

**USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NAS AULAS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: RELATO DE CASO SOBRE ATIVIDADES REALIZADAS  
NO IFTO - CAMPUS ARAGUATINS**

**USO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN CLASES DE LENGUA  
PORTUGUESA: REPORTE DE CASO DEL ACTIVIDADES REALIZADAS  
EN IFTO - CAMPUS ARAGUATINS**

Matheus Batista Barboza Coimbra<sup>1</sup>

Lilian Greice dos Santos Ortiz da Silveira<sup>2</sup>

Bruno Gomes Pereira<sup>3</sup>

**RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo apresentar um relato de caso a partir das vivências compartilhadas por docentes de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Tocantins (IFTO), *Campus* de Araguaatins. Na oportunidade, as atividades executadas foram mediadas pelos princípios das Metodologias Ativas, elemento fundamental para a existência dos dados. A Fundamentação Teórica reside nas interfaces entre Pedagogia e Metodologias Ativas a partir, principalmente, dos teóricos Almeida, Geraldini e Valente (2017) e José Moran (2015). A metodologia da pesquisa é um relato de caso realizado na disciplina de Língua Portuguesa nos segundos anos dos Cursos Técnicos em Agropecuária e em Redes do (IFTO), campus Araguaatins. Os dados revelam que o processo de ensino e aprendizagem tem se modificado e atualmente confere maior autonomia ao estudante, organizando atividades capazes de motivar o interesse e estimular a participação ativa dos alunos. Tais atividades se encaixam nas metodologias ativas que colocam o discente como protagonista de sua aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autonomia. Discente. Metodologias Ativas. Protagonista.

**RESUMEN**

Este artículo tiene como objetivo presentar un reporte de caso a partir de las experiencias compartidas por profesores de Lengua Portuguesa del Instituto Federal do Tocantins (IFTO), *Campus* de Araguaatins. En su momento, las actividades realizadas estuvieron mediadas por los principios de las Metodologías Activas, elemento fundamental para la

---

<sup>1</sup> Especialista em Libras pela Universidade Cândido Mendes (UCAM) e Especialista em Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade de Paraíso do Norte (FAPAN). Doente do Instituto Federal do Tocantins (IFTO). E-mail: matheus.coimbra@ifto.edu.br.

<sup>2</sup> Doutoranda em História da Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Docente do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL). E-mail: ortiz.greice@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutor em Ensino de Língua e Literatura (ênfase em Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Membro da Associação Latino-Americana de Linguística Sistemico-Funcional (ALSFAL). Docente do Instituto Federal do Tocantins (IFTO). E-mail: brunogomespereira\_30@hotmail.com.

existencia de los datos. La Fundación Teórica reside en las interfaces entre Pedagogía y Metodologías Activas, principalmente de los teóricos Almeida, Geraldini y Valente (2017) y José Moran (2015). La metodología de investigación es un caso clínico realizado en la disciplina de Lengua Portuguesa en los segundos años de Cursos Técnicos en Agricultura y Redes en (IFTO), campus Araguatins. Los datos revelan que el proceso de enseñanza y aprendizaje se ha modificado y actualmente otorga una mayor autonomía al alumno, organizando actividades capaces de motivar el interés y estimular la participación activa de los estudiantes. Tales actividades encajan en las metodologías activas que colocan al alumno como protagonista de su aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** Autonomía. Estudiante. Metodologías Activas. Protagonista.

## 1 INTRODUÇÃO

Entender a educação em uma era dita “líquida”, nos termos de Bauman (2004), é justamente problematizar questões que circundam os processos educacionais, mas que não são visivelmente explicitadas. Em outras palavras, trata-se de buscar sentidos que possam viabilizar um processo educacional significativo face à efemeridade das ações humanas.

Diante disso, fazem-se necessárias pesquisas que versam sobre o que chamamos de Metodologias Ativas (doravante MA), partindo do pressuposto de que apresentam uma perspectiva mais contemporânea das práticas pedagógicas, entendendo-as como fenômenos sociais orgânicos e, por isso, passíveis de influências externas.

Neste artigo, portanto, objetivamos apresentar um relato de caso a partir das vivências compartilhadas por docentes de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Tocantins (IFTO), Campus de Araguatins. Para tanto, consideramos pertinentes as similaridades do referido local de pesquisa, a saber o letramento<sup>4</sup> escolar dos discentes e docentes, bem como demais questões culturais que funcionaram como forças centrípetas e centrífugas do processo de ensino de Língua Portuguesa enquanto língua materna.

A expressão “forças centrípetas e centrífugas” é empregada neste trabalho a partir da perspectiva dialógica de Bakhtin (2006; 2003), tendo em vista que o processo educacional, em todas as suas concepções, perpassa pela esfera dialógica por excelência.

---

<sup>4</sup> O significado do termo “letramento”, neste artigo, é condizente com o proposto por Street (1984).

Logo, pensar as MA no contexto educacional é, antes de tudo, compreender a posição que discente e docente assumem no momento da interação.

A concepção de relato de caso mobilizada neste artigo se mostra concernente às diretrizes de Yin (2005). Sob uma ótica mais sociológica, o referido autor afirma que o conjunto de fenômenos sociais que costuram a anatomia de um relato de caso obedece a uma sucessão de fatores de suma importância, tais como o comportamento dos sujeitos envolvidos, bem como a concepção de valores éticos e morais que permeia tal interação.

Em síntese, esperamos que este trabalho possa render desdobramentos, seja na pesquisa, seja na extensão, de maneira a gerar ganhos intelectuais a todos os sujeitos envolvidos. Compreendemos que as MA semiotizam, de maneira bastante satisfatória, os movimentos sociais mais contemporâneos no mundo. Por isso, é necessário discutirmos as MA não como teoria, mas como uma nova proposta de engajamento de letramento escolar, sobretudo do discente, tendo em vista que assume posto de protagonista do processo.

## **2 METODOLOGIAS ATIVAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS: UM OLHAR PROBLEMATIZADOR DO RELATO DE CASO**

Diante da constatação de que mudanças sociais influenciam na forma como a aprendizagem ocorre, é necessário refletir acerca das transformações que vêm ocorrendo na educação. Tais mudanças sociais se relacionam, também, ao advento de novas tecnologias como a informática.

Nesse viés, a internet facilitou o acesso à informação e influenciou na alteração de métodos tradicionalmente usados em sala de aula. Diante do novo contexto, o professor deixa de ser um transmissor de conhecimentos e os alunos passam a ter maior liberdade em seu processo de aprendizagem.

Assim, novas metodologias passam a ser usadas em sala de aula a fim de proporcionar um ensino em que os alunos possam ser mais ativos e consigam aprender de acordo com suas necessidades. Tais metodologias incluem o uso de projetos interdisciplinares, ensino híbrido, sala de aula invertida e outras.

No cenário brasileiro, é possível identificar algumas pesquisas que versam sobre o papel da tecnologia do processo educativo pós-moderno. Nesse sentido, é possível

citar os trabalhos de Araújo, Dourado e Pereira (2016) e Yamashita, Ribeiro e Partata (2018), por exemplo.

Araújo, Dourado e Pereira (2016) discutem sobre a importância da tecnologia para o ensino nas séries iniciais da escola básica. Diante disso, os autores procuram problematizar a relação entre ludicidade e tecnologia na escola para um ensino satisfatório de Língua Portuguesa. Esta pesquisa se mostra pertinente às discussões que travamos aqui, partindo do pressuposto que, assim como os autores referenciados, buscamos uma maneira eficiente e eficaz para o ensino de Língua Portuguesa, ainda que seja em outra esfera de ensino.

Já Yamashita, Ribeiro e Partata (2018) apresentam a prática do *Match Based Learning* como uma proposta ativa de ensino no contexto de cursos de saúde. Conforme as autoras, pensar a tecnologia no ensino é, antes de tudo, uma medida desafiadora, pois está intrinsecamente ligada à superação contínua das práticas de letramento dos sujeitos envolvidos.

É relevante pontuar que o uso de MA enriquece o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o aluno passa a ocupar posição central. Diante dessa afirmação, se faz necessário elucidar a concepção de MA que assumimos neste artigo. Entre o vasto campo teórico que encontramos na literatura nacional sobre o referido assunto, concordamos com Bergamann e Sams (2016).

Os autores supracitados relativizam a definição de MA, tendo em vista que são práticas pedagógicas que não podem ser rotuladas. Entretanto, em todos os seus vieses, esbarram na concepção do discente como protagonista do processo de aprendizagem. Logo, tudo que se é medido dentro da sala de aula deve obedecer às informações sociais e culturais que os discentes trazem consigo.

Ademais, Almeida, Geraldini e Valente (2017) destacam a importância da aplicação de práticas pedagógicas capazes de envolver os estudantes e torná-los protagonistas de atividades educativas.

Pensando nessa perspectiva, foram elaboradas duas atividades que pudessem ajudar os alunos a entender e praticar os conceitos estudados nas aulas de Língua Portuguesa. Essas atividades foram realizadas durante o ano de 2019 em turmas do 2º ano do Ensino Médio Integrado do IFTO - Campus Araguaatins, conforme mencionado na *Introdução* deste artigo.

De acordo com Almeida, Geraldini e Valente (2017), é um desafio “à educação o repensar sobre novas propostas educativas que superem a instrução ditada pelo livro didático, centrada no dizer do professor e na passividade do aluno” (ALMEIDA, GERALDINI, VALENTE, 2017, p. 458).

Com base no excerto, constatamos a necessidade de propostas inovadoras que possibilitem um maior envolvimento dos estudantes. A partir do exposto, buscamos propor atividades que pudessem envolver os discentes e colocá-los em um papel ativo.

Dessa maneira, a primeira atividade realizada foi uma variação da metodologia ativa conhecida como *Gallery Walk*; método em que equipes compartilham o conhecimento. A proposta inicial se deu a partir do conteúdo analisado nas aulas anteriores: o uso do acento indicativo da crase.

Para iniciar o trabalho, os alunos foram divididos em três equipes e cada uma ficou responsável por um subtema, sendo eles: o uso obrigatório da crase, situações em que não há crase e o uso facultativo da crase. Depois de divididos os grupos, o professor solicitou que os alunos fizessem uma pesquisa sobre o tema e a trouxessem para a próxima aula.

No encontro subsequente, cada grupo ficou responsável por elaborar um cartaz de acordo com o seu tema. Foram eleitos um líder e um vice-líder para cada grupo, e esses foram os responsáveis de compartilhar o conhecimento com os outros grupos. Após a elaboração do material, os cartazes foram alocados na parede e as carteiras organizadas ao redor.

Em seguida, os três grupos foram organizados da mesma maneira e espalhados pela sala de aula. A organização deu-se dessa maneira com o objetivo de promover o trabalho em equipe e a convivência em grupo, fatores essenciais para o favorecimento da vida em sociedade.

Os alunos responsáveis pela apresentação permaneceram ao lado dos cartazes e o restante dos alunos rodavam para assistir a cada uma das apresentações. Foi dado um tempo de 5 a 10 minutos para cada apresentação, e, em sequência, seguiam para a próxima. O professor mediou a organização do processo das trocas de grupo e ficou atento a cada apresentação (observou um grupo a cada rodada).

Os alunos foram instigados a fazer perguntas sobre o tema, e os responsáveis pela apresentação conseguiram responder satisfatoriamente. Quando necessário, o professor interveio para colaborar com alguma resposta.

Após rodarem todos os grupos, os alunos tiveram acesso à explicação de todo o tema. Por fim, foi pedido que somente os líderes e vice-líderes de cada grupo permanecessem em sala para uma última apresentação, a fim de que também tivessem a oportunidade de ver o conteúdo das demais equipes.

A atividade cumpriu com o objetivo esperado e o retorno dos alunos foi que conseguiram consolidar o conhecimento sobre o uso da crase. No desenvolvimento da proposta, notamos que os alunos se envolveram e participaram ativamente das discussões levantadas em cada grupo.

Conforme Almeida, Geraldini e Valente (2017), esse engajamento contribui para o entendimento de que o aluno ocupa lugar de centralidade na aprendizagem:

A maior parte da literatura brasileira trata as metodologias ativas como estratégias pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem no aprendiz, contrastando com a abordagem pedagógica do ensino tradicional, centrada no professor, que transmite informação aos alunos. O fato de elas serem caracterizadas como ativas está relacionado com a aplicação de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas, nas quais eles são protagonistas da sua aprendizagem. Assim, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem em que os aprendizes fazem coisas, colocam conhecimentos em ação, pensam e conceituam o que fazem, constroem conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas, fornecem e recebem feedback, aprendem a interagir com colegas e professor e exploram atitudes e valores pessoais e sociais (ALMEIDA, GERALDINI, VALENTE, 2017, p. 458).

Assim, atividades que focam no processo de ensino e aprendizagem priorizam o pleno envolvimento do aluno a partir de um maior engajamento são conhecidas como metodologias ativas. Portanto, a prática proposta que coloca os alunos no lugar de quem fornece e recebe conhecimento possibilita que o estudante tenha maior participação em seu processo de aprendizagem.

Uma segunda atividade realizada, com as mesmas turmas, foi um uma Gincana da Língua Portuguesa, abordando os tópicos de coesão e coerência. Os materiais necessários para elaborar a gincana foram:

- um círculo de papelão;
- cartões impressos contendo perguntas sobre o conteúdo;
- caixa com diversos acessórios.

A atividade foi organizada na seguinte forma: a sala foi dividida em duas equipes separadas em duas fileiras de carteiras e encostadas nas paredes da sala. Um aluno de cada equipe vem à frente da sala com o objetivo de responder uma questão elaborada previamente pelo professor. As perguntas foram elaboradas em cartões com quatro alternativas, em que apenas uma era a correta. Abaixo, alguns materiais usados na dinâmica:

**Figura 01:** Materiais Usados na Gincana



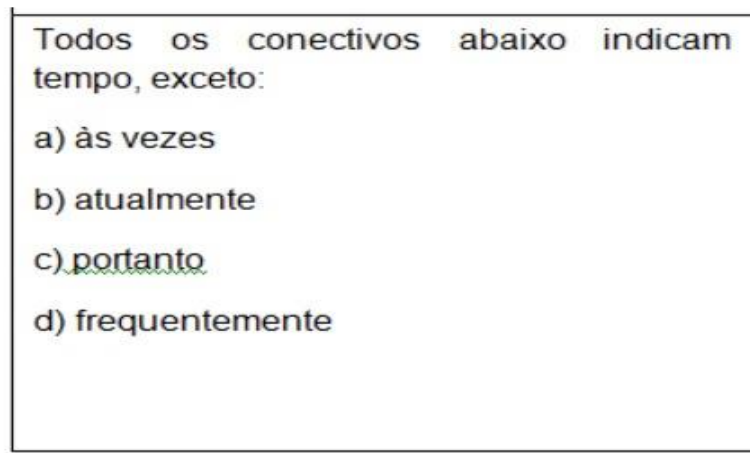
**Fonte:** Dos autores

No centro da mesa foi colocado um círculo de papelão. O aluno que primeiro batesse sua mão nesse círculo tinha a chance de responder à questão. Caso o aluno erre, a oportunidade passa para o seu adversário, até que alguém chegue à resposta correta. O estudante que acertar a pergunta pode escolher um acessório da caixa para colocar em

seu colega. Na caixa, era possível encontrar tiaras com antenas, perucas, máscaras, colares havaianos, gravatas coloridas, óculos e chapéus.

Foi combinado com a turma que os colegas do grupo não poderiam “soprar” a resposta. O aluno poderia bater no círculo para responder à questão a qualquer momento desde o início da leitura do cartão-pergunta. Abaixo, o modelo de cartão-pergunta que aplicamos na execução da dinâmica:

**Figura 02:** Cartão-Pergunta



**Fonte:** Dos autores

No entanto, quando fizesse isso, não seria mais possível a continuação da leitura, ou seja, o aluno responderia com base no que foi lido até o momento em que bateu no círculo. Ao final da gincana, o grupo vencedor foi aquele com menos acessórios. Isso, por sua vez, incentivou o espírito de compartilhamento de situações e objetos, tão necessário para um trabalho em equipe.

Todos os alunos da turma participaram ativamente da atividade proposta. O empenho e motivação demonstrados foram uma evidência que a atividade cumpriu com os objetivos propostos pelo docente.

O retorno que os discentes ofereceram foi expressamente semiotizado no desempenho intelectual ao final desta intervenção ativa. Após a execução das atividades, percebemos que os alunos apresentaram uma significativa melhora em suas habilidades de leitura e escrita em língua materna, o que nos parece ser um avanço, partindo do princípio de que se tratam de habilidades essenciais para o ensino de qualquer idioma.



### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos um relato de caso advindo de experiências vividas com alunos do IFTO, Campus Araguatins, durante a disciplina Língua Portuguesa, em 2019, assim como já afirmamos anteriormente. Entretanto, é válido considerarmos 3 pontos basilares: 1) a escolha da proposta metodológica; 2) o engajamento discente; e 3) os resultados obtidos.

No primeiro ponto, *escolha da proposta metodológica*, procuramos encontrar uma MA que pudesse ser condizente às especificidades do contexto de ensino e aprendizagem vivenciado na referida instituição de ensino. Em outras palavras, para que a metodologia assumira caráter ativo deve ser considerada a esfera maior em que será aplicada, não se resumindo, portanto, ao uso de tecnologias aleatórias e desconhecidas aos discentes.

Já no segundo ponto, *engajamento discente*, procuramos perceber como os discentes iriam reagir à aplicação da referida medida metodológica. Para tanto, procuramos identificar se os discentes apresentaram real interesse nas atividades sugeridas, o que se mostra muito relevante no âmbito das investigações educacionais.

No terceiro e último ponto, *resultados obtidos*, recebemos os resultados que obtivemos a partir da referida intervenção. Acreditamos que estes tenham sido satisfatórios, partindo da premissa de que os discentes demonstraram aperfeiçoamento das habilidades de leitura e escrita, basilares no que concerne à língua materna.

É pertinente ressaltarmos que a tríade supracitada não se esgota nela mesma. Logo, sua menção acima ocorre em nível de organização didática deste artigo, não a supondo, em nenhuma hipótese, de maneira desvinculada entre si. Dessa forma, englobamos, nestes pontos, questões não apenas metodológicas, mas também cognitivas, comportamentais, intelectuais e, sobretudo, de letramento.

Em suma, apresentamos uma projeção embrionária de pesquisa a partir das MA no âmbito de ensino da Língua Portuguesa. A intenção é que propostas como estas possam render mais ganhos à comunidade escolar, partindo do pressuposto da importância que demonstra na formação de um discente mais crítico, reflexivo e ativo diante dos impasses sociais.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F. R. M.; DOURADO, J. J.; PEREIRA, B. G. Metodologias Ativas na Educação Infantil: Ludicidade como ferramenta catalisadora. In.: PEREIRA, B. G. *et al* (orgs). **Metodologias Ativas: Ferramentas catalisadoras de práticas docentes**. Pará de Minas: VirtualBooks, 2016. p. 30-38.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo/SP: HUCITEC, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo/SP: HUCITEC, 2003.

BAUMAN, Z. **Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2004.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de Aula Invertida: Uma metodologia de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas). Disponível em: Acesso em: 20 ago. 2020.

STREET, B. V. **Literacy in the Theory and Practice**. Cambridge University Press, 1984.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth; GERALDINI, Alexandra. Metodologias Ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017

YAMASHITA, N. P. L.; RIBEIRO, A. L. R.; PARTATA, A. K. Match Based Learning: Uma nova proposta de ensino e aprendizagem. In: PEREIRA, B. G.; SILVA, L. S.; SIEDE, R. O. (orgs). **Metodologias Ativas na Prática de Ensino: Perspectivas Inovadoras**. Pará de Minas: Virtual Books, 2018. p. 27-47.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.