



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPTO. DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS – LIP**

**METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM E A INTERPRETAÇÃO DE
TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO MÉDIO**

Gustavo Leite Alves

Orientadora: Edna Cristina Muniz da Silva

Brasília

2025

RESUMO

Atualmente, as metodologias ativas vêm sendo cada vez mais utilizadas no ambiente escolar, com o objetivo de incentivar a participação ativa dos discentes no processo de ensino-aprendizagem. Diante do notório déficit dos estudantes do ensino médio em interpretação e leitura de textos literários, este trabalho propõe uma reflexão sobre o uso dessas metodologias no ensino de literatura, com foco na leitura crítica e na interpretação de obras que tragam à tona vozes historicamente silenciadas. A pesquisa tem como objetivo principal investigar de que forma práticas pedagógicas dialógicas, participativas e centradas no estudante podem contribuir para a formação de leitores críticos e socialmente engajados. A fundamentação teórica baseia-se nos estudos de Cosson (2006), Rojo (2009) e Freire (1996), articulando os conceitos de letramento literário, multiletramentos e pedagogia da autonomia. O trabalho inclui a elaboração de um ciclo de aprendizagem e de um plano de aula estruturado com base em metodologias ativas, como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos e a aprendizagem baseada em problemas. Os resultados indicam que essas metodologias, ao promoverem a escuta ativa, o trabalho colaborativo e a articulação entre texto, contexto e subjetividade, potencializam a interpretação literária e favorecem uma prática pedagógica mais inclusiva, crítica e alinhada às competências da BNCC.

Palavras-chave: literatura; ensino médio; metodologias ativas; letramento literário; interpretação de textos literários; autonomia.

ABSTRACT

Currently, active learning methodologies are increasingly being implemented in school settings, aiming to foster students' active engagement in the teaching and learning process. Given the well-documented difficulties high school students face in interpreting and reading literary texts, this paper offers a reflection on the use of such methodologies in literature education, with a focus on critical reading and the interpretation of works that highlight historically silenced voices. The primary objective of this research is to explore how dialogic, participatory, and student-centered pedagogical practices can contribute to the development of critical and socially engaged readers. The theoretical framework is grounded in the works of Cosson (2006), Rojo (2009), and Freire (1996), drawing on the concepts of literary literacy, multiliteracies, and the pedagogy of autonomy. The study includes the design of a learning cycle and a structured lesson plan based on active learning strategies such as the flipped classroom, project-based learning, and problem-based learning. The findings suggest that these methodologies—by promoting active listening, collaborative learning, and the integration of text, context, and subjectivity—enhance literary interpretation and support a more inclusive, critical pedagogical approach aligned with the competencies outlined in the BNCC (Brazilian National Common Curricular Base).

Keywords: literature; secondary education; active learning methodologies; literary literacy; literary text interpretation; student autonomy.

INTRODUÇÃO

O contexto escolar moderno ainda continua sendo tratado de forma tradicional, caracterizado pela "educação bancária" criticada por Paulo Freire, na qual os alunos são tratados como "recipientes a serem 'enchidos' pelo educador" (FREIRE, 1996). Essa abordagem dificulta a participação dos estudantes e o desenvolvimento do pensamento crítico. Partindo desse pensamento, os estudos na área de metodologias ativas apontam para a necessidade de formação continuada de professores já atuantes e de formação adequada dos futuros docentes, bem como a reestruturação das práticas pedagógicas.

O interesse por este tema nasce da verificação, enquanto futuro professor, das dificuldades enfrentadas por muitos alunos do ensino médio na interpretação de textos literários. A ausência de estratégias eficazes que tornem a leitura literária mais acessível e significativa compromete não apenas o desempenho escolar, mas também a formação crítica dos discentes, aspecto fundamental para discutir questões relevantes na sociedade.

Diante disso, se faz necessária uma investigação sobre como as metodologias ativas podem ser aplicadas ao ensino de literatura como ferramenta de transformação e emancipação do processo educativo, contribuindo para o letramento literário e o desenvolvimento do pensamento crítico.

1 CONTEXTO GERAL DO TEMA

A falta de contato e desinteresse dos estudantes durante o ensino fundamental faz com que eles cheguem ao ensino médio com uma grande lacuna de aprendizagem. Ressalta-se que a falta de incentivo à leitura, pobreza cultural e financeira e o não acesso aos livros durante a vida desse aluno, faz com que também influenciem nesse déficit de interpretação e por isso desejo investigar com a revisão bibliográfica alternativas que as metodologias ativas possam auxiliar nesse aspecto e analisar as práticas que incentivam o aprendizado e valorização da literatura nas escolas.

Os estudos do discurso e pedagogia de gêneros nos mostram a importância de ler e entender textos literários não só como "textos soltos" ou com significado limitado, mas entender que textos literários são práticas sociais inseridas em vários contextos culturais, ideológicos e históricos. A literatura é carregada de história e diante disso, busca-se utilizar das metodologias ativas como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos ou em problemas, e ensino híbrido, por exemplo, podem ser utilizadas no processo de leitura e interpretação de textos, tornando o aprendizado mais participativo e

com significado; busca-se também pensar sobre o papel do professor como mediador e sobre as estratégias que podem fazer com que os estudantes se aproximem e engajem com os textos por meio de práticas interativas, emancipadoras e dialógicas. O ensino de literatura enfrenta desafios, especialmente no que tange à formação de leitores críticos. Rildo Cosson destaca a importância do letramento literário como processo contínuo de apropriação da linguagem literária: "Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem." (COSSON, 2015).

Ressalta-se que, ao tratar de literatura, esta pesquisa se baseia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aborda a análise de obras literárias considerando os aspectos culturais, artísticos e históricos, e o uso de gêneros digitais, que faz com que possamos ampliar ainda mais o uso de metodologias ativas.

As metodologias ativas propõem uma mudança significativa no processo de ensino-aprendizagem, colocando o estudante como protagonista de sua formação. Segundo Bacich e Moran (2018), essas metodologias visam personalizar a aprendizagem, atendendo às necessidades e interesses dos alunos:

"A personalização, do ponto de vista do educador e da escola, é o movimento de ir ao encontro das necessidades e interesses dos estudantes e de ajudá-los a desenvolver todo o seu potencial, motivá-los, engajá-los em projetos significativos, na construção de conhecimentos mais profundos e no desenvolvimento de competências mais amplas." Bacich & Moran (2018, p. 5)

A personalização da aprendizagem tem se mostrado uma das principais diretrizes das metodologias ativas no contexto educacional contemporâneo. De acordo com Bacich e Moran (2018), esse movimento representa um esforço consciente por parte de educadores e instituições de ensino em atender às reais necessidades e interesses dos estudantes, considerando suas singularidades e ritmos de aprendizagem. Ao propor que os discentes sejam motivados e engajados em projetos significativos, a personalização busca promover uma aprendizagem mais profunda, que vá além da mera memorização de conteúdo. Trata-se de uma proposta que valoriza o desenvolvimento integral do aluno, incentivando a construção de competências cognitivas, sociais e emocionais por meio da participação ativa no processo educativo.

Os textos literários escolhidos nessa pesquisa para a aplicação das metodologias ativas foram os romances "Iracema", de José de Alencar, e "O som do rugido da onça", de Micheliny Verunschik. A seleção dessas obras busca promover o diálogo entre diferentes períodos da literatura brasileira, articulando uma narrativa fundadora do romantismo indianista com uma produção contemporânea que questiona os discursos

coloniais. “Iracema”, como obra do século XIX, oferece aos estudantes a oportunidade de compreender como a literatura foi usada na construção de uma identidade nacional baseada em mitos de origem e idealizações do indígena. Já “O som do rugido da onça” propõe uma leitura crítica desse passado, ao dar voz a personagens indígenas silenciados pela história oficial, estimulando reflexões sobre memória, resistência e diversidade cultural. A escolha dessas obras está alinhada à BNCC, que propõe o desenvolvimento da competência geral de valorização da diversidade cultural (competência 4) e da análise crítica de textos literários em diferentes contextos (competência específica de Língua Portuguesa Ensino Médio, EM13LGG703). Além disso, essas leituras favorecem práticas pedagógicas que estimulem o protagonismo discente, a construção colaborativa de saberes e a interdisciplinaridade, sendo esses princípios fundamentais das metodologias ativas.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Investigar de que forma as metodologias ativas podem contribuir para a interpretação de textos literários no ensino médio, com base em estudos teóricos e experiências pedagógicas já feitas.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Verificar se existem análises dessas metodologias aplicadas ao ensino de literatura, principalmente na interpretação de textos;

Analisar a importância das metodologias ativas dentro do ensino de literatura e o papel do professor e do aluno na construção do sentido literário a partir das metodologias;

Como as metodologias ativas melhoram os desempenhos dos estudantes.

Indicar possibilidades para o ensino de literatura a partir da junção de gêneros discursivos e metodologias inovadoras, considerando como base a BNCC.

Avaliar de que forma as metodologias ativas fornecem práticas para uma melhor aprendizagem na interpretação de textos literários em turmas de ensino médio a partir de uma perspectiva dialógica e participativa.

3 METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com enfoque bibliográfico. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir uma análise interpretativa e aprofundada do objeto de estudo, que neste caso é a aplicação das metodologias ativas no ensino de literatura, especialmente no desenvolvimento da interpretação de textos literários. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa “responde a questões muito particulares. Preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado”.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação foi desenvolvida por meio de levantamento, leitura e análise crítica de livros, artigos científicos, dissertações e teses que tratam dos seguintes eixos temáticos:

- (1) Metodologias ativas na educação;
- (2) Ensino de literatura e letramento literário;
- (3) Gêneros textuais e discursivos;
- (4) Propostas pedagógicas para o ensino médio.

O objetivo é reunir aportes teóricos que fundamentem uma reflexão sobre o uso de práticas pedagógicas inovadoras, voltadas à formação de leitores críticos no ensino médio. Como reforça Gil (2010), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

3.2 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS FONTES

Os materiais selecionados para a revisão foram escolhidos com base nos seguintes critérios:

- (1) Publicações atualizadas (preferência para produções dos últimos 10 anos);
- (2) Relevância acadêmica e científica (livros e artigos revisados por pares);
- (3) Autores de referência na área da educação e ensino de literatura (como Freire, Cosson, Bacich, Moran, Solé, Zabala, entre outros);
- (4) Obras que tratem diretamente da aplicação ou discussão teórica sobre metodologias ativas no contexto escolar.

As buscas foram realizadas em bases como Scielo, Google Acadêmico, ERIC, Dialnet, Bibliotecas Digitais e repositórios institucionais de universidades brasileiras.

Como se trata de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica, a principal limitação reside na ausência de aplicação prática das metodologias ativas em sala de aula, o que restringe a análise às interpretações teóricas dos autores. Além disso, o recorte temporal e temático pode deixar de abarcar práticas emergentes mais recentes ou ainda não suficiente documentadas na literatura acadêmica, o que fomenta ainda mais a pesquisa dentro desse eixo temático.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO MÉDIO; LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DO LEITOR ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

A interpretação de textos literários no ensino médio requer um movimento que ultrapassa a simples decodificação verbal, investindo na formação de leitores críticos e sensíveis à produção literária como construção de sentidos. Nesse sentido, o conceito de letramento literário, definido por Paulino e Cosson (2009), refere-se a “um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária dos sentidos”. Os autores enfatizam que esse é um processo contínuo, no qual o leitor se apropria pessoalmente da linguagem literária, de modo que essa apropriação se torne uma experiência singular e autêntica.

Essa formação implica que o professor desempenhe papel de mediador, conduzindo o processo sem impor uma interpretação única. Conforme Cosson (2006), o mediador “acompanha a leitura do aluno sem impor uma direção, mas apontando caminhos por onde o leitor pode escolher transitar dentro do texto”. A prática docente, assim, deve estruturar ambientes de leitura que estimulem autonomia, diálogo interpretativo e reflexão coletiva, contribuindo para o amadurecimento literário do estudante.

Contudo, o ensino de literatura no ensino médio enfrenta diversos desafios. As práticas tradicionais mostram-se frequentemente engessadas, restritas a análises formais e avaliação de conteúdos, sem considerar as vivências e interesses dos alunos. De acordo com Silva (2019), uma consequência é a visão de literatura como uma disciplina mecânica e descolada das experiências juvenis, algo que é bastante discutido durante a graduação em Letras. Paralelamente, há um contraste evidente entre os hábitos dos estudantes, que preferem textos curtos, informais ou ligados a interesses cotidianas, e o repertório clássico

adotados nas aulas. Esse abismo compromete de maneira negativa o engajamento e a construção de sentido durante as aulas.

A interpretação literária, portanto, envolve uma leitura dialógica, capaz de acessar camadas de significado e lidar com ambiguidades, ironias e dimensões simbólicas dos textos. Assim, o leitor não se limita a decodificar, ele reconstrói sentidos por meio de sua bagagem cultural e histórico social. Essa capacidade interpretativa é rica em nuances e essencial para uma leitura crítica e produtiva.

Para sustentar esse processo, se destaca -a proposta pedagógica de Cosson (2006), articula em uma “sequência básica” de atividades que contribuam para o letramento literário: motivação, introdução, leitura e interpretação. A etapa inicial, motivação, busca conectar o estudante à obra por meio de recursos diversos, como músicas, vídeos e imagens, ampliando sua relevância e significado. A introdução fornece ao aluno informações sobre o autor, contextos e possíveis abordagens da obra, despertando hipóteses interpretativas. Durante a leitura, deve-se assegurar participação ativa, com trocas e apoio docente, fortalecendo a compreensão. Por fim, o momento de interpretação envolve a construção coletiva e pessoal de sentidos, por meio de debates, produções textuais e outras formas de expressão.

Tal interação, favorece a formação de comunidades de leitura, em que os estudantes compartilham impressões, valorizam múltiplas perspectivas e consolidam seus repertórios literários de forma sistemática e intencional. A adoção dessas etapas requer que o professor esteja atento ao perfil da turma, às dificuldades e aos interesses dos estudantes, realizando mediação sensível, respeitosa e acolhedora.

Em síntese, a interpretação de textos literários no ensino médio não é apenas uma técnica de leitura, mas uma prática de mediação que aproxima o aluno do universo literário, ampliando sua capacidade interpretativa, reflexão crítica e diálogo cultural. A formação do leitor literário é contínua, exige mediação docente qualificada, estratégias estruturadas e conexão com a realidade dos estudantes. A adoção consciente da “sequência básica” de Cosson (2015) pode transformar a escola em um espaço vivo de leitura, em que a literatura se torna experiencial e significativa para o processo educativo.

4.1.1 Desafios no ensino de literatura no ensino médio

O ensino de literatura no ensino médio enfrenta uma série de desafios complexos que comprometem sua eficácia e relevância no contexto escolar contemporâneo. Entre esses obstáculos, destacam-se a dificuldade de articular o repertório literário com os

interesses dos estudantes, a distância entre o currículo e a realidade cultural dos jovens, e as práticas docentes ainda centradas na transmissão de conteúdo.

“O ensino de Literatura na Educação Básica brasileira tem enfrentado desafios devido aos avanços tecnológicos que diminuem o interesse dos estudantes pela leitura tradicional desenvolvida em sala de aula. Isso deixa os professores preocupados e levanta questionamentos sobre as formas de ensino da Literatura e seus efeitos sobre os estudantes.” (CAETANO e SILVA, 2023)

Um dos principais entraves é a falta de engajamento dos alunos. No ambiente digital, marcado por estímulos rápidos e múltiplas fontes de informação, é crescente o desinteresse dos adolescentes pela leitura tradicional de obras literárias. O estudo de Caetano e Silva (2023) revela que “os maiores desafios são a falta de atenção, o excesso de informações e a dificuldade dos professores em atrair o foco dos alunos para os textos literários da escola”. Esses fatores exigem dos professores novas estratégias que aliem leitura literária e recursos digitais. Além disso, o desconhecimento afetivo e cultural dos alunos em relação à leitura literária representa uma barreira. O desinteresse escolar que vem do ensino tradicional da posição passiva do aluno e a ênfase exclusiva no cognitivo em detrimento do afetivo, aumentando o distanciamento entre estudantes e obras literárias. A deficiência na criação de vínculos positivos com o texto impacta diretamente na formação do leitor.

Outro desafio reside nas práticas pedagógicas rígidas e pouco reflexivas. Em muitos casos, o ensino se reduz à análise formal e cronológica dos textos, desconsiderando a diversidade de perspectivas e a formação de sentido pelo próprio estudante. O estudo de Galvão e Silva (2017) enfatiza que equívocos como a seleção limitada de obras, faltas de contextualização e ausência de protagonismo estudantil resultam em aulas pouco eficazes.

A situação se agrava quando consideramos que professores nem sempre estão adequadamente formados para lidar com a leitura literária crítica. Relato de Silva (2019) mostra que docentes frequentemente carecem de formação continuada em práticas literárias mediadas que integrem sensibilidade, criatividade e reflexão em sala de aula.

A ausência de contextualização diversificada, com obras que dialoguem com as realidades dos estudantes, incluindo temas regionais, contemporâneos, pluriculturais, constitui outro ponto crítico. Comunidades acadêmicas observam que a oferta exclusiva de clássicos sem vínculo com o cotidiano dos alunos pode gerar rejeição ou alienação, prejudicando a legitimidade da literatura escolar.

“O percurso metodológico do paradigma do letramento literário demanda um professor capaz de trabalhar com projetos, aprendizagem colaborativa e estratégias de ensino similares. Essas abordagens baseadas na interação e na ação são aquelas que melhor traduzem (e conduzem), em termos pedagógicos, os mecanismos de manuseio e compartilhamento das obras literárias na escola.” (COSSON, 2020)

A carência de ambientes institucionalizados de mediação, como salas de leitura organizadas, rodas de leitura ou clubes literários, intensifica os desafios. Embora iniciativas isoladas mostrem resultados positivos, ainda são raras as estruturas sistemáticas dentro das escolas. A inexistência de espaços físicos e programáticos para a leitura colaborativa impede o uso de sequências didáticas que promovam interação e troca interpretativa.

4.1.2 A Interpretação de textos literários, leitura e compreensão textual e estratégias de mediação a leitura literária

A interpretação de textos literários no ensino médio constitui-se de um processo complexo de construção de sentido que vai além da leitura superficial ou da mera decodificação. Se trata de uma prática cognitiva e afetiva que envolve a interação do leitor com o texto e com seus contextos, mobilizando repertórios pessoais e sociais.

Segundo Medeiros (2012), a leitura literária é muitas vezes reduzida a atividades mecânicas, centradas na identificação de aspectos gramaticais ou na localização de informações explícitas, o que empobrece de forma significativa a relação do estudante com as obras/textos. Existe uma “perspectiva formalista” nas práticas escolares, que dificilmente fortalece a compreensão profunda do conteúdo.

Por sua vez, Leffa (1996) destaca que a leitura é um “processo de representação” em que o leitor utiliza suas experiências anteriores para preencher lacunas e expandir sentidos contidos no texto: “o(a) leitor(a)... preenche os vazios dos textos de acordo com suas experiências de leitura anteriores”. A interpretação literária requer a reconstrução de sentidos implícitos e não falados, baseando tanto no texto quanto na bagagem cultural do leitor.

Existem evidências que demonstram que leitores com repertório prévio mais sólido tendem a compreender melhor os textos literários. Perfetti e Stafura (2014) propõem um modelo de compreensão que envolve conhecimentos prévios, vocabulário e estratégias inferenciais que são eficazes. Na verdade, estudos com estudantes do ensino médio mostram que a familiaridade com o tema e as estratégias utilizadas pelo aluno afetam diretamente sua capacidade interpretativa.

A leitura e compreensão dentro do contexto escolar deve ser abordada como um processo dinâmico, construtivo e interativo, que vai além da decodificação literal para a construção ativa do sentido. Silva, em sua dissertação sobre a compreensão leitora no Ensino Médio, identifica que “a atividade leitora é um processo plenamente social, em que cada aluno (a) constrói, dialoga, discute, confirma, contrapõe, aceita, refuta e estabelece conhecimentos com os demais” (SILVA, 2019, p.45). Essa verificação aponta para a natureza coletiva da leitura, que exige espaços de mediação reflexiva em sala de aula.

Oliveira e Souza (2020) afirmam que “o ensino de estratégias de leitura, em particular predição e inferência, é determinante para a formação da competência leitora, uma vez que possibilita ao estudante avançar além do texto explicitado”. O desenvolvimento dessas estratégias necessita de intencionalidade do professor e uma sequência didática bem fundamentada, permitindo que os estudantes ganhem autonomia para lidar com diferentes tipos textuais.

Ainda para edificar a necessidade de uma abordagem intencional, Alves e Ramos (2019) realizaram uma pesquisa-ação com estudantes do Ensino Médio e observaram que, após a atuação com sequência de leitura fundamentadas em Cosson (2015) e Harvey e Goudvis (2007), os alunos desenvolveram estratégias inferenciais e metacognitivas, utilizando com eficácia durante a leitura de textos narrativos. Tal pesquisa demonstra que a compreensão textual pode estar significativamente aprimorada quando o ensino incorpora mediação estratégia e estrutura sequencial.

A necessidade de uma construção coletiva de sentido, uso consciente de estratégias e mediação docente qualificada são essenciais para o desenvolvimento da competência leitora no ensino médio, fazendo com que os processos complexos de leitura e compreensão textual sejam feitos de forma edificadora.

Para que o letramento literário e compreensão seja feito de forma efetiva, é de extrema importância adotar estratégias de mediação que orientem os estudantes não só a decodificar, mas dialogar com o texto de forma crítica e criativa. Silva e Alencar destacam que “a mediação da leitura literária na escola deve contar com sequência didáticas planejadas que tragam leituras compartilhadas, perguntas problematizadoras e produção de sentidos em grupo” (SILVA e ALENCAR, 2020, p. 5). A proposta passa pela organização de ambientes relevantes para o estudante, nos quais o texto seja vivenciado coletivamente e emocionalmente, e não só como uma mera leitura sem contextualização.

Bezerra (2013), ao investigar a mediação em contextos escolares, concluiu que o professor que atua como suporte pedagógico e desempenha papel crucial ao criar condições para que o aluno experimente o texto, resolva conflitos de interpretação e elabore sentidos próprios. Isso mostra que a mediação precisa considerar não apenas o que se lê, mas como se lê e a participação ativa do leitor.

Oliveira e Souza analisaram estratégias como antecipação, inferência, elaboração de perguntas e síntese ao longo de sequências didáticas, identificando que “em momentos pontuais, os professores conduziam os alunos ao uso consciente dessas estratégias, mas em outros, faltava clareza sobre seus propósitos, implicando em aprendizado superficial” (OLIVEIRA e SOUZA, 2020, p 168). O estudo ressalta a necessidade de formação docente que impulse o uso reflexivo das estratégias de mediação.

As estratégias de leitura e compreensão literária mediada pelo professor devem contemplar:

- (1) Sequência didática bem estruturada (predição - leitura - síntese)
- (2) Habituação ao questionamento e à inferência,
- (3) Acompanhamento reflexivo do professor
- (4) Espaços de leitura coletiva e de produção literária.

Essas estratégias contribuem para a formação de leitores críticos, autônomos e envolvidos, alinhando teoria, prática e mediadores preparados.

A interpretação literária eficaz depende da mediação docente qualificada, que promova relevância textual, inferência consciente, reconhecimento de estruturas simbólicas e criação de espaços interpretativos coletivos. Ao integrar repertório, estratégias cognitivas e contextos com metodologias ativas ao trabalho literários, formam-se leitores críticos, autônomos e sensíveis.

4.2 METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

Com base na análise dos processos de leitura, compreensão textual e das estratégias de mediação literária, é evidente que a formação de leitores críticos e autônomos no ensino médio exige práticas pedagógicas que transcendam a abordagem tradicional, centrada na exposição de conteúdos e na análise técnica de obras.

Diante disso, se torna necessário refletir sobre metodologias de ensino que valorizem a participação ativa dos estudantes, incentivando a construção colaborativa de

sentidos e o engajamento com o texto literário de forma significativa. É nesse cenário que as metodologias ativas se apresentam como uma ferramenta promissora, ao promoverem o protagonismo discente, a interação dialógica e a aprendizagem baseada em experiências concretas e colaborativas.

4.2.1 Metodologias ativas no contexto educacional

As metodologias ativas representam uma abordagem pedagógica que coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo seu engajamento, autonomia e desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI. Essa perspectiva rompe com o modelo tradicional de ensino, que frequentemente posiciona o aluno como um receptor passivo de informações, e propõe uma educação participativa, emancipadora, social e significativa.

De acordo com Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas “constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco no processo de ensino de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas”. Essa abordagem estimula o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, colaboração, criatividade e capacidade de resolver problemas complexos, alinhando às demandas contemporâneas da sociedade e do mercado de trabalho.

A implementação das metodologias ativas requer uma mudança na postura do educador, que passa de transmissor de conhecimento para facilitador da aprendizagem. Moran (2015) destaca que “o professor deixa de ser o centro do processo e passa a ser o mediador, o orientador, o facilitador da aprendizagem”. Essa mudança implica em criar ambientes de aprendizagem que incentivem a curiosidade, a investigação e a construção colaborativa e social do conhecimento.

Além disso, a integração das tecnologias digitais dá mais potência as metodologias ativas, proporcionando recursos que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem. Bacich e Moran (2018) afirmam que “o acesso fácil e as competências digitais são fundamentais para implementar propostas educacionais atuais, motivadoras e inovadoras”. O uso de plataformas adaptativas, ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas interativas permite personalizar o ensino, atender às necessidades coletivas e individuais dos estudantes e fomentar a aprendizagem autônoma.

No contexto do ensino médio, a execução das metodologias ativas tem se mostrado eficaz na promoção de uma aprendizagem significativa e contextualizada. Segundo Lima

et al. (2021), essas metodologias “têm sido amplamente reconhecidas por promoverem um ensino mais dinâmico e centrado no aluno, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento de habilidades como autonomia, pensamento crítico e colaboração”. Práticas como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos e a resolução de problemas são exemplos claros que favorecem o engajamento dos estudantes na construção ativa do conhecimento.

Ressalta-se que a implementação das metodologias ativas demanda uma formação continuada dos professores, que devem estar preparados para planejar, aplicar e avaliar práticas pedagógicas inovadoras. Ferreira (2020) aponta que “a formação continuada de professores é um dos principais pilares para a adoção bem-sucedida das metodologias ativas”, destacando a necessidade de revisão das práticas pedagógicas e a adoção de uma postura extremamente reflexiva e crítica por parte dos educadores.

Em resumo, as metodologias ativas oferecem uma abordagem pedagógica que valoriza a participação ativa dos estudantes, promove o desenvolvimento de competências essenciais e contribui para uma construção de uma educação mais significativa, emancipadora, contextualizada e alinhada às demandas dos dias atuais. Sua implementação requer o comprometimento dos educadores, escolas e políticas públicas que favoreçam a inovação e transformação do processo de ensino aprendizagem.

Com base no estudo dos processos de leitura, compreensão textual e das estratégias de mediação literária, são necessárias práticas pedagógicas que vão além da abordagem tradicional. Dentre as diversas metodologias ativas que vêm sendo discutidas e aplicadas no contexto educacional brasileiro, destacam-se a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem entre pares e as rodas de leitura como estratégias com grande potencial de aplicação no ensino de literatura. Essas abordagens, como já discutido, colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem.

4.2.2 Tipos de metodologias ativas

Quadro 1: Metodologias ativas mais utilizadas em sala de aula.

Metodologia	Conceito	Exemplo	Autores de Referência
Sala de Aula Invertida	Discentes estudam conceitos prévios em casa (vídeos, textos) e aplicam em sala.	- Em casa: Assistir a vídeo sobre contexto histórico de algum tema. - Em sala: Debate sobre como tal tema reflete os ideais elencados no plano de ensino.	Bergmann & Sams (2015a, 2015b, 2016)

Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP/PBL)	Resolução de problemas reais ou complexos, com investigação guiada.	Analisar algum tema dentro da literatura, buscando evidências no texto e contextos históricos.	Vignochi et al. (2009)
Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)	Desenvolvimento de produtos ou soluções criativas a partir de temas literários.	Criar uma HQ, documentário, podcast, relacionado ao tema/discutindo o problema a partir de alguma literatura.	Buck Institute for Education (2008)
Gamificação	Uso de elementos de jogos (pontuação, desafios) para engajar.	Quiz no Kahoot!, produção de jogos de tabuleiro a partir do texto literário.	Alves (2014), Bacich et al. (2015), Bacich et al. (2018)

Fonte: Elaboração própria, com base em Bacich e Moran (2018).

4.2.3 Influência das metodologias ativas no desempenho dos estudantes

As metodologias ativas têm demonstrado impacto significativo no desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Literatura, pois promovem o protagonismo e autonomia no desenvolvimento de repertório textual e habilidades interpretativas.

O estudo de Grigorio et al. sobre metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa revela que a aplicação da sala de aula invertida permite que os estudantes tenham acesso prévio aos conteúdos, reservando o tempo em sala de aula para interpretação e discussão de textos. Isso “favorece a análise e interpretação de textos antes das discussões coletivas” (GRIGORIO et al., 2025), potencializando o pensamento crítico. A antecipação do conteúdo dá aos estudantes a segurança necessária para investir em interpretação.

Continuando com essa revisão, a Aprendizagem Baseada em Problemas (APB), aplicada a temas literários ou argumentativos, estimula a pesquisa, a colaboração e a produção textual. Savery e Duffy (2001), citados no estudo, destacam que esse formato promove a contextualização e ampliação do repertório linguístico dos estudantes.

O uso da gameificação também é apontado por Kapp (2012) como fator motivador, por meio de quizzes de interpretação e desafios literários, o que contribui para manter o engajamento e a atenção durante às aulas.

Especificamente no âmbito do ensino de literatura, Lucena (2024) analisou o uso conjunto da sala de aula invertida, ABP e aprendizagem baseada em jogos em uma sequência didática para estudantes do 1º ano do Ensino Médio. Os resultados apontaram aumento da autonomia, criatividade, leitura crítica e formação de leitores reflexivos.

Para corroborar com a revisão bibliográfica e solidificar os impactos positivos, em um estudo de caso presente na Revista Educação Pública, a pedagogia de projetos foi aplicada por dois professores em turmas de 3º ano do Ensino Médio em atividades sobre Vinicius de Moraes. A pesquisa constatou efeitos positivos em motivação, cooperação e aprofundamento na leitura literária:

“o professor deixa de ser mero transmissor de conteúdo e passa a desempenhar papel de orientador, criando situações de aprendizagem e instigando os alunos a buscar as informações. ... Em projetos coletivos, o trabalho é apresentado à escola, motivando jovens” (GAMA e BRASILEIRO, 2014).

4.2.4 O ensino de literatura a partir da junção de gêneros discursivos e metodologias inovadoras baseadas na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) redefine o ensino de Língua Portuguesa enfatizando a leitura contextualizada de gêneros discursivos, incentivando que os estudantes se tornem leitores ativos, críticos e culturalmente competentes.

Conforme estabelece a BNCC, “o texto é o centro da unidade do trabalho e sempre deve ser relacionado com o contexto de produção e desenvolvimento das habilidades que se relacionem com o uso da linguagem, seja na leitura, escuta ou produção textual” (BRASIL, 2018). Assim, a junção de gêneros variados com metodologias ativas de mostra promissora e extremamente importante, pois, como já foi explicado, permite que os alunos leiam e produzam desde poemas e contos até vlogs, podcasts e textos argumentativos.

No campo Artístico Literário, a BNCC estabelece como habilidade que os estudantes compartilhe sentidos da leitura literária, explorando tensões entre visões pessoais e coletivas (EM13LP45), e participem de rodas e saraus (EM13LP46), além de produzirem resenhas, playlists comentadas ou obras autorais (EM13LP52-53). Isso abre caminhos para a aplicação de metodologias ativas, como por exemplo, após a leitura de um conto, os estudantes podem criar um podcast com resenha crítica, ou uma competição de poesia falada, integrando a literatura e criatividade.

Quadro 2: Habilidades específicas do campo artístico-literário, de acordo com a BNCC para o Ensino Médio.

Habilidade	Descrição (BNCC Ensino Médio, p. 516-517)	Possibilidades com metodologias ativas
EM13LP45	Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças entre formas pessoais e coletivas, estimulando diálogo cultural e perspectiva crítica.	Rodas de leitura e debates, incentivando alunos a compartilhar interpretações diversas e promover o diálogo crítico.

EM13LP46	Participar de saraus, clubes, competições orais, festivais literários, rodas de leitura etc., inclusive para socializar obras próprias ou de outros, inserindo-se nas práticas culturais de seu tempo.	Oficinas literárias, saraus e slams dinamizados por equipes de alunos como parte da aprendizagem ativa.
EM13LP47	Analisar assimilações e rupturas no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa.	Aprendizagem baseada em problemas sobre trajetórias literárias nacionais e estrangeiras.
EM13LP48	Perceber peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (crônica, poema, romance, literatura marginal etc.).	Gamificação e comparações em grupo: quizzes, análise colaborativa de diferentes gêneros.
EM13LP49	Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários, de um mesmo momento histórico ou de diferentes momentos.	Aprendizagem baseada em problemas com estudos intertextuais, integrando mídias para ampliar sentidos.
EM13LP50	Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo para constituir um acervo pessoal, com autonomia e criticidade.	Clube de leitura personalizado e blogs literários, com curadoria discente.
EM13LP51	Analisar obras significativas da literatura brasileira, portuguesa, indígena, afro-brasileira, latino-americana, utilizando ferramentas da crítica literária e considerando contexto de produção.	Debate e argumentação crítica entre os alunos.
EM13LP52	Produzir comentários apreciativos e críticos sobre obras e eventos culturais (resenhas, vlogs, podcasts, playlists, e-zines etc.).	Produção de multimídias: vlogs, podcasts, e-zines por estudantes como expressão crítica.
EM13LP53	Criar obras autorais em diferentes gêneros e mídias, incluindo produções derivadas (fanfiction, paródia, stylizations, videominutos etc.), como forma de diálogo crítico/subjetivo com o texto literário.	Oficinas autorais maker, nas quais alunos produzem narrativas criativas em diversos formatos.

Fonte: Elaboração própria, com base na BNCC.

Além disso, a BNCC determina que as habilidades não sejam genéricas, mas contextualizadas por cada gênero e campo. No Campo das Práticas de estudo e Pesquisa, desenvolver a competência de analisar gêneros como resenhas e reportagens prepara os estudantes para práticas argumentativas no estudo de literatura; já no Campo da Vida Pública, a leitura crítica de editorial ou meme cultural amplia o repertório de sentidos e posicionamentos interpretativos.

Tais possibilidades permitem que o professor articule metodologias ativas com vários gêneros discursivos. A sala de aula invertida pode ser utilizada para que o estudante antes da aula estude um poema em vídeo ou podcast, promovendo uma leitura prévia e debates em sala. Já a aprendizagem baseada em projetos pode gerar projetos colaborativos em que estudantes investigam gêneros literários tradicionais e digitais (contos, cordéis, blogs), apresentando seus resultados por meio de publicação em blog ou campanha

cultural escolar. Já as rodas de leitura podem ser transformadas em eventos literários, como saraus poéticos, que integram oralidade, performance e leitura crítica.

Essa integração de gêneros e métodos inovadores responde diretamente às competências da BNCC, pois promove a construção de repertório literário, letramento variado, reflexão crítica e produção criativa, preparando os estudantes para contextos sociais e culturais variados. Além disso, favorece a formação de leitores literários efetivos, autônomos e culturalmente inseridos, alinhando-se ao propósito da educação emancipadora.

4.2.5 Práticas para uma melhor aprendizagem na interpretação de textos literários em turmas de ensino médio a partir de uma perspectiva dialógica e participativa

Quando aplicadas a partir de uma perspectiva dialógica e participativa, as metodologias ativas oferecem caminhos consistentes para aprimorar a aprendizagem da interpretação de textos literários na língua portuguesa. No ensino médio, diferentemente das práticas tradicionais centradas na transmissão de conteúdo, essas abordagens reposicionam o estudante como sujeito ativo do processo de leitura, interpretação e produção de sentidos.

Essa concepção está em sintonia com a pedagogia do diálogo proposta por Paulo Freire, para quem a educação deve ser um ato de criação coletiva e libertadora. Para Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 47). Assim, ao invés de apresentar uma única interpretação autorizada do texto, as metodologias ativas favorecem a construção compartilhada de sentidos, reconhecendo que o estudante lê o mundo ao mesmo tempo em que lê a palavra.

Essa concepção também encontra respaldo nos princípios do letramento literário proposto por Cosson (2006), que defende o protagonismo do leitor na construção do texto literário e o papel mediador do professor na ampliação das possibilidades interpretativas.

Segundo Cosson (2006, p. 26), a leitura literária é uma forma de interação entre o leitor e o texto, mediada por múltiplos fatores, como o contexto histórico-social, o repertório do leitor e a intencionalidade do autor”. As metodologias ativas criam um ambiente propício para esse tipo de leitura, pois favorecem práticas como rodas de leitura, tertúlias dialógicas, clubes literários e debates socráticos, onde o texto é discutido coletivamente e as interpretações são construídas com base no diálogo entre diferentes vozes. Esse processo estimula não apenas a compreensão textual, mas também o

desenvolvimento do pensamento crítico, da empatia e da capacidade argumentativa, como já foi comentado anteriormente.

Dentre as metodologias que mais dialogam com a interpretação literária, temos a tertúlia literária dialógica. Tal prática consiste em organizar a leitura de uma obra literária a partir de encontros nos quais os estudantes compartilham trechos significativos, discutem interpretações pessoais e constroem, coletivamente, novas compreensão sobre o texto. Segundo Cosme (2018), “a tertúlia desconstrói preconceitos sobre a literatura clássica e fortalece o empoderamento cultural dos estudantes”, criando um espaço de troca e valorização das vozes juvenis. O autor ainda destaca que os alunos “sentem-se encorajados a ler para compartilhar suas impressões com os colegas”, tornando o ato de ler um gesto de pertencimento. Essa abordagem atualiza os princípios freirianos ao reconhecer o estudante como sujeito de saber, cujas leituras devem ser acolhidas e valorizadas em sua diversidade.

Também com resultados expressivos, a utilização de estações de aprendizagem entra como metodologia produtiva e importante. Tal metodologia organiza a sala em espaços com diferentes focos, como contexto histórico, linguagem, estilo e recepção crítica, pelos quais os grupos de alunos circulam em revezamento. Ferreira e Souza (2019) destacam que, “a interação entre as estações de leitura proporcionou um espaço dinâmico, em que os alunos se tornaram produtores ativos de sentidos”, superando a posição passiva diante do texto. Tal abordagem permite múltiplas leituras, amplia a compressão textual e promove o trabalho colaborativo.

Explorado por Silva et al. (2020), temos a aplicação da aprendizagem móvel integrada ao letramento literário. Os estudiosos desenvolveram uma proposta com estudantes do ensino médio utilizando um conto, no qual os alunos acessaram o texto e materiais complementares por meio de celulares, participaram de fóruns digitais e construíram coletivamente suas interpretações. Os autores afirmam que “a combinação de dispositivos móveis com metodologias ativas tornou a leitura mais significativa para os estudantes, ao integrá-la a práticas digitais cotidianas”, reforçando a aprendizagem por meio de vivências culturais já presentes no dia a dia.

Todas essas experiências metodológicas aqui explicitadas têm em comum o princípio da participação ativa do aluno, o reconhecimento da diversidade de leituras e a valorização da escuta como ato pedagógico. Elas se articulam aos fundamentos da educação freiriana, segundo os quais o diálogo não é apenas um método, mas uma postura ética e política diante do outro. Freire (1996) afirma, sem um mínimo de liberdade, não

há diálogo; e sem diálogo não há educação” (p. 70). Essas metodologias também se alinham à BNCC, especialmente a competência EM13LP45, que propõe o compartilhamento de sentidos da leitura como prática de diálogo cultural e formação crítica.

Assim, as metodologias ativas orientadas por princípios dialógicos não apenas ampliam o repertório interpretativo dos alunos, mas o envolvem como sujeitos do processo, fortalecendo sua relação com a literatura como experiência estética, ética e crítica, e por isso, será apresentado um ciclo de aprendizagem e plano de aula baseado em algumas das metodologias aqui apresentadas.

5 ANÁLISE TEÓRICA E DISCUSSÃO

A proposta de intervenção didática apresentada neste trabalho parte da integração entre a leitura crítica, o letramento literário e a valorização de vozes historicamente silenciadas, com base nas obras “Iracema”, de José de Alencar e “O Som do Rugido da Onça”, de Micheline Verunschik. O plano de aula é sustentado por um ciclo de aprendizagem estruturado, tem como finalidade problematizar as representações indígenas na literatura, promovendo o desenvolvimento da competência leitora crítica e interpretativa por meio do diálogo entre diferentes matrizes literárias, épocas e vozes.

O ciclo de aprendizagem foi organizado em cinco níveis progressivos de complexidade, alinhados aos princípios das metodologias ativas e da pedagogia freiriana (FREIRE, 1996). No primeiro nível, é proposta a promoção da ativação dos saberes prévios dos estudantes por meio de uma roda de conversa orientada por questões provocadoras, tais como “O que a literatura ensina sobre os povos indígenas?” e “Qual a importância da literatura para o passado, presente e futuro?”. Essa etapa inicial é fundamental para estabelecer um vínculo afetivo e crítico com o tema, permitindo a identificação de estereótipos e lacunas nas representações tradicionais.

O segundo nível é dedicado à apresentação das obras e ao levantamento de hipóteses interpretativas. A metodologia da sala de aula invertida foi utilizada para incentivar a leitura prévia dos textos, que posteriormente serão discutidos em sala com base em trechos selecionados (e caso haja espaço, de forma integral). Durante o debate orientado, os estudantes respondem questões como “Quem tem voz nessas narrativas?” e “A leitura dessas obras ainda reflete questões atuais?”, destacando as diferenças entre uma representação idealizada e silenciada (em “Iracema”) e uma representação de resistência

e denúncia (em “O Som do Rugido da Onça”). O debate é promovido por meio de uma roda dialógica de leitura, fundamentada na pedagogia freiriana da escuta, problematização e da construção coletiva dos sentidos (FREIRE, 1996). O professor atua como mediador do processo, criando um ambiente de escuta onde os estudantes utilizam o espaço para refletir e argumentar com base nas leituras realizadas.

Essa etapa visa fomentar o pensamento crítico, a escuta ativa, o desenvolvimento da oralidade e da argumentação, que vai de encontro com as competências da BNCC aqui já explicitadas. A atividade também se articula com as práticas de letramento literário crítico, como defende Cosson (2006), ao incentivar os estudantes a interpretar os textos e não apenas por seus aspectos estéticos, mas também por sua função social e política.

Na etapa seguinte, que corresponde ao nível três, consiste na exploração em estações de aprendizagem, metodologia ativa baseada na alternância de grupos em diferentes espaços de investigação (FERREIRA e SOUZA, 2019). Na estação 1, os estudantes realizarão uma análise crítica da personagem Iracema, refletindo sobre a idealização da figura indígena e sua subalternização narrativa. Na estação 2, a exploração do apagamento histórico e o resgate identitário promovido por Verunschk, observando como a autora constrói múltiplas vozes narrativas e simbólicas, inclusive pela figura da onça. Já na estação 3, os alunos realizam uma análise comparativa entre as duas obras, discutindo a construção do apagamento e os caminhos possíveis para uma reparação simbólica pela literatura.

No quarto nível do ciclo, a atividade central consiste na construção coletiva do conhecimento por meio de um mapa conceitual no quadro, que organizou os principais saberes mobilizados ao longo do percurso. A partir disso, os estudantes são desafiados a produzir um texto argumentativo ou um roteiro de podcast, ou vídeo, com base na pergunta: “Como ouvir as vozes silenciadas da história por meio da literatura?”. Essa prática integra os fundamentos do multiletramento, conforme proposto por Rojo (2009), ao articular a leitura crítica, produção discursiva e reflexão sociocultural.

A última etapa do ciclo, corresponde ao nível cinco, consiste na apresentação e avaliação das produções finais. Os estudantes apresentam seus textos, vídeos ou podcasts curtos, nos quais refletem sobre as representações indígenas nas duas obras, os efeitos do apagamento histórico e as possibilidades dentro da literatura. A atividade é complementada por um debate coletivo, retomando os principais pontos discutidos e promovendo uma avaliação dialógica do processo criativo e formativo.

O plano de aula que orienta a sequência didática foi desenvolvido para quatro aulas de 50 minutos, com base nas competências da BNCC, especialmente as habilidades EM13LGG101, EM13LP45 E EM13LP51. As metodologias ativas utilizadas incluem roda de conversa, estações de aprendizagem, mapa conceitual e produção multimodal (podcast/vídeo). A avaliação considerou a participação nas atividades, o desempenho nos debates e a qualidade crítica e argumentativa das produções finais. A proposta se apoia nas diretrizes do letramento literário (COSSON, 2006), compreendido como prática de apropriação estética, crítica e social da literatura.

A intervenção, ao articular textos de naturezas e contextos distintos, permite aos estudantes a reflexão sobre a presença e ausência das vozes indígenas no cânone literário brasileiro, assim como o reconhecimento a potência política da literatura como forma de resistência, denúncia e reconstrução da memória histórica. A proposta aqui apresentada, contribui para uma formação ética, crítica e cidadã dos estudantes, dialogando diretamente com os objetivos da educação linguística contemporânea.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo refletir sobre as potencialidades das metodologias ativas no ensino de literatura no ensino médio, com foco na interpretação de textos literários a partir de uma perspectiva crítica, dialógica e socialmente situada. A investigação teórica e elaboração da proposta pedagógica partiram do entendimento de que a leitura literária, quando promovida em contextos interativos e significativos, pode favorecer a formação de leitores mais críticos, sensíveis e capazes de construir sentidos próprios e coletivos.

A fundamentação teórica foi apoiada em autores como Cosson (2006), Rojo (2009) e Freire (1996), cujas contribuições foram essenciais para ter-se uma visão de ensino que articula o letramento literário, multiletramentos e a pedagogia do diálogo, e acima de tudo, que respeita a individualidade e história dos estudantes. Tratando a literatura não apenas como um objeto estético ou instrumento de domínio linguístico, mas como experiência ética, social e política, um lugar de construção e desconstrução de identidades e de disputas de representação.

A proposta pedagógica propôs uma abordagem progressiva e investigativa, no qual os estudantes foram desafiados a ativar saberes prévios, construir hipóteses, investigar contextos, dialogar com diferentes fontes e produzir discursos próprios em diferentes

mídias. A utilização das estações de aprendizagem, rodas de leitura, produções multimodais, demonstram eficazes para o engajamento dos estudantes e ampliam a capacidade interpretativa, crítica e argumentativa, competências que vão de encontro com as diretrizes brasileiras da educação, especialmente às competências relacionadas à leitura, à escuta ativa, à valorização da diversidade cultural e à produção de sentidos.

Os resultados dessa construção mostram que é possível ensinar literatura de forma crítica, inclusiva e transformadora, desde que o currículo, os textos e as metodologias estejam voltados à escuta do outro e ao reconhecimento da pluralidade de vozes que compõe a sociedade brasileira. As metodologias ativas não são apenas recursos didáticos, mas escolhas políticas e pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo, como sujeito de sua própria aprendizagem e como leitor do mundo.

Por fim, é reconhecido que essa pesquisa possui limites: não se trata de uma investigação empírica, e sua aplicação prática depende das condições concretas de cada escola, como tempo, recursos, formação docente e perfil de turma. Ainda assim, se acredita que o trabalho oferece uma contribuição relevante para o campo da educação linguística e literária, ao propor caminhos possíveis para a articulação entre leitura crítica, metodologias inovadoras e compromisso ético com a diversidade cultural. Quem sabe, no futuro, outras pesquisas testem, analisem e ampliem ainda mais as inúmeras propostas que podem ser feitas com base nas metodologias ativas em seus contextos escolares variados.

7 REFERÊNCIAS

- ALENCAR, José de. Iracema. São Paulo: Ática, 2005.
- ALVES, Flora. Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática. 1 ed. São Paulo: DVS Editora, 2014.
- ALVES, Karina Feltes; RAMOS, Flávia Brocchetto. ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: possibilidade para formação de leitores. Cadernos de Pesquisa, v. 26, n. 3, p. 322–340, 18 Nov 2019 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12776>. Acesso em: 16 jun 2025.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BACICH, L.; MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. Flipped Learning for Science Instruction. Arlington, VA: International Society for Technology in Education, 2015a.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. Flipped Learning for Elementary Instruction. Arlington, VA: International Society for Technology in Education, 2015b

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. (Tradução Afonso Celso da Cunha Serra). 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016. 104 p

BEZERRA, Renata Ferreira. Leitura literária e mediação pedagógica: o papel do professor como scaffold. Dissertação (Mestrado). UFPE, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAETANO, F. D. M.; SILVA, D. C. S. “Os desafios para o ensino de Literatura na era digital”, Revelli, UEG, 2023. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/14275>. Acesso em: 20 mai. 2025

COSME, L. Tertúlias literárias como estratégia de ensino no Ensino Médio. 2018. p. 1–10.

COSSON, R. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. Letramento Literário: uma localização necessária. Letras & Letras. v. 31, n. 3 jul./dez. 2015

COSSON, R. Paradigmas do ensino da literatura. São Paulo: Contexto, 2020.

FERREIRA, A. E. Metodologias Ativas na Formação Continuada de Docentes. Realização, v. 4, n. 7, p. 4 - 14, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/realizacao/article/view/7250>.

FERREIRA, Isabella Bacha; SILVA, Maurício. COSSON, Rildo. Paradigmas do ensino da literatura. São Paulo: Contexto, 2020. EccoS – Revista Científica, [S. l.], n. 59, p. e21062, 2021. DOI: 10.5585/eccos.n59.21062. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/21062>. Acesso em: 01 jun. 2025.

FERREIRA, M. S.; SOUZA, C. R. C. de. Estações de aprendizagem no ensino da literatura. Revista Ensino em Perspectiva, v. 9, 2019, p. 85–92. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EnsinoemPerspectiva/article/view/49283>. Acesso em: 05 jun. 2025.

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

GALVÃO, A. L. M.; SILVA, A. C. O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes. Letras & Letras, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/38630>. Acesso em: 19 de jun. 2025.

GAMA, Marcelo dos Santos; BRASILEIRO, Cristiane. Metodologia de ensino da Literatura - Pedagogia de Projetos para Ensino de Literatura: um estudo de caso. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 14, nº 4, 28 de janeiro de 2014. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/14/4/metodologia-de-ensino-da-literatura-pedagogia-de-projetos-para-ensino-de-literatura-um-estudo-de-caso>.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRIGORIO, Érica Lamara Gomes Alves; ARAÚJO, Erivaldo dos Santos; CANDEIA, Isabelly dos Santos Queiroz; SOUZA, Rozangela Diniz de; SILVA, Joano Bezerra da; IZIDRO, Maria Caroline Pereira; ALMEIDA, Valéria Lemos de Sousa; AMARAL, Mathielly Samara Ricarte do; FERREIRA, Jaliene Rufino de Sousa; PINTO, Leyla Janaina da Silva. Metodologias Ativas no Ensino de Língua Portuguesa: como engajar alunos em processos de recomposição da aprendizagem. **Revista Ft**, [S.L.], v. 29, n. 143, p. 24-25, 28 fev. 2025. Revista ft Ltda. <http://dx.doi.org/10.69849/revistaft/dt10202502281924>.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement. 2. ed. USA: Stenhouse Publishers& Pembroke Publishers, 2007.

KAPP, Karl M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

LEAL, N. DE OLIVEIRA; BOTURA FERREIRA, P. E.; BARBOSA MACEDO, M. A.; GARCIA DE SOUZA, S. R. UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: REALIDADE ATUAL. Arquivos do Mudi, v. 23, n. 3, p. 432-442, 20 dez. 2019.

LEFFA, Vilson J. Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra -D. C. Luzzatto, 1996.

LIMA, V. R.; SOUSA, E. F. P.; SITKO, C. M. Metodologias ativas de ensino e aprendizagem: Sala de aula invertida, instrução por colegas e júri simulado no ensino de Matemática. Research Society and Development, v. 10, n. 5, p. e2810514507, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14507>. Acesso em: 02 jun. 2025

LUCENA, E. F. P. de L. Literatura em Movimento: sequência didática com metodologias ativas. TCC (Letras), UFPB, 2024.

MEDEIROS, C. Q. (2012). Leitura e práticas de compreensão de textos no ensino fundamental. UFRGS. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/56173>. Acesso em: 15 mai. 2025.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. 2015. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 15 de jun de 2025.

OLIVEIRA, Márcia Andréa Almeida de; SOUZA, Renata Maria de. O ensino de estratégias de leitura mediado por sequências didáticas. Entretextos, Londrina, v. 19, n. 2, p. 165–195, 2020. DOI: 10.5433/1519-5392.2019v19n2p165. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/36133>. Acesso em: 28 jun. 2025.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. São Paulo: Global, 2009.

PERFETTI, C. & STAFURA, J. (2014). Modelos de compreensão de leitura. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4518/451870599011/html/>. Acesso em: 21 de jun. 2025.

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

SAVERY, John R.; DUFFY, Thomas M. Problem Based Learning: An Instructional Model and its Constructivist Framework. Educational Technology, v. 35, n. 5, p. 31-38, 2001.

SILVA, Fabiana; ALENCAR, Jéssica C. Mediação da leitura literária na escola pública: práticas docentes em foco. In: Anais do II Encontro de Práticas de Leitura, 2020.

SILVA, N. MENDES DA; ALTINA SILVA RAMOS, M.; MANIR MIGUEL FEITOSA, M. Aprendizagem móvel: uma proposta de letramento literário com auxílio de recursos digitais. RENOTE, Porto Alegre, v. 18, n. 1, 2020. DOI: 10.22456/1679-1916.105972. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/105972>. Acesso em: 12 jun. 2025.

SILVA, Edineia Duarte da. Os desafios do ensino da leitura literária em contexto de sala de aula. Eventos Pedagógicos, v. 10, n. 1, p. 548-559, 2019.

SILVA, Josimar Soares da. Práticas de compreensão leitora no ensino médio: leitor, sentido, texto e módulo didático na sala de aula. 2019. 319 p. Dissertação (Programa de

Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPPF) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande - PB.

VIGNOCHI, C.M. et al. Considerações sobre aprendizagem baseada em problemas na educação em saúde. *Clinical & Biomedical Research*, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 45-50, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/hcpa/article/view/6970>.

APÊNDICE

Ciclo de aprendizagem

Nível 1 – Exploração do saber prévio e problematização

Objetivo: Levantar o que os estudantes sabem sobre povos indígenas e representações na literatura.

Atividades:

- Roda de conversa + slides.
- Envio prévio dos textos para os estudantes.
- O que a literatura ensina sobre os povos indígenas?
- Vocês conhecem esses autores?
- Qual a importância da literatura para o passado, presente e futuro?

Nível 2 – Apresentação dos textos literários e levantamento de hipóteses

Objetivo: Leitura das obras e levantamento de hipóteses sobre os diferentes modos de representação indígena em *Iracema* e *o Som do Rugido da Onça*.

Atividades: Sala de aula invertida, leitura das obras em casa + leitura orientada de trechos selecionados das duas obras em duplas. Debate: “Quem tem voz nessas narrativas?”

- O que você sabe sobre o Romantismo Brasileiro?
- Introdução às obras, mas de forma separada.
- Quem foi José de Alencar? Por que ele é considerado um autor importante?
- Quem é Micheliny Verunschik? Você já ouviu falar dela?
- Quais foram as maiores dificuldades durante as leituras das duas obras?
- Você gostou das leituras? Qual é o maior destaque das leituras para você?
- Você possui algum trecho interessante e quer compartilhar? Por que você achou esse trecho importante?

- As vozes dos indígenas estão sendo ouvidas?
- Quem tem voz nessas duas narrativas? Quem não tem?
- Você acredita que ter voz é importante?
- Como a leitura dessas duas obras é refletida atualmente?

Nível 3 – Pesquisa e aprofundamento

Objetivo: Investigar contextos históricos e ideológicos por trás das narrativas.

Atividades: Estações de aprendizagem

Estação 1 – Leitura dos trechos de Iracema: análise da idealização e apagamento

- Você acha que é possível contar a história do Brasil por meio de personagens indígenas?
- Quem é Iracema? Como ela é apresentada pelo narrador? Ela tem voz própria ou é representada por outras?
- Qual a relação entre Iracema e Martim? É uma relação de igualdade ou dominação?
- Que elementos da natureza aparecem na obra? Qual o papel deles na construção da narrativa?
- Por que a obra é chamada de “lenda”? Você acredita que isso afasta ou aproxima o leitor da história dos povos indígenas?
- Você acha que a imagem de Iracema reforça estereótipos sobre os povos indígenas? Por quê?
- Se a história fosse contada por Iracema, o que mudaria?
- Podemos considerar “Iracema” uma obra racista ou apenas produto do seu tempo?

Estação 2 – Leitura dos trechos de O Som do Rugido da Onça: identidade, linguagem e resgate

- Você conhece alguma história sobre crianças indígenas retiradas de suas famílias?

- Por que você acha que a autora escolheu escrever sobre um episódio de apagamento histórico do século XIX?
- O que o título da obra faz você imaginar?
- Quem são as duas crianças indígenas da história? O que acontece com elas?
- Como a narrativa é construída? Você percebeu diferentes vozes narrativas no texto?
- Que papel a onça representa na narrativa? É apenas um animal ou tem função simbólica?
- Quais sentimentos o texto desperta em você?
- A autora dá voz às personagens indígenas? Como ela faz isso?
- A história mistura fatos históricos e ficção. Que efeitos isso provoca no leitor?
- A obra fala do passado, mas você percebe alguma relação com o presente?
- Você acha que a narrativa denuncia ou repara uma violência histórica?

Estação 3 - Análise comparativa das obras

- Quais são as diferenças entre “Iracema” e “O Som do Rugido da Onça”?
- Como cada autor retrata dor, a violência e o apagamento dos povos originários?
- Qual das duas obras oferece uma visão mais crítica da colonização?
- Em “Iracema”, o indígena é idealizado. E em “O Som do Rugido da Onça”, como é representado?
- Em qual das obras os personagens indígenas têm mais movimentação (ação, voz, pensamento)?
- Você acha que Micheliny Verunschik está dialogando ou respondendo a tradição literária brasileira?
- Como a linguagem usada em cada obra influencia nossa percepção sobre os povos indígenas?

Nível 4 – Construção coletiva do conhecimento

Objetivo: Relacionar os saberes construídos e sistematizar criticamente as interpretações.

Atividades: Mapa conceitual coletivo no quadro. Produção de texto argumentativo ou roteiro de podcast ou vídeo: “As vozes silenciadas da história: o que a literatura revela?”

- Qual voz prevalece e por quê?
- Como foi a representação indígena? A idealização em “Iracema” X resistência em “O Som do Rugido da Onça”.
- Quem fala? Quem é silenciado?
- Quais as simbologias que foram pertinentes?
- Você considera o estilo e linguagem importantes para a narrativa? Uma obra é romântica e a outra contemporânea. Qual o impacto?

Nível 5 – Avaliação e reelaboração

Objetivo: Refletir sobre os aprendizados e as vozes ouvidas/silenciadas.

Atividades: Podcast curto (ou vídeo) com resposta à pergunta: “Como ouvir as vozes silenciadas da história por meio da literatura?”

- O que Iracema e as crianças de “O Som do Rugido da Onça” nos ensinam sobre o Brasil?
- Como a literatura pode reparar silenciamentos históricos?
- É possível ler “Iracema” com um olhar crítico atualmente?

Plano de aula

Tema: Vozes indígenas e representação literária: Iracema X O Som do Rugido da Onça

Duração: 4 aulas de 50 minutos

Disciplina: Língua Portuguesa e Literatura – 2º Ano do Ensino Médio

Professor: Gustavo Leite

Objetivo geral:

Debater, discutir, questionar, conversar sobre os livros “Iracema” de José de Alencar e “O Som do Rugido da Onça” de Micheliny Verunschik.

Objetivos específicos:

- Analisar criticamente a representação do indígena em diferentes contextos literários;
- Compreender os efeitos de sentido de narrativas produzidas por não indígenas e indígenas;
- Desenvolver argumentação oral e escrita com base em textos literários e contextos históricos;
- Valorizar vozes silenciadas pela história e pela literatura hegemônica.

Competências da BNCC:

- EM13LGG101: Analisar criticamente discursos, considerando posicionamentos, sentidos implícitos e valores culturais.
- EM13LP45: Compartilhar sentidos de leitura literária, promovendo o diálogo cultural.
- EM13LP51: Analisar obras da literatura brasileira, indígena e latino-americana com ferramentas da crítica literária.

Estratégias/Metodologias

- Metodologias ativas (estudo em estações, mapa conceitual, roda de conversa, podcast)
- Leitura dialógica e comparativa

- Produção textual argumentativa e multimodal

Recursos

- Livros/PDF das obras
- Quadro, pincel
- Notebook e projetor
- Sala de informática ou celulares com internet

Avaliação

- Participação nas rodas de leitura e nas estações de aprendizagem
- Produção de texto argumentativo ou roteiro de podcast. Tema: “Como ouvir as vozes silenciadas da história por meio da literatura?”

Sequência didática

Aula 1 – Exploração do saber prévio, problematização, apresentação dos textos literários e levantamento de hipóteses

Tempo: 50 minutos

Objetivo: Ativar e promover os saberes prévios e apresentar as duas obras.

Atividades:

- Roda de conversa: “O que a literatura ensina sobre os povos indígenas?”
- Explicação sobre as obras
- Leitura coletiva de trechos selecionados de Iracema e problematização guiada
- Introdução da obra de Micheliny Verunschik com o título no quadro: “Que tipo de ‘rugido’ essa narrativa pode trazer?”

Avaliação: Participação oral e construção de mural coletivo com impressões iniciais.

Aula 2 – Leitura crítica e comparativa em estações de aprendizagem

Tempo: 50 minutos

Objetivo: Investigar os diferentes modos de representação indígena.

Atividades divididas em três estações de aprendizagem:

- Estação 1 – Leitura dos trechos de Iracema: análise da idealização e apagamento
- Estação 2 – Leitura dos trechos de O Som do Rugido da Onça: identidade, linguagem e resgate
- Estação 3 – Análise comparativa das obras.

Avaliação: Registro escrito em dupla (respostas + palavras-chave) e mediação oral.

Aula 3 – Construção coletiva do conhecimento

Tempo: 50 minutos

Objetivo: Sistematizar os aprendizados e elaborar produto final da disciplina

Atividades: Mapa conceitual coletivo no quadro com a pergunta central: “Como as vozes indígenas foram representadas e como podemos escutá-las hoje?”

Produção de texto argumentativo ou roteiro de podcast. Tema: “Como ouvir as vozes silenciadas da história por meio da literatura?”

Avaliação:

Orientação para a produção dos trabalhos. Debate sobre as ideias para brainstorming e definição de objetivos para a produção do trabalho final.

Aula 4 – Avaliação e reelaboração

Tempo: 50 minutos

Objetivo: Refletir sobre os aprendizados e as vozes ouvidas/silenciadas.

Atividades: Apresentação dos podcasts curtos (ou vídeos) ou textos argumentativos com resposta à pergunta: “Como ouvir as vozes silenciadas da história por meio da literatura?”

Manter o diálogo e debate sobre as apresentações e temas que os estudantes abordaram na produção final.

Avaliação:

- Clareza da argumentação (crítica e contextualizada)
- Mobilização dos textos literários lidos
- Criatividade e coerência da produção do trabalho final da disciplina

Referências:

- ALENCAR, José de. *Iracema*. São Paulo: Ática, 2005. (Série Bom Livro).
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 05 jun. 2025.
- COSME, L. Tertúlias literárias como estratégia de ensino no Ensino Médio. 2018. p. 1–10.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FERREIRA, M. S.; SOUZA, C. R. C. de. Estações de aprendizagem no ensino da literatura. *Revista Ensino em Perspectiva*, v. 9, 2019, p. 85–92. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EnsinoemPerspectiva/article/view/49283>. Acesso em: 05 jun. 2025.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, Roxane; MOURA, Evanildo. Gêneros discursivos digitais e multiletramentos na escola. In: OLIVEIRA, L. C. de; RODRIGUES, P. C. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 237–258.
- SANTOS, L. S.; ALMEIDA, R. J. Tertúlia literária dialógica: espaço do contar, ouvir e respeitar. *A Cor das Letras*, v. 21, n. 2, 2020, p. 76–90. Disponível em: <https://www.periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/11288>. Acesso em: 05 jun. 2025.
- VERUNSCHK, Micheliney. *O som do rugido da onça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Como aprender e ensinar competências: um ensino baseado em competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.