



Theses and Dissertations

---

2021-04-05

## O Uso de Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem nas Aulas de Literatura em Língua Estrangeira

Lourdes M. Vieira  
*Brigham Young University*

Follow this and additional works at: <https://scholarsarchive.byu.edu/etd>



Part of the [Arts and Humanities Commons](#)

---

### BYU ScholarsArchive Citation

Vieira, Lourdes M., "O Uso de Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem nas Aulas de Literatura em Língua Estrangeira" (2021). *Theses and Dissertations*. 8907.

<https://scholarsarchive.byu.edu/etd/8907>

This Thesis is brought to you for free and open access by BYU ScholarsArchive. It has been accepted for inclusion in Theses and Dissertations by an authorized administrator of BYU ScholarsArchive. For more information, please contact [ellen\\_amatangelo@byu.edu](mailto:ellen_amatangelo@byu.edu).

O Uso de Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem  
nas Aulas de Literatura em Língua Estrangeira

Lourdes M. Vieira

A thesis submitted to the faculty of  
Brigham Young University  
in partial fulfillment of the requirements for the degree of  
Master of Arts

Rex P. Nielson, Chair  
Michael Child  
Blair E. Bateman

Department of Spanish and Portuguese  
Brigham Young University

Copyright © 2021 Lourdes M. Vieira

All Rights Reserved

## RESUMO

### O Uso de Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem nas Aulas de Literatura em Língua Estrangeira

Lourdes M. Vieira  
Department of Spanish and Portuguese, BYU  
Master of Arts

As metodologias ativas de ensino-aprendizagem têm sido observadas e utilizadas nas mais diversas áreas de ensino. Essas metodologias são consideradas importantes por colocarem o aluno em uma posição de protagonista do seu próprio aprendizado e, preveem, portanto, que quanto mais o aluno se envolver em atividades ativas, mais significativo será o seu aprendizado, levando-o, finalmente, a ser um aluno autônomo. O papel do professor é indispensável para o êxito nesse formato de aulas e a reflexão da prática pedagógica se faz necessária para que o ensino ativo seja implementado. Com o advento da tecnologia, ferramentas tecnológicas são cada vez mais preparadas para auxiliar o professor a facilitar a autonomia do aluno. As aulas universitárias em literatura estrangeira ainda se mantêm majoritariamente tradicionais. Este estudo busca compreender o impacto do uso dessas metodologias no aprendizado da literatura através da perspectiva dos alunos e do professor de uma aula de literatura em língua portuguesa.

Palavras-chave: metodologias ativas, tecnologia, literatura em língua estrangeira

## AGRADECIMENTOS

A conclusão desta tese e deste programa de mestrado não teria sido possível sem o apoio, instrução e ajuda de várias pessoas queridas. Infelizmente, não será possível mencionar a todos nesta pequena página.

Sou, primeiramente, grata a meu Pai Celestial pela oportunidade que tive de retomar meus estudos há alguns anos e com isso ter-me sido permitido ingressar em um mestrado. Tenho aprendido a confiar em Seu tempo e esta graduação me mostra que a confiança Nele é a grande bússola da minha vida.

Meu coração transborda de gratidão por todo o apoio, suporte e incentivo do meu esposo, Luís, que desde o início tem sido meu porto seguro, e dos meus filhos Sarah e Matheus que, embora pequenos, tiveram paciência e empatia com todo o tempo que despendi com meus afazeres do programa.

Fui muito abençoada por ter como *chair* o Dr. Rex Nielson, que me guiou pelo tema que escolhi, sempre positivo e disposto a me ajudar e ensinar, e que, acima de tudo, acreditou no meu potencial. De igual maneira, sou grata por ter tido como membros do meu comitê o Dr. Blair Bateman e o Dr. Michael Child, grata por sua instrução e paciência.

Obrigada aos meus colegas e amigos de jornada; este mestrado não teria sido a mesma coisa sem eles. Como já dizia o poeta, “a gente não faz amigos, reconhece-os”.

Por último, e não menos importante, sou grata pela família em que nasci, por meus pais, irmãos, cunhados e sobrinhos, por nossa união e amor que tem sido tão essencial em minha vida. À minha mãe, Lourdes, minha eterna torcedora e confidente: obrigada! Ao meu pai, Valdomiro, que nos aguarda do outro lado do véu, quem plantou em mim o amor pelo ensino e pelos estudos: obrigada por teu grande exemplo de perseverança e amor. Espero estar te fazendo orgulhoso aí em cima. Saudades eternas.

## SUMÁRIO

FOLHA DE ROSTO .....	i
RESUMO .....	ii
AGRADECIMENTOS.....	iii
SUMÁRIO.....	iv
LISTA DE FIGURAS .....	vi
CAPÍTULO 1.....	1
Introdução .....	1
Visão Geral do Estudo.....	2
Organização da Tese.....	2
CAPÍTULO 2.....	4
Revisão de Literatura.....	4
Metodologias Passivas ou Tradicionais de Ensino .....	4
Metodologias Ativas de Ensino .....	7
O Ensino da Literatura em Línguas Estrangeiras .....	8
Considerações sobre Metodologias Ativas em Conjunto com o Uso de Tecnologia .....	12
Conclusão .....	15
CAPÍTULO 3.....	16
Descrição do Estudo .....	16
Métodos – Pesquisa Qualitativa .....	16
Participantes .....	17
Coleta dos Dados.....	17
Análise dos Dados .....	17
Limitações do Estudo .....	18
CAPÍTULO 4.....	19
Análise dos Dados e Discussão .....	19
Breve Resumo do Programa de Estudos .....	19
Descrição.....	20
Objetivos de Aprendizagem.....	20
Trabalhos e Avaliações.....	21
Agenda e Materiais.....	21
Pergunta de Pesquisa 1 .....	22
Metodologias Ativas.....	23

Discussões em Sala.....	23
Autonomia do Aluno.....	27
Trabalhos em Grupo.....	29
Metodologias Passivas.....	32
Quantidade de Leituras.....	32
Trabalhos Escritos.....	35
Provas.....	38
Pergunta de Pesquisa 2.....	42
O Professor Mediador/Facilitador.....	42
Pergunta de Pesquisa 3.....	46
Tecnologia Ativa.....	47
Tecnologia Passiva.....	50
Verificação de Dados com o Professor da Aula.....	52
CAPÍTULO 5.....	62
Conclusão.....	62
Implicações Pedagógicas para Aulas de Literatura.....	65
Sala de Aula Invertida e Discussões em Sala.....	65
Recursos Tecnológicos e Aprendizagem Ativa.....	68
Ensino Híbrido.....	71
Recomendações para Pesquisas Futuras.....	72
Referências Bibliográficas.....	74
Apêndice.....	79

## LISTA DE FIGURAS

Figure 1: <i>PIC RAT Model</i> .....	12
--------------------------------------	----

## CAPÍTULO 1

### Introdução

O ensino da literatura promove, entre outras coisas, o desenvolvimento do pensamento crítico e, quando a literatura é em língua estrangeira, enriquece a maneira com que outra cultura é enxergada, além de ser excelente ferramenta para o aperfeiçoamento da língua que está sendo estudada (Nance, 2010). O formato tradicional das aulas que ainda vemos hoje nas salas de aula, inclusive nas de literatura, onde o professor dá palestras e o aluno ouve, não é totalmente centrado no aluno. Por isso, são necessárias metodologias que tornem a literatura mais acessível aos alunos, de uma maneira que eles desfrutem de participação e construam o seu conhecimento e pensamento crítico de uma forma autônoma. Metodologias ativas de ensino vêm sendo relacionadas às boas práticas educacionais ao longo dos anos, e permitem estratégias e ferramentas que ajudam a melhorar a qualidade da aprendizagem, envolvem os alunos para que haja engajamento e promovem o desenvolvimento de habilidades necessárias para a vida (Fink, 2013). O papel do professor é fundamental para que o aluno seja o protagonista de sua aprendizagem, e a reflexão sobre a prática, conceito defendido por Paulo Freire, é indispensável para que seus métodos fomentem o desenvolvimento autônomo do aluno. Portanto, este estudo busca investigar o impacto associado às metodologias ativas de ensino na aprendizagem dos alunos nas aulas de literatura e de que maneira podem ser aplicadas nessas aulas para que haja um melhor aproveitamento do contexto em que o aluno estará inserido enquanto no curso, promovendo uma aprendizagem duradoura e crítica. De certo, no atual contexto digital, recursos e ferramentas tecnológicas são parte da aplicação dessas metodologias e têm uma função fundamental no ensino neste século.



## **Visão Geral do Estudo**

Este estudo procura compreender o impacto do uso de metodologias ativas de ensino aplicadas às aulas de literatura em língua estrangeira. Para tal, o estudo foi norteado pelas seguintes perguntas de pesquisa: 1) De que maneira o uso de metodologias ativas promove o engajamento que leva a aprendizagem autônoma nas aulas de literatura em línguas?; 2) Qual é o papel do professor nesse novo formato de aula?; 3) De que maneira as tecnologias digitais de comunicação e informação (TDCIs) promovem a aprendizagem ativa nas aulas de literatura?

Para responder a estas perguntas, entrevistas com alunos e o professor de uma aula de literatura em língua portuguesa da Universidade de Brigham Young foram analisadas, bem como o programa de estudos.

## **Organização da Tese**

Esta tese está organizada em cinco capítulos. Este capítulo introduz e resume o conteúdo desta pesquisa, assim como as perguntas de pesquisa que guiaram este estudo.

O Capítulo 2 consiste na revisão de literatura sobre as metodologias passivas e ativas de ensino-aprendizagem, as aulas de literatura em línguas estrangeiras e o uso de recursos tecnológicos para o ensino.

O Capítulo 3 esclarece os procedimentos e desenho deste estudo, o método de pesquisa, explanação sobre participantes, como se deu a obtenção dos dados e as técnicas utilizadas para analisá-los.

O Capítulo 4 contém a análise dos dados obtidos através de entrevistas com alunos e professor de uma aula de literatura em língua portuguesa, bem como um breve resumo do programa de estudos. Os dados foram organizados por categorias que são os subtópicos deste capítulo.

O Capítulo 5 discute as conclusões do estudo e implicações didáticas para professores de literatura quanto à aplicação das metodologias ativas de ensino-aprendizagem em suas aulas.

## CAPÍTULO 2

### Revisão de Literatura

De acordo com alguns autores, as metodologias mais usadas em sala de aula ainda refletem o que se tem feito, desde sempre, para efetivar o ensino (Bacich & Moran, 2017; Fink, 2013). Embora as salas de aulas contem com a presença de professores qualificados, o modo tradicional de ensino ainda prevalece. É verdade que o perfil do aluno tem mudado, possivelmente por causa do advento da tecnologia, em que o acesso ao conhecimento se dá com um simples clique no mouse de um computador. Embora não seja um assunto novo na área acadêmica, as metodologias ativas de ensino que podem contribuir para um ensino de qualidade são pouco utilizadas (Bacich & Moran, 2017; Bacich et al., 2019; Fink, 2013; Michel et al., 2009). Assim como em qualquer área, ensinar literatura pode ser complicado, pois os alunos nem sempre estão interessados em ler ou participar de discussões provenientes do assunto do qual tiveram uma participação passiva, como palestras. Quando a aula é em outra língua, esses problemas costumam ser intensificados (Nance, 2010). O formato tradicional das aulas de literatura, o que ainda hoje vemos nas salas de aula, em que o professor dá palestras e o aluno ouve, não é centrado no aluno. Conforme literatura pesquisada, existe a necessidade de reformulação dessas aulas, nas mais diversas áreas de conhecimento, mas também nas aulas de literatura, em que as novas metodologias podem tornar a literatura mais acessível para os alunos, de uma maneira que eles desfrutem participação ativa na construção do pensamento crítico (Ali, 1994). Existem estratégias e ferramentas que podem ajudar a melhorar essas lições, envolver os alunos para que eles gostem do que estão fazendo e deixá-los curiosos ou ansiosos para participar da aula. Este estudo, então, explora o uso de metodologias ativas de ensino e a necessidade de se implementá-las.

### Metodologias Passivas ou Tradicionais de Ensino

Embora a busca por formas mais efetivas de ensino tenha sido, há anos, assunto crescente no meio acadêmico, especialmente nas áreas ligadas à pedagogia, a realidade é que a comunidade acadêmica ainda se vale das metodologias e métodos de ensino arcaicos e tradicionais, mesmo sabendo da necessidade de uma reformulação para que os alunos adquiram conhecimento de forma efetiva e desenvolvam habilidades que possam aplicar em situações reais em suas vidas (Bean, 2001; Fink, 2013; Stix & Conklin, 2014).

Tais metodologias tradicionais, as quais recebem também o nome de metodologias passivas, são aquelas em que os professores apresentam o conteúdo de maneira expositiva, na maioria das vezes através de palestras, em que os alunos assumem o papel passivo de ouvintes, tendo pouco ou nenhum tempo para exercícios ou projetos experimentais, devido ao cunho dedutivo de tais metodologias: o professor transfere o conteúdo, a teoria, para então o aluno aplicá-la a alguma situação. Outras características comuns destas metodologias são os guias de estudos para provas, prevalência de trabalhos escritos e testes como formas somativas de avaliação, listas de leitura e livros-texto extensos. Podemos incluir nesta lista as discussões em sala sobre o material que foi exposto durante a palestra ministrada pelo professor (Bacich & Moran, 2017; Brown et al., 2014; Michel et al., 2009; Stix & Conklin, 2014).

Estudos empíricos têm mostrado dados preocupantes em relação ao ensino atual, e apontam certa decadência em relação ao aprendizado dos alunos. A expectativa geral é que alunos de graduação desenvolvam “capacidades humanas do pensar, agir, sentir” (Berbel, 2011, p. 25) em conjunto com o conhecimento técnico, específico de cada curso. Dentre estas habilidades estão o pensamento crítico, autonomia, cidadania, a tolerância e abertura às diversidades, raciocínio moral, liderança, solução de problemas e comunicação, entre outros (Arum & Roska, 2011; Blaich & Wise 2011; Bok, 2006). Porém, achados de pesquisa sugerem que o desenvolvimento dessas habilidades necessárias tem sido menor do que o

ideal, e que embora a maioria dos alunos demonstrem uma melhora moderada em algumas habilidades, mais de um terço demonstram declínio nas mesmas habilidades (Blaich & Wise, 2011). Ainda que práticas inovadoras e efetivas tenham sido identificadas durante o estudo, elas não estão sendo usadas de maneira global nas instituições, portanto ainda não são suficientes para gerar uma mudança significativa na aprendizagem. Ainda neste estudo, os dados mais alarmantes talvez sejam os de que os alunos estão se formando com menos motivação acadêmica do que quando entraram na universidade (Blaich & Wise, 2011). Outra pesquisa propõe que não há diferença significativa no resultado de testes feitos com alunos que estudam uma certa disciplina de maneira tradicional e pessoas que não estudaram a mesma disciplina (Arum & Roska, 2011). Podemos concluir a partir destes achados que algo está errado nas formas de instrução que ainda são usadas atualmente.

Bacich e Moran (2017), autores que defendem o uso das metodologias ativas, mencionam que hoje há uma tendência em se mesclar as vantagens das abordagens ativas com as das tradicionais, e explicam que “os modelos híbridos procuram equilibrar a experimentação com a dedução, invertendo a ordem tradicional: experimentamos, entendemos a teoria e voltamos para a realidade (indução-dedução, com apoio docente)” (p. 2). Kimmons (2016) ressalta que nem sempre uma metodologia que posicione o aluno como um aprendiz passivo será uma maneira ruim de ensinar, como por exemplo assistir a vídeos, pois “sometimes it’s good to listen to others”. Mas ele conclui dizendo que um bom professor avalia suas práticas continuamente para encontrar maneiras de como melhorá-las, levando o aluno a ser mais ativo e criativo. É importante ressaltar que nem toda metodologia conhecida como tradicional será automaticamente passiva, pois dependerá da maneira que o professor a aplica. Optou-se por utilizar neste texto os termos metodologias tradicionais e metodologias passivas de ensino de maneira intercambiável, pois na literatura com frequência são usados com o mesmo significado.

## **Metodologias Ativas de Ensino**

Metodologias ativas de ensino é um termo amplo usado para descrever as diversas abordagens educacionais em que o aluno é o agente de sua própria aprendizagem. Tais abordagens promovem “engajamento na aprendizagem; o desenvolvimento de conhecimentos conceituais e habilidades de pensamento de ordem superior; um amor pelo aprendizado; desenvolvimento cognitivo e linguístico; e um senso de responsabilidade ou ‘empoderamento’ dos alunos em seu próprio aprendizado” (Lathrop et al., 1993, p. 6; citado em Stix & Conklin, 2014, p. 9).

Para que isso aconteça, é proposto a descentralização do papel do professor como detentor do saber, diferente do papel que conhecemos tradicionalmente, e este passa a ser o facilitador do conhecimento que o aluno construirá. Ou seja, o professor guiará os alunos através das práticas em que desenvolverão autonomia, e com isso desenvolverão as habilidades mencionadas no tópico anterior (Bean, 2001). Quanto a isso, Freire (2011) expressa:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (p. 19)

Ainda para Freire (2011), quando o educador se torna um “educador problematizador”, ele refaz suas práticas para que os alunos deixem de ser meros recipientes mas se tornem “investigadores críticos” e desta maneira possam dialogar com o professor, que também é um observador-pesquisador crítico.

Em contraste com uma sala de aula tradicional, no ambiente de aprendizagem ativa os alunos são livres para se moverem dentro da sala e colaborar em projetos com seus colegas.

Eles usam várias formas de comunicação para compartilhar ideias com seus grupos; fazem vídeos resumindo o que foi lido, participam de discussões em grupo para solucionar um problema, dramatizam, são expostos a questões que desafiam seu conhecimento e buscam respostas em diferentes fontes, desenham experimentos para testar hipóteses etc. (Stix & Conklin, 2014). Vygotsky (1978, 1986) ressalta a importância da interação social no processo de aprendizagem. Portanto, tanto a interação com os colegas de sala, ou até mesmo com outros membros da sociedade, quanto a interação com o professor, aqui não mais como o que transfere o conhecimento, é parte integral das metodologias que chamamos de ativas.

Os benefícios de se usar metodologias ativas de ensino em detrimento a metodologias passivas têm sido demonstrados através de pesquisas. Alguns desses benefícios fazem parte dos dados recolhidos em uma pesquisa, em que Jeong et al. (2019) compararam as emoções de dois grupos de alunos em um curso online, em que um grupo foi exposto a metodologias tradicionais e o outro a ativas. Os resultados mostram que os níveis de confiança e tranquilidade são significativamente maiores nos alunos do grupo experimental. Conclui-se, portanto, que as abordagens ativas contribuem para uma aprendizagem efetiva, visto que positividade emocional ajuda os alunos a compreenderem e engajarem em seu aprendizado. Um outro estudo mostra que, ao fazerem os testes, os alunos no grupo experimental, no qual foram aplicadas metodologias ativas, tiveram em média 4 pontos percentuais a mais no pós-teste, tanto na média quanto na mediana, do que os alunos que foram mantidos nos métodos tradicionais (Michel et al., 2009).

### **O Ensino da Literatura em Línguas Estrangeiras**

Nas aulas de literatura, os métodos de ensino utilizados não são diferentes dos utilizados nas demais áreas, e sobressaem-se as metodologias passivas de ensino. O foco deste trabalho, apresentado mais à frente, será as aulas de literatura em línguas estrangeiras, portanto, o tema será estreitado aqui. É verdade que existe uma lacuna entre a pedagogia e o

ensino da literatura nas línguas (Montgomery & Nielson, 2019), em que, muito frequentemente, os professores iniciantes se valiam da experiência que tiveram como alunos, trazendo para suas aulas a maneira com que aprenderam literatura com seus professores, devido à falta de preparo pedagógico para o ensino desta disciplina (Nance, 2010). Sabe-se também que poucas universidades nos Estados Unidos oferecem, no nível de pós-graduação, cursos que ensinem pedagogia voltada para a literatura para os que se formarão como professores de literatura (o mesmo que ocorre em outras áreas), pois a pressão para o aluno de pós-graduação é a de produzir boa pesquisa, e não de se formarem professores providos de diversas metodologias que maximizam a qualidade de suas aulas (Fink, 2013; Nance, 2010).

Para Harper (1988), é necessário mudar a maneira como a literatura é ensinada pelo bem dos alunos e pelo bem das aulas de literatura que têm tido cada vez menos alunos matriculados ao longo dos anos. Isto se dá porque o foco da maioria dos estudantes de literatura não é o de se tornarem críticos literários ou especialistas; em vez disso, a maioria deles deseja somente participar da aula, ou então cumprir com algum requisito para sua formação, e para que estas aulas promovam benefícios a todos os alunos que nelas se matriculam, é necessário que os alunos tenham um papel mais ativo e significativo na aula de literatura (Harper, 1988). Outros autores concluem que é necessário explorar alternativas à abordagem tradicional, centrada no conteúdo, e passar a focar numa abordagem centrada no aluno (Ali, 1993; Fink, 2013). Bean (2001) argumenta que o ensino do pensamento crítico, por exemplo, está enraizado no planejamento que o professor faz das tarefas e atividades, que tornam o curso centrado em problemas, ao invés de estarem centrados somente em textos e trabalhos. Quanto ao uso de literatura nas salas de aula de ESL/EFL, é dito que o uso da literatura como ferramenta é muito rico, pois além de prover autenticidade, estes textos costumam refletir a vida como ela é, englobando os mais diversos aspectos culturais de uma língua (Aebersold & Field, 1997; Hismanoglu, 2005).



Outro ponto tradicional das aulas de literatura é o trabalho escrito para desenvolvimento do pensamento crítico. Para Bean (2001), professores não devem se limitar a este tipo de atividade. Existe, portanto, a necessidade real de reforma dessas atividades, pois, embora ensaios formais tenham seu valor, existem outras maneiras de usar as tarefas de redação para melhorar a compreensão e o prazer da leitura, tais como escrita criativa imaginativa, criação de comic book, apresentação de peças adaptadas pelos alunos e improvisações, tribunais improvisados, jogos de simulação, desenvolvimento de tours virtuais etc. (Bean, 2001; Hismanoglu, 2005; Knoeller, 2003; Sardone, 2012).

À medida que é identificada a necessidade de novas maneiras de se ensinar, pesquisadores sugerem que os alunos de literatura mais bem sucedidos estão envolvidos no processo de descoberta dos textos, saboreando-os, e devem ser responsáveis por sua visão crítica desses textos. Consequentemente, a necessidade de novas abordagens no ensino de literatura no nível de graduação tem sido explorada e os resultados sugerem que novas metodologias devem ser levadas em consideração. Mas antes de partirmos para as novas ideias, vale lembrarmos que, ao abordarmos textos autênticos com nossos alunos, três etapas são de extrema importância: 1) atividades de pré-leitura para que os alunos possam ativar seu conhecimento prévio (*schemata*); 2) a leitura propriamente dita, em que é esperado que o professor trabalhe estratégias com os alunos para que estes possam desenvolver as habilidades de leitura em outra língua, assim como deve-se também checar a compreensão conforme a leitura flui (Aebersold & Field, 1997); 3) a fase pós leitura, em que os alunos devem ser incentivados a expressar livremente ideias pessoais sobre os textos para que se motivem, uma vez que não há certo e errado na interpretação de obras literárias (Ali, 1993; Harper, 1988). Na parte da síntese, não precisa ser um teste, um texto argumentativo, ou sequer um trabalho escrito, existem outras alternativas que ajudarão os alunos a expressar o que aprenderam com o texto (Bean, 2001).

É possível encontrar na literatura estudos em prol de uma mudança no método de ensino em aulas de literatura, como os abaixo, que embora não sejam completamente ativos e se voltam para atividades escritas como forma de síntese, demonstram uma preocupação com o papel do aluno em seu próprio aprendizado.

Ali (1993) liderou um estudo sobre a implementação de uma abordagem chamada *reader-response approach* em uma aula avançada de leitura em língua inglesa na Malásia, que, embora não suscite ideias que sejam novas, bate na tecla da eficácia de uma metodologia voltada para o aluno. Tal abordagem se baseia em deixar os alunos à vontade quanto as suas opiniões e ideias sobre os textos, e mostrar que eles podem usar, livremente, seus conhecimentos prévios e experiências pessoais para interpretá-los. Fazem parte desta abordagem atividades de pré-leitura para evocar esquemas, discussões de cunho livre sobre o texto, reflexões individuais em um diário de leitura conforme a leitura se dá e a intervenção do professor por meio de tarefas e projetos em grupo. As conclusões sugeriram que a *reader-response approach* permite um pensamento criativo e crítico em uma atmosfera onde não há ameaças nem compulsões para aprender pela resposta correta ou para competir pela melhor interpretação. Quanto à necessidade de mudar a abordagem do uso de literatura em língua estrangeira, Ali (1993) diz:

There is a need to view the reading of literature in a second language as a form of enrichment. Indeed, the main aim of the reader-response approach is to provide a genuine engagement between the text and the student in which the student will achieve satisfaction from his or her reading experience. (p. 289)

Knoelle (2003) sugere a escrita criativa como forma de resposta à leitura dos textos literários, sendo este tipo de resposta qualquer forma de escrita criativa em qualquer gênero imaginativo, no lugar de ensaios críticos e textos expositivos. De acordo com o artigo, usar a escrita imaginativa nas aulas de literatura está em concordância com a *reader-response*

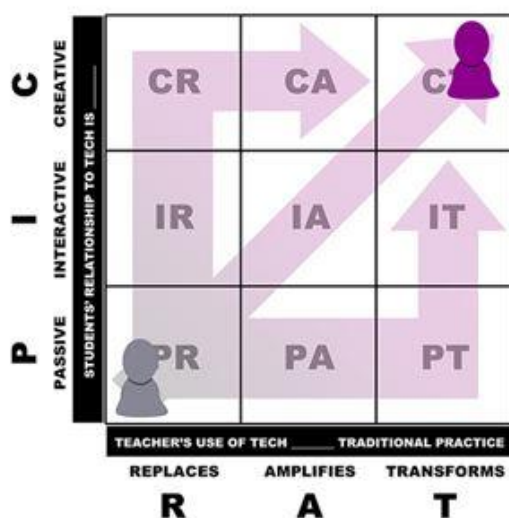
*approach*, e permite que os alunos se envolvam de maneira pessoal com os textos através de interpretações e ideias que eles mesmos descobrem durante o processo. De acordo com este estudo, uma consequência do uso da escrita criativa nas aulas de literatura é a releitura focada dos textos, sendo que alunos relataram que voltaram ao texto diversas vezes para que sua composição criativa tenha certa fidelidade ao texto original. Para a escrita imaginativa, o autor sugere gêneros como: poesia; teatro; narrativas, e dentro deste gênero uma narrativa chamada autoria dependente, em que o aluno continua a escrever a história do texto original; drama; gêneros não-literários como jornalístico ou não ficção.

### Considerações sobre Metodologias Ativas em Conjunto com o Uso de Tecnologia

Ao se falar sobre maneiras ativas de ensinar literatura, não se pode negligenciar o uso da tecnologia, visto que uma gama de ferramentas está disponível para ajudar no processo de aprendizagem em qualquer área do conhecimento. O ensino ativo não deve se limitar ao uso de tecnologia, mas pode usá-la de maneira a maximizar o processo de aprendizado do aluno. Portanto, antes de apresentar o último tópico desta revisão, um pequeno passeio à integração de metodologias ativas e tecnologia se faz necessário.

**Figure 1**

*PIC RAT Model*



*Note.* Kimmons & Leftwich, 2018.

Quanto ao uso da tecnologia, é importante saber que sem a governança da pedagogia, esta pouco ou nenhum efeito terá sobre a aprendizagem. Levar em consideração o que a área da psicologia e tecnologia instrucional diz à respeito sobre seus métodos quanto à pedagogia por trás do uso de tecnologia pode ampliar a visão do educador com relação a metodologias ativas. A Figura 1, chamada de *PIC RAT framework*, sugere o rumo que as atividades que envolvem o uso da tecnologia devem tomar, porém, se analisarmos a pedagogia por trás dela, percebemos que é o rumo que qualquer atividade de metodologia ativa deve tomar (Kimmons & Leftwich, 2018). Na parte lateral esquerda, vemos o acrônimo PIC, em que o P significa *passive*, ou seja, os alunos são observadores passivos mesmo com o uso de uma ferramenta tecnológica, como por exemplo um vídeo no YouTube, ou uma palestra via Zoom; o I significa *interactive*, e o aluno é agente ativo do aprendizado, aqui, ele usa a tecnologia em seu aprendizado autônomo; o C significa *creative*, aqui, ainda ativamente, o aluno pode criar conteúdo. Na parte de baixo vemos RAT, em que R é para *replaces*, que significa que o uso da tecnologia somente mascara a prática educacional, ou seja, muda a aparência da prática, mas não a prática em si, seja ela de ensino ou de aprendizagem, por parte do aluno. A letra A traduz *amplifies*, e sugere que o uso da tecnologia amplia a eficiência das tarefas. Por último, encontramos a letra T, *transforms*, em que novas atividades são apresentadas e o aprendizado ativo não se dá sem o uso da ferramenta proposta (Hughes et al., 2006; Kimmons, 2016; Kimmons & Leftwich, 2018). Para visualizar o uso da matriz acima como guia quanto às suas práticas, basta o professor pensar na atividade que quer desenvolver e ver em que lugar ela se encaixa no PIC RAT. Por exemplo, o professor utiliza uma apresentação em PowerPoint como parte de sua palestra, onde seria colocado no quadro PIC RAT? Muito provavelmente em R (*replaces*), que automaticamente se relaciona com P (*passive*). Da mesma maneira, uma atividade em que os alunos criam um vídeo animado para ilustrar uma história cairia em C (*creates*) e T (*transforms*), e teríamos a combinação CT (Pulham, 2018). Segundo este

esquema, quanto mais para o canto superior direito se encaixar a atividade que será proposta em sala, mais ativa será a participação do aluno, em consequência, a aprendizagem se dará mais profundamente.

Retomando às metodologias ativas de ensino, é relevante pensar que não é necessário o uso de ferramentas tecnológicas, porém, o pensamento por trás do uso do modo PIC RAT pode nos ajudar a saber o quanto da prática de ensino em sala de aula é centrada no aluno, ao passo que, de maneira semelhante, pode-se usar o mesmo modelo quando da utilização de tecnologias combinadas à tais práticas.

Kern (2006), cuja pesquisa explora como a tecnologia afeta a maneira como aprendemos e ensinamos idiomas, questiona se os computadores potencializam o aprendizado de uma outra língua, e sugere que imagens, animações, cores e design visual interagem com o idioma na comunicação baseada na Web. Para o autor, “e-mail, instant messaging, chat rooms, Usenet groups, MOOs, blogs, and wikis enable new forms of discourse; new forms of authorship; new forms of identity construction; new ways to form, choose, and maintain learning communities” (Kern, 2006, p. 183). Este estudo também conclui que a importância do professor nessa nova era e novas tendências nos métodos de pesquisa é imprescindível.

Vale ser levado em conta de que o uso da tecnologia na sala de aula pode não apenas afetar ou contribuir para o aprimoramento do aprendizado, mas também para o comportamento e o ambiente em sala de aula. Peruchin (2018) investigou o que muda ao aplicar tecnologias digitais na educação. Como resultado, destacaram-se duas categorias: 1) modificações nas relações coletivas dos alunos e 2) modificações na estrutura interna da sala de aula. Nesta pesquisa foram abordados os seguintes tópicos: cooperação, ressignificação da realidade, autonomia e motivação para o engajamento nas atividades. Os resultados sugerem que as tecnologias digitais contribuem positivamente para os processos de ensino e

aprendizagem, promovem a cooperação, o entusiasmo e a atenção dos alunos, mas é importante que o professor use essas tecnologias de forma crítica e criativa.

### **Conclusão**

De acordo com a literatura existente, há a necessidade do uso de metodologias ativas nas salas de aula nas mais diversas áreas universitárias. Um dos propósitos do ensino da literatura em línguas estrangeiras é o de promover o pensamento crítico, habilidade essencial citada por todos os autores estudados, além de prover textos autênticos para os alunos continuar aprendendo o idioma estrangeiro através do aperfeiçoamento da leitura, escrita, audição e fala. Outros benefícios destas aulas é a possibilidade de crescimento pessoal do aluno, visto que visam focar nas experiências humanas (Aebersold & Field, 1998). Ficou evidente, portanto, a necessidade de implementação de novas maneiras de se ensinar nos cursos de literatura em línguas.

Embora a literatura encontrada mencione uma urgência geral em se aplicar metodologias ativas de ensino no ensino superior, e sugira que existe a necessidade de se treinar o professor de literatura em práticas pedagógicas, pouco foi encontrado na literatura que mencione a necessidade ou aplicação de metodologias ativas no ensino da literatura.

## **CAPÍTULO 3**

### **Descrição do Estudo**

Este estudo propõe investigar a elegibilidade do uso de metodologias ativas de ensino em aulas de literatura em línguas estrangeiras, observando se os métodos escolhidos pelo professor promovem algum impacto no aprendizado dos alunos, se pendem para as metodologias ativas de ensino, e, ao passo que o professor busca implementar a tecnologia em suas aulas, se a escolha das atividades em combinação com tais ferramentas estimulam a construção da aprendizagem e a autonomia por parte dos alunos. O estudo foi guiado por três perguntas de pesquisa: 1) De que maneira o uso de metodologias ativas promove o engajamento que leva a aprendizagem autônoma, nas aulas de literatura em línguas?; 2) Qual é o papel do professor nesse novo formato de aula? 3) De que maneira as tecnologias digitais de comunicação e informação (TDCIs) promovem a aprendizagem ativa nas aulas de literatura?

A seguir, encontram-se as descrições dos métodos utilizados para realizar esta pesquisa, detalhes sobre os participantes, sobre como os dados foram obtidos e as técnicas utilizadas para a análise das entrevistas.

### **Métodos – Pesquisa Qualitativa**

Esta é uma pesquisa qualitativa genérica, que buscou na experiência dos alunos em relação aos métodos do professor uma melhor compreensão das metodologias ativas de ensino aplicadas às aulas de literatura. Foi, portanto, baseada na análise de dados gerados através de entrevistas com alunos de uma aula de literatura em língua portuguesa, nas quais descreveram sua experiência com os recursos e métodos utilizados na aula supracitada no decorrer do respectivo semestre letivo. Inclui também uma breve investigação do programa de estudo, bem como das descrições dos métodos avaliativos utilizados, visando analisar os objetivos do professor quanto ao curso e encontrar relações com os achados das entrevistas e

o tema desta pesquisa. Por último, efetuou-se a verificação dos dados pelo professor do curso em questão (*member check*), em que os dados das entrevistas foram analisados por ele e sua visão o todo foi explanado em entrevista.

### **Participantes**

Os participantes desta pesquisa foram sete alunos universitários que participaram durante um semestre letivo americano da aula de literatura em língua portuguesa na Universidade de Brigham Young, e seu professor, o Dr. Rex Nielson, que lecionou esta disciplina nesse semestre letivo. Dos alunos entrevistados, cinco são do sexo masculino e dois do sexo feminino, todos com idades similares e cursando diferentes cursos de acordo com o programa americano de cursos de graduação.

Para garantir o anonimato dos participantes desta pesquisa, seus nomes foram substituídos por pseudônimos, com exceção do nome do professor, que autorizou o uso de seu nome real em toda a pesquisa.

### **Coleta dos Dados**

As entrevistas com os alunos utilizadas neste estudo fazem parte de um estudo previamente realizado pelo Dr. Rex Nielson e a Dra. Cherice Montgomery e, portanto, foram empreendidas por eles. Os participantes foram escolhidos propositalmente, tendo sido os que responderam ao convite de participação no estudo, que foi estendido para toda a classe. Devido ao Dr. Rex Nielson ser o professor da aula em questão, a Dra. Montgomery foi quem executou as entrevistas.

### **Análise dos Dados**

A análise das entrevistas utilizadas nesta pesquisa foi feita de maneira indutiva e comparativa (Merriam & Tisdell, 2016). Por motivo das entrevistas terem sido parte de um estudo anterior, já havia as transcrições quando do início deste estudo. Após as transcrições das entrevistas terem sido recebidas em arquivos no Word, bem como seus áudios, elas foram



lidas de maneira a suscitar temas, os quais foram marcados no texto e anotados em um caderno juntamente com os conceitos que viriam a ser os códigos. O processo de codificação, por sua vez, deu-se de maneira estruturada e indutiva, pois alguns temas e códigos já haviam sido pré-concebidos de acordo com o tema dessa pesquisa antes do início da primeira leitura. Porém, no decorrer das leituras seguintes outros códigos e temas surgiram e foram incluídos.

Uma nova análise e leitura foi feita, desta vez com as transcrições das entrevistas inseridas no software QDA Miner, e parte desta fase foi a inserção dos códigos no programa e a divisão dos códigos em categorias, geradas através dos temas antecipados e os que surgiram durante o andamento das leituras. Após a codificação ter sido concluída, uma nova leitura das entrevistas codificadas foi feita com o intuito de aperfeiçoar a codificação e organizar melhor os temas em categorias. Através do programa supracitado foi possível extrair o texto codificado de acordo com as categorias em que foi dividido, o que possibilitou o cruzamento de informações e análise final que se encontra no capítulo 4.

### **Limitações do Estudo**

Este estudo apresenta limitações quanto a sua amostra que precisam ser pontuadas.

Para a conclusão desta pesquisa foram analisadas entrevistas de apenas um curso de literatura em língua portuguesa, que se deu no espaço de um semestre letivo americano, tendo explorado apenas os métodos de um professor, em Utah, nos Estados Unidos. O número de alunos entrevistados também pode ser considerado uma limitação, visto que não foi o número total de alunos que participaram dessa aula.

Devido à natureza qualitativa desta pesquisa, os achados não podem ser generalizados à todas as aulas de literatura existentes, mas podem trazer elucidaciones quanto à temática aqui desenvolvida.

## CAPÍTULO 4

### **Análise dos Dados e Discussão**

*O analfabeto do século XXI não será aquele que não consegue ler e escrever, mas aquele que não consegue aprender, desaprender e reaprender.*

–Alvin Toffler

Antes de se iniciar as reflexões é importante que os termos metodologias tradicionais, metodologias passivas e metodologias ativas de ensino-aprendizagem sejam esclarecidos, para que fiquem claros os achados que virão a seguir. Alguns autores utilizam os termos metodologias tradicionais e metodologias passivas de modo intercambiável, outros, porém, optam por descrever quais metodologias tradicionais são consideradas passivas. Tais métodos são aqueles em que o aluno é paciente no processo de aprendizagem e que o professor é o centro dele. Esta pesquisa optou por usar os termos supracitados de maneira intercambiável, pois as metodologias aqui descritas como tradicionais são de cunho passivo.

As metodologias ativas são aquelas que instigam o aluno a ser o agente principal do seu aprendizado através da facilitação e mediação do professor, interação com colegas ao investigarem, resolverem problemas, desenvolverem projetos e indagarem. Embora tal definição se assemelhe a muito do que já se faz tradicionalmente, até mesmo porque não podemos negar que há validade no que se é ensinado dedutivamente, busca-se indagar nesta pesquisa de que maneira se pode dar o desenvolvimento da autonomia do aluno e uma mudança no processo de ensino por parte do professor, que visa impulsionar tal desenvolvimento. Para tal, fez-se necessário um breve resumo do programa de estudos da aula de literatura em que se baseia este estudo, que será o primeiro item a ser tratado neste capítulo, seguido das análises que respondem às perguntas de pesquisas que instigaram este estudo.

### **Breve Resumo do Programa de Estudos**

Para promover uma análise ampla, visa-se empregar aqui uma breve investigação do programa de estudos da aula *Introduction to Portuguese and Brazilian Literary Studies* “*Detecting Fiction, Discovering Self*”, bem como as designações de tarefas e trabalhos exigidos aos alunos, resultados esperados e agenda do curso.

### ***Descrição***

De acordo com a descrição encontrada no programa de estudos, e de igual maneira no próprio nome da disciplina, esta aula visa introduzir aos alunos a literatura de alguns países cuja língua oficial é o Português: Brasil, Portugal e alguns países da África lusófona. O curso tem como foco quatro gêneros literários, a saber a narrativa curta, a poesia, o teatro e o cinema. Portanto, a proposta é de que os alunos aprendam a interpretar os trabalhos literários que lerão, ao passo que também serão expostos e indagados quanto a teoria literária básica. De acordo com seu programa de estudos é considerada uma disciplina de literatura aplicada, sendo que busca a reflexão do aluno quanto a seu próprio eu, enquanto analisa o seu contexto e tem contato com os mundos propostos pela literatura designada para estudo. Portanto, de acordo com o programa, além de aprender sobre o texto literário, gêneros e teoria, os alunos são diretamente expostos a uma metodologia reflexiva sobre o seu próprio mundo. Este detalhe traz à mente o convite de Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* à uma metodologia que instiga o aluno não só a refletir sobre aquilo que lê, mas também a fazer conexões e reflexões com seu eu e as problemáticas inerentes à sua sociedade (Freire, 2011). Na descrição do programa também são sugeridas três perguntas fundamentais para tal disciplina: Quem sou eu? Por que estou aqui? Como devo viver?

### ***Objetivos de Aprendizagem***

Os resultados que o professor dessa disciplina espera que os alunos alcancem, ou seja, o que se espera que o aluno seja capaz de fazer quando do término deste curso, se resumem em: 1) Descrever gêneros literários; 2) Aplicar ferramentas de interpretação literárias (e aqui

é interessante ressaltar que se busca alcançar este objetivo através da leitura, escrita e discussão de tais obras); 3) Escrever em português com um certo nível de fluência, descrito pelo professor como “um nível razoável” de gramática e fluência.

### ***Trabalhos e Avaliações***

Os trabalhos para avaliação requeridos nesta aula são em sua maioria trabalhos escritos: três redações críticas, quatro anotações (*annotations*) e um livro de citações. As anotações consistem em pequenos textos críticos adicionados ao documento em PDF do texto lido em que os alunos precisarão usar evidências desse texto para suportar suas ideias críticas. O diário de citações, por sua vez, deve conter pelo menos treze entradas em que os alunos anotam citações que lhes chamaram atenção nos textos teóricos e escrevem um breve parágrafo relacionado à cada citação.

Os trabalhos escritos parecem ir ao encontro de dois dos objetivos esperados e traçados pelo professor para esta aula, conforme descritos no tópico anterior. De acordo com o que propõe, a aplicação de ferramentas de interpretação literária se dá, não só pelas leituras e discussões em sala, mas também através da escrita, o que engloba o último objetivo em que se espera que o aluno produza seus textos em um certo nível de proficiência em língua portuguesa. Além dos trabalhos escritos, os alunos também farão um painel de curiosidades no Pinterest, rede social de compartilhamento de fotos que pode ser comparada a um painel físico com imagens temáticas, ideias e citações. Por fim, os alunos apresentarão um trecho de um teatro baseado em uma das obras lidas, *O Pagador de Promessas*. Menciona-se também provinhas de leitura durante o semestre (número indeterminado) e uma prova final.

### ***Agenda e Materiais***

O programa se baseia em uma apostila de 251 páginas contendo os textos a serem lidos, bem como diretrizes para análise de cinema e breves explicações sobre figuras de linguagem. São utilizados também o livro *O Pagador de Promessas* e textos teóricos

disponibilizados para download pelo professor. As entregas dos trabalhos escritos e apresentações estão distribuídas na agenda de um semestre escolar americano, assim como as leituras da apostila e as teóricas. Nesta aula especificamente, são aproximadamente 42 aulas de uma hora e quinze minutos cada.

Quanto das metodologias ativas de ensino-aprendizagem e daquelas mais tradicionais, observa-se na programação geral desta disciplina em literatura que, embora a quantidade de leitura e trabalhos escritos sejam características compatíveis com as das metodologias passivas de ensino, há um esforço em integrar tecnologias e trabalhos que se movem em direção às metodologias-ativas de ensino. Um ponto específico ressaltado na descrição do curso faz-se curioso: a proposta é de que o aluno bem-sucedido é aquele que lê duas vezes cada texto antes das aulas. Devido a abundância de leitura e de trabalhos a serem realizados pelos alunos, este pensamento parece enquadrar-se perfeitamente naqueles propostos, ou reconhecidos, pelas metodologias passivas de ensino: o aluno lê grandes quantidades de texto, portanto aprende.

**Pergunta de Pesquisa 1: De que Maneira o Uso de Metodologias Ativas Promove o Engajamento que Leva a Aprendizagem Autônoma, nas Aulas de Literatura em Línguas?**

A primeira pergunta desta pesquisa teve como objetivo investigar os usos, mínimos ou não, de metodologias ativas de ensino-aprendizagem dentro de uma aula de literatura em língua portuguesa, língua esta que é a segunda ou terceira língua dos alunos, e analisar, através do ponto de vista do aluno, se houve algum impacto no seu aprendizado.

Durante a análise dos dados, foi possível observar um certo padrão nas respostas dos alunos quanto aos métodos que consideravam produtivos utilizados pelo professor, Dr. Rex Nielson. A percepção dos alunos sobre a já referida aula de literatura se relaciona com o que diz Bacich e Moran (2017) sobre a palavra ativa, que deve estar sempre conectada ao

conceito de aprendizagem reflexiva. Algumas das categorias que surgiram durante a análise dos dados e que foram baseadas nos temas abordados pelos alunos são as que discutiremos aqui, divididas em duas grandes categorias da seguinte maneira: **Metodologias Ativas** 1) discussões em sala; 2) autonomia do aluno; 3) trabalhos em grupo; e **Metodologias passivas** 4) quantidade de leituras ; 5) trabalhos escritos e; 6) provas.

### ***Metodologias Ativas***

**Discussões em Sala.** As discussões em sala de aula que são inteiramente guiadas pelo professor, aquelas em que é ele quem gera e faz as perguntas e os alunos respondem, são categorizadas como parte das metodologias passivas de ensino. Bacich e Moran (2017) não descartam a importância das aulas que consideramos passivas ou tradicionais, mas adicionam que “a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda” (p. 2), e ainda afirmam que tem havido uma tendência em se combinar os benefícios de ambas as metodologias indutivas e dedutivas, ou seja, ativas e passivas, para o sucesso do aprendizado. Quando perguntado “*So, how did the teaching strategies and approaches used by your professor in this course influence your learning?*”, Matheus respondeu:

So the set-up of our classroom was always a half-circle, which I thoroughly enjoyed. (...) So in whereas traditionally you all face the teacher, we’re all learning from the teacher. But there, we were all in a half circle, we were all looking at each other—able to see each other’s talk—we were discussing things amongst each other, amongst the group. So that helped a lot in that I was able to learn from them. (...) And that helped me deepen my understanding and helped me, uh, expand upon the idea that there are so many different interpretations to one text.

Embora as discussões em sala com o formato tradicional não estejam relacionadas às metodologias de ensino consideradas ativas, Matheus pontua que as discussões em sala nas

aulas de literatura de que participou fizeram uma grande diferença em seu aprendizado. O modelo de organização da sala de aula em semicírculo, em si algo simples e talvez não tão incomum, proporcionou ao aluno uma visão ampla de seus colegas de sala, e o professor já não se fez mais o centro de toda a discussão, mas parte dela, não só fisicamente como também em seu papel de docente, que deixa de ser o foco da aula, como sugere Paulo Freire (2011), “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (p. 22). Através do método escolhido pelo Dr. Nielson para as discussões em sala, as quais também são chamadas de debates, os alunos não aprendem diretamente do professor, mas com ele, e da mesma maneira aprendem de seus colegas e com eles. É importante pontuar que o professor mantém o seu papel conhecido de detentor do saber, mas esse saber não é transferido. Através da sua mediação propicia ao aluno a construção do seu próprio conhecimento. Mais adiante na entrevista, Matheus foi perguntado sobre quais seriam os métodos usados pelo Dr. Nielson, “*How would you describe the relationship between your learning and methods of teaching in the context of this course?*”, e o mesmo assunto emergiu, o do formato das discussões em sala, e Matheus conclui:

Like I said earlier, we were in a half circle. So, I’m not sure exactly what a method of teaching is, but that’s what I would, I would assume that my professor would say that was one of his methods of teaching—allowing us to teach ourselves and to teach one another in the course. And just discuss amongst the group our ideas and our interpretations.

O que se observa nas duas respostas de Matheus é que houve, por parte do aluno, a percepção de que o conhecimento, aqui mais aberto talvez do que em outras disciplinas devido à natureza da discussão literária, não estava sendo transferido pelo professor, como o próprio aluno sugeriu ser o formato tradicionalmente conhecido das aulas, mas que sim, o

conhecimento estava sendo construído em conjunto com os outros alunos, com a mediação do professor. Vygotsky (1978, 1986) chamaria o professor de *More Knowledgeable Other*, pessoa com conhecimento específico que auxilia no processo de aprendizagem para que o aluno alcance um determinado objetivo. Este simples fato de a discussão não estar centralizada no professor, faz com que a discussão em sala se caracterize como uma metodologia mais indutiva. Através da perspectiva dos alunos quanto a esse formato de discussões, vê-se o que Bacich e Moran (2017) mencionam sobre a tendência de se mesclar metodologias indutivas e dedutivas, o que provavelmente demonstra uma preocupação em se transformar o ensino tradicional por parte do educador.

Como mencionado anteriormente, houve um padrão nas respostas dos alunos quanto as discussões em sala de aula. Todos consideraram o método de semicírculo e de o professor mediar a discussão ao invés de protagonizá-la como algo novo, diferente, não comumente visto em outras aulas, como descrito por Thiago ao ser perguntado sobre o que teve mais valor para ele nesta aula:

I really enjoyed in-class discussion. Just the, you know, the manner with which we did it. It was different, I felt like I was able to express views that, you know, necessarily you don't get to, you know, go over in, in other classes. We actually had a real discussion and you were able to argue your own point, which normally doesn't get to happen in a classroom atmosphere. I definitely I think that is really conducive to really learning how to interpret literature. I really enjoyed that.

O pensamento freiriano ressalta a importância das discussões em sala de aula como ferramenta para que o aluno assuma opiniões próprias sobre os mais diversos assuntos gerados por tal atividade. O desenvolvimento do pensamento crítico, que nesse curso de literatura foi guiado pelas perguntas essenciais expostas em sua descrição no programa de estudos, se dá através desses debates e discussões democráticos em que todos podem ser



ouvidos. Ainda sobre o pensamento freiriano, o aprendizado mecânico e memorizado, que pode ser encaixado nas metodologias passivas, torna o aluno, ou o aprendiz como prefere Freire (2011), paciente no seu processo de aprendizado e rejeita a natureza crítica e curiosa do ser humano, ao passo que o ensino centralizado no aluno, ativo, indutivo, faz florescer essa natureza e a usa em favor da aprendizagem.

Nance (2010) defende que a discussão em sala pode promover o engajamento do aluno, incentivando e ao mesmo tempo fazendo-o responsável pela leitura, e acrescenta “engaging all students in the work of literary discussion and drawing them into the zone of proximal development will require more than asking questions and waiting for students to respond” (p. 64). A zona do desenvolvimento proximal de Vygostky citado por ela, prevê que as trocas entre aluno e professor, que nessa aula de literatura ocorre especialmente dentro das discussões, são importantes para que o aluno alcance ou caminhe em direção a seu potencial. Ainda para Nance (2010), embora o papel do professor nessas discussões pareça passivo, ele está longe disso, pois o professor está o tempo todo articulando e gerenciando a discussão para que os alunos possam individualmente atingir o que Vygotsky chama de potencial. Patrícia relata a funcionalidade desse direcionamento que a discussão ganha através do trabalho mediador do professor, ao responder sobre de que maneira as estratégias usadas pelo Dr. Nielson influenciaram seu aprendizado “It helped me learn better, I think, because I didn’t only get his view. I got the views of my peers as well because he directed the conversation more than just lectured.”

Quanto ao engajamento, Sarah e Marco demonstram o benefício do modelo de discussões efetivadas pelo Dr. Nielson, em que todos são livres para participar, um lugar e espaço onde seus pensamentos e opiniões são importantes para a construção do seu próprio conhecimento e dos seus colegas. Marco ressalta que o formato da sala faz com que todos participem, que ninguém se esconda:

I really enjoyed it. I thought it was very beneficial. It was different than courses I've had before I guess. Things I liked that, ah, Professor Nielson did, he put us in a circle, I don't know if that's something about the course, but just him as a teaching skill, I guess, he puts us in a circle instead of like, in the lines we normally see, so everyone can actually, everyone takes part, no one's hiding, everyone's up front, everyone's debating, discussing.

Sarah menciona ter aprendido a “vocalizar sua voz”, e levantar sua mão mesmo quando teve receio de fazê-lo e esclarece que o formato de discussões a ajudaram a participar da aula de maneira significativa, respeitar e ouvir os pontos de vista dos colegas e perder o receio de dizer as suas opiniões sobre os assuntos:

I also really liked the in-class discussions. I feel like that helped me to learn how to think about other people's viewpoints as well, like how the other students saw it, and learn how to like, vocalize my thoughts, and raise my hand, even when I'm scared. [Laughs].

**Autonomia do Aluno.** Uma das características mais importantes das metodologias centralizadas no aluno é a autonomia, em que o aluno se torna agente de seu próprio aprendizado. Fink (2013) utiliza o termo *self-directed learner* para se referir a um aluno autônomo e sugere, dentre outras coisas, o aumento de questionamento por parte do aluno como uma estratégia que o professor pode utilizar para propiciar ao aluno o desenvolvimento dessa autonomia. As discussões em sala que foram discutidas no tópico anterior parecem também ter propiciado o ambiente e espaço para o desenvolvimento da autonomia. Portanto, a autonomia vai além do contexto da sala de aula e para a sua progressão deve-se haver a oportunidade de tomadas de decisão, conforme Paulo Freire (2011) “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (p. 94). Embora o programa de estudos do curso

não tenha citado algum tipo de tomada de decisão por parte dos alunos quanto ao conteúdo de seu aprendizado, ao ser perguntado “*How did the texts, materials, and technologies used during this course influence your learning?*”, Luís discorreu sobre sua experiência em aprender por si só algo mais sobre as obras literárias estudadas e seus contextos e, embora não seja possível afirmar que seu comportamento tenha sido desenvolvido durante esta aula, os métodos utilizados pelo professor propiciam tal comportamento:

(...) but I guess this wasn't more like in the course so much as outside related to the text, but I'd be reading about one thing and I'd have a question about some aspect of culture or what something meant in the context of the story, so I'd go on the internet and I'd end up looking at something that was related to the story, but not what I originally went to look up. I guess that's kind of like being distracted, but it helped me learn more about the world, about the Portuguese world, and the language, and stuff like that. I thought that was useful and that was worthwhile.

Um aluno autônomo vai além do que se é proposto em sala, ele se desenvolve através de sua independência em pesquisar, buscar, descobrir novas áreas de interesse e praticar. Essa independência e autonomia se desenvolvem em um ambiente onde o professor é “igualmente sujeito do processo” (Freire, 2011, p. 23), o que não o faz menos importante, pelo contrário, seu papel é crucial para que o aluno alcance esta independência, pois através de sua intervenção provocativa, e ao indagar-se sobre o que deve fazer para que seus alunos reconheçam a liberdade que têm em construir seu próprio conhecimento, possibilita a autoconstrução desses saberes por parte dos alunos. Possibilidades para o desenvolvimento da autonomia do aluno significam que ele terá liberdade para construir e reconstruir, os métodos a que é exposto viabilizam o aguçamento de sua curiosidade e demonstram, acima de tudo, o respeito à sua dignidade e autonomia (Freire, 2011). Uma das perguntas feitas aos alunos durante as entrevistas foi “*Have your experiences in this course affected your personal life,*

*professional work, or your academic work in other classes in any way?”*, à qual Thiago respondeu:

Definitely have affected my personal life, just because, I mean, because of the class I've gone out and I've read a lot of stuff that I definitely would not have read before, um, for, you know, enjoyment, and I'd say, intellectual enrichment just because it's, it's a different kind of experience than, than learning facts—something that I've been a little bit more used to, and the class definitely helped me to see that differently.

Mais do que qualquer outro benefício, a autonomia, além de essencial para a transformação dos saberes, movimenta o ser em direção à sua realidade como aprendiz que faz com que a sua consciência quanto ao que o motiva esteja alerta, transformando, por sua vez, sua realidade.

**Trabalhos em Grupo.** Como parte de uma metodologia ativa, os trabalhos em grupo favorecem o desenvolvimento do conhecimento, principalmente quando os alunos estão envolvidos em algum projeto em que precisam elaborar planos, resolver problemas, criar jogos, entre outras atividades (Bacich & Moran, 2017) . É no grupo entre colegas que as ideias terão espaço para surgir, progredir e transformar através de um processo social. Em relação às estratégias de ensino do Dr. Nielson, Giancarlo responde que o trabalho em grupo era uma delas:

We did a lot of group work too, which was, which was usually pretty helpful, understanding things or getting different opinions. A lot of times the thesis I had made would be really different from what someone else had come up with for their own essay and that was interesting.

Embora os trabalhos em grupos sejam considerados uma atividade ativa e trazem benefícios como sugerido pelo aluno acima, por vezes, o que o professor prepara ou pede para que seja feito em grupo não é necessariamente algo ativo. Pedir que se leia algum texto

em grupo é tradicional e passivo, por outro lado, quando o aluno lê em casa e se prepara para a discussão o contexto da sala de aula muda, este aluno não está mais em sala de aula para ser exposto a mais teoria ou textos, mas sim para colocar em prática aquilo que já estudou em casa, seja através de debates, projetos e outras atividades problematizadoras realizadas em grupo. Ainda que nas aulas de literatura prevaleça como método as discussões em sala ou em grupos, vê-se no exemplo desta aula de literatura que métodos inovativos são possíveis sem muita mudança. As discussões em grupo ou duplas na aula do professor Nielson foram descritas como benéficas por Luis, ao ser indagado “*How did the teaching strategies and approaches used by your professor during this course influence your learning?*”:

He changed up his methods. He wouldn't do the same thing every time we read a story. Sometimes we'd get in small groups and talk about it, and so a small analysis in a small group, or we'd get together in pairs and we'd compare and contrast what we thought.

Ainda que algumas atividades em grupo utilizadas como método em sala por professores nas mais diversas áreas possam simplesmente ser confundidas com ensino ativo por sua essência social, elas ainda exigem pouco esforço autônomo dos alunos. Optou-se por incluir os trabalhos em grupo realizados nesta aula de literatura na sessão das metodologias ativas dos tópicos que respondem à pergunta de pesquisa que esta análise busca responder, pelo fato de que, para os alunos, tais atividades foram produtivas para o seu aprendizado, e refletem a aprendizagem como um processo social, algo pontual e importante no ensino indutivo e providenciaram para que os alunos desenvolvessem de maneira mais plena o seu pensamento crítico. Além disso, mostra-se nítido o interesse do Dr. Nielson em produzir atividades significativas para seus alunos.

Reconhece-se, através da análise das entrevistas, que não é necessário algo extraordinariamente diferente para que a aprendizagem ativa ocorra. Os métodos utilizados

pelo professor nessa sala de aula parecem ter se locomovido em direção ao que se esperam das metodologias que aqui temos discutido, porém, seus resultados são, novamente, pelo ponto de vista dos alunos, algo inovador e diferencial. Analisemos o que diz Luís sobre a pergunta que questionava se houve uma estratégia específica que influenciou o seu aprendizado:

I really liked the one time, or one of the times that we got in pairs and we'd talk about the things we read and would create, not exactly thesis statements, but we'd create like a summary about it. And we'd briefly analyze it, and then we'd switch. And that day, you'd get to talk about a whole bunch of stories we'd read with a whole bunch of different partners, which was cool because you got a whole bunch of different perspectives on the various short stories.

A atividade em si, de escreverem um resumo das histórias lidas, não parece algo que incluiríamos em inovador, porém, o que vem logo a seguir, descreve uma sala interativa, onde há movimento não só nas discussões com os colegas, mas também físico, não é mais uma sala estática onde os alunos se sentam e ficam até o sinal tocar, mas transforma-se em um lugar onde o movimento, assim como o pensamento, se dá em favor do aprendizado (Stix & Conklin, 2014). Para concluir esta sessão, o comentário final de Luís demonstra a consequência, ou podemos chamar de resultado, gerada por uma sala de aula onde o professor se prepara e a prepara para ser propícia ao aprendizado autônomo do aluno “I guess, I don't really know how to say it, to express it, it was to the point that I liked it enough that I'm taking a class from him in the fall.” Para Bacich e Moran (2017), “O papel ativo do professor como designer de caminhos, de atividades individuais e em grupo é decisivo e diferente”, e argumentam que esse papel, possível através de uma “construção mais aberta, criativa e empreendedora” (p. 9), faz grande diferença para os alunos e transforma o papel tradicional e autoritário atribuído ao professor.

### *Metodologias Passivas*

**Quantidade de Leituras.** Ao ser examinado o programa de estudo da aula de literatura da qual se trata esta análise, foi-se percebido uma extensa lista de leitura em que estão inclusos os textos literários dos países lusófonos a serem estudados, bem como os textos teóricos propostos para auxiliar a formação crítico-teórica dos alunos concernente a literatura estrangeira. De igual maneira, estão distribuídos durante o semestre os trabalhos escritos, provas e provinhas que podem ser descritas como aquelas dadas para constatação da leitura feita pelos alunos, assim como o trabalho que envolve o uso da rede-social Pinterest. Quanto ao tópico da quantidade de leitura, ao ser questionado sobre o que foi mais desafiador nessa aula de literatura, Luís, afirma:

The most challenging part would, I don't know, sometimes I feel like there were a lot of coursework. We have to read this before the next class, and, I don't know, if you got behind, you kind of stayed behind. That's just college too, so it's not really anything --- unique.

De igual maneira, Sarah expressa que a quantidade de leitura que deveria fazer antes das aulas, por mais que tivesse um grande esforço de sua parte, era difícil de acompanhar. Seu comentário expõe a frustração trazida ao aluno com relação a não possibilidade de completar a leitura designada antes das aulas versus as notas recebidas que, embora não mencionado por ela, acredita-se serem as notas gerais ou então das provinhas de leitura que aconteciam de quando em quando para responsabilizar os alunos pelas leituras que deveriam fazer antes da aula:

But I feel like I was, I didn't always get all of the reading done before class, even though I tried really hard, so it like, hurt my grade. [Laughs] Which is okay, I guess, you should get a grade based on if you do all of the reading, but it didn't really motivate me to do more.

De acordo com o planejamento do curso, os textos sugeridos são ricos em oportunidades para o desenvolvimento crítico-literário dos alunos, que, quando bem trabalhados são fonte de construção do conhecimento conforme discorrido no tópico discussões em sala, o que esta aula proporcionou de maneira extraordinária. Porém, a vasta lista concomitante com os trabalhos a serem entregues podem influenciar no aprendizado e na percepção do aluno quanto ao mesmo, enquanto a motivação e o engajamento podem ser abalados, como citado por Luís ao dizer “if you got behind, you kind of stayed behind”. Um ponto importante a ser lembrado é que, embora o ritmo dessa aula siga como a de qualquer outra aula de literatura, tendo uma agenda apertada de leitura e designações, ela acontece em português, ou seja, tanto as leituras quanto os trabalhos e avaliações são nessa segunda ou terceira língua do aluno. Contudo, não há informação específica quanto ao nível de proficiência dos alunos, visto que a maioria já morou em um país de língua portuguesa por até dois anos e não passam por um teste de nivelamento como o OPI. Sabe-se, porém, que um dos pré-requisitos para a participação nesta disciplina é de que tenham participado de uma aula de gramática de nível 300. Nance (2010) ressalta que há uma lacuna entre o ensino de línguas e as aulas de literatura em línguas, nas quais raramente é vista uma extensão do ensino da língua, pois o foco está na discussão literária. Ela ainda menciona que atividades de pré-leitura para que os alunos sejam expostos ao vocabulário mais desafiador que virá no texto a ser lido, por exemplo, são encorajadas até mesmo no primeiro ano de alunos de pós-graduação em línguas. Sobre o desafio da quantidade de leitura em outra língua, Giancarlo expressa:

The most challenging part was probably just the amount of reading. There was a lot of reading and, you know, especially in the beginning, a lot of it is an older style of Portuguese that I'm not really familiar with—lots of words to look up, lots of kind of



unfamiliar usages and things like that, so, the amount of reading was hard. I guess that's to be expected in a literature class.

Krashen (1982), em seu *Monitor Model*, levantou a teoria de que para aprender/aperfeiçoar uma língua, o estudante precisa ser exposto a uma certa quantidade de *input*, ou seja, que ouça ou leia na língua estudada para aprender, interiorizar o seu funcionamento, e este input deveria estar um pouco além do seu nível de proficiência, ilustrado pela equação  $(i + 1)$ , o que nos remete, de certa maneira, à resposta de Giancarlo, que diz que a leitura estava difícil por se tratar de um português, muitas vezes, mais arcaico. Portanto, por ser a leitura em língua estrangeira um processo diferente do qual ocorre quando se lê na língua materna, a quantidade exacerbada de leitura e tarefas torna-se algo mais negativo do que já costuma ser em qualquer disciplina, indo contra o conceito de aprendizagem em si e adentrando com os dois pés nas metodologias passivas de ensino, em que a quantidade de afazeres é mais importante do que o que se vai aprender, em que a quantidade é priorizada no lugar da qualidade. Com uma quantidade menor de leitura, o aluno teria mais tempo para digerir o que está sendo lido, tanto culturalmente, quanto pela língua em si, pois a procura do significado de palavras chaves e expressões é uma realidade quando se lê em outra língua e as técnicas *top down* de leitura não são suficientes para a compreensão. Sarah responde à pergunta “*What was the most challenging part of this course for you?*” da seguinte maneira:

But yeah, a lot of the vocabulary I didn't know, and sometimes it was hard to even understand like the meaning, the whole meaning of what the author was trying to say because I didn't understand all the little words that made it up, so that was challenging.

Os quatro comentários supracitados podem ainda ser englobados na hipótese do filtro afetivo de Krashen (1982), filtro este de caráter psicológico, o qual defende que o nível de

ansiedade interfere no aprendizado, sendo que quando este nível está baixo a aquisição de linguagem, ou em outros termos, o aprendizado, é favorecido, porém, quando ele está alto, ou maior do que se é considerado normal, influencia na capacidade de compreensão e aquisição, conseqüentemente, no aprendizado. Isto posto, além de listas extensivas de leitura serem por si só algo improdutivo, em uma aula de literatura em línguas pode ser mais improdutiva ainda.

**Trabalhos Escritos.** Dos três objetivos de aprendizagem gerais traçados pelo Dr. Nielson para esta aula, dois mencionam a escrita como objetivo ou ferramenta para alcançar tal objetivo: um tem explicitamente o foco de que o aluno escreva em português dentro de um certo nível de fluência, e o outro, para que o aluno saiba aplicar ferramentas de interpretação literárias, objetivo delineado pelo professor, os trabalhos escritos são parte integral. O departamento da Universidade de Brigham Young responsável pelo curso de graduação em língua portuguesa, *Portuguese major* como denominado no sistema universitário dos Estados Unidos, também tem como objetivo para os alunos o desenvolvimento da escrita, bem como a análise da linguagem, de textos literários e outros produtos e práticas culturais usando pensamento crítico e expressão clara. Portanto, os objetivos deste curso vão ao encontro dos objetivos traçados para o curso de graduação em português.

É possível que estejam consagrados entre as aulas de literatura o desenvolvimento da escrita como um de seus objetivos centrais, tendo portanto os trabalhos escritos como forma principal de avaliação e expressão crítica. É bem verdade que escrever seja essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, como sustentado por Bean (2001), “a good writing assignment deepens students’ engagement with course material, promotes critical thinking, and helps learn the discipline’s discourse” (p. 95). Portanto, é compreensível o porquê a escrita tenha sido talvez o modo avaliativo mais utilizado também nessa aula de literatura em

específico. Ao ser questionado sobre o que foi mais desafiador para ele na aula de literatura em língua portuguesa, Marco diz:

Challenging... I feel like I'm not a super good proficient Portuguese writer, and so, obviously all Portuguese classes involve not only interpreting but being able to write in Portuguese what you understood, in an educated way. So that's always been difficult for me, but I've definitely improved and enjoyed learning from the class, but it's always, it's never been easy.

Para Harper (1988), a maioria dos alunos de literatura não fazem essas aulas para que sigam uma carreira como críticos literários ou para que se tornem professores, mas que desejam participar da aula somente por gosto ou para cumprir algum requisito para sua formação. É necessário que a abordagem tradicional, centrada no conteúdo, seja substituída por outros caminhos e alternativas que sejam centradas no aluno (Ali, 1993; Fink, 2013) e os objetivos para as aulas de literatura, especialmente em línguas, sejam repensados. Não se pretende nesta pesquisa criticar ou estudar a essência de redações e outros trabalhos do gênero, somente apontar a necessidade de uma reforma nos métodos usados para o desenvolvimento do pensamento crítico nas aulas de literatura, transformando-as em aulas centradas no aluno, com uso de metodologias ativas, que também se utilizam da escrita, porém não como centro de seus objetivos. Ainda assim, se além da visão literária em si refletirmos o ponto de vista do ensino-aprendizagem de línguas em que, nesta época atual, prevalecem os métodos comunicativos, Bean (2001) ressalta a importância comunicativa do trabalho escrito, que transforma o pensamento crítico em uma estrutura comunicativa através das palavras num papel. Vale ser citado que nos Estados Unidos a ACTFL propõe para o ensino de línguas um modelo baseado em três modos comunicativos, sendo eles: 1) o interpretativo, em que o aluno é exposto a textos, vídeos e áudios para interpretá-los; 2) o interpessoal, em que há interação com os colegas, tanto oralmente quanto na escrita, como

por exemplo por e-mails ou mensagens de texto e; 3) expositivo, em que o aluno apresenta/expõe algo através de apresentação oral ou escrita (Shrum & Glisan, 2016). Foi-se observado portanto, que nesta aula específica de literatura em língua portuguesa os três modos de comunicação foram trabalhados com os alunos, ora discutindo, ora apresentando. No entanto, o que se deseja pontuar com este tópico é que se colocarmos na balança as vezes em que os alunos tiveram como trabalho avaliativo ou para expressão crítica uma apresentação oral em contraposição ao número de trabalhos escritos, vemos uma grande disparidade, mesmo considerando que um dos objetivos de aprendizagem seja que o aluno desenvolva sua escrita acadêmica em língua portuguesa. Ademais, salas de aula centralizadas no aluno buscam diversificar atividades de problematização para que os alunos se desenvolvam criticamente. Ainda que alunos como Marco tenham dificuldade em escrever em português sejam beneficiados por estarem escrevendo textos considerados acadêmicos, vê-se neste ponto a possibilidade da aproximação com o ensino de línguas se tão somente houver ensino específico da escrita. Portanto, podemos julgar que a quantidade de trabalhos que avaliam o que o aluno aprendeu através da escrita coloca esses alunos em desvantagem. Thiago partilha do mesmo sentimento de Marco:

Personally, it was the writing. Just anything, mostly because I just don't think I'm a very good writer, [chuckles] but, um, yeah. I mean, that's, that's just a personal anecdote because I'm not very big into writing—really like, the reading and discussing it, not very good at putting that into words. Yeah, it's not really reflective on the class as a whole, that's just me.

Além do número dos trabalhos escritos, sendo eles, como citado anteriormente, três redações críticas, quatro anotações (*annotations*) e um diário de citações, sua extensão também é algo que chama a atenção. Nas descrições das redações pede-se que cada uma contenha de três a quatro páginas, e de igual maneira, a extensão do que deve ser feito nas

outras duas designações, especialmente quando combinadas com as redações, compõem uma enxurrada de trabalhos escritos para o aluno fazer. Nesta altura é interessante a lembrança de que concomitantemente os alunos precisam fazer todas as leituras.

Para se desviar deste padrão de métodos tradicionais de avaliação e expressão que envolvem escrita, que pode ser considerada extensiva devido à natureza da aula de literatura em línguas, Bean (2001) sugere como alternativa, e digamos aqui que seja algo a se pensar especialmente quando nossos alunos não são falantes nativos da língua, o uso de *short write-to-learn assignments*, que podem por exemplo ter o formato de trazer um problema que necessita a resposta do aluno, entre outras possibilidades. Além do mais, esses trabalhos menores funcionam como forma de avaliação formativa, que para Bean (2001) trazem o benefício de serem fáceis de corrigir e avaliar, além disso diz que a pouca escrita é antecedida por uma grande quantidade de pensamento “Such short assignments, or microthemes, can be very effective at maximizing learning while minimizing a teachers’ grading time” (p.80). Porém, o cerne da questão aqui é que a profusão de trabalhos escritos seja não só diminuída, mas que estes sejam repensados em sua natureza tradicional e até mesmo, talvez não em sua totalidade, substituídos por outros tipos de atividades que trarão ao aluno tantos benefícios quanto a escrita em relação à divulgação do pensamento crítico, ponto de vista e assimilação do conteúdo desejado, e mais uma vez, que promovam sua autonomia. Para Fink (2013), o limite para que um professor transforme sua sala de aula é a sua própria imaginação.

**Provas.** Além dos dois temas discutidos acima, observou-se a visão dos alunos sobre as provas que fizeram no decorrer do semestre. Percebe-se também, e se faz importante destacar, que embora foram encontrados comentários sobre tal método de avaliação nas entrevistas, de acordo com o que foi encontrado no programa de estudos esta não foi a forma principal utilizada pelo professor para avaliar a aprendizagem dos alunos, pois as redações e os outros trabalhos parecem ser os métodos de avaliação aplicados para este fim.

Não obstante outros métodos pareçam ser os principais, os alunos fizeram algumas provinhas em formato de quizzes e uma prova final, que sendo ou não o principal método avaliativo, fizeram parte do todo. Paulo Freire (2011), quanto aos métodos tradicionais de avaliação defende que:

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. (p.60)

Para ele, quando a forma de avaliação requer memorização de conteúdo por parte do aluno, essa “memorização mecânica” a que se refere, automaticamente impede o aluno de fazer por si só, de “aventurar-se”, como Freire posiciona. Ou seja, se o aluno decora o que precisa dizer em uma questão, pouco ou nenhum espaço há para que o aluno seja crítico e exponha o que pensa. Quando há a leitura crítica e então a possibilidade da interpretação crítica, o aluno percebe que o que é lido pode ser somente uma das muitas interpretações possíveis daquilo que se lê, assiste, ou que lhe é apresentado, o que abre espaço para que sua própria crítica se desenvolva (Diesel et al., 2017). Nas aulas de literatura, a memorização para as provas, quando há tal necessidade, pois perguntas reflexivas também são empregadas em tais avaliações, consiste em saber passagens dos livros, qual citação ou passagem foi dita ou participada por qual personagem, ou ainda a qual autor e obra cabem tal citação. Matheus comentou sobre a memorização para os testes ao ser perguntado “*How did the curricular content of this course influence your learning?*”, e disse “Um, yeah, we were supposed to memorize literary devices. We were supposed to memorize the writer with his work.”

Sarah, porém, nos proporciona uma visão mais ampla sobre as provas, principalmente daquelas que exigem memorização por parte do aluno, e tocou em um ponto importante e

necessário para o aprendizado: a motivação. A pergunta feita à ela que gerou a resposta abaixo foi “*How did the assignments, projects, and assessments of this course influence your learning?*”. Na primeira parte de sua resposta, que não aparecerá abaixo, ela menciona que foi produtivo escrever as anotações (*annotations*), um dos trabalhos escritos que a fez refletir e aprender a analisar por conta própria os textos literários, e de igual maneira ela considera que o painel no Pinterest a fez aprender mais pois a ajudou a conceitualizar o que havia lido no texto. Em contrapartida, mencionou que as provinhas (*quizzes*) não a motivavam e que a prova final não teve papel nenhum em seu aprendizado, e esta foi sua opinião:

(...) as far as like the final exam, I also didn't feel like it affected my learning that much. I think I might be a little bit different than the other students though, because I really wanted to learn how to like critically think and analyze literature, and I wasn't focused as much like on the exams. And for the exam, a lot of it was memorizing like quotations and like what authors went with what quotations, and what author went with what work, and um, I think that's good because it helps people to, I guess, have those details if they ever want to remember later in their life like a poem that they read in this class, but I, I don't know if it was the most effective measure of overall learning in the course.

Sua percepção de que a prova final não afetou em nada o seu processo de construção do conhecimento levanta uma problemática sobre o efeito que as provas têm sobre o ensino e a aprendizagem. Este efeito é chamado de *backwash* e pode ser tanto positivo quanto negativo. Hughes (2002) afirma que “if the test content and testing techniques are at variance with the objectives of the course, there is likely to be harmful backwash” (p. 1), pois o teste não avalia o aluno quanto àquilo que é realmente necessário ser avaliado para ponderar a efetividade dos objetivos de aprendizagem. Ao revisitar os objetivos traçados para a aula que está sendo estudada nesta pesquisa, percebe-se que eles pouco têm a ver com as provas que

requerem memorização por parte do aluno, significando que elas são desnecessárias. Métodos tradicionais em que as longas listas de leitura associadas às provas estilo tradicional prevalecem, transparecem aos alunos que seu esforço deve estar em estudar para memorizar o conteúdo para as avaliações, como sugere a experiência de Sarah e Matheus, trazendo o seu foco para a nota que receberá, desmotivando a autonomia, pensamento crítico entre outras coisas dantes mencionadas (Fink, 2013). Ao revermos um comentário de Sarah sobre a quantidade de leitura que necessitava ser feita, encontramos o padrão de uma reação em cadeia, onde a grande quantidade de leitura quase impossível de ser feita por completo leva a falha na memorização necessária para o sucesso nas provas e demais designações, resultando em notas não satisfatórias, que por sua vez, desmotivam os alunos:

But I feel like I, I didn't always get all of the reading done before class, even though I tried really hard, so it like, hurt my grade. [Laughs] Which is okay, I guess, you should get a grade based on if you do all of the reading, um, but it didn't really motivate me to do more.

Luckesi (2014) discorre sobre notas escolares e insiste que é o investimento em tornar a qualidade da aprendizagem melhor e significativa que produzirá, conseqüentemente, a satisfação, palavra essa que pode ser interpretada como notas, tanto por parte do programa, que, preocupantemente tem dado uma atenção maior à elas do que ao aprendizado em si, quanto por parte dos alunos, que ao terem oportunidades de aprender também ficarão satisfeitos com seus resultados, e, tal encorajamento leva à autonomia professada por Freire (2011) e outros. Ao passo que a leitura é o cerne da aula de literatura, há que se assumir que a quantidade exacerbada de textos, característica tradicional de métodos ainda consagrados por professores, relatado pelos alunos, não contribui para produzir esse efeito de satisfação advindo do sucesso em se aprender, e também em se concluir o que se é pedido pelo



professor. Tanto a lista de leitura quanto a preocupação com notas são características de metodologias que não são centradas no aluno.

### **Pergunta de Pesquisa 2: Qual é o Papel do Professor Nesse Novo Formato de Aula?**

*Não há docência sem dicência, 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.*

–Paulo Freire

Conforme discutido anteriormente, Freire (2011) propõe que o professor tenha um papel de facilitador em contraposição ao papel de detentor do saber, professor palestrante, implicado nas metodologias passivas. Na análise das entrevistas, foi possível traçar como esse papel que vem sendo proposto é explicitado nas aulas de literatura ministradas pelo Dr. Nielson. Quando usado, o termo “novo papel” não transforma, em nenhuma hipótese, a atuação do professor em secundária no processo de ensino-aprendizagem, mas sugere que a adaptação necessária por parte do professor para que o aluno aprenda de maneira ativa, o coloque em uma posição diferente da consagrada até então nas salas de aula. Os temas e categorias que surgiram e respondem a esta pergunta de pesquisa se resumem a um só, o professor mediador/facilitador, e será discutido dentro do contexto das metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

#### ***O Professor Mediador/Facilitador***

As metodologias ativas colocam o aluno em papel de protagonista, em que a prática e a reflexão são parte integral do aprendizado, que por sua vez, não segue a linha tradicional, mas participa o aluno durante todo o processo de aprendizagem (Bacich & Moran, 2017). Dito isto, as metodologias ativas propõem que o professor assuma um papel de mediador ou facilitador e use seu conhecimento para proporcionar ao aluno ser protagonista de seu aprendizado. Isso significa que o professor tradicional deve adaptar seus métodos para que a

aprendizagem seja mais significativa, buscando descentralizar o seu papel de detentor do conhecimento e transformar seus métodos para que haja espaço para a autonomia do aluno.

Patrícia respondeu à pergunta “*How would you describe the relationship between your learning and methods of teaching in the context of this course?*” da seguinte maneira:

I learned that, I feel like through his teaching I realized that the teacher doesn't have to know everything and just present it all to you—especially in a class like this. It's important for us to be educated in analyzing stuff for ourselves. I feel like he did a good job of helping us learn how to do that.

Patrícia descreve seu professor como aquele que, além de não ser o detentor do conhecimento, não procura transferir aquilo que sabe, mas proporciona aos alunos o que precisam para que desenvolvam sua própria criticidade. Paulo Freire (2011) chama este professor de professor crítico, que ao se desprender das metodologias mecânicas, em que o professor é “muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador” (p. 23), instiga o aluno a fazer por si só, a pensar e desenvolver-se não só como estudante, mas como pessoa, ajudando-o a preparar-se para a vida real que enfrentará, ou já enfrenta, fora das salas de aula. O pensamento de Patrícia é complementado pelo de Thiago, que nos apresenta que o contexto e ambiente propícios em que estavam inseridos para aprender era real, ao passo que ele contrasta tal ambiente com os das demais classes em que está acostumado a participar:

You know, we actually had a real discussion, and you were able to argue your own point, which normally doesn't get to happen in a classroom atmosphere. I definitely I think that is really conducive to really learning how to interpret literature. I really enjoyed that.

Assim, com os métodos utilizados pelo seu professor, ele se torna sujeito no processo de aprendizagem do aluno e “percebe-se assim, a importância do papel do educador, o mérito

da paz com que viva a certeza de que fez parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (Freire, 2011, p. 23-23). A preocupação em cobrir todo o conteúdo designado para o curso, independentemente das circunstâncias em que colocará os alunos para que o programa não fique atrasado, geralmente é característica de um curso fundado nas metodologias passivas de ensino, pois o conteúdo passa a ser mais importante do que o aprendizado em si. Fink (2013) argumenta que há maneiras de se ensinar que são significativamente diferentes do que os professores estão acostumados a fazer em sala de aula, métodos esses que são benéficos tanto para o professor quanto para o aluno. A transição de um pensamento tradicional quanto ao ensino para um pensamento mais crítico, diversificado e significativo, não se dá sem esforço do professor. Primeiro, há que se reconhecer que o ensino necessita de uma reforma, de que seu ensino e suas práticas precisam dessa reorganização, que existem outras práticas docentes que farão de sua aula algo único, um lugar de reflexão, de ponderação, de atividade prática e vivência, um lugar de responsabilidade pessoal em que o aluno poderá desenvolver autonomia quanto ao seu processo de aprendiz na vida, afinal, não se aprende apenas quando se está dentro de um contexto acadêmico. Por conseguinte, o Dr. Nielson evidenciou a importância de se refletir sua prática e adaptá-la ao contexto de seus alunos. Ter os olhos voltados para a sua prática proporciona um ambiente em que todos possam progredir rumo às suas metas e objetivos. Para Freire (2011), de nada serve o conhecimento do professor se sua “ação pedagógica é impermeável a mudanças” (p.8), e ele ressalta a importância da reflexão por parte do professor, pois sem a reflexão crítica sobre a sua prática, para ele uma condição entre esta e a teoria, “a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (p. 19). Vemos, portanto, que o sucesso do professor nesta aula de literatura, digo sucesso nos termos de que os alunos se sentiram muito satisfeitos e beneficiados por seus métodos, se dá por sua constante reflexão da pedagogia usada em sua sala. Para a pergunta “*Were there any other teaching*

*strategies you can think of that you felt were helpful?”*, Marco aponta a reflexão da prática por parte do Dr. Nielson como algo inovador, afinal, sua reflexão veio antes do final do semestre, para que mudanças e adaptações, se necessárias, pudessem ser feitas para afetar o aprendizado deste grupo específico de alunos, não esperando o novo semestre e uma nova turma para que elas acontecessem:

Um, let's see. He called us in halfway through the semester to interview each of us, and ask how we felt about the class at that point, so that he could make corrections. And I thought that was also very different from most people—teachers open to the students' opinions. I know that teachers often do surveys at the end, but he did it at the middle, so that he could affect very parts of the class, and I thought that was very interesting, and nice. It seems like he takes the students' opinions seriously.

As palavras de Marco demonstram que a reflexão da prática pedagógica é possível, e que não há problemas em se adaptar, mudar, mesmo que seja no meio do semestre em andamento, para que o aprendizado seja mais significativo e ativo. Novamente, o professor faz parte do processo como sujeito ativo e crítico, direcionando sua prática para que o aluno seja favorecido em sua busca pelo conhecimento. Dito isso, demonstra-se que o papel do professor é o coração das metodologias ativas, é ele quem faz com que seja possível ao aluno ter uma experiência integradora, é ele quem pondera o que seu aluno precisa para alcançar a culminação de sua existência como ser que aprende. Cabe ao docente ressignificar sua prática, o que exige uma mudança transformativa de concepções: o conteudismo, embora enraizado nos métodos, posiciona o aluno em uma postura passiva ante ao conhecimento, que por sua vez não é transferível. O professor, parte intrínseca do processo de ensino-aprendizagem, se adapta, aprende, reaprende, transforma-se e transforma a teoria para que a prática seja condizente com o desenvolvimento autônomo do aluno. Quando há insatisfação por parte do aluno, quando este considera as aulas fastidiosas, monótonas, muito comumente

haverá também por parte do docente um desagrado quanto à postura dos estudantes em sala, ou seja, não há participação ativa. Cabe então ao professor, como fez e muito provavelmente ainda faça o professor cujas práticas estão sendo tratadas neste tópico, refletir sua prática, adaptar seus métodos e transformar sua sala de aula em um espaço ativo, onde tanto o aluno quanto o professor se satisfazem no processo. Sarah compartilhou seus sentimentos quanto aos métodos do Dr. Nielson e de que maneira impactaram seu aprendizado:

I would say my learning was greatly affected by the methods of teaching of my professor. I think that his ability to foster classroom discussion, and to encourage the contribution of every class member was really important. I feel like I would not have learned as much had that not been the focus. Like I said, I feel like I'm learning a lot more through conversation and discussion now than just sitting down and reading. So yeah, I feel like it was really good to help me learn.

### **Pergunta de Pesquisa 3: De que Maneira as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDCIs) Promovem a Aprendizagem Ativa nas Aulas de Literatura?**

Com o advento da tecnologia o ensino tem sido grandemente impactado e o número e a diversidade de ferramentas que auxiliam tanto o professor quanto o aluno no processo de ensino-aprendizagem é consideravelmente grande. Não se pode considerar que os alunos de hoje tenham o mesmo perfil dos alunos de vinte ou trinta anos atrás, assim, o professor deve estar a par das mudanças ao se atualizar e integrar as tecnologias aos seus métodos. O Dr. Nielson, professor da aula de literatura em língua portuguesa aqui analisada, buscou integrar a tecnologia aos seus projetos e objetivos para este curso. Nesta seção serão discutidas as tecnologias usadas pelos alunos nesta aula, não as usadas pelo professor como slides, vídeos e ferramentas do gênero, pois o interesse das metodologias ativas é o que o aluno faz enquanto aprende. Das categorias levantadas durante a análise das entrevistas se destacam duas: 1) Tecnologia ativa e 2) Tecnologia passiva. Seu conteúdo será analisado levando em conta o

direcionamento do PIC RAT, modelo usado pela área da psicologia e tecnologia instrucional para detectar se a tecnologia sendo utilizada coloca o aluno em posição passiva ou ativa.

### ***Tecnologia Ativa***

De acordo com o que foi proposto no programa de estudos para a aula de literatura aqui discutida, duas atividades mencionam o uso de tecnologias por parte dos alunos: um painel no Pinterest estilo *curiosity cabinet* e anotações feitas no documento PDF dos textos que estavam sendo lidos. As duas atividades também envolviam a escrita. Na descrição da tarefa com o painel do Pinterest há a explicação de que ela tem como fim auxiliar no desenvolvimento do objetivo de aprendizagem em que os alunos aplicariam instrumentos fundamentais de interpretação literária através da leitura, da escrita e da discussão de uma seleção de obras de países lusófonos. Trabalhando em grupos de cinco, os alunos buscariam artefatos que fossem, de alguma maneira, relacionados à obra que leram e incluiriam em seu painel através de uma imagem que representasse sua ideia de artefato. A parte escrita incluía a documentação da origem da imagem como autoria, data de publicação entre outros detalhes, e uma breve descrição da importância daquele artefato para seu painel de curiosidades.

Conforme os comentários dos alunos, evidencia-se que o uso desta rede social de compartilhamento parece ter enaltecido sua interpretação e compreensão do que se apresentou no texto que leram, *O Pagador de Promessas*, e nos confirma que o uso de métodos não tradicionais em conjunto com as tecnologias tem seu espaço no desenvolvimento não só do pensamento crítico, como também da escrita ou de qualquer outro aspecto que o professor queira trabalhar com seus alunos, basta que a tarefa seja adaptada aos objetivos do curso. Por vezes, as ferramentas tecnológicas são utilizadas com frequência para o mesmo fim, porém a possibilidade de recriação e ressignificação delas é algo incrivelmente transformador, como é visto no exemplo desta atividade em que uma rede social de

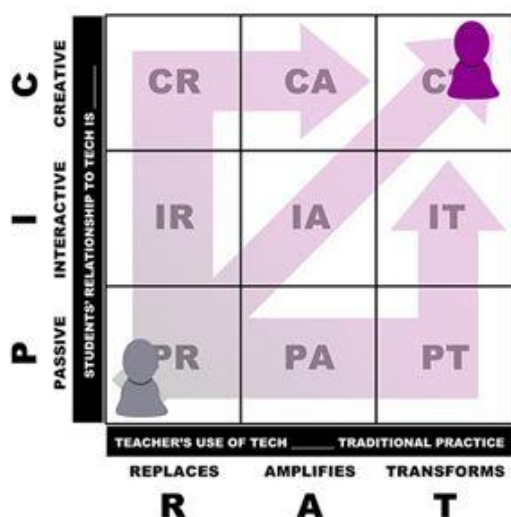
compartilhamento se torna um painel de curiosidades com cunho educativo e ativo. Sarah refere-se à atividade do Pinterest da seguinte maneira, ao ser perguntada “*How did the assignments, projects, and assessments of this course influence your learning?*”:

We did like a Pinterest assignment where we were supposed to look up like artifacts online, like pictures of the work that we read, like pictures or details or newspaper articles or something within the works that we read and I feel like that really helped me conceptualize it a bit more, and like see like actual examples of the things that the story talked about—like we could see the houses it was referring to, or like the street where the story happened, which was cool.

Bacich e Moran (2017), enfatizam que as tecnologias digitais não são somente um apoio ao ensino, mas que “são eixos estruturantes de uma aprendizagem criativa, crítica, empreendedora, personalizada e compartilhada, sempre que haja profissionais da educação abertos e competentes (na educação formal), currículos abertos e tecnologias ativas” (p.10).

**Figure 1**

*PIC RAT Model*



*Note.* Kimmons & Leftwich, 2018.

Quando usamos o PIC RAT para orientar a direção passiva ou ativa em que a tarefa proposta situa o aluno, é possível ter uma visão do que uma atividade ativa proporciona e

espera que o aluno esteja fazendo. É importante ressaltar que nem toda prática que não seja completamente ativa, ou que seja passiva em sua natureza, não seja benéfica de alguma maneira. Busca-se neste espaço analisar as atividades tecnológicas propostas versus sua aplicação quanto a metodologias ativas, que proporcionam ao aluno construir o seu conhecimento a partir de seus usos.

O ponto de partida para a análise com este modelo está no acrônimo RAT, que identifica se a atividade tecnológica substitui (R), amplifica (A) ou transforma (T) o aprendizado. Em resumo, se a tecnologia somente substitui um meio mais convencional, ela não tem impacto no ensino nem na aprendizagem. Se ela amplifica de alguma maneira como se faz uma atividade, como por exemplo o uso de Kahoot ou ferramentas para pesquisas, ela está em direção à uma metodologia mais ativa. E por fim, se a atividade transforma, ela apresenta o aprendizado de uma maneira que “seria impossível sem ela” (Kimmons, 2016). A resposta de Matheus sobre a tecnologia utilizada em sala de aula nos ajuda a identificar como, de acordo com o PIC RAT, pode-se classificar esta atividade:

With the 3-page paper, I'm not going to be focusing on pictures, but with Pinterest, I was pulling completely from other people, from other sources. I was pulling, “oh here's, here's a picture that this person drew depicting this scene in this story,” or pulling from a statue of a, of a candomblé God or saint. I'm not sure what they call those in English. And so I was able to pull from different sources, ideas—pictures or representations of something—and then put my own little footnote, put my own little description underneath the object and saying how it tied, how it was relevant to a certain, to a certain work.

Para Matheus, escrever três páginas sobre o assunto não foi tão valioso quanto buscar artefatos para o seu painel, pois trabalhar em seu painel o proporcionou a interação com outros pensamentos, além de fazer conexão com os temas da sua leitura e ainda houve a



oportunidade de fazer a sua própria reflexão sobre o que encontrou ao cruzar informações, teoria e pensamento crítico. Se posicionarmos a atividade no Pinterest no T (transforma) do PIC RAT, nos resta analisar se atividade em si é passiva (P), interativa (I) ou (criativa). Devido ao caráter interativo da atividade, afinal, é um trabalho feito em grupo e promove a interação com conteúdos e autores diversos, que propiciam o desenvolvimento da curiosidade e da criticidade por parte do aluno. Portanto, o posicionamento desta atividade é IT, pois transforma o aprendizado e proporciona interação entre os participantes e de conteúdos. Ao observar o quadro do PIC RAT, é possível notar que esse posicionamento, IT, está diretamente ligado a aprendizagem ativa, que, embora não tenha um cunho intrinsecamente criativo, favorece a construção do conhecimento. Quanto aos métodos e tecnologia utilizada em sala, Thiago reflete:

I had never done anything with Pinterest in my whole life, let alone in a, you know classroom! And that sort of stuff sort of kind of gets you thinking out of the box and helps you to learn in a different way than you normally do. (...) Um, you know, I mentioned the Pinterest assignment. I thought that was a creative way to, you know, enhance the learning process.

### ***Tecnologia Passiva***

Para que seja possível visualizar de que maneira uma tecnologia pode ser usada de maneira passiva, também será usado o modelo PIC RAT. A atividade com os PDFs feitas pelos alunos consistia em anotações sobre os textos que deveriam ler, que são resumos com parte avaliativa ou opinativa sobre o que foi lido. Para tal, os alunos deveriam escrever uma frase contendo a ideia principal do que defenderiam e para suportar essa ideia deveriam extrair sete citações do texto. Para cada citação os alunos deveriam escrever uma anotação explicando de que maneira estas suportam sua ideia principal. Novamente, faz-se necessário pontuar que esta seção não busca analisar o trabalho escrito em si, que por sua vez foi muito

bem recebido e aclamado pelos alunos, que justificaram sua satisfação com tal atividade devido ao *scaffolding* que ela proporcionou, pois, com estas anotações, ficou muito mais fácil desenvolver as redações que precisavam escrever. O intuito, portanto, é analisar de que maneira a tecnologia utilizada fez ou não alguma diferença no aprendizado dos alunos em relação ao que estão estudando, e não quanto à natureza escrita da tarefa, tampouco quanto ao aprendizado do uso da tecnologia em si. Este último foi um tema que também sinalizado por alguns alunos, ao sentirem-se beneficiados por aprenderem a usar tal ferramenta ou então pela facilidade proporcionada por ela, como citado por Gian ao ser perguntado de que maneira os materiais e tecnologias usadas na aula afetaram seu aprendizado:

(...) it made doing annotations easier. Instead of having to, you know, print out a copy of, of the story we were given, he would send us a PDF and then we could annotate that using, you know, any number of programs and then submit that through Learning Suite. So that just made it kind of easier and cleaner.

No enquadramento do PIC RAT, iniciando a análise pelo RAT, o uso do PDF como tecnologia para esta atividade se encaixaria no R, pois apenas substitui o uso de outras tecnologias mais comumente usadas para este tipo de atividade como o Word ou outras. O papel das tecnologias usadas no contexto da sala de aula, e aqui está incluído o que o aluno faz fora dela mas que está relacionado às tarefas que precisa completar, também é o de facilitar a vida dos alunos e dos professores, porém, quando uma tecnologia apenas substitui o uso de algo mais tradicional ou o uso de alguma outra tecnologia, geralmente não causa impacto algum no aprendizado ou no ensino em si. A aluna Sarah compartilha os seus sentimentos sobre a utilização do PDF para fazer suas anotações ao ponderar se o uso dos materiais e tecnologias nesta aula tiveram alguma influência no seu aprendizado:

The other way we used technology was the annotations assignments, annotation assignments, um, and I think that that was also useful for helping us to learn, to pull

out like evidence of the texts. However, I mean the fact that we did it on a PDF was, I don't know if that's important or not—the technology behind it. (...)

And I just mean like, I don't know if it's important that we use a PDF. I don't know, I would have just preferred to do it on a Word document.

A reflexão de Sarah ajuda a posicionar o uso do PDF na outra parte do PIC RAT, identificando o uso dessa tecnologia com a finalidade de fazer anotações como PR, pois não é uma ferramenta que amplifica ou que coloque o aluno em posição de interatividade nem mesmo de criatividade. Como dito anteriormente, o propósito desta análise não é investigar a atividade escrita em si e sim a escolha da ferramenta tecnológica como meio para realizá-la. Bacich e Moran (2017) sugerem três usos da tecnologia para as aulas de literatura, sendo o primeiro deles como repositório de informações, que segundo eles, “tornam a experiência literária mais robusta” (p.51); como ferramenta de interação, pois hoje é possível estender a discussão em sala para outros lugares e contextos; e como ferramentas para a construção ou produção de conhecimentos sobre um texto literário. Dentro destas três possibilidades sugeridas por eles, podem ser encontradas diversas ferramentas de amplificação ou de transformação, conforme sugerido por Kimmons e Leftwich (2018) com o PIC RAT. Na revisão de literatura, foram citados autores que utilizam ferramentas tecnológicas de maneira a promover a aprendizagem ativa, em que os alunos interagem e criam ao passo que aprendem, interpretam e criticam. O exemplo de suas ideias traz motivação para que mais professores reflitam sua prática tanto para fins de ressignificação quanto para o uso de ferramentas que são cada vez mais úteis para o ensino.

### **Verificação de Dados com o Professor da Aula**

Após a conclusão da análise dos dados e discussão dos mesmos, estes foram resumidos e apresentados ao Dr. Nielson, professor da aula sendo analisada neste estudo, com o intuito de checar a veracidade da interpretação dos dados e da análise deles, gerados através

das entrevistas com os alunos. Os pontos que serão ressaltados nesta seção são os que foram mencionados pelo professor e resumem, além de sua opinião sobre os dados e sua interpretação, seu ponto de vista com relação à sua experiência ao preparar e ensinar esta aula de literatura.

As discussões em sala foram assinaladas pelos alunos como o ponto central das aulas que fizeram e, embora por um olhar superficial estas discussões possam ser incluídas nas metodologias passivas de ensino, a maneira com que essas discussões se deram em sala de aula as colocam diretamente dentro do que se espera de uma metodologia ativa de ensino aprendizagem. O primeiro tema destacado pelo Dr. Nielson evidencia que o seu formato de discussões em sala provoca no aluno um senso de responsabilidade para com o seu aprendizado. A leitura passa a ser feita de maneira mais crítica, mais curiosa, pois quando estiver em sala o aluno fará parte integral da discussão sobre o texto e precisará contribuir para o êxito da aula. Não há a possibilidade de participar sem a leitura, o que é evidenciado quando ao ser indagado sobre a visão dos alunos e a inclusão de seus métodos na seção metodologias ativas na discussão discorrida na seção anterior, o Dr. Nielson assentiu com a interpretação dos alunos e os dados desta pesquisa e comentou que suas discussões foram sempre nesse formato:

Nesse formato o aluno tem que, eu acho que o aluno vem pra aula mais preparado para conversar, sabendo que eles vão participar da discussão eles leem de uma maneira diferente, leem com a ideia de que “eu vou ter que me pronunciar sobre o material: o que que eu tenho pra dizer?” Então eles leem de uma maneira mais, eles dialogam mais com o texto, eu acho que isso é que me interessa, que a leitura não seja simplesmente o consumo do texto mas diálogo com o texto, ajudando os alunos a se entenderem, a se verem, não como consumidores mas como diálogos, eles vão dialogar e o que que isso significa.

Alguns aspectos das metodologias utilizadas pelo professor foram reforçados através da entrevista com ele. Primeiro, é possível identificar a estrutura de aprendizagem ativa proporcionada através dessas discussões, as quais ocasionaram um impacto significativo na vivência dos alunos em sala de aula, despertando-os não só para um formato inovador, como mencionado por eles, mas também para o seu papel dentro do processo de arquitetar seu conhecimento. Segundo, como mencionado no excerto acima, os alunos têm a oportunidade de tornarem-se autônomos em seu aprendizado, ao passo que se preparam para as discussões, as quais promovem um ambiente de respeito em que os alunos são livres para se expressarem e construir socialmente os saberes da disciplina proposta (Freire, 2011). Outro aspecto que foi possível aprofundarmos através do acesso à experiência do Dr. Nielson quanto a essa prática é que os alunos estão acostumados a aprenderem passivamente na sala de aula, pois, segundo ele, sentem-se incomodados com o seu posicionamento no círculo, sentado, como um igual. Neste contexto, Freire (2014) intitula os alunos como “escravos”, dentro da dialética hegeliana, por estarem acostumados com o formato tradicional de aula, dado que têm em mente que um educador deva deter todo o conhecimento, à medida que eles estão na posição de ignorantes e vazios prontos para serem preenchidos pelo saber alheio. Porém, os métodos do Dr. Nielson nesta aula buscam quebrar essa concepção e ao longo do semestre letivo os alunos percebem que o incômodo que sentem vem do desafio de precisarem ser ativos o tempo todo:

E eu diria que no início do semestre eu acho que às vezes é chocante para os alunos quando faço isso, porque o aluno de certa maneira, o aluno é condicionado a uma certa estrutura na sala de aula e uma estrutura na qual há um professor na frente falando e o aluno recebe, que seria uma metodologia passiva. Quando eu organizo a sala de aula é um aspecto espacial e até de arquitetura, quando eu mudo todas as cadeiras para criar um círculo, e eu estou sentado, isso às vezes eu percebo faz o aluno

se sentir um pouco desconfortável, porque não estão acostumados a ter esta responsabilidade de agir na sala de aula, porque estou de fato, quando estamos no círculo, quer dizer, todos os alunos estão na frente, ninguém consegue se esconder, todos têm uma obrigação uns com os outros no círculo e é uma obrigação que às vezes faz o aluno se sentir um pouco desconfortável porque agora eles têm que assumir uma responsabilidade em relação aos outros colegas na sala de aula.

Aprendemos quando ouvimos alguém que tenha um conhecimento maior do que o nosso, mas, mais significativamente, aprendemos quando experimentamos através de perguntas, projetos, resolução de problemas, enfim, quando somos de alguma maneira desafiados (Bacich & Moran, 2017), movimentação acarretada pelos métodos utilizados pelo professor na disciplina em questão. Quando o Dr. Nielson ressaltou que todos os alunos nesta configuração de aula têm a obrigação de se preparar de antemão devido a responsabilidade com o grupo, vemos que esse modelo amplifica o funcionamento de uma sala de aula invertida, afinal, o aluno não terá que ler somente para assistir a palestra, mas terá que ler para contribuir e colocar em prática. Isso provoca seu aprendizado autônomo através da leitura e pesquisa mais detalhadas sobre o tema: não é mais só o que o professor diz que importa, mas o que os alunos têm para dizer tem igual importância.

Ainda sobre a autonomia, palavra-chave nas metodologias ativas de ensino-aprendizagem, o Dr. Nielson ressaltou que a atividade realizada através do Pinterest, assim como as discussões em sala, corroborou para que os alunos se tornassem mais autônomos e expressou que essa tarefa específica teve papel fundamental dentro do processo de aprendizagem nesta aula. Sobre o comentário de um dos alunos quanto ao seu próprio aprendizado, ele disse:

(...) e eu gostei, por exemplo, de um dos comentários do aluno que disse “eu queria descobrir algo que me levou a outra coisa, que me levou a outra coisa, que me levou a

outra coisa” e a pesquisa é assim às vezes, e para esse aluno foi algo, foi um descobrimento, foi algo que o aluno não esperava encontrar, foi encontrando, descobrindo, e daí, seu pano de fundo, seu conhecimento expandiu muito, esse é o propósito da tecnologia nesse sentido.

Para Bacich e Moran (2017), hoje as tecnologias não são somente ferramentas que apoiam a prática docente, pois elas já fazem parte da estrutura que permeia a “aprendizagem criativa, crítica, empreendedora, personalizada, compartilhada” (p. 10) e terão esta utilidade quando os professores forem abertos e curiosos quanto aos seus usos e possibilidades para promover a aprendizagem ativa. Durante a entrevista com o Dr. Nielson, ele contou como teve a ideia de utilizar o Pinterest para desenvolver a atividade que tinha em mente para seus alunos: ele mesmo estava estudando um texto, Machado de Assis, e ao encontrar informações “interessantes e curiosas”, especificamente visuais, decidiu experimentar a plataforma que, na época, era algo novo para ele. De sua experiência e uso pessoal, ele desenvolveu a tarefa para os alunos, um exemplo do que Bacich e Moran (2017) dizem sobre as possibilidades para o uso de tecnologias, que acontecem tão somente um professor tenha o desejo de fazer diferente. Sobre a atividade e sua reflexão para desenvolvê-la o Dr. Nielson disse:

E daí eu fui pensando, eu falei: olha, meus alunos podiam fazer isto, seria uma maneira para incentivar o aluno a fazer esse tipo de pesquisa, porque na verdade, ao final das contas, eu quero que os alunos também aprendam a pensar criticamente sobre o texto, de ler de uma forma muito ativa o texto. Então, já que eu estava fazendo isso para minha própria pesquisa, eu pensei: vamos tentar ver se essa atividade ajuda o aluno também a ler de uma maneira mais profunda. Eu acho que deu muito certo, no sentido de que realmente provocou uma reflexão mais profunda na parte dos alunos e eu vi a quantidade de aspectos e assuntos e temas variados que eles mesmos

descobriram fazendo essa tarefa como uma maneira de expandir seu conhecimento sobre, sobre o texto.

O PDF foi outra ferramenta tecnológica utilizada nesta aula, citada pelos alunos nas entrevistas e portanto discutida como ferramenta/meio para o cumprimento de uma tarefa. Buscou-se analisar o uso da ferramenta para a atividade feita e não a atividade escrita em si, assunto que não diz respeito à essa pesquisa. Sobre a opinião dos alunos em relação à ferramenta e seu papel no desenvolvimento da tarefa, o Dr. Nielson comentou que a escolha do PDF foi para facilitar a atividade de anotações (*annotations*), de maneira que os alunos não precisariam utilizar um documento extra para realizar a tarefa. Sobre a interpretação dos dados e a análise da seleção do uso dessa ferramenta através do PIC RAT (Kimmons & Leftwich, 2018), ele comentou: “eu até concordo que essa atividade podia ser feita de várias formas, podiam escrever simplesmente no seu próprio livro.”

A reflexão sobre a prática docente, incentivada e defendida por Freire, é essencial para o sucesso do que acontece na sala de aula e fora dela, e foi indicada pelos alunos como uma das técnicas inovadoras que reconheceram dentre as práticas do Dr. Nielson. Sobre suas práticas e reflexão pedagógica, ele concorda com a necessidade de se proporcionar maneiras para o aluno desenvolver-se ativamente. Freire (1991) ressalta que “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (p. 58). Essa reflexão provoca no educador o talante de tornar o seu ensino significativo para os que dele vão desfrutar, de diversificar seus métodos, de buscar alternativas que beneficiarão seus alunos à curto e longo prazo. Seguem os comentários do professor sobre este assunto:

Bom, eu acho, no geral, o que eu penso sobre essas metodologias ativas é que o professor, na minha opinião, o professor tem que pensar explicitamente sobre a



metodologia, o que não é uma coisa que acontece naturalmente, ou seja, que cada atividade, cada momento na sala de aula precisa ser pensado antes, como que vai apresentar, qual vai ser a reação do aluno, qual vai, qual é o objetivo de tudo que a gente vai fazer na sala de aula, e tem que ser uma coisa pensada conscientemente antes porque não acontece naturalmente. (...) Aliás, confesso, eu tive professores excelentes que davam palestras fantásticas, mas a metodologia ativa, nem todos os alunos respondem à palestra da mesma maneira talvez que eu respondi. Eu acho que é preciso para ativar os alunos, todos os alunos, é preciso pensar conscientemente sobre o processo.

A reflexão pedagógica do Dr. Nielson fez-se notável ao serem apresentados a ele os dados sobre os aspectos da sua aula que foram apontados como desafiadores pelos alunos, os quais foram também incluídos na análise desta pesquisa como parte passiva de seus métodos. No que se refere à quantidade de leituras propostas aos alunos, e ainda sobre o fato de serem leituras literárias em língua portuguesa, com exceção das leituras teóricas que foram em língua inglesa, além de concordar com as interpretações, ele contou que percebeu que a leitura estava exigindo muito dos alunos, ponderou e reconsiderou a quantidade de textos para essa disciplina, diminuindo sua quantidade para proporcionar aos alunos uma leitura mais fluída, e também para que tivessem tempo de discutir todos os textos em questão. Esse feito demonstra sua preocupação quanto aos seus métodos, se estão funcionando bem e de que maneira pode ajustá-los para que os objetivos que traçou para a aula sejam alcançados:

Quando eu comecei dar essa disciplina, essa matéria, em média eu pedia que eles lessem dois contos para cada sessão de aula, dois contos, e logo eu percebi que era demais, não tínhamos tempo para discutir tudo. Então, aos poucos eu fui diminuindo as designações, o número de páginas, eu passei de dois contos por cada sessão para um conto em cada sessão. Aí eu até percebi que ainda é demais então eu passei para

um conto para cada duas sessões de aula. Então, eu até brinco com os alunos que esses alunos vão ler menos do que qualquer outro aluno que eu já ensinei, porque eu vou diminuindo as leituras.

Outro ponto citado pelos alunos e trazido para o Dr. Nielson foram os trabalhos escritos, que mostraram ser um desafio para os alunos devido à quantidade de textos que precisavam escrever durante o semestre e por estes serem trabalhos feitos na língua portuguesa, que não é a primeira língua destes alunos. Este tipo de avaliação é considerada tradicional e geralmente é a maneira principal utilizada pelos professores de literatura para computar notas para seus alunos. Como mencionado anteriormente, esta pesquisa não estudou a natureza dos trabalhos escritos pedidos pelo professor em si, mas sim o número deles em comparação aos outros tipos de atividade que foram realizadas pelos alunos nessa aula de literatura. Há importância no trabalho escrito para sintetização do pensamento crítico como também para o desenvolvimento da língua estrangeira, no caso o português, e uma análise sob esta ótica não faz parte deste estudo. Mais uma vez, a opinião do Dr. Nielson quanto ao assunto realça sua preocupação com seus métodos, e ele se pronunciou da seguinte maneira:

(...) uma das observações nesta análise que me provocou um pouquinho foi a observação de que de fato eu dei mais peso aos trabalhos escritos do que nas atividades orais na sala de aula, e eu concordo que de fato é um aspecto do nosso programa e talvez da minha aula que eu preciso pensar um pouco mais, esse desequilíbrio entre as atividades escritas em comparação com as atividades orais e eu gostaria de pensar um pouco mais sobre isso, eu admito que há um desequilíbrio nesse sentido.

Foi ainda mencionado por ele que a reflexão de seus métodos é algo constante, que faz a todo momento, e que tem buscado implementar atividades mais ativas em suas aulas,

incluindo aquelas que exigem notas dos alunos, para que eles tenham uma experiência mais profunda com a literatura. Algumas das atividades mencionadas por ele serão referidas na conclusão desta pesquisa como sugestões de práticas pedagógicas para aulas de literatura.

O último assunto abordado na entrevista com o Dr. Nielson foram as provas. Alguns alunos relataram as provas (tiveram provinhas de leitura ao longo do semestre e uma prova final) como algo que não provocou nenhum impacto em sua aprendizagem, mencionando que a memorização de nomes, citações e outros aspectos do texto e autores não ocasionou uma aprendizagem profunda e além disso, não teve papel na motivação para ler ou aprender. A opinião do Dr. Nielson quanto ao assunto diverge da dos alunos que tiveram este ponto de vista, pois, para ele, as provinhas eram uma maneira a mais de fazer com que os alunos fossem responsáveis pela leitura que precisavam fazer. Sobre o que era perguntado nas provinhas, ele explicou: “(...) eu escolhi os dados mais básicos do texto que não exigem interpretação, mas os dados mais básicos: quem é o protagonista, o que acontece, então, eu acho que é uma leitura mínima para tirar um 100% na provinha”, e ressaltou que prepara as provinhas com intenção de que todos os alunos acertem todas as perguntas, pois as informações requeridas seriam gerais sobre o texto e que o aluno que fez a leitura deveria sabê-las, “eu acho que é uma leitura mínima para tirar 100% na provinha”. Sobre a memorização, ele acrescentou:

Então, memorização no sentido de quem foi o protagonista, o que aconteceu. Você leu ou não leu? É o que eu estou perguntando nessas provinhas. Infelizmente, alguns são motivados por pontos e provinhas, (...) os alunos leem melhor e mais quando temos as provinhas. (...) Porque na verdade para mim essas provinhas, é uma maneira de incentivar o aluno no sentido de que eu espero que todos tirem 100%, então é uma maneira de fortalecer a confiança do aluno. Você leu, você entendeu, todo mundo vai tirar 100%.

Ao ser questionado se há uma lacuna entre o ensino de línguas e as aulas de literatura em línguas, Dr. Nielson afirma que sim. Segundo ele, “a maioria dos professores de literatura não estão pensando em como desenvolver a capacidade linguística do aluno, estão pensando mais em como ensinar literatura, estão pensando mais em termo de conceitos.” Em suas aulas, para diminuir a distância entre o ensino da língua portuguesa e o ensino da literatura, busca implementar atividades com vocabulário, incentiva os alunos a manterem um registro de termos e palavras que aprenderam e mantém uma oficina de escrita para que os alunos possam desenvolver, além da oralidade, habilidade praticada o tempo todo em sala de aula, a escrita, tanto em termos conceituais e estruturais quanto em relação à língua portuguesa em si.

## CAPÍTULO 5

### Conclusão

Este estudo propôs compreender os princípios das metodologias ativas de ensino-aprendizagem aplicados às aulas de literatura em língua estrangeira e do uso de tecnologias digitais de comunicação e informação concomitantes com tais metodologias. Para isso, realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo, buscando identificar o impacto da utilização de tais metodologias mediante análise de entrevistas com os alunos de uma aula introdutória de literatura em língua portuguesa da Universidade Brigham Young, bem como verificação dos dados e entrevista com o professor deste curso. Um breve resumo do programa de estudos da aula de literatura também fez parte da análise aqui proposta. As perguntas de pesquisa que guiaram este estudo foram: 1) De que maneira o uso de metodologias ativas promove o engajamento que leva a aprendizagem autônoma nas aulas de literatura em línguas?; 2) Qual é o papel do professor nesse novo formato de aula?; 3) De que maneira as tecnologias digitais de comunicação e informação (TDCIs) promovem a aprendizagem ativa nas aulas de literatura?

Para responder às perguntas que nortearam esta pesquisa, primeiramente as entrevistas foram codificadas através de categorias pré-determinadas e outras que emergiram intuitivamente conforme foi se dando a análise para a codificação. Em seguida, as entrevistas foram minuciosamente analisadas de acordo com os temas supracitados, e foi possível encontrar respostas às perguntas de maneira que os achados partiram inteiramente das experiências e opiniões dos entrevistados.

Por meio da análise dos resultados, possibilitou-se observar que os métodos utilizados pelo professor para esta aula e que foram classificados como métodos de ensino ativos geraram um impacto não só no aprendizado dos alunos mas também em sua percepção do que se é possível fazer em uma sala de aula, fugindo do padrão tradicional que estão

acostumados a vivenciar. Para os alunos, os métodos, considerados inovadores por alguns deles, propiciaram um ambiente em que tiveram a oportunidade de construir seu conhecimento através de atividades que envolveram o trabalho em grupo, discussão em sala mediada pelo professor em que os alunos precisavam vir preparados para participar, trabalhos escritos e o uso de tecnologias, especificamente a plataforma Pinterest para criarem um painel com artefatos relacionados a um dos textos que leram. Além disso, foi constatado também que esses métodos incentivaram o desenvolvimento da autonomia por parte dos alunos.

Outro resultado viabilizado através das entrevistas foi a do professor como mediador e facilitador conforme se propõe nas metodologias ativas, pois o professor se colocou em posição de guiar os alunos rumo à construção do seu próprio conhecimento em lugar de manter o arquétipo das aulas em que prevalecem as palestras e discussões centralizadas nele, e não nos alunos. Evidenciou-se também que a reflexão sobre a prática pedagógica proposta por Freire, e considerada imprescindível, foi um aspecto crucial para o sucesso dessas aulas e algo praticado e levado a sério pelo professor, que na metade do semestre entrevistou os alunos para ouvi-los quanto a seus métodos e experiência na sala de aula com a intenção de adaptar o que viesse a ser necessário.

O uso de tecnologias (TDCIs) mostrou-se bastante produtivo no cenário em que o professor criou para a sua utilização. As tecnologias mencionadas pelos alunos foram analisadas através do modelo PIC RAT, utilizado na área da psicologia e tecnologia instrucional para detectar em que posição quanto ao aprendizado a tecnologia escolhida pelo professor coloca o aluno. Dentre as ferramentas usadas pelo professor duas foram citadas pelos alunos, sendo elas o PDF para a tarefa de anotações e o Pinterest para criarem painéis com artefatos sobre o texto que leram. O uso do PDF como ferramenta para atividade proposta mostrou ser indiferente para o aprendizado em si, pois o trabalho poderia ter sido feito em qualquer outro tipo de documento. É importante ressaltar que esta pesquisa não teve

como propósito analisar o trabalho escrito em si, que de acordo com os alunos foi muito benéfico, mas sim se a tecnologia escolhida, que foi trazida à tona pelos alunos, gerou algum impacto no aprendizado no sentido de metodologias ativas.

O professor do curso, Dr. Rex Nielson, validou os achados e concordou com o que foi apresentado a ele quanto às metodologias consideradas ativas bem como sobre as tecnologias utilizadas em sala. Dos métodos utilizados e classificados como métodos tradicionais ou passivos de ensino pela análise dos dados, foram encontrados a quantidade excessiva de leitura e de trabalhos escritos como forma de avaliação, e as provinhas de leitura. Quanto a esses aspectos, ao ser apresentado aos dados, o Dr. Rex Nielson concordou que a leitura era excessiva, visto que é feita em língua portuguesa, e comentou que diminuiu a lista para facilitar a leitura realizada pelos alunos e para um melhor aproveitamento do tempo em aula. Sobre os trabalhos escritos, ele comentou que a análise o fez perceber que realmente há um desequilíbrio entre eles e outros tipos de atividades para avaliação. Ele discorda, porém, sobre a memorização para as provinhas, pois disse que elas eram fáceis devido às perguntas serem sobre o enredo básico do texto lido, tal como personagem principal e acontecimentos fundamentais. Para ele, essas provinhas não exigiam memorização, somente a leitura do texto.

Sendo assim, conclui-se que o uso de metodologias ativas de ensino nas aulas de literatura promove um aprendizado mais significativo, incentiva a autonomia do aluno e motiva a leitura, busca e participação das atividades em sala. constatou-se também que os métodos passivos de ensino podem desmotivar os alunos. A aula de literatura em línguas se beneficiaria com mais atividades relacionadas à língua em si, ao mesmo tempo em que as metodologias ativas voltadas à língua seriam uma solução para a lacuna entre o ensino de literatura em língua estrangeira e o ensino da língua, pois guiariam os alunos quanto a autonomia nesta área também.

## **Implicações Pedagógicas para Aulas de Literatura**

Esta seção tem como objetivo trazer sugestões de práticas para o desenvolvimento de metodologias ativas de ensino-aprendizagem aos professores de literatura em língua estrangeira, as quais foram encontradas no decorrer deste estudo, bem como apontar algumas possibilidades para que a lacuna entre o ensino de línguas e de literatura em línguas seja amenizada. Alguns formatos de metodologias que propiciam a aprendizagem ativa são aquelas em que os alunos produzem o seu conhecimento, tais como a aprendizagem baseada em problemas, em que os alunos desenvolverão as habilidades, pensamento crítico ou o que mais o professor tenha planejado enquanto buscam solucionar problemas; aprendizagem baseada em projetos, em que o professor não ensinará tudo o que os alunos precisarão fazer para que possam encontrar as saídas para o seu projeto, mas que aprenderão através dos desafios; estudos de casos; trabalhos em equipes ou pares.

Embora os princípios das metodologias ativas de ensino sejam relativamente fáceis, visto que não seja necessária uma mudança drástica no que já se faz em sala de aula, mas que sim que haja mais espaço para o aluno ser o agente principal de seus estudos. Dito isto, as sugestões abaixo implicam na decisão por parte do professor de não transferir ou depositar o seu conhecimento de maneira que o aluno seja somente um ouvinte, mas que tenha oportunidades em sala de aula, não somente quando está trabalhando em algo em casa, para que tal feito seja possível.

### **Sala de Aula Invertida e Discussões em Sala**

O primeiro conceito que deve ser expandido quanto às metodologias ativas é a sala de aula invertida. Numa aula tradicional expositiva, geralmente o professor expõe a matéria para que depois da aula o aluno estude sobre o assunto, faça suas tarefas, ou no caso da literatura, leia os textos. Embora o formato de aula invertida proponha que o aluno estude o conteúdo antes das aulas e já deva fazer parte das aulas de literatura, a aplicação total desta



metodologia em que os alunos devem trabalhar ativamente em sala é o que falta nessas aulas. Se o aluno lê para que chegue em sala e participe de uma discussão centralizada no professor, de pouco valeu sua preparação prévia. A proposta da sala de aula invertida é que o aluno se prepare, seja através de textos, videoaulas ou jogos, para que esteja apto a participar ativamente do que vem a seguir. O professor por sua vez, deve preparar atividades para que o aluno continue sendo o centro do desenvolvimento de seu conhecimento.

As discussões em sala são parte importante das aulas de literatura, e fazem parte da sala de aula invertida quando os alunos precisam se preparar para participar delas. Ao ampliar a sua configuração para uma em que os alunos sejam os protagonistas da discussão, a aprendizagem ativa terá efeito e o pensamento crítico será desenvolvido de maneira pessoal e social. Na análise desta pesquisa, o formato de discussão utilizado pelo professor Nielson foi, além de classificado como uma metodologia ativa, considerado diferente e inovador pelos alunos. As cadeiras posicionadas em círculo, o professor sentado ao lado dos alunos e eles responsáveis pelo sucesso da discussão fez toda a diferença. Para tal formato funcionar, além da leitura antes de vir à aula, os professores podem sugerir também que os alunos já venham para a aula com perguntas que gostariam de discutir, bem como temas que consideraram interessantes de alguma maneira para que sejam debatidos com os amigos, sempre com a mediação do professor, que norteia as discussões para que sejam frutíferas e eficazes.

O Dr. Nielson utilizou uma alternativa às discussões em sala em que todo o grupo participa juntamente, e preparou uma atividade muito interessante que também proporcionou aos alunos aprenderem ativamente e com os colegas. Ele separou os alunos em duplas e pediu que fizessem um breve resumo sobre os textos que leram até aquele momento. Após os resumos estarem prontos, os alunos rodaram pela sala trocando de duplas de tempo em tempo e discutindo suas percepções e opiniões sobre os textos e seus temas. Ao final da aula haviam

discutido seus pontos de vista com diversas pessoas, que por sua vez também puderam expor os seus.

Uma outra sugestão para modificar as discussões em sala, e parecido com a atividade feita pelo Dr. Nielson, seria criar estações pela sala com perguntas, temas, música ou fotos relacionadas ao texto lido para gerar a discussão conforme os alunos se movimentam. Com seus pares, os alunos passearão por estas estações, discutirão as perguntas ou outro assunto que tenha sido pré-determinado pelo professor e escreverão, num espaço preparado para isso na estação, como uma folha de papel, post-its ou quadro branco, sua resposta ou o que o professor venha a pedir que seja feito. Uma versão melhorada desta atividade, teria algo diferente para ser feito pelas duplas em cada estação. A regra geral é que antes de colocarem suas respostas, ou fazerem o que se pede na estação, os alunos precisam se atentar ao que foi feito pela dupla anterior, por exemplo, se foi pedido que escrevessem algo, eles precisariam ler o que foi escrito pela(s) dupla(s) anterior(es) antes de colocarem a sua participação na estação. O tempo a ser gasto pelos alunos em cada estação antes de passarem para a próxima depende do tempo de aula e pode ser escolhido pelo professor. Outra maneira de se fazer esta atividade, especialmente em espaços físicos limitados ou em formatos híbridos de aula, é com o auxílio de ferramentas tecnológicas, como por exemplo o Jamboard, quadro interativo online disponibilizado pelo Google. Ali, pode-se criar quantas páginas forem necessárias, e para esta atividade cada uma será uma estação diferente, em que o professor colocará suas perguntas, fotos ou o que tenha planejado, e em pares os alunos poderão analisar o que se pede em cada estação, escrever seus comentários e partir para a próxima. No Jamboard, todos os alunos colaboram e têm acesso ao documento simultaneamente.

O importante sobre a sala de aula invertida é se pensar sobre o que os alunos farão dentro da sala, e não somente em casa, que os motivará a serem aprendizes autônomos e que oportunizará a aprendizagem ativa. Para Bacich e Moran (2017), se o conteúdo a ser estudado

e as tarefas a serem feitas em casa pelos alunos estiverem em um ambiente virtual de aprendizagem, o professor terá acesso e poderá diagnosticar as dificuldades e interesses, e poderá planejar as aulas baseando-se nesses resultados. As sugestões acima exemplificam maneiras de contornar as tradicionais discussões em sala de maneira a torná-las não somente mais ativas, mas também mais significativas e interessantes para os alunos.

### **Recursos Tecnológicos e Aprendizagem Ativa**

Conforme discutido nesta pesquisa, o uso de uma ferramenta tecnológica em si não faz com que a atividade proposta ao aluno seja uma metodologia ativa. Para guiar a escolha do que será feito com a ferramenta escolhida, sugiro o uso do PIC RAT como guia. A atividade sugerida acima com o Jamboard é um exemplo de uma atividade com ferramenta online que ajuda a proporcionar ao aluno uma aprendizagem mais ativa.

Sardone (2012) sugere o uso de viagens literárias virtuais (*virtual lit trips*) como uma forma ativa de aprendizagem, em que os alunos podem interagir com o conteúdo. Embora já existam várias destas viagens prontas no aplicativo Google Earth, os próprios alunos podem criá-las. Nesta atividade, por exemplo, os alunos têm a opção de marcar os locais, regiões e caminhos que aparecem nos textos e dividi-los de acordo com os personagens e as passagens que queiram ressaltar, e assim poderão vivenciar geográfica e historicamente o enredo do texto. Outra opção seria cruzarem as informações geográficas e históricas que permeiam textos diferentes, e compará-los quanto aos contextos que os envolvem. Sobre tais viagens virtuais, Johnson e Lambert (2010) declaram ser uma forma incrível de dar vida à literatura, “finally we can combine placed-based learning with global exploration for an engaging, interdisciplinary approach that addresses both standards and individual learning needs” (p. 81). Estas atividades podem ser concomitantes com um trabalho escrito, em que os alunos discorrerem sobre as informações que encontraram e visualizaram e de que maneira elas influenciam o que se passa no texto.

A gamificação, uso dos princípios dos jogos para promover o engajamento, motivação e aprendizagem, pode fazer a diferença nas aulas de literatura. Bacich e Moran (2017) argumentam que “a combinação de aprendizagem por desafios, problemas reais e jogos com a aula invertida é muito importante para que o aluno aprenda fazendo” (p. 15). A gamificação não se destina a transformar a aprendizagem em algum tipo de brincadeira vazia, em vez disso, o aprendizado gamificado deve ser desafiador e focado no aprendizado e não nos jogos em si. Outro nome utilizado para a gamificação no ensino é ludificação, que sugere que o lúdico desencadeia a motivação e o engajamento dos alunos. Dentro deste conceito, o professor opta por transformar em jogos algo que faria de uma maneira menos entusiástica e ativa, específico do que está sendo estudado no contexto literário de seu programa, ou então, no ensino de literatura em língua estrangeira, algo para aproximar a língua da literatura de maneira lúdica. O uso de jogos não precisa ser estático e partir do professor para os alunos, formato conhecido em que o professor prepara um jogo para seus alunos, mas também, o que tornaria a atividade ainda mais produtiva, envolver os alunos na preparação da atividade. Uma proposta de atividade em que tanto o professor poderia preparar e aplicar para os alunos ou em que os alunos podem preparar e aplicar para eles mesmos, com a supervisão do professor, são os *escape rooms*. Essas atividades são fáceis de criar, não precisam necessariamente prender ninguém em um cômodo físico, e embora não exijam o uso de tecnologia, é possível criá-las online de diversas maneiras, sendo uma delas com o Google Forms. Basicamente, precisa-se de poucos itens para se montar um *escape room*, e instruções sobre como montá-los online são facilmente encontradas após uma pesquisa em ferramentas de busca. Jogos de videogame como o Minecraft, jogo de sobrevivência que permite a construção de espaços e personalidades e possibilita a cooperação entre jogadores, também têm sido usados em aulas de literatura como ferramentas para a aprendizagem ativa e engajamento do aluno para uma experiência significativa com o conteúdo da disciplina.

Muitas plataformas e ferramentas que são conhecidas na atualidade hoje e que parecem atender a um propósito específico podem, com um pouco de criatividade, se tornar um instrumento para o ensino ativo. Neste estudo, foi analisado o uso do Pinterest para o propósito de um painel sobre o texto literário, como um *curiosity cabinet* em que os alunos buscaram artefatos relacionados ao texto que estavam lendo, criaram uma legenda fazendo conexões com o artefato e o texto e apresentaram seu trabalho para a classe. Esta plataforma apresenta certa versatilidade, e pode ser utilizada para diversas atividades. Levy (2016) propõe o uso do Pinterest em sala para a criação diários fotográficos, chuva de ideias criativas em grupo, portfólios digitais, feedback ou co-avaliação entre pares e criação de histórias ou projetos colaborativos. De acordo com a avaliação do uso do Pinterest através do PIC RAT na análise dos dados desta pesquisa, vemos que esta rede social pode proporcionar ao aluno interação com conteúdos, opiniões, arte e pessoas à medida que, dependendo da natureza da atividade proposta, o instiga a desenvolver suas próprias ideias, seja através de artefatos visuais, de sua opinião escrita sobre o que foi colocado em seu painel ou no painel dos colegas.

Ainda sobre recursos que já conhecemos para certas finalidades e por vezes não imaginamos que possam ser utilizados de maneira educativa, na entrevista com o Dr. Nielson, ele mencionou uma atividade criada por um colega professor que estava trabalhando textos realistas da literatura brasileira, em que os alunos precisavam criar perfis para os personagens no aplicativo de relacionamentos Tinder, aplicação popular utilizada para conhecer novas pessoas. Para que esses perfis sejam criados, os alunos precisam fazer uma análise mais profunda de cada personagem, visto que precisariam incluir suas características físicas e emocionais, seus interesses e anseios baseados no que inferiram da leitura minuciosa. Segundo o Dr. Nielson, foi uma atividade muito divertida, que além de trazer o lúdico, ocasionou o estudo detalhado da literatura proposta. Outros recursos como esse

podem ser utilizados para propósitos semelhantes, como por exemplo o LinkedIn, em que o perfil teria uma outra abordagem, o Facebook ou Instagram. O aplicativo Tik Tok, usado para criar e compartilhar vídeos curtos, pode ser utilizado como meio para diversas atividades que podem vir a envolver comparação e contraste, mini vídeos explicativos feitos pelos alunos, ou então, algo mais divertido, como fazerem vídeos personificando um personagem, autor, filósofo ou teórico, em que precisariam captar a essência destas personalidades para criarem um vídeo curto para apresentarem para a sala.

### **Ensino Híbrido**

Bacich, Neto e Trevisani (2015) usaram uma frase de impacto sobre o assunto que será tratado agora: “o ensino híbrido veio para ficar” (p. 13), e o descrevem como uma “abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).” Mas o ensino híbrido vai além do simples pensamento de se dividir as aulas entre síncronas e assíncronas. Vai além também do pensamento de que na parcela assíncrona desse formato, o aluno utilizará tecnologia para aprender. O ponto principal dessa abordagem é que o aluno seja o centro, a medula do processo de aprendizagem, e o formato híbrido propicia essa aprendizagem. Talvez os conceitos sala de aula invertida e ensino híbrido possam causar alguma confusão, portanto é importante saber que embora alguns dos seus objetivos se sobreponham, não são a mesma coisa. A sala de aula invertida propõe o que o nome diz, uma inversão, em vez do aluno receber toda a instrução, ele se instrui antes da aula para neste espaço tirar dúvidas e participar de atividades e exercícios práticos. Já o ensino híbrido presume que o aluno tenha parte da instrução online, através de jogos, textos, podcasts e outros recursos, e parte da instrução presencial, com o professor. O ensino híbrido automaticamente utiliza-se da sala de aula invertida como método de aprendizagem, já a sala de aula invertida não é necessariamente exercida num contexto híbrido.

A sugestão desta seção é de que os professores de literatura, especialmente das aulas de literatura em língua estrangeira, considerem o modelo híbrido como um apoio ao desenvolvimento autônomo do aluno e da aplicação das metodologias ativas que foram discutidas nesta pesquisa. Em línguas, os benefícios seriam muitos, pois abriria espaço para os alunos se aprofundarem não somente nos textos que estão escritos em outra língua, mas também na língua em si, nas suas dificuldades em relação à leitura e escrita na língua alvo. Afinal, os alunos que frequentam estas aulas ainda são alunos de línguas e as leituras e tarefas podem se mostrar desafiadoras para alguns, o que causa desmotivação e falta de engajamento. Neste formato de ensino, o apoio para o aprendizado da língua viria através do uso de ferramentas tecnológicas e metodologias ativas que poderiam incluir atividades de pré-leitura para a ativação de *schemata* e técnicas de leitura para facilitar a compreensão dos textos por parte dos alunos.

Em relação às discussões sobre os textos lidos, essenciais para as aulas de literatura, há a possibilidade de conduzi-las de maneira assíncrona utilizando-se de sistemas de gerenciamento de aprendizado (*learning management systems* em inglês) como o Canvas, nos quais é possível desenvolver debates escritos ou fazer o upload de vídeos. Ademais, ferramentas como o GoReact, específica para a gravação de vídeos e que permite feedbacks e interação através deles, utilizada, por exemplo, pela BYU Online como ferramenta nos cursos de línguas, são excelentes para que tais discussões se deem em um formato de ensino híbrido.

### **Recomendações para Pesquisas Futuras**

Em face da atual demanda por um ensino mais significativo e integrado com o mundo tecnológico, alguns enfoques se mostram não só interessantes como necessários para área do ensino de literatura, seja em língua estrangeira ou não, e ao menos três possibilidades para investigação e estudos futuros são sugeridas:

- Implementação do ensino híbrido nas aulas de literatura;

- Metodologias ativas para conectar e preencher a lacuna entre o ensino de literatura em língua estrangeira e o ensino da língua propriamente dita;
- Metodologias ativas para as aulas de literatura.

As metodologias ativas de ensino-aprendizagem podem revitalizar ensino da literatura, tornando a sala de aula em um campo de experimentação com o conteúdo e colocando o aluno no volante de seu aprendizado. Além disso, essas metodologias se mostram promissoras e com infinitas possibilidades para aproximar as aulas de literatura em línguas estrangeiras com o ensino da língua em si. O ensino híbrido parece proporcionar tanto ao aluno quanto ao professor vantagens em relação ao ensino-aprendizagem. Assim, para uma reforma do ensino de literatura de maneira a tornar o aluno o protagonista do seu próprio aprendizado, estudos sobre a aplicação de metodologias ativas de ensino nessas aulas são necessários.



## Referências Bibliográficas

- Aebersold, J. A., & Field, M. L. (1997). *From reader to reading teacher*. Cambridge University Press.
- Ali, S. (1993). The reader-response approach: An alternative for teaching literature in a second language. *Journal of Reading*, 37(4), 288-296. [www.jstor.org/stable/40017436](http://www.jstor.org/stable/40017436)
- Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift: Limited learning on college campuses*. University of Chicago Press.
- Bacich, L., & Moran, J. (2017). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora.
- Bacich, L., Neto, A., & Trevisani, L. (2019). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Penso Editora.
- Bean, J. C. (2001). *Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*. Jossey-Bass.
- Berbel, N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 32(1), 25-40. <http://dx.doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>
- Blaich, C., & Wise, I. (2011, January). From gathering to using assessment results: Lessons from the Wabash National Study (NILOA Occasional Paper No. 8). Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University, National Institute of Learning Outcomes Assessment. <https://cutt.ly/HtUa62V>
- Bok, D. (2006). *Our underachieving colleges: A candid look at how much students learn and why they should be learning more*. Princeton University Press.
- Brown, P. C., McDaniel, M. A., & Roediger, L. H. (2014). *Make it stick: The science of successful learning*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Diesel, A., Baldez, L., & Martins, S. (2017). Os princípios das metodologias ativas de

ensino: Uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14(1), 268-288.

<https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>

Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. Jossey-Bass.

Freire, Paulo (1991). *A educação na cidade*. Cortez.

Freire, Paulo (2011). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freire, Paulo (2014). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Gimenes, R. (2018). A sala de aula invertida na disciplina literatura no ensino presencial.

*CIET:EnPED*, 1-11.

<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/92>

Harper, S. N. (1988). Strategies for teaching literature at the undergraduate level. *The Modern Language Journal*, 72(4), 402-408. <http://doi.org/10.2307/327752>

Hismanoglu, M. (2005). Teaching English through literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 53-66.

[https://www.researchgate.net/publication/281379160\\_Teaching\\_English\\_through\\_literature](https://www.researchgate.net/publication/281379160_Teaching_English_through_literature)

Hughes, A. (2002). *Testing for language teachers*. Cambridge University Press.

Hughes, J., Thomas, R. & Scharber, C. (2006). *Assessing technology integration: The RAT – replacement, amplification, and transformation – framework*. Society for Information

Technology and Teacher Education. [http://techedges.org/wp-](http://techedges.org/wp-content/uploads/2015/11/Hughes_ScharberSITE2006.pdf)

[content/uploads/2015/11/Hughes\\_ScharberSITE2006.pdf](http://techedges.org/wp-content/uploads/2015/11/Hughes_ScharberSITE2006.pdf)

Jeong, J.S., González-Gómez, D., Cañada-Cañada, F., Gallego-Picó, A., & Bravo, J.C.

(2019). Effects of active learning methodologies on the students' emotions, self-

efficacy beliefs and learning outcomes in a science distance learning course. *Journal*

*of Technology and Science Education*, 9(2), 217-227.

<https://doi.org/10.3926/jotse.530>

Johnson, L., & Lambert, A. (2010). Google Earth, GIS, and geovisualization technologies in teaching and Learning. *Teacher Librarian*, 37(3), 81-85.

<https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/8651/37-3.pdf?sequence=1>

Kern, R. (2006). Perspectives on technology in learning and teaching languages. *TESOL Quarterly*, 40(1), 183-210. <http://doi:10.2307/4026451>

Kimmons, R. (2016). *PICRAT for effective technology integration in teaching* [video].

YouTube. <https://youtu.be/bfvuG620Bto>

Kimmons R., & Leftwich, A. (2018). *The K-12 educational technology handbook*. EdTech Books. <https://edtechbooks.org/k12handbook>

Knoeller, C. (2003). Imaginative response: Teaching literature through creative writing. *The English Journal*, 92(5), 42-48. <http://doi:10.2307/3650423>

Krashen, S. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. Pergamon Press.

Levy, L. A. (2016, February 4). *14 Ways Students Can Use Pinterest in the Classroom*.

USCRossier. <https://rossieronline.usc.edu/blog/pinterest-for-students/>

Luckesi, C. C. (2014). *Sobre notas escolares: Distorções e possibilidades*. Cortez.

Merriam, S., & Tisdell, E. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Michel, N., Cater, J. J., Varela, O. (2009). Active versus passive teaching styles: An empirical study of student learning outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 20(4), 397-418. <https://doi-org.erl.lib.byu.edu/10.1002/hrdq.20025>

- Montgomery, C., & Nielson, R. P. (2019). Fostering transcultural competence through technology-infused pedagogical approaches to literary studies. *ADFL Bulletin*, 45(2), 97-114. <https://doi.org/10.1632/adfl.45.2.97>
- Nance, K. A., Liskin-Gasparro, J. E., & Lacorte, Manel (2009). *Teaching literature in the languages*. Prentice Hall.
- Peruchin, D. (2018). Modificações no processo de aprendizagem com a inserção de tecnologias digitais na educação. *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, 7(1), 1-17. <https://doi.org/10.35819/tear.v7.n1.a2701>
- Porto, A., & Porto, L. (2012). Uso de blogs no processo de aprendizagem de literatura no ensino médio. *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia* 1(1), 1-18. <https://doi.org/10.35819/tear.v1.n1.a1699>
- Pulham, E. (2018). *New framework helps unlock transformative, creative learning*. Blended learning universe. <https://www.blendedlearning.org/new-framework-helps-unlock-transformative-creative-learning/>
- Sardone, N. (2012). Teaching classic literature with comic books and virtual lit trips. *The English Journal*, 102(1), 67-70. [www.jstor.org/stable/23269386](http://www.jstor.org/stable/23269386)
- Scott, V.M., & Tucker, H. (Eds.). (2001). *SLA and the literature classroom: Fostering dialogues*. Heinle.
- Shrun, J. L., & Glisan, E. W. (2016). *Teacher's handbook: Contextualized language instruction*. Cengage Learning.
- Stix, A., & Conklin, W. (2014). *Active learning across the content areas*. Shell Education.
- Valente, José Armando (2014). Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, 4, 79-97. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1550/155037796006>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*.

Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT Press.

Williams, J. (2005). *Teaching writing in second and foreign language classrooms*. McGraw-

Hill.

## Apêndice

### Interview Questions

How does XXXX describe his or her experience with different aspects of the course?

1. How would you describe your overall learning experience in this course (in Portuguese 339)?
2. What was the most valuable part this course for you?
3. What was the most challenging part of this course for you?
4. How did the curricular content of this course influence your learning?
5. How did the assignments, projects, and assessments of this course influence your learning?
6. So how did the teaching strategies and approaches used by your professor in this course influence your learning?
7. How did the texts, materials, and technologies used during this course influence your learning?

How did the course influence your thoughts on culture, literature, methods of teaching/learning, and/or technology?

8. When you hear the word culture, what comes to mind?
9. How would you describe the relationship between your learning and culture in the context of this course?

10. How would you describe your relationship between learning, or between your learning and literature in the context of this course?
11. How would you describe the relationship between your learning and methods of teaching in the context of the course?
12. How would you describe the relationship between your learning (these are kind of redundant, aren't they?) and your technology, or and technology in the context of this course?

#### Summary Questions

13. Um, so now we're just going to kind of summarize a little bit your experiences. So as you reflect on your thinking about culture, literature, teaching methods, or technology on the first day of class compared with your thinking on the last day, would you say that your perspective changed in any way as a result of your participation in the course?
14. How have your experiences in this course have affected your personal life, professional work, or your academic work in other classes? In any way, have they influenced it in any way?
15. In your opinion, are there any other questions I should have asked you today? Is there anything else you'd like to add before we conclude?