

Ensino de língua portuguesa e metodologias ativas: o desenvolvimento de um projeto de extensão via tecnologias digitais

RESUMO

Antonio Lemes Guerra Junior
junior.guerra@hotmail.com
orcid.org/0000-0002-8771-908X
Universidade Estadual do Paraná
(UNESPAR), Apucarana, Paraná,
Brasil

Este trabalho tem o objetivo de relatar a experiência de desenvolvimento de um projeto de extensão com o apoio de tecnologias digitais, no contexto da pandemia. Trata-se de um projeto de extensão voltado à formação continuada de professores da rede pública para o trabalho com metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa e que teve sua proposta redesenhada em decorrência da suspensão das atividades presenciais na instituição que o sedia, com a migração das ações do contexto presencial para o contexto digital / remoto. O caso descrito ilustra a mobilização de recursos – ambiente virtual de aprendizagem e rede social – como ferramentas alternativas para o enfrentamento de desafios acadêmicos emergenciais. Os resultados indicam que o papel das tecnologias digitais na execução do projeto pode ser pensando sob a perspectiva de um redimensionamento, em dois momentos específicos: coadjuvação, em sua proposta original; e protagonismo, na versão adaptada da proposta, permitindo a garantia da efetividade de ações extensionistas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino - Língua Portuguesa. Metodologias ativas. Extensão universitária. Tecnologias digitais.

INTRODUÇÃO

Pensar sobre as intersecções entre ensino e tecnologia pressupõe considerar que, em certa medida, recursos tecnológicos sempre estiveram a serviço das atividades educacionais, afinal um simples lápis, o mais simples dos livros impressos e, ainda, a tradicional combinação “quadro e giz” são, igualmente, tecnologias, presentes desde o processo de formação da arquitetura escolar.

Tal ideia é corroborada por Kenski (2012, p. 15, 18-19), para quem “tecnologia” é o nome dado “ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade”, incluindo as de base educacional, levando-nos a concluir que, em decorrência dessa dispersão, “muitos dos equipamentos e produtos que utilizamos em nosso cotidiano não são notados como tecnologias”, talvez pelo fato de que não se caracterizam como “máquinas”, “forma concreta com que a tecnologia é popularmente reconhecida”.

O mesmo não ocorre, no entanto, com a chamada tecnologia digital, “um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números” (RIBEIRO, 2014, n.p.), decorrente do avanço no modo de codificação da informação. Segundo Ribeiro (2014), tais tecnologias, emergentes no século XX, provocaram transformações sensíveis na sociedade, promovendo alterações na forma de armazenamento e difusão da informação, que passou a ser descentralizada. Isso, no contexto escolar, trouxe modificações para os “tempos e modos de trabalho”, uma vez que parte dos materiais de que professores dispõem para preparar e ministrar aulas, bem como para interagir com seus alunos, enquadra-se no âmbito da tecnologia digital (RIBEIRO, 2014).

Esse intenso processo de transformações é uma das marcas da educação brasileira contemporânea. São mudanças que, segundo Lutz e Nery (2019, p. 52), “exigem de todos nós, professores e membros da comunidade educacional, sérias reflexões”, num período caracterizado, ainda de acordo com as autoras, pela “impermanência” das coisas, num contraste entre condições e contradições.

Recentemente, toda essa instabilidade tornou-se ainda mais expressiva, com o estabelecimento da pandemia de Covid-19, doença provocada pelo novo coronavírus, que já prescinde de apresentações. A imposição de medidas para o controle da infecção colocou o mundo em um estado de distanciamento social generalizado, com fechamento de empresas, igrejas e, obviamente, escolas, bem como quaisquer outras instituições de ensino, como as universidades, em que as atividades de ensino, pesquisa e extensão foram diretamente afetadas pela suspensão da presencialidade.

É nesse cenário que as tecnologias digitais foram alçadas da condição de “eventual possibilidade” à de “primeira necessidade”, já que, guardadas as devidas proporções entre contextos públicos e privados, ou centrais e periféricos, o virtual e a tela tornaram-se elementos protagonistas na constituição do que se entende, hoje, por educação.

O fato é que, na mesma velocidade em que as mudanças ocorreram, com a adoção quase instantânea, em alguns casos, de novas metodologias e novos recursos, interpuseram-se novos desafios, desejosos de novas soluções, para as quais as tecnologias digitais têm incontestável aplicabilidade. Assim, este artigo

tem o objetivo de relatar a experiência de desenvolvimento de um projeto de extensão com o apoio de tecnologias digitais, no contexto da pandemia.

Para isso, primeiramente, apresenta-se uma breve discussão teórica acerca das relações entre metodologias ativas e ensino de Língua Portuguesa, base temática do projeto, bem como sobre aspectos que recobrem a extensão universitária como um meio de formação docente no âmbito das universidades. Na sequência, busca-se apresentar a proposta do referido projeto, com ênfase no seu redesenho, fruto das interposições contextuais, além dos resultados alcançados a partir da incorporação de novas linguagens e novos suportes em sua execução.

METODOLOGIAS ATIVAS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Com a emergência e o desenvolvimento de novas tecnologias digitais de informação e comunicação, as práticas sociais de interação passam a incorporar, na constituição dos textos, novos códigos, novas linguagens, numa multiplicidade de modos de significação, de semioses, a chamada multimodalidade (ROJO, 2012). Isso, conseqüentemente, passou a exigir competências específicas, ligadas à compreensão e à produção dos textos em circulação.

Foram intensificadas, a partir disso, as discussões em defesa da necessidade de abertura dos espaços escolares a esses novos códigos, essas novas e variadas formas de linguagem, afinal tais configurações discursivas, em que textos e suportes diferenciados são mobilizados, exigem conhecimentos pautados numa ótica que extrapola o código verbal. Em outras palavras, o ensino das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar, incluindo a Língua Portuguesa, passa a requerer novos letramentos, além da leitura e da escrita – os multiletramentos (ROJO, 2012).

Para isso, há a possibilidade de articulação de diferentes estratégias metodológicas, uma das quais tem sido contemplada teoricamente como ensino híbrido (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Conforme Moran (2015, p. 27), o ensino híbrido permite, a professores e alunos, “ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços”. Tal premissa ampara recentes tendências de investigação dos espaços educacionais, segundo as quais é possível, independentemente da área de atuação do professor, proceder à convergência de objetos de ensino, de estratégias metodológicas e, sobretudo, de recursos (com especial atenção àqueles de base tecnológica digital).

Essa essência de multiespacialidade tem ganhado bastante ênfase no contexto da Educação a Distância, bem como no ensino emergencial remoto, instaurado em virtude da pandemia. Trata-se, de qualquer forma, dadas as condições em que se efetivam o ensinar e o aprender no mundo contemporâneo, de um deslocamento natural da noção de “espaço de aprendizagem”, que remete às premissas do ensino híbrido. Sobre isso, pode-se evocar a reflexão de Kenski (2015, p. 85-86):

[...] é muito difícil pensar que as atividades de ensino-aprendizagem possam ocorrer exclusivamente em ambientes presenciais. Na realidade, o processo educacional é predominantemente uma relação semipresencial. É impossível pensar que todas as atividades

educativas previstas ocorram exclusivamente no espaço da escola, na sala de aula, diante de um professor.

A partir dessas reflexões, delinea-se um cenário no qual se destacam as chamadas metodologias ativas, consideradas “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (MORAN, 2018, p. 4). Tais metodologias, conforme Moran (2018), colocam em evidência o papel protagonista do aluno, envolvendo-o de modo direto, participativo e reflexivo ao longo de todo o processo de aprendizagem.

Filatro e Cavalcanti (2018, p. 7-8) corroboram essa ideia de “protagonismo”: as metodologias ativas “propõem um tipo de inovação incremental” e “enfatizam o protagonismo do aluno”, por meio de ações que envolvem colaboração, ação e reflexão. Elas integram, segundo as autoras, o conjunto de metodologias inovativas, compostas, além das metodologias ativas (foco na ação humana), pelas metodologias ágeis (foco no tempo), metodologias imersivas (foco nas mídias e tecnologias) e metodologias analíticas (foco na avaliação) (FILATRO; CAVALCANTI, 2018).

Para Mattar (2017), muito além do protagonismo, as metodologias ativas propiciam um deslocamento do aluno, no sentido de que, a ele, são atribuídos novos papéis. Segundo o autor, elas

[...] convidam o aluno a abandonar sua posição receptiva e a participar do processo de aprendizagem por novas e diferentes perspectivas, como decisor, criador, jogador, professor, ator, pesquisador e assim por diante; de alguma maneira, ele deixa de ser aluno. (MATTAR, 2017, p. 22)

As metodologias ativas, dentre as quais podem ser citadas a sala de aula invertida, a gamificação, a aprendizagem baseada em problemas ou em projetos e, ainda, a rotação por estações de aprendizagem, permitem a articulação, segundo Moran (2018, p. 4), de dois conceitos “especialmente poderosos para a aprendizagem de hoje: **aprendizagem ativa** e **aprendizagem híbrida**” (grifos do autor). Isso se deve ao fato de muitas dessas metodologias, além de se sustentarem, como mencionado, na participação efetiva dos alunos, possibilitarem ou, até, requererem a mobilização de recursos e ambientes digitais.

Além disso, a adoção de metodologias ativas na escola, no ensino de Língua Portuguesa ou de qualquer outro componente curricular, permite a articulação entre três movimentos ativos híbridos, conforme sintetizados por Moran (2018, p. 4-5, grifo nosso):

[...] a construção **individual** – na qual cada aluno percorre e escolhe seu caminho, ao menos parcialmente; a **grupal** – na qual o aluno amplia sua aprendizagem por meio de diferentes formas de envolvimento, interação e compartilhamento de saberes, atividades e produções com seus pares, com diferentes grupos, com diferentes níveis de supervisão docente; e a **tutorial**, em que aprende com a orientação de pessoas mais experientes em diferentes campos e atividades (curadoria, mediação, mentoria).

Colocar tudo isso em prática, no entanto, não é uma tarefa fácil, uma vez que, dado o contexto de instabilidades e transformações por que passa a educação, há ainda uma disputa de paradigmas, entre metodologias tradicionais (sustentadas) e metodologias mais modernas (disruptivas), como as ativas, para as quais ainda falta formação adequada ou, até mesmo, interesse.

Considerando, portanto, a necessidade de adequação da escola a novas realidades que se (re)desenham na contemporaneidade, como aquelas contempladas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a), além do fato de que boa parte dos professores atuantes nas escolas, sobretudo nas da rede pública, não teve acesso (seja na formação inicial ou em programas de formação continuada) a uma base teórico-metodológica que lhes possibilite a mobilização das metodologias ativas na sua prática pedagógica, um projeto de extensão como o aqui apresentado tem sua proposta de execução justificada, na medida em que coloca a universidade a serviço desse processo de transformação. Afinal, como pontua Kenski (2012, p. 75), “novas tecnologias e velhos hábitos de ensino não combinam”.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES VIA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Conforme Art. 207 da Constituição Federal, “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, n.p.). Em outras palavras, a extensão constitui parte da essência do universo acadêmico brasileiro.

Conceitualmente, segundo a Resolução CNE n.º 7/2018,

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político, educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (BRASIL, 2018b, p. 1-2)

Essa “interação transformadora” aparece reiterada nas diretrizes que, segundo o documento, orientam o desenvolvimento das ações extensionistas. Considerando o que já era apregoado, em 2012, pela Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), tais diretrizes podem ser assim sintetizadas:

- interação dialógica;
- interdisciplinaridade e interprofissionalidade;
- indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão;
- impacto na formação do estudante; e
- impacto e transformação social.

Conforme a Resolução CNE n.º 7/2018, as atividades extensionistas devem ser contempladas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das universidades,

bem como devem ser caracterizadas nos Projetos Pedagógicos do Cursos (PPC), podendo ser direcionadas nas seguintes modalidades: programas; projetos; cursos e oficinas; eventos; e prestação de serviços (BRASIL, 2018b).

Para Gadotti (2017, p. 1), “se existe, na história da universidade brasileira, uma área que se preocupou em manter vínculos com a sociedade é, certamente, a extensão”. E esse “vínculo” é frequentemente estabelecido por meio do desenvolvimento de projetos, que, entre muitas finalidades, a depender do público-alvo ou da esfera social em que são instaurados, buscam ofertar subsídios para a desenvolvimento teórico-prática dos profissionais participantes, tais como, no âmbito da Educação Básica, os professores.

Diante disso, vale ressaltar a relevância da extensão universitária no processo de formação de professores, entendida aqui em dupla perspectiva: tanto a formação inicial, em que graduandos trilham sua jornada rumo à docência, quanto a formação continuada, em que professores já atuantes buscam a atualização profissional ou, em alguns casos¹, auxílio para a efetivação de sua prática. Tal relevância é defendida por Garcia (2012), em tese intitulada “A contribuição da extensão universitária para a formação docente”, na qual a autora conclui que

[...] formar professores deve ir além do envolvimento em atividades de sala de aula, além da coleta de dados para diagnósticos que não geram ações, deve ir além da prática indissociada da teoria, precisa se centrar na formação integral que constitui a essência das instituições formadoras. Nessa direção, a extensão universitária pode contribuir na medida em que pode auxiliar na formação de profissionais mais críticos, mais abertos ao diálogo, mais autônomos e sensíveis às transformações do mundo que os rodeia. (GARCIA, 2012, p. 109)

Dessa forma, considerando o período de impermanências da educação contemporânea (LUTZ; NERY, 2019), marcada pela transição entre velhas e novas formas de ensinar e aprender, ganham espaço projetos de extensão voltados justamente à abordagem de novas linguagens, novos métodos, novos recursos, novas tecnologias.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO

Um projeto de extensão voltado à formação de professores, comumente, faz uso de recursos variados, condizentes com a esfera escolar. Considerando, no entanto, o contexto de pandemia, conforme discutido no item introdutório deste texto, as tecnologias digitais ganharam destaque nas atividades de ensino e aprendizagem, passando também a ser protagonistas em atividades de pesquisa e, nesse caso especificamente, de extensão.

Assim, a partir de agora, serão apresentadas as especificidades do projeto de extensão “Práticas de linguagem via metodologias ativas: perspectivas contemporâneas para o ensino de Língua Portuguesa”, desenvolvido na Universidade Estadual do Paraná (*Campus Apucarana*), no sul do Brasil, junto ao Colegiado do Curso de Letras Português, com o objetivo de promover a formação continuada de professores da rede pública, atuantes no Ensino Médio, para o

contato com novas perspectivas de ensino de Língua Portuguesa via metodologias ativas.

Essa apresentação será balizada pela identificação do papel das tecnologias digitais na execução do projeto, cujo uso pode ser pensando sob a perspectiva de um redimensionamento, em dois momentos específicos: tecnologias como coadjuvantes, em sua proposta original, antes do período de pandemia; e tecnologias como protagonistas, em sua proposta adaptada, decorrente da interrupção de atividades presenciais em virtude do isolamento social.

As discussões trazem, ainda, alguns resultados preliminares, que evidenciam o impacto das ações do projeto na percepção dos professores participantes.

Proposta original do projeto

Considerando a indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988), a proposta original do projeto de extensão sob análise caracteriza-se por sua natureza qualitativa, de caráter exploratório e interventivo, uma vez que busca a análise do contexto educacional de uma comunidade específica, com vistas à remodelação da prática pedagógica dos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), por meio, no caso, de ações extensionistas.

A partir de seu objetivo geral – promover a formação continuada de professores da rede pública, atuantes no Ensino Médio, para o contato com novas perspectivas de ensino de Língua Portuguesa via metodologias ativas –, em consonância com o desdobramento de objetivos mais específicos, esse projeto foi inicialmente estruturado para o desenvolvimento em diferentes etapas, conforme Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Etapas do projeto em sua versão original

Etapa	Descrição
Formação teórico-metodológica	Oferta de encontros de formação, na modalidade presencial, para o embasamento teórico-metodológico dos professores participantes no que tange ao ensino de Língua Portuguesa via metodologias ativas.
Desenvolvimento de propostas didáticas	Elaboração supervisionada de propostas didáticas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa via metodologias ativas (durante os encontros de formação).
Aplicação de propostas didáticas	Aplicação supervisionada de propostas didáticas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa via metodologias ativas (nas escolas em que atuassem os participantes).
Análise e socialização dos resultados	Compilação das propostas aplicadas e revisadas, para elaboração de um “caderno de orientações”, em formato digital, a ser disponibilizado a toda a comunidade docente da rede, incluindo os professores não participantes do projeto ² .

Fonte: Dados do projeto (2021).

A partir do delineamento da proposta original, a presença das tecnologias digitais sustentava-se nos pressupostos epistemológicos que embasam a concepção do projeto, especialmente no que tange ao ensino híbrido (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015) e às metodologias ativas (MORAN, 2018), para as quais os recursos digitais oferecem amplas possibilidades de utilização, ainda que sejam metodologias que possam prescindir de tais ferramentas.

Dessa forma, preliminarmente, as tecnologias digitais manifestar-se-iam: na condução dos encontros de formação, para os quais seria necessária certa infraestrutura tecnológica (projetor, computador, internet, etc.); na aplicação das propostas elaboradas pelos professores nas suas respectivas escolas (numa gama de recursos variável, cujo inventário não chegou a ser realizado); e, especialmente, na elaboração do produto para disseminação dos resultados do projeto (uma espécie de *e-book*).

No entanto, com a suspensão das atividades presenciais, no primeiro semestre de 2020, em decorrência da pandemia, que impulsionou a reconfiguração de toda a dinâmica de execução do projeto, as tecnologias digitais assumiram uma dimensão expressivamente maior, deslocando-se de uma posição coadjuvante para um *status* protagonista.

Proposta adaptada do projeto

Com o redirecionamento do projeto provocado pela cessação das atividades presenciais, inicialmente, sem qualquer prejuízo às diretrizes trazidas pela Resolução CNE n.º 7/2018, que discute os possíveis formatos a serem assumidos pelas atividades extensionistas (BRASIL, 2018b), optou-se pela oferta de um “curso de extensão”, na modalidade a distância, para o qual houve a divulgação³ entre os professores que compunham seu público-alvo.

O curso consistia, basicamente, na transposição, para o meio digital, da proposta original de formação dos professores participantes, não mais possível de ser efetivada presencialmente. Assim, contou-se com o auxílio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o *Moodle*, de uso já institucionalizado na Universidade que sedia o projeto, mobilizado também nas atividades de ensino, com a oferta das disciplinas da graduação durante o período de atuação remota de professores e alunos.

Para o curso, foram delineados seis módulos teórico-práticos, totalizando 40 horas de atividades, a partir dos quais seriam contemplados os objetivos de formação dos professores participantes e de acompanhamento de sua atuação como criadores de conteúdos sob o escopo das metodologias ativas, conforme Quadro 2, na seqüência:

Quadro 2 – Etapas do curso *on-line* planejado para a versão adaptada do projeto

Módulo	CH	Objetivo
Metodologias ativas e ensino híbrido	4 h	Discutir o conceito teórico de metodologias ativas, compreendendo o seu espaço na instauração do chamado ensino híbrido, que permite a articulação de diferentes formas de ensinar e aprender.
Tecnologias digitais e ensino de linguagens	4 h	Refletir sobre o modo como as novas tecnologias digitais de informação e comunicação podem ser mobilizadas pelo professor de Língua Portuguesa em sua prática pedagógica, em atividades de leitura e escrita.
Metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa (parte I)	4 h	Promover o estudo teórico de diferentes metodologias ativas aplicáveis ao ensino de Língua Portuguesa, com ênfase na <i>sala de aula invertida</i> e na <i>gamificação</i> .
Metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa (parte II)	4 h	Promover o estudo teórico de diferentes metodologias ativas aplicáveis ao ensino de Língua Portuguesa, com ênfase na <i>aprendizagem baseada em problemas</i> e na <i>aprendizagem baseada em projetos</i> .

Módulo	CH	Objetivo
Metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa (parte III)	4 h	Promover o estudo teórico de diferentes metodologias ativas aplicáveis ao ensino de Língua Portuguesa, com ênfase na <i>rotação por estações de aprendizagem</i> .
Metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa (parte IV)	20 h	Promover um espaço de aplicabilidade dos conceitos teóricos estudados acerca das diferentes metodologias ativas aplicáveis ao ensino de Língua Portuguesa, por meio da elaboração de uma proposta didática envolvendo uma dessas metodologias.

Fonte: Dados do projeto (2021).

Vale ressaltar que, embora assumindo características específicas de cursos a distância, como a disponibilização de videoaulas no lugar das exposições presenciais, buscou-se manter aspectos essenciais da proposta original. Nesse sentido, destaca-se, por exemplo, o último módulo, durante o qual os professores participantes teriam a oportunidade de elaborar suas propostas didáticas, as quais, ao final do desenvolvimento do projeto, comporiam o “caderno de orientações”, em formato digital, a ser disponibilizado ao corpo docente da rede.

Porém, a baixa procura pelas inscrições, gerada possivelmente pelo excesso de demandas que recaíram sobre esses profissionais no período de pandemia (cursos extras ofertados pelo Governo do Estado; busca por capacitações relativas a novas atividades da rotina docente, como a gravação de videoaulas, ou até a extenuação física e mental desses profissionais), impôs a necessidade de um novo formato de execução do projeto, também via tecnologias digitais.

Diante desse panorama, a oferta do curso *on-line* foi provisoriamente adiada, cedendo lugar ao desenvolvimento de um espaço de formação digital, acessível aos professores que desejassem e, também, a todos aqueles que se interessassem pelos conteúdos disponibilizados. Assim, a partir de agosto de 2020, o projeto passou a contar com a exibição de um perfil⁴ na rede social *Instagram*, gerenciado pelo coordenador, autor deste texto, e pelas alunas colaboradoras⁵, no qual foram promovidas: postagens sobre conceitos relativos ao ensino híbrido e às metodologias ativas (exemplos na Figura 1, a seguir); indicações de vídeos e leituras; sugestões de trabalho para a sala de aula; e transmissões de *lives*⁶ com convidados que debateram diferentes assuntos relacionados ao escopo do projeto.

Figura 1 – Exemplos de postagens no *Instagram*



Fonte: Dados do projeto (2021).

A dinâmica de produção desses materiais envolveu uma série de tarefas teórico-práticas, empreendidas pela equipe do projeto, tais como: pesquisas e leituras de materiais teóricos; redação de sínteses informativas; curadoria de conteúdos audiovisuais; elaboração de materiais gráficos, etc. A partir de um cronograma específico, ao longo do segundo semestre de 2020, entre postagens e promoção de *lives*, foi possível contemplar uma série de temas, conforme Quadro 3, na sequência:

Quadro 3 – Distribuição dos temas contemplados nas postagens e *lives*

Interação	tema
Postagens	Metodologias ativas e ensino híbrido
Postagens	Tecnologias digitais e ensino de linguagens
<i>Live</i>	Ferramentas digitais para o ensino contemporâneo de linguagens
Postagens	Sala de aula invertida
<i>Live</i>	Tecnologias digitais e metodologias ativas no ensino da oralidade
Postagens	Gamificação
<i>Live</i>	Tecnologias digitais e metodologias ativas no ensino de produção textual
Postagens	Aprendizagem baseada em problemas
<i>Live</i>	Tecnologias digitais e metodologias ativas no ensino de leitura
Postagens	Aprendizagem baseada em projetos
<i>Live</i>	Tecnologias digitais e metodologias ativas no ensino de literatura
Postagens	Rotação por estações de aprendizagem
<i>Live</i>	Apoio pedagógico na adoção de novas metodologias

Fonte: Dados do projeto (2021).

Como é possível observar na distribuição temática, houve uma combinação intercalada entre especificidades de algumas das principais metodologias ativas e as discussões relativas à sua aplicabilidade em diferentes eixos do ensino de Língua Portuguesa.

Embora o desenvolvimento de atividades na rede social tenha preenchido algumas lacunas deixadas pela impossibilidade de execução da proposta original, a equipe do projeto aguardou um momento oportuno para a retomada da divulgação da oferta do curso *on-line*, o que ocorreu recentemente, com o início das atividades do primeiro semestre letivo de 2021.

Assim, a partir de um novo processo de divulgação, alcançou-se o número programado de 20 professores inscritos, todos atuantes na rede pública, interessados em conhecer os fundamentos teórico-práticos para aplicação das metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa, por meio de um processo de formação continuada. As atividades, seguindo a proposta apresentada no Quadro 2, têm sido desenvolvidas remotamente, permitindo, neste momento, a verificação de alguns dados preliminares.

Dos 20 professores inscritos, apenas 13 iniciaram o acesso aos conteúdos, e, desses, somente sete já alcançaram a conclusão das atividades, seguindo o cronograma de disponibilização semanal dos módulos. Uma vez que as atividades são ofertadas de modo assíncrono e considerando o prazo restante de algumas

semanas antes do encerramento da oferta no ambiente digital, ainda não é possível atestar que os demais inscritos, de fato, não concluirão o curso.

É perceptível, nos relatos dos professores, registrados nos fóruns de discussão de cada módulo, a grande variedade de propostas de atividades para a abordagem de diferentes conteúdos, incluindo a mobilização de diferentes gêneros discursivos (anime, artigo de opinião, conto fantástico, notícia, cartaz, quadrinhos, poema, canção, capa de revista, folder, cartão de vista, etc.) e diferentes recursos (plataformas colaborativas, jogos, simuladores, etc.). Além disso, alguns relatos indicam que, mesmo sem o domínio teórico das metodologias ativas, esses professores já recorriam a propostas metodológicas que podem ser assim caracterizadas:

“Acho que apliquei um princípio (sem saber) da gamificação esta semana”.

“Acredito, como alguns colegas já disseram anteriormente, que já utilizava a sala de aula invertida e não sabia o nome dessa metodologia”.

“E eu, professor, fiquei ainda mais contente, porque mal sabiam os alunos que eu estava aplicando o processo de sala de aula invertida ao solicitar que eles buscassem informações para trazerem para a aula”.

Além disso, considerando o *feedback* dos professores efetivamente participantes e que já alcançaram a finalização das atividades, registrados numa breve “pesquisa de satisfação” disponibilizada no ambiente virtual, pode-se considerar que o projeto, por meio do curso de extensão, tem atingido seu objetivo de propiciar a formação continuada de professores, apresentando a eles novos conhecimentos ou complementando aqueles já existentes. Os participantes, quanto a esse quesito, inclusive, reconhecem a relevância da formação continuada como um meio para o desenvolvimento profissional, o que, no caso de professores, poderá refletir-se, também, na aprendizagem dos alunos. Essas percepções emergem de passagens como estas:

“É muito importante uma ação como essa para a formação dos professores e informação aos professores”.

“Acho que cursos como esse deveriam ser obrigatórios a todos os professores do ensino médio das escolas públicas! É de extrema relevância para que possamos melhorar o rendimento dos nossos alunos!”

“Embora as metodologias ativas já façam parte da minha prática pedagógica, o curso acrescentou novos conhecimentos”.

“Gostei muito e aprendi muitas coisas novas que farão parte das minhas atividades em sala de aula”.

“Acredito que sempre aprendemos quando nos são fornecidas as ferramentas de ajuda, o curso foi muito bom e vai me ajudar bastante”.

Chama a atenção, no último fragmento, a ideia de que a aprendizagem dos professores depende do fornecimento de “ferramentas de ajuda”. Um projeto de extensão pode ser alçado a essa condição, na medida em que a extensão universitária, além de ser “atividade produtora de conhecimento”, também permite o aprimoramento da “capacidade técnica e teórica” dos atores envolvidos, devendo ser pensada como fonte de subsídios importantes para o repensar de políticas públicas (FORPROEX, 2012, p. 23-24).

Na percepção de um dos professores, conforme reproduzido a seguir, o curso ofertado mantém-se alinhado com os documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa no país, como a BNCC. O docente demonstra reconhecer o papel desse referencial como um “documento de caráter normativo” (BRASIL, 2018a, p. 7), o qual deve ser tomado como um dos parâmetros para o alinhamento de propostas formativas:

“O curso foi muito bem organizado, contemplando conteúdos relevantes, atuais e alinhados com as normativas da BNCC. Além do mais, as atividades propostas promoveram reflexões sobre a minha prática docente, bem como, por seu caráter pragmático, me motivou a aplicar em minhas aulas muitas das metodologias abordadas, proporcionando, assim, uma efetiva mudança de paradigma”.

Além da explícita menção à BNCC, ao afirmar que as atividades desencadearam reflexões sobre a sua prática docente, que culminaram numa “efetiva mudança de paradigma”, o participante instaura a figura do professor reflexivo, que, por meio de um processo de análise crítica de sua atuação pedagógica, pode chegar a uma resignificação e a uma transformação do seu fazer docente, por meio da aplicação de novas estratégias. Segundo Liberali (2004, p. 72), esse “reconstruir” significa a “emancipação de si através do entendimento de que as práticas acadêmicas não são imutáveis”, sempre existindo espaço para o novo.

Essa mudança de paradigma também se evidencia na passagem a seguir:

“Foi um curso muito proveitoso e esclarecedor, prático que vai me ajudar dentro da sala de aula. Como ele pude perceber que todos os conteúdos de Língua Portuguesa conseguimos trabalhar usando uma ou outra metodologia ativa com o apoio dos recursos tecnológicos ou não. Foi ótimo esse curso para enriquecer minhas aulas”.

A “reconstrução” emerge da ideia de que os conteúdos de Língua Portuguesa podem ser abordados de diferentes maneiras, “usando uma ou outra metodologia ativa”, ou seja, não há a necessidade de que o professor se prenda ao tradicional, deslocando-se para o desempenho de novos papéis, para além do “transmissor de conteúdos gramaticais”. Conforme Moran (2018, p. 21), “o papel do professor hoje é muito mais amplo e complexo”, já que ele “não está centrado só em transmitir informações de uma área específica”. O professor, hoje, incluindo o de Língua Portuguesa, deve ser um “designer” de roteiros de aprendizagem (MORAN, 2018).

Além das diferentes possibilidades metodológicas, o professor do fragmento menciona a atuação pedagógica “com o apoio dos recursos tecnológicos ou não”, evidenciando a compreensão de que promover a aprendizagem ativa não se limita ao uso de recursos digitais. No entanto, vale destacar que tais tecnologias, como

avalia Moran (2018, p. 10), “não são só apoio ao ensino”, pois cumprem a função de “eixos estruturantes de uma aprendizagem criativa, crítica, empreendedora, personalizada e compartilhada”. Em síntese, elas podem potencializar o trabalho do professor.

Ainda no âmbito de reflexões sobre a intersecção ensino e tecnologia, vale destacar o fato de que a migração do curso de uma oferta presencial para uma oferta na modalidade remota, embora inicialmente possa ter frustrado a equipe do projeto, foi avaliada positivamente pelos participantes, como ilustra seguinte relato:

“O curso possibilitou que eu fizesse as atividades no meu tempo, tendo a oportunidade de rever as aulas gravadas, conforme as dúvidas iam surgindo” .

A possibilidade de avanço em diferentes ritmos, de acordo com o tempo disponível, é tomada por muitos professores como um dos requisitos para se inscrever em um curso ou em qualquer outro evento acadêmico. Portanto, ao ser idealizada uma estratégia de formação continuada, essa flexibilidade deve ser considerada, haja vista que muitos professores, ainda que desejem, não conseguem efetivar sua participação.

A partir de agora, ainda sem a possibilidade de promoção dos encontros de formação presenciais, enquanto conclui as atividades do curso com a primeira turma de professores, a equipe do projeto mantém a página na rede social como um canal de formação indireta, emergente num contexto que exigiu a reconfiguração de práticas de pesquisa, de ensino e, como no caso relatado, de extensão. Afinal, “as velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso estar em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo” (KENSKI, 2012, p. 30).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho esteve pautado na apresentação de um claro exemplo da emergência de novas práticas no ensino em tempo de pandemia, considerando os desafios impostos e as soluções propiciadas pelas tecnologias digitais, na medida em que expõe o percurso de adequação de um projeto de extensão, que também envolve o ensino, a um novo contexto social e acadêmico, no qual as tecnologias digitais, em seus múltiplos ambientes, de forma protagonista, despontam como alternativas capazes de manter a busca por objetivos previamente traçados.

Vale destacar que, por meio da execução do projeto de extensão “Práticas de linguagem via metodologias ativas: perspectivas contemporâneas para o ensino de Língua Portuguesa”, mesmo que em formato digital, sem ainda uma definição quanto à retomada de atividades presenciais, o que poderia significar um resgate da proposta original, é possível o alcance de resultados visíveis: o estabelecimento de parceria entre a Universidade e a Educação Básica, por meio de ações extensionistas; a formação continuada de professores de Língua Portuguesa da rede pública, ofertando-lhes o acesso a conhecimento teórico-prático relativo às metodologias ativas; a promoção do debate sobre o ensino de Língua Portuguesa,

dentro e fora dos espaços universitários; e o fornecimento de instrumental teórico-metodológico, em formato digital, à comunidade docente.

Em síntese, diante desses apontamentos, verifica-se que um projeto de extensão assim configurado é capaz de trazer contribuições de ordem científica (ao promover o debate teórico), tecnológica (com a disponibilização de material digital) e de inovação (a partir de propostas de remodelação de práticas de ensino) em tempos de pandemia.

Portuguese Language teaching and active methodologies: the developing of an extension project through digital technologies

ABSTRACT

This paper aims to report the experience of developing an extension project with the support of digital technologies, in the context of the pandemic. This is an extension project based on the continuing education of teachers from public schools about working with active methodologies in the teaching of Portuguese Language. This extension project had its proposal redesigned due to the suspension of presential activities at the host institution and the migration of actions from the presential context to the digital / remote context. The case described here illustrates the mobilization of resources – virtual learning environment and social network – as alternative tools to face emergency academic challenges. The results indicate that the role of digital technologies in the execution of the project can be thought from the perspective of a resizing, in two specific moments: coadjuvation, in its original proposal; and protagonism, in the adapted version of the proposal, allowing the guarantee of the effectiveness of extension actions.

KEYWORDS: Portuguese language - teaching. Active methodologies. University extension. Digital technologies.

NOTAS

1 Um exemplo ilustrativo, vivenciado pelo autor deste texto durante sua graduação, envolve o caso de uma professora que, insatisfeita/preocupada com sua prática docente, por iniciativa própria, buscou apoio de um projeto de extensão, que, em seu título, evocava a “parceria universidade-escola”, evidenciando o papel da extensão universitária como agente transformador.

2 A proposta original do projeto previa a oferta de vinte vagas para professores integrantes da comunidade docente sob jurisdição do Núcleo Regional de Educação de Apucarana, vinculado à Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

3 A divulgação, com o apoio do Núcleo Regional de Educação de Apucarana, constitui um exemplo adicional de mobilização das tecnologias digitais no desenvolvimento do projeto, uma vez que o material de divulgação foi veiculado tanto por *e-mail* quanto por comunicadores instantâneos (como o *WhatsApp*).

4 Acesso ao perfil do projeto no *Instagram*: @projeto.metodologias.ativas

5 Alunas do Curso de Letras Português: Ana Carolina de França Quimelo; Bianca Rafaela Fonseca da Cunha; Geovana Lopes Jordão e Keren Caroline Alves da Silva.

6 Formato de interação típico das redes sociais, em que diferentes usuários se conectam, por meio de transmissão ao vivo de áudio e vídeo, e cuja popularidade assumiu patamares elevados no período de isolamento social em decorrência da pandemia.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; TANZI NETO, A; TREVISANI, F. M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 47-66.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Brasília: CNE, 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 15 jul. 2021.

FILATRO, A; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa.** São Paulo: Saraiva, 2018.

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária.** Manaus: Forproex, 2012. Disponível em:
<https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

GADOTTI, M. Extensão universitária: para quê? **Instituto Paulo Freire**, São Paulo, p. 1-18, 2017. Disponível em:
https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

GARCIA, B. R. Z. **A contribuição da extensão universitária para a formação docente.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em:
<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16066/1/Berenice%20Rocha%20Zabbot%20Garcia.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas: Papyrus, 2012.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação.** Campinas: Papyrus, 2015.

LIBERALI, F. C. As linguagens da reflexão. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como profissional crítico: linguagem e reflexão.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 87-117.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUTZ, A.; NERY, M. C. R. Educação brasileira hoje: condições e contradições. **Revista do Seminário Educação**, Cruz Alta, v. 7, n. 1, p. 51-60, 2019. Disponível em: <http://www.exatasnaweb.com.br/revista/index.php/anais/article/view/751>. Acesso em: 15 jul. 2021.

MATTAR, J. **Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância.** São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

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

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

RIBEIRO, A. E. Tecnologia digital. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA Val, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale**: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital>. Acesso em: 15 jul. 2021.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

Recebido: 26 jan. 2021.

Aprovado: 16 jul. 2021.

DOI: <http://dx.doi.org/10.3895/etr.v5n1.13764>

Como citar:

GUERRA JUNIOR, A. L. Ensino de língua portuguesa e metodologias ativas: o desenvolvimento de um projeto de extensão via tecnologias digitais. **Ens. Tecnol. R.**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 90-107, jan./jun. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/13764>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Antonio Lemes Guerra Junior

Rua José Roque Salton, 430, Jd. Terra Bonita, Londrina, Paraná, Brasil.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

