

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Linguística, letras e artes:



**Teorias e práticas interdisciplinares
em espaços educativos**

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Linguística, letras e artes:



**Teorias e práticas interdisciplinares
em espaços educativos**

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo

Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Linguística, letras e artes: teorias e práticas interdisciplinares em espaços educativos

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Flávia Roberta Barão
Indexação: Gabriel Motomu Teshima
Revisão: Os autores
Organizador: Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755 Linguística, letras e artes: teorias e práticas interdisciplinares em espaços educativos / Organizador Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-495-2
DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.952212009>

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Vasconcelos, Adaylson Wagner Sousa de (Organizador). II. Título.
CDD 410

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Em **LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES: TEORIAS E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES EM ESPAÇOS EDUCATIVOS**, coletânea de vinte e dois capítulos que une pesquisadores de diversas instituições, congregamos discussões e temáticas que circundam a grande área da Linguística, Letras e Artes e dos diálogos possíveis de serem realizados com as demais áreas do saber.

Temos, no presente volume, dois grandes grupos de reflexões que explicitam essas interações. Neles estão debates que circundam estudos literários e estudos em educação, práticas pedagógicas e ensino.

Estudos literários traz análises sobre autores como Gil Vicente, Woody Allen, Carolina Maria de Jesus, Clarice Lispector e David Gonçalves.

Em estudos em educação, práticas pedagógicas e ensino são verificadas contribuições que versam sobre formação docente, formação de leitores, segunda língua, ensino de línguas, atuação presencial e remota, metodologias ativas, educação escolar indígena, EaD.

Assim sendo, convidamos todos os leitores para exercitar diálogos com os estudos aqui contemplados.

Tenham proveitosas leituras!

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

DOCTRINA E COMPOSIÇÃO ARTÍSTICA NO *AUTO DA CANANEIA* (1534), DE GIL VICENTE

Alexandre Soares Carneiro

Maryna Galliani Falcão

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120091>

CAPÍTULO 2..... 7

UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DO CONTO “O CASO KUGELMASS”, DE WOODY ALLEN

Mariana Alice de Souza Miranda

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120092>

CAPÍTULO 3..... 16

O TABU DO OBJETO: O FUNCIONAMENTO DO MECANISMO DE CONTROLE DO DIZER NO LIVRO “LOVE UPON THE CHOPPING BOARD”

Jéssica Akemi Kawano Ribeiro

Roselene de Fátima Coito

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120093>

CAPÍTULO 4..... 24

A LITERATURA AFROAMERICANA NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA FURB, ENTRE 1994 E 2004

José Endoença Martins

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120094>

CAPÍTULO 5..... 36

A MARGINALIZAÇÃO DA MULHER NEGRA NA ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Marcos Antônio Fernandes dos Santos

Geize de Jesus Silva de Sousa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120095>

CAPÍTULO 6..... 50

SENTIDOS DA PAIXÃO: UMA ANÁLISE DA VIOLÊNCIA EM CONTOS DE CLARICE LISPECTOR

Ranyele da Silva

Francisco Afrânio Câmara Pereira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120096>

CAPÍTULO 7..... 56

RESSIGNIFICAÇÕES DA MEMÓRIA NAS NARRATIVAS FICCIONAIS DE DAVID GONÇALVES

Cladir Gava

Taiza Mara Rauen Moraes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120097>

CAPÍTULO 8..... 65

A (DE) FORMA-AÇÃO DE UM PROFESSOR CARTÓGRAFO: COMO CHEGAMOS A “SER” PROFESSOR?

Jorge Garcia

Alberto d’Avila Coelho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120098>

CAPÍTULO 9..... 75

FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DESENVOLVIMENTAL: SENTIDOS E REFLEXÕES

Sandra Maria Araújo Vilela

Kelly Cristina Ferreira

Thainara Nominato Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120099>

CAPÍTULO 10..... 86

O AVANÇO E AS TRANSFORMAÇÕES DA ESCRITA: O ATRIBUTO DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Sinthia Moreira Silva

Camila do Rosario Silva Barreto

Nayara Felicíssimo Amaral

Sibele Souza Rodrigues

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200910>

CAPÍTULO 11..... 99

EL MIEDO COMO OBSTÁCULO PARA APRENDER UNA SEGUNDA LENGUA

Gabriela Madrigal Barragán

Dora Alicia Daza Ponce

Bertha Guadalupe Rosas Echeverría

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200911>

CAPÍTULO 12..... 105

BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

Ezequias Felix de Andrade

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200912>

CAPÍTULO 13..... 115

AS ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA

Diana Vasconcelos Lopes

Eduardo Barbuio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200913>

CAPÍTULO 14..... 128

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: SUBPROJETOS DE INGLÊS DO PIBID E RP

Ana Karina de Oliveira Nascimento
Maria Amália Vargas Façanha
Marlene de Almeida Augusto de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200914>

CAPÍTULO 15..... 142

VAZANTE: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS A PARTIR DE UMA ANÁLISE FÍLMICA

Larissa Chaves Pinto
Túlio Henrique Pinheiro
Jordânia Grazielle de Souza
Jocimara Fernandes de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200915>

CAPÍTULO 16..... 152

ATUAÇÃO PRESENCIAL E REMOTA DO PROJETO LIBRAS- AMPLIANDO O CONVÍVIO SOCIAL

Camila Giacomini Guimarães
Mona Cristina Esper
Maria Clara Luciano Silva
Alline Moraes de Sousa
Ana Beatriz Pereira Araujo
Celina da Conceição Simi
Isabelle Coelho Mota
Kang Hey Won
Natália Mendes Rodrigues
Paola Cosme Jesus
Raquel Leliz de Almeida Maito
Isabella Monteiro de Castro Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200916>

CAPÍTULO 17..... 164

PROGRAMA CONTA PRA MIM: EDUCAÇÃO ESTÉTICA OU PEDAGOGIA MORAL?

Gong Li Cheng

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200917>

CAPÍTULO 18..... 177

AS METODOLOGIAS ATIVAS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Geova Rodrigues Pinheiro
Maria Raimunda Ramalho da Silva
Marcilene Alves de Assis Araujo
Lucas dos Santos Costa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200918>

CAPÍTULO 19	197
ASSUJEITAMENTOS DISCURSIVOS E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ENTRE CANIBAL PRÓSPERO	
Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi Alexandra Aparecida de Araújo Figueiredo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200919	
CAPÍTULO 20	213
FOLCLORE EM HQ NA TÉCNICA MANGÁ: UMA STORYTELLING PROMOVEDO O ENGAJAMENTO DURANTE O ENSINO REMOTO NA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DE PE	
Rosângela Maria Dias da Silva Jane Gomes de Andrade Maria Ferreira de Paula	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200920	
CAPÍTULO 21	228
POTENCIALIDADES DO FÓRUM DE DISCUSSÃO EM EAD VIA PLATAFORMA <i>MOODLE</i> NO CURSO DE LETRAS/PORTUGUÊS NEAD/UESPI	
Delzenete de Sousa Barbosa Ederson Dias de Carvalho	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200921	
CAPÍTULO 22	241
GRUPO DE HABILIDADE DE VIDA: O SUICÍDIO SOB UMA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR EM LINGUAGENS	
Vanessa Cristina Alves da Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200922	
SOBRE O ORGANIZADOR	251
ÍNDICE REMISSIVO	252

AS METODOLOGIAS ATIVAS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 01/09/2021

Data de submissão: 06/08/2021

Geova Rodrigues Pinheiro

Universidade de Gurupi (UnirG)

Gurupi - TO

<http://lattes.cnpq.br/6350579004074279>

Maria Raimunda Ramalho da Silva

Universidade de Gurupi (UnirG)

Gurupi - TO

<http://lattes.cnpq.br/7578828413192908>

Marcilene Alves de Assis Araujo

Universidade de Gurupi (UnirG)

Gurupi - TO

<http://lattes.cnpq.br/6355229587672526>

Lucas dos Santos Costa

Universidade Estadual de Campinas

(UNICAMP)

Campinas - SP

<http://lattes.cnpq.br/5172566471327011>

RESUMO: As metodologias ativas são alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo ensino e aprendizagem nos alunos, transformando-os em protagonistas e envolvendo-os ativamente em práticas que valorizam a descoberta, a investigação e a resolução de problemas. Sendo assim, podem ser utilizadas no âmbito educacional por docentes de língua portuguesa, a fim de inovar e potencializar suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o

que se tem produzido na literatura, a respeito das metodologias ativas, como contribuintes à aprendizagem dos alunos e no ensino de língua portuguesa. É descritiva, bibliográfica, indutiva e de abordagem qualitativa. Fizemos um levantamento, sobre materiais, acerca das metodologias ativas, nesse ensino, em bases de dados/revistas acadêmicas *on-line* selecionadas. Constatou-se que, dentre quatro pesquisas de campo encontradas, três revelaram que o método ativo, em cada uma delas investigado, cooperou positivamente para a aprendizagem dos discentes. Compreendeu-se que métodos ativos, na disciplina dessa língua, no Ensino Médio, podem transformar sobremaneira as aulas, favorecendo o aprendizado consciente, crítico e mais efetivo, no trabalho pedagógico com os objetos de ensino obrigatórios desse nível. Ademais, averiguou-se que há uma escassez grande de materiais referentes às “metodologias ativas em aulas de língua portuguesa” e isso evidencia a necessidade de pesquisas, inclusive, de campo, sobre esse tema, as quais possibilitem consolidar resultados que apresentem efetivas influências de métodos ativos para o aprendizado dessa língua.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagens de ensino. Educação Básica. Ensino e aprendizagem. Língua Portuguesa. Metodologias ativas.

ACTIVE METHODOLOGIES IN
PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES IN
UPPER SECONDARY EDUCATION (HIGH
SCHOOL)

ABSTRACT: Active methodologies are pedagogical alternatives that place the focus of

the teaching and learning process on students, transforming them into active participants and actively involving them in practices that value discovery, investigation and problem solving. Therefore, they can be used in the educational field, by teachers of the Portuguese Language subject, in order to innovate and enhance their pedagogical practices. In this sense, this research has as general objective to analyze what has been produced in the literature, regarding the active methodologies, as contributors to the students' learning and in the teaching of the Portuguese language subject. It is descriptive, bibliographical, inductive with qualitative approach. We conducted a review of the materials used in active methodology research articles, specifically related to the teaching of Portuguese as a language subject, in selected online academic journals. In four of the articles that were examined, three reported that in high school Portuguese language classes, the active method had a positive effect on student learning favoring conscious, critical and more effective learning in the pedagogical work with the mandatory contents of this level. Thus from the results of these researches, it can be seen that the active method has the potential to significantly transform the way the Portuguese language is taught in high school. Furthermore, it was found that there is a great shortage of materials referring to "active methodologies in Portuguese language classes" and this highlights the need for research, including field research, on this topic.

KEYWORDS: Teaching approaches. Basic Education. Teaching and learning. Portuguese Language. Active methodologies.

1 | INTRODUÇÃO

Conforme Barbosa e Moura (2013), a aprendizagem ativa ocorre no momento em que o aluno interage com o problema proposto, ao ouvir, falar, perguntar, discutir, fazer e ensinar, ou seja, ao ser estimulado a construir o seu próprio conhecimento e não apenas recebê-lo, de forma passiva.

Nessa perspectiva, quando o professor utiliza metodologias ativas, ele não é a única fonte de informação e conhecimento, mas atua como um mediador no processo de ensino e aprendizagem. Visa a construção crítica do desenvolvimento de seus alunos, bem como proporciona uma autonomia para que esses tornem-se protagonistas (BARBOSA; MOURA, 2013).

Reflexões e debates sobre as metodologias ativas, embora antigas, em sua essência, são constantes, permanecendo atuais e relevantes. No que se refere aos métodos ativos, em termos gerais, existe uma gama muito grande de publicações sobre o assunto, comprovando, assim, a atenção que os pesquisadores têm dado a ele.

O professor que ministra a disciplina de Língua Portuguesa no Brasil, no contexto escolar atual, se coloca frente a perspectivas teórico-metodológicas divergentes, como a do ensino tradicional, em que o processo pedagógico está centrado no professor e a do ensino baseado em metodologias ativas, em que o aluno é o centro desse processo.

Essa realidade gerou, nos autores deste estudo, alguns questionamentos expostos a seguir, para os quais tem-se o desejo de buscar respostas: As metodologias ativas são recentes ou já existem há mais tempo? Quais são os benefícios que elas oferecem aos

alunos e professores no processo ensino-aprendizagem? O que se tem produzido na literatura, a respeito das metodologias ativas como influenciadoras na aprendizagem dos alunos, em aulas de língua portuguesa? Que conexão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece com as metodologias ativas?

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar o que se tem produzido na literatura, a respeito das metodologias ativas, como contribuintes à aprendizagem dos alunos e no ensino de língua portuguesa. É descritiva (TRIVIÑOS, 2009), bibliográfica, indutiva e de abordagem qualitativa, com referencial teórico-analítico apoiado em pesquisas selecionadas sobre os temas: 'Metodologias ativas' e 'ensino de língua materna'.

Logo após esta introdução, serão apresentadas na Revisão da Literatura as seguintes seções: I- Metodologias ativas: Aspectos históricos; II- Fundamentos das Metodologias ativas; III- Classificação das metodologias ativas. IV- O ensino da Língua Portuguesa atualmente e V- As metodologias ativas nas aulas de Língua Portuguesa. Após essas seções, temos a metodologia utilizada. Em seguida, estão os resultados e discussões e as considerações finais.

2 | METODOLOGIAS ATIVAS: ASPECTOS HISTÓRICOS

De acordo com Abreu (2009), no que se refere à essência das metodologias ativas, essa não é recente. A esse respeito, Mattar (2017) destaca que se voltarmos no tempo até os primórdios do pensamento ocidental em Atenas, veremos que Sócrates (469-399 a.C.) submetia os seus ouvintes a um método de questionamento conhecido como *maieûtica*. O filósofo grego expunha seus discípulos a um método através do qual não os ensinava diretamente, ao propor-lhes questionamentos que produziam o reconhecimento de que na verdade não sabiam nada daquilo que pensavam saber.

Nota-se que Sócrates desenvolvia um trabalho, no sentido de apresentar o caminho a ser percorrido e com finalidade de se chegar a uma solução para determinado problema. Assim, ao invés de dar respostas prontas e acabadas, Sócrates estimulava seu discipulado a encontrá-las.

Além disso, na obra de Emílio de Jean Jacques-Rousseau (1712-1778), considerada como o primeiro tratado sobre Filosofia da Educação, no mundo ocidental, percebem-se fortes evidências de princípios de métodos ativos. Nessa obra, a experiência precedida à teoria, bem como o concreto à abstração, é bastante valorizada por esse pensador. Para ele, a curiosidade do aluno é mantida, mediante a problematização de questões diversas e o aprendizado do discente ocorre, quando ele age sobre o objeto de conhecimento, aprendendo por si próprio.

Nesse sentido, Daros (2018, p. 8) afirma que “apesar da contemporaneidade das metodologias ativas como prática pedagógica, suas matrizes conceituais datam do início do século XX”. Para a autora, não se pode esquecer de mencionar os autores que foram

precursores e defensores de uma educação inovadora, pautada em métodos ativos.

Dentre os precursores desses métodos, destaca-se o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey que, desde 1930, já defendia a necessidade de um estreitamento entre a teoria e a prática. Ele acreditava que a aprendizagem ocorre, quando se torna significativa aos alunos. Ademais, que a função primordial da educação é a de propiciar aos discentes uma relação significativa, entre o que se aprende na escola e o que se vive ao longo da vida; e possibilitar momentos nos quais esses sujeitos possam, permanentemente, reconstruir suas experiências, de maneira articulada com a vida (DAROS, 2018).

Consoante Lovato et al. (2018), John Dewey (1859-1952) explicitou uma estrutura educacional diferenciada, com a presença de técnicas e estratégias de ensino inovadoras, que provocaram transformações bastante significativas, na proposta educacional que estava em vigor naquele período. Com isso, surgiu então uma nova filosofia que defendia uma educação que valorizava as qualidades individuais, procurando transformar e humanizar socialmente o indivíduo. Essa se tornou conhecida como Escola Nova, Escola Ativa ou Escola Progressiva.

Daros (2018) destaca ainda que, no Brasil, o movimento da Escola Nova teve início em 1932. Vários pensadores se fundamentaram nos estudos dessa escola, dentre eles, Kilpatrick (1975), que expôs o método de trabalho com projetos; Decroly (1929), que também se embasou na mesma linha de pensamento de John Dewey, contribuindo sobremaneira a essa linha, ao explicitar a necessidade de se trabalhar a partir dos centros de interesses; e Ausubel (1960), cujas ideias corroboraram as de Dewey (1976), Decroly (1929) e Kilpatrick (1975).

Diesel, Baldez e Martins (2017) compreendem que, com a chegada da Escola Nova, o aluno ganhou maior destaque, passando de mero ouvinte a sujeito central, no processo de ensino e aprendizagem. Para esses autores,

Vale mencionar que, na construção metodológica da Escola Nova, a atividade e o interesse do aprendiz foram valorizados, e não os do professor. Assim, Dewey, por meio do seu ideário da Escola Nova, teve grande influência nessa ideia ao defender que a aprendizagem ocorre pela ação, colocando o estudante no centro dos processos de ensino e de aprendizagem. (DIESEL, BALDEZ E MARTINS, 2017, p. 272)

Anísio Teixeira e Lourenço Filho foram os principais disseminadores das propostas pedagógicas de Dewey (1976) e Kilpatrick (1975), no Brasil. Como os conhecimentos científicos não eram produzidos juntamente com os alunos, que eram obrigados a decorar tudo o que era produzido por outras pessoas, o ideário da Escola Nova veio, justamente, para se contrapor ao ensino tradicional.

Em um contexto mais recente, Mattar (2017) também afirma que as metodologias ativas não são novidade e ressalta que Paulo Freire (1921-1997), por exemplo, já adotava e lutava por uma educação na qual os alunos desempenhassem um papel mais ativo na

aprendizagem.

Freire (2019, p. 80) criticou ferrenhamente o que ele chamou de educação bancária, que implica a memorização mecânica do conteúdo, narrado pelo professor, de tal modo que os alunos são como vasilhas ou recipientes a serem enchidos pelo educador. O autor entendeu que, nesse tipo de educação, “quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão”.

Objetivando combater o modelo de educação bancária, em que os alunos são como gavetas vazias que deveriam ser preenchidas pelo professor, Freire (2019) apresentou uma proposta inovadora, humanista e problematizadora que prevê a participação ativa do educando. Essa proposta veio para se contrapor à concepção bancária de educação, na qual um deposita e o outro apenas recebe passivamente aquilo que é depositado. Nessa perspectiva, destaca-se que:

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que, resulte a inserção crítica na realidade. (FREIRE, 2019, p. 97)

Os autores que foram mencionados nesta pesquisa representam apenas uma parcela muito pequena de tantos outros pesquisadores e pensadores do século XX que dedicaram suas vidas ao estudo e elaboração de métodos baseados em abordagens inovadoras; e objetivaram construir uma *práxis* pedagógica que forme um sujeito crítico, reflexivo, transformador e humanizado.

Autores como Paulo Freire, Blonsky, Pinkevich, Krupskaja, Freinet, Claparède e Montessori abordaram suas teorias como alternativas necessárias para a superação do modelo pedagógico tradicional vigente, o que continua sendo um dos grandes desafios que se colocam na contemporaneidade.

3 | METODOLOGIAS ATIVAS: CARACTERÍSTICAS GERAIS E EFEITOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Entende-se que as “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (MORAN, 2018, p. 4). Com a aplicação dessas metodologias, na sala de aula, por um lado, o educando assume um papel ativo, em função de uma aprendizagem crítica e significativa, baseada na experiência e na vivência. Por outro lado, o professor assume um papel de mediador, ajudador ou facilitador. Esse profissional e o livro didático deixam de ser os meios exclusivos do saber.

Consoante Moran (2018), as metodologias ativas dão destaque ao envolvimento

direto, ativo, reflexivo e participativo do aluno, em todas as etapas da aprendizagem. Assim, esse discente levanta hipóteses, testando ou experimentando-as, com a coparticipação do professor e torna-se capaz de atuar sobre a realidade com criticidade.

Um trabalho pautado por métodos ativos propõe que o aluno participe das aulas, através dos trabalhos e atividades em grupo ou em equipe; igualmente, da discussão e resolução de problemas, de tal maneira que essa é incentivada. O discente abandona uma posição passiva, de mero receptor, e adentra em um ambiente no qual tenha condições de desenvolver competências que o tornarão, cada vez mais, a figura central na aprendizagem. Por esse viés,

A sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, *maker*, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis, onde estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas. (MORAN, 2018, p. 3)

Quando o professor estimula os alunos a serem um dos responsáveis pelo próprio aprendizado, esses discentes necessitam executar um conjunto de tarefas. Essas, para Woods (1994¹) apud Lovato et al. (2018), incluem além de explorar o problema, levantar hipóteses; identificar e elaborar as questões de investigação, também, aplicar o conhecimento para resolução do problema; avaliar o novo conhecimento, essa resolução e a eficácia desse processo percorrido, refletindo sobre ele, dentre outras.

Para Zabala (2001), ao desenvolver determinadas reflexões, o educando obterá clareza sobre o conteúdo que estiver sendo estudado para que, em momentos posteriores, o conhecimento construído e adquirido seja lembrado pelo aluno. Dessa forma, percebe-se que esse sujeito aprende, quando está inteiramente envolvido como piloto e construtor do seu próprio aprendizado.

No que tange a uma educação escolar, com metodologias ativas, Mattar (2017) ressalta que essa precisa promover a atividade, colocando como exemplo dessas metodologias, a *learning by doing*, isto é, aprender fazendo.

Práticas de ensino tradicional já não vão mais ao encontro das necessidades da geração que aí está. Munhoz (2015) afirma que muitos estudantes da atualidade fazem parte de uma geração conhecida como alfa. Para ele, todas as pessoas que nasceram, a partir do ano de 2010, fazem parte dessa geração “que está sob constante efeito de estresse ao seu redor e não se sabe como ela chegará a um futuro indeterminado” (MUNHOZ, 2015, p. 18). Levando em conta as características da alfa, faz-se necessário que a escola adote abordagens de ensino inovadoras, com estratégias baseadas na experiência do aluno e os métodos ativos são adequados para este fim.

É importante que esses métodos sejam, gradativamente, introduzidos em sala de

¹ Woods, D. (1994). **Problem-Based Learning**: how to get the most out of PBL. Hamilton: W. L. Griffen Printing Limited.

aula, pois podem causar uma ruptura abrupta com o modelo tradicional. Isso se coaduna com o que salienta Munhoz (2015, p. 128, grifo do autor):

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

Diante disso, visamos sistematizar em tópicos informações sobre os efeitos das metodologias ativas no ensino-aprendizagem:

Efeitos das metodologias ativas no ensino-aprendizagem
<ol style="list-style-type: none">1. Rompimento com o ensino tradicional;2. Desenvolvimento do educando;3. Trabalho em equipe;4. Inovação, humanização e problematização5. Participação ativa do educando6. Formação de um sujeito crítico, reflexivo, autônomo, transformador e humanizado;7. Transformação do educando em protagonista do processo ensino e aprendizagem;8. Professor é como coparticipante, mediador e facilitador;9. Sala de aula como um espaço privilegiado de cocriação;10. Prática para a teoria;11. Promoção da construção do conhecimento;12. Prática pedagógica dinâmica;13. Inovação da prática e interação social.

Quadro 1: Efeitos das metodologias ativas no ensino-aprendizagem.

Fonte: Autoria própria, 2021.

4 | CLASSIFICAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

No decorrer dos anos, foram desenvolvidas diversas metodologias ativas. Conforme Torres e Irala (2007), essas são classificadas em dois grupos, de acordo com as aprendizagens **colaborativas** e **cooperativas**. Na visão de Dillenbourg (1999, apud Lovato et al., 2018), McInerney e Roberts (2004, apud Lovato et al., 2018), enquanto alguns autores consideram tais termos destacados como diferentes entre si, outros acreditam que essas palavras são diferentes e o sentido de uma complementa o da outra.

Com relação à definição dos termos em foco,

Costa (2005, apud Damiani, 2008) menciona que mesmo que as palavras colaborativas e cooperativas iniciem pelo prefixo "co-", demonstrando uma ação conjunta, a cooperação exige sempre ajuda mútua, na execução das tarefas em grupo, com a possibilidade de, assim, existir inclusive relações desiguais entre os integrantes desse grupo. Já na colaboração os membros trabalham juntos, apoiando-se a fim de atingir objetivos comuns, com a liderança sendo compartilhada em um processo de confiança mútua. A aprendizagem cooperativa é uma metodologia na qual os alunos, em grupos

pequenos e heterogêneos, se entrelaçam no processo de aprendizagem e avaliam a forma como trabalham, com vista a alcançarem objetivos comuns (Lopes; Silva, 2010). Já na aprendizagem colaborativa não existem relações hierárquicas. Os membros do grupo são capazes de ouvir, dividir ideias e trabalhar em conjunto, possibilitando uma interação entre eles [...]. (LOVATO, *et al.* P. 159-160, 2018)

Quanto à Aprendizagem Colaborativa, destacamos as metodologias: (1) Aprendizagem baseada na Problematização, (2) Aprendizagem Baseada em Times (*Team-Based Learning* - TBL), (3) Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project-Based Learning* - PBL), (4), Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem-Based Learning* - PBL), (5) Avaliação por Pares e Autoavaliação, (6) Aprendizagem Baseada em Games e Gamificação, (7) *Design Thinking*, (8) Instrução por Pares (*Peer-Instruction*), (9) Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*), (10) Método do caso (*case method*), (11) Pesquisa.

Quanto à Aprendizagem Cooperativa, temos: (1) Método *Jigsaw I*, (2) Método *Jigsaw II*, (3) Divisão dos alunos em equipes para o sucesso (*Student-Teams-Achievement Divisions* - STAD), (4) Método Círculos Concêntricos, (5) Co-op – Co-op, (6) Método Controvérsia/Polêmica Construtiva (7) Método Investigando em Grupo, (8) Método Aprendendo Juntos, (9) Método Senhas para falar (10) Método Pensar, Formar Pares, Partilhar Método, (11) Torneios de Jogos em equipes ou *Teams-Games-Tournament* (TGT).

51 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ATUALMENTE: INOVAÇÃO NO ESTUDO GRAMATICAL

Com o objetivo de transformar o ensino, para que esse seja mais atraente e significativo, a educação brasileira buscou transformações relevantes, na perspectiva de ajustá-lo ao desenvolvimento tecnológico e ao novo perfil de aluno que estava surgindo. Um aluno cujo saber ultrapassa as fronteiras das práticas pedagógicas tradicionais.

Esse repensar da educação como um todo tem sido promovido, com intensidade, sobretudo, desde a década de 1990, quando foram publicados os primeiros Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), em 1998. No que tange ao ensino de língua portuguesa, mudanças nas abordagens práticas de ensino naquele tempo já eram relevantes e documentos norteadores da educação foram criados para orientar a prática docente ainda muito atrelada ao tradicionalismo.

Nesse sentido, vale apresentar aqui um pouco do que os PCN's para o Ensino Médio consideraram ao tratar sobre o estudo da gramática da língua portuguesa na escola:

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

Na mesma direção, esses PCN's advogaram pela necessidade de que o ensino-aprendizagem de língua portuguesa se baseie em propostas interativas de língua/linguagem, "consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral" (BRASIL, 2000, p. 18). A partir dessa concepção, o texto, independentemente de seu tamanho e que é "único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuição de significados" (BRASIL, 2000, p. 19), é considerado único objeto de análise e síntese, no ensino de português. A análise gramatical, estilística e textual deve ser contextualizada, isto é, considerar a natureza dialógica da linguagem como ponto de partida, no ato comunicativo, ou seja, em funcionamento e com todos os elementos que implicam nesse ato. Dessa forma, o estudo da gramática se torna uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos (BRASIL, 2000).

Após a publicação desses documentos norteadores, docentes de Língua Portuguesa apresentaram grandes dificuldades em aplicar a proposta quanto ao ensino gramatical e seguiram ensinando uma "[...] gramática descontextualizada, amorfa, [...] fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isolada, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função; frases feitas para servir de lição, para virar exercício" (ANTUNES, 2003, p. 31).

De maneira geral, percebe-se que muitos professores ainda não inovaram suas práticas de ensino gramatical, em grande medida. Isso pode ter acontecido por esses não estarem preparados para desenvolver um trabalho pautado em perspectivas de ensino interacionais ou por sofrerem alguma espécie de pressão por parte de familiares que, por exemplo, cobram que os professores, à guisa tradicional, ensinem gramática aos alunos, ao acreditarem ser esta uma forma de colaborar para o alcance de status social por esses educandos (NEVES, 2020).

Por outro lado, há professores, em início de carreira ou que já têm muitos anos de experiência docente e que têm buscado adequar a sua prática em relação ao ensino da gramática a uma perspectiva sociointeracional, norteada pelo uso efetivo da língua através dos gêneros textuais. Entretanto, essa adequação não depende somente dos docentes, mas de questões curriculares dos sistemas de ensino, do tempo e disposição que esses profissionais têm para estudar e refletir sobre sua prática, das condições de trabalho e até de salário que influenciam esse tempo e disposição, entre vários outros fatores.

Em muitas escolas, podem-se encontrar livros didáticos com propostas que trabalham, "a língua como se a mesma fosse um simples instrumento de comunicação não problemático capaz de funcionar com transparência e homogeneidade" (MARCUSCHI, 2005, p. 23). Em face dessa realidade, entendemos que o trabalho com metodologias ativas pode auxiliar no desenvolvimento de um ensino mais alinhado à natureza interacional da língua e conforme os eixos/práticas de linguagem, nas aulas de língua portuguesa,

consoante a BNCC (BRASIL, 2018, p. 71): “oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica.”

6 I APRENDIZAGEM LINGUÍSTICA ATIVA E METODOLOGIAS ATIVAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A investigação teórica sobre metodologias ativas, especificamente, no ensino de língua portuguesa, ainda é recente. Contribuindo para essa área temática, Eloisa Pilati², professora da Universidade de Brasília, tem desenvolvido e orientado pesquisas e elaborado propostas, embasadas na metodologia da aprendizagem linguística ativa. Essa contribuição acontece, porque, com base nos princípios dessa metodologia, podem ser desenvolvidos jogos pedagógicos, que, também, podem se alicerçar em princípios da gamificação, que é uma metodologia ativa. Além disso, com base nos fundamentos da metodologia da aprendizagem linguística ativa, como veremos, brevemente, Silva (2021) propõe a aplicação de uma sequência didática, com uso de metodologias ativas.

Pilati (2017) apresenta os princípios da metodologia da aprendizagem linguística ativa, para o ensino de língua materna: i)- Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno, ii)- Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados e iii)- Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Em relação ao primeiro princípio:

Mesmo os recém-nascidos são aprendizes ativos, que trazem certo ponto de vista para o ambiente de aprendizagem. O mundo em que entram não é uma confusão de ecos e burburinhos em que cada estímulo é igualmente saliente. Em vez disso, o cérebro de um recém-nascido dá prioridade a certos tipos de informações: a língua, os conceitos básicos referentes aos números; as propriedades físicas e o movimento de objetos animados e inanimados. No sentido mais geral, a visão contemporânea a respeito da aprendizagem é que as pessoas elaboram o novo conceito e o entendimento com base no que já sabem e naquilo que acreditam. (BRANSFORD et al., 2007, p. 27 apud PILATI, 2017, p. 101)

Em relação ao segundo princípio

A capacidade de planejar uma tarefa, de perceber padrões, de gerar argumentos e explicações razoáveis, de fazer analogias com outros problemas está mais intimamente entrelaçada com o conhecimento do que se acreditava antes. Mas o conhecimento de um grande conjunto de fatos desconexos não é suficiente. Para desenvolver competências numa área de investigação, os estudantes precisam ter oportunidades de aprender e

2 Ademais, Eloisa Pilati tem coordenado o projeto Gramaticoteca. Gramaticoteca é o nome dado para o conjunto de materiais desenvolvidos sob os princípios da Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa, com a qual se pode entender, de uma nova forma, a gramática das línguas naturais. Muitos desses materiais têm sido criados, investigados e apresentados por professores e estudantes do Projeto de Extensão “Gramaticoteca na Universidade de Pesquisa” e da linha de pesquisa Gramaticoteca, do grupo registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e intitulado “Novas perspectivas para a língua portuguesa na sala de aula”, formado em 2012. Os organizadores desse projeto incentivam professores a criarem gramaticotecas. Site oficial desse projeto: www.gramaticoteca.com. Acesso em: 12 maio 2021.

compreender. A compreensão profunda do assunto transforma a informação factual em conhecimento utilizável. (BRANSFORD et al., apud PILATI, 2017, p. 104)

Quanto ao terceiro princípio:

Para que ocorra a aprendizagem ativa, o aluno deve estar envolvido no processo educativo e deve ser levado a compreender o assunto estudado. Para que haja compreensão, é importante aprender a identificar quando aprendem algo e quando precisam de mais alguma informação. Esse aprendizado ativo requer que, nas práticas de sala de aula, haja momentos para a criação do sentido, para a autoavaliação e para a reflexão sobre o que funciona e o que precisa ser melhorado no processo de aprendizagem. Os alunos devem ter contato, nas aulas de gramática, com as diferentes formas de expressão da modalidade escrita da língua (os diferentes gêneros), não apenas como espectadores, mas como protagonistas do processo de criação linguística e produção textual, para que possam testar seus conhecimentos, analisar formas gramaticais, reconhecer novas formas e desenvolver suas habilidades linguísticas. (PILATI, 2017, p. 108)

Nesse sentido, Pilati (2017), esclarece que, quando o aluno estabelece contato com o material concreto, ocorre a compreensão dos fenômenos gramaticais e também a aprendizagem ativa, despertando nesse indivíduo a consciência, acerca da estrutura sintática da língua e dos fenômenos gramaticais. Entre as ferramentas didáticas disponíveis para a promoção da consciência linguística sobre os conceitos básicos de organização gramatical, sugerem-se, por exemplo, materiais recicláveis e tabelas sintáticas, para serem usadas em práticas de análise e revisão linguística, que podem ser articuladas às de produção de texto.

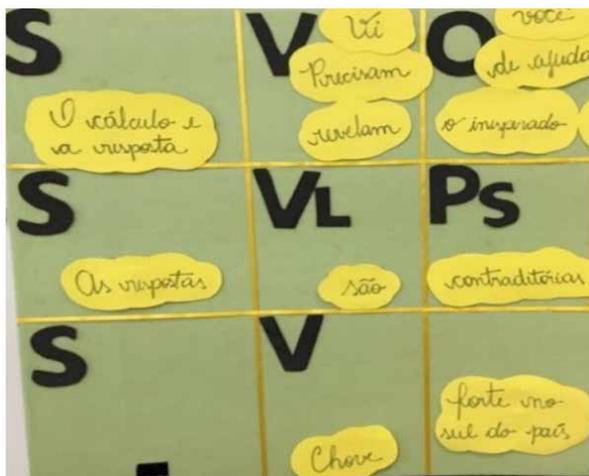
Pilati (2017) propõe várias oficinas com atividades práticas elaboradas, a partir da metodologia da aprendizagem linguística ativa. Essas oficinas envolvem alguns temas gramaticais básicos que podem ser levados para a sala de aula, adequadamente ao contexto do professor.

Pilati (2017) relata que buscou tornar o sistema abstrato da gramática em algo mais concreto e a solução encontrada foi transformar o conteúdo gramatical em jogos pedagógicos. Notamos que a produção e uso desses jogos podem envolver a gamificação, que segundo Fadel e Ulbricht (2014), abrange jogos aplicados, em atividades nas quais comumente não se usam jogos. Em outros termos,

A gamificação se constitui na utilização mecânica dos *games* em cenários *non games*, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento. Compreendemos espaços de aprendizagem como distintos cenários escolares e não escolares que potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas (planejamento, memória, atenção, entre outros), habilidades sociais (comunicação, assertividade, resolução de conflitos interpessoais, entre outros) e habilidades motoras. (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 76-77)

A seguir, veremos um jogo feito com material concreto, que Toledo (2019, p. 56)

divulgou em sua dissertação de mestrado. É o Quadro SVO³, que pode ser usado para apresentar aos discentes o processo de formação das orações, com base na visão da Teoria Gerativa. De acordo com esse autor, “para os estudantes, o uso desses materiais é muito bom pelo fato de rapidamente manipularem os elementos que compõem as sentenças e se sentirem mais confiantes e confortáveis frente aos termos oracionais”.



Quadro SVO.

Fonte: TOLEDO (2019, p. 56).

Toledo (2019, p. 56-57) explica que

a primeira coluna [desse material] é representada pela função sintática Sujeito (S), a segunda pelo Verbo (V) e a terceira pelo Objeto (O). As etapas do processo de formação de uma oração são apresentadas por meio desses materiais, os quais, por meio lúdico, levam os alunos à reflexão sobre a estrutura linguística da oração.

Pode-se observar que o processo de formação da oração, visto no Quadro SVO, “segue a concepção gerativista de formação de sentença da Teoria Gerativa” (TOLEDO, 2019, p. 57). Na perspectiva dessa teoria, conforme Pilati (2017, p. 60), têm-se

[...] as seguintes etapas na formação de uma oração, contendo um predicado verbal:

- a. Seleção do verbo;
- b. Seleção dos complementos verbais (quando houver);
- c. Seleção do sujeito (quando houver);
- d. Seleção dos adjuntos (quando houver);

Silva (2021) apresenta uma sequência didática, com base nos princípios da

³ Sujeito-verbo-objeto.

aprendizagem linguística ativa (PILATI, 2017), para se trabalhar com a estrutura da informação e a organização do texto. Nessa sequência, **é sugerida** a aplicação das metodologias ativas: *Think, Pair, Share (TPS)*, Sala de aula invertida, Gamificação e Aprendizagem Baseada em Times.

7 | METODOLOGIA

A pesquisa é descritiva, bibliográfica, indutiva e de abordagem qualitativa. Consoante Triviños (2009, p. 110), “o estudo descritivo pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade”. É utilizado quando a intenção do pesquisador é conhecer profundamente determinada realidade ou contexto.

Foi feita a análise indutiva, ou seja, primeiramente descreveram-se questões específicas, para, em seguida, realizarem-se considerações gerais.

A abordagem qualitativa permite uma exploração de dados e informações, com a promoção de um certo tipo de delimitação de leitura, análise e reflexão sistematizada dos resultados produzidos, no decorrer da pesquisa. Nessa perspectiva, “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado” (MINAYO, 2010, p. 21).

Com o objetivo de tratar do conhecimento científico disponível, acerca do nosso objeto de pesquisa, optou-se pelo método bibliográfico. A coleta e a análise dos dados foram realizadas, conforme as seguintes etapas: a) levantamento bibliográfico sobre o tema; b) organização e análise dos dados coletados por meio de leitura e fichamentos; c) interpretação dos dados; d) discussão e avaliação dos resultados, visando responder às questões norteadoras.

Seguimos as orientações de Gil (2010), quando ressalta que, partindo de um levantamento de material que já foi publicado, em diversos meios, uma pesquisa bibliográfica é elaborada. Na primeira etapa, nos deparamos com as seguintes dificuldades: alguns dos documentos selecionados não contemplaram nossos objetivos de pesquisa; e em alguns sites ou revistas, disponibilizou-se para acesso livre, apenas o resumo, sendo o material completo restrito a assinantes.

Para os capítulos de revisão da literatura, pesquisou-se em documentos oficiais e também em artigos. Nesse sentido, selecionamos trabalhos divulgados entre os anos de 1995 e 2021. Nossas buscas ampliaram-se também para livros impressos. Para que chegássemos aos textos selecionados, almejamos os que melhor respondiam às nossas questões norteadoras, conforme o tema deste trabalho.

A primeira etapa ocorreu entre os meses de agosto de 2020 a fevereiro de 2021. Nessa fase, foram realizadas leituras flutuantes dos materiais encontrados, para confirmar se eles estavam adequados ao nosso objetivo. Na segunda etapa, de março a abril de 2021, foram excluídas pesquisas não relevantes para o nosso estudo. Realizamos uma

leitura seletiva e analítica da amostra e a interpretação e avaliação dos dados.

Além disso, fizemos um levantamento, com resultados expostos em uma tabela, sobre metodologias ativas, no ensino de língua portuguesa. Desenvolvemos esse levantamento, nas bases de dados/revistas acadêmicas *on-line*: Revista Tecnologias, sociedade e conhecimento, Revista Acadêmica do Instituto de Humanidades, Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente de Brasília (UnB), Repositório Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), selecionando produções divulgadas entre os anos de 2000 e 2021. Obtivemos no início em torno de 200 documentos provenientes de todas essas bases/revistas, dos quais foram selecionados 6 (seis). Para a seleção dos textos escolhidos, utilizaram-se as seguintes palavras de busca: “Metodologias ativas no ensino de língua portuguesa”, “Metodologias ativas”, “língua portuguesa”, “Sala de aula invertida no ensino de Língua Portuguesa”, “Gamification e o ensino da Língua Portuguesa”, “*Design Thinking* e o ensino da Língua Portuguesa”.

8 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre as metodologias ativas, no ensino de língua portuguesa, foram encontrados, nas bases/revistas selecionadas, estudos, cada um sobre uma das seguintes metodologias: sala de aula invertida, instrução por pares e gamificação. Enumeramos cada estudo encontrado, conforme se pode ver no quadro a seguir:

ESTUDOS SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA			
Base/Revista	Metodologia ativa investigada /método ativo investigado	Título do texto, autor e ano	Número
Revista Tecnologias, sociedade e conhecimento	Sala de aula invertida (<i>Flipped Classroom</i>)	Aplicação de sala de aula invertida para o aprendizado de língua portuguesa no ensino médio de escola pública (SILVA; PESCE; NETTO, 2018)	1
Revista Acadêmica do Instituto de Humanidades	Sala de aula invertida	Flipped Classroom: Uma nova maneira de aprender e ensinar Língua Portuguesa no Ensino Médio (GONÇALVES; SOUZA, 2020)	2
Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da UnB	Instrução por pares (<i>Peer Instruction</i>)	Metodologias para o ensino de língua portuguesa: em busca de aprendizagens significativas (LARA, 2018)	3
	Gamificação (<i>Gamification</i>)	Sobre o fenômeno da gamificação: contribuições para o desenvolvimento de atividades lúdicas no ensino de língua portuguesa (ZANELLO, 2013)	4

Repositório Institucional do IFS	Gamificação	Gamificação e tecnologias digitais: inovando as aulas de língua portuguesa (SANTOS et al., 2020)	5
	Sala de aula invertida	A sala de aula invertida como alternativa inovadora para a educação básica. (ANDRADE et al., 2019)	6

Quadro 2: Estudos sobre metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa, nas bases de dados/ revistas acadêmicas on-line selecionadas.

Fonte: Autoria própria, 2021.

Durante o processo de análise, verificou-se a divergência, entre a expectativa de resultados esperados e os que foram observados ao longo da pesquisa. Isto é, esperávamos encontrar mais materiais específicos sobre a utilização de metodologias ativas, no ensino de língua portuguesa, no Ensino Médio.

O critério de buscar artigos, com acesso livre, pode ter contribuído para evitar que pesquisas nacionais de muita relevância fossem excluídas de nossa análise.

Dentre as seis pesquisas encontradas, quatro são de campo (1, 4, 5 e 6) e duas são bibliográficas (2 e 3). Dentre as desenvolvidas a campo, a 1, 5 e 6 revelaram que o método ativo, em cada uma delas investigado, em aula(s) de língua portuguesa, cooperou positivamente para a aprendizagem dos alunos, conforme se vê nos grifos nossos:

Número	Metodologia/ Método de pesquisa	Conclusões/Considerações finais sobre o método ativo pesquisado
1	Observação participante e relato de experiência.	“Embora as primeiras atividades não tenham tido grande adesão pelas turmas, o estabelecimento de rotina tanto para o envio quanto para sua realização constituiu forte influência para o êxito da abordagem pedagógica sala de aula invertida. Somado a isso, os projetos e atividades em pequenos grupos propiciaram um ambiente mais estimulante a aprendizagem da língua portuguesa [...] ” (SILVA, PESCE e NETTO, 2018, p. 116, grifo nosso).
2	Bibliográfica.	“foram expostas e exploradas as contribuições [...], provenientes desta metodologia” (GONÇALVES e SOUZA, 2020, p. 49).
3	Bibliográfica.	“No capítulo 3 desse trabalho, vimos várias maneiras de aplicar o ensino da Língua Portuguesa dentro das metodologias ativas. Um dos métodos mais eficazes, para mim, é o de ensinar para aprender. Quando um professor coloca o aluno para ensinar, ele se interessa muito mais pela matéria porque tem o compromisso de aplicá-la depois” (LARA, 2018, p. 34).
4	Observação e relato de prática de jogos em sala de aula de língua portuguesa.	“Considerando as propostas da linguística (Lobato, 2003 e Vicente e Pilati, 2013) e das pesquisas sobre aprendizagem (Bransford, Brown e Cocking, 2010), foram observadas realizações lúdicas no ambiente escolar. Além disso, tendo como base o fenômeno da 24 gamificação (Kapp, 2012), pôde-se associar a estrutura dos jogos enquanto teoria, à estrutura real, utilizada em sala de aula” (ZANELLO, 2013, p. 23-24).

5	Relato de experiência, com registro de fotos e áudios e anotações em diário de pesquisa.	“A partir da atividade gamificada em contexto digital, tecida e aplicada junto aos professores, durante o desenvolvimento da pesquisa, evidenciou-se o engajamento e a colaboração não só dos alunos, mas também dos próprios docentes, já que, em conjunto, experienciaram e refletiram sobre os processos gamificados. Durante o percurso, experimentaram, mobilizaram conhecimentos e compreenderam os elementos que envolvem uma atividade na perspectiva da gamificação. Essa compreensão fortaleceu os professores que, por meio da reflexão, do diálogo e da colaboração, produziram um movimento enriquecedor de aprendizagens com seus alunos ” (SANTOS et al. 2020, p. 646, grifo nosso).
6	Relato de experiência e estudo de caso.	“Através do trabalho desenvolvido, percebemos o interesse dos alunos, quando elogiavam o fato de já irem à aula sabendo o que seria discutido, o que nos fazia ganhar tempo para as discussões, como também para amadurecê-las, elevando o rendimento dos estudantes. Desde 2017, que as notas de redação das turmas, em avaliações internas e externas, cresceram exponencialmente, comprovando mais uma vez a eficácia do método ” (ANDRADE et al., 2019, p. 4, grifo nosso).

Quadro 3: Informações sobre os trabalhos encontrados.

Fonte: Autoria própria, 2021.

Dentre as pesquisas de campo analisadas, observou-se que a 1 explicita o uso do método “Sala de aula invertida” no trabalho com os gêneros jornalísticos, entrevista, notícia, charge, artigo de opinião e classificados e a 6 mostra a utilização do mesmo método ativo no trabalho com objetos de conhecimento relacionados à prática de redação.

Consoante o pensamento de Moran (2015), todo educador que faz uso de algum método ativo precisa antes de tudo atuar como curador e orientador. Assim, embora não detém o saber, tem um papel de grande importância que se reflete no estímulo de ideias, nas conexões realizadas na aprendizagem dos alunos, por intermédio de questionamentos e sugestões.

Métodos ativos e suas abordagens podem contribuir para o desafio, a provocação e, para que isso ocorra, é necessário que o docente ofereça as condições ideais para que o aluno possa compreender, analisar, refletir e construir conhecimentos, levando em conta sempre o respeito ao outro.

Com as metodologias ativas, o professor pode desempenhar a função de tutor ou mentor de uma turma; desenvolver a capacidade de lidar com o caos criativo gerado por todas as informações e ideias discutidas pelos estudantes; e acompanhar o desenvolvimento de todos os alunos, explicar um conhecimento de diversas formas e fazer relações, comparações, analogias, etc.

Nota-se que essas metodologias podem promover os seguintes benefícios para o aluno: desenvolvimento de autonomia, confiança, aprendizado envolvente, aptidão em resolver problemas, empatia, colaboração, senso crítico, responsabilidade e participação ativa. Desse modo, nas interações sociais, em sala de aula, o aprendizado pode fluir e a inovação pode acontecer.

Ademais, os fundamentos das metodologias ativas dialogam com ideias da BNCC, como a que temos a seguir: “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações” (BRASIL, 2018, p. 14). Também, esse documento propõe um modelo de ensino no qual haja uma superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento de tal modo a estimular a aplicação desse conhecimento na vida real do aluno, reconhecendo a importância do contexto para atribuir significação ao que se aprende e valorizando o protagonismo do estudante no seu processo de aprendizagem e na construção do seu projeto de vida (BRASIL, 2018).

A BNCC se desdobra em competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. As metodologias ativas se relacionam com princípios desse documento oficial, pois esse visa contribuir para a formação de estudantes, com competências e habilidades concernentes à argumentação, comunicação, cultura digital, empatia e cooperação, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, responsabilidade e cidadania, trabalho e projeto de vida. Dessa forma, um grande desafio das escolas consiste em desenvolver o ensino e as atividades pedagógicas, com base nessas competências e habilidades, a serem desenvolvidas no decorrer da educação básica.

Uma proposta de trabalho pedagógico de ensino de conteúdos da língua portuguesa e com fundamentação nas metodologias ativas pode ser capaz de gerar situações mais adequadas, para que o aprendizado desses conteúdos aconteça de maneira mais significativa e prazerosa.

Pelo exposto, as metodologias ativas no ensino da língua portuguesa, no Ensino Médio, podem transformar sobremaneira as aulas, favorecendo a autoria e o aprendizado consciente, crítico e mais efetivo dessa língua, no trabalho pedagógico com os objetos de ensino obrigatórios desse nível.

9 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutimos sobre estudos que propõem a adoção de práticas pedagógicas inovadoras baseadas nas metodologias ativas que favoreçam o aprendizado do aluno; e que refletem sobre uma necessidade de mudança na atuação docente, com proposta de rompimento com métodos de ensino apenas expositivos.

Os docentes podem ser os mais envolvidos na aplicação de metodologias ativas, que requer adaptação de todo o contexto da sala de aula, de acordo com os recursos disponíveis para o seu trabalho.

Estudos trouxeram informações sobre o uso das metodologias ativas, destacando a sugestão de partir do princípio da problematização, além do emprego de várias estratégias

que visam contribuir para o desenvolvimento das habilidades que promovam as capacidades individuais do educando.

Torna-se necessário avaliar como os profissionais docentes da educação básica e, mais especificamente, do Ensino Médio, têm recebido e trabalhado com esses novos paradigmas, em suas práticas. Por ora, realizamos uma pesquisa bibliográfica, devido ao atual contexto de suspensão das aulas presenciais, na educação pública, devido à pandemia da COVID-19. *A posteriori*, nossa pretensão é realizar análise e avaliação de usos de metodologias ativas, com docentes de escolas de Ensino Médio, no município de Gurupi-TO. Para isso, já temos o parecer de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade de Gurupi (UnirG), e a autorização da Diretoria Regional de Ensino de Gurupi.

Ao final, conclui-se que o objetivo geral foi atendido, tendo em vista que foi feita análise de material produzido na literatura voltado para as metodologias ativas, como contribuintes à aprendizagem dos alunos e no ensino de língua portuguesa. Também, averiguou-se que há um vasto número de material bibliográfico acerca do tema “Metodologias ativas”, porém, uma escassez grande de materiais sobre, especificamente, “as metodologias ativas em aulas de língua portuguesa”, evidenciando a necessidade de pesquisas, inclusive, de campo, as quais possibilitem consolidar resultados que apresentem efetivas influências de métodos ativos para o aprendizado dessa língua.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANDRADE, Luiz Gustavo da Silva Bispo et al. A sala de aula invertida como alternativa inovadora para a educação básica. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, Vitória - ES, v. 8, n. 2, p. 4-22, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifs.edu.br/biblioteca/handle/123456789/1184>. Acesso em: 03 set. 2021.
- ABREU, José Ricardo Pinto de. Contexto Atual do Ensino Médio: Metodologias Tradicionais e Ativas – Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas. 2011. 105 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.
- ALVES, Lynn Rosalina Gama et al. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria et al. (Orgs.). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=r6TcBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=+Fadel%3B+ulbricht&ots=fbPC0MHKOo&sig=PfzEeWgHDQVXKjHitHclmto-wzo#v=onepage&q=Fadel%3B%20ulbricht&f=false>. Acesso em: 19 de mai. 2021.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 08 set. 2020.
- _____. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. MEC: 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 set. 2020.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. *Boletim Técnico do Senac*, 39(2), 48-67, 2013. Disponível em: <https://bts.senac.br/bts/article/view/349>. Acesso em: 26 out. 2020.

DAROS, Thuinie. Metodologias ativas: aspectos históricos e desafios atuais. In: CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

_____. Por que inovar na educação? In: CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS; Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Thema: Pelotas**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 22 de out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 59 ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e terra, 2019.

GIL, C. A. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

GONÇALVES, Lilia Costa; SOUZA, Mariana Portela Valente. Flipped Classroom: Uma nova maneira de aprender e ensinar Língua Portuguesa no Ensino Médio. **Revista Acadêmica do Instituto de Humanidades**. Duque de Caxias/RJ, v. 24, n. 50, 2020. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/5285>. Acesso em: 02 set. 2021.

LOVATO, Fabricio Luís et al. Metodologias Ativas de Aprendizagem: Uma Breve Revisão. **Acta Scientiae: Canoas**, v. 20, n. 2, mar./abr., 2018.

MATTAR, João. **Metodologias ativa: para a educação presencial, blended e a distância**. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

LARA, Bárbara Araújo. **Metodologias para o ensino de língua portuguesa: em busca de aprendizagens significativas**. 2018. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras/Português) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018). Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/21011/1/2018_BarbaraAraujoLara_tcc.pdf. Acesso em: 03 set. 2021.

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

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 13 out. 2020.

_____. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José; BACICH, Lilian (orgs.). **Metodologias ativas para a educação inovadora**: uma abordagem teórica-prática. Porto Alegre: Penso: 2018.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. 29. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

SILVA, Fernanda Rosa: Estrutura informacional e o ensino da Língua Portuguesa. In: MÜLLER, Ana; MARTINS, Nize Paraguassu (orgs.). **Ensino de Gramática**: Reflexões sobre a semântica do português brasileiro. 1. ed. - Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. 289 p.

SILVA, Maria; PESCE, Lucila; NETTO, Antonio. Aplicação de sala de aula invertida para o aprendizado de língua portuguesa no ensino médio de escola pública. **Revista Tecnologias, sociedade e conhecimento**. Campinas/SP, v. 5, n. 1, 2018. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tsc/article/view/14728>. Acesso em: 02 set. 2021.

SANTOS, Sandra Virgínia Correia de Andrade et al. **Gamificação e tecnologias digitais**: inovando as aulas de língua portuguesa. Debates em Educação, Maceió, v. 12. N. 27, p. 634-648, maio/ago, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifs.edu.br/biblioteca/handle/123456789/1317>. Acesso em: 03 set. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. Ed. 18. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

TORRES, P.L., IRALA, E. A. F. Aprendizagem colaborativa. In: TORRES, P. L. (org.). **Algumas vias para entretecer o pensar e o agir**. Curitiba, PR: SENAR: 2007

TOLEDO, Bruno Bonadio. Estudo de caso sobre o uso de materiais concretos e metodologias ativas no ensino dos termos da oração. 2019. 92 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

ZABALA, A. Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

ZANELLO, Luiza Rodrigues. **Sobre o fenômeno da gamificação**: contribuições para o desenvolvimento de atividades lúdicas no ensino de língua portuguesa. 2013. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras/Português) – Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/7117>. Acesso em: 03 set. 2021.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Artes 9, 10, 11, 27, 147, 151

Atuação presencial 152

C

Carolina Maria de Jesus 36, 37, 41, 42, 43, 47, 48, 49

Clarice Lispector 50, 51, 52, 53, 54, 55

D

David Gonçalves 56, 59, 61, 63, 64

E

EaD 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 239

Educação escolar indígena 197, 207, 208, 209

Educação estética 164, 165, 166, 170, 171, 173, 174, 175, 176

Ensino de línguas 105, 106, 107, 114, 138, 213, 216

Ensino remoto 213, 216

Escrita 1, 2, 27, 28, 34, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 60, 68, 71, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 103, 115, 120, 135, 139, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 186, 187, 205, 208, 213, 214, 215, 217, 218, 219, 226, 227, 232, 243, 245

F

Formação de professor 128

G

Gil Vicente 1, 2, 3, 5, 6

I

Interdisciplinares 142, 150

L

Letras 2, 6, 15, 24, 26, 27, 34, 35, 48, 54, 64, 74, 114, 129, 132, 133, 136, 150, 151, 157, 168, 195, 196, 212, 213, 223, 228, 229, 230, 232, 234, 249, 251

Linguística 89, 93, 96, 105, 106, 112, 114, 140, 148, 154, 186, 187, 188, 189, 191, 196, 205, 213, 216, 226, 243, 244, 249, 251

Literatura Afroamericana 24, 34

M

Memória 49, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 71, 174, 187, 197, 200, 203, 211, 212

Metodologias ativas 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 215, 225

Mulher negra 30, 33, 36, 37, 40, 42, 44, 47, 146

P

Pedagogia moral 164, 165, 166, 170, 175

Práticas 24, 64, 69, 84, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 97, 109, 113, 116, 131, 132, 133, 137, 138, 140, 168, 169, 177, 182, 184, 185, 187, 193, 194, 198, 202, 205, 206, 207, 218, 219, 225, 239, 249

S

Segunda língua 108, 155, 197

T

Teorias 7, 77, 83, 112, 115, 137, 181, 201, 235, 245

Transdisciplinar 227, 241, 243

V

Violência 17, 22, 46, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 60, 134, 146, 147, 148, 149, 150, 210, 244

W

Woody Allen 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Linguística, letras e artes:



**Teorias e práticas interdisciplinares
em espaços educativos**

Atena
Editora

Ano 2021

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Linguística, letras e artes:



**Teorias e práticas interdisciplinares
em espaços educativos**

**Atena**
Editora

Ano 2021