

## REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM ATIVA UTILIZANDO MARUGOTO<sup>1</sup>

### REFLECTIONS ON ACTIVE LEARNING USING MARUGOTO

Karina Singami Gusukuma<sup>2</sup>  
Michele Eduarda Brasil de Sá<sup>3</sup>

**RESUMO:** Motivado pelas grandes influências que o mundo tecnológico traz ao âmbito educacional, este trabalho parte de uma reflexão sobre metodologias atuais para o ensino de uma língua estrangeira. Objetiva-se analisar o material didático *Marugoto*, da Fundação Japão, por meio dos princípios da aprendizagem ativa (*active learning*). Para tanto, esse estudo configura-se no âmbito descritivo e bibliográfico, desenvolvendo-se por meio de leituras de artigos, os quais se tornaram alicerce para a construção desta pesquisa, de autores como Beichner (2014), Flavell (1979), Pellegrino (2006) e Prince (2004). Observamos elementos pertencentes ao livro didático e os materiais que o acompanham (áudios e exercícios disponibilizados na rede de forma gratuita), a partir dos quais foram levantados aspectos relacionados à aprendizagem ativa, com destaque para a autoavaliação através da seção *Can-Do check*.

**Palavras-chave:** Aprendizagem ativa. Material didático. Língua japonesa. Autoavaliação.

**ABSTRACT:** Motivated by the great influences that the technological world brings to the educational field, this paper starts with a reflection on current methodologies for teaching a foreign language. The objective is to analyze Japan Foundation's *Marugoto* teaching material through the principles of active learning. Therefore, this study is configured in a descriptive and bibliographical scope, developed through the reading of articles, which became the foundation for the construction of this research, by authors such as Beichner (2014), Flavell (1979), Pellegrino (2006), and Prince (2004). We observed elements belonging to the textbook and the materials that accompany it (audios and exercises available for free on the web), from which aspects related to active learning were raised, with emphasis on self-assessment through the *Can-Do check* section.

**Keywords:** Active learning. Learning material. Japanese language. Self-assessment.

## INTRODUÇÃO

A aprendizagem ativa vem sendo discutida há décadas, possuindo como referencial significativo o manual “Active Learning: creating excitement in the classroom”, feito pelos pesquisadores Bonwell e Eison (1991), que pensavam em práticas mais atrativas em sala de aula.

<sup>1</sup> O presente trabalho foi publicado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, através do Edital Mulheres na Ciência 2022.

<sup>2</sup> Graduação em Letras Português/Espanhol, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). karinagusukuma.ufms@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutorado em Letras (Letras Clássicas), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da FAALC/UFMS. michele.eduarda@ufms.br.

Em nosso contexto atual de pesquisa, que reside no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, o termo *active learning* despertou nossa atenção por remeter a uma dinamicidade que se espera em uma aula de língua estrangeira. Além desta dinamicidade, a motivação é um fator indispensável, que pode ser estabelecido de diversas formas, como, por exemplo, modificando práticas tradicionais (ou antes tradicionalistas) em classe.

A publicação de Bonwell e Eisner, porém, não restringia seu foco ao ensino de línguas – antes buscava arejar as aulas no contexto universitário, não delimitando o assunto da disciplina ou a área do conhecimento.<sup>4</sup> Foram, como costumam ser todos os pioneiros, alvo de muitas críticas, muitas delas pelo simples fato de questionarem o *modus operandi* em sala de aula na chamada “educação superior” (*higher education*). No entanto, desde então o *active learning* tem ganhado espaço também nas universidades, seja como conceito teórico, como metodologia, como objeto de estudo ou como prática. Em se tratando de universidades, pensamos não apenas na graduação e na pós-graduação, mas também na extensão. No Brasil, hoje já é bastante pesquisado o “aprendizado ativo” ou a “aprendizagem ativa”, de forma que a partir daqui nos referiremos a este conceito em língua portuguesa. Também preferiremos “aprendizagem” a “aprendizado” pela necessidade de focar o processo e não o resultado, embora as palavras sejam sinônimas e praticamente intercambiáveis na maioria das situações.

Com interesse em conhecer mais sobre o assunto, iniciamos em agosto de 2019 uma pesquisa vinculada ao Programa de Iniciação Científica Voluntária da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), apresentando como objetivo geral analisar o livro didático de língua japonesa *Marugoto*, buscando localizar nele a aplicação de princípios do aprendizado ativo. No Projeto de Extensão “Cursos de Línguas Estrangeiras – PROJELE” da UFMS havia uma turma de língua japonesa para iniciantes que estavam então aprendendo os silabários (hiragana e katakana) e começariam a utilizar o livro didático *Marugoto* no primeiro semestre de 2020. Nossa intenção era observar as aulas ministradas com o material, aliando o estudo teórico à reflexão prática. Infelizmente, com a pandemia de COVID-19 e as consequentes restrições, a turma foi cancelada. Sendo assim, o trabalho seguiu desenvolvendo-se apenas na esfera teórica, com a observação da estrutura geral do livro didático e dos materiais que o acompanham (como áudios, vídeos e exercícios disponibilizados em acesso aberto no site do *Marugoto*), verificando exemplos que demonstrassem a aplicabilidade da aprendizagem ativa através do uso do material em tela.

---

<sup>4</sup> Em se tratando especificamente de metodologias de ensino de línguas, Santos (2020) apresenta uma breve descrição cronológica com as principais delas, do método tradicional ao pós-método. O *active learning*, esclareça-se, é um amplo conjunto de técnicas que consistem na participação ativa do aluno no processo de aprendizado e se aplica a qualquer área do conhecimento.

## MÉTODOS

No desenvolvimento da pesquisa, a primeira etapa consistiu no levantamento da bibliografia sobre a temática abordada e na leitura e fichamento dos textos selecionados. Pesquisadores como Beichner (2014), Flavell (1979), Pellegrino (2006) e Prince (2004) foram alicerces para a compreensão de características advindas da prática da aprendizagem ativa.

Na sequência foi realizado um estudo descritivo acerca do material didático *Marugoto*, o qual se desdobra em dois livros: *かつどう* (*katsudô*) e *りかい* (*rikai*). Dentro de cada capítulo há um objetivo central que promove uma abordagem distinta com anexos que possibilitam ao aluno alcançar seus objetivos. Para que possa haver um acompanhamento cognitivo, é disponibilizado ao fim de cada seção/capítulo um “Can-do check”, além de um portfólio. Para esta pesquisa, como se tratava de material voltado a alunos iniciantes, foi utilizado o livro A1, o primeiro dos 6 níveis do *JF Standard for Japanese Language Education*, em que os estudantes tornam-se capazes de utilizar expressões básicas do dia a dia, de se apresentarem, de perguntar e responder sobre o local onde moram, sobre objetos que possuem ou pessoas que conhecem, e ainda de interagir com alguém disposto a falar devagar (repetindo, se necessário) e com disposição de ajudar (THE JAPAN FOUNDATION, 2013, p. 12).

Como finalização, as leituras possibilitaram um estudo do material disponível e do livro didático à luz da aprendizagem ativa, promovendo possíveis aplicações desta metodologia, uma vez que os alunos assumem o protagonismo de seu processo do início ao fim.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Beichner (2014), em seu capítulo “History and Evolution of Active Learning Spaces”, vai em defesa da necessidade de mudança no espaço escolar, pois os alunos, no contexto atual, estão em constante mudança em decorrência da grande exposição à tecnologia, o que promove uma dinâmica de comportamento cognitivo, como o não contentamento com uma “única via de fonte de conhecimento” (BEICHNER, 2014, p. 10). Devido à disponibilidade de informações em uma fração de segundos, e à sua abundância, ocorre a perda do “monopólio das fontes de informação” pertencentes ao docente (BEICHNER, 2014, p. 10). Se este processo já estava em franco desenvolvimento antes da pandemia, acabou por ser acentuado no decorrer dela, com a migração das aulas para a modalidade remota e com o desenvolvimento de novas ferramentas e recursos tecnológicos para a aprendizagem.

Partindo dessa ideia, nota-se que os alunos resistem à passividade em classe, procurando, assim, obter uma postura mais participativa, de maneira que seus rendimentos qualitativos de aquisição sejam fornecidos por eles próprios (FLAVELL, 1979). Para que isto ocorra, os alunos devem desenvolver meios estratégicos para alcançar seus objetivos. Uma prática que possibilita isso é a autoavaliação de forma crítica – que também de certa forma modifica a percepção do papel do professor, uma vez que o aluno participa de maneira efetiva da sua própria avaliação.

Frente às deficiências no sistema educacional, Pellegrino defende que muitas das problemáticas podem ser remediadas por meio de três princípios de aprendizagem. O primeiro deles repousa sobre o fato de que a educação deve se tornar personalizada, admitindo e reconhecendo que cada aluno possui suas crenças e percepções pré-existentes adquiridas por meio de suas experiências. Esta personalização convida, na prática, a uma participação cada vez mais intensiva do aluno em cada etapa do processo de ensino e aprendizado. Com base nisto, o professor deve buscar um melhor entendimento sobre cada aluno para que juntos construam metodologias que realmente sejam efetivas para a classe como um todo.

É óbvio que esta compreensão descortina um desafio imenso para docente e discentes, ainda mais quando se pensa na realidade de salas de aula com quarenta alunos ou mais, que pode ser comum em determinados contextos na graduação, embora raros na pós-graduação. Além do mais, a personalização da aprendizagem deve ocorrer dentro do escopo da disciplina, para não parecer que as aulas estão soltas, como se não houvesse um propósito para as atividades e conteúdos. Na pós-graduação os grupos tendem a ser menores, o que dá melhores condições a esta personalização, além do que os alunos deste nível já possuem determinada maturidade e costumam comportar-se de maneira mais ativa. Num curso de língua estrangeira em nível de extensão, como é o caso em que o nosso trabalho se insere, a necessidade de envolver os alunos e fazê-los engajarem-se nas atividades é fundamental para que eles possam ter bom desempenho. A personalização é mais evidente, na medida em que o professor pode trabalhar diferentes conteúdos através de vários recursos diferentes, de acordo com o perfil do seu público-alvo. No entanto, é praticamente a personalização em nível estritamente individual, em que o professor atende a cada aluno de forma específica, não apenas pela variedade de personalidades, interesses e históricos, mas também pela variedade de preferências quanto à forma de estudo. Nem todos os alunos se adaptam às metodologias ativas rapidamente; muitos se manifestam insatisfeitos, preferem os procedimentos mais tradicionais.

O segundo princípio refere-se à necessidade que os alunos têm de possuir conhecimento sobre meios para auxiliar na recuperação de informações. Eles precisam ver relacionamentos e

padrões e reconhecer a dissonância cognitiva para ganhar significado com o que estão aprendendo. Para reconhecer padrões, a repetição é algo muito importante, pois ela auxilia na fixação. Acontece que ela também pode vir a prejudicar o processo, tornando-o enfadonho, depois de um determinado tempo, quando feita sem reflexão (o que invariavelmente acontece quando ela passa a ser automática). Não basta apenas repetir, mas articular o que se repete. Daí que, numa aula de língua estrangeira, seja primordial que as estruturas ensinadas se articulem umas com as outras, assim como o vocabulário deve se conectar e reconectar ao longo das aulas. Articulam-se também os meios: imagens, vídeos, áudios, textos, enfim, na teia desta multiplicidade os significados se sedimentam.

Em consonância com Flavell (1979) e Prince (2004), o terceiro princípio trata sobre o uso da metacognição. Os alunos precisam de um espaço que permita a verbalização dos seus pensamentos, por meio de métodos de investigação que podem ser ensinados durante as classes, os quais auxiliam os alunos a ativar seu aprendizado anterior.

De acordo com Prince (2004, p. 1), esses métodos incluem o aprendizado baseado em soluções de problemas e em projetos nos quais os alunos são desafiados a pensar profundamente em seu conhecimento e aplicá-lo, além de expor o aluno a práticas que propiciam a interação entre os colegas. Este arcabouço teórico se aplica ao aprendizado de quaisquer assuntos, mas pode ser útil sobretudo no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, que envolve identidade, cultura, experiência, socialização, entre outras coisas. A atividade, mais que a passividade, propicia melhor desempenho da parte dos alunos, o qual pode ser verificado por eles mesmos na sua prática cotidiana.

Bonwell e Eison (1991) foram citados no início deste artigo para tratar sobre o fator motivacional e a necessidade de mudança nos métodos tradicionais. Considerando esta problemática, dentre várias características que iremos elencar, a primeira a ser abordada é referente à estética do livro. Esta, ao ser apresentada ao aluno, destaca-se dentre os suportes didáticos que a precedem. O *Marugoto* é um material que faz uso de figuras de forma constante como referência de tradução ao discente. Dessa forma, ele pode estabelecer pré-conceitos e pré-traduições a partir das imagens, resultando assim em um material que atrai os alunos e motiva-os pela forma como é estruturado.

Além das ilustrações e fotografias, o livro promove atividades que, se analisadas de acordo com os preceitos de aprendizado com base nas soluções de problemas e cooperativo de Prince (2004), encontram-se bem alinhadas com a aprendizagem ativa. A cooperatividade se insere sobretudo nas tarefas que abrangem a interação para realizar atividades que envolvem as

habilidades de conversação, possibilitando que os alunos se expressem e auxiliem uns aos outros. Em uma aula de língua estrangeira, esta cooperatividade é algo preconizado em várias orientações teóricas, mas na aprendizagem ativa ela se torna uma característica essencial.

A solução de problemas se faz presente na maioria dos exercícios propostos, abrangendo capacidades de escuta, leitura, escrita e fala. Faz-se necessário lembrarmos que nestas atividades, as situações de comunicação e de resolução de exercícios outros possuem como pano de fundo temas reais e presentes no cotidiano dos alunos. Trata-se de problemas reais no sentido de que reproduzem situações verossímeis e utilizam vocabulário atualizado (diferente de outros livros didáticos utilizados no Brasil, como o *Shin Nihongo no Kiso* e *Nihongo Shoho*, que trazem desenhos de objetos como fita cassete e telefone de discar, por exemplo).

Além disso, a partir do uso da metacognição, terceiro princípio de aprendizagem citado por Flavell (1979), Prince (2004) e Pellegrino (2006), põe-se em prática a necessidade de que o aluno não somente compreenda o que está realizando, mas também crie o hábito de estabelecer relações, refletir sobre os temas que ali são propostos.

Exemplo disto é o espaço cedido no *Marugoto* かつどう (*katsudô*) no qual se promove uma imersão de vida e cultura. Neste é necessário que o aluno estabeleça ligações entre a sua própria cultura e a do Japão, encontrando os aspectos que destacam as suas peculiaridades e suas semelhanças.

Outra tese relacionada ao aprendizado ativo tem relação com a necessidade de os alunos medirem seus próprios rendimentos qualitativos de aquisição, ou seja, monitorar seu processo cognitivo (FLAVELL, 1979). Essa prática é citada como um dos pontos inovadores do livro didático, o controle dos estudos, por meio do portfólio, no qual o aluno reúne diversas atividades. É um exemplo que ilustra o efetivo exercício de autonomia da parte do aluno, que é colocado assim no centro do processo de ensino e aprendizado, como sujeito – e não como objeto.

Segundo Benigna Maria de Freitas Villas Boas (2008, p. 38), quando o portfólio é elaborado por um aluno, este pode proporcionar um reflexo da sua aprendizagem, além de promover uma autonomia deste discente ao selecionar quais atividades e produções serão anexadas além daquelas que já são solicitadas para esta plataforma, como o *Can-do Check*. Este é visto como uma forma de monitorar o aprendizado e identificar em que nível linguístico o aluno se encontra, articulando-se como uma autoavaliação que, segundo Villas Boas (2008, p. 54), tem “o sentido emancipatório de possibilitar ao aluno refletir continuamente sobre o processo da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções”.

Figura 1. Can-do Check - Marugoto (A1)

★☆☆:しました Fiz, mas não consegui fazer bem   ★★☆☆:できました Fiz   ★★★:よくできました Consegui fazer muito bem

Can-do チェック 「まるごと 日本のことばと文化」入門 A1 <かつどう>		Can-do Check MARUGOTO Língua e Cultura Japonesa – Introdutório A1 - KATSUDO			
トピック	か タイトル	NO Can-do ( 1 はなす、やりとり:36 2 よむ:10 3 かく:4 )	NO ひょうか	コメント	(年/月/日)
1 にほんご Língua japonesa	1 こんにちは	1 挨拶をします	1 ☆☆☆	Cumprimentar	( / / )
	2 もういちど おねがいします	2 にほんごをよみます	2 ☆☆☆	Identificar letras em japonês	( / / )
	3 どうぞ よろしく	3 きょうしつのことばを はなします	3 ☆☆☆	Falar palavras relacionadas à sala de aula	( / / )
	4 かぞくは 3にんです	4 なまえとくにを かきます	4 ☆☆☆	Escrever o seu nome e o país de origem	( / / )
2 わたし Eu	5 3がくは 3にんです	5 しぶんのことを かんたんにはなします	5 ☆☆☆	Falar sobre si próprio de forma simples	( / / )
	6 どこで たべますか	6 めいしをよみます	6 ☆☆☆	Ler um cartão de visita	( / / )
	7 5がくは 3にんです	7 かぞくのことを かんたんにはなします	7 ☆☆☆	Falar sobre a família de forma simples	( / / )
	8 5がくは 3にんです	8 かぞくのしゃしんをみてはなします	8 ☆☆☆	Falar olhando a foto da família	( / / )
3 たべもの Comida	9 5がくは 3にんです	9 すきな たべものが なにかはなします	9 ☆☆☆	Falar sobre a comida predileta	( / / )
	10 5がくは 3にんです	10 ほかのひとにのみものをすすめます	10 ☆☆☆	Oferecer bebida a alguém	( / / )
	11 5がくは 3にんです	11 あさごはんのしゅうかんについてはなします	11 ☆☆☆	Falar sobre os seus costumes relacionados ao café da manhã	( / / )
	12 5がくは 3にんです	12 すきな りょうりをいいます	12 ☆☆☆	Falar sobre o seu prato preferido	( / / )
4 いえ Casa	13 5がくは 3にんです	13 ひるごはんをどこでいっしょにたべるか ともだちとはなします	13 ☆☆☆	Combinar com um amigo um local para almoçarem juntos	( / / )
	14 5がくは 3にんです	14 メニューをよみます	14 ☆☆☆	Ler o cardápio	( / / )
	15 5がくは 3にんです	15 ハンバーガーの めいで かんたんな ちゅうちんをします	15 ☆☆☆	Fazer um pedido simples na lanchonete	( / / )
	16 5がくは 3にんです	16 どんな いえに すんで いるか いいます	16 ☆☆☆	Falar em que tipo de casa mora	( / / )
5 せいかつ A vida	17 5がくは 3にんです	17 いえに なにか があるか いいます	17 ☆☆☆	Falar o que há em casa	( / / )
	18 5がくは 3にんです	18 ともだちを いえに しょうたいする Eメールを かきます	18 ☆☆☆	Escrever um e-mail convidando um amigo para vir em sua casa	( / / )
	19 5がくは 3にんです	19 のをへやのどこに おくか ききます/いいます	19 ☆☆☆	Ajudar ou pedir ajuda para deixar algo em algum lugar	( / / )
	20 5がくは 3にんです	20 いえを ほうもんします/いえに ともだちを むかえます	20 ☆☆☆	Visitar a casa de alguém/receber visita de seus amigos em sua casa	( / / )
6 やすみのひ 1 Dia de folga	21 5がくは 3にんです	21 いえの なかを あんないします	21 ☆☆☆	Apresentar a sua casa	( / / )
	22 5がくは 3にんです	22 そとで なまえや しゅうしょをよみます	22 ☆☆☆	Ler o nome e o endereço que estão na área fora de casa	( / / )
	23 5がくは 3にんです	23 なにかをする じかんをいいます	23 ☆☆☆	Falar sobre o horário para realizar algo	( / / )
	24 5がくは 3にんです	24 いちじんの せいかつを はなします	24 ☆☆☆	Falar sobre um dia do seu cotidiano	( / / )
7 まち Cidade	25 5がくは 3にんです	25 いつりょうかんの スケジュールについてはなします	25 ☆☆☆	Falar sobre a sua programação da semana	( / / )
	26 5がくは 3にんです	26 パーティーをいつにするか はなします	26 ☆☆☆	Falar sobre quando será realizada a festa	( / / )
	27 5がくは 3にんです	27 パスワードカードを かきます	27 ☆☆☆	Escrever um cartão de aniversário	( / / )
	28 5がくは 3にんです	28 しゅみに ついて はなします	28 ☆☆☆	Falar sobre passatempos	( / / )
8 かいもの Compras	29 5がくは 3にんです	29 やすみのひに なにをするか はなします	29 ☆☆☆	Falar sobre o que faz no dia de folga	( / / )
	30 5がくは 3にんです	30 イベントの ポスターや カレンダーをよみます	30 ☆☆☆	Ler pôsteres e calendários de eventos	( / / )
	31 5がくは 3にんです	31 イベントに いくか どうか いいます	31 ☆☆☆	Falar se irá ou não a um evento	( / / )
	32 5がくは 3にんです	32 ともだちと いっしょに だけるか どうか はなします	32 ☆☆☆	Falar se sairá ou não com os amigos	( / / )
9 やすみのひ 2 Dia de folga	33 5がくは 3にんです	33 えきや タクシーの サインをよみます	33 ☆☆☆	Ler as placas nos táxis e nas estações	( / / )
	34 5がくは 3にんです	34 タクシーの ついて メモをみせて いきさきをいいます	34 ☆☆☆	Tomar um táxi, mostrar uma anotação e falar o destino desejado	( / / )
	35 5がくは 3にんです	35 もくで きちまで どうやって いくか はなします	35 ☆☆☆	Falar como ir até o destino	( / / )
	36 5がくは 3にんです	36 ちずを みながら もくで きちまで どうやって いくか はなします	36 ☆☆☆	Olhar o mapa e falar como chegar ao destino	( / / )
9 やすみのひ 2 Dia de folga	37 5がくは 3にんです	37 いまどこに いるか でんわで はなします	37 ☆☆☆	Falar por telefone sobre a sua localização no momento	( / / )
	38 5がくは 3にんです	38 めいせいの じかんをよみます	38 ☆☆☆	Ler o horário de funcionamento da loja	( / / )
	39 5がくは 3にんです	39 がいらいのものについてはなします	39 ☆☆☆	Falar sobre as coisas que quer comprar	( / / )
	40 5がくは 3にんです	40 ほしいものが どこで かえるか はなします	40 ☆☆☆	Falar onde comprar as coisas que quer	( / / )
9 やすみのひ 2 Dia de folga	41 5がくは 3にんです	41 みせにあるものについて どう おもうか いいます	41 ☆☆☆	Falar o que acha das mercadorias da loja	( / / )
	42 5がくは 3にんです	42 しょうひんの ねだんをよみます	42 ☆☆☆	Ler o preço de uma mercadoria	( / / )
	43 5がくは 3にんです	43 みせて かいもの をします	43 ☆☆☆	Fazer compras numa loja	( / / )
	44 5がくは 3にんです	44 みじかい ブログをよみます	44 ☆☆☆	Ler um blog curto	( / / )
9 やすみのひ 2 Dia de folga	45 5がくは 3にんです	45 やすみに なにを したか はなします	45 ☆☆☆	Falar o que fez no dia de folga	( / / )
	46 5がくは 3にんです	46 やすみに した ことについて どう おもったか かんたんにいいます	46 ☆☆☆	Falar de forma simples sobre o que achou o que fez no dia de folga	( / / )
	47 5がくは 3にんです	47 やすみのひの ことについて みじかい ブログを かきます	47 ☆☆☆	Escrever um texto curto no blog sobre o dia de folga	( / / )
	48 5がくは 3にんです	48 かんたんな Eメールをよみます	48 ☆☆☆	Ler um e-mail simples	( / / )
9 やすみのひ 2 Dia de folga	49 5がくは 3にんです	49 りょうごうの とき なにを したか はなします	49 ☆☆☆	Falar o que fez durante uma viagem	( / / )
	50 5がくは 3にんです	50 つぎの りょうごうは どこに いきたいか いいます	50 ☆☆☆	Falar aonde quer ir na próxima viagem	( / / )

Fonte: Site Marugoto com materiais didáticos disponíveis em vários idiomas  
[https://www.marugoto.org/en/download/starter\\_a/#ac\\_cando](https://www.marugoto.org/en/download/starter_a/#ac_cando)

De tudo o que se vê no Marugoto, há uma inovação: o Can-do check. Embora possa haver algo semelhante sendo utilizado no ensino de outras línguas estrangeiras no Brasil, é a primeira vez aqui em um material didático de língua japonesa. A figura acima mostra a disposição do Can-do check em colunas. Temos, na seguinte ordem, os tópicos (assuntos), os números das lições, os seus títulos, os números das estruturas, as estruturas aprendidas em japonês, as suas traduções, os seus números (para facilitar a leitura e não confundir as linhas), a coluna de avaliação com três estrelas e um espaço para comentários com a data. A coluna de avaliação, que é o cerne do Can-do check, tem a seguinte legenda: uma estrela para "fiz, mas não consegui fazer bem"; duas estrelas para "fiz"; e três estrelas para "consegui fazer muito bem".

Através do *Can-do check*, o aluno consegue refletir não apenas sobre o conteúdo do material, mas (o que é mais importante) sobre o seu próprio desempenho e sobre o que ainda não foi bem aprendido. Este recurso é também um exemplo da personalização comentada anteriormente, pois cada aluno vai perceber os pontos em que poderia melhorar através desta reflexão. Não há respostas certas ou erradas, pois este não é o objetivo do *Can-do check*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo refletir sobre os princípios da aprendizagem ativa através do livro didático *Marugoto*. Para tanto, a análise pautou-se nos preceitos de Beichner (2014), Flavell (1979), Pellegrino (2006) e Prince (2004). Com base na pesquisa realizada, destacam-se os três princípios da aprendizagem ativa, todos verificados no livro didático: a cooperatividade, as atividades baseadas na solução de problemas (e dentro disso a qualidade e a atualidade das informações) e o uso de metacognição (ou seja, a reflexão sobre o que se estuda). Destaque-se a autoavaliação através do *Can-do check*, um exemplo da condução direta do aluno sobre o seu próprio estudo e desempenho.

## AGRADECIMENTOS E FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi publicado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, através do Edital Mulheres na Ciência 2022.

## REFERÊNCIAS

- BEICHNER, J. R. History and evolution of active learning spaces. In: \_\_\_\_\_. New directions for teaching and learning. Wiley Periodicals, Inc. nº 137, p. 9-16, Spring 2014.
- BONWELL, C. C.; EISON, J. A. Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183, 1991. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>> Acesso em: 12 jun. 2019.
- FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American psychologist, v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/fulltext/1980-09388-001.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2020.
- PELLEGRINO, J. W. Rethinking and redesigning curriculum, instruction and assessment: what contemporary research and theory suggests. National Center of Education and the Economy for the new commission on the skills of the American workforce. NCEE, 2006.



Disponível em: < <https://ncee.org/wp-content/uploads/2017/03/Rethinking-and-Redesigning.pdf>> Acesso em: 30 jan. 2020.

PRINCE, M. Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, v. 93, n. 3, p. 223-231, 2004. Disponível em: < <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>> Acesso em: 20 nov. 2019.

SANTOS, M. M. R. dos. Ensino de Língua Estrangeira: os métodos. *Rev. EntreLínguas*, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 249-265, jul./dez., 2020. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v6i2.13072>

THE JAPAN FOUNDATION. *Marugoto A1*. Tokyo: JRRC, 2013.

VILLAS BOAS, B. M. de F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2008.