

## SIMPÓSIO AT089

### **METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE GRAMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE A LÍNGUA POR MEIO DA ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES DE APRENDIZAGEM**

GUERRA JUNIOR, Antonio Lemes  
UNOPAR / Colégio Interativa - Londrina  
junior.guerra@hotmail.com

**Resumo:** Este trabalho objetiva apresentar os resultados de uma experiência realizada com uma turma do Ensino Médio, baseada na adoção de metodologias ativas em aulas de gramática, mais especificamente o método da rotação por estações de aprendizagem (REA), alinhando-se às pesquisas que investigam o ensino híbrido. A proposta apresentada ilustra a aplicabilidade da REA para a abordagem de conteúdos relativos aos componentes fonéticos e fonológicos da língua. Os resultados foram colhidos em dois encontros específicos, nos quais os alunos, em equipes, visando ao caráter colaborativo da aprendizagem, foram expostos a desafios diversos, cuja solução exigia a reflexão sobre aspectos específicos da área, além da mobilização de recursos variados, inclusive tecnológicos/digitais. De modo geral, a proposta de trabalho mostrou-se produtiva, com bons índices de assimilação do conteúdo por parte dos alunos, materializando uma nova configuração da rotina pedagógica da turma, no âmbito das metodologias ativas e da aprendizagem híbrida.

**Palavras-chave:** Gramática; metodologias ativas; ensino híbrido; estações de aprendizagem.

**Abstract:** This paper aims to present the results of an experience with a High School class, based on the adoption of active methodologies in grammar classes, specifically the method of rotation by learning stations (RLS), aligning itself with the researches which investigate the blended learning. The proposal presented illustrates the applicability of RLS for the approach of contents related to the phonetic and phonological components of the language. The results were collected in two specific meetings, in which the students, in teams, aiming at the collaborative learning, were exposed to diverse challenges, whose solution required the reflection on specific aspects of the area, besides the mobilization of varied resources, including the technological/digital ones. In general, the proposal proved to be productive, with a good index of content assimilation by the students, materializing a new configuration of the pedagogical routine of the class, in the scope of active methodologies and blended learning.

**Keywords:** Grammar; active methodologies; blended learning; learning stations.

## Introdução

O ensino de língua portuguesa, ao longo da história, foi emoldurado por diferentes concepções de linguagem, desde a reducionista visão de “expressão do pensamento”, passando pela acepção de “instrumento de comunicação”, até a abordagem sociointeracionista de “lugar de interação” (KOCH, 1992). Nesse contexto de transformações, a presença da gramática no fazer pedagógico dos professores de português também tem sido alvo de discussões, numa defesa da contextualização, da ancoragem no objeto “texto”, como recomendam os documentos norteadores do ensino na área, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), já há mais de duas décadas, até as recentes propostas da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Além disso, em atenção aos contemporâneos estudos referentes à intersecção entre ensino e tecnologia, tem sido recomendada a adoção das chamadas metodologias ativas (MORAN, 2018), de modo que a aprendizagem dos alunos seja recoberta de aspectos colaborativos, promovendo a autonomia e, também, a interação. Assim, este trabalho busca evidenciar os resultados alcançados numa experiência realizada em aulas de gramática, com alunos do Ensino Médio, na abordagem de conceitos introdutórios relativos à Fonética e à Fonologia, por meio da aplicação de atividades via rotação por estações de aprendizagem, visando à inserção dos estudantes no contexto do ensino híbrido (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

## 1. Fundamentação teórica da proposta

A partir da emergência das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), tem se tornado mais intensa a reflexão sobre a necessidade de abertura dos espaços educacionais a novas linguagens, a novas formas de letramento, ou de multiletramento (ROJO, 2012). Assim, promove-se a articulação de diferentes metodologias de ensino, delineando o que tem sido chamado de ensino híbrido (ou *blended learning*) (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Por meio do ensino híbrido, conforme Moran (2015), “podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços”. Isso está em consonância com as tendências mais recentes de investigação dos espaços escolares, as quais preconizam a possibilidade de se propiciar a convergência de conteúdos, de propostas metodológicas e, especialmente, de recursos (tecnológicos digitais ou não).

Nesse cenário, ganham força as metodologias ativas, assumidas como “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). De um modo geral, como salienta Moran (2018), essas metodologias realçam o protagonismo do aluno, envolvendo-o de forma direta, participativa e reflexiva ao longo de todo o processo de aprendizagem.

Dentro desse modelo híbrido, destacam-se três movimentos ativos, conforme Moran (2018): a *construção individual*; a *construção grupal*; e a *construção tutorial*. Trata-se, respectivamente, das escolhas feitas pelo aluno; da interação no compartilhamento de saberes com seus pares; e da orientação/mediação recebida por ele na execução das atividades. Isso permite afirmar que as metodologias ativas, no ensino híbrido, ao mesmo tempo em que ressaltam a autonomia do estudante, consideram-no como um ser social, além de não excluírem a importância do professor em todo o processo.

Diante disso, considerando a intenção de articular os três movimentos (o individual, o grupal e o tutorial), uma das metodologias ativas que se destaca, justamente por propiciar essa integração, é a Rotação por Estações de Aprendizagem (doravante, REA), que integra, entre as possibilidades de ensino híbrido, o “modelo de rotação”, assim definido:

Os estudantes revezam as atividades realizadas de acordo com um horário fixo ou orientação do professor. As tarefas podem envolver discussões em grupo, com ou sem a presença do professor, atividades escritas, leituras e, necessariamente, uma atividade *on-line* (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 54).

Na REA, segundo os autores, cada uma das equipes organizadas pelo professor executa atividades diferentes, havendo a possibilidade de que uma delas, em virtude da complexidade da tarefa, possa contar com uma maior mediação do docente, embora todos tenham acesso a esse acompanhamento. Além disso, as diferentes estações, de certa forma, são independentes entre si, mas todas devem estar alinhadas aos objetivos da aula, possibilitando uma integração ao final do encontro, a fim de que todos os alunos, ao passarem por todos os espaços, tenham acesso aos mesmos conteúdos. E, de um modo geral, “é importante valorizar momentos em que os estudantes possam trabalhar de forma colaborativa e aqueles em que possam fazê-lo individualmente (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 55).

Em síntese, a REA configura-se como uma metodologia que, ancorada nos fundamentos do ensino híbrido, torna-se base para aulas de diferentes áreas, incluindo a disciplina de Língua Portuguesa, conforme proposta a seguir.

## **2. Aspectos metodológicos da proposta**

A proposta aqui apresenta contempla um conjunto de atividades aplicadas em duas aulas da disciplina de Gramática, voltadas à abordagem de conceitos da Fonética e da Fonologia e ministradas a uma turma da 1ª série do Ensino Médio, composta por 30 estudantes, em um colégio da rede privada de ensino, por meio da REA.

Considerando que, a partir dessa metodologia, conforme brevemente discutido, os alunos são levados à execução de atividades, como a resolução de desafios, em diferentes estações de trabalho, movimentando-se entre esses diferentes espaços dentro dos limites de tempo pré-estabelecidos, a execução de toda a proposta compreendeu as seguintes etapas:

- **planejamento:** definição dos conteúdos a serem contemplados; curadoria de materiais (seleção de textos e outros recursos); elaboração dos desafios para distribuição nas diferentes estações; elaboração dos roteiros para execução das atividades pelos alunos.
- **execução:** distribuição dos alunos no total de equipes pré-estabelecido; orientações gerais (dinâmica da rotação, tempo, etc.); acompanhamento e observação da movimentação dos estudantes; e
- **feedback:** apresentação das soluções aos desafios propostos; contraste das estratégias adotadas na solução dos desafios; coleta de *feedback* envolvendo o nível de assimilação do conteúdo.

A partir desse delineamento metodológico, foram coletados resultados que evidenciam o modo como a proposta foi efetivada, conforme discutido na sequência.

### 3. Efetivação e resultados da proposta

Ao longo de dois encontros da disciplina de Língua Portuguesa, especificamente na frente de Gramática, a introdução ao estudo da Fonética e da Fonologia por meio da REA modificou o espaço da sala de aula, com a disposição dos alunos em equipes, numeradas de 1 a 6, especificando o trajeto a ser percorrido por eles, saindo de uma estação em direção a outra.

Para a abordagem introdutória dos conteúdos, foram selecionados aspectos básicos, os quais seriam aprofundados nas aulas subsequentes. Assim, ao longo das tarefas a serem executadas, os alunos refletiram sobre: sons/fonemas da língua; articulação de sons (aparelho fonador); representação gráfica dos sons da língua; correspondência fonema-letra; técnicas de transcrição fonética; e valor persuasivo dos fonemas. Sob a mediação do professor, para a construção tutorial do conhecimento (MORAN, 2018), estas foram as propostas de desafios em cada estação:

- **Estação 1:** Os alunos deveriam realizar a análise de um anúncio publicitário<sup>1</sup>, refletindo sobre a distinção sonora entre palavras. Para isso, deveriam buscar na internet explicações para o fenômeno, marcado pela transformação de um termo por meio da substituição de um único fonema. O objetivo era o de que eles compartilhassem os resultados das pesquisas, chegando juntos ao conceito de “par mínimo”. Assim, como em outras estações, materializaram o caráter colaborativo, a construção grupal do conhecimento (MORAN, 2018).
- **Estação 2:** Os alunos deveriam realizar a análise de uma situação-problema, envolvendo as dificuldades de pronúncia sofridas por um estrangeiro que vive no Brasil. O objetivo era o de que eles refletissem sobre as distinções entre os sons articulados em diferentes línguas, chegando à percepção da existência de “quadros fonéticos” diferentes para cada idioma, além de debaterem a ocorrência do preconceito linguístico.
- **Estação 3:** Os alunos deveriam assistir a um vídeo comercial<sup>2</sup>, refletindo sobre o valor persuasivo de um fonema e sobre a associação de sons articulados (da fala) a sons inarticulados (da natureza). O objetivo era o de que, na análise, a equipe chegasse à noção de “correspondência articulatória”, além de explorar um gênero multimodal, no âmbito do multiletramento (ROJO, 2012).
- **Estação 4:** Os alunos deveriam acessar o material didático digital utilizado na disciplina, por meio de seus dispositivos móveis (*tablets*), a fim de resolverem exercícios do módulo “Fonologia”, com a análise de uma tirinha (gênero textual de humor). Por meio dessa atividade, efetivando a construção individual do conhecimento

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://beefpoint.wpeengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2013/03/MEATS-vaca-na-faca.jpg>>. Acesso em: 07 maio 2019.

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0onY9LXwNG8>>. Acesso em: 07 maio 2019.

(MORAN, 2018), os alunos deveriam explorar as distinções entre “fonema” e “letra”.

- **Estação 5:** Os alunos deveriam acessar um *site*<sup>3</sup>, explorar a estrutura do aparelho fonador e os órgãos envolvidos na fala. Assim, a proposta atendia aos apontamentos de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), segundo os quais, nessa metodologia, deve haver, necessariamente, uma atividade *on-line*. Além disso, os alunos deveriam realizar exercícios vocais, registrando suas percepções na articulação de vogais ou de consoantes (movimento da língua, abertura/fechamento da boca, etc.). O objetivo consistia na abordagem do conceito de “ponto de articulação”.
- **Estação 6:** Os alunos deveriam ler um texto, transcrito sob duas perspectivas (fonética e fonológica)<sup>4</sup>, a fim de decifrar o seu conteúdo. Para resolver o desafio, poderiam pesquisar na internet o Alfabeto Fonético Internacional, refletindo sobre sua aplicabilidade em pesquisas. O objetivo da tarefa era explorar a representação gráfica dos diferentes sons da língua.

Inicialmente, o professor orientou a organização das equipes para a distribuição pelas estações de trabalho. A atuação dos alunos em cada estação teve o tempo máximo de 15 minutos, quando deveriam dirigir-se para a estação seguinte, a fim de resolver o novo desafio. Ao final da rotação das equipes pelas estações de aprendizagem, o professor realizou um fechamento, sintetizando as soluções de todos os desafios, a partir das reflexões apresentadas pelos alunos. Além disso, foram verificados os registros dos alunos, os quais evidenciaram a efetividade da proposta e a assimilação dos conceitos, além de fornecerem *feedback* sobre a metodologia empregada.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <[www.fonologia.org](http://www.fonologia.org)>. Acesso em: 07 maio 2019.

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://linguaemacao.files.wordpress.com/2013/06/imagem13.png>>. Acesso em: 07 maio 2019.

## Considerações finais

O conjunto de atividades executadas nas aulas, conforme descrição realizada, evidencia a possibilidade de ajustamento das aulas de gramática a premissas contemporâneas, baseadas na defesa da mobilização de novas metodologias e novas tecnologias no ensino (MORAN, 2015; 2018; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Assim, espera-se que o relato dessa experiência possa ser tomado como parâmetro para outras propostas, voltadas à abordagem de outros conteúdos gramaticais, uma vez que o ensino de Língua Portuguesa, seja pelo viés da gramática ou não, constitui um campo fértil para a aplicação de metodologias ativas, como a REA, incorporando diferentes linguagens para a promoção dos saberes relativos à língua.

## Referências

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. 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. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

KOCH, Ingedore. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

MORAN, José. 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, José. 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.

ROJO, Roxane. 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.