

## METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DA RECEPÇÃO PASSIVA AO PROTAGONISMO DISCURSIVO NO ENSINO MÉDIO

ACTIVE METHODOLOGIES IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: FROM PASSIVE RECEPTION TO DISCURSIVE AGENCY IN HIGHER EDUCATION

Pâmela Franco

pan\_rabaldelli@hotmail.com

### RESUMO

Este artigo discute as possibilidades de articulação entre metodologias ativas e o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro, visando à superação do modelo pedagógico tradicional centrado na transmissão de conteúdos gramaticais descontextualizados. A partir de revisão teórica fundamentada em autores contemporâneos, o estudo evidencia convergências epistemológicas entre os princípios das metodologias ativas protagonismo estudantil, aprendizagem significativa, colaboração e as perspectivas sociointeracionistas e dialógicas de ensino de língua materna. Analisa-se como as orientações da Base Nacional Comum Curricular para o componente de Língua Portuguesa, organizadas em torno dos eixos de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica, alinham-se aos pressupostos das metodologias ativas. Exploram-se possibilidades teóricas de articulação entre diferentes abordagens ativas, como Aprendizagem Baseada em Projetos, círculos de leitura, escrita colaborativa, debates regrados e análise linguística contextualizada e o desenvolvimento de competências comunicativas dos estudantes do Ensino Médio. Discutem-se também os desafios estruturais, culturais e formativos para implementação de tais práticas no contexto educacional brasileiro. Conclui-se que as metodologias ativas constituem caminho promissor para formação de leitores críticos, produtores competentes e sujeitos protagonistas de suas práticas discursivas, desde que sustentadas por políticas públicas adequadas e processos formativos consistentes.

**Palavras-chave:** Metodologias Ativas; Ensino de Língua Portuguesa; Ensino Médio; Protagonismo Estudantil; BNCC.

### ABSTRACT

This article discusses the possibilities of articulation between active methodologies and Portuguese Language teaching in Brazilian High School, aiming to overcome the traditional pedagogical model centered on the transmission of decontextualized grammatical content. Based on a theoretical review grounded in contemporary authors, the study reveals epistemological convergences between the principles of active methodologies student protagonism, meaningful learning, collaboration, and the socio-interactionist and dialogical perspectives of mother tongue teaching. It analyzes how the guidelines of the Common National Curricular Base for Portuguese Language, organized around the axes of reading, text production, orality, and linguistic/semiotic analysis, align with the assumptions of active methodologies. The study explores theoretical possibilities of articulation between different active approaches such as Project-Based Learning, reading circles, collaborative writing, structured debates, and contextualized linguistic analysis and the development of communicative competencies among High School students. It also discusses the structural, cultural, and formative challenges for implementing such practices in the Brazilian educational context. The conclusion is that active methodologies constitute a promising path for training critical readers, competent text producers, and subjects who are protagonists

of their discursive practices, provided they are supported by adequate public policies and consistent formative processes.

**Keywords:** Active Methodologies; Portuguese Language Teaching; High School; Student Protagonism; BNCC.

## INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro atravessa um momento de profundas transformações. Historicamente marcado por práticas pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos gramaticais de forma prescritiva e descontextualizada, tal modelo tem se revelado insuficiente para atender às demandas formativas dos estudantes contemporâneos. Os resultados das avaliações de larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), evidenciam fragilidades significativas no desenvolvimento de competências leitoras, escritoras e interpretativas dos jovens brasileiros, sinalizando a premência de se repensar as práticas pedagógicas voltadas ao ensino de língua materna.

Nesse contexto, observa-se crescente desconexão entre os conteúdos privilegiados nas aulas de Língua Portuguesa e as práticas sociais de linguagem vivenciadas pelos estudantes. Enquanto as juventudes contemporâneas interagem cotidianamente com textos multimodais, produzem conteúdos em ambientes digitais e constroem sentidos a partir de múltiplas semioses, a escola, em muitos contextos, permanece centrada no estudo da gramática normativa e na leitura de textos canônicos de forma descontextualizada. Tal distanciamento contribui para o desengajamento dos estudantes e para a perpetuação de uma concepção de língua como objeto estático, dissociado de suas vivências comunicativas.

Diante desse panorama, as metodologias ativas emergem como alternativa pedagógica potencialmente capaz de ressignificar o ensino de Língua Portuguesa, posicionando o estudante como protagonista do processo de construção do conhecimento linguístico. Fundamentadas em princípios como autonomia intelectual, colaboração, resolução de problemas autênticos e aprendizagem significativa, as metodologias ativas propõem ruptura paradigmática com o modelo tradicional de ensino, no qual o docente figura como único detentor do saber e o discente assume postura passiva de receptor de informações.

Tal movimento encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe abordagem do ensino de Língua Portuguesa centrada no desenvolvimento de competências e habilidades, permitindo aos estudantes compreender, interpretar e produzir textos em diferentes contextos comunicativos, assumindo postura crítica e ética. As competências gerais da Educação Básica, pensamento crítico e criativo, domínio de diferentes linguagens, argumentação fundamentada, relacionam-se intrinsecamente aos princípios das metodologias ativas.

Do ponto de vista teórico-epistemológico, as metodologias ativas encontram sustentação em diferentes correntes pedagógicas. A perspectiva sociointeracionista vygotskiana, que concebe a aprendizagem como processo mediado pela interação social e pela linguagem, oferece alicerces para se pensar o ensino de Língua Portuguesa a partir de metodologias que privilegiem o diálogo e a

construção coletiva de sentidos. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal evidencia o papel da mediação pedagógica e da interação entre pares. A pedagogia problematizadora freireana, que critica o modelo bancário de educação e propõe práxis educativa libertadora e dialógica, estabelece profundo diálogo com os princípios das metodologias ativas.

No campo dos estudos linguísticos, a perspectiva dialógica de Bakhtin, ao compreender a língua como fenômeno dialógico, histórico e social, e propor a noção de gêneros discursivos como formas relativamente estáveis de enunciados das diversas esferas da atividade humana, fundamenta um ensino que tome as práticas sociais de linguagem como ponto de partida e chegada do trabalho pedagógico.

Não obstante as potencialidades das metodologias ativas, sua implementação enfrenta desafios consideráveis: a formação docente frequentemente não contempla as bases teórico-metodológicas necessárias; a cultura escolar oferece resistências estruturais; as condições materiais impõem limitações; e os sistemas avaliativos nem sempre se alinham aos princípios das metodologias ativas.

O presente artigo tem como objetivo discutir, a partir de perspectiva teórica fundamentada em referenciais atualizados, como as metodologias ativas podem contribuir para a transformação do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, promovendo a transição de um modelo centrado na recepção passiva para práxis que valorize o protagonismo discursivo dos estudantes. Busca-se refletir sobre os fundamentos teórico-pedagógicos das metodologias ativas, suas possibilidades de articulação com os eixos estruturantes do ensino de Língua Portuguesa propostos pela BNCC, leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica, bem como sobre desafios e perspectivas para sua implementação.

O artigo organiza-se em quatro seções principais, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção apresenta os fundamentos teórico-pedagógicos das metodologias ativas. A segunda aborda o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e as orientações da BNCC. A terceira seção, núcleo argumentativo central, discute as possibilidades de articulação entre metodologias ativas e ensino de Língua Portuguesa. As considerações finais retomam os principais argumentos, apontando potencialidades e perspectivas futuras.

## METODOLOGIAS ATIVAS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PEDAGÓGICOS

As metodologias ativas constituem conjunto de abordagens pedagógicas que posicionam o estudante como agente central no processo de construção do conhecimento. Embora sua popularização no Brasil seja recente, os fundamentos teóricos que as sustentam remontam a diferentes movimentos pedagógicos que questionaram os modelos tradicionais centrados na transmissão unidirecional de conteúdo.

As bases das metodologias ativas identificam-se no pensamento de Dewey (1859-1952), expoente da Escola Nova, que defendia educação vinculada à experiência concreta e à resolução de problemas significativos. Para Dewey, a verdadeira educação ocorre por meio da experiência reflexiva, através de processo ativo de investigação e experimentação, no qual o estudante é protagonista.

No Brasil, as ideias deweyanas foram ressignificadas por Freire (1921-1997), que criticou a "educação bancária" e propôs educação problematizadora, dialógica e libertadora. Para Freire, o ato educativo constitui-se como ato dialógico de conhecimento, no qual educadores e educandos problematizam a realidade e constroem coletivamente novos saberes, valorizando diálogo, problematização e autonomia.

A perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1896-1934) oferece contribuições centrais ao compreender o desenvolvimento como processo social e culturalmente mediado. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal fundamenta práticas pedagógicas colaborativas, nas quais a interação entre pares e a mediação docente constituem elementos essenciais.

Berbel (2011) define metodologias ativas como processos interativos de conhecimento, análise e pesquisas, com finalidade de encontrar soluções para problemas, baseando-se em formas de desenvolver o aprender por meio de experiências reais ou simuladas. Bacich e Moran (2018) enfatizam que constituem estratégias centradas na participação efetiva dos estudantes, de forma flexível e híbrida, deslocando o foco do ensinar para o aprender.

Diesel, Baldez e Martins (2017) identificam como elementos estruturantes: o estudante como centro do processo; autonomia como competência a desenvolver; problematização da realidade; trabalho em equipe; inovação pedagógica; professor como mediador; e estímulo à metacognição.

As metodologias ativas não constituem modelo único, mas conjunto diversificado de estratégias que compartilham princípios epistemológicos comuns: protagonismo estudantil, aprendizagem significativa, autonomia intelectual, colaboração, problematização e reflexão crítica.

Entre as principais abordagens destacam-se: Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), caracterizada pela apresentação de problemas complexos como ponto de partida; Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), que envolve investigação de questões autênticas resultando em produtos ou apresentações; Sala de Aula Invertida, na qual o acesso prévio a conteúdos libera tempo presencial para aplicação e discussão; Gamificação, que incorpora elementos de jogos para aumentar engajamento; Aprendizagem entre Pares, com discussões colaborativas; e Estudos de Caso, apresentando situações reais para análise crítica.

No Brasil, as metodologias ativas têm ganhado espaço impulsionadas pela BNCC, que preconiza desenvolvimento de competências por meio de práticas ativas e significativas. A BNCC, ao estabelecer

como competência geral o pensamento crítico e a argumentação fundamentada, alinha-se aos princípios epistemológicos das metodologias ativas.

As metodologias ativas dialogam com a pedagogia freireana, historicamente influente no pensamento educacional brasileiro, encontrando nela estratégias para efetivação de diálogo, problematização e autonomia nas práticas escolares.

Contudo, a implementação enfrenta desafios estruturais: formação docente insuficiente, condições precárias de trabalho, organização rígida dos tempos escolares, currículos extensos e sistemas avaliativos centrados em provas padronizadas constituem obstáculos concretos. A discussão sobre metodologias ativas não pode prescindir da análise das condições objetivas de trabalho docente e das políticas educacionais mais amplas.

## O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro constitui campo complexo, atravessado por tensões teóricas, metodológicas e políticas que refletem diferentes concepções de língua, linguagem e educação linguística. Compreender as transformações históricas, as orientações da BNCC e os desafios contemporâneos torna-se fundamental para discutir as potencialidades das metodologias ativas.

Do ensino normativo-prescritivo às abordagens sociointeracionistas

Historicamente, o ensino de Língua Portuguesa esteve marcado por concepção normativo-prescritiva, na qual o foco recaía sobre domínio da gramática normativa e nomenclatura gramatical. Nessa perspectiva, ainda hegemônica em muitos contextos, a língua é compreendida como sistema homogêneo de regras a serem memorizadas, organizando-se o ensino em torno de conteúdos gramaticais descontextualizados e prescrição de formas prestigiadas socialmente.

A partir da década de 1980, tal modelo foi criticado por linguistas aplicados que propuseram abordagens fundamentadas em perspectivas sociointeracionistas, enunciativo-discursivas e sociolinguísticas. Geraldi (1984), Possenti (1996), Antunes (2003) e Bagno (2007), entre outros, questionaram o ensino tradicional e defenderam prática pedagógica centrada no texto e nas práticas sociais de linguagem.

Geraldi (1984) propôs reorientação radical, defendendo trabalho organizado em torno de três práticas: leitura, produção e análise linguística. Para o autor, o ensino de gramática só se justifica quando articulado à compreensão e produção de textos, como recurso para reflexão sobre usos efetivos da língua.

As contribuições da Linguística Textual, Análise do Discurso, Sociolinguística e estudos bakhtinianos ofereceram fundamentos para repensar o ensino. Bakhtin, ao propor gêneros discursivos como tipos

relativamente estáveis de enunciados, abriu caminhos para abordagem que superasse dicotomias e tomasse práticas sociais de linguagem como ponto de partida.

Não obstante os avanços teóricos, a transposição para práticas cotidianas ainda enfrenta obstáculos. Pesquisas evidenciam que o modelo tradicional permanece predominante, especialmente no Ensino Médio, onde pressões de vestibulares e ENEM reforçam práticas voltadas para memorização.

A BNCC, homologada em 2018, representa o documento normativo mais recente para reorganização do Ensino Médio. Na área de Linguagens e suas Tecnologias, propõe abordagem integrada, orientada pelo desenvolvimento de competências específicas, destacando-se: compreender funcionamento de diferentes linguagens e práticas culturais; compreender processos identitários e relações de poder; utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista; apreciar produções artísticas; e mobilizar práticas de linguagem no universo digital.

Para Língua Portuguesa, a BNCC organiza o trabalho em quatro eixos estruturantes integrados: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica.

No eixo da leitura, preconiza desenvolvimento de habilidades que permitam compreensão crítica, identificação de informações implícitas, reconhecimento de diferentes perspectivas, análise de estratégias argumentativas e avaliação de fontes. A leitura é compreendida como prática social complexa de construção ativa de sentidos.

No eixo da produção textual, enfatiza a produção de textos orais, escritos e multissemióticos em diferentes gêneros e campos de atuação, considerando contexto, propósitos, interlocutores e circulação. A escrita constitui atividade discursiva complexa, processo de autoria envolvendo planejamento, textualização, revisão e reescrita.

No eixo da oralidade, destaca desenvolvimento de competências relacionadas aos gêneros orais públicos e formais como debates, seminários, podcasts, que exigem planejamento, estratégias argumentativas e adequação situacional.

No eixo da análise linguística/semiótica, propõe abordagem reflexiva e contextualizada dos recursos linguísticos e multissemióticos, compreendendo-os como estratégias de construção de sentidos. A análise linguística não se confunde com ensino tradicional de gramática, mas constitui reflexão sobre usos da língua e efeitos de sentido produzidos.

A BNCC organiza ainda o trabalho a partir de cinco campos de atuação social: vida pessoal, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, atuação na vida pública e artístico-literário, visando contextualizar as práticas de linguagem nas esferas sociais onde circulam.

#### Desafios contemporâneos

O ensino de Língua Portuguesa enfrenta desafios de natureza teórica, metodológica, política e sociocultural. Um primeiro desafio refere-se aos multiletramentos e multimodalidade. Rojo e Moura

(2012) argumentam que transformações contemporâneas exigem ampliação da noção tradicional de letramento. Os multiletramentos referem-se à multiplicidade cultural e semiótica dos textos atuais, que articulam linguagem verbal, imagens, sons e recursos digitais. A incorporação crítica das tecnologias digitais ao ensino constitui desafio incontornável.

Um segundo desafio relaciona-se ao desinteresse dos estudantes em relação às aulas tradicionais de Língua Portuguesa. Pesquisas evidenciam que jovens apresentam práticas culturais e de letramento intensas fora da escola, mas não se engajam em atividades escolares percebidas como artificiais. Dayrell (2007) e Corti (2016) argumentam que a escola não reconhece os jovens como sujeitos de direitos, com culturas e saberes legítimos.

Um terceiro desafio diz respeito à formação docente. Embora avanços teóricos tenham sido incorporados aos currículos de Letras, a transposição para práticas efetivas permanece problemática. Muitos professores sentem-se inseguros para adotar abordagens mais contextualizadas. Condições objetivas de trabalho, como sobrecarga, número excessivo de estudantes, falta de tempo, por exemplo, constituem obstáculos concretos.

Um quarto desafio refere-se aos sistemas de avaliação externa, que exercem influência sobre currículos praticados. Embora o ENEM tenha tentado avaliar competências contextualizadamente, a pressão por resultados frequentemente leva ao treinamento de questões em detrimento de práticas mais formativas.

Por fim, as desigualdades socioeconômicas limitam possibilidades pedagógicas. A falta de bibliotecas, laboratórios, internet e materiais diversificados restringe o trabalho. Muitos estudantes enfrentam condições precárias, jornadas de trabalho e defasagens acumuladas, condições que não podem ser desconsideradas.

#### Perspectivas para ensino mais significativo

Experiências inovadoras e reflexões contemporâneas apontam caminhos possíveis. Bunzen (2009) e Rojo (2009) defendem projetos de letramento como estratégia potente, partindo de problemas significativos e mobilizando práticas de linguagem com propósitos reais e circulação efetiva.

Street (2014) diferencia modelo autônomo de modelo ideológico de letramento. No ideológico, o letramento é compreendido como prática social situada, permeada por relações de poder, implicando reconhecer e valorizar a diversidade de práticas letradas dos estudantes.

Kleiman (2005) e Soares (2020) argumentam que o ensino precisa articular diferentes dimensões do conhecimento sobre língua de forma integrada. A gramática contextualizada não é abandono do ensino de gramática, mas sua reconfiguração, tomando textos como ponto de partida.

Cosson (2014, 2020), no campo do letramento literário, propõe metodologias que promovam formação de leitores não por imposição, mas através de comunidades de leitura, compartilhamento de experiências e valorização das interpretações dos estudantes.

Tais perspectivas convergem para compreensão de que o ensino de Língua Portuguesa precisa superar o modelo transmissivo-normativo e adotar abordagens dialógicas, contextualizadas e comprometidas com protagonismo estudantil, o que estabelece diálogo direto com as metodologias ativas.

## METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO

A articulação entre princípios das metodologias ativas e objetivos formativos do ensino de Língua Portuguesa constitui campo fértil de possibilidades. Conforme discutido, tanto as metodologias ativas quanto as perspectivas contemporâneas de ensino de língua materna convergem para valorização do protagonismo estudantil, da aprendizagem contextualizada e da formação de sujeitos críticos e autônomos. Esta seção explora como as metodologias ativas podem contribuir para transformação qualitativa do ensino de Língua Portuguesa, particularmente nos eixos estruturantes da BNCC: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica.

### **Da recepção passiva ao protagonismo discursivo: fundamentos teóricos**

A proposição de ensino de Língua Portuguesa fundamentado em metodologias ativas encontra sustentação na confluência de perspectivas linguísticas, pedagógicas e epistemológicas. O dialogismo bakhtiniano, a perspectiva sociointeracionista vygotskiana e a pedagogia problematizadora freireana constituem pilares conceituais que permitem compreender a linguagem não como sistema abstrato de regras, mas como atividade interacional, dialógica e situada, por meio da qual os sujeitos agem no mundo e constroem sentidos.

Bakhtin (2003), ao propor que toda compreensão é ativamente responsiva e que todo enunciado se constitui em relação a outros enunciados, fundamenta a impossibilidade de aprendizagem meramente receptiva da língua. A linguagem é essencialmente dialógica, e os gêneros discursivos constituem formas de ação social. O ensino não pode limitar-se à transmissão de conteúdos gramaticais, mas deve promover situações em que estudantes usem a linguagem em práticas discursivas autênticas, posicionando-se como autores e interlocutores ativos.

Vygotsky (1991, 2001), ao compreender a aprendizagem como processo mediado pela interação social, oferece sustentação para práticas colaborativas. O conceito de ZDP evidencia que o

estudante alcança níveis mais elevados quando atua em colaboração. Aplicado ao ensino de Língua Portuguesa, fundamenta práticas como revisão colaborativa, círculos de leitura e produção coletiva de textos.

Freire (1987, 1996), ao criticar o modelo bancário e propor pedagogia problematizadora, estabelece conexões diretas com metodologias ativas. O ato de conhecer constitui-se como processo de problematização, investigação crítica e construção coletiva. No ensino de língua, propõe partir de palavras e temas geradores significativos, promovendo leitura crítica da palavra e do mundo.

Depreende-se que a articulação entre metodologias ativas e ensino de Língua Portuguesa fundamenta-se em convergências epistemológicas profundas sobre natureza da linguagem, processos de aprendizagem e objetivos formativos. O protagonismo discursivo constitui simultaneamente princípio central das metodologias ativas e objetivo fundamental do ensino contemporâneo de Língua Portuguesa.

### **Metodologias ativas e o desenvolvimento de competências leitoras**

A leitura, compreendida como processo ativo e complexo de construção de sentidos, constitui competência fundamental. Kleiman (2004, 2013) e Koch e Elias (2006) argumentam que leitura proficiente mobiliza conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos e enciclopédicos, envolvendo processos como ativação de conhecimentos prévios, formulação de hipóteses, inferências e avaliação crítica. Solé (1998) enfatiza que compreensão leitora se desenvolve por ensino explícito de estratégias como antecipação, seleção, inferência, e verificação.

As metodologias ativas oferecem estratégias potentes para desenvolvimento de competências leitoras. Os círculos de leitura, nos quais grupos pequenos leem o mesmo texto assumindo diferentes papéis rotativos (questionador, conector, iluminador), promovem leitura ativa, discussão dialógica e desenvolvimento de estratégias de compreensão.

A leitura colaborativa, na qual professor ou estudantes experientes modelam processos de compreensão explicitando estratégias cognitivas, alinha-se aos princípios das metodologias ativas e pressupostos vygotskianos. Durante leitura de texto complexo, o professor verbaliza suas estratégias, e progressivamente os estudantes as internalizam.

Os projetos de leitura orientados por problemas socialmente relevantes envolvem investigação de questão complexa demandando leitura de múltiplos textos em diversos gêneros, comparação de perspectivas e avaliação crítica de fontes. Um projeto sobre "juventudes e trabalho" pode envolver leitura de reportagens, dados estatísticos, artigos, legislação e textos literários, promovendo letramento múltiplo e pensamento crítico.

No contexto dos multiletramentos, metodologias ativas possibilitam desenvolvimento de competências de leitura de textos multimodais. A análise colaborativa de memes, infográficos, vídeos e

sites, investigando como múltiplas linguagens se articulam para produzir sentidos, promove letramento visual e digital.

A perspectiva do letramento crítico (Cervetti; Pardales; Damico, 2001; Jordão, 2013), que propõe questionar relações de poder e ideologias nos discursos, encontra nas metodologias ativas estratégias operacionais. Debates sobre perspectivas em textos, análise de discursos midiáticos e produção de contratextos promovem consciência crítica sobre práticas de linguagem.

### **Metodologias ativas e a produção textual: da escrita escolar à autoria situada**

A produção textual constitui competência central, porém, conforme argumentam Geraldi (1991) e Antunes (2003), a produção escolar caracteriza-se pela artificialidade: estudantes escrevem apenas para avaliação, sem propósitos comunicativos definidos nem interlocutores reais. As metodologias ativas oferecem caminhos para superar tal artificialidade.

A Aprendizagem Baseada em Projetos constitui metodologia potente para produção contextualizada. Em projeto sobre "memória e identidade local", estudantes podem realizar entrevistas, produzir biografias, elaborar exposição fotográfica, criar documentário e organizar evento para a comunidade. Tal projeto mobiliza diversos gêneros em situações autênticas, nas quais textos cumprem funções sociais concretas e são dirigidos a interlocutores reais, promovendo trabalho colaborativo, pesquisa e autonomia.

A escrita colaborativa, facilitada por tecnologias como Google Docs, permite que estudantes produzam textos coletivamente, negociando sentidos, tomando decisões linguísticas conjuntas e revisando mutuamente. Alinha-se aos princípios vygotskianos e bakhtinianos de linguagem dialógica, aplicando-se a diversos gêneros: artigos coletivos, resenhas, roteiros, reportagens.

A revisão colaborativa orientada por rubricas envolve estudantes como leitores críticos e revisores de textos de pares. Com critérios previamente definidos (clareza, adequação ao gênero, coerência, coesão, correção), analisam textos, fazem sugestões e discutem reescrita, desenvolvendo competências de produção, leitura e análise linguística.

Os portfólios reflexivos, nos quais estudantes arquivam textos e refletem metacognitivamente sobre aprendizagens e processos de escrita, constituem estratégia avaliativa e formativa alinhada às metodologias ativas, promovendo autoavaliação e autorregulação.

No contexto dos multiletramentos, as metodologias ativas possibilitam produção de textos multimodais na forma de vídeos, podcasts, blogs, infográficos, booktubes, mobilizando competências de design visual, edição e articulação entre múltiplas semioses, essenciais para participação na cultura digital.

As metodologias ativas não pressupõem abandono do ensino de aspectos notacionais e gramaticais, mas os abordam contextualizadamente, a serviço da produção de sentidos e adequação textual, não como conteúdos abstratos.

### **Metodologias ativas e práticas de oralidade**

A oralidade, embora modalidade primária da língua, foi historicamente negligenciada como objeto de ensino sistemático. Marcuschi (2001) e Schneuwly e Dolz (2004) argumentam que a escola privilegiou a escrita, assumindo equivocadamente que competências de fala se desenvolvem espontaneamente. Contudo, gêneros orais públicos como debate, seminário, podcast, apresentam convenções específicas que precisam ser ensinadas.

As metodologias ativas mostram-se adequadas para desenvolvimento de competências orais, privilegiando interação, diálogo e colaboração. O debate regrado desenvolve competências argumentativas, escuta ativa e respeito a perspectivas divergentes. Envolve preparação prévia, definição de papéis, estabelecimento de regras e reflexão posterior sobre estratégias utilizadas.

O seminário acadêmico pode ser trabalhado por meio de planejamento coletivo, definição de estratégias de exposição, preparação de roteiro, ensaio com feedback de pares e reflexão metacognitiva sobre desempenho, contrastando com prática comum de solicitar apresentações sem ensino explícito das características do gênero.

A produção de podcasts articula metodologias ativas, competências orais e letramento digital. Envolve definição de tema e público, pesquisa, elaboração de roteiro, gravação, edição e divulgação, mobilizando competências de planejamento textual, adequação da linguagem oral e uso de tecnologias. A circulação efetiva confere autenticidade à produção.

O júri simulado, dramatização de julgamento sobre questão controversa, mobiliza intensamente oralidade formal. Estudantes assumem papéis, elaboram argumentos orais, contra-argumentam e deliberam, desenvolvendo competências argumentativas e de adequação a contextos formais.

A autoavaliação de produções orais, com base em rubricas sobre volume, postura, organização do discurso e adequação da linguagem, promove consciência metacognitiva. Gravações em vídeo analisadas reflexivamente constituem ferramenta poderosa de feedback.

### **Metodologias ativas e análise linguística/semiótica**

A análise linguística diferencia-se radicalmente do ensino tradicional de gramática. Enquanto o ensino tradicional privilegia memorização de nomenclaturas e classificação de termos isolados, a análise linguística constitui atividade reflexiva e contextualizada sobre recursos linguísticos utilizados na compreensão e produção de textos. Conforme Geraldi (1991) e Mendonça (2006), deve estar integrada

às práticas de leitura e produção, tomando textos como objetos de reflexão sobre escolhas linguísticas e efeitos de sentido.

A análise linguística epilingüística, reflexão sobre língua em uso sem necessariamente usar metalinguagem técnica, desenvolve-se por meio de atividades colaborativas comparando versões de textos e analisando escolhas linguísticas e efeitos de sentido. Ao comparar manchetes jornalísticas sobre mesmo evento, estudantes refletem sobre como escolha de verbos, adjetivos ou estruturas sintáticas produz diferentes efeitos, revela posicionamentos ideológicos e constrói representações da realidade, desenvolvendo consciência sobre caráter não neutro da linguagem.

A análise linguística metalingüística, posterior à epilingüística, envolve sistematização conceitual e uso de metalinguagem gramatical. Porém, diferentemente do ensino tradicional, não constitui ponto de partida, mas chegada de processo de reflexão. Após atividades epilingüísticas sobre tempos verbais em narrativas, o professor sistematiza funções dos pretéritos, oferecendo nomenclatura como ferramenta para nomear fenômenos já compreendidos intuitivamente.

A revisão textual orientada por aspectos linguísticos específicos constitui estratégia ativa integrada à produção. Após produção de texto argumentativo, propõe-se revisão focada em recursos de coesão. Em grupos, estudantes analisam textos, identificam problemas, discutem reformulações e reescrevem. Posteriormente, o professor sistematiza recursos observados e oferece nomenclatura.

A investigação linguística constitui metodologia potente para desenvolvimento de consciência sobre variação e superação de preconceitos. Estudantes realizam projetos de pesquisa sobre fenômenos variáveis, coletando dados em diferentes contextos, analisando padrões e refletindo sobre fatores que condicionam variação, desenvolvendo postura investigativa e científica.

A análise de textos multimodais envolve reflexão sobre como recursos visuais, sonoros e gestuais articulam-se aos verbais para produzir sentidos. Análise colaborativa de infográficos, memes, vídeos e capas desenvolvem letramento visual e digital, ampliando análise linguística para além do código verbal.

A análise linguística deve sempre orientar-se por propósitos claros: compreender melhor textos, produzir textos mais adequados, ampliar repertório expressivo, desenvolver consciência sobre variação, reconhecer estratégias argumentativas. Não se justifica como fim em si, mas como meio para desenvolvimento de competências comunicativas e formação de usuários críticos da língua.

A adoção de metodologias ativas implica reconfiguração do papel docente. O professor passa a atuar como mediador, curador, designer de experiências de aprendizagem e facilitador de processos colaborativos. Assume funções de problematizador, mediador de compreensão leitora, leitor crítico dos textos estudantis oferecendo feedback formativo, sistematizador de conhecimentos linguísticos, curador de materiais e avaliador formativo.

Tal reconfiguração não reduz a importância do professor, mas a ressignifica. O trabalho fundamentado em metodologias ativas demanda planejamento cuidadoso, intencionalidade clara, domínio teórico consistente, capacidade de mediar interações complexas e flexibilidade para ajustar percursos formativos.

Não obstante as potencialidades, a implementação enfrenta desafios estruturais. A formação docente frequentemente não prepara para práticas ativas. As condições de trabalho com jornadas extensas, número excessivo de estudantes, tempo insuficiente dificultam metodologias que demandam acompanhamento individualizado. As limitações de infraestrutura impõem restrições concretas. As culturas escolares oferecem resistências simbólicas. As tensões entre avaliações formativas e externas padronizadas geram dilemas pragmáticos.

Tais desafios evidenciam que transformação das práticas não pode ser responsabilidade exclusiva de professores, mas demanda políticas públicas que garantam condições dignas de trabalho, formação robusta, infraestrutura adequada e valorização docente. Ademais, a superação de visões reducionistas das metodologias ativas requer aprofundamento teórico e transformação de concepções de linguagem, ensino e aprendizagem.

Experiências inovadoras, pesquisas recentes e reflexões contemporâneas indicam que articulação entre metodologias ativas e ensino de Língua Portuguesa não apenas é possível, mas constitui caminho promissor. A construção de redes colaborativas de professores, a documentação de experiências pedagógicas, a articulação entre universidades e escolas, o investimento em políticas públicas e a pesquisa empírica sobre metodologias ativas podem oferecer evidências sobre impactos, potencialidades e condições de efetividade, subsidiando práticas fundamentadas cientificamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo propôs-se a discutir, a partir de perspectiva teórica fundamentada em referenciais atualizados, as possibilidades de articulação entre metodologias ativas e o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, visando à superação do modelo pedagógico tradicional centrado na transmissão passiva de conteúdos e à construção de práticas educativas que promovam o protagonismo discursivo dos estudantes.

A análise teórica empreendida demonstrou que as metodologias ativas, enraizadas no pensamento de Dewey, Vygotsky e Freire, e as perspectivas contemporâneas de ensino de Língua Portuguesa, fundamentadas na Linguística Aplicada e nos estudos bakhtinianos, compartilham princípios estruturantes comuns: a compreensão da aprendizagem como processo ativo de construção de conhecimento; a valorização da interação social e do diálogo; o reconhecimento da linguagem como

prática social situada; e o compromisso com a formação de sujeitos autônomos, críticos e eticamente responsáveis.

A BNCC, ao propor abordagem do ensino de Língua Portuguesa centrada no desenvolvimento de competências, organizada a partir de práticas sociais de linguagem e de gêneros discursivos, estabelece diretrizes que se alinham substantivamente aos princípios das metodologias ativas. As competências específicas de Linguagens e os eixos estruturantes: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística, demandam abordagens pedagógicas que transcendam a transmissão de conteúdos gramaticais descontextualizados e promovam engajamento ativo em práticas autênticas de uso da língua.

A discussão desenvolvida evidenciou múltiplas possibilidades de articulação entre metodologias ativas e o trabalho com diferentes eixos do ensino de Língua Portuguesa. No desenvolvimento de competências leitoras, estratégias como círculos de leitura, leitura colaborativa, projetos de investigação e letramento crítico mostraram-se capazes de promover compreensão profunda e crítica de múltiplos gêneros, incluindo textos multimodais e digitais. Na produção textual, a Aprendizagem Baseada em Projetos, escrita colaborativa, revisão orientada e produção multimodal oferecem caminhos para superar a artificialidade da escrita escolar e criar situações autênticas de autoria. As práticas de oralidade podem ser enriquecidas por debates regrados, seminários, podcasts e júris simulados. A análise linguística, quando integrada contextualmente às práticas de leitura e produção, contribui para compreensão da língua como repertório de recursos expressivos mobilizados na construção de sentidos.

Ressalta-se, contudo, que o artigo não apresentou as metodologias ativas como panaceia para os desafios do ensino de Língua Portuguesa. A implementação efetiva enfrenta obstáculos estruturais, culturais, formativos e políticos: formação docente insuficiente, condições precárias de trabalho, limitações de infraestrutura, resistências culturais e tensões entre avaliações formativas e externas. Tais desafios evidenciam que a transformação das práticas demanda políticas públicas que garantam condições dignas de trabalho, processos formativos robustos, infraestrutura adequada e valorização docente.

Pesquisas empíricas futuras, especialmente de natureza qualitativa na forma de estudos de caso, pesquisas-ação, relatos analiticamente fundamentados, poderão oferecer evidências sobre impactos das metodologias ativas no desenvolvimento de competências comunicativas, sobre condições que favorecem ou dificultam sua implementação e sobre processos formativos efetivos. Tais investigações subsidiarão políticas educacionais e práticas fundamentadas cientificamente.

Por fim, a discussão sobre metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa inscreve-se em debate mais amplo sobre sentidos e finalidades da educação escolar na contemporaneidade. Em contexto marcado por desigualdades, complexidade comunicativa, transformações tecnológicas e desafios éticos que demandam cidadãos capazes de compreender criticamente discursos, argumentar

fundamentadamente, dialogar com a diferença e atuar responsavelmente, o ensino de Língua Portuguesa não pode limitar-se à transmissão de nomenclaturas gramaticais. Torna-se imperativa a construção de práticas que formem leitores críticos, produtores competentes de textos em múltiplas linguagens, falantes autônomos e sujeitos conscientes do papel constitutivo da linguagem na construção de identidades e na transformação social.

As metodologias ativas, quando fundamentadas teoricamente, implementadas criticamente e sustentadas por condições adequadas de trabalho e formação, podem contribuir significativamente para que o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio constitua-se como prática educativa emancipatória, dialógica e comprometida com a formação integral dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BAGNO, M. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. 52. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. Análise linguística: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 set. 2024.
- BUNZEN, C. Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.
- CORTI, A. P. Ensino Médio em São Paulo: a expansão das matrículas nos anos 1990. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 41-64, jan./mar. 2016.
- COSCARELLI, C. V. Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- COSSON, R. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2014. COSSON, R. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DEWEY, J. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Nacional, 1979.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. *Revista X*, v. 1, n. 1, p. 19-32, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984. GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 69-90.

KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004. KLEIMAN, A. B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 14. ed. Campinas: Pontes, 2013.

KLEIMAN, A. B. Precisa-se repensar o conceito de alfabetização. *Revista Presença Pedagógica*, v. 11, n. 62, p. 18-25, 2005.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN,

J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020. SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.