

**PROBLEMATIZAR E PROJETAR NAS AULAS  
DE PORTUGUÊS: AS METODOLOGIAS ATIVAS  
COMO ESTRATÉGIAS POTENCIALIZADORAS**

*Adriene Ferreira de Mello* (NEMEL e UNIFSJ)

[adriene.mello@hotmail.com](mailto:adriene.mello@hotmail.com)

*Thayone Aparecida da Silva Soares* (NEMEL e UNIFSJ)

[thayonesoares05@gmail.com](mailto:thayonesoares05@gmail.com)

*Joane Marieli Pereira Caetano* (NEMEL, UNIFSJ e UENF)

[joaneiff@gmail.com](mailto:joaneiff@gmail.com)

*Carlos Henrique Medeiros de Souza* (UENF)

[chmsouza@gmail.com](mailto:chmsouza@gmail.com)

**RESUMO:**

As metodologias ativas são métodos de ensino baseados em uma nova visão em relação ao ensino, na qual alunos e professores podem trocar experiências e construir uma aprendizagem significativa e contextualizada. Sendo assim, percebe-se que esses métodos podem ser utilizados, a fim de sanar problemas em relação à prática de produção textual e de prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa (LP). Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo geral apresentar os benefícios das metodologias ativas, Aprendizagem Baseada em Projetos e Aprendizagem Baseada em Problemas, ao ensino de LP numa perspectiva atual. Para isso, mais especificamente pretende-se (i) discutir os problemas em torno da prática de produção de textos e sobre a prática de análise linguística na escola; (ii) analisar o papel do Livro Didático (LD) como material de apoio a essas práticas; (iii) apontar as principais contribuições da Aprendizagem Baseada em Projetos e a Aprendizagem Baseada em Problemas para o ensino de LP. A metodologia selecionada é, em um primeiro momento, bibliográfica, com aporte teórico de Antunes (2003; 2005), Geraldi (2006), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2008), Oliveira (2010), Passarelli (2012), Coscarelli (2007), Munhoz (2015) e Bender (2014), depois de cunho qualitativo. Espera-se que as metodologias ativas sejam vistas como formas de tornar o ensino de LP mais adequado ao perfil dos alunos do século XXI.

**Palavras-chave:**

Produção de textos. Aprendizagem Baseada em Problemas.  
Aprendizagem Baseada em Projetos.

**ABSTRACT:**

Active methodologies are teaching methods based on a new view on teaching, in which students and teachers can exchange experiences and build meaningful and contextualized learning. Thus, it is clear that these methods can be used in order to solve problems in relation to the practice of textual production and the practice of linguistic analysis in Portuguese language (LP) classes. Thus, this paper aims to present the benefits of active methodologies, Project Based Learning and Problem Based Learning, to the teaching of LP in a current perspective. To this end, it is specifically

intended to (i) discuss the problems surrounding the practice of text production and the practice of linguistic analysis at school; (ii) analyze the role of the Textbook (LD) as support material for these practices; (iii) point out the main contributions of Project Based Learning and Problem Based Learning to the teaching of LP. The selected methodology is initially bibliographic, with theoretical support from Antunes (2003; 2005), Geraldi (2006), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Marcuschi (2008), Oliveira (2010), Passarelli (2012), Coscarelli (2007), Munhoz (2015) and Bender (2014), after qualitative nature. Active methodologies are expected to be seen as ways to make LP teaching more suited to the profile of 21<sup>st</sup> century students.

**Keywords:**

**Production of texts. Problem based learning. Project based learning.**

## **1. Introdução**

No século XXI, muitas mudanças impactaram a sociedade com a inserção de novos recursos tecnológicos que auxiliam a vida cotidiana das pessoas. Consequentemente, a área educacional também precisou rever as práticas para atender ao novo perfil de discentes que surgiram nessa época e estão cada vez mais imersos no meio tecnológico.

Nessa perspectiva, discussões e análises sobre ensino–aprendizagem da língua materna ganharam notoriedade nas pesquisas da área de Letras, uma vez que não há mais espaço para o inócuo das classificações gramaticais cristalizadas durante muito tempo nessa disciplina (ANTUNES, 2003). Tais discussões se baseiam, em grande parte, na premissa de que “a prática docente e o fracasso, ou o pouco sucesso, dos estudantes brasileiros no que diz respeito à leitura e produção de textos” (OLIVEIRA, 2010, p.12) acarretam um abismo intelectual diante das outras áreas do conhecimento.

Dessa forma, tornou-se necessário repensar as metodologias em favor de uma aprendizagem mais significativa e concreta, pois, no contexto atual, o aluno deve ser o centro do conhecimento. Assim, surgem as MA que podem ser definidas como métodos de ensino baseados em uma nova visão em relação ao ensino, na qual alunos e professores podem trocar experiências e construir uma aprendizagem significativa e contextualizada.

No que tange ao ensino de LP, as MA são estratégias que podem transformar a abordagem tradicional das aulas de português, por meio de práticas que conferem sentido à aprendizagem da língua materna. Por essa razão, o presente trabalho tem como objetivo geral apresentar os benefícios das metodologias ativas, Aprendizagem Baseada em Projetos e

Aprendizagem Baseada em Problemas, ao ensino de LP numa perspectiva atual.

Para isso, mais especificamente pretende-se, na primeira seção, discutir os problemas em torno da prática de produção de textos e sobre a prática de análise linguística na escola; depois, analisar o papel do LD como material de apoio a essas práticas e, por fim, apontar as principais contribuições da Aprendizagem Baseada em Projetos e a Aprendizagem Baseada em Problemas para o ensino de LP.

A metodologia selecionada é, em um primeiro momento, bibliográfica, com aporte teórico de Antunes (2003; 2005), Geraldi (2006), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2008), Oliveira (2010), Passarelli (2012), Coscarelli (2007), Munhoz (2015) e Bender (2014) e, posteriormente, depois de cunho qualitativo.

Justifica-se essa pesquisa pela necessidade de se discutir métodos inovadores de ensino para a área de Língua Portuguesa e espera-se que, ao final das discussões tecidas, as MA sejam vistas como formas de tornar o ensino de LP mais adequado ao perfil dos alunos do século XXI.

## **2. O ensino de LP na atualidade: conflitos e percepções**

No início do século XXI, a educação brasileira começou a passar por um processo de transformação, com o objetivo de tornar a aprendizagem mais significativa à era tecnológica, em que o aluno estava mudando de perfil e se tornando um sujeito dotado de saberes que vão além das práticas pedagógicas tradicionais, baseadas numa ótica “quadro e giz”.

Com relação ao ensino de Língua Portuguesa, essa mudança de perspectiva se mostrava ainda mais latente, uma vez que o “domínio da leitura e, principalmente, o domínio da escrita são competências essenciais para a maioria das atividades profissionais no mundo contemporâneo” (OLIVEIRA, 2010). Assim, a criação de documentos norteadores da educação foi essencial para orientar a prática docente ainda tão vinculada ao tradicionalismo.

Cabe, então, apresentar a perspectiva linguística que se considerou nos PCN, documento importante e esclarecedor ao ensino como um todo, mas principalmente à área de Língua Portuguesa, destacando a reflexão proposta inicialmente para o trabalho com essa disciplina na escola:

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

O estudo gramatical aparece nos planos curriculares de Português, desde as séries iniciais sem que os alunos, até as séries finais do Ensino Médio, dominem a nomenclatura. Estaria a falha nos alunos? Será que a gramática que se ensina faz sentido para aqueles que sabem gramática porque são falantes nativos? A confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível. (BRASIL, 2000, p. 16)

Sob esse prisma, é possível dizer que o problema já havia sido identificado e a educação brasileira buscava, então, uma solução para que a aprendizagem linguística se tornasse significativa e pudesse preparar o aluno para os diferentes contextos de uso da linguagem que se apresentam no dia a dia.

Dessa forma, emerge-se a perspectiva do trabalho contextualizado a partir dos gêneros textuais, em que “a unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico” (BRASIL, 2000, p. 18).

No entanto, ao tomar essas novas orientações para o ensino, os professores de Língua Portuguesa tiveram dificuldades de colocar em prática tudo o que fora proposto, continuando, muitas vezes, ancorados em uma “gramática descontextualizada, amorfa, [...] fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função; frases feitas para servir de lição, para virar exercício” (ANTUNES, 2003, p. 31).

De forma geral, muitos professores permaneceram em suas zonas de conforto por não se sentirem preparados para mudar a perspectiva de seu ensino ou, até mesmo, pela pressão externa da comunidade familiar que, por falta de conhecimento acerca da melhor forma de ensino, pressionam os professores para que ensinem gramática aos seus filhos, considerando que é esta a única forma de atingir um prestígio social (NEVES, 2005).

Por outro lado, há aqueles professores, principalmente os que tiveram uma formação docente mais atual, que buscaram e ainda buscam adequar o ensino de conteúdos gramaticais a uma perspectiva mais funcional, pautada no uso efetivo da língua, ou seja, os gêneros textuais. Contudo, movidos pelo medo de serem taxados como tradicionalistas (LEAL, BRANDÃO; SILVA, 2016) sentem dificuldade de explorar os conteúdos gramaticais que ficam, muitas vezes, relegados.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

De acordo com Coscarelli (2007), ao não terem mais a gramática tradicional como guia para o ensino, os professores de português se viram perdidos e, desse modo, transformaram, equivocadamente, os gêneros em conteúdo a ser ensinados, o que é criticado pela autora, uma vez que a problemática do ensino gramatical transmissivo e baseado em nomenclaturas está sendo transferida para o ensino de gêneros textuais, criando-se uma nova camisa de forças.

O fato é que os gêneros não devem ser utilizados como alternativa de substituição da gramática, mas sim tomados em sua forma global, em que o aluno possa reconhecer o contexto de produção, os objetivos pretendidos no ato da comunicação, deixando de visualizar a Língua Portuguesa como um conjunto de regras e normas abstratas aprendidas na escola.

É partindo desse olhar para os gêneros textuais que se reforça a importância da Análise Linguística, vista como uma prática mais ampla que inclui a gramática (SUASSUNA, 2012). Desse modo, pode-se perceber que refletir sobre os usos linguísticos nos gêneros textuais confere aplicabilidade aos estudos de conteúdos gramaticais, essenciais às aulas de Língua Portuguesa, mas que não devem estar desvinculados de um contexto de produção específico.

Para reforçar essas sinalizações, a BNCC (2018), documento mais atual da educação brasileira, que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, aponta que, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio,

[...] os estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem [...] ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2018, p. 71)

Dessa forma, é preciso refletir sobre o lugar do tópico linguístico gramatical dentro das práticas de reflexões linguísticas e cabe, então, definir o que é entendido como Análise Linguística.

No que tange ao viés científico, Análise Linguística pode ser tomada como “o ato de descrever, explicar ou interpretar aspectos da língua [...] e se desenvolve com base em estudos descritivos de diversas tendências teóricas, desde o estruturalismo até tendências funcionalistas

atuais” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 20). Essa perspectiva de Análise Linguística não se aplica diretamente ao ensino, mas pode ser base para uma formação docente que entenda a importância de tomar a língua a partir de um viés descritivo e funcional.

Por outro lado, a prática de Análise Linguística aplicada ao ensino possui características mais específicas, apontadas inicialmente por Geraldi (2006) e retomadas por Suassuna (2012):

- a. Nasceria da propriedade que tem a linguagem de referir-se a si própria;
- b. Estaria baseada na capacidade que todo falante tem de refletir e atuar sobre o sistema linguístico;
- c. Seria praticada, primordialmente, a partir da escrita do aluno, num processo de revisão e reescrita textual, o qual exige uma tomada de consciência dos mecanismos linguísticos e discursivos acionados quando do uso da linguagem;
- d. Teria um sentido mais amplo do que aquele já associado ao termo gramática, uma vez que daria conta de processos e fenômenos enunciativos, e não apenas de ordem estrutural (SUASSUNA, 2012, p. 12)

Por essa ótica, a prática da Análise Linguística deve estar intimamente ligada aos textos e, em especial, aos textos escritos pelos próprios alunos, sujeitos de suas próprias manifestações linguísticas e que poderão, assim, ver aplicabilidade em um estudo de tópicos gramaticais.

A divisão proposta atualmente ao ensino de Língua Portuguesa, centrada nos eixos Leitura/Produção de Textos, Análise Linguística e Oralidade, pressupõem um trabalho integrado, em que o gênero passa a ser o elo dos conteúdos. Desse modo, quando Geraldi (2006) propõe que a prática da Análise Linguística deve partir do texto do aluno em um processo de revisão e reescrita, está sinalizando que é a partir da situação comunicativa que o próprio aluno se insere que a reflexão sobre a língua passa a ter sentido.

O autor aponta ainda que o objetivo essencial da prática de Análise Linguística é a reescrita do texto, em que o aluno poderá ser levado a conhecer a terminologia dos conceitos gramaticais, porém o mais importante é que ele perceba o fenômeno linguístico em estudo (GERALDI, 2006).

Acerca da prática de revisão e reescrita de textos, Passarelli (2012) afirma que os alunos sentem muita resistência em rever seus textos com vistas a melhorá-lo em uma segunda versão. Isso se deve à crença de que revisar é apenas reler com rapidez, contudo, segundo a autora,

a leitura de um texto para levar a melhorias precisa ser crítica. Durante essas etapas de revisão e reescrita de um texto, ligados sempre a uma situação de comunicação concreta, é que a prática da Análise Linguística deve ocorrer, uma vez que o conhecimento metacognitivo das regras gramaticais é relevante para a edição do texto (PASSARELLI, 2012).

Por fim, entende-se que, conforme salienta Bagno (2016), é preciso conceder igual rigor e espaço tanto às teorias de gênero, do texto e do discurso quanto aos conhecimentos linguísticos, que são imprescindíveis para que se alcancem outros objetivos propostos ao ensino de Língua Portuguesa, tais como ler, produzir e interpretar textos de diferentes esferas da comunicação. Essa perspectiva para o ensino de Língua Portuguesa só será, efetivamente, alcançada se uma reflexão acerca da prática docente for empreendida, de forma a desconstruir a ideia de que ensinar gramática é ser tradicionalista.

Seguindo essa ótica, a próxima seção discutirá o espaço dado aos tópicos centrais do ensino de LP nos LD, a fim de ressaltar a importância das MA na última seção.

### **3. Livro Didático: material de apoio?**

Muitas pesquisas como Geraldini (2006), Antunes (2003), Rangel (2005), norteadas pelos documentos oficiais da educação, e a nova Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, homologada em 2018, salientam a necessidade de articulação de gêneros textuais e discursivos nas práticas linguísticas com “o foco maior nas habilidades envolvidas na reflexão sobre textos e práticas (análise, avaliação, apreciação ética, estética e política, valoração, validação crítica, demonstração etc.)” (BRASIL, 2018, p. 499).

Entretanto, apesar de muitos levantamentos teóricos acerca da necessidade de modificações metodológicas no ensino de língua materna poucos autores realmente se apropriam dessas teorias para a formulação de livros didáticos de português, doravante LDP, que são evidentemente “se não o único material de ensino/aprendizagem, o mais importante, em grande parte das escolas brasileiras” (BEZERRA, 2005, p. 35) o que leva ao entendimento de que esse material, que muitas vezes é pouco analisado criteriosamente, deveria ser visto como uma das principais ferramentas para a modificação da problemática que a educação brasileira enfrenta.

Vale ressaltar que a importância desse material didático é significativa, posto que “o interlocutor dos alunos não é mais o professor, mas o autor dos LDP: interlocutor distante, dificultando a interação com os alunos, e porta-voz presente (professor), quase sem autonomia, seguindo página a página a proposta do autor” (BEZERRA, 2005, p. 35), o que se distancia da função primordial do material que é auxiliar o desenvolvimento educacional e facilitar os docentes na estruturação de suas aulas e não se tornar fonte única do saber anulando o protagonismo discente e docente.

Dessa forma, observa-se que muitos professores se rendem à facilidade dos LDP trazem na formulação de conceitos e exercícios de modo que esquecem de problematizar e criticar os métodos que esses materiais didáticos apresentam em relação à leitura e escrita que favorecendo um ensino baseado no texto e em nas práticas de análise linguística.

De acordo com Marcuschi (2005),

[...] é sabido que o manual de Língua Portuguesa (LP) usado hoje, seja no ensino fundamental ou no médio, de um modo geral não satisfaz. Muitas são as razões desse estado de coisas. Entre as principais estão sua desatualização em relação às necessidades de nossa época e a falta de incorporação dos conhecimentos teóricos acerca da língua hoje disponíveis. As análises que buscam comprovar esse aspecto são muitos e minuciosas, mas ainda não renderam os frutos esperados. Os livros didáticos continuam enfadonhos pela monotonia e mesmice, sendo todos muito parecidos. (MARCUSCHI, 2005, p. 48)

Com a grande demanda de alunos e a necessidade de melhorias em relação aos LD que chegavam às escolas, o governo começou, em 1993, a reunir uma comissão de avaliação dos LD. Somente em 1996 o Ministério da Educação (MEC) passou “a subordinar a compra dos LD inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a uma aprovação prévia efetuada por uma *avaliação oficial sistemática*” (RANGEL, 2005, p. 13, grifos do autor). Desde então, isso despertou o interesse de pesquisadores e estudiosos sobre a abordagem metodológica pela qual esses livros são produzidos.

Observa-se com isso que o programa é extremamente rico em conteúdos e passa por uma avaliação criteriosa até serem indicados de acordo com a qualidade, serem selecionados e produzidos pelas editoras, escolhidos pelos discentes e finalmente entregues às escolas. Todo esse processo demanda tempo, pesquisas e dinheiro que são advindos dos órgãos governamentais de nosso país. Portanto, fica evidente a importância de se analisar os LD, como bem enfatizam Bunzen e Rojo (2005), como



um gênero do discurso e também como um produto de consumo.

No que tange ao entendimento sobre os LD como um gênero do discurso, é importante ressaltar que essa consideração se baseia na concepção de língua verbal utilizada pelos LD que sofre influências didáticas, científicas e profissionais atualizadas de diversos setores administrativos até chegar de fato às mãos dos discentes. Essas influências advindas dos

[...] autores de livros didáticos e outros agentes envolvidos e sua produção produzem também enunciados num gênero do discurso, que possui *temas* (os objetos de ensino), uma *expectativa interlocutiva específica* (professores e alunos das escolas públicas e privadas, o editor, os avaliadores do PNLD) e um *estilo didático* próprio. (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 86, grifos dos autores)

Logo, compreender os LD como gêneros do discurso “significa dar relevo à sua própria historicidade, ou seja, compreendê-lo não como um conjunto de agregados de propriedades sincrônicas fixas, mas observar suas contínuas transformações” (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 87).

Por outro lado, o LD pode ser entendido como um produto de consumo, já que esses são analisados de acordo com critérios de qualidade relacionados à *natureza conceitual* (não podendo conter erros ou induzir a erros) e *política* (não podendo conter discriminação, preconceito, etc.), e somente em 1999 um novo critério foi agregado à avaliação, o critério de *natureza metodológica* (que visa avaliar se os livros se encontram coerentes em relação à metodologia de ensino-aprendizagem) (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2005, p. 50).

A partir desses critérios, os LD são direcionados às editoras para serem produzidos, e elas, bem como uma indústria que necessita de lucros, priorizam livros que sabem que irão agradar ao governo, e isso, muitas vezes, não significa escolher os livros em relação à sua qualidade metodológica. Encontra-se nisso um dos maiores problemas que os LD enfrentam, pois “os critérios de escolha dos conteúdos de um [LD] devem ser determinados por aquilo que é preciso e não por aquilo que é agradável!” (SAVIOLI, 1997, p. 116) ou pelo que irá vender.

Dessa forma, entende-se que, apesar da grande importância que o PNLD tem no contexto educacional brasileiro, esse programa necessita de “um acentuado volume de recursos, aliada à utilização exclusiva de verbas federais, torna o PNLD, [...] dependente das oscilações da política econômica brasileira, das disponibilidades orçamentais do Estado, assim,

como a variação das decisões governos” (BATISTA, 2003, p. 35).

Nota-se então que os LD e o PNLD são importantes fontes de investimento educacional, porém ainda sofrem influências de fatores externos que acabam modificando seu principal objetivo - uma educação de qualidade, pois tem “procurado satisfazer mais aos impulsos primários do consumidor do que às necessidades reais do produto” (SAVIOLI, 1997, p. 115).

Em relação às práticas de Análise Linguística, vale ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o “novo” documento orientador para as práticas docentes, ressalta que os estudantes devem ter a possibilidade de “vivenciar experiências significativas com *práticas de linguagem em diferentes mídias*” (BRASIL, 2018, p. 485-6, grifos nossos).

No entanto, o que encontramos, em grande parte, nas salas de aula de LP e nos LDP são práticas isoladas e com pouca (ou nenhuma) AL, além de professores que persistem em um ensino gramatical homogêneo e estagnado. Essa crença afeta diretamente a escolha que as editoras fazem ao produzir LDP, a fim de que sejam consumidos. Isso faz com que os LDP trabalhem “a língua como um simples instrumento de comunicação não problemático capaz de funcionar com transparência e homogeneidade” (MARCUSCHI, 2005, p. 23).

Portanto, a maioria dos LDP escolhidos pelas editoras e pelos professores privilegia a norma culta padrão e atividades de classificação sintática, em detrimento de atividade que envolvam a análise linguística e, conseqüentemente, a produção textual. Dessa forma, torna-se ainda mais relevante pesquisas de análise com aplicabilidade que tomem como método as novas abordagens para o ensino-aprendizagem que se adaptam às necessidades educacionais dos discentes do século XXI.

Assim, na próxima seção serão destacadas as contribuições das MA, com o foco na Aprendizagem Baseada em Projetos e na Aprendizagem Baseada em Problemas, para o ensino de LP. Nesse sentido, também será observado como esses novos métodos podem não só favorecer a aprendizagem das práticas de análise linguística e de produção textual, mas também favorecer o desenvolvimento sociocomunicativo e a interação dos discentes dentro do contexto da sala de aula.

#### **4. Métodos ativos nas aulas de português: problematizando e projetando o ensino**

Consequentemente, métodos de ensino tradicionais já não conseguem dar conta da diversidade e amplitude de uma geração, que segundo Munhoz (2015), pode ser chamada de geração alfa e “é considerada aquela nascida a partir do ano de 2010. Uma geração que está sob constante efeito de estresse ao seu redor e não se sabe como ela chegará a um futuro indeterminado” (MUNHOZ, 2015, p. 18) e por conta disso necessita de métodos de aprendizagem que utilizam artifícios práticos e críticos que é o caso das Metodologias Ativas, doravante MA. As MA são basicamente, segundo Valente (2018),

[...] constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas. Essas metodologias contrastam com a abordagem pedagógica do ensino tradicional centrado no professor, que é quem transmite a informação aos alunos. (VALENTE, 2018, p. 27)

Portanto, essas novas abordagens de ensino, em destaque para a Aprendizagem Baseada em Problemas e a Aprendizagem Baseada em Projetos, utilizam o protagonismo discente no intuito de facilitar a absorção dos conteúdos principalmente para alunos que já não conseguem aprender de modo tradicional na busca de uma aprendizagem que seja satisfatória para o máximo de alunos possível.

A Aprendizagem Baseada em Problemas, que em inglês é chamada de *ProblemBased Learning*, se destaca em relação às demais por ser um método que, segundo Munhoz (2015), já é bastante utilizado na área médica sendo “criada como uma forma de que os profissionais de saúde, já formados, tivessem uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento de uma proposta de formação permanente e continuada” (MUNHOZ, 2015, p. 122) e com o avanço nas redes de comunicação a Aprendizagem Baseada em Problemas deixou de ser um método exclusivo para estudantes de medicina e de outras áreas da saúde.

Na atualidade, sob influência das redes sociais e da evolução das tecnologias das comunicações, a modalidade passa a ser considerada uma nova forma de ensinar e aprender que pode se contrapor aos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem. Essa evolução parte da comprovação de que, ao solucionar problemas, profissionais de diversas áreas apresentavam maior rendimento. (MUNHOZ, 2015, p. 123)

Com isso, torna-se cada vez mais relevante a utilização da Aprendizagem Baseada em Problemas nas salas de aula de língua materna visto

que os alunos serão responsabilizados pela própria evolução em relação à leitura e a escrita de acordo com o progresso do método, já que ela é “uma nova abordagem da metodologia de ensino e aprendizagem, considerando o ambiente centrado no aluno” (MUNHOZ, 2015, p. 122).

Desta forma, vale apresentar que a Aprendizagem Baseada em Problemas ocorre em dois momentos principais: a Abertura e Fechamento. Evidencia-se que na Abertura o problema é apresentado aos discentes de modo que eles possam discutir, levantar dúvidas, identificar palavras-chaves e formular hipóteses, todo esse processo pode ser feito em grupos pequenos ou até mesmo de forma individual em turma com menor quantitativo de alunos. Na etapa do fechamento, os discentes retornam com todo material pesquisado e analisado no intuito de compartilhar as informações coletadas e mostrar ao professor para que ele aprofunde sobre o tema através de discussões. E ao final do processo, um relatório final pode ser uma forma para o professor avaliar formalmente o desenvolvimento de síntese do tema feito pelos discentes.

Essa sequência de etapas demonstra claramente uma ruptura em relação ao modelo tradicional de ensino causando mudanças culturais, que segundo Munhoz (2015) é uma das características do método, pois

os alunos estão acostumados aos ambientes tradicionais de ensino e aprendizagem, onde desenvolvem os seus trabalhos na companhia de professores, tidos e assumidos como detentores universais do conhecimento e tendem a levar um choque ao desenvolver seus trabalhos em ambientes baseados na solução de problemas e de professores que desenvolvem uma nova ação e prática docente como *coacher* que acompanha o aluno de forma distante. (MUNHOZ, 2015, p. 128) (grifos do autor)

Dessa forma, o papel do aluno e do professor são modificados em favor da construção de uma aprendizagem crítica, prática e significativa. Sendo assim, não somente os alunos sentirão estranheza no início de um trabalho com esse método, mas os professores também, visto que eles “devem aprender a construir problemas, atuar junto com os alunos, aceitar sugestões de alterações e assegurar que todo o material básico para o assunto em multimídia esteja sendo oferecido” (MUNHOZ, 2015, p. 129).

Posto isso, torna-se necessário evidenciar que a Aprendizagem Baseada em Problema é um método que pode auxiliar de forma satisfatória as práticas de análise linguística de forma interdisciplinar nas sala de aula de LP, tendo em vista que um determinado tema/problema de outras matérias pode ser o início de uma produção textual com base em pesqui-

sas e discussões sobre o assunto resultando em uma prática de análise linguística, já que o professor pode se apropriar da produção dos alunos sobre o tema para trabalhar questões gramaticais que ele achar conveniente naquele momento. Dessa forma, atividades gramaticais sem contexto serão substituídas por análises linguísticas feitas a partir dos textos produzidos pelos alunos.

A Aprendizagem Baseada em Projetos, por sua vez, emerge como uma Metodologia Ativa da Aprendizagem, visto que os alunos possuem voz e escolha para determinar o rumo da tarefa que irão cumprir e são motivados por problemas do mundo real que podem contribuir para a comunidade (BENDER, 2014), ou seja, são protagonistas de uma aprendizagem que possui aplicabilidade e sentido.

Essa metodologia dialoga com os pressupostos para o ensino de produção textual na escola, em que os alunos precisam de uma situação concreta para compreender como desenvolver o texto, pois “antes de ser um objeto escolar, a escrita é um objeto social. Assim, a tarefa da escola é levar o aluno a perceber o significado funcional do uso da escrita, propiciando-lhe o contato com várias maneiras como ela é veiculada na sociedade” (PASSARELLI, 2012, p. 116).

Nesse sentido, as etapas das Sequências Didáticas (SD) podem ser potencializadas quando relacionadas às fases da Aprendizagem Baseada em Projetos, conforme se verifica na Tabela 1:

SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004)	ABProjetos (BENDER, 2014)
Apresentação da Situação	Introdução, planejamento e coleta de informações
Produção Inicial	Criação, desenvolvimento, avaliação inicial da apresentação e de artefatos prototípicos
Módulos	Segunda fase de pesquisa
Produção Final	Desenvolvimento da apresentação final; Publicação do produto ou dos artefatos

Tabela 1: Etapas da SD em diálogo com as fases da ABProjetos (Fonte: criada pelos autores).

De acordo com os pressupostos da SD, a etapa de *Apresentação da Situação* consiste em expor aos alunos um projeto de consumo que se materializa na *Produção Final* e, assim, é nessa fase que os alunos têm contato com todas as informações necessárias para conhecer o projeto

comunicativo visado e a linguagem a que está relacionado (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Em uma perspectiva tradicional, o professor forneceria todas essas informações ao aluno e ele iria, apenas, desenvolver a atividade escrita, muitas vezes sobre um tema distante de sua realidade, que não seria envolvente e empolgante. Dessa maneira, ao associar essa etapa à primeira fase da Aprendizagem Baseada em Projetos (*Introdução, planejamento e coleta de informações*), os alunos deverão buscar essas informações, baseados na Âncora<sup>316</sup> oferecida pelo professor - que serve para fundamentar o projeto e pode se apresentar em forma de vídeos, textos e outros recursos - e na Questão Motriz - que fornece a tarefa geral ou a meta a ser alcançada pelo projeto -, ou seja, eles serão impulsionados pelo professor, mas serão os responsáveis por planejar seus próprios projetos, tornando-se protagonistas da aprendizagem.

Na etapa denominada *Produção Inicial* na SD, os alunos desenvolvem a primeira versão do texto com base na situação comunicativa apresentada pelo professor (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Assim, ao relacionar essa etapa à fase de *Criação, desenvolvimento, avaliação inicial da apresentação e de artefatos prototípicos*, percebe-se que ambas possuem a mesma função: permitir que o aluno desenvolva o primeiro produto - neste caso, o texto - para que seja avaliado e possa passar por adaptações até chegar à versão final, uma vez que na Aprendizagem Baseada em Projetos os alunos devem sempre buscar “ampliar o conteúdo e, dessa maneira, aprimorar o projeto como um todo” (BENDER, 2014, p. 64).

Os problemas identificados nessa avaliação inicial devem ser trabalhados posteriormente, a fim de tornar o artefato mais completo possível. Nessa seara, a *Segunda fase da pesquisa* dialoga com a etapa de *Módulos* da SD, já que a função destes é “trabalhar os problemas que aparecerem na primeira produção e [...] dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Contudo, destaca-se que não será mais o professor que dará aos alunos esses instrumentos, ele apenas os guiará na busca por resolução para esses impasses.

---

<sup>316</sup> Alguns termos mencionados são próprios da Aprendizagem Baseada em Projetos e podem ser entendidos com maior clareza em Bender (2014) ou em um trabalho anterior: MELLO; FERREIRA; CASTELANE; CAETANO (Anais da III Mostra Científica da Fundação São José, 2019, no prelo).

No que tange ao ensino de Língua Portuguesa, é nesse momento que o professor identifica as dificuldades do aluno e delimita o que precisará trabalhar com ele para que o texto atinja o propósito comunicativo. Assim, é o terreno fértil para trabalhar as práticas de Análise Linguística, que estarão ancoradas em uma situação concreta de uso. Por essa razão, os *Módulos* são considerados reguladores da SD e, associados à Aprendizagem Baseada em Projetos, os alunos irão “procurar informações adicionais para desenvolver protótipos de forma mais completa” (BENDER, 2014, p. 61).

Por fim, após serem trabalhadas todas as possíveis dificuldades que o aluno encontrou na elaboração de seu texto, a SD propõe que seja realizada a *Produção Final*, ou *Apresentação Final* nos termos da Aprendizagem Baseada em Projetos cujo objetivo é materializar o artefato e publicá-lo dando forma ao projeto e atendendo às metas preestabelecidas. É nesse momento que a aprendizagem ganha sentido para o aluno, pois ele se sente parte fundamental de uma sociedade que precisa de sua participação ativa.

## **5. Conclusão**

A pesquisa desenvolvida permite concluir que as práticas de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa precisam ser, de fato, repensadas em favor do perfil de aluno do século XXI. Assim, salienta-se a relevância das MA como formas de conferir significância à aprendizagem em língua materna.

No que tange à Aprendizagem Baseada em Problemas, demonstra-se que é de extrema importância para fomentar as práticas abordadas pelo LD, de forma que o aluno não receba os conhecimentos de forma passiva, mas possa ir além do que os manuais abordam.

Por sua vez, a Aprendizagem Baseada em Projetos potencializa a técnica das SD, o que contribui para um melhor desenvolvimento da tríade do ensino de LP – leitura e produção, oralidade e análise linguística – com base em gêneros textuais. É possível afirmar que a técnica das SD é, por si só, uma técnica relevante ao ensino de LP, pois contempla partes essenciais ao ensino de produção textual. No entanto, quando associada à Aprendizagem Baseada em Projetos, a SD é potencializada e transforma o aluno passivo em um sujeito que se interessa pela própria aprendizagem, o que contribui para que ele mesmo procure aperfeiçoar o projeto,

já que está ciente de que o texto ou qualquer outro artefato chegará a um público-alvo específico, ancorada em um situação de comunicação concreta.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, Marcos. *Parecer crítico sobre a Base Nacional Comum Curricular, Área de Língua Portuguesa*. Movimento pela Base Nacional Comum, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>. Acesso em 03 out. 2019.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003, p. 25-67

\_\_\_\_\_; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 47-72

BENDER, William N. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2014.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 35- 47

\_\_\_\_\_; REINALDO, Maria Augusta. *Análise linguística: afinal a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. MEC: 2018. Disponível em:<<https://bit.ly/2U51ZHp>> Acesso em: 25 out. 2019.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Médio. MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 03 out. 2019.



*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

BUNZEN; Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: estilo e autoria. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 73-117.

COSCARELLI, Carla Viana. *Gêneros textuais na escola*. Veredas online – Ensino, Juiz de Fora, n. 2, p. 78-86, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 81-108, 2004.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: \_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; SILVA, Leila Nascimento da. Tensões sobre o ensino da língua portuguesa: interfaces entre gênero e análise linguística. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, V. 42, n. 2, p. 427-42, abr./jun. 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 48-61.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. *ABP: Aprendizagem Baseada em Problemas: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.

RANGEL, Egon. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13- 20

SAVIOLI, Francisco Roberto. Livro Didático: liberdade ou opressão? In:

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

GREGOLIN, M. R. V.; LEONEL, M. C. M. (Org.). *O que quer o que pode esta língua?* Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas. Araraquara-SP: Cursos de Pós-Graduação em Letras, FCL-UNESP-Ar, 1997, p. 113-26.

SUASSUNA, Livia. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia Pessoa; LIMA, Ana. *Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). *Metodologias ativas para a educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44