram nas atividades. As exposições culturais de 2018 e 2019 exigiram atividades e aptidões variadas dos estudantes, estimulando a capacidade criativa ao passo que internalizavam o conhecimento requerido. A sequência didática e o fluxograma mostraram o desenvolvimento dos estudantes que, em sua maioria, superaram os desafios que haviam sido observados pelo preceptor e pelas licenciandas.

Dessa forma, conclui-se que as metodologias ativas contribuíram significativamente para a participação dos estudantes nas aulas, valorizando o protagonismo em seu próprio aprendizado e estimulando competências cognitivas e pessoais que são valorizadas na sociedade atual.

É necessário, ainda, pontuar algumas considerações. A primeira se refere ao tempo planejado para cada atividade. Atividades que exigiram maior planejamento dos estudantes, como a redação do texto dissertativo-argumentativo e a elaboração dos fluxogramas, tomaram um tempo maior do que o esperado. Ainda que os resultados tenham sido positivos, o imprevisto fez com que o cronograma fosse alterado e outras atividades não puderam ser realizadas. Uma hipótese sobre esse ocorrido é o estranhamento dos estudantes, que estavam acostumados a ter a maioria de suas aulas no modelo tradicional.

A segunda consideração se refere aos materiais fornecidos pela reserva do Programa de Residência Pedagógica e pela escola, que

SALIMON, Amanda, CESÁRIO, Ingrid Graziela de Freitas Santana e BELAM, Patrícia Viana. O uso de metodologias ativas no ensino médio público: uma experiência da residência pedagógica no subprojeto de língua portuguesa. *MIMESIS*, Bauru, v. 41, n. 1, p. 115-131, 2020.

SALIMON, Amanda,
CESÁRIO, Ingrid Graziela
de Freitas Santana e
BELAM, Patrícia Viana.
O uso de metodologias
ativas no ensino médio
público: uma experiência
da residência pedagógica
no subprojeto de língua
portuguesa. *MIMESIS*,
Bauru, v. 41, n. 1,
p. 115-131, 2020.

também forneceu os espaços utilizados. Sabe-se que as escolas públicas, por razões que não cabem no escopo deste artigo, nem sempre possuem instalações físicas e condições financeiras para que algumas dessas atividades sejam realizadas. Atividades que inicialmente haviam considerado o uso da sala de informática da escola, por exemplo, foram replanejadas porque as condições dos computadores não possibilitavam sua execução. Contudo, o programa e a escola propiciaram experiências que foram relevantes não só para os estudantes, mas também para as próprias licenciandas.

Assim, a terceira e última consideração se refere à contribuição que a Residência Pedagógica e a execução de atividades com apoio de metodologias ativas tiveram na formação das licenciandas que participaram do subprojeto. Além de comprovarem a relevância das metodologias ativas, proporcionaram uma vivência dentro da escola que possibilitou a compreensão dos mecanismos escolares e consolidou os conhecimentos teóricos, que foram analisados criticamente ao serem contrastados com a realidade escolar.

Depreende-se, então, que as metodologias ativas ocasionaram mudanças tanto nos estudantes quanto nas licenciandas, já que todos se envolveram na construção do processo de ensino-aprendizagem, articulando conteúdos teóricos com práticas e buscando estratégias para solucionar desafios.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à escola e ao professor-preceptor, os quais apoiaram a implementação do projeto e das atividades mencionadas. Agradecemos à CAPES pela concessão da bolsa de estudos e o incentivo à iniciação à docência e ao Centro Universitário do Sagrado Coração (UNISAGRADO), pela oportunidade de poder desenvolver o projeto.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. P. Jogos eletrônicos educativos: instrumento de avaliação focado nas fases iniciais do processo de design. **Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Design**, 2010. Disponível em: <http://www.um.pro.br/prod/_pdf/001426.pdf>. Acesso em: 27 maio 2020.
- ALENCAR, E.; FLEITH, D. Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 24, n. 1, p. 59-65, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ptp/v24n1/a07v24n1.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2020.
- ALVES, L. R. G.; MINHO, M. R. S.; DINIZ, M. V. C. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, L. M. et al. (Org.). **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 74-97.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.
- ANDRADE, M.; ABU, A.; X, A. **Macunaíma em quadrinhos**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2016. 80 p.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso Editora, 2018. 260 p.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>>. Acesso em: 28 maio 2020.
- BUSARELLO, R. I., ULBRICHT, V. R. e FADEL, L. M. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, L. M. et al. (Org.). **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 11-37.
- CAPES. Programa de Residência Pedagógica. 01 mar. 2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 28 maio 2020.
- CASTRO, A. B. B. C.; ARANTES, H. A. G.; SÁ, L. S. B. C. **Dos alicerces da leitura à construção do texto**. Bauru: EDUSC, 2013. 258 p.
- CASTRO, M. H. G. de. **Política Nacional de Formação de Professores**. Out. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index>>.
- SALIMON, Amanda, CESÁRIO, Ingrid Graziela de Freitas Santana e BELAM, Patrícia Viana. O uso de metodologias ativas no ensino médio público: uma experiência da residência pedagógica no subprojeto de língua portuguesa. *MIMESIS*, Bauru, v. 41, n. 1, p. 115-131, 2020.

SALIMON, Amanda, CESÁRIO, Ingrid Graziela de Freitas Santana e BELAM, Patrícia Viana. O uso de metodologias ativas no ensino médio público: uma experiência da residência pedagógica no subprojeto de língua portuguesa. *MIMESIS*, Bauru, v. 41, n. 1, p. 115-131, 2020.

php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 maio 2020.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens – 3º EM**. 9ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

G1 BAURU E MARÍLIA. Maior epidemia de dengue da história de Bauru chega a mais de 16,8 mil casos. **G1**. 14 de maio de 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2019/05/14/maior-epidemia-de-dengue-da-historia-de-bauru-chega-a-mais-de-168-mil-casos.ghtml>>. Acesso em: 27 maio 2020.

LEMOS, S. Nativos digitais x aprendizagens: um desafio para a escola. **Boletim Técnico do Senac**, v. 35, n. 3, p. 38-47, 2009. Disponível em: <<https://www.bts.senac.br/bts/article/view/236/219>>. Acesso em: 27 maio 2020.

MEC. **MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica**. Portal MEC. 18 out. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>>. Acesso em: 27 maio 2020.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção mídias contemporâneas. **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 27 maio 2020.

MOREIRA, J. Quanto vale um jovem? **Blog Viração**. 12 ago. 2018. Disponível em: <<https://viracao.org/blog/quanto-vale-um-jovem/>>. Acesso em: 29 maio 2020.

PACHECO, R. A herança colonial e escravocrata não pode sabotar nossos valores novamente. **Usina de Valores**. 24 jul. 2018. Disponível em: <<https://usinadevalores.org.br/a-heranca-colonial-e-escravocrata-nao-pode-sabotar-nossos-valores-novamente/>>. Acesso em: 29 maio 2020.

SCHLEMMER, E. Games e Gamificação: uma alternativa aos modelos de EaD. **RIED**. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, v. 19, n. 2, p. 107-124, 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3314/331445859007.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2020.

