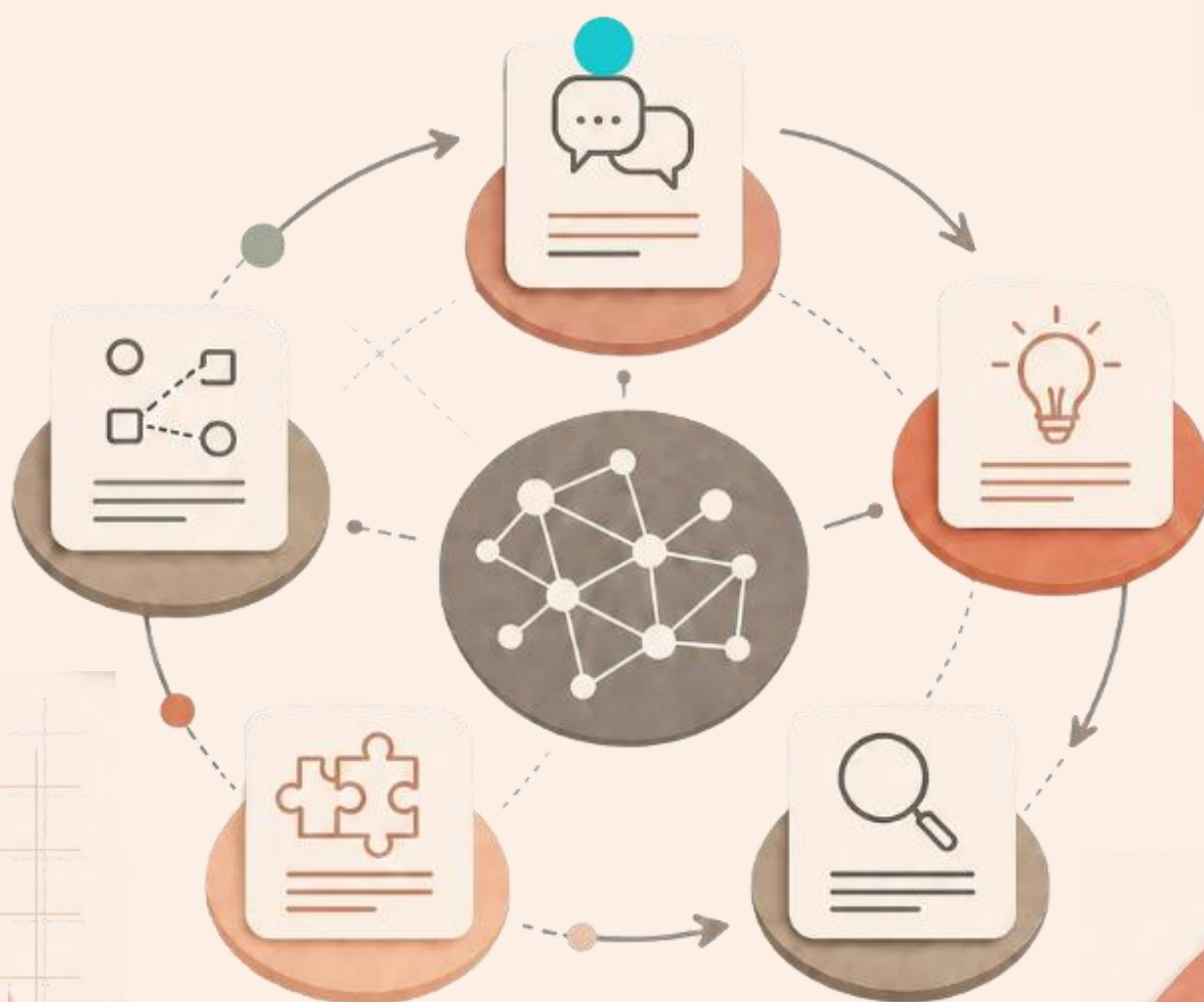


Metodologias ativas: Roteiros e orientações ao docente



Josi Mariano Borille e Marilda Aparecida Behrens

2021



Autoria

Josi Mariano Borille e Marilda Aparecida Behrens

Diagramação, Revisão e Ilustração

Maria Eduarda Borille

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B734m Borille, Josi Mariano

Metodologias ativas: Roteiros e orientações ao docente/ Josi Mariano Borille, Marilda Aparecida Behrens; ilustrações de Maria Eduarda Borille
1. ed. Curitiba: PUC PR, 2021.
17p. : il.

ISBN: 978-65-977112-5-3

1. Metodologias ativas 2. Docência 3. Ensino.
I. Behrens, Marilda Aparecida II. Borille, Maria Eduarda, il. III. Título.

CDD 371.102

Vanessa Henriques Veloso Misiê – Bibliotecária – CRB9 - 1916/0

Índice para o catálogo sistemático:

- 1 – Ensino: 371.102
- 2 – Professores – formação: 370.71
- 3 – Didática (método de ensino): 371.3





Apresentação

Esta obra trata-se da compilação de roteiros de metodologias ativas produzidos por mim, Josi Mariano Borille, durante a elaboração da tese Prática Pedagógica e Formação Docente Universitária no Paradigma da Complexidade, sob orientação da Doutora Marilda Aparecida Behrens, no ano de 2021, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUCPR.

Os roteiros foram elaborados para o desenvolvimento de um curso de formação continuada docente (parte da pesquisa de tese) e também com intuito de disponibilizar material de apoio a docentes que desejem utilizar tais metodologias em sua prática pedagógica. Foram elaborados roteiros das seguintes metodologias ativas:

- Roteiro Painel Integrado;
- Roteiro Rotação por Estações de Aprendizagem;
- Roteiro Grupo de Verbalização e Observação (GVGO).

A estruturação de cada roteiro foi organizada com os seguintes tópicos: Definição e objetivos, Fundamentação teórica, Quando utilizar, Como organizar, Ampliando possibilidades e Referências bibliográficas, contando ainda com ilustrações e esquemas explicativos.

Os mesmos foram publicados no *Researchgate* e no *site* da Unespar e podem acessados por meio dos links: https://www.researchgate.net/profile/Josi-Mariano-Borille?ev=hdr_xprf e <https://uniaodavitoria.unespar.edu.br/producoes-do-curso-de-licenciatura-em-ciencias-biologicas/>.

Esperamos que este material sirva como um recurso didático pedagógico para docentes que buscam ressignificar suas ações pedagógicas em sala de aula. Ao compartilhar esses roteiros, espera-se fomentar uma prática docente mais inovadora e significativa, colaborando para o desenvolvimento da autonomia e protagonismo dos estudantes nos processos de ensino aprendizagem.

Sinta-se convidado a explorar, aplicar e adaptar estas propostas à sua realidade de ensino, fortalecendo continuamente o processo de partilha e aprimoramento da docência.

As autoras.

Painel Integrado

Definição e objetivos

O painel integrado é uma metodologia ativa que tem por principal característica o protagonismo do aluno através de interação e integração de informações discutidas em grupos. Objetiva promover a comunicação, a participação, a cooperação e a integração entre os membros do grupo, permitindo a contribuição de todos no estudo e no debate. Assim, o grande grupo (turma) é dividido em subgrupos que são totalmente reformulados após determinado tempo de discussão, de tal forma que cada subgrupo é composto por integrantes de cada subgrupo anterior. Cada participante leva para o novo subgrupo as conclusões e/ou ideias do grupo anterior, havendo assim possibilidades de cada grupo conhecer as ideias levantadas pelos demais.

Fundamentos teóricos

De acordo com Masseto (2003), o painel integrado é uma estratégia muito interessante que estimula e envolve os estudantes na interação e participação nas aulas. É bastante utilizado para aprofundamento de um assunto proporcionando o desenvolvimento de habilidades, atitudes, responsabilidade e crítica.

Masetto (2002, p. 95) ressalta que no painel integrado cada parcela de conteúdo escolhida pelo professor tem seu estudo realizado em primeiro lugar por um grupo pequeno, e, em seguida, “[...] todos os assuntos são estudados por todos os alunos, fazendo-se um cruzamento entre os membros dos diferentes grupos de tal forma que, em cada novo grupo, tenha representantes de todos os primeiros grupos – e, portanto, de todos os assuntos discutidos”. A estratégia permite a integração de conceitos, ideias e conclusões, integrando-os.

Para Anastasiou e Alves (2008, p.45), o painel integrado pode ser utilizado como estratégia de trabalho em sala de aula em diversas situações pois:

[...] ele envolve mais pessoas discutindo entre si, torna-se mais interessante para os estudantes do que ouvir uma só pessoa, fazendo uma exposição. Nos momentos da metodologia dialética, ele pode ser aproveitado tanto para mobilização para o conhecimento, como de construção e ou mesmo, para o momento de elaboração de sínteses. Seu tempo, espaço, duração e preparação podem acontecer no próprio espaço de aula e não requer cuidado exacerbado.

Para Santos e Aguiar (2016, p.100), o painel integrado é um dispositivo pedagógico inovador, com o “[...] propósito de possibilitar uma maior integração entre os alunos, ampliar a socialização de leituras e aprofundar a discussão sobre os textos sugeridos durante a disciplina.” É um recurso didático pertinente

para apreender objetos complexos que suscitam polêmicas, pois oportuniza saberes elaborados a partir de uma análise crítica-reflexiva sobre o tema estudado.

Quando utilizar

O painel integrado pode ser utilizado para introduzir, entender, discutir ou ainda aprofundar novos conceitos, assuntos, ideias, conclusões ou temas. Pode ser utilizado também quando deseja-se conhecer e integrar as opiniões de vários membros bem como ainda integrar o grupo, garantir a participação de todos e/ou aproximar os participantes com determinado assunto.

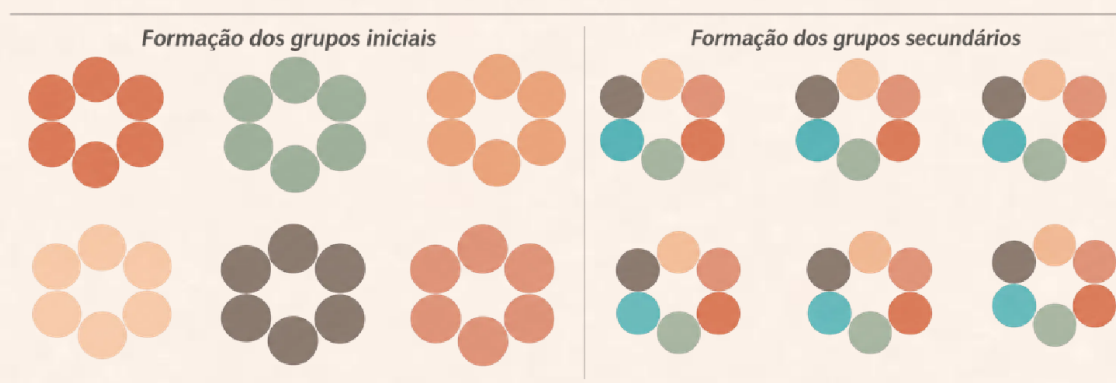
Como organizar e desenvolver

1. Escolher o tema/assunto a ser trabalhado;
2. Dividir os alunos ou turma em grupos iniciais de 4 a 6 participantes preferencialmente; Esse grupo inicial é denominado por alguns autores de “grupo-mãe”, porém aqui nos referiremos a ele como grupo inicial;
3. O critério de formação dos grupos iniciais é definido pelo professor, podendo deixar livre a formação ou distribuir numerações ou cores como critério de formação. Exemplo: na entrada da aula ou início da atividade cada aluno recebe um número (variação do 1 ao 6). Todos os que receberam o número 6 formarão um mesmo grupo ou todos o que receberam cor azul formarão um grupo e assim com os demais números ou cores;
4. Atribuir a tarefa/atividade aos grupos inicialmente formados. A atividade pode ser comum a todos os grupos iniciais formados (por exemplo responder a uma mesma questão, resolver o mesmo exercício, entre outras) ou atividades diferentes sobre o mesmo tema (por exemplo responder a questões diferentes, produções textuais diferentes, entre outros);
5. É importante que o professor estabeleça um tempo de trabalho para cumprimento da tarefa/atividade inicial;
6. Dado o tempo, todos os componentes do grupo devem anotar a tarefa e realizá-la;
7. Num segundo momento, o grupo inicial é desfeito e são formados os grupos secundários (aqui usaremos este termo) ou também denominados “grupos-filhos” por alguns autores. Os grupos secundários são formados com representantes de todos os grupos iniciais, de tal forma que cada grupo secundário é composto por integrantes de cada grupo inicial anterior. Exemplo: o grupo secundário será formado por um participante de cor rosa, um amarelo, um verde, um vermelho ou então, um integrante número 1, outro integrante número 2 e assim por diante (ver figura 1);
8. Nos grupos secundários a socialização das atividades (que foram realizadas nos grupos iniciais) ou ainda a elaboração de sínteses ou parecer final do que foi discutido neste grupo (secundário) é de suma importância, pois estes

são mesclas dos grupos anteriores e trazem consigo as discussões realizadas nos grupos iniciais sob diferentes aspectos ou pontos de vistas. No caso de a atividade dos grupos iniciais serem distintas para cada grupo, há a possibilidade agora de compartilhamento das informações por cada um dos membros dos grupos iniciais.

9. A medida que vão ocorrendo as socializações ou elaborações de sínteses no grupo secundário, os estudantes têm a oportunidade de aprofundar-se, entender e discutir ideias e conceitos sobre um determinado tema/assunto e também conhecer diferentes opiniões a partir da integração de informações;
10. Dependendo da complexidade do assunto e do tempo disponível para realização do painel integrado, outros grupos podem ser formados (terciários, quaternários entre outros.)

Figura 1. Formação dos grupos iniciais e secundários por cores.



Fonte: As autoras, 2021.

Ampliando possibilidades

A metodologia do painel integrado pode ser usada com auxílio de murais eletrônicos criados em sites *online*, onde as informações e discussões realizadas nos grupos podem ficar registradas e visíveis a todos. O site <https://pt-br.padlet.com/> é um dos muitos que podem ser utilizados, assim como também as redes sociais que podem ser ferramentas importantes na aplicação dessa metodologia.



Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1390223/mod_resource/content/1/anastasio_u.pdf. Acesso em: 31 ago. 2026.

ASETTO, Marcos. **Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões.** In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior.** 2. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência universitária: repensando a aula.** In: TEODORO, Antônio (org.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária.** São Paulo: Mackenzie, 2005. p. 79-108. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001655011>. Acesso em: 31 ago. 2026.

SANTOS, Daniel Alberto Santos e; AGUIAR, Maria Geralda Gomes. **O portfólio como instrumento didático: o processo de construção/constituição do “ser professor”.** Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 91-112, 2016. DOI: 10.35699/2237-5864.2016.2126. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2126>. Acesso em: 31 ago. 2026.



Rotação por Estações de Aprendizagem

Definição e objetivos

A Rotação por Estações de Aprendizagem é uma metodologia ativa que consiste em criar uma espécie de circuito de atividades dentro da sala de aula. Cada estação deve propor uma atividade diferente sobre o mesmo tema central e ao menos uma das paradas deve incluir tecnologia digital. A ideia é que os estudantes, divididos em pequenos grupos de 4 ou 5 pessoas, façam um rodízio pelas diversas estações, daí o nome da metodologia. É importante ressaltar que o trabalho em cada estação deve ser independente das outras, ou seja, precisa ter começo, meio e fim, sem exigir um exercício prévio para sua compreensão (Sasaki, 2016).

Fundamentos teóricos

Esse modelo, ancorado em teorias construtivistas e interacionistas, assim como nos estilos e teorias de aprendizagem (figura 1), tem o processo de aprendizagem centrado no aluno, nas quais o educador utiliza de diferentes estratégias visando à construção do conhecimento, da autoaprendizagem, da criatividade e da interação dos estudantes. Entre as modalidades do ensino híbrido, a rotação por estações é uma das que mais desconfigura a estrutura tradicional da sala de aula, com os alunos enfileirados atentos as preleções do professor, e dá lugar a uma reconfiguração do espaço onde os “estudantes são organizados em grupos, revezando nas estações com tarefas distintas, sendo uma delas online não exigindo o acompanhamento direto do professor” (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p. 55).

O modelo de Rotação é aquele no qual, dentro de um curso ou matéria (ex: matemática), os alunos revezam entre modalidades de ensino, em um roteiro fixo ou a critério do professor, sendo que pelo menos uma modalidade é a do ensino online. Outras modalidades podem incluir atividades como as lições em grupos pequenos ou turmas completas, trabalhos em grupo, tutoria individual e trabalhos escritos. O modelo de Rotação tem quatro submodelos (Figura 2): Rotação por Estações, Laboratório Rotacional, Sala de Aula Invertida, e Rotação Individual (Christensen, Horn E Staker, 2013).

O Laboratório Rotacional é aquele no qual a rotação ocorre entre a sala de aula convencional e um laboratório com o uso de tecnologias. Sendo assim, os estudantes direcionados aos laboratórios trabalham em computadores, de forma autônoma, para cumprir os objetivos fixados pelo professor – que estará com a turma em classe. No laboratório, podem ser acompanhados por um tutor (Lopes, 2016). Na Sala de Aula Invertida, a rotação ocorre entre o momento

presencial supervisionado pelo professor no ambiente escolar, e um momento online fora da escola. A teoria é estudada em casa e a sala de aula se torna espaço para debates, resolução de atividades, entre outras propostas. Estudiosos dessa área afirmam que o modelo de ensino que tem início pela exploração é muito mais eficiente, uma vez que não é possível buscar respostas antes de pensar nas perguntas (Lopes, 2016). O modelo de Rotação Individual ao contrário dos demais modelos, cada aluno tem um roteiro individualizado, e não necessariamente, participa de todas as estações ou modalidades disponíveis. O modo de condução depende das características do aluno e das opções feitas pelo professor para encaminhar a atividade (Barion, Melli, 2017).

O tempo de permanência em cada estação é previamente acordado com os alunos e todos devem passar por todas as estações. Nessa perspectiva, o aluno passa para o centro do processo de aprendizagem, sendo estimulado a uma postura mais autônoma e colaborativa. O professor deixa a sua centralidade na sala de aula e assume o importante papel de mediador, no processo de construção do conhecimento dos estudantes (Oliveira e Pesce, 2018).

A quantidade de estações de trabalho é determinada pela quantidade de alunos que compõem a turma e o tempo disponível por aula, garantindo, assim, que todos tenham possibilidade de transitar por todas as atividades propostas pelo professor. Nesse modelo de ensino, o estudante é estimulado a aprender de forma mais autônoma e colaborativa, em que os educandos têm o professor como tutor, no esclarecimento de dúvidas para a execução de suas tarefas. Além disso, a rotação por estação oportuniza que o professor trabalhe de forma individualizada e personalizada com os estudantes, visto que pode definir as estações que determinados alunos deverão realizar (Oliveira e Pesce, 2018).

Quando utilizar

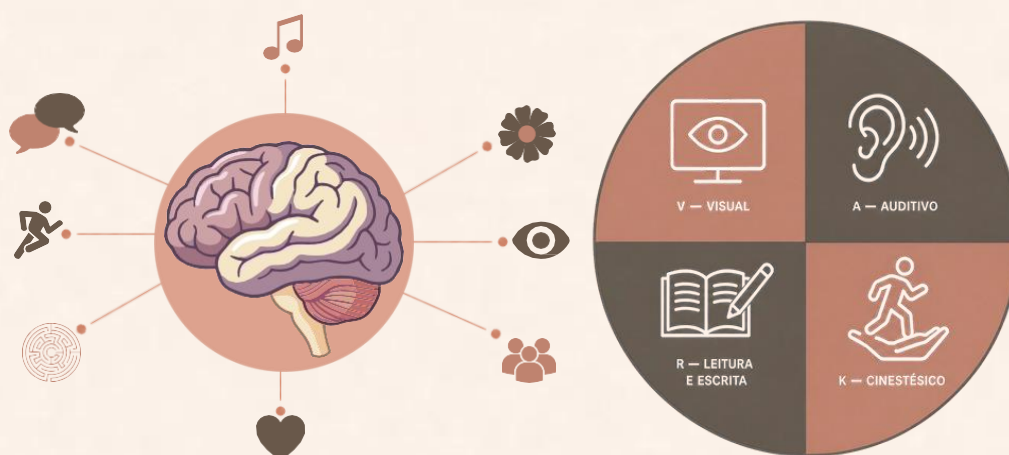
A rotação por estações de aprendizagem pode ser utilizada em diferentes disciplinas e áreas do conhecimento. Sua utilização torna-se interessante para desconfigurar o modelo de sala de aula tradicional e priorizar os diferentes estilos de aprendizagem, considerando também as inteligências múltiplas. Pode ser utilizada tanto para introduzir um novo assunto com a turma de alunos(as) ou aprofundá-lo.

Como organizar e desenvolver

1. Escolher o tema central a ser trabalhado;
2. Dividir a turma em grupos conforme a quantidade de estações pretendidas ou número de alunos da turma. Exemplo: 5 grupos/5 estações de trabalho;
3. Organizar cada estação de trabalho, priorizando em cada qual uma atividade relacionada ao tema central e tentando em cada atividade desenvolver habilidades cognitivas diferentes. Por exemplo, algumas atividades que priorizem habilidades áudio visuais, outras textuais, entre outras (Figura 1 e 3).
4. Lembrar que as atividades de cada estação devem ser independentes entre si,

- tendo início, meio e fim e que mesmo que as estações sendo numeradas ou nominadas o início pode ser aleatório, assim como a rotação entre elas;
5. Definir o tempo que cada grupo terá para realizar a atividade proposta na estação;
 6. Iniciar a atividade com os alunos distribuídos nos grupos por estação, orientando quanto a rotação;
 7. Solicitar a apresentação das atividades realizadas em cada estação pelos grupos (opcional);
 8. Ao final, é interessante que o professor faça as intervenções que achar necessárias em relação ao desenvolvimento da atividade e ao tema central.

Figura 1. Inteligências múltiplas de Howard Gardner, 1980 e Estilos de Aprendizagem, segundo Fleming e Mills (1992) – questionário – preferências de aprendizagem: visual, auditiva, leitura/escrita e sinestésico, por isso, o nome VARK (visual, *aural*, *read-write* e *kinesthetic*).



Fonte: As autoras, 2021.

Figura 2. Modelos de Rotação por Estação



Fonte: As autoras, 2021.

Figura 3. Modelo ilustrativo de organização das estações de aprendizagem com adaptações.



Fonte: As autoras, 2021.

Ampliando possibilidades

A rotação nas estações de aprendizagem também pode ser associada a metodologia do painel integrado. Outra possibilidade é a utilização da rotação de estações associada ao mural eletrônico *padlet* através do site <https://pt-br.padlet.com>. Neste, os alunos podem fazer registros das atividades de cada estação, assim como postar fotos das atividades. As redes sociais também podem ser ferramentas importantes na aplicação dessa metodologia.



Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida.** Revista Pátio, v. 17, n. 25, p. 45-47, 2015. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>. Acesso em: 31 ago. 2026.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

BARION, Eliana Cristina Nogueira; MELLI, Nádia Cristina Azevedo. **Os modelos de rotação por estação e laboratório rotacional no ensino híbrido do curso técnico de informática semipresencial: um novo olhar dentro e fora da sala de aula.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 23., 2017, Foz do Iguaçu. Foz do Iguaçu: ABED, 2017. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/301.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2026.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva: uma introdução à teoria dos híbridos**. Tradução de Instituto Península. Porto Alegre: Penso; Fundação Lemann, 2013.

GASPI, Suelen de; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. **Meio ambiente conectado: proposta pedagógica de um curso de educação ambiental para o ensino médio**. Revista Valore, Volta Redonda, v. 3, n. 1, p. 446-456, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/107>. Acesso em: 31 ago. 2026.

LIRA, Davi. **Nossos alunos precisam saber criar conhecimento**. Porvir, 9 set. 2013. Disponível em: <https://porvir.org/nossos-alunos-precisam-saber-criar-conhecimento/>. Acesso em: 31 ago. 2026.

LOPES, A. **Modelos de aplicação**. A Rede, 2016. Disponível em: <http://www.arede.inf.br/modelos-de-aplicacao/>. Acesso em: 31 ago. 2026.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Coleção mídias contemporâneas: convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. v. 2. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 31 ago. 2026.

OLIVEIRA, Maria Izabel; PESCE, Lucila. **Emprego do modelo rotação por estação para o ensino de língua portuguesa**. TECCOGS: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, São Paulo, n. 16, p. 103-118, 2018. DOI: 10.23925/1984-3585.2021i24p103-118. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/teccogs/article/view/49384>. Acesso em: 31 ago. 2026.

SASSAKI, Claudio. **Para uma aula diferente, aposte na rotação por estações de aprendizagem**. Nova Escola, São Paulo, 21 out. 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3352/blog-aula-diferente-rotacao-estacoes-de-aprendizagem>. Acesso em: 31 ago. 2026.

SOUZA, Pricila Rodrigues de; ANDRADE, Maria do Carmo Ferreira de. **Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida**. Revista e-TECH: Tecnologias para Competitividade Industrial, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 3-16, 2016. DOI: 10.18624/e-tech.v9i1.773. Disponível em: <https://etech.sc.senai.br/revista-cientifica/article/view/773>. Acesso em: 31 ago. 2026.

VALENTE, José Armando. Prefácio. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.



Grupo de Verbalização e Observação (GVGO)

Definição e objetivos

O GVGO é uma metodologia ativa de ensino aprendizagem, em forma de debate e observação que consiste em dividir os alunos(as) em dois grupos, um deles denominado de grupo de verbalização (GV), que tem por função a discussão/debate de um tema e um segundo, chamado de grupo de observação (GO), com a função de observar e analisar a discussão/debate.

O principal objetivo é o debate e discussão a respeito de um tema central (GV) e a observação e análise crítica das discussões (GO), em um espaço onde o aluno pode expor suas ideias, reflexões, experiências e vivências, ouvir os outros, dialogar, respeitar opiniões diferentes da sua, argumentar e defender suas próprias posições.

Fundamentos teóricos

Segundo Masetto (2012), no que se refere as técnicas de debate, estas tem como propósito fundamental [...] permitir ao aluno expressar-se em público, apresentando suas ideias, reflexões, experiências e vivências, ouvir os outros, dialogar, respeitar opiniões diferentes da sua, argumentar e defender suas próprias posições (Masetto, 2012, p. 114).

Ainda com base em Masetto (2012), acerca das possibilidades de aprendizagem do aluno por intermédio do debate, é possível conceber que o uso dessa estratégia traz contribuições significativas para a vivência social dos alunos, pois provoca o exercício de manifestar-se, emitir opiniões, saber ouvir e honrar a fala do colega. Esses fundamentos são imprescindíveis para a boa convivência em sociedade. O autor também elenca três pressupostos que ajuíza como necessários para o desenvolvimento do debate com toda a turma: 1) o docente deve ter compreensão aprofundada sobre o conteúdo a ser discutido; 2) os alunos devem estudar previamente sobre o tema a ser debatido, realizando leituras e pesquisas e 3) o professor deve conduzir o debate de modo que todos os alunos possam se expressar e para que não haja o monopólio das falas por somente alguns alunos.

Assim, para Anastasiou e Alves (2004) o GVGO é uma forma de debate que consiste na análise de tema/problemas sob a coordenação do professor, que divide os estudantes em dois grupos: um de verbalização e outro de observação. É uma estratégia aplicada com sucesso ao longo do processo de construção do conhecimento e requer leituras, estudos preliminares, enfim, um contato inicial com o tema.

Por meio do GVGO, os alunos(as) podem desenvolver as seguintes operações de

pensamento: análise, interpretação, crítica, levantamento de hipóteses, obtenção e organização de dados, comparação, resumo, observação, interpretação (Anastasiou; Alves, 2004, p. 88).

O GVGO é flexível podendo ser adaptado de acordo com o número de alunos(as) na turma. Em turmas pequenas pode haver a troca entre o GV e o GO, porém em turmas grandes o mais indicado é a subdivisão dos grupos em GO e GV porque esta estratégia, por ser uma atividade realizada em grupos, requer que todos os participantes se empenhem para que o resultado seja exitoso (Anastasiou; Alves, 2004).

Sobre o desenvolvimento do GVGO, Libâneo (2011, p. 171) esclarece que a função do GO, dentre outras, é verificar “[...] se os conceitos empregados na discussão são corretos, se os colegas estão sabendo ligar a matéria nova com a matéria velha, se todos estão participando, etc.”. Esses pontos destacados por Libâneo são interessantes porque também podem ser usados pelos docentes para avaliar o nível de compreensão do conteúdo e verificar se houve aprendizagem por parte dos alunos.

Para a avaliação dos alunos(as) ao final da realização do GVGO, Anastasiou e Alves (2004) sugerem alguns pontos a serem considerados, como: observar se o grupo demonstrou entendimento sobre o assunto abordado e concatenação das ideias defendidas durante a apresentação; observar se o grupo estava seguro sobre o tema apresentado; ver a integração do grupo observador no decorrer da explanação; verificar se, durante a exposição, os alunos conseguiram correlacionar a temática com a realidade.

Quando utilizar

O GVGO pode ser utilizado em diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, assim como em diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem. Sua utilização torna-se interessante para desconfigurar o modelo de sala de aula tradicional e priorizar a interação e discussão de temas pelos estudantes através do debate de ideias. Pode ser utilizado tanto para introduzir um novo assunto com a turma de alunos(as) ou aprofundá-lo.

Como organizar e desenvolver

1. Eleger o tema central a ser trabalhado;
2. Previamente disponibilizar aos alunos os textos ou outros materiais que servirão de subsídio ao debate e ao desenvolvimento da atividade;
3. Dividir a turma em dois grupos, preferencialmente com o mesmo número de participantes, sendo um deles denominado grupo de verbalização (GV) e o outro grupo de observação (GO) (Figura 1);
4. Preferencialmente a disposição de ambos os grupos deverá ser em forma circular, sendo os componentes do círculo interno o GV e do círculo externo o GO;
5. O GV deverá ter os seguintes integrantes: 1 professor que terá por função

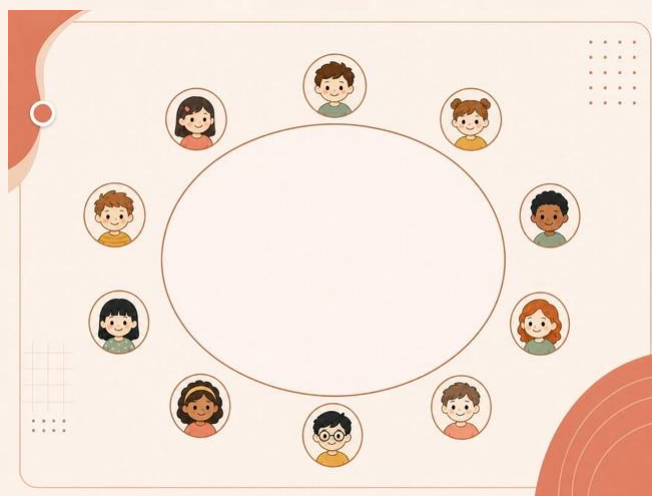
- disparar subtemas de discussão caso não surjam e garantir a fluidez da discussão e os debatedores (todos os participantes da discussão). O GO deverá ter: 1 redator (um dos participantes que terá por função anotar as principais ideias discutidas); 1 monitor (um dos participantes, que terá por função a elaboração do mapa de discussão – Figura 2));
6. Como regra o GV deve manter o debate ininterrupto, assim como o GO manter a observação e análise das discussões, possivelmente anotando questionamentos ou ideias para serem pontuadas;
 7. No GV, a verbalização pode ser livre ou mediada pelo professor através de questões centrais que podem ser preparadas previamente para o debate;
 8. Definir o tempo que cada grupo terá para realizar a atividade de observação e verbalização. Uma sugestão para pequenos grupos é o tempo de 10 a 15 minutos para cada grupo;
 9. É interessante que os alunos tenham material para anotação, tanto nos momentos de verbalização, como nos de observação;
 10. Após, organização dos itens acima, iniciar a atividade com os alunos distribuídos nos grupos;
 11. Enquanto ocorrem as verbalizações e observações, o professor faz o mapeamento das discussões, preenchendo o mapa de discussão;
 12. Passado o tempo determinado pelo professor, inverter os grupos, ou seja os integrantes do GV passam a integrar o GO e vice-versa.
 13. Ao final, é interessante que o professor faça as intervenções que achar necessárias em relação ao desenvolvimento da atividade e ao tema central. Ou ainda pode ser solicitado pelo professor que os alunos apresentem brevemente as conclusões ou aprendizagens construídas a partir da discussão.

Figura 1. Disposição dos grupos, verbalização e observação



Fonte: Autoras, 2021.

Figura 2. Modelo de mapeamento de discussão



Fonte: As autoras, 2021.

Ampliando possibilidades

O GVGO pode ser utilizado associado a Sala de Aula Invertida, uma vez que os temas de debate são disponibilizados previamente ao aluno. Outra possibilidade é a utilização do GVGO associado ao Método de Harcknes, com apoio do mapa de discussão. Veja mais sobre em <https://www.exeter.edu/exeter-difference/how-youll-learn> ou <https://youtu.be/189Miz-C6sU>.

Outra possibilidade é solicitar aos alunos que postem suas anotações, dúvidas comentários em um mural eletrônico como o *padlet* ou ainda no *Mindmeister*, disponível em www.mindmeister.com



Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

INSTITUTO FEDERAL DE SERTÃOZINHO. **Métodos e didática de ensino**. [Apresentação de slides]. SlideServe, 19 set. 2014. 40 slides. Docente responsável: Ana Velloso. Disponível em: <https://www.slideserve.com/joanne/instituto-federal-de-sertaozinho-m-todos-e-did-tica-de-ensino>. Acesso em: 31 ago. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 33. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

PHILLIPS EXETER ACADEMY. **Harkness: how you'll learn.** Exeter, [2026?]. Disponível em: <https://www.exeter.edu/exeter-difference/how-youll-learn>. Acesso em: 31 ago. 2026.

PUCPR ONLINE. **Peer instruction: metodologia ativa no processo de ensino-aprendizagem – PUCPR.** [Vídeo]. [2015]. 1 vídeo (14 min 25 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xvOvpE_jmjl. Acesso em: 31 ago. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ. Sistema de Bibliotecas. **Elaboração de referências: ABNT NBR 6023:2025.** 2025. Disponível em: <https://sibi.ufj.edu.br/elaboracao-de-referencias-abnt-nbr-60232025/>. Acesso em: 31 ago. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Normas para referências: NBR 6023/2018.** Mariana, [2023]. Disponível em: <https://posedu.ufop.br/nbr-60232018-informa%C3%A7%C3%A3o-e-documenta%C3%A7%C3%A3o-refer%C3%Aancias-elabora%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 31 ago. 2026.

WILLIAMS, Guy J. **Harkness learning: principles of a radical American pedagogy.** Journal of Pedagogic Development, Bedfordshire, v. 4, n. 3, 2014. Disponível em: <https://www.beds.ac.uk/jpd/volume-4-issue-3/harkness-learning-principles-of-a-radical-american-pedagogy/>. Acesso em: 31 ago. 2026.



