

**PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A SALA DE AULA À LUZ DAS
METODOLOGIAS ATIVAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

**PROCEDURES ADOPTED IN THE CLASSROOM IN LIGHT OF ACTIVE
METHODOLOGIES: AN EXPERIENCE REPORT**

**PROCEDIMIENTOS ADPTADOS PARA EL AULA A LA LUZ DE LAS
METODOLOGÍAS ACTIVAS: UN INFORME DE EXPERIENCIA**

LUNKES, Fernanda Luzia
flunkes@gmail.com

Universidade Federal do Sul da Bahia
<http://orcid.org/0000-0002-7530-2500>

LUNKES, Gustavo Johann
gustavojkes@gmail.com

Centro Universitário Claretiano
<http://orcid.org/0000-0002-6921-191X>

RESUMO: O presente trabalho objetiva apresentar um relato de experiência que resultou do componente curricular “Laboratório interdisciplinar em linguagens: projetos de trabalho na aprendizagem de línguas mediados por tecnologias digitais”, ofertado no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e suas Tecnologias, da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), cuja proposta de ensino-aprendizagem teve como estratégia metodológica de base a Aprendizagem Baseada em Projetos. Serão explorados os seguintes procedimentos: atividades em grupo, liderança, relato e *feedback*. Estes se mostraram relevantes na experiência, sobretudo no que se refere a fatores caros às metodologias ativas, como protagonismo e engajamento, além de permitir uma condução que organiza os encontros sem perder de vista a dinamicidade que está em jogo nas metodologias ativas.

Palavras-chave: Ensino. Metodologias Ativas. Relato de experiência.

ABSTRACT: The present work aims at presenting an experience report that resulted from the curricular component "Interdisciplinary laboratory in languages: work projects in language learning mediated by digital technologies", offered in the Interdisciplinary Graduation in Languages and its Technologies, at the Federal University of the South of Bahia (UFSB), whose teaching-learning proposal had Project Based Learning as its basic methodological strategy. The following procedures will be explored: group activities, leadership, report and feedback. These procedures proved to be relevant especially with regard to factors strongly related to active methodologies, such as

protagonism and engagement. In addition, it allows a type of conducting that organizes the classroom without losing sight of the dynamics that are central to the active methodologies.

Keywords: Teaching. Active Methodologies. Experience report.

RESUMEN: El presente trabajo tiene como objetivo presentar un informe de experiência em la oferta del componente curricular “Laboratorio Interdisciplinario em idiomas: proyectos de trabajo sobre aprendizaje de idiomas mediados por tecnologías digitales”, ofrecida em el Grado Interdisciplinario em idiomas y sus Tecnologías, em la Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), cuya propuesta de enseñanza-aprendizaje tuvo el Aprendizaje Basado em Proyectos como su estrategia metodológica básica. Se explorarán los siguientes procedimientos: actividades grupales, liderazgo, informes y *feedback*. Estos demostraron ser relevantes em la experiência, especialmente com respecto a factores que son apreciados por las metodologías activas, como el protagonismo y el compromiso. Además, permite uma conducta que organiza encuentros sin perder de vista las dinâmicas que están em juego em las metodologías activas.

Palabras clave: Enseñanza. Metodologías activas. Informe de experiência.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Não há docência sem discência,
as duas se explicam e seus sujeitos,
apesar das diferenças que os conotam,
não se reduzem à condição de objeto um do outro.
Quem ensina aprende ao ensinar
e quem aprende ensina ao aprender.
(FREIRE, 2018, p. 25)

Seleccionamos como mote para o presente texto, um fragmento de Paulo Freire, no qual o autor aponta para uma circularidade que, na potência de sua efetividade para o aprimoramento dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, joga com a dinamicidade nos gestos de ensinar e aprender.

Foi essa aposta que nos mobilizou de forma especial para, durante a apresentação do Plano de Ensino-Aprendizagem, fazer uma proposta aos estudantes do componente curricular “Laboratório interdisciplinar em linguagens: projetos de trabalho na aprendizagem de línguas mediados por tecnologias digitais”, ofertado no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e suas Tecnologias na

Universidade Federal do Sul da Bahia¹ (UFSB). A proposta consistia, basicamente, no trabalho com metodologias ativas no referido componente, que seria pautado naquele quadrimestre² na “Aprendizagem Baseada em Projetos” (MORAN, 2015), conhecida também como ABP, como estratégia matriz e sobre a qual se articulariam as demais. O grupo discente acolheu por unanimidade a proposição desse encaminhamento, cuja construção pôde então ser construída para e com tal grupo e que será apresentada no presente texto.

Entre os objetivos do componente constam a compreensão, a discussão, a formulação, a análise e a diferenciação acerca das tecnologias voltadas ao ensino de línguas. A partir destes, um percurso do processo de ensino-aprendizagem foi delineado. Trata-se de um planejamento em que aspectos como o produto final, o projeto, ficam em aberto, uma vez que devem ser decididos pelo grupo, a partir de atividades específicas.

É importante salientar que o planejamento, embora extremamente necessário, não é algo fixo. Readequações podem ocorrer durante um encontro ou mesmo nos encaminhamentos para o(s) próximo(s). Qualquer reformulação, entretanto, deve evitar o rompimento do fluxo do trabalho, já que pode gerar desestímulo dos estudantes, desconfiança na segurança do docente³, em sua condução e a conseqüente quebra de confiança no acordo selado entre o grupo. O planejamento prévio deverá/poderá ser reformulado a fim de reconduzir situações de aprendizagem previstas, pois no decorrer da aula ou da construção do projeto os estudantes podem desvirtuar o tema e as dinâmicas. Também pode ser revisto o tempo proposto para a realização de alguma atividade. São cuidados essenciais e que podem ser remanejados a partir do planejamento; se assim não o for, o docente fica à mercê dos acontecimentos, resultando em conseqüências negativas para a condução do projeto, algumas das quais mencionadas anteriormente.

¹ A Universidade Federal do Sul da Bahia foi criada pela lei n.º 12.818 de 5 de junho de 2013. Por ser *multicampi*, sua atuação abrange as regiões sul e extremo sul da Bahia a partir das unidades acadêmicas presentes nas cidades de Itabuna, Porto Seguro e Teixeira de Freitas. O presente relato provém de experiência desenvolvida no *Campus Jorge Amado/Itabuna*.

² Regime proposto no modelo pedagógico da UFSB.

³ É importante frisar que dois docentes atuaram na turma em questão. Um é docente efetivo da instituição e o outro atuou na condição de tutor convidado.



Um ponto forte no trabalho com as metodologias ativas é que, à medida que o professor se capacita – e isso acontece teoricamente, mas, sobretudo, no espaço de sala de aula – este também começa a entender o processo, prever algumas situações e ter condições de preparar com antecedência possíveis direcionamentos no plano de aula, cuja constituição flexível e dinâmica não pode ser confundida com desorganização. As atividades e o tempo para realização das tarefas devem ser pensados de forma a não atrapalhar o fluxo dos estudantes. São premissas e cuidados relevantes ao se preparar o curso.

Se há mobilidade, há questões que, em nossa proposta, são basilares e devem ser conhecidas tanto pelo professor quanto pelos estudantes. Esses pontos de base, por assim dizer, acontecem em todos os encontros, modelando-os. Tal procedimento é um contraponto à flexibilização proposta anteriormente e, na experiência em exposição, produziu muita segurança no grupo. Mesmo em momentos de mudança de alguns procedimentos não houve, por parte dos estudantes, uma percepção de insegurança ou indecisão sobre o caminho a ser construído.

Com essas considerações, citemos os procedimentos de base para cada encontro realizado: escolha de líderes, leitura do relato, atividades em grupo e *feedback* com a turma.

A seguir, faremos a exposição desses e outros pontos que julgamos pertinentes e que foram bem sucedidos em nossa experiência.

2 CONDUZINDO UM PERCURSO DE TRABALHO

É importante tecermos algumas considerações mais gerais acerca da metodologia que adotamos como base para condução dos trabalhos, qual seja, a *Aprendizagem Baseada em Projetos*. Não pretendemos fazer uma revisão teórica, por não ser o objetivo do trabalho, e sim apontar para algumas questões relevantes que permitam delinear o percurso de nossa proposta.

Retomando diferentes teorias educacionais, Camargo & Daros (2018) analisam as metodologias ativas que, derivadas daquelas, influenciaram a educação brasileira, o que as leva a afirmar que uma possui seu valor e métodos particulares. Nas palavras das autoras,



Essas teorias fornecem subsídios para uma pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e na atividade discente, em uma perspectiva de construção de conhecimento, do protagonismo, do autodidatismo, da capacidade de resolução de problemas, do desenvolvimento de projetos, da autonomia e do engajamento no processo de ensino-aprendizagem por meio das metodologias de abordagem ativa (CAMARGO & DAROS, 2018, p.09).

De acordo com Moran (2018), a *Aprendizagem Baseada em Projetos* prevê justamente o envolvimento dos estudantes, a partir de tarefas e desafios, com vistas ao desenvolvimento de um projeto. Um ponto ressaltado pelo autor é que o projeto a ser elaborado tenha também relação com a vida do estudante. Assim é que lançamos o desafio aos estudantes para que escolhessem, a partir de um debate realizado em sala, o produto final que pudesse ser efetivamente aplicado a estudantes do ensino básico da região. A turma decidiu que seria desenvolvida uma oficina para leitura e escrita do gênero *fanfiction*⁴. Trata-se, na esteira de Moran (2018), de um exercício projeto, por ser aplicado em uma única disciplina. Uma outra classificação possível seria de projeto construtivo, que tem em vista a construção de algo novo; no caso, de uma oficina sobre *fanfiction*, cujo objetivo geral é de que o estudante do ensino básico leia e produza esse gênero a partir de plataformas digitais.

Acerca da escolha do gênero, precisamos registrar uma questão pertinente e que retoma parte da citação de Paulo Freire que inicia o texto, qual seja, “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Tanto a equipe docente assim como a maioria dos estudantes não possuía conhecimentos suficientes sobre ele, o que se tornou um desafio durante o processo de votação do gênero a ser abordado na oficina. Em meio ao debate, uma estudante se levanta, apresenta o gênero *fanfiction*, cita exemplos de obras famosas e defende que a oficina se dedique a estudá-lo, apresentando argumentos. Um detalhe importante: pelo convívio em outros componentes curriculares, sabemos que a estudante apresenta fortes traços de timidez. Ao poder falar sobre o que conhecia e gostava de estudar rompeu com

⁴ De acordo com Félix (2008), a *fanfiction* consiste em uma história que tem outra por base. Trata-se de um gênero geralmente elaborado por alguém que estabelece algum tipo de laço afetivo com determinada obra e que se vale de elementos presentes na obra original (cenário, tramas, personagens, entre outros). A *fic* possibilita ao autor o resgate da história original para complementar, sugerir, refutar o conteúdo da obra tomada como base.



tais traços, o que a fez não apenas falar, mas também convencer a turma, que acabou considerando sua sugestão.

Um dos aspectos essenciais defendidos em um processo de ensino-aprendizagem relaciona-se à proatividade discente. Trata-se de uma atuação cujo resultado, de acordo com Moran (2018), é obtido justamente a partir da metodologia adotada, que redesenha o movimento a ser construído em sala de aula: um movimento no qual o ensino se faz com o estudante e não para o estudante. A situação há pouco mencionada – sobre a escolha do gênero – alinha-se a esse ponto. Isso não significa, no entanto, que o domínio do conteúdo teórico por parte do professor não seja mais necessário, ao contrário; a diferença ocorre, sobretudo, na disposição do conteúdo, superando o imaginário de transmissão do professor para o estudante para uma abordagem em um processo de interlocução com o estudante, a partir das dúvidas que este apresenta no percurso de aprendizado que está construindo. O autor ainda destaca que os estudantes precisam mobilizar questões interdisciplinares e tomar decisões.

Proatividade, interdisciplinaridade, tomada de decisões. Todos esses fatores caros às metodologias ativas foram envolvidos na prática adotada, conforme veremos. Uma primeira pergunta que mobilizou a equipe docente foi justamente em relação ao trabalho com o conteúdo no componente. O laboratório em questão envolve temas complexos (como ensino, línguas e tecnologias) e foi possível depreender, nos primeiros encontros, por exemplo, a confusão por parte dos estudantes com o termo ‘tecnologias’, especialmente no que se refere à tecnologia como suporte e à tecnologia como ferramenta metodológica. Esse era um ponto que precisava ser esclarecido para não comprometer a proposta da oficina.

Nessa proposta, uma atividade básica pré-estabelecida era a formação de grupos, procedimento sobre o qual nos deteremos a seguir. Em seguida, trataremos acerca de outras iniciativas adotadas para o componente e cujos resultados foram imensamente satisfatórios.

2.1 As atividades em grupo



O objetivo principal com a proposta de se trabalhar em grupos era estimulá-los a elaborar, de forma colaborativa, respostas a questões que possuíam determinada complexidade, além de envolvê-los na busca por definições e explicações acerca de conceitos-chave para o componente e para o desenvolvimento do produto resultante do projeto, como por exemplo: “o que é tecnologia?”, “o que é *fanfiction*?” “o que são ferramentas de ensino?”, entre outras.

Cohen & Lotan (2017) questionam acerca da motivação para o trabalho em grupo em sala de aula. As autoras defendem que se trata de uma técnica eficaz para a formação de um ensino mais equitativo no que se refere a níveis de aprendizagem como o conceitual e o social, porque oportuniza o aumento e o aprofundamento na aprendizagem de conteúdos em salas que contam geralmente com estudantes de diferentes níveis de competência acadêmica e linguística. As autoras apostam nesse procedimento pela criatividade em jogo na resolução de problemas e pelo desenvolvimento de competências na escrita de textos acadêmicos – um grande desafio para professores do ensino superior. Além disso, é um excelente exercício para a cordialidade e para a habilidade de atuar em equipe, a qual se transfere a tantas outras situações e em espaços outros que não a universidade.

De acordo com as autoras, nem sempre a atividade em grupo é bem aceita entre os estudantes, que, por essa razão, podem resistir a tal iniciativa. A depender dos encaminhamentos, entretanto, eles não apenas se habituariam como passam a gostar de fazer trabalhos em colaboração com colegas. Assim, com o auxílio docente, os processos e as normas dessa atividade vão sendo assimilados de modo que os estudantes trabalhem de forma independente, sem a necessidade de interferências do professor para resolver problemas e/ou conflitos, dar encaminhamentos nas atividades estagnadas, entre outras situações. É possível que o próprio grupo, no processo de amadurecimento obtido também pela técnica, coloque-se em foco. Desse modo, ao invés de requisitar o professor, o colega aparece como interlocutor primeiro para, por exemplo, se verificar o grau de certeza na apreensão de um determinado conteúdo.

Cohen & Lotan (2017) indicam ótimos resultados por parte dos estudantes nessa maneira de solucionar os problemas advindos dos assuntos apresentados pelo



professor, ponto que ficou saliente em nossa experiência. O professor nessas situações é partícipe da atividade na condição de observador atento, circulando pela sala, acompanhando silenciosamente os debates e formulando perguntas úteis que permitam a evolução do grupo e dos estudantes, dando *feedback* sobre o processo do grupo ou um *feedback* positivo a um grupo ou membro, o que potencializa a inclusão e a participação.

Um ponto bastante relevante na prática adotada refere-se ao controle do tempo. Cada atividade possuía um tempo já estabelecido no planejamento e que era repassado aos estudantes no momento da orientação sobre a atividade. É possível que no decorrer do encontro haja a necessidade de prorrogação do tempo (nossa opção em geral foi de 5 minutos cada vez), o que deve ser feito a partir de negociação. Ou seja, é importante que os estudantes demandem tal prorrogação. Mais ainda: o professor, por estar atento à condução da realização das atividades, deve reconhecer se tal solicitação se relaciona de fato à efetividade do trabalho.

Cronometrar o tempo de cada atividade que seria realizada pelo grupo causou certa apreensão e reclamação dos estudantes no início do componente. Após a experiência, uma certa surpresa: por meio de alguns relatos é possível concluir que, por um lado, esse controle exercia determinada pressão, por outro, influenciava na organização e na otimização dos encaminhamentos do grupo. A partir da comparação com experiências anteriores no trabalho com grupos sem o controle do tempo, é notória uma maior autopercepção de efetividade e produtividade acerca do encontro e do que foi realizado. Não estamos desconsiderando práticas nas quais não haja contagem de tempo, tampouco a efetividade e o sucesso de grupos assim constituídos. Sabemos que toda prática deve levar fundamentalmente em conta o grupo de trabalho e a viabilidade das propostas. Para turmas nas quais a produtividade e o engajamento estão comprometidos, o controle do tempo pode ser uma estratégia inicial eficaz.

Outro aspecto que se mostrou relevante em nossa experiência foi a rotatividade na composição dos grupos. Com cerca de 80% da carga horária cumprida, as equipes foram mantidas para a construção final da oficina. Mas até esse ponto, todos os estudantes tiveram de estudar todos os assuntos abordados, permitindo a depreensão

dos conteúdos necessários tanto para o componente, assim como para o planejamento e a construção da oficina. Esse é um grande desafio aos estudantes, mas que revelou, em grande medida, as vantagens conceituais e sociais apresentadas por Cohen e Lotan (2017).

No que se refere à sociabilidade, foi possível verificar que essa experiência de alternar os membros do grupo de forma constante no componente, se tirou os estudantes de uma zona de conforto de contar com os mesmos colegas para a realização de atividades, proporcionou contato com outros até então desconsiderados no espaço da sala de aula, resultando não somente em novas parcerias nos demais componentes, mas também em novas amizades.

2.2 A liderança

Sabe-se que uma das questões inerentes às metodologias ativas é o protagonismo. Nesse sentido, uma pergunta desafiadora é: como experienciar o protagonismo? Trata-se de uma experiência para a qual cada um deve se lançar a vivenciar por conta própria ou podemos ser desafiados por outros a uma atuação que nos mova nessa direção? De nossa parte, compreendemos que, no caso do componente e da turma em questão, partir da motivação espontânea do estudante para um exercício de protagonismo poderia incorrer em uma cena já conhecida: a participação regular de alguns estudantes e o silêncio dos que (a princípio) não gostam de participar.

Dessa maneira, nossa proposta previa, além da formação de grupos, um outro, formado por três estudantes, que seriam os líderes de um determinado encontro. Esse grupo era constituído antes de cada aula, de forma espontânea (o estudante de voluntariava), a convite dos docentes e/ou por sorteio. Após o segundo encontro, dos líderes anteriores 2 permaneciam e outro dava lugar ao novo líder que acabava de ser escolhido. Os três participavam de todas as atividades específicas, como as reuniões.

A reunião com os líderes deve ser preparada antecipadamente e deve prever um tempo máximo de 10 minutos para não comprometer o andamento do encontro. Em toda reunião inicial, a importância dos líderes deve ser destacada para o



andamento do projeto. Qualquer elogio deve ser sincero, retomando aspectos do encontro anterior. Quando individual, o elogio deve apontar para uma contribuição concreta do estudante durante o encontro.

O primeiro momento da reunião tratava brevemente sobre a condução do relato. A contribuição dos líderes ocorria de diferentes formas: auxiliando na divisão dos grupos para as atividades, interagindo com os docentes durante a realização da aula, controlando o tempo para a realização das atividades, auxiliando os colegas, e fazendo anotações que iriam compor o relato daquele encontro, cuja redação final seria feita por todos os estudantes. Além disso, o líder ficava responsável por mobilizar os estudantes durante a semana em um grupo formado em um aplicativo e por ele tirava outras dúvidas e os incentivava a fazer as leituras e as tarefas da semana.

O líder tem um papel fundamental: intermediar a relação entre os docentes e a turma para dirimir dúvidas. A ideia é que os alunos não procurem o professor diretamente, mas sim os líderes, cuja valorização também é feita pelo professor ao indicá-lo a algum estudante que porventura procure-o diretamente e não líder.

Ao fim de cada encontro, era realizada uma outra reunião com os líderes, cuja pauta geralmente girava em torno da avaliação da aula, de orientações para o relato, do levantamento dos desafios que porventura poderiam obstaculizar o avanço da turma e/ou de algum estudante.

No início havia maior resistência por parte de alguns em compor a liderança. Aos poucos, porém, alguns passaram a se oferecer e foram pouquíssimos os estudantes que não exerceram essa função em sala.

A questão mais saliente foi a profunda transformação de alguns estudantes após a passagem por essa atuação: eles passavam a agir como se continuassem nessa posição. A participação posterior à liderança era feita de forma mais marcada e confiante, comportamento que se estendeu mesmo após o término do componente. Nesse sentido, um estudante é um caso exemplar: em situações anteriores, chegou a afirmar que se sentia deslocado da universidade e estava prestes a desistir do curso. Embora não possamos falar do lugar desse estudante, a angústia de não pertencer a este espaço e de fracasso na posição de estudante universitário fica evidente. Por isso, foi grande a satisfação ao concluir que tal sentimento foi superado. Alguns fatores

que nos levam a fazer tal afirmação: além de permanecer na universidade, é um estudante mais presente, atuante e dedicado.

Como se pode concluir, o líder assumia mais tarefas que os demais colegas durante o encontro. Um fato curioso é que foi de fato um problema para pouquíssimos estudantes. Foram raros os estudantes que alegaram que essa atuação concorria com o tempo e a atenção na aula e ocupava muito tempo durante a semana. Na verdade, a responsabilidade de ter mais tarefas pareceu motivar os estudantes nesse caso, desconstruindo um imaginário bastante difundido no espaço escolar de que os estudantes não têm interesse e não querem fazer nada. Alguns inclusive explicitaram seu lamento em precisar sair da liderança – cumprindo a rotatividade também proposta nessa atuação. Grande parte dos estudantes demonstrou algum tipo de mudança após passar pela liderança. A mais comum relacionava-se a um maior engajamento dos estudantes no componente, o que se deve à corresponsabilidade resultante da liderança.

A liderança se revelou, em nossa experiência, como um exercício altamente produtivo – pode-se até mesmo dizer transformador – de protagonismo na atuação junto ao grupo e à frente do grupo. Além disso, é uma atividade que exige do estudante organização e grande capacidade de articulação – um exercício que se realiza duplamente: uma equipe no interior de outras equipes. Trata-se de uma função valiosa em sala e que contribui amplamente com o docente na organização das atividades e de pensar estratégias sobre o andamento das aulas. Uma tática que adotamos para a valorização desse papel era feito de forma pública. No momento de substituição, no início de cada encontro, de um líder por outro, sempre era feito o agradecimento da equipe docente ao então líder.

2.3 O relato

Na experiência em tela, adotamos a prática de elaboração do relato, redigido semanalmente. Como exposto na seção que tratou da liderança, a escrita desse texto iniciava no próprio encontro, já que um dos líderes fazia apontamentos dos aspectos mais importantes. O desenvolvimento do texto, contudo, não é uma atribuição unicamente do líder, mas de toda a turma. Nesse caso, o líder tinha o compromisso

de iniciar e de conduzir essa produção conjunta, além de conferir o que foi feito, fazer uma revisão e postar no sistema para avaliação⁵. Para a produção conjunta, os estudantes utilizaram uma ferramenta específica que possibilita a escrita colaborativa⁶. Cada estudante deveria sobretudo se dedicar à escrita do que foi trabalhado pelo grupo do qual fez parte naquele encontro, podendo, é claro, contribuir para ajustes que tornassem o texto mais objetivo e compreensível.

O relato consiste em uma exposição do que foi realizado no encontro anterior, com explicações resumidas dos conteúdos abordados. Questões respondidas pelo grupo, além de serem enviadas ao professor para futura avaliação e somatória na nota, eram lidas e compartilhadas. Como se pode concluir, são versões diferentes acerca de um mesmo conteúdo estudado. Trata-se de uma maneira de melhorar a competência linguística dos estudantes, além de reforçar o conteúdo estudado, tanto por quem havia estudado assim como para aqueles que ainda iriam se dedicar à pesquisa mais específica. A escrita do relato e a leitura em sala possibilitaram maior circulação das informações e na fala de alguns estudantes pôde-se depreender a transformação de informação em conhecimento, como por exemplo pela capacidade de abstração de um determinado conteúdo e de comparação com conteúdos que compõem o repertório individual.

Como o componente apresentava muitas novidades na proposta de seu formato e condução, desde o primeiro encontro os estudantes precisaram também se ambientar ao método. Por mais diferente e novo que um percurso seja, o efeito de estranhamento não permanece por muito tempo. No segundo encontro foi importante seguir os procedimentos com certa calma para permitir aos estudantes uma familiaridade mais rápida e com menos resistências. Após uma retomada sobre o componente curricular, a metodologia e a escolha daqueles que seriam os primeiros líderes que acompanhariam as atividades, um dos professores saiu da sala de aula para fazer a reunião com os líderes – mencionado anteriormente. Enquanto isso, o grupo fazia a leitura do relato em voz alta, o que também oportunizava troca de informações entre os grupos, como solicitação de esclarecimentos de pontos

⁵ Essa produção também compunha o escopo de produtos que seriam avaliados no componente. Para tanto, deveria ser postado no sistema da Universidade para posterior conferência do professor.

⁶ Referimo-nos especificamente ao *Google Docs*.

mencionados no relato, explanação da compreensão do grupo responsável e, se necessário, complementações por parte do professor.

Em geral, o tempo de leitura do relato coincidia com o tempo de duração da reunião com os líderes⁷ e era a partir dele que era dada continuidade às atividades do encontro. Por ser ponto de partida para o encontro, é essencial que a leitura do relato seja realizada no início da aula por ter também uma função mnemônica, pois atua de forma a retomar pontos que podem ter sido esquecidos no decorrer da semana.

2.4 O *feedback*

De acordo com Zeferino, Domingues e Amaral (2007), o *feedback*, na educação, refere-se à informação que o estudante recebe sobre seu desempenho. De acordo com as autoras, o “feedback gera uma conscientização valiosa para a aprendizagem, pois ressalta as dissonâncias entre o resultado pretendido e o real, incentivando a mudança; também aponta os comportamentos adequados, motivando o indivíduo a repetir o acerto” (ZEFERINO; DOMINGUES; AMARAL, 2007, p. 177).

Assumimos essa assertiva a fim de compreender como a condução proposta para o componente repercutia junto ao grupo de estudantes. Assim, ao término de cada encontro, antes da reunião com os líderes do dia, os estudantes tinham liberdade de dar um *feedback* sobre o seu desempenho, o desempenho docente, dos líderes e sobre as impressões mais gerais acerca do componente. Combinamos com os estudantes que dois eixos norteariam o *feedback*: os pontos fortes e os desafios.

As referidas autoras entendem que um *feedback*, para ser eficaz, precisa ser “assertivo, respeitoso, descritivo, oportuno e específico” (ZEFERINO, DOMINGUES e AMARAL, 2007, p. 176). Esses pontos foram seguidos na prática adotada, com uma única exceção: a especificidade. Nos primeiros encontros houve situações de perda de foco e conseqüente prolongamento no *feedback*, o que exigiu observações por parte dos docentes no sentido de orientar para ajustes nas falas das próximas aulas. A mudança foi nítida e os estudantes demonstraram alto nível de automonitoramento,

⁷ Como dois docentes atuaram nessa oferta, trata-se de um formato possível. Caso um único professor esteja responsável pela disciplina, será necessário fazer uma readequação na disposição dessas etapas.



o que revela maior reflexão no que se refere à modalidade oral e um consequente avanço em sua competência linguística. É importante salientar que, pelo fato de as observações sobre a necessidade de ajustes serem feitas após a fala de todos os estudantes e sem qualquer menção específica de nomes ou falas, não houve qualquer tipo de constrangimento.

O *feedback* possibilitou uma conclusão curiosa sobre os procedimentos adotados: estudantes que indicavam uma mesma prática como um ponto forte e, ao mesmo tempo, desafiador. Foi o caso, por exemplo, da rotatividade dos grupos e da cronometragem das atividades. Eles assumiam o desconforto, mas não deixavam de reconhecer que um efeito outro, positivo, também se produzira. Às vezes percebíamos que os estudantes não conseguiam descrever com exatidão os efeitos gerados por tais práticas, mas não era o caso de pressioná-los; o próprio exercício de dizer de si e a coragem de se posicionar eram elementos que geravam confiança no pacto e na relação entre docentes e estudantes, aumentando o comprometimento individual e coletivo em relação ao componente.

Também é importante salientar que este era um momento bastante desafiador para nós, professores. Embora tenhamos esclarecido que a ideia era um exercício unicamente de uma escuta que propúnhamos para as práticas do componente, precisávamos nos monitorar para nos manter calados após algumas falas. Atuar em dupla foi importante porque podíamos nos educar mutuamente.

A proposta de se manter em silêncio (exceto em casos muito específicos) aponta para duas questões e que mereceriam um estudo próprio: a primeira relaciona-se à dificuldade que também sentimos em não ser protagonistas, em não deixar que o outro apresente suas questões sem que precisemos sempre apresentar respostas e/ou comentários. Deixar o protagonismo, também nesse caso, para o estudante. Um segundo ponto relaciona-se ao humor: quando dissemos que “podíamos nos educar mutuamente” isso significa chamar a atenção do outro, situar o outro em relação à própria expectativa sobre a necessidade de dar uma resposta.

Não se trata, porém, de uma prática que precisa ser sisuda ou censória. Ao contrário: muitas vezes era um momento de maior descontração, o que fortalecia o engajamento do estudante em relação ao pacto estabelecido no primeiro encontro por

também mostrar uma faceta outra do professor que não aquela de detentor do saber. Tal faceta, por sua vez, além de poder criar um laço de cumplicidade entre professor e estudante, contribui para algo fundamental e que deve estar presente no percurso formativo: a certeza de que, para não esquecer Freire (2018), também o professor é um aprendiz do/no processo, papel com o qual o professor se compromete e cujo percurso pode ser feito com humor.

Nesse sentido, a palhaçaria tem muito a contribuir com a educação e com os deslocamentos dos papéis socialmente estabelecidos sobre o que é ser professor e ser estudante. Dunker e Thebas (2019) falam acerca da vulnerabilidade, algo que invariavelmente se coloca quando, por exemplo, percebemos nossas falhas (também) no *feedback*. Nas palavras dos autores,

A lembrança dessa condição de vulnerabilidade é muito importante para definir a primeira condição de abertura para a escuta, que vimos no palhaço e no psicanalista, é uma atitude ética e política. O primeiro passo para escutar é se despossuir: de seus personagens, de suas prerrogativas, de seus direitos, de sua língua, de seu circo neurótico particular (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 79).

Um processo de ensino-aprendizagem baseado em metodologias ativas, pela abertura e dinamicidade que promove, pode produzir momentos de vulnerabilidade dos sujeitos envolvidos. Nossa experiência demonstrou que é possível extrair muitas lições. Almejar que o espaço universitário contribua para a formação de cidadãos críticos e atuantes é necessariamente lidar com os desafios que qualquer processo impõe. Um outro ponto, talvez menos saliente e ainda assim muito importante: retomamos um texto que aborda a palhaçaria porque entendemos que a prática docente implica situações de improviso e leveza, aspectos às vezes ignorados, mas cuja capacitação docente é urgente para as transformações desejadas, possíveis e necessárias para o espaço escolar.

O *feedback* foi, portanto, um exercício fundamental de abertura para a escuta dos estudantes, para compreender seus limites, suas possibilidades e como o progresso do componente repercutia em sua formação acadêmica e pessoal. Para além dos conteúdos mais ou menos aprendidos, os estudantes também assumem sua vulnerabilidade quando, por exemplo, se responsabilizam ou apontam para falhas individuais cometidas no encontro.



Para quem decidir adotar esse exercício em sua prática, um aspecto fundamental é que o *feedback* seja levado muito a sério. Não importa como tenha sido o encontro, se mais ou menos produtivo, se houve pouco tempo para a execução de determinadas atividades, o *feedback* precisa acontecer. Percebemos que o grupo se acostumou rapidamente à prática e tinha uma duração média de 10 minutos. E foi fundamental na consolidação do pacto sobre o trabalho em equipe e o engajamento no componente.

2.4 Os resultados de um processo

Desde o planejamento, prevíamos que o componente geraria um produto final, que foi a oficina. Elegê-lo como único elemento de avaliação, no entanto, seria improdutivo, porque se tratava sobretudo de engajar os estudantes. Assim, ao longo do percurso, as atividades geraram diferentes subprodutos: os relatos das aulas, os materiais produzidos pelos grupos e que eram derivados das pesquisas.

Dessa forma, outro produto foi criado, consequência do empenho dos estudantes nas pesquisas realizadas no componente. A fim de promover a circulação dos conceitos pesquisados, propusemos a criação de um glossário digital que reunisse os conceitos estudados ao longo do componente. A ideia foi bem recebida pelo grupo discente e uma equipe foi formada e ficou responsável por reunir os conceitos (que seriam enviados pelos grupos) e preparar o material da melhor forma possível (editar o arquivo, separar verbetes, fazer revisão, organizar a capa).

Ao fim do componente, cada estudante deveria fazer uma avaliação do componente curricular “Laboratório interdisciplinar em linguagens: projetos de trabalho na aprendizagem de línguas mediados por tecnologias digitais” e uma autoavaliação. Destacaram-se, nos textos enviados, no que se refere ao componente, a satisfação em relação ao trabalho com metodologias ativas, ao trabalho com novas tecnologias, a apreensão dos conceitos, a importância e os desafios no que se refere ao trabalho em equipe e como a tecnologia pode contribuir nesse sentido. Os textos colocaram a questão da satisfação com a produtividade do componente sem que se tornasse exaustivo. Esse ponto, aliás, ficou saliente para nós, porque foi comum que

os estudantes permanecessem mais tempo em sala quando posto em comparação a componentes ofertados anteriormente.

A oficina que os estudantes construíram foi efetivamente executada em um espaço escolar na cidade de Itabuna/BA, demonstrando a viabilidade da proposta. Articular o espaço da sala de aula com o espaço de atuação discente (como em estágios) foi fundamental para que, desde o início da proposta, os estudantes não perdessem de vista a contextualização da proposta que construiriam. Ou seja, não se perdeu de vista o território ao qual pertencem e sua realidade (das escolas, dos estudantes) na proposição da oficina, o que em grande medida contribuiu para sua execução.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relato de experiência, destacamos e exploramos alguns procedimentos que julgamos pertinentes e que se mostraram valiosos ao longo do desenvolvimento do componente curricular. Podem ser muito úteis para turmas cujo engajamento e produtividade estão comprometidos e/ou para professores que ainda estão iniciando o trabalho com metodologias ativas. Eles se revelaram válidos também para a nossa segurança na condução e na organização do componente.

É importante frisar que, em alguns momentos de nossa experiência, sobretudo no início, os estudantes demonstraram apreensão e até interesse pelo retorno das aulas tradicionais. Esses procedimentos, embora simples, ajudam o professor a conduzir as atividades e a manter constante interação com os estudantes, o que consolida mais rapidamente laços de confiança em relação ao componente. Em nosso caso, os estudantes se responsabilizam cada vez mais pelo componente, o que foi decisivo para o planejamento, elaboração e execução posterior da oficina, para a criação do glossário e para as outras atividades que realizavam semanalmente. A ideia de que os estudantes não gostam de realizar atividades não se revelou verdadeira nesse caso: eles mesmos assumiam que tinham muito trabalho e diziam isso sem reclamar ou mesmo pedir que fosse diminuída a quantidade de atividades.

Uma experiência coletiva que, apesar de demandar muito trabalho, levou muito a sério o respeito: respeito à proposta, ao trabalho docente, aos discentes e às suas

produções. Nesse sentido, o suporte aos líderes também foi fundamental para que estes fossem conquistados pela ideia e a apoiassem junto aos colegas. Afinal, a proposta tinha um ponto de vista mais geral e que lançamos como uma aposta outra: de que eles, enquanto docentes, tenham disposição e condição para propor, em suas turmas, propostas alinhadas às metodologias ativas.

FERNANDA LUZIA LUNKES

Doutora em Estudos de Linguagem (UFF/CNPq), professora da (UFSB) e do Profletras da (UESC). Autora do livro “Depressão e medicalização no discurso jornalístico” (Appris). Vice-líder do Grupo de Pesquisa (CNPq/UFF) MiDi/Mídia e(m) discurso e integrante dos grupos “Núcleo de Práticas de Linguagem e Espaço Virtual” (UFPE) e “Educação, Saúde e Desigualdades Sociais” (UFSB).

GUSTAVO JOHANN LUNKES

Licenciado Geógrafo pela Claretiano e Gestor Ambiental pela Estácio, especialista em Negócios Ambientais pela Universidade Federal do Paraná.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Penso. Edição do Kindle. 2018 e-PUB. Editado como livro impresso em 2018. ISBN 978-85-8429-116-8

CAMARGO, F.; DAROS, T. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018, 123 p.

COHEN, E.; LOTAN, R. *Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas*. 3. ed. Trad. Luís F. Dorvillé, Mila Carneiro e Paula Márcia F. Rozin. Porto Alegre: Penso, 2017, 226 p.

DUNKER, C.; THEBAS, C. *O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas*. 5. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019, 255 p.

FÉLIX, T. C. O dialogismo no universo *fanfiction*: uma análise da criação de fã a partir do dialogismo bakhtiniano. *Ao pé da letra*, Recife, v. 10, n. 2, p. 119-133, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/pedalettra/article/viewFile/231642/25757>. Acesso em: 26 abr. 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2018, 143 p.



ZEFERINO, A. M. B.; DOMINGUES, R. C. L.; AMARAL, E. Feedback como estratégia de Aprendizado no Ensino Médico. *Revista Brasileira de Educação Médica*. v. 31, n. 2, p 176-179, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v31n2/08.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

Recebido em: 19/06/2020.

Aprovado em: 08/09/2020.