

Metodologias Ativas e ensino de Língua Portuguesa: uma revisão de literatura

Active Methodologies and Portuguese Language teaching: a literature review

Samuel Ânderson Gebing¹
Cristina Bohn Citolin²

Resumo

Esta pesquisa focalizou a temática das metodologias ativas (MAs) e sua aplicação em aulas de Língua Portuguesa (LP). Teve por objetivo central identificar, a partir de uma revisão de literatura, com pesquisa em artigos de periódicos on-line, aspectos teóricos e práticos sobre as MAs, analisando suas possíveis contribuições ao ensino de LP. Quanto à metodologia deste estudo, desenvolveu-se uma pesquisa de revisão sistemática de literatura, consoante Galvão e Pereira (2014, p. 183), com um levantamento quali-quantitativo de publicações, que foram tabeladas, sintetizadas, analisadas entre si. Para isso, foram confrontados, entre outros, objetivos, contexto, metodologias e resultados de cada estudo. O *corpus* foi formado por textos selecionados em periódicos identificados com avaliação Qualis-Capes A1 até B3, do quadriênio 2013-2016, disponíveis na plataforma Sucupira, além da Revista LínguaTec, com avaliação B4. Esta pesquisa justifica-se principalmente porque a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instrumento orientador da educação nacional, reconhece o aluno como protagonista do seu aprendizado, de forma crítica, reflexiva e autônoma. Embora não cite as MAs como prática pedagógica mais indicada a favorecer esse processo, as concepções da BNCC estão diretamente relacionadas a essa forma de ensinar. Pesquisas como as de Moran (2018), Valente (2018) e Pinheiro *et al.* (2021), conceituam e apresentam as MAs com diversas possibilidades de aplicação, análises e resultados em sala de aula. Contudo, conforme o último estudo, análises relacionando as MAs à LP são escassas. Portanto, ao analisar os 24 estudos selecionados, esta pesquisa busca amenizar uma lacuna existente, contribuindo para o ensino e a aprendizagem na área. Considerando o sucesso das MAs em todas as práticas e os aspectos positivos elencados nos estudos teóricos e bibliográficos, sem ignorar os desafios - como por exemplo a falta de infraestrutura nas escolas, urge a necessidade de tornar as MAs um tema recorrente em formações iniciais e continuadas de docentes.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Revisão de literatura. Língua Portuguesa.

Abstract

This research focused on the theme of active methodologies (AMs) and their application in Portuguese Language (PL) classes. Its main objective was to identify, from a literature review, with research in online journal articles, theoretical and practical aspects of AMs, analyzing their possible contributions to the teaching of PL. As for the methodology of this study, a systematic literature review was developed, according to Galvão and Pereira (2014, p. 183), with a qualitative and quantitative survey of publications, which were tabulated, synthesized, analyzed among themselves. For this, were confronted objectives, context, methodologies, and results of each study. The corpus consisted of texts selected from journals identified with Qualis-Capes A1 to B3 assessment, from the 2013-2016 quadrennium, available on the Sucupira platform, as well as Revista LínguaTec, with a B4 assessment. This research is mainly justified because the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a guiding instrument of national education, recognizes the student as the protagonist of his learning, in a critical, reflective and autonomous way. Although it does not cite the AMs as the most suitable pedagogical practice to favor this process, the BNCC conceptions are directly related to this way of teaching. Research such as those by Moran (2018), Valente (2018) and Pinheiro *et al.* (2021), conceptualize and present AMs with different application possibilities, analyzes and results in the classroom. However, according to the last study, analyzes relating AMs to LP are scarce. Therefore, when analyzing the 24 selected studies, this research seeks to alleviate an existing gap, contributing to teaching and learning in the area. Considering the success of AMs in all practices and the positive aspects listed in theoretical and bibliographical studies, without ignoring the

¹ Graduação em Letras - Língua Portuguesa pelo IFRS *campus* Bento Gonçalves - RS - Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9639-0303> E-mail: samu.gebing@gmail.com.

² Doutorado em Educação - UNISINOS. Docente do IFRS *campus* Bento Gonçalves - RS - Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3059-8870> E-mail: cristina.citolin@bento.ifrs.edu.br.

challenges - such as the lack of infrastructure in schools, there is an urgent need to make AMs a recurring theme in initial and continuing teacher training.

Keywords: Active Methodologies. Literature Review. Portuguese Language.

1 Introdução

Esta pesquisa focalizou a temática das metodologias ativas e sua aplicação em aulas de Língua Portuguesa. Ela foi desenvolvida no contexto do curso Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa (Letras) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves (IFRS - Campus Bento). Teve por objetivo central identificar, a partir de uma revisão de literatura, com pesquisa em artigos de periódicos on-line, aspectos teóricos e práticos sobre as metodologias ativas, analisando as suas possíveis contribuições ao ensino de Língua Portuguesa. Considerando isso, buscou-se responder ao seguinte problema: como as metodologias ativas podem ser desenvolvidas em aulas de Língua Portuguesa e quais as suas possíveis contribuições para a aprendizagem dos estudantes?

Como objetivos específicos, almejou-se: pesquisar, em bibliotecas virtuais de informação científica, publicações acadêmicas sobre metodologias ativas e ensino de Língua Portuguesa; analisar e categorizar os estudos selecionados, de acordo com os critérios previamente estabelecidos; identificar como a temática das metodologias ativas é discutida e quais possibilidades de aplicação em aulas de Língua Portuguesa são apresentadas.

Quanto à metodologia do estudo, desenvolveu-se uma pesquisa de revisão sistemática de literatura a partir do tema “metodologias ativas” ligado ao ensino de Língua Portuguesa. Ela ocorreu através de um levantamento quali-quantitativo de publicações, as quais foram tabeladas, sintetizadas, analisadas entre si. Para isso, foram confrontados, entre outros, objetivos, contexto, metodologias e resultados de cada estudo. Esta pesquisa foi produzida durante o ano de 2022, com seleção de textos a partir da identificação de periódicos com avaliação Qualis-Capes A1 até B3, do quadriênio 2013-2016³, disponíveis na plataforma Sucupira, além da Revista LínguaTec, periódico do IFRS, dedicado às questões de ensino-aprendizagem de línguas em contextos de ensino tecnológico. Este era categorizado como B4, mas passou a ser reconhecido como B3 na avaliação 2017-2020.

É válido destacar que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), instrumento orientador da educação a nível nacional, indica as aprendizagens essenciais, em progressão, que

³ Os resultados da avaliação 2017-2020 ainda não haviam sido divulgados na plataforma durante a coleta de dados.

estudantes brasileiros deveriam desenvolver, da Educação Infantil ao Ensino Médio. O documento reconhece o aluno como protagonista do seu aprendizado, de forma crítica, reflexiva e autônoma. Moran (2018, p. 41), em um caminho semelhante, explica que “as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”. Apesar de não citar as metodologias ativas como prática pedagógica mais indicada a favorecer esse processo, nota-se que as concepções da BNCC estão diretamente relacionadas a essa forma de ensinar, por não enfatizarem tão somente a transmissão de informações do docente ao discente. Isso, portanto, corrobora que essas metodologias precisam estar presentes na graduação e na pós-graduação. Afinal, para que um professor utilize metodologias ativas com seus alunos da educação básica, ele precisa ser apresentado de alguma maneira a elas.

Pesquisas como as de Moran (2018), Valente (2018) e Pinheiro *et al.* (2021) conceituam e apresentam as metodologias ativas com diversas possibilidades de aplicação, análises e resultados em sala de aula. Contudo, como demonstrado no último estudo citado, as análises das implicações pedagógicas do uso de metodologias ativas na área de Língua Portuguesa ainda são escassas. Assim, esta pesquisa pode contribuir com a área, visto que seu objetivo é justamente sintetizar as principais informações de estudos nesse sentido.

Historicamente, o desempenho dos estudantes da Educação Básica, no Brasil, é preocupante, especialmente quando comparado aos índices internacionais, expressos em avaliações de larga escala, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Na última avaliação do PISA (INEP, 2018), por exemplo, afirmou-se que, depois de 2009, o desempenho médio não mudou significativamente em nenhum dos critérios avaliados, dentre os quais está a Leitura. Além de 43% dos estudantes brasileiros que participaram do teste não terem atingido o nível mínimo exigido, somente 2% do total conquistaram os melhores desempenhos em Leitura.

Portanto, percebe-se que é necessário melhorar a educação nacional, bem como a motivação dos estudantes. Dessa maneira, as metodologias ativas se tornam uma alternativa plausível para qualificar índices como o PISA, por se tratarem de práticas diferenciadas de ensino que consideram o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem.

No contexto do Rio Grande do Sul (RS), a Secretaria Estadual de Educação (Seduc) tem proporcionado formações aos professores a respeito da temática das metodologias ativas. Destaca-se o evento “Recursos do Google Workspace for Education, das TICs Educacionais nos diversos componentes curriculares, e práticas pedagógicas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio”,

desenvolvido entre setembro e dezembro de 2021. Em 2019, as MAs foram tema central, envolvendo a área de Linguagens, em “Metodologias Ativas no Ensino da Área de Linguagens”; e em 2018 e 2017, em “Metodologias Ativas em Ciências da Natureza” (SANTOS, 2019; SIMONETTI, 2018; UNISC, 2017). Assim, infere-se que a própria Seduc - RS vem percebendo que é necessário realizar formações continuadas sobre metodologias de ensino diferenciadas, o que inclui as metodologias ativas.

Sobre o contexto pandêmico, desde 2020 (WHO, 2022; OPAS, 2022), o mundo enfrentou a pandemia de COVID-19. O isolamento social foi uma das medidas adotadas para a contenção da circulação do vírus. Escolas fecharam suas portas e o ensino remoto emergencial e o ensino híbrido foram adotados, de acordo com as condições sanitárias, sem implementação planejada. Isso significou, por exemplo, a imposição do uso de plataformas virtuais, o que, conseqüentemente, fez com que muitos estudantes ficassem desmotivados e não aprendessem tanto quanto poderiam, visto que nem todos possuem condições adequadas de acesso, como por exemplo um computador ou celular em casa, ou mesmo um bom plano de internet. Além disso, como é exposto pela AMB (2023), uma das conseqüências da doença é a perda cognitiva, que gera, entre outros, a dificuldade de concentração. Assim, após o retorno do ensino presencial, justifica-se a falta de concentração dos discentes e, em conseqüência, de interesse nas aulas. Isso, somado ao fato de que os alunos estão cada vez mais inseridos em ambientes virtuais, faz surgir, portanto, a necessidade da aplicação de metodologias mais adequadas nas salas de aula e que considerem esses aspectos.

2 Referencial teórico

2.1 O ensino de Língua Portuguesa no Brasil

A despeito da trajetória da Língua Portuguesa como componente curricular nas escolas brasileiras, Soares (2004) demonstra que foi apenas com a Reforma de Estudos, implantada em Portugal e suas colônias em 1750 por Marquês de Pombal, que o português se tornou disciplina obrigatória - fato muito recente. Também, ela enfatiza que, somente a partir da década de 1950, ganharam força novas perspectivas teóricas da linguística, diferenciando-se do estudo de gramática, retórica e poética, como acontecia até então, tendo em vista a tradição de estudos com o latim.

Por sua vez, Pinheiro *et al.* (2021) afirmam que o ensino, no Brasil, sofreu modificações ao longo do tempo. Buscava-se, idealmente, que ele fosse atraente e significativo, utilizando-se do desenvolvimento tecnológico e do novo perfil dos alunos, o que ocorreu principalmente a partir da

elaboração e da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998 (BRASIL, 1998). O ensino da língua deveria tomar o texto como objeto, o que significava desenvolver a análise gramatical de forma contextualizada, trabalhando também a compreensão, interpretação e produção de textos. Porém, essa perspectiva ainda não é adotada por muitos professores.

O contexto atual exige

[...] o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

A décima competência da Educação Básica, na BNCC (BRASIL, 2018, p. 10), define que o estudante precisa ser capaz de “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”. Cabe ao professor, portanto:

[...] assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

A BNCC (BRASIL, 2018) propõe que cada estudante seja visto como um ser individual, inserido em dado contexto e com necessidades próprias. Os estudantes devem ser capazes de continuar se desenvolvendo além das salas de aula, considerando seus projetos de vida, vivendo autonomamente e com responsabilidade. Contudo, as escolas não têm conseguido gerar resultados satisfatórios e nem sempre cativam suficientemente os alunos, tornando válido, por conseguinte, adotar outras perspectivas para ensinar.

2.2 As metodologias ativas

As metodologias de ensino são baseadas em teorias, que resultam em diferentes visões sobre o papel do professor e do aluno no processo de aprendizagem. É possível defini-las como “diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas” (MORAN, 2018, p. 41).

As práticas que pertencem ao conjunto das metodologias ativas de ensino são um exemplo disso. Consoante Valente (2018, p. 80), elas “contrastam com a abordagem pedagógica do ensino tradicional centrado no professor, que é quem transmite a informação aos alunos”. Moran (2018, p. 41), por outro lado, esclarece que elas “são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”.

Algumas dessas concepções não são consideradas recentes. Conforme apontam os autores de Pinheiro *et al.* (2021), Sócrates, em suas práticas de ensino na Grécia Antiga, trabalhava por meio do questionamento dos saberes do próprio aluno e não pela transmissão de conhecimentos, como ainda hoje acontece em certos espaços. Partindo para a contemporaneidade, os autores explicam que Rousseau, em uma obra considerada o primeiro tratado sobre Filosofia da Educação no mundo ocidental, valoriza a experiência e o concreto perante a teoria e a abstração.

Pinheiro *et al.* (2021) ressaltam também que John Dewey se destaca como um dos precursores dos métodos ativos, os quais, de acordo com ele, têm que ser significativos e relacionados com conhecimentos necessários ao longo da vida do estudante. Mais do que isso, Dewey fez surgir uma nova filosofia de ensino, pautada na valorização, transformação e humanização do indivíduo, a qual foi chamada de Escola Nova, Escola Ativa ou Escola Progressiva. No Brasil, Pinheiro *et al.* (2021) destacam que essas ideias tiveram contribuições de diversos autores, principalmente de Kilpatrick, com o método de trabalho com projetos, e do próprio Dewey, após a sua morte, ambos na década de 70. Cabe salientar, no entanto, que Paulo Freire já defendia uma educação na qual o aluno tivesse um papel ativo na aprendizagem.

Segundo Moran (2018), a aprendizagem escolar é um processo que precisa equilibrar a construção individual, grupal e tutorial do aluno. Nesse sentido, as metodologias ativas, assim como qualquer outra, devem considerar os interesses individuais de cada estudante, o compartilhamento de saberes com seus pares e a orientação de pessoas mais experientes, as quais podem ser o próprio colega de sala, por exemplo, em um contexto escolar. Cabe ao professor ir ao encontro desses interesses, além de perceber, durante o processo de aprendizagem, o desenvolvimento das habilidades de cada um de seus alunos e as diferentes possibilidades de ensino. É necessário que, nesse processo, eles relacionem os conhecimentos adquiridos com o que consideram importante, o que, em outras palavras, significa relacionar as aprendizagens com os projetos e as expectativas individuais para o futuro.

Dentre essas expectativas está a utilização de recursos digitais. Afinal, no contexto da pandemia, isso se tornou mais frequente, tanto para estudo quanto para lazer. Como explica Moran (2018), faz parte

de um currículo inovador a superação da dicotomia presencial X a distância, o que implica no uso de tecnologias digitais. Hoje, elas não são mais mero apoio metodológico para aulas expositivas, por exemplo. Pelo contrário: precisam fazer parte de um cotidiano pedagógico aberto, criativo, ativo e preocupado com o dia a dia dos alunos, pois o mundo está cada vez mais conectado e a sua inserção no ambiente educacional é um componente fundamental para uma educação plena. Obviamente, sem haver excessos. Se, por um lado, a exclusão das tecnologias digitais das salas de aula é ruim, utilizá-las como única metodologia de ensino na educação básica não é aconselhável, pois elas não substituem o ensino face a face. Isso também nem é possível, haja vista que, ainda hoje, a presença de tecnologias nas escolas, principalmente da rede pública, é insuficiente e desigual. Por fim, Moran (2018) destaca o seguinte sobre os materiais pedagógicos:

Os bons materiais (interessantes e estimulantes, impressos e digitais) são fundamentais para o sucesso da aprendizagem. Precisam ser acompanhados de desafios, atividades, histórias, jogos que realmente mobilizem os alunos em cada etapa, que lhes permitam caminhar em grupo (colaborativamente) e sozinhos (aprendizagem personalizada) utilizando as tecnologias mais adequadas (e possíveis) em cada momento (MORAN, 2018, p. 53-54).

Em suma, o docente precisa utilizar metodologias de ensino adequadas, o que inclui materiais, ferramentas e as próprias maneiras de ensinar, valorizando o protagonismo do estudante. Pinheiro *et al.* (2021) realizaram uma pesquisa em bases de dados gratuitas de vários periódicos em busca de estudos (teóricos e práticos) sobre metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa, as quais, como apresentado anteriormente, põem o aluno no centro da aprendizagem. Foram encontradas 6 produções, o que permitiu que concluíssem que, apesar do vasto material sobre metodologias ativas, o mesmo não ocorre com o componente curricular supracitado. Nas pesquisas encontradas, predominaram as de cunho prático, sendo 2 pesquisas “bibliográficas” e 4 “de campo”. Foram destacados os aspectos positivos da aplicação dessas metodologias em contextos de ensino, com desenvolvimento de habilidades críticas, colaborativas e de autonomia. Os autores consideraram que uma das pesquisas de cunho prático não demonstrou resultados positivos. Porém, isso se justifica pelo fato de que se trata de uma observação momentânea, e não de um relato de uma experiência elaborada e analisada pelo autor do estudo - exatamente o que ocorreu nas outras 3 pesquisas de cunho prático.

Valente (2018, p. 89), por sua vez, analisou a aplicação das metodologias ativas denominadas sala de aula invertida e aprendizagem baseada em projetos, aplicadas simultaneamente em uma disciplina. O autor baseou as atividades produzidas ao longo do semestre também na aprendizagem personalizada, em que “o aluno está envolvido na criação de atividades de aprendizagem, que estão adaptadas às suas preferências, aos interesses pessoais e à curiosidade inata”. Pautada em *feedbacks*

e discussões constantes, a disciplina obteve ótimos resultados. O professor demonstra ainda, considerando a média das turmas para as quais ele lecionou com essa metodologia, que o aprendizado sempre foi em níveis excelentes, pois, em nenhum momento, a média ficou abaixo de 8,5.

Tendo em vista tudo o que foi exposto nesta seção, nota-se a relevância de metodologias diferenciadas de ensino, que insiram o aluno como protagonista da própria aprendizagem. Espera-se, assim, que este estudo identifique possibilidades de desenvolvimento de metodologias ativas em aulas de Língua Portuguesa e contribua com a reflexão sobre a prática pedagógica no âmbito desse componente curricular.

3 Metodologia

Este estudo adotou a perspectiva de revisão sistemática de literatura. Segundo Galvão e Pereira (2014, p. 183), "trata-se de um tipo de investigação focada em questão bem definida, que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis". Considerando que esta pesquisa discute como as metodologias ativas podem ser desenvolvidas em aulas de Língua Portuguesa e quais as suas possíveis contribuições para o ensino, foram identificados, em periódicos on-line, 25 estudos que poderiam se relacionar à temática. Ao fim da coleta, 24 textos foram selecionados, analisados e sintetizados através de quadros e tabelas. Todas as etapas foram realizadas no decorrer de 2022.

A localização dos textos iniciou-se através de pesquisa na Plataforma Sucupira de Periódicos da Capes⁴. Dentre os filtros disponíveis, estabeleceram-se: como "Evento de Classificação", o quadriênio 2013-2016; como "Classificação", os periódicos A1, A2, B1, B2 e B3; e como "Área de Avaliação", apenas "Linguística e Literatura". A Revista LínguaTec foi envolvida no estudo, ainda que à época fosse avaliada como periódico B4, por se tratar do potencial meio de publicação deste trabalho e ser publicada pela instituição a que o curso de Letras pertence.

Os descritores "metodologias ativas", "metodologia ativa", "ensino de língua portuguesa" e "ensino de português" foram empregados juntos e isoladamente, resultando na identificação de 293 periódicos dentre os 1393 disponíveis nas classificações A1 a B3, dos quais obteve-se 365 textos, numa primeira imersão. A expressão "metodologias ativas" foi utilizada, pois é a expressão-chave da temática desta pesquisa. Segundo, há a expressão "língua portuguesa", além de "português", pois verificou-se,

⁴ Segundo o site oficial - <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>, é um sistema de coleta de dados, de informações e avaliações sobre programas de pós-graduação no Brasil. No período de coleta de dados deste estudo, os resultados da avaliação 2017-2020 ainda estavam em processo de fechamento e divulgação. Por isso, utilizou-se o quadriênio 2013-2016 como referência.

em certos estudos, o emprego daquela em detrimento desta, o que faria com que nem todas as pesquisas estivessem nos resultados, prejudicando a análise.

Como critérios de exclusão de periódicos, optou-se por: publicação estrangeira ou em outro idioma que não o português; e publicação de outras áreas do conhecimento. Em seguida, foi utilizado o buscador de cada periódico, após breve pesquisa de seu *International Standard Serial Number* (ISSN) no Google para encontrar o *link* de seu repositório on-line. Não foi definido um recorte temporal.

Os dados quantitativos foram organizados em cinco tabelas. A primeira, indicando: o total de periódicos de cada nota Qualis na plataforma Sucupira; o total de textos encontrados para os descritores “metodologia ativa” ou “metodologias ativas”; o total de textos para os descritores “ensino de língua portuguesa” ou “ensino de português”, tendo em vista os resultados dos descritores anteriores; e o total de textos selecionados por estarem ligados à temática da pesquisa. As demais tabelas, apenas sintetizando uma categoria. Estas foram: seção do texto no periódico; contexto de estudo ou de prática; ano de publicação; e metodologia(s) ativa(s) presente(s) no estudo analisado.

Ao mesmo tempo, cinco quadros foram elaborados. Num primeiro momento, organizaram-se os achados da seguinte maneira: 1) quadro geral com todas as informações preliminares - título, *link* e periódico dos 365 textos selecionados na primeira imersão, avaliação Qualis, além da indicação de inclusão ou exclusão do texto do escopo da pesquisa - considerando os descritores previamente apresentados; 2) primeira restrição de resultados - identificação de textos ligados aos descritores do estudo: quantitativo de textos que possuíam os descritores “metodologia ativa” ou “metodologias ativas” em uma coluna e, em outra, os que possuíam, dentre estes, os descritores “ensino de português” ou “ensino de língua portuguesa”, bem como a avaliação Qualis.

Em um segundo momento, foi desenvolvido o seguinte quadro: 3) segunda restrição de resultados - identificação de textos ligados ao escopo da pesquisa: título, *link* e periódico do texto, além do Qualis da revista. Na sequência, houve a filtragem dos dados, obtidos principalmente através dos resumos dos textos, organizados da forma a seguir: 4) referência, seção do texto e Qualis do periódico, contexto de estudo, metodologia ativa empregada/analísada e autores para a fundamentação para a metodologia ativa; 5) referência, objetivo, justificativa, metodologia do estudo e o(s) seu(s) resultado(s).

Após essa etapa de coleta e síntese dos 24 textos selecionados, foi realizada a análise e a relação entre seus dados. Foram confrontadas as informações, a fim de verificar as mais relevantes e as de maior ocorrência, tanto quantitativa, quanto qualitativamente. Elas incluíram, entre outros: todos os contextos de ensino - Educação Básica, Educação Superior e outros contextos; todas as metodologias ativas; a recorrência de autoria; os objetivos e as causas do trabalho com a metodologia ativa utilizada.

4 Análise de dados

4.1 Análise quantitativa

Conforme exposto na seção anterior, foi elaborada uma tabela, a Tabela 1, a fim de expor os resultados quantitativos gerais deste estudo. De modo geral, esses dados permitem afirmar que, diante do significativo número de periódicos disponíveis na categoria “Linguística e Literatura”, na Plataforma Sucupira, o universo envolvido neste estudo é bastante reduzido, considerando os critérios de exclusão já mencionados, como não pertencer à área de Língua Portuguesa e publicações em outras línguas.

Qualis	Total per. plat. Sucupira ⁵	Total de periódicos pesquisados	Total textos descr. “met. at.” ⁶	Total textos descr. “ens. L.P.” ⁷	Total de textos selecionados
A1	107	15	2	0	0
A2	181	24	35	0	0
B1	377	74	88	7	6
B2	519	112	117	10	10
B3	209	67	121	7	7
B4	334	1	2	1	1
B5	664	-	-	-	-
C	747	-	-	-	-

Tabela 1. Resultados quantitativos gerais.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em relação aos textos encontrados, há certa discrepância entre os com os descritores “metodologia ativa” ou “metodologias ativas” e os que também possuem os descritores “ensino de português” ou “ensino de língua portuguesa”. Houve 365 resultados para os primeiros descritores, encontrados em 293 periódicos. A diferença, assim, fica evidente, já que houve somente 25 textos com os segundos descritores, dos quais apenas 24 estavam alinhados ao escopo desta pesquisa.

⁵ Total de periódicos da Plataforma Sucupira (da categoria “Linguística e Literatura”).

⁶ Total de textos encontrados com os descritores “metodologia ativa” ou “metodologias ativas”

⁷ Total de textos com os descritores “ensino de língua portuguesa” ou “ensino de português” considerando os textos encontrados com os descritores metodologia(s) ativa(s).

Houve menos recorrência de textos que tratam da temática das metodologias ativas em periódicos com notas Qualis nível A em comparação às demais. Os 37 textos encontrados trataram de metodologias distintas das aqui pesquisadas, como por exemplo da língua inglesa, ou simplesmente por abordarem as metodologias ativas de modo geral, sem dar ênfase para uma área específica.

Quanto à seção dos estudos, obteve-se que 19 deles estão categorizados como Artigo em seus periódicos, 2 estão como Relatos de experiência e 3 em outras seções: “Nascentes (produção de discentes)”, “Leituras literárias compartilhadas” e “Vária”. Percebe-se que o artigo é o gênero textual mais recorrente. Frente a esse dado, adota-se a hipótese de que isso ocorra em função de ser o gênero textual mais aceito para comunicação científica.

Já sobre os contextos de estudo e prática, eles foram categorizados na tabela abaixo. Explicita-se, a partir deles, a predominância de estudos que envolvem a Educação Básica.

EF I ⁸	EF II ⁹	Ensino Médio	Ensino Superior	Pós-Graduação	Outros contextos	Estudos teóricos / bibliográficos
1	7	5	4	1	2	4

Tabela 2. Resultados quantitativos por contexto de prática ou de estudo.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Entre os estudos de outros contextos, todos trabalham sob a perspectiva do uso de metodologias ativas, sendo um deles um curso de extensão e o outro uma visita técnica a uma aldeia indígena. Já dentre os estudos categorizados como teóricos ou bibliográficos, um deles tematiza a legislação e o Português como Língua Estrangeira, outro a relevância em se trabalhar o livro didático com as metodologias ativas, e dois outros são pesquisas bibliográficas. Cada estudo será analisado e relacionado a essa pesquisa no decorrer do texto.

Para encerrar a análise quantitativa dos dados encontrados, será exposto a respeito dos anos de publicação dos estudos selecionados. Eles estão presentes na tabela abaixo.

2015	2018	2019	2020	2021	2022
1	3	4	4	10	2

Tabela 3. Resultados quantitativos por ano de publicação.

Fonte: Elaborado pelos autores.

⁸ Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

⁹ Ensino Fundamental - Anos Finais.

Para além do fato de mais da metade dos textos ser dos últimos 3 anos, é necessário lembrar que esse foi o período da pandemia de coronavírus, também em 2021, ano de maior recorrência de resultados, com mais que o dobro de ocorrências em comparação ao ano anterior. Assim, percebe-se que esse contexto, instaurado a nível internacional, foi um motivador para o uso de metodologias ativas, inclusive no ensino de Língua Portuguesa. Isso será melhor explorado na seção seguinte.

Em relação à 2022, cabe ressaltar que provavelmente esse número não reflete a totalidade dos estudos. Afinal, a coleta de dados desta pesquisa se encerrou ainda no início do segundo semestre, sendo provável que a quantidade de textos seja maior até o fim do ano, devido a novas publicações.

Destaca-se novamente, assim como já se afirmou na metodologia, que não foi feito recorte temporal nas pesquisas realizadas. Desse modo, os resultados localizados representam a totalidade das publicações nos periódicos que compuseram o *corpus* deste trabalho. Apesar da inexistência de resultados em 2016 e 2017, fica evidente a linha crescente de pesquisas na temática aqui pesquisada, corroborando um aumento no interesse na temática das metodologias ativas também por profissionais que trabalham com Língua Portuguesa.

4.2 Análise qualitativa

Quanto à autoria dos textos, verificou-se que Sueli Cristina Marquesi¹⁰ escreveu 3 textos, Rosana Maria Santos Torres Marcondes¹¹, Anne Alilma Silva Souza Ferrete¹², Adriene Ferreira de Mello¹³, Joane Marieli Pereira Caetano¹⁴ e Carlos Henrique Medeiros de Souza¹⁵ escreveram 2 textos cada um. Enquanto Marcondes e Ferrete foram autoras dos mesmos trabalhos, isso ocorreu também com Mello, Caetano e Souza.

¹⁰ Com vasta experiência, Marquesi possui pós-doutorado na área de Linguística pela Universidade do Porto (Portugal) e pela Universidade de Lausanne (Suíça), concluídos em 2005 e em 2016 respectivamente. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/6803520489692073>>.

¹¹ Mestra (2021) e doutoranda (a partir de 2022) em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3512783599523884>>.

¹² Doutora em Educação (2007) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/8406868281308231>>.

¹³ Mestra (2022) e doutoranda (a partir de 2023) em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2426998822093592>>.

¹⁴ Doutora em Cognição e Linguagem (2022) pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7382933068860050>>.

¹⁵ Mestre em Educação (1998) pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, doutor em Comunicação (2002) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e pós-doutor em Sociologia Política (2019) pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

Cabe ressaltar que, em pesquisa breve no currículo Lattes dos autores principais de todos os textos, constatou-se que não há graduandos e/ou graduados, somente pesquisadores com nível a partir da pós-graduação. Verificou-se, dentre os nomes citados, que eles só aparecem como autores principais (em questão de ordem de aparecimento) em textos com notas B1. Além disso, os relatos de prática e as propostas de sequências didáticas foram todas produzidas pelos próprios autores, não havendo, por exemplo, a observação de graduandos de aulas de outros professores.

Já em relação às metodologias ativas envolvidas, 17 estudos se utilizam de metodologias definidas. As 7 restantes exploram mais de uma, seja por meio de relatos de prática, seja por meio de análises teóricas mais abrangentes, o que também enriquece as discussões. A seguir, serão apresentados os estudos selecionados. Salienta-se que, para fins de organização textual, os textos serão agrupados conforme a metodologia ativa abordada e em ordem de maior recorrência - como Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem por Pares, Sala de Aula Invertida, Gamificação, entre outras. Isso não significa, contudo, que um texto é mais relevante do que outro.

Dentre todos os estudos selecionados, foi possível perceber a predominância da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)¹⁶. Dentre os 4 estudos que analisam unicamente essa metodologia, o primeiro, de Mello, Caetano e Souza (2021)¹⁷, realizado de forma teórica, apresenta uma Sequência Didática (SD) com o gênero artigo de opinião destinada ao Ensino Médio. O segundo estudo, de Franco (2019)¹⁸, por sua vez, aborda o Português como Língua Estrangeira (PLE) de maneira teórica, baseada em duas obras a esse respeito, se utilizando de documentos orientadores e de políticas linguísticas que tratam desse tema no Brasil. O terceiro estudo, de Couto e Oliveira (2020)¹⁹, investiga as experiências e as crenças de 8 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental construídas a partir da aplicação de uma intervenção em sala de aula, com um *corpus* formado principalmente pelos seus relatos. Essa intervenção se utilizou de tecnologias digitais, com ênfase para a produção de *podcasts* para a realização

¹⁶ "É uma metodologia de aprendizagem em que os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com a sua vida fora da sala de aula" (MORAN, 2018, p. 60). "Diferentemente de uma sequência didática, em um projeto de aprendizagem há preocupação em gerar um produto. Porém, esse produto não precisa ser um objeto concreto. Pode ser uma ideia, uma campanha, uma teoria, etc. A grande vantagem de gerar esse produto é criar oportunidades para o aluno aplicar o que está aprendendo e também desenvolver algumas habilidades e competências".

¹⁷ MELLO, Adriene Ferreira de; CAETANO, Joane Marieli Pereira; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. *A prática da análise linguística nas sequências didáticas*: produzindo ativamente o gênero artigo de opinião. *Diálogo das Letras*, v. 10, p. 1-20, e02120 2021. Disponível em: <<http://periodicos.apps.uem.br/index.php/DDL/article/view/3181>>. Acesso em: 17 set. 2022.

¹⁸ FRANCO, Gabriele. A interculturalidade no ensino de PLE: metodologias ativas e políticas linguísticas. *Estudos Linguísticos* (São Paulo, 1978), v. 48, n. 3, p. 1386-1399, 2019. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2220>>. Acesso em: 17 set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21165/el.v48i3.2220>.

¹⁹ COUTO, Francisca Alves de Medeiros; OLIVEIRA, Marcos Nonato de. Experiências de leitores com o uso do podcast. *Interdisciplinar*, v. 33, p. 84-100, 2020. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/14179>>. Acesso em: 17 set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.47250/intrell.v33i1.14179>.

de um projeto de leitura em que eles próprios eram os protagonistas. O quarto estudo, de Caiado, Fonte e Barros (2021)²⁰, por fim, apresenta o relato de uma experiência pedagógica em que discentes do último período do curso de Letras produziram textos imagéticos em Tecnologia Digital Móvel, especificamente no aplicativo WhatsApp.

De modo geral, essas pesquisas mostram que a ABP: potencializa a técnica da SD; desenvolve a autonomia discente; viabiliza o desenvolvimento da competência intercultural no aluno - como integrante de uma nova sociedade -, quando combinada a políticas linguísticas e à formação de professores; apesar de trabalhosa, pode gerar “laços de amizade”, autoestima e autoconfiança nos estudantes participantes, a exemplo do terceiro estudo, em que houve inclusive a conquista de um prêmio a nível estadual; o aplicativo WhatsApp pode ampliar e desenvolver conhecimentos, gestos pedagógicos e competências socioemocionais, conforme exposto no quarto estudo.

Como é possível perceber, dois desses estudos se utilizam de tecnologias digitais para aplicar e/ou analisar a aplicação de metodologias ativas. Em relação aos outros resultados, verificou-se que 13 deles se utilizam desses recursos, tanto como método quanto para fins diversos. Incluem-se, entre outros, as plataformas digitais Google Sala de Aula e Toondoo, e o WhatsApp, como ferramentas de ensino, e o uso de *smartphones* como instrumento de pesquisa. Fica evidente, com isso, que tem sido uma preocupação dos pesquisadores a busca pela adequação a uma sociedade cada vez mais digital, a qual também se faz presente no dia a dia dos estudantes da Educação Básica.

As metodologias ativas Aprendizagem por Pares (AP)²¹, Sala de Aula Invertida²² e Gamificação²³ tiveram dois textos cada uma. Em relação à AP - ou *Peer Instruction*, um dos textos é um relato de experiência em que Marquesi foi autora principal (MARQUESI; AGUIAR, 2021)²⁴, no qual a AP foi aplicada na revisão de texto acadêmico, especificamente de resumo de dissertação dos mestrandos da

²⁰ CAIADO, R.; FONTE, R. F. L. da; BARROS, I. B. do R. Metodologias ativas e novas competências docentes: uma experiência de produção de textos imagéticos no meio digital. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, SP, v. 16, n. 4, p. 2682–2700, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14043>>. Acesso em: 17 set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i4.14043>.

²¹ “Em termos gerais, cada aula é introduzida com uma questão conceitual na forma de escolha múltipla. [...] Se a percentagem de acertos for inferior a 70%, os alunos discutem com os colegas do lado e voltam novamente a votar. A fase de discussão, geralmente com os alunos em pequenos grupos de 2 a 5 pessoas, dura normalmente 2 a 5 minutos. De certa maneira, a Instrução pelos Colegas pressupõe aulas invertidas porque o aluno deve fazer um estudo prévio dos materiais antes de cada aula.” (MOTA; ROSA, 2018, p. 269).

²² “Na abordagem da sala de aula invertida, o aluno estuda previamente, e a aula torna-se o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas” (MORAN, 2018, p. 83).

²³ “Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos – a chamada gamificação – estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar e são importantes caminhos de aprendizagem para gerações acostumadas a jogar” (MORAN, 2018, p. 59).

²⁴ MARQUESI, S. C.; AGUIAR, A. P. S.. A revisão de texto por pares como metodologia ativa para o aprimoramento da escrita acadêmica. *Linha D'Água*, v. 34, n. 1, p. 137-158, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/180821>>. Acesso em: 16 set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v34i1p137-158>.

própria professora. A partir da análise da primeira versão e da versão revisada de um dos textos produzidos, verificou-se que, ao mesmo tempo que auxiliava o colega, o aluno aprendeu a aprimorar os próprios textos através da reescrita e da revisão textual de forma protagonista e ativa, enquanto auxiliava seus pares, contribuindo tanto para a aprendizagem quanto para o ensino. O outro texto que trata da AP, de Diesel, Martins e Rehfeldt (2019)²⁵, uma pesquisa qualitativa, se aproxima, conforme os autores, de uma pesquisa-ação, desenvolvida com professores e estudantes de 5º e 8º ano do Ensino Fundamental. Embora os recursos educacionais digitais tenham enfrentado resistência dos professores da Educação Básica, notou-se que a metodologia ativa adotada favorece significativamente o aprimoramento das estratégias de leitura dos alunos, especialmente a “estratégia de inferenciação”, conforme definem os autores.

Partindo para a metodologia da Sala de Aula Invertida, ou *Flipped Classroom*, o primeiro estudo, de Gonçalves e Souza (2018)²⁶, de cunho bibliográfico - envolvendo, entre outros, questões legislativas e conceituais -, buscou mostrar que é possível minimizar lacunas do ensino tradicional, assim como a dependência do aluno com relação ao professor, ampliando as interações para o ensino e a aprendizagem. Assim, como consequência, o tempo é otimizado. Conclui-se que envolver o aluno no processo de aprendizagem é cada vez mais essencial e que o professor desempenha papel indispensável no processo de ensino/aprendizagem. No entanto, esse processo é uma tarefa tanto do professor quanto do próprio aluno, que deve visar ao aprendizado coletivo e individual. Especificamente sobre a metodologia da Sala de Aula Invertida, constatou-se que ela pode ser aplicada em diferentes áreas e fases de ensino. Já o segundo estudo, de Querido e Martins (2021)²⁷, relata a experiência de um projeto de leitura em turmas do 2º ano do Ensino Médio, tendo em vista, em um primeiro momento, o Ensino Híbrido, que precisou se adaptar ao Ensino Remoto, em consequência da pandemia de COVID-19. Obteve-se, como resultado, a ressignificação das experiências dos alunos em aulas de Língua Portuguesa, com o uso da tecnologia na aprendizagem, o que aumentou sua autonomia e seu engajamento nas aulas. Percebe-se, ainda, impactos positivos em todo o contexto escolar.

²⁵ DIESEL, Aline; MARTINS, Silvana Neumann; REHFELDT, Márcia Jussara Hepp. O Ensino de estratégias de leitura mediado por recursos educacionais digitais. *Dialogia*, São Paulo, n. 31, p. 165-178. jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/8660>>. Acesso em: 17 set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.N31.8660>.

²⁶ GONÇALVES, Lília Costa; SOUZA, Mariana Portela Valente de. FLIPPED CLASSROOM: UMA NOVA MANEIRA DE APRENDER E ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 20, n. 46, p. 32-52, jul.-dez. 2018. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/5285>>. Acesso em: 17 set. 2022.

²⁷ QUERIDO, Adriana Nascimento; MARTINS, Aira Suzana Ribeiro. A sala de aula invertida como experiência (estratégia) para compreensão leitora nas aulas de Língua Portuguesa. *Revista Philologus*, CiFEFiL, Rio de Janeiro, v. 27, n. 80, p. 41-56, maio/ago. 2021. Disponível em: <<https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/590>>. Acesso em: 17 set. 2022.

Em se tratando da Gamificação, uma das publicações, de Alexandre (2021)²⁸, busca mostrar como o engajamento, em contexto de Ensino Superior, pode ser ressignificado, partindo da análise de duas atividades gamificadas do curso de extensão presencial “Linguagem e Gamificação”, realizado na Universidade Estadual Paulista (UNESP). Para além do entretenimento e da ludicidade, uma das atividades, mais distante das práticas letradas acadêmicas tradicionais - vinculada à gamificação - gerou mais engajamento, já que os participantes contavam com uma visão mais “tradicional” das práticas universitárias. Na visão do autor, é preciso que as práticas letradas de gamificação sejam orientadas por uma consideração (reconhecimento) da relevância de modos de interação com o(s) outro(s) na/da linguagem. A segunda publicação, de Almeida (2021)²⁹, por sua vez, apresenta uma proposta de sequência didática, articulando a gamificação ao ensino de gramática. Nota-se que o ensino de língua materna pode ser atrelado, em práticas na sala de aula, ao dinamismo e à produção de jogos, capazes de desenvolver e ampliar as competências comunicativas do educando, favorecendo o ensino de língua.

Os estudos que serão analisados a seguir correspondem às metodologias ativas que tiveram apenas uma ocorrência. Marcondes e Ferrete, autores supracitados, contribuíram com uma publicação sobre Rotação por Estações³⁰, em Marcondes, Ferrete e Santos (2021)³¹ e outra que tematiza as metodologias ativas para a personalização do ensino, em Marcondes e Ferrete (2020)³². Ambas ocorreram com o suporte da plataforma on-line do *G Suite for Education* de forma presencial com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada. Enquanto na primeira publicação foram realizadas 5 estações distintas, na segunda, foram diversas atividades para produção de textos argumentativos de forma coletiva. Identificou-se, através dessas práticas, a possibilidade de aumentar a interação e a motivação dos estudantes, e que a maioria deles prefere participar ativamente das aulas.

²⁸ ALEXANDRE, Gabriel Guimarães. Ressignificando o engajamento acadêmico com práticas letradas de gamificação. *Estudos Linguísticos* (São Paulo. 1978), v. 50, n. 2, p. 466–484, 2021. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2992>>. Acesso em: 17 set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21165/el.v50i2.2992>.

²⁹ ALMEIDA, Daniela Ramos de. ENSINO DE LÍNGUA E A GAMIFICAÇÃO COMO METODOLOGIA DE ENSINO NA GRAMÁTICA. *VERBUM*, v. 10, n. 2, p. 180-196 set. 2021. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/54329>>. Acesso em: 17 set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.23925/VOL2PAG180-196>.

³⁰ “A rotação por estações é um modelo do ensino híbrido baseada em criar diferentes ambientes dentro da sala de aula e formar uma espécie de circuito, permitindo que os estudantes abordem determinado conteúdo de diferentes maneiras” (MARCONDES; FERRETE; SANTOS, 2021).

³¹ MARCONDES, Rosana Maria Santos Torres; FERRETE, Anne Alilma Silva Souza; SANTOS, Willian Lima. TECNOLOGIA DIGITAL DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA. *Fólio - Revista de Letras*, v. 13, n. 1, p. 261-278, 2021. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7978>>. Acesso em: 16 set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22481/folio.v13i1.7978>.

³² MARCONDES, Rosana Maria Santos Torres; FERRETE, Anne Alilma Silva Souza. TECNOLOGIA DIGITAL DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E METODOLOGIAS ATIVAS NA PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO DE REDAÇÃO. *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 6, p. 207-220, 2020. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2314>>. Acesso em: 22 set. 2022.

Destaca-se, ainda, a avaliação positiva delas e da metodologia da Rotação por Estações. Na segunda produção, ressalta-se a importância do papel de mediador desempenhado pelo professor, atividade que foi possível somente com a união, nas práticas pedagógicas, entre ensino híbrido, utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e metodologias ativas. Dessa maneira, foi possível traçar o perfil dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Cabe mencionar que, no segundo estudo, não foi mencionada uma metodologia ativa explícita além da intenção da personalização do ensino a partir dela.

Marquesi, além de uma publicação com ênfase na metodologia Aprendizagem por Pares, publicou outros dois textos, abordando a Sala de Aula Invertida junto da Aprendizagem Autônoma, em Marquesi e Silveira (2015)³³, de forma teórica, em um, e a aprendizagem baseada em perguntas problematizadoras, em Marquesi (2022)³⁴, como ela afirmou, com base em relatos de prática, em outra. No primeiro, um estudo em que se discute o ensino de Língua Portuguesa através de metodologias ativas e da Análise Textual dos Discursos, com suporte nas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), conclui-se que é possível combinar sequências textuais expositivas e descritivas para uma aprendizagem ativa que tem como suporte as TICs. Além disso, constatou-se, na formulação de materiais para Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), a necessidade, para além do conteudista e do especialista em ferramentas, dos especialistas da área da linguagem. No segundo trabalho, reflete-se acerca de aulas teóricas remotas, considerando a “sequência dialogal” com alunos de um curso de Direito e de um curso de Letras. Evidenciam-se os diferentes papéis das perguntas, a partir das quais, conforme conclui a autora, o docente pode expandir o conteúdo, trazer e conduzir vozes de outros autores.

Em outro texto, foi feita a análise das metodologias aplicadas por dois professores de Alagoas no Ensino Fundamental II. Para isso, foram estudados os seus discursos, relacionando-os às orientações da BNCC, em Santos, Omena e Júnior (2021)³⁵. Foi percebido que ambos já trabalhavam com abordagens em consonância às diretrizes do documento orientador e que contemplavam a natureza multimodal dos novos gêneros em circulação, inclusive estando cientes das metodologias ativas. No entanto, de acordo com as respostas dos professores, a inserção de gêneros digitais em suas práticas

³³ MARQUESI, Sueli Cristina; SILVEIRA, Ismar Frango. Tecnologias da informação e comunicação como suporte à aprendizagem ativa de língua portuguesa no ensino superior. *Linha D'Água*, v. 28, n. 1, p. 141-158, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/97451>>. Acesso em: 16 set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v28i1p141-158>.

³⁴ MARQUESI, Sueli Cristina. PLANOS DE TEXTO, INTERAÇÃO E SEQUÊNCIAS TEXTUAIS DIALOGAIS. *Revista de Letras*, v. 1, n. 41, p. 1-18, 15 jul. 2022. Disponível em: <<http://periodicos.ufc.br/revletras/article/view/81098>>. Acesso em: 16 set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.36517/revletras.41.1.7>.

³⁵ SANTOS, Daffine Alves Silva; OMENA, Lucas Henrique de; JÚNIOR, Silvio Nunes da Silva. O trabalho com a língua portuguesa no ensino fundamental entre as práticas docentes e a BNCC. *Caletrosκόpio*, v. 9, n. 2, p. 89-107, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufop.br/caletroscopeio/article/view/4966>>. Acesso em: 17 set. 2022.

ainda é tímida. Assim, sugere-se que esses docentes estão buscando se adaptar às mudanças do contexto educacional, e, ainda, que as formações continuadas existentes estão sendo desconectadas das necessidades impostas pela atualidade, tornando-as, portanto, ineficientes.

Há, além desses, diversas outras publicações, que discutem relatos de prática, por exemplo. A visita técnica/saída de campo, em Pereira, Paraguassú e Silva (2021)³⁶, um desses exemplos, discute a experiência de estudantes e professores de língua portuguesa que visitaram duas aldeias indígenas do povo Karajá, em Goiás. O momento demonstrou que é preciso pensar nas dificuldades enfrentadas por alunos indígenas em ambientes escolares, bem como contribuiu para o trabalho com a Lei nº 11.645/2008, que poderá partir da observação *in loco*, contribuindo para desmistificar ensinamentos equivocados e cristalizados sobre a temática da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, tornada obrigatória no currículo escolar pela referida Lei.

Outro exemplo é o trabalho de Reginato e Filho (2022)³⁷ em que as metodologias ativas são abordadas a partir do uso de smartphones no contexto do 5º ano do Ensino Fundamental I, com 28 alunos, o qual resultou em engajamento e protagonismo dos estudantes, êxito da prática e denunciou a falta de infraestrutura da escola, algo que é realidade em grande parte das escolas brasileiras. Houve também os relatos de Lima (2021)³⁸ sobre uma atividade a partir da Aprendizagem Baseada em Problemas, tendo em vista o contexto do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de São Paulo. Ainda, se fez presente o relato de Guirado, Marques e Castro (2020)³⁹ que se baseou no que se chamou de resolução de situação-problema, no contexto da 3ª série do Ensino Médio, em um colégio privado no interior de São Paulo. Destacou-se, a respeito deste estudo, que, embora os alunos tenham ampliado as habilidades argumentativas em gêneros orais e escritos, esse trabalho teria sido mais efetivo se ocorresse desde as séries anteriores. Ambos os relatos de práticas em São Paulo tiveram os mesmos resultados que o primeiro estudo deste parágrafo.

³⁶ CAMARGO VILHENA PEREIRA, Raíssa; MIRANDA PARAGUASSÚ, Alita Carvalho; XAVIER DA SILVA, Nunes. Formação prática de professores: visita técnica às aldeias Buridina e Bdèburè em Aruanã – Go. *LínguaTec*, v. 6, n. 2, p. 159–166, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/5483>>. Acesso em: 17 set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.35819/linguatec.v6.n2.5483>.

³⁷ REGINATO, Célia Aparecida; FILHO, Paulo Alexandre. Metodologias ativas nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental: um relato de experiência sobre o uso do smartphone no processo de ensino e aprendizagem. *Paidéi@*, v. 14, n. 25, p. 137-147, jan. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/1277/1163>>. Acesso em: 22 set. 2022.

³⁸ LIMA, Priscilla Alves. Aprendizagem baseada em problemas e plataformas digitais para o desenvolvimento de um projeto de multiletramentos em língua portuguesa. *Intercâmbio*, LAEL/PUCS, SP, v. 48, 2021. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/42811>>. Acesso em: 17 set. 2022.

³⁹ GUIRADO, Maria Teresa Martins; MARQUES, Rosebelly Nunes; CASTRO, Flávia Pierrotti de. Metodologia de resolução de situação-problema aplicada à aula de produção de texto no ensino médio. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1343–1373, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13611>>. Acesso em: 17 set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.13611>.

Por fim, houve também o curso de extensão Prática Cinematográfica do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS, para professores e estrangeiros, considerando o Português como Língua Adicional (PLA), abordado em Bulla, Hilgert e Bullegon (2018)⁴⁰. Concluiu-se que o trabalho com cinema, em um contexto de PLA, pode envolver múltiplos gêneros do discurso, bem como a produção de pensamento filosófico. Desse modo, ao mesmo tempo em que o estudante se torna um questionador crítico, amplia suas experiências ético-estéticas, artísticas e culturais e sua participação como cidadão.

Há, ainda, o estudo teórico de Mello *et al.* (2019)⁴¹ que aborda a Aprendizagem Baseada em Projetos aplicada de forma conjunta à Aprendizagem Baseada em Problemas, e dois estudos bibliográficos. Um deles - Lacerda e Acco (2020)⁴² - estuda as metodologias ativas aplicadas em 3 dissertações e 1 tese, tendo em vista o levantamento de pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e outro - Freitas *et al.* (2019)⁴³ - verifica as metodologias ativas aliadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

O primeiro estudo afirmou que, de modo geral, é preciso associar as metodologias ativas às práticas escolares. De modo específico, a Aprendizagem Baseada em Problemas pode ser associada ao Livro Didático, assim como a Aprendizagem Baseada em Projetos, às Sequências Didáticas. Dessa maneira, ambas são potencializadas, fazendo com que o aluno não seja meramente um receptor passivo. O segundo, por sua vez, destacou que as metodologias ativas demonstraram, nos textos selecionados, potencialidades para o ensino e a aprendizagem de línguas. O terceiro, por fim, observa que as metodologias ativas, aliadas às TDICs, podem potencializar a interação em sala de aula, presencial ou remota, e possibilitar uma aprendizagem mais significativa.

5 Considerações finais

⁴⁰ BULLA, Gabriela da Silva; HILGERT, Ananda Vargas; BULLEGON, Mariana. Prática Cinematográfica: o cinema como potencial ético-estético e transdisciplinar na aula de Português como Língua Adicional. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. 5, p. 1832–1850, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11806>>. Acesso em: 17 set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.unesp.v13.n4.out/dez.2018.11806>.

⁴¹ MELLO, Adriene Ferreira de et al. Problematizar e projetar nas aulas de português: as metodologias ativas como estratégias potencializadoras. *Revista Philologus*, CiFEFiL, Rio de Janeiro, v. 25, n. 75, p. 41–56, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/621>>. Acesso em: 17 set. 2022.

⁴² LACERDA, Vagno Vales; ACCO, Cleideni Alves do Nascimento. As Metodologias Ativas no ensino e na aprendizagem de línguas: utilização, desafios, alcances e impactos. *Leitura*, n. 67, p. 269–311, 2020. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/10910>>. Acesso em: 17 set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.28998/2317-9945.2020v0n67p269-311>.

⁴³ FREITAS, Edilaine da Silva et al. As metodologias ativas aliadas às TDICs para potencialização da interação nas aulas remotas de Língua Portuguesa e colaboração para uma aprendizagem. *Revista Philologus*, CiFEFiL, Rio de Janeiro, v. 26, n. 78, p. 918–931, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/352>>. Acesso em: 17 set. 2022.

Esta pesquisa, realizada a partir da metodologia de revisão sistemática de literatura, segundo Galvão e Pereira (2014), atingiu seus objetivos, pois pôde identificar aspectos teóricos e práticos sobre as metodologias ativas em estudos selecionados, analisando as suas possíveis contribuições ao ensino de Língua Portuguesa. Isso ocorreu através de uma série de buscas com os descritores “metodologia ativa”, “metodologias ativas”, “ensino de português” e “ensino de língua portuguesa” em todos os periódicos on-line selecionados da base de dados da plataforma Sucupira.

Para além disso, este estudo sintetizou as principais informações de pesquisas em português de periódicos notas Qualis A1, A2, B1, B2 e B3 a respeito da temática das metodologias ativas, no que tange ao ensino de Língua Portuguesa. Destaca-se que não foi feito nenhum recorte temporal, estando presentes todos os resultados ligados a esse escopo. Assim, pesquisadores e professores dessa área terão a possibilidade de ter acesso a esses textos de forma mais rápida, bem como às metodologias e aos resultados aqui analisados e sintetizados. Embora apresentem apenas alguns poucos exemplos de práticas pedagógicas - considerando a infinidade de possibilidades do trabalho docente, os resultados apresentados contribuem para o aprimoramento da própria atividade docente dos professores da área.

Como demonstrado ao longo deste estudo, a BNCC (BRASIL, 2018) entende o aluno como um ser em constante aprendizado, que deve ser incentivado a ocorrer de forma autônoma, crítica e protagonista. As metodologias ativas, portanto, como demonstram Moran (2018) e Valente (2018), vão ao encontro desses ideais. O que, no entanto, ainda é um problema, como demonstra Pinheiro *et al.* (2021), é que, no contexto do ensino de Língua Portuguesa, essas metodologias ainda não são tão presentes. Tendo em vista a última avaliação do PISA, na qual afirmou-se que o desempenho do Ensino Médio, inclusive na leitura, vem se mantendo o mesmo desde 2009, as metodologias ativas se põem como uma nova proposta, porque inserem o aluno no centro do processo de aprendizagem. Todos esses fatores, em conjunto, justificam a necessidade da existência deste estudo.

A análise dos 24 textos selecionados dentre os 365 resultados obtidos a partir das buscas nos 293 periódicos pesquisados gerou conclusões. No que tange aos dados quantitativos presentes nas cinco tabelas elaboradas, embora tenha ficado evidente a baixa recorrência de estudos que envolvessem metodologias ativas e ensino de Língua Portuguesa, também se percebeu que a tendência é de um aumento contínuo de publicações nos últimos anos. Isso se justifica principalmente pelo pico no ano de 2021, período em que foram publicados 10 textos.

Não se pode deixar de mencionar o papel da pandemia de COVID-19. O sistema educacional brasileiro sofreu grandes impactos nesse período, especialmente com o ensino remoto emergencial. Isso

aponta à hipótese de que foi um forte motivador para a realização de pesquisas que envolvessem a temática das metodologias ativas, inclusive no que tange ao ensino de Língua Portuguesa.

Sobre as informações das análises quanto às metodologias ativas utilizadas, os contextos de atuação ou de pesquisa e os resultados percebidos, ficou evidente certa regularidade no terceiro aspecto. Nos relatos de práticas educacionais, os resultados positivos dos estudos se destacaram, já que, além de essas metodologias promoverem a criticidade, a autonomia e o engajamento, não foram identificadas pesquisas em que as metodologias ativas não tenham contribuído ou tenham prejudicado o aprendizado. Apesar disso, em alguns momentos, foi levantada a questão da falta de infraestrutura das instituições, principalmente em publicações que tiveram tecnologias digitais como suporte. Dessa maneira, ao mesmo tempo que possuem vantagens, elas precisam enfrentar alguns desafios. Cabe ao professor, portanto, identificar a melhor metodologia e adaptá-la ao seu contexto de ensino.

Quanto à relação entre o contexto da pesquisa e a metodologia ativa empregada, não foi constatada nenhuma preferência em qualquer nível de ensino. Com exceção do estudo sobre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, único resultado que abordou essa etapa, todos os outros se utilizaram de distintas metodologias para contextos semelhantes. Reitera-se novamente o papel do professor como protagonista na aplicação de metodologias ativas, cabendo a ele a adaptação e a escolha adequada da metodologia ativa para o seu contexto de ensino.

Acerca dos estudos teóricos, houve pesquisas bibliográficas, estudos teóricos propriamente ditos - em que se analisam teorias e questões legais, por exemplo - e sugestões de sequências didáticas. Os pontos que mais se destacaram como negativos, principalmente nestes estudos, foi o uso tímido das metodologias ativas e a falta de infraestrutura nas instituições de ensino. Isso, somado à emergência das tecnologias digitais, acaba prejudicando ainda mais o fazer docente, que precisa, constantemente, ficar a par de uma cultura tecnológica.

É necessário destacar, como já foi feito ao longo deste texto, que esta pesquisa não está esgotada. Por causa dos limites textuais, não foi possível aprofundar as análises em certos aspectos, o que abre espaço para estudos futuros. Mesmo assim, as reflexões aqui presentes podem ser válidas para os profissionais do ensino de Língua Portuguesa, haja vista que foi realizada uma revisão de literatura com um *corpus* abrangente e atual, possibilitando aos professores verificar as tendências da área consoantes ao emprego de metodologias ativas.

A respeito delas, para finalizar, destaca-se a necessidade de discussões em formações iniciais de docentes de Língua Portuguesa, assim como de formações continuadas para atualização na área. É

preciso lembrar, contudo, que as metodologias ativas podem (e devem) ser aplicadas em qualquer área do ensino.

Agradecimento

Um agradecimento especial à professora Minéia Frezza do IFRS – *Campus* Bento Gonçalves, que contribuiu para a escrita deste artigo.

Referências

ASSOCIAÇÃO MÉDICA BRASILEIRA (AMB). *Perda cognitiva pós-Covid é similar a 20 anos de envelhecimento, sugere estudo*. Disponível em: <<https://amb.org.br/brasil-urgente/perda-cognitiva-pos-covid-e-similar-a-20-anos-de-envelhecimento-sugere-estudo/>>. Acesso em: 23 jul 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. *Epidemiol. Serv. Saúde*, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, mar. 2014. Disponível em <http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Brasil: INEP, [2018]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MORAN, José. PARTE I: Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB. p. 35-76.

MOTA, Ana Rita; ROSA, Cleci T. Werner da. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. *Espaço Pedagógico*, v. 25, n. 2, Passo Fundo, p. 261-276, maio/ago. 2018.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). *Histórico da pandemia de COVID-19*. 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2011%20de%20mar%C3%A7o%20de,pa%C3%ADses%20e%20regi%C3%B5es%20do%20mundo>. Acesso em: 20 jun. 2022.

PINHEIRO, Geova Rodrigues *et al.* As metodologias ativas em aulas de língua portuguesa no Ensino Médio. In: VASCONCELOS, Adaylson Wagner Sousa de (org.). *Linguística, letras e artes: teorias e práticas interdisciplinares em espaços educativos*. Ponta Grossa - PR: Atena, 2021. PDF. p. 177-196.

SANTOS, Josemar. Unisc e Seduc/RS promovem evento de encerramento do Programa de formação continuada para professores. 22. jul. 2019. *Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas – Comung*. Disponível em: <https://comung.org.br/2019/07/22/unisc-e-seduc-rs-promovem-evento-de-encerramento-do-programa-de-formacao-continuada-para-professores/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SIMONETTI, Carlos. Professores da 24ª CRE concluíram curso sobre metodologias ativas em Ciências. 29 mar. 2018. *Rádio Fandango*. Disponível em: <https://www.radiofandango.com.br/ultimas/2018/03/29/5627/professores-da-24a-cre-concluiram-curso-sobre-metodologias-ativas-em-ciencias/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004, p. 155-177.

UNISC e Seduc-RS apresentam programa de formação continuada. 2017. Disponível em: <https://www.gaz.com.br/unisc-e-seduc-rs-apresentam-programa-de-formacao-continuada/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

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 uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB. p. 77-108.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. 2022. Disponível em: https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?adgroupsurvey={adgroupsurvey}&gclid=Cj0KCQiA_c-OBhDFARIsAIFg3exu0xdFDV_ZTUpa1MhTgdEju88MmgVldDIWsdHfOa1TbgJ4gNhibiMaAlp7EALw_wcB. Acesso em: 10 jul. 2022.

Data de submissão: 03/03/2023. Data de aprovação: 29/07/2023.