

As Metodologias Ativas no ensino e na aprendizagem de línguas: utilização, desafios, alcances e impactos

Active Methodologies in language teaching and learning: use, challenges, scope and impacts

Vagno Vales Lacerda¹
Cleideni Alves do Nascimento Acco²

Resumo

Os ambientes de ensino são espaços que suscitam muitos questionamentos, pois as escolas refletem as mudanças, os conflitos e as diferenças sociais de uma determinada época. Mas como o ensino, no que diz respeito às metodologias utilizadas, tem evoluído a fim de acompanhar as múltiplas demandas sociais do nosso tempo? Assim, este estudo tem o objetivo de analisar como tem sido a utilização das Metodologias Ativas na área de ensino de línguas no Brasil, a partir de um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscando pesquisas desenvolvidas nos últimos cinco anos (2015-2019). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Como aporte teórico, a pesquisa embasou-se nos estudos de Revans (1998); Prince (2004); Moran (2015), dentre outros. Em relação aos resultados, esses revelaram as potencialidades das Metodologias Ativas de modo bastante positivo para o ensino e a aprendizagem de línguas. Contudo, os resultados também apontam deficiências de ordem técnica e estrutural no contexto escolar, além de mostrar a necessidade de cursos de formação inicial e continuada de professores que visem habilitá-los para desenvolver práticas de ensino críticas, contextualizadas e ativas. Este estudo revelou que apesar de as propostas de metodologias focadas na Aprendizagem Ativa do aluno estarem sendo discutidas desde o século passado, ainda assim, na realidade, as pesquisas e as práticas de ensino e aprendizagem avançam timidamente.

Palavras-chave: *Metodologias Ativas. Ensino de línguas. Práticas de ensino e aprendizagem.*

Abstract

Teaching environments are spaces that raise many questions, as schools reflect the changes, conflicts and social differences of a certain time. But how has teaching evolved in order to keep up with the multiple social demands of our time considering the methodologies used? Thus, this study aims to analyze how the Active Methodologies has been used in the area of language teaching in Brazil, based on a survey done through Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), looking for research developed in the last five years (2015-2019). It is a bibliographic research of a qualitative character. As a theoretical

¹ Doutorando em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Poslin) da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG); Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor de estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB - Campus X) e de língua inglesa da Educação Básica. <https://orcid.org/0000-0003-1082-4444>

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (FAE/UFMG); Mestre em Estudos da Linguagem (UEPG); Professora assistente do curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB - Campus X) <https://orcid.org/0000-0001-5746-5392>

contribution, the research was based on the studies of Revans (1998); Prince (2004); Moran (2015), among others. Regarding the results, these revealed the potential of Active Methodologies in a very positive way for teaching and learning languages. However, the results also point out deficiencies of technical and structural nature in the school context, besides showing the need for graduation courses and continuing training courses for teachers that aim to enable them to develop critical, contextualized and active teaching practices. This study revealed that despite the proposal of methodologies focused on the student's Active Learning have been discussed since last century, nevertheless, in reality, researches and teaching and learning practices move forward timidly.

Keywords: *Active Methodologies. Language teaching. Teaching and learning practices.*

Recebido em: 13/08/2020

Aceito em: 20/10/2020

Introdução

A motivação para a escrita deste trabalho tem origem, primeiramente, na observação da nossa prática docente em um curso de formação inicial de professores de Língua Inglesa. Percebemos que a maioria dos jovens que ingressam no referido curso, sendo a sua primeira graduação, tem um choque inicial ao se deparar com o papel ativo que precisa ser desempenhado enquanto coparticipante na construção do conhecimento. Esse estranhamento inicial revela que o perfil do estudante da educação básica ainda está marcadamente centrado no professor como transmissor do saber e no aluno apenas como receptor.

A segunda motivação advém de uma disciplina isolada que cursamos em um programa de doutorado, como alunos especiais, em uma instituição pública de ensino. A começar dos textos lidos e discutidos na disciplina, levantamos alguns questionamentos sobre como, na prática, são desenvolvidos poucos trabalhos que problematizam a utilização das Metodologias Ativas no ensino e na aprendizagem de línguas. Considerando que a proposta das Metodologias Ativas vem desde o pós segunda guerra mundial, e que já existe uma longa trajetória de estudos desenvolvidos na área da educação como um todo, nos indagamos sobre como têm avançado os estudos baseados nas Metodologias Ativas na área das linguagens no contexto educacional brasileiro nos últimos cinco anos.

Importante ressaltar que não é o foco deste estudo apresentar, tampouco discutir, todos os modelos de Metodologias Ativas utilizados ao longo dos anos. Ainda assim, em alguma medida, direta ou indiretamente, abordaremos alguns dos mais bem-sucedidos modelos. A exemplo do *Peer Instruction* (Instrução pelos Pares), em que o aprendizado deve ser consolidado através da colaboração entre os pares com a mediação dos professores (MAZUR, 2015); também, o modelo *Flipped Classroom* (Sala de Aula Invertida), criado a partir da necessidade de locomoção de um grupo de alunos de uma escola do Colorado — nos Estados Unidos da América — e que acabou potencializando as capacidades de aprendizagem daqueles alunos quanto ao gerenciamento do tempo de estudo e a construção do conhecimento (BERGMANN; SAMS, 2012); ou mesmo a abordagem *Problem Based Learning* (Aprendizagem Baseada em Problemas) que envolve a colaboração, a autonomia e a autogestão em prol de resolver problemas mediante a execução de projetos (MOTA; ROSA, 2018). Com isso, percebemos que todos os métodos apresentados trazem

em comum o fato de o ensino estar voltado ao aprendizado ativo do aluno de forma autônoma, crítica e colaborativa.

A partir dessas motivações e questionamentos, fizemos um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³ do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) buscando pesquisas voltadas para o ensino de línguas com base nas Metodologias Ativas, desenvolvidas nos últimos cinco anos (2015-2019). Nosso objetivo, além de conhecer as pesquisas que foram realizadas nesse período, é analisar seus resultados e principais desafios, assim como problematizar a ainda baixa utilização das Metodologias Ativas na área de ensino de línguas no Brasil.

Inicialmente, desenvolvemos a fundamentação teórica voltada para o uso das Metodologias Ativas e sua relação com a educação. Em seguida, apresentamos alguns dos principais pontos tratados nas pesquisas que foram desenvolvidas no período supracitado, analisando seus alcances e impactos. Por fim, propomos algumas considerações e encaminhamentos relacionados ao uso das Metodologias Ativas no ensino de línguas tanto na formação inicial e continuada de professores quanto na educação básica.

Os princípios das Metodologias Ativas na educação

Iniciaremos estabelecendo uma relação entre as Metodologias Ativas e a educação de modo mais amplo. Assim, por se tratar de um trabalho de levantamento bibliográfico e de revisão de literatura, e por ser recorrente nas pesquisas acessadas sobre Metodologias Ativas a menção aos estudos de John Dewey (1859-1952), Carl Rogers (1902-1987) e Paulo Freire (1921-1997), entendemos que seja relevante começar esta seção apresentando algumas considerações acerca de suas contribuições para com a educação ao redor do mundo. Apesar de não terem cunhado o termo Metodologias Ativas, ou mesmo Aprendizagem Ativa, eles seguem princípios semelhantes, pois seus postulados apontam para uma educação crítica, autônoma, contextualizada e centrada na aprendizagem dos alunos.

Nas palavras de Westbrook (2010), em seu ensaio sobre os pressupostos de John Dewey, é relatada a intenção ambiciosa de Dewey de propor uma reforma radical no sistema educacional estadunidense de sua época, no sentido de democratizar as escolas do país. Para Dewey “a escola é a única forma de vida social que funciona de forma abstrata em um meio controlado, que é diretamente experimental” (DEWEY 1896a, p. 244 *apud* WESTBROOK, 2010, p. 22). Para tanto, na visão de Dewey, a criança precisaria entender a utilidade do que aprendia, pois isso estaria vinculado ao seu interesse. De acordo com John Dewey (1979), a iniciativa do aprendizado é inerente do aluno e, o professor, portanto, torna-se um guia dentro dos processos de ensino e de aprendizagem. A sua pedagogia consistia em proporcionar às crianças situações problemáticas e experiências reais do cotidiano delas dentro da escola.

Na mesma direção, e inspirado pelo empirismo de John Dewey, Carl Rogers, também norte-americano, partiu dos conhecimentos da psicologia para propor um modelo para a educação do seu tempo. Conforme relato de Zimring (2010, p. 13) — em seu ensaio sobre a vida e obra de Carl Rogers —, Rogers afirmava que “o papel do mestre deve ser o

³ Disponível em: < <https://bdttd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: jan. 2020.

de criar uma atmosfera favorável ao processo de ensino, o de tornar os objetivos tão explícitos quanto possível e o de ser sempre um recurso para os alunos”. Para Rogers (1973) devem sempre existir questionamentos sobre o que se aprende na sala de aula e sobre qual é a função da escola em face dos problemas sociais. Rogers entendia que a facilitação da aprendizagem era centrada e relacionada ao desenvolvimento dos indivíduos. O autor ainda acreditava que para atingir esse modelo de educação proposto por ele, não dependia apenas da habilidade de professores, ou mesmo, de recursos didáticos audiovisuais, mas sim, de atitudes positivas.

Em acréscimo, Paulo Freire (1996) defende o ato de ensinar não como uma mera transmissão de conhecimento, mas como a criação de possibilidades para a geração de outros saberes, uma vez que, de acordo com ele, somos programados para aprender. O autor também insiste na ideia de se ensinar a pensar e não somente inserir conteúdos, bem como, possibilitar momentos e espaços em favor do desenvolvimento da autonomia dos educandos. Além do mais, existia, por parte de Freire, o desejo pela mudança política e social dos (e para os) espaços escolares. Freire (2016) propõe uma educação capaz de promover mudanças, que tenha em seu foco a criação de consciências críticas, isentas de ingenuidades; que estabeleça a reflexão acerca dos problemas reais, que seja livre de preconceitos e que valorize as diferenças em suas diversas modalidades. Assim, o estudioso preconiza que sempre há “tempo para aquisição e produção de conhecimento, a formação permanente dos educadores, o estímulo a uma prática educativa crítica, provocadora da curiosidade, da pergunta, do risco intelectual” (FREIRE, 1991, p. 35).

Na concepção de Revans (1998), precursor da Aprendizagem Ativa — método que em sua essência propõe que o aluno aprenda fazendo e, em seguida, reflita sobre o que tem sido feito —, a aprendizagem deveria acontecer a partir de um planejamento, da ação e da reflexão acerca do que se aprendeu. Todavia, trazendo para a realidade atual das escolas públicas brasileiras percebemos que, por mais que existam esforços isolados de profissionais atentos aos contextos de ensino e aprendizagem dos alunos, ainda assim, falta planejamento voltado às práticas centradas na aprendizagem crítica e colaborativa.

Na tentativa de pretender fazer uma junção entre os pressupostos dos três estudiosos mencionados no início desta seção e a Aprendizagem Ativa, ressaltamos que são notáveis as similaridades. Seja em proporcionar aos alunos situações reais de aprendizagem, seja trabalhando através de problemas, ou mesmo, com intuito de prover uma educação embasada na criticidade e na reflexão, capaz de promover mudanças. Para além das semelhanças entre os pressupostos apresentados, fica evidente o contraponto estabelecido com o ensino tradicional, que, ao longo de anos, tem se pautado em práticas descontextualizadas, memorizadoras e longe de ser democrático.

Baseado no termo Metodologias Ativas, encontramos várias definições e usos. Para Prince (2004, p. 223, tradução nossa), a Aprendizagem Ativa é “geralmente definida como qualquer método instrucional que envolva os alunos no processo de aprendizagem. Em suma, a Aprendizagem Ativa exige que os alunos realizem atividades de aprendizagem significativas e pensem no que estão fazendo”⁴. Para ativar os alunos em uma aprendizagem crítica, reflexiva, autônoma e interacional envolve uma série de ações, como por exemplo o envolvimento da família, o entendimento e comprometimento da escola e de seus atores, bem como, a criação e aplicação de políticas públicas abrangentes e

⁴ Active learning is generally defined as any instructional method that engages students in the learning process. In short, active learning requires students to do meaningful learning activities and think about what they are doing (PRINCE, 2004, p. 223).

integradoras. Logo, não é possível entender as Metodologias Ativas como um fundamento metodológico restrito a atividades pedagógicas apenas porque elas visam a abranger a produção do conhecimento dentro das complexidades sociais. A este respeito, conforme sinaliza Moran (2015, p. 16),

A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora.

Contudo, ainda de acordo com Moran, a aprendizagem precisa estar em consonância com os problemas da realidade dos alunos, pois é dessa maneira que eles poderão se desenvolver enquanto cidadãos críticos e autônomos. Ademais, seguindo o posicionamento de Berbel (2011, p. 26),

A implementação dessas metodologias pode vir a favorecer uma motivação autônoma quando incluir o fortalecimento da percepção do aluno de ser origem da própria ação, ao serem apresentadas oportunidades de problematização de situações envolvidas na programação escolar, de escolha de aspectos dos conteúdos de estudo, de caminhos possíveis para o desenvolvimento de respostas ou soluções para os problemas que se apresentam alternativas criativas para a conclusão do estudo ou da pesquisa, entre outras possibilidades.

Seguindo esses direcionamentos, entendemos que seja possível, em alguma medida, promover um engajamento maior dos alunos no processo de aprendizagem, tendo em vista que eles poderão ser autores do próprio conhecimento. Dentro desse contexto, ressaltamos a importância decisiva da coparticipação de outros autores, sobretudo, da figura do professor, como “mediador, gestor dos processos de aprendizagem e *designer* instrucional, orientando, tirando dúvidas, propondo desafios, organizando seminários e debates nos quais os alunos possam demonstrar seu aprendizado” (LIMA *et al.*, 2020, p. 280) em situações reais de aprendizagem. Além do mais, também entendemos que é preciso existir uma formação adequada dos professores para atuarem nesse cenário. Por essa razão, defendemos que haja políticas públicas para não somente estruturar as escolas de modo que proponham práticas baseadas em Metodologias Ativas, mas também criar espaços de formação inicial e continuada, capazes de munir os professores de conhecimento e habilidades necessárias para a promoção de uma educação pautada numa aprendizagem que valorize os alunos e seus interesses locais e globais. Na mesma direção, Diesel; Baldez e Martins (2017, p. 269) vão dizer que

as contínuas e rápidas mudanças da sociedade contemporânea trazem em seu bojo a exigência de um novo perfil docente. Daí a urgente necessidade de repensar a formação de professores, tendo como ponto de partida a diversidade dos saberes essenciais à sua prática, transpondo, assim, a racionalidade técnica de um fazer instrumental para uma perspectiva que busque ressignificá-la, valorizando os saberes já construídos, com base numa postura reflexiva, investigativa e crítica.

Dentro dessa perspectiva de uma pedagogia crítica, partindo das possibilidades e flexibilidade de aprendizagem vistas nas Metodologias Ativas, acreditamos que as práticas de ensino contemporâneas, pautadas numa reflexão contextualizada e crítica, iniciam-se na formação inicial, bem como, continuada dos professores. Nesse sentido, percebemos que

as experiências exitosas dependerão da participação do professor enquanto mediador, conhecedor do contexto, da realidade social e cultural, bem como sensível às demandas de seus alunos.

Para Berbel (2011, p.29) “podemos entender que as Metodologias Ativas se baseiam em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”. Em consonância com essas experiências reais ou simuladas a aprendizagem passa a ser o foco “[...]contanto que ative e mobilize diferentes formas e processos cognitivos do aluno e também a interação com os demais colegas e professor” (FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019, p. 05). Importante ressaltar que todo o processo de aprendizagem dependerá de vários fatores, internos e externos, uma vez que a proposta envolva a vida do aluno e, para tanto, espera-se as aproximações das realidades dos diversos contextos vivenciados pelos alunos, a começar pela coletividade que é inerente à sala de aula. Em complemento a esse processo, Ferrarini; Saheb e Torres (op. cit., p. 05) asseveram que os atores (professores e alunos) ajam de modo a “[...] selecionar informações, interpretar, comparar, analisar, discutir, refletir, entre outros processos que demandam diferentes posturas e dinâmicas corporais, não só do aluno individualmente, mas de grupos de alunos ou mesmo de toda a sala de aula”.

Outro ponto importante a ser ressaltado sobre as Metodologias Ativas é que muitas vezes são relacionadas diretamente com as tecnologias digitais, como se elas fossem uma metodologia nova. Mas como relatamos ao iniciar esta sessão, essas metodologias vieram muito antes dos avanços tecnológicos vistos na sociedade contemporânea. Nos relatos de Boshyk; Barker e Dilworth (2010), Reg Revans ao assumir o cargo de vice-diretor do Conselho de Educação do Condado de Essex, na Inglaterra, durante a Segunda Guerra Mundial, já propunha mudanças na educação tradicional daquele lugar, por meio de práticas alternativas. De acordo com os autores, essa primeira experiência de Revans acabou sendo um propulsor para que ele desenvolvesse sua teoria sobre a Aprendizagem Ativa. Teoria essa que vem se desdobrando ao longo de décadas em esforços e tentativas nas várias áreas do conhecimento, através de práticas que promovam a motivação, a autonomia, a criticidade e a interação entre professores e alunos, e não somente, na mera utilização dos recursos oferecidos pelas tecnologias digitais.

Dessa maneira, “[...] percebe-se que a utilização de novos recursos tecnológicos durante as aulas não altera esse cenário de insatisfação coletiva, posto que, sozinha, a tecnologia não garante aprendizagem, tampouco transpõe velhos paradigmas” (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 270). Concordamos que, para além da utilização dos recursos tecnológicos disponíveis, é necessária a participação efetiva do professor, na figura de mediador, nos processos de ensino e de aprendizagem.

Além das abordagens baseadas nos princípios das Metodologias Ativas que são mencionadas ao longo do texto, consideramos importante acrescentar, mesmo que de forma superficial, outros dois modelos que foram bem-sucedidos em seus propósitos. Um desses modelos que destacamos é o *Peer Instruction*, apresentado por Eric Mazur, da Universidade de Harvard, no início dos anos 1990. O autor desenvolveu uma forma que propunha a interação entre ele e os seus alunos por meio de perguntas e respostas, de maneira a consolidar o conteúdo estudado. Após cada pergunta sobre determinado assunto, os alunos (divididos em duplas ou em pequenos grupos) deveriam levantar um cartão com a resposta certa, caso contrário, os pares/grupos deveriam revisar o assunto entre eles para descobrirem onde erraram. Outra abordagem muito conhecida e utilizada é

a *Flipped Classroom*, que ganhou popularidade no início dos anos 2000 com os trabalhos dos professores de química Jonathan Bergmann e Aaron Sams (2012), do Colorado, nos Estados Unidos da América, que diante das dificuldades de locomoção de seus alunos para a escola, resolveram implementar o modelo em suas aulas e foi um sucesso. Como o próprio nome sugere, a ideia da abordagem é inverter a ordem dos papéis e cenários, ou seja, o aluno, de forma autônoma — no seu tempo e no local de sua preferência —, passa a sistematizar, à sua maneira, o conteúdo proposto pelo professor mediador de modo a construir e/ou ressignificar o seu próprio conhecimento.

Por fim, esclarecemos que não é nosso foco explorar todas as definições e modelos criados e experimentados ao longo de anos no que concerne às Metodologias Ativas. Mas sim, ir em convergência dos exemplos apresentados neste estudo, no sentido de apontar caminhos que possam ser adotados nos processos de ensino e de aprendizagem de línguas. O que parece ser unânime em todos os trabalhos acessados são as dicotomias entre ensino tradicional *versus* ensino ativo e professor mediador *versus* aluno ativo/participativo/colaborativo. Percebemos que através de várias décadas vem sendo preconizada, por diversos autores, a relevância da adesão às Metodologias Ativas na educação.

Pesquisas que abordam as Metodologias Ativas no ensino de línguas

A partir das palavras-chave: “metodologias ativas no ensino de línguas”, fizemos um levantamento sobre as pesquisas mais recentes relacionadas a esse tema inseridas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e delimitamos o período entre “2015 e 2019”, correspondente aos últimos cinco anos. Nessa triagem, encontramos quatro pesquisas que atenderam à especificidade do nosso recorte, cuja fundamentação teórica se apoia nos princípios das Metodologias Ativas. Entre os trabalhos selecionados, há uma tese e três dissertações. Dois trabalhos são voltados para o ensino de Língua Portuguesa e dois para o ensino de Língua Inglesa e as pesquisas foram apresentadas seguindo essa ordem. Por uma questão de objetividade, nos deteremos a apresentar as seguintes informações sobre as pesquisas: dados de identificação; contexto da pesquisa; principais aspectos metodológicos; e os principais resultados alcançados.

Quadro 1: Pesquisa voltada para o ensino de Língua Portuguesa

<p>DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</p>	<p><i>Estratégias de Compreensão Leitora: uma proposta de atividades desenvolvidas sob a perspectiva das metodologias ativas de ensino</i> Ano: 2016 Autoria: Aline Diesel Orientação: Prof^a Dr^a Silvana Neumann Martins Coorientação: Prof^a Dr^a Márcia Jussara Hepp Rehfeldt Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Ensino do Centro Universitário Univates.</p>
<p>CONTEXTO DA PESQUISA</p>	<p>Investigar como um acervo didático, elaborado à luz das Metodologias Ativas e voltado para o ensino de estratégias de leitura, pode contribuir para o aprimoramento da compreensão leitora. Os sujeitos envolvidos foram alunos de uma turma do 5º e uma do 8º ano, além das duas professoras de Língua</p>

	Portuguesa dessas turmas de uma escola municipal em Marques de Souza/ RS.
PRINCIPAIS ASPECTOS METODOLÓGICOS	A pesquisa configurou-se em uma abordagem qualiquantitativa, aproximando-se de pressupostos da pesquisa-ação e do estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados foram: entrevista semiestruturada, pré e pós-teste <i>cloze</i> , diário de campo. O tratamento dos dados qualitativos coletados seguiu a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2012). Já os dados oriundos do teste <i>cloze</i> seguiram a avaliação quantitativa (CRESPO, 2011).
PRINCIPAIS RESULTADOS	Diesel (2016), constatou que, após a interação com o acervo didático, o percentual de evolução do 5º ano foi de 23,4%, ao passo que a evolução do 8º ano foi de 12,05%. Esses dados foram significativos em relação ao pouco tempo de interação com o material, validando a pertinência do ensino de estratégias de compreensão leitora numa perspectiva das Metodologias Ativas de ensino. Vale ressaltar que dentro do acervo didático utilizado havia propostas de atividades mediadas por recursos digitais. Contudo, essas atividades foram mediadas pela pesquisadora, revelando assim, um certo despreparo das professoras regentes na utilização dos recursos digitais, que por sua vez também não ofereciam condições plenas de uso no contexto escolar pesquisado.

Fonte: Desenvolvido pelos autores.

Quadro 2: Pesquisa voltada para o ensino de Língua Portuguesa

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	<i>O uso de metodologias ativas e plataformas digitais para o desenvolvimento de um projeto de multiletramentos em Língua Portuguesa</i> Ano: 2019 Autoria: Priscilla Alves Lima Orientação: Profª Drª Márcia do Carmo Almeida Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.
CONTEXTO DA PESQUISA	Trabalhar com Metodologias Ativas e plataformas digitais para o desenvolvimento de um projeto de multiletramentos em Língua Portuguesa, em uma sala de nono ano, com dezesseis alunos do Ensino Fundamental II de uma escola pública estadual de tempo integral, localizada em Pindamonhangaba/SP.
PRINCIPAIS ASPECTOS METODOLÓGICOS	Aplicação de um projeto de multiletramentos por meio do método ativo de ensino <i>Problem Based Learning</i> (PBL) em uma pesquisa-ação, ou Aprendizagem Baseada em Problemas, com utilização das plataformas digitais <i>Google Sala de Aula</i> e <i>Toondoo</i> , e verificar as contribuições dessa metodologia e desses dispositivos técnicos no desenvolvimento de multiletramentos em Língua Portuguesa, trabalhando com a leitura e produção do gênero discursivo charge.
PRINCIPAIS RESULTADOS	Os resultados demonstraram a contribuição do PBL para o desenvolvimento dos multiletramentos mediante a leitura de

	gêneros diversos, em ambiente digital, para compreensão e produção colaborativa de uma charge como produto do projeto. Ao final do projeto, as produções textuais dos estudantes atenderam às características estilísticas e composicionais do gênero, evidenciando que os discentes mobilizaram os conhecimentos sobre o gênero na efetivação da produção discursiva.
--	--

Fonte: Desenvolvido pelos autores.

As duas pesquisas supracitadas apresentam, além da área de estudo e da abordagem teórica, outros aspectos em comum que consideramos importante destacar, são eles: os agentes envolvidos na pesquisa e também seu contexto social. Ambos os trabalhos foram desenvolvidos com alunos do Ensino Fundamental, com turmas do quinto, oitavo e nono anos. Outro aspecto interessante é o contexto das pesquisas, pois foram realizadas em escolas públicas, sendo uma municipal e outra estadual. Tanto Diesel (2016) quanto Lima (2019) conseguiram resultados relevantes, provando que é possível trabalhar na perspectiva das Metodologias Ativas também na educação básica pública, apesar dos diversos desafios enfrentados nesses contextos. Os alunos participantes da pesquisa responderam de forma significativa às propostas de ensino apresentadas, se mostrando receptivos ao desafio de serem agentes atuantes de sua própria aprendizagem, conforme preconizam as pesquisadoras.

Diesel (2016) defende o desenvolvimento de uma competência leitora a partir de uma postura mais ativa do aluno, assim sua proposta de ensino visa promover uma interface com as Metodologias Ativas, as quais se referem a estratégias de ensino que têm como características principais: centralizar o processo de aprendizagem no próprio aluno; estimular a autonomia do estudante; promover a reflexão e a interação entre os sujeitos; preceitos que dialogam diretamente com os postulados de Freire (1996), previamente apresentados neste estudo.

Na mesma vertente, Lima (2019) assevera que as abordagens pedagógicas que utilizam experiências reais ou simuladas, cujos objetivos proporcionam condições de solucionar desafios contextualizados às diferentes práticas sociais, podem estimular a automotivação do aprendiz, o qual diante do problema de pesquisa, detém, examina, revisa as possibilidades e reflete sobre o processo da própria aprendizagem, indo ao encontro do que foi proposto por Revans (1998). Sobre a abordagem de ensino denominada *Problem Based Learning* (PBL), em português Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) — abordada por Lima em sua pesquisa —, uma das ramificações das Metodologias Ativas, Mota e Rosa (2018, p. 271) vão dizer que,

[N]esta metodologia, os alunos ganham conhecimento e competências trabalhando por um longo período de tempo para investigar e responder a uma pergunta, problema ou desafio autêntico, envolvente e complexo. O projeto é, geralmente, contextualizado por um problema significativo a resolver e foca-se nas metas de aprendizagem dos alunos, incluindo conteúdo e competências como pensamento crítico/resolução de problemas, comunicação, colaboração e autogestão. Durante este processo, os alunos são obrigados a tomar algumas decisões sobre o projeto e continuamente recebem comentários para melhorar seus processos e produtos.

Dessa maneira, por mais complexo que possa parecer esse tipo de aprendizagem, especialmente do ponto de vista da exigência por atividades que desenvolvam as competências através de assuntos contextualizados, acreditamos que a experiência pode elevar a capacidade crítica e colaborativa dos alunos. Além disso, a sociedade contemporânea está cercada de oportunidades propícias às práticas de ensino e de aprendizagem diversas, sobretudo, quando são envolvidas nesse meio as tecnologias digitais, que em muitos casos são subutilizadas através da sua mera substituição pelas tecnologias analógicas, com a propaganda de inovação, quando na verdade são mantidas as práticas tradicionais, que perduram há séculos.

A Era da Informação, que se encontra em plena vigência, estabeleceu o estreitamento da relação entre educação, tecnologia e outras possibilidades de ensino e de aprendizagem para além da perspectiva do ensino tradicional, que, por sua vez, persiste em manter as práticas meramente conteudistas e memorizadoras. Com isso, em meio a essa gama de abordagens, surge a Pedagogia dos Multiletramentos, mencionada na dissertação de Lima (2019). Importante destacar que os multiletramentos despontam a partir dos estudos do *The New London Group* (1996), com a proposta de estabelecer um olhar crítico, voltado à valorização das pessoas envolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem, do respeito às diferenças, sobretudo, as sociais, culturais, econômicas, de gêneros e raciais. O grupo vai além, ao propor que haja uma produção de significados por meio de *designs* de sentidos linguístico, visual, auditivo, gestual, espacial e o multimodal que, em suma, esse último, abrange todos os demais. Desse modo, percebemos uma intersecção entre a Aprendizagem Baseada em Problemas e a Pedagogia dos Multiletramentos, culminando nos pressupostos preconizados nas Metodologias Ativas. Dando continuidade, apresentaremos na sequência as pesquisas voltadas para o ensino de Língua Inglesa.

Quadro 3: Pesquisa voltada para o ensino de Língua Inglesa

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	<i>Blended Learning no ensino de inglês como língua estrangeira: um estudo de caso com professoras em formação</i> Ano: 2017 Autoria: Helena dos Santos Kieling Orientação: Prof. Dr. José Vilson Leffa Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas.
CONTEXTO DA PESQUISA	Implantação do <i>Blended Learning</i> de Rotação em um curso de extensão de inglês oferecido à comunidade, ministrado por duas professoras em formação inicial, em uma Universidade Federal do Sul do Rio Grande do Sul.
PRINCIPAIS ASPECTOS METODOLÓGICOS	Pesquisa de abordagem qualitativa com os princípios de Estudo de Caso que utilizou como recursos metodológicos de coleta de dados para reflexão os disponibilizados pelo <i>Blended Learning Universe</i> , sendo eles: entrevistas semiestruturadas com as professoras participantes e com alguns alunos e diário de bordo das observações de aula.
PRINCIPAIS RESULTADOS	A pesquisa mostrou resultados relevantes com relação ao esperado no desenvolvimento de Metodologias Ativas com um maior protagonismo, autonomia e alteração no papel do aluno, alteração no papel do professor, inovação e trabalho em equipe. Contudo, no que concerne ao uso das tecnologias, Kieling aponta para a necessidade de um trabalho mediado por novas tecnologias a partir de uma perspectiva relacional, pois a tecnologia na sala de aula por si só não resolve o problema.

Fonte: Desenvolvido pelos autores.

Quadro 4: Pesquisa voltada para o ensino de Língua Inglesa

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	<i>Metodologias (cri)ativas na escola: A multiplicidade da aprendizagem de Língua Inglesa baseada em projetos</i> Ano: 2018 Autoria: Lucía Silveira Alda Orientação: Prof. Dr. José Vilson Leffa Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas.
CONTEXTO DA PESQUISA	Pesquisa-ação realizada com alunos do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, matriculados na disciplina de Língua Inglesa (2017) no primeiro ano do Ensino Médio, em quatro turmas de diferentes cursos técnicos do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, na cidade de Rio Grande/RS.
PRINCIPAIS ASPECTOS METODOLÓGICOS	A professora-pesquisadora desenvolveu um projeto de aprendizagem de Língua Inglesa no qual os alunos planejaram, produziram e desenvolveram um produto audiovisual, a saber, um curta-metragem. A partir de uma diversidade de tarefas, dentre as quais, a construção de uma narrativa, considerando a criação de personagens e diálogos. Os alunos trabalharam colaborativamente em prol de uma meta comum. Os resultados dessas produções, assim como todo o processo de desenvolvimento do projeto foram tomados como elementos para análise, por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas.
PRINCIPAIS RESULTADOS	De acordo com Alda, essa metodologia, em contexto de ensino regular, apresentou-se como uma alternativa eficiente e sustentável no que tange à aprendizagem de Língua Inglesa na escola pública. Ainda, em associação com as tecnologias móveis, sua proposta possibilitou um novo sentido para a aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades e competências fundamentais para a vida dos aprendizes, em sintonia com necessidades de uma sociedade altamente tecnológica e globalizada, pautada nas constantes mudanças socioeconômicas.

Fonte: Desenvolvido pelos autores.

Podemos observar que as pesquisas voltadas para o ensino de Língua Inglesa apoiadas nas Metodologias Ativas se direcionaram para dois públicos diferentes, porém, em contextos semelhantes de ensino. Primeiramente Kieling (2017), na sua pesquisa, foca na formação docente, propondo a duas professoras em formação inicial, que ensinavam inglês em um curso para a comunidade em uma universidade pública, que adotassem um dos métodos das Metodologias Ativas, o *Blended Learning* de Rotação. O *Blended Learning*, que, para Graham (2006), é a combinação de instruções entre o sistema de ensino tradicional e o sistema de aprendizado flexibilizado, ou seja, fazendo uma retomada com o termo Rotação, a abordagem propõe sistemas de ensino e de aprendizagem em que o professor seja mediador de um processo que dependerá de uma parte do suporte dele (o professor) e outra parte da curiosidade e busca dos alunos, sobretudo, nos espaços virtuais.

O objetivo geral de Kieling foi avaliar de que forma essa experiência pode contribuir com o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, com a formação inicial de docentes, bem como descrever suas limitações e desafios. A pesquisadora, ainda, julga essencial que se tenha uma equipe da instituição engajada na implementação do *Blended Learning* a fim de fomentar a construção de uma inovação sustentada da sala de aula, sendo também importante que o sistema de avaliação seja repensado para além dos tradicionais testes, de forma a integrar os espaços *online* e presencial, e nesse processo ela considera

crucial o investimento em infraestrutura, como uma boa conexão *Wi-Fi*. Todavia, conforme alertam Beviláqua, Kieling e Leffa (2019, p. 112),

Por mais presente que esteja a tecnologia, é importante salientar que o foco deve ficar na aprendizagem como objetivo último, e não na tecnologia, que é apenas um meio, e que deve ser o menos saliente possível para que não se desvie do que deve ser o motivo de sua adoção: o estudante.

Alda (2018), por sua vez, desenvolveu um projeto com os seus alunos do Ensino Médio Técnico, também em uma instituição pública de ensino. Em seu estudo, a pesquisadora parte da necessidade de repensar as práticas didático-metodológicas para um ensino eficaz e sustentável da Língua Inglesa na escola pública, investigando os efeitos produzidos pela aprendizagem colaborativa baseada em projetos nas aulas de línguas. Diante desses fatores, a Aprendizagem Baseada em Problemas permite reunir subsídios para pensar na promoção de mudanças nas práticas de ensino e de aprendizagem de línguas, sem ignorar os fatores macro determinantes das condições escolares, pois, assim, será possibilitado o “trabalho colaborativo, na interdisciplinaridade e na capacidade de resolução de problemas abertos” (MOTA; ROSA, 2018, p. 270).

Ao fim da pesquisa, Alda destaca a relevância do seu trabalho em dar visibilidade a novas práticas de ensino de línguas a partir de Metodologias Ativas, que fomentem mudanças significativas no cenário educacional. A pesquisadora reconhece que pode parecer um pouco utópico tentar mudar as condições existentes na escola, mas ela vê toda discussão de novas práticas didático-metodológicas como uma forma de resistência, principalmente considerando o contexto educacional brasileiro, onde a educação ainda não é uma prioridade.

Algumas considerações

Como professores da área de Letras, mais especificamente de Letras com habilitação em Língua Inglesa, nos despertou a curiosidade em saber como as Metodologias Ativas têm respaldado o ensino de línguas de modo geral no Brasil, pois mais do que uma proposta didático-pedagógica diferenciada, a base epistemológica que sustenta essas metodologias propõe uma mudança de perspectiva nos papéis do professor e do aluno. Em que escala essa mudança de perspectiva estaria acontecendo na prática? E se essa proposta de ensino traz mais benefícios do que a metodologia tradicional de ensino, então, por que ainda é bem tímido o número de pesquisas e propostas de ensino voltadas para o estudo de línguas? As pesquisas analisadas neste trabalho nos apontaram alguns aspectos importantes que nos ajudam a compreender um pouco melhor esse contexto. Há ainda muitos desafios que precisam ser vencidos para implementar o ensino dentro da perspectiva das Metodologias Ativas com eficácia. Esses desafios vão desde a formação inicial e continuada dos professores até a ausência de recursos didáticos e tecnológicos que possibilitem o desenvolvimento dessas práticas de ensino.

Ao traçar um perfil a partir de alguns aspectos em comum entre os trabalhos analisados, observamos que as pesquisas se concentraram no eixo Sul-Sudeste, sendo três delas no estado do Rio Grande do Sul e uma delas no estado de São Paulo. Esse fato, de certa forma, mostra uma delimitação geográfica dos estudos voltados para as Metodologias Ativas. Outro fator interessante que observamos ao comparar as pesquisas é que elas em

conjunto fazem uma trajetória que vai do ensino fundamental, passa pelo ensino médio técnico e chega até o ensino superior. Em todos os níveis de ensino as pesquisas obtiveram resultados relevantes em relação ao engajamento e aproveitamento dos participantes.

Outro aspecto que nos chamou a atenção nas pesquisas analisadas foi o uso das tecnologias digitais, alguns trabalhos em menor proporção do que outros, mas todos eles lançaram mão desses recursos. Embora as Metodologias Ativas não exijam a intersecção com recursos digitais, o próprio contexto sócio histórico, no qual vivemos, demanda essa relação. Nesse aspecto, podemos observar que ainda há problemas de infraestrutura nas escolas, sobretudo as públicas, no que diz respeito ao acesso à rede digital, equipamentos em boas condições de uso e conhecimento técnico para que os professores possam explorar essas ferramentas pedagogicamente.

O início da escrita deste artigo é anterior à chegada da pandemia do Covid-19 em nosso país. Em tão pouco tempo o contexto educacional brasileiro tem exigido mudanças substanciais. Os recursos tecnológicos, que poderiam ser utilizados como ferramentas complementares ao ensino presencial, têm se mostrado a alternativa possível em tempos de isolamento social e suspensão das atividades educacionais presenciais. Contudo, o Estado Brasileiro não consegue oferecer acesso à rede digital e equipamentos tecnológicos para todos os estudantes do sistema público de ensino, que, em sua maioria, não têm condições socioeconômicas de arcar com os custos desses recursos, gerando assim uma exclusão digital que pode deixar muitos desses estudantes à margem do contexto educacional.

Retornando aos motivos que nos levaram à construção deste texto, após toda discussão traçada ao longo dos parágrafos, percebemos que seja possível realizar atividades que envolvam práticas contextualizadas, pautadas nas necessidades dos alunos. Contudo, é preciso ressaltar que a dificuldade fica por conta da persistência mantida através das práticas descontextualizadas e memorizadoras do ensino tradicional, fazendo dos alunos depósitos de conteúdo, como na educação bancária tão criticada por Freire (1983). Temos consciência de que as mudanças não acontecerão repentinamente, de modo que o aluno consiga se tornar crítico, reflexivo e protagonista da construção do seu próprio conhecimento, mas aos poucos é possível ir criando uma cultura de práticas que adotem os princípios das Metodologias Ativas. Este estudo revelou que apesar de as propostas de metodologias focadas na Aprendizagem Ativa do aluno estarem sendo discutidas desde o século passado, ainda assim, na realidade, as pesquisas e as práticas de ensino e aprendizagem avançam timidamente.

Pensando em alguns caminhos possíveis para o futuro do ensino de línguas, sobretudo partindo desse tempo de isolamento social que a população brasileira enfrenta e com os desafios postos para educação, talvez fosse um momento oportuno para pensarmos em utilizar as tecnologias digitais (baseadas na Aprendizagem Ativa) a favor da educação, de maneira que as práticas possam alcançar toda a comunidade estudantil, sem exclusões, de forma crítica, reflexiva e colaborativa. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que tange à área de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio, propõe que o aluno possa desenvolver autonomia e sua criatividade para expandir suas formas de produzir sentidos e de se engajar em práticas autorais e coletivas através dos meios digitais. Para além do conhecimento técnico, espera-se que os jovens tenham uma visão crítica, criativa, ética e estética das tecnologias digitais e de seus usos. Assim, o papel da escola é fundamental para colaborar com a construção de um perfil crítico e ético do aluno diante das informações que circulam no universo digital e também daquilo que ele produz com base no conteúdo já existente.

Já no final do século passado, Gadotti (2000) alertou para a necessidade de a escola servir de bússola na sociedade da informação, colaborando para orientar criticamente as crianças e os jovens na busca por informação que os faça crescer e não embrutecer. Contudo, faz-se necessário continuar investindo no aprimoramento humano. Dessa forma, é imprescindível que os cursos de formação de professores possam oferecer não somente uma base epistemológica de conteúdo específico e pedagógico aos graduandos, mas que possam, sobretudo, despertar consciências mais críticas e reflexivas que compreendam a complexidade do processo educacional de maneira mais ampla e interconectada com a vida em sociedade. Para além da formação inicial, a formação continuada seria importantíssima para que os professores possam se atualizar de modo a acompanharem as demandas da sociedade na era digital. De acordo com Gadotti (2000, p.09),

[...] ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores, assim como não se pode pensar num futuro sem poetas e filósofos. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas.

Para que o professor possa ‘viver intensamente o seu tempo’, ele deve atuar em constante avaliação e reformulação da sua prática. É necessário, antes de tudo, educar o olhar, mas não no sentido de discipliná-lo, e sim, no sentido de levá-lo ao questionamento. Um professor questionador, certamente, não encontrará todas as respostas, mas possivelmente encontrará mais soluções para os desafios do ensino no século XXI.

Referências

ALDA, L. S. **Metodologias (cri)ativas na escola: A multiplicidade da aprendizagem de Língua Inglesa baseada em projetos.** 2018. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>>. Acesso em: mar. 2020.

BERGMANN, J.; SAMS, A.. **Flip your classroom: Reach every student in every class every day.** International society for technology in education, 2012.

BEVILÁQUA, A. F.; KIELING, H. S.; LEFFA, V.J. A implementação do ensino híbrido no ensino de inglês durante a formação docente. **Caderno Seminal**, v. 33, n. 33, p. 109-141, 2019. Disponível em: <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/41868/31018>>. Acesso em: maio 2020.

BOSHYK, Y.; BARKER, A. E.; DILWORTH, R. L. Milestones in the history and worldwide evolution of action learning. *In*: BOSHYK, Y.; DILWORTH, R. L. **Action Learning: History and Evolution.** Palgrave Macmillan, London, 2010. p. 117-204.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Básica.**

Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: set. 2019.

DEWEY, J. **Como Pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma exposição. Trad. Haydée Camargo Campos, 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DIESEL, A. **Estratégias de Compreensão Leitora**: uma proposta de atividades desenvolvidas sob a perspectiva das metodologias ativas de ensino. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino do Centro Universitário Univates, 2016.

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. Disponível em: <<http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>>. Acesso em: mar 2020.

FERRARINI, R.; SAHEB, D.; TORRES, P. L. Metodologias ativas e tecnologias digitais. **Revista Educação em Questão**, v. 57, n. 52, p. 1-30, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/15762>>. Acesso em: mar. 2020.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Trad. Lilian Lopes Martin. 37 ed. São Paulo: Editora Paz e terra, 2016.

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

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. In: **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200002&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: out. 2020.

GRAHAM, C. R. Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In: Bonk Curtis J.; GRAHAM, Charles R. (Eds.), **The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs**. San Francisco: Pfeiffer, p. 3-21, 2006.

KIELING, H. S. **Blended Learning no ensino de inglês como língua estrangeira**: um estudo de caso com professoras em formação. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, 2017.

LIMA, Í. T. L. G. *et al.* Neurociências e práticas interacionais no Ensino Médio: uma interlocução entre EaD e BNCC. In: GROSSI, M. G. R. (Org.). **A HORA DA EaD Os novos rumos da Educação no tempo digital**. Belo Horizonte: AVACEFET MG, p. 267-292, 2020.

LIMA, P. A. **O uso de metodologias ativas e plataformas digitais para o desenvolvimento de um projeto de multiletramentos em Língua Portuguesa**. 2019.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, 2019.

MAZUR, E. **Peer instruction: a revolução da aprendizagem ativa**. Trad. Anatólio Laschuk. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, p. 15-33, 2015. Disponível em: <<http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf>>. Acesso em: ago. 2018.

MOTA, A. R.; DA ROSA, C. T. W. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, p. 261-276, 2018. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8161>>. Acesso em: abr. 2020.

PRINCE, M. Does active learning work? A review of the research. **Journal of engineering education**, v. 93, n. 3, p. 223-231, 2004. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>>. Acesso em: mar. 2020.

REVANS, R. W. **The ABC of action learning**: empowering managers to act and to learn from action, 3. Ed., London: Lemos & Crane, 1998.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Trad. Edgard de Godói da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. 2ª ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996. Disponível em: <http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf>. Acesso em: jun. 2016.

WESTBROOK, R. B. *et al.* **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores.

ZIMRING, F. **Carl Rogers**. Trad. e org.: Marco Antônio Lorieri. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores