

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

LUCIANA ALBUQUERQUE NEVES FREIRE

**METODOLOGIAS ATIVAS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA
LEITURA CRÍTICA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

Jaguarão/Polo Santana do Livramento/RS

2026

LUCIANA ALBUQUERQUE NEVES FREIRE

**METODOLOGIAS ATIVAS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA
LEITURA CRÍTICA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Letras - Português da
Universidade Federal do Pampa, como requisito
parcial para obtenção do Título de Licenciado
em Letras - Português.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Aparecida
Moser

Jaguarão/Polo Santana Livramento/RS

2026

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

F866m Freire, Luciana Albuquerque Neves
Metodologias ativas: contribuições para o desenvolvimento
da leitura crítica do Ensino Médio no Brasil / Luciana
Albuquerque Neves Freire.
25 p.
Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade
Federal do Pampa, LETRAS - PORTUGUÊS, 2026.
"Orientação: Denise Aparecida Moser".
1. Metodologias ativas. 2. Leitura crítica. 3. Ensino Médio
brasileiro. 4. Letramento. 5. Práticas pedagógicas. I. Título.

LUCIANA ALBUQUERQUE NEVES FREIRE

METODOLOGIAS ATIVAS:

**CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CRÍTICA DO
ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Letras -
Português (JALP) da Universidade
Federal do Pampa, como requisito
parcial para obtenção do Título de
Licenciada em Letras - Português.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 17 de julho de 2026.

Banca examinadora:

Profª. Dra. Denise Aparecida Moser
Orientadora
Unipampa

Profª. Dra. Cláudia Camerini Corrêa Pérez
Unipampa

Profª. Dra. Leila Bom Camillo
Unipampa



Assinado eletronicamente por **CLAUDIA CAMERINI CORREA PEREZ, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 17/07/2026, às 16:00, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **DENISE APARECIDA MOSER, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 17/07/2026, às 16:03, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **LEILA BOM CAMILLO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 17/07/2026, às 16:16, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2096889** e o código CRC **7577F549**.

Ensinar não é transferir conhecimento, e sim
criar as possibilidades para a sua produção ou a
sua construção.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Ao desenvolvimento deste trabalho, expresso minha gratidão a Deus; ao meu filho, ao meu esposo e à minha sogra (*in memoriam*), por sempre me incentivarem e caminharem ao meu lado em cada etapa dessa jornada.

Aos meus professores, que foram essenciais nessa caminhada.

E a nossa Unipampa, minha eterna gratidão.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	TRILHANDO NAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	12
3	TRILHANDO NA LEITURA CRÍTICA E SUAS BASES TEÓRICAS	15
4	METODOLOGIAS ATIVAS NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CRÍTICA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	18
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	23
	REFERÊNCIAS	24

METODOLOGIAS ATIVAS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CRÍTICA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Luciana Albuquerque Neves Freire¹

RESUMO: Este estudo analisa as contribuições das metodologias ativas para o desenvolvimento da leitura crítica no Ensino Médio brasileiro. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e exploratória, fundamentada em autores que discutem leitura, letramento, metodologias ativas e inovação pedagógica, como Freire (1989, 1996), Rojo (2009), Soares (2004), Bacich e Moran (2018), entre outros, além da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). O trabalho discute os fundamentos teóricos da leitura crítica e das metodologias ativas, destacando estratégias como Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem Baseada em Jogos, Método do Caso, Aprendizagem em Equipe, Ensino Híbrido, Sala de Aula Invertida e Rotação por Estações. Também analisa experiências pedagógicas desenvolvidas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizadas em escolas públicas dos estados de Alagoas e Tocantins, que evidenciam o potencial dessas metodologias para promover a argumentação, a autonomia, o protagonismo estudantil e a participação crítica. Os resultados indicam que as metodologias ativas favorecem práticas de leitura mais significativas, ampliam a interação entre estudantes e textos e contribuem para a formação de leitores críticos e cidadãos mais reflexivos. Entretanto, a pesquisa também evidencia desafios relacionados à infraestrutura escolar, à disponibilidade de recursos tecnológicos e à formação docente. Conclui-se que a adoção de metodologias ativas pode fortalecer o desenvolvimento da leitura crítica no Ensino Médio, desde que acompanhada por condições institucionais adequadas que favoreçam sua efetiva implementação.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Leitura crítica. Ensino Médio brasileiro. Letramento. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT: This article analyzes the contributions of active methodologies to the development of critical reading in Brazilian high school education. The study is based on a

¹ Luciana Albuquerque Neves Freire – Discente do curso de Letras - Português, da Universidade Federal do Pampa, e-mail: luciananeves.aluno@unipampa.edu.br

qualitative, bibliographic, and exploratory approach, supported by theoretical discussions on reading, literacy, and innovative educational practices. It examines the concept of critical reading as a social practice and discusses the role of active methodologies in promoting student autonomy, engagement, and participation in the learning process. The research presents and discusses different active learning strategies, including Project-Based Learning, Game-Based Learning, the Case Method, Team-Based Learning, Blended Learning, the Flipped Classroom, and Station Rotation. Furthermore, it analyzes pedagogical experiences conducted by PIBID scholarship students in public schools, highlighting their contributions to the development of reading, argumentation, critical thinking, and citizenship. The findings suggest that active methodologies encourage meaningful learning experiences by placing students at the center of knowledge construction and by fostering interaction with diverse texts and social contexts. However, the study also identifies challenges related to school infrastructure, technological resources, and teacher preparation, which may limit the effective implementation of these approaches. It concludes that active methodologies can significantly contribute to the development of critical readers and to the formation of reflective, autonomous, and socially engaged citizens.

Keywords: Active methodologies. Critical reading. High school education. Literacy. Portuguese language teaching.

1 INTRODUÇÃO

A evolução tecnológica iniciada no século XX e intensificada no século XXI tem provocado mudanças significativas nas práticas sociais, especialmente no que se refere ao acesso à informação e às formas de interação com o conhecimento. Nesse contexto, dispositivos digitais e fluxos constantes de informação impactam diretamente os processos de ensino e aprendizagem, que passam a ocorrer para além da sala de aula tradicional.

Diante dessas transformações sociais, culturais e políticas, os sujeitos estabelecem novas relações com o saber, buscando formas mais ativas de participação e intervenção na realidade (Luchesi; Lara; Santos, 2022). Nesse cenário, as metodologias ativas ganham destaque como abordagens que favorecem o protagonismo do estudante, em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), ao promoverem a participação ativa do aluno na construção do conhecimento.

No ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, esse movimento se torna ainda mais relevante diante do desafio de formar leitores críticos, capazes de interpretar, analisar e se

posicionar frente à diversidade de gêneros textuais presentes na sociedade contemporânea. A leitura, nesse contexto, é compreendida como uma prática social. Soares (2003) destaca sua relação com o letramento; Freire (1989) enfatiza que a compreensão da realidade precede a leitura da palavra; e Rojo e Moura (2012) amplia essa discussão ao incorporar os multiletramentos e as múltiplas linguagens do mundo contemporâneo. Assim, formar leitores críticos implica ir além da decodificação, envolvendo a capacidade de compreender, interpretar e refletir sobre os textos em diferentes contextos.

Apesar da ampliação do acesso à informação, muitos estudantes ainda apresentam dificuldades na compreensão leitora e na análise crítica de textos, o que evidencia a necessidade de repensar as práticas pedagógicas no Ensino Médio. Nesse sentido, as metodologias ativas configuram-se como uma alternativa relevante, pois promovem maior engajamento, autonomia e aprendizagem enriquecedora, aproximando os conteúdos escolares da realidade dos alunos. Dessa forma, justifica-se a relevância deste estudo diante da necessidade de investigar práticas pedagógicas que contribuam efetivamente para a formação de leitores críticos, capazes de atuar de maneira reflexiva e participativa na sociedade contemporânea. E este estudo delimita-se ao contexto do Ensino Médio no Brasil e focaliza a aplicação das metodologias ativas no desenvolvimento da leitura crítica.

Bacich e Moran (2018) destacam que estratégias como a aprendizagem baseada em projetos e o ensino híbrido favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas, enquanto Piaget (1976) reforça que o conhecimento é construído a partir da interação entre sujeito e meio.

Diante desse contexto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as contribuições e os desafios da implantação de metodologias ativas para o desenvolvimento da leitura crítica no Ensino Médio no Brasil. Como objetivos específicos, busca-se: discutir o conceito de leitura crítica; identificar as principais metodologias ativas aplicáveis ao ensino de Língua Portuguesa; e refletir sobre práticas pedagógicas que favoreçam a formação de leitores críticos.

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, fundamentada na análise de autores que discutem leitura, letramento e inovação pedagógica.

O artigo está organizado da seguinte forma: na seção 2, abordam-se as metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa; na seção 3, discutem-se a leitura crítica, seus fundamentos teóricos e as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil 2018) para a formação de leitores críticos e autônomos; na seção 4, realiza-se a análise de artigos que apresentam práticas pedagógicas desenvolvidas por bolsistas do PIBID, com foco nas

contribuições das metodologias ativas para o desenvolvimento da leitura crítica no Ensino Médio; e, por fim, apresentam-se as considerações finais, seguidas das referências consultadas.

2 TRILHANDO NAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O modelo de ensino tradicional, caracterizado pela centralidade do professor como transmissor de conteúdos, pela predominância do livro didático como principal recurso pedagógico e pela postura passiva do aluno como receptor, ainda se faz presente em muitos contextos da educação básica (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p. 87).

A escola do passado (e que ainda resiste e persiste no presente) era pautada pela massificação do ensino, pela lógica do “eu sei e você está aqui para aprender comigo”. Assim, seu espaço foi e está todo configurado para atender dois tipos de atividades: a audição à palestra do professor e a pesquisa em bibliotecas e laboratórios de informática para complementar a aula expositiva. No fim, esse espaço atinge o objetivo de centrar a atenção na figura do docente, tido até então como detentor universal do conhecimento, fonte de todas as informações possíveis nesse mundo (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p. 87).

Em contraposição a esse modelo tradicional, as metodologias ativas propõem uma aprendizagem mais participativa, na qual os estudantes assumem papel de protagonista na construção do conhecimento. Dessa forma, favorecem a autonomia, a reflexão e o envolvimento dos alunos no processo educativo, como afirmam Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015):

Quantas vezes não nos deparamos com estudantes que chegam à nossa aula já com informações sobre determinado assunto, como corpo humano, acontecimentos históricos ou eventos climáticos, as quais ele obteve da internet? Muitas vezes, esses alunos estão sedentos por saber se aquilo é verdade e como pode afetar suas vidas. O espaço escolar deixa de se localizar no início do processo de ensino e aprendizagem para se posicionar no meio e no final desse processo (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p. 87).

Essa realidade reforça a importância das metodologias ativas, que reconhecem os conhecimentos prévios dos estudantes e os colocam como participantes do processo de aprendizagem. Nesse contexto, a escola assume o papel de mediar, problematizar e ampliar os saberes já construídos pelos alunos.

A aprendizagem é mais consistente quando o professor incentiva os alunos no seu íntimo, quando encontram o sentido nas atividades propostas, quando consultam suas motivações profundas, quando se engajam em projetos criativos e socialmente relevantes (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

A proposta da BNCC (Brasil, 2018), para o ensino de Língua Portuguesa, fundamenta-se no

desenvolvimento de competências e na organização do ensino a partir das práticas sociais de linguagem e dos gêneros textuais. Essa perspectiva se aproxima dos pressupostos das metodologias ativas, ao priorizar a atuação do estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem, ampliando as práticas de leitura, ao permiti-lo à análise de textos, debate de ideias, interpretação de diferentes pontos de vista e desenvolvimento de habilidades argumentativas, essenciais para a formação crítica, conforme Bacich e Moran (2018).

A partir dessas considerações, abordam-se a seguir algumas metodologias ativas aplicáveis ao ensino de Língua Portuguesa, destacando suas características e possibilidades de utilização em sala de aula:

- **Aprendizagem baseada em projetos:** consiste em uma metodologia ativa em que os estudantes desenvolvem conhecimentos por meio da elaboração de projetos consistentes, relacionados a problemas reais ou temas de interesse (Berbel, 2011). Nesse contexto, o aluno assume papel protagonista, participando ativamente da construção do conhecimento. No ensino de Língua Portuguesa, sugere-se que essa abordagem seja aplicada por meio da produção de gêneros textuais diversos, como jornais, podcasts, blogs ou campanhas sociais, promovendo práticas reais de linguagem. Essa perspectiva está alinhada à promoção da autonomia discente, uma vez que o estudante se envolve em processos de investigação, reflexão e produção;
- **Aprendizagem Baseada em Jogos:** utiliza elementos lúdicos como estratégia pedagógica para potencializar o engajamento e a aprendizagem dos alunos. Essa metodologia favorece a participação ativa e o desenvolvimento de habilidades cognitivas (Berbel, 2011) No ensino de Língua Portuguesa, pode ser aplicada por meio de jogos de interpretação textual, atividades de ortografia e quizzes interativos, promovendo maior motivação e interação;
- **Método do caso** se baseia na análise de situações reais ou simuladas, incentivando a reflexão crítica e a tomada de decisões (Berbel, 2011). No contexto da Língua Portuguesa, essa metodologia pode ser utilizada na análise, por exemplo, de notícias, fake news e artigos de opinião, estimulando a leitura crítica e a argumentação;
- **Aprendizagem em equipe:** se estrutura na realização de atividades colaborativas, nas quais os alunos trabalham em grupos para resolver problemas e construir conhecimentos coletivamente (Berbel, 2011). No ensino de Língua Portuguesa, pode envolver produção textual coletiva, revisão de textos e debates, fortalecendo a interação e o desenvolvimento da oralidade;

- **Ensino híbrido:** de acordo com Staker e Horn (2012), o ensino híbrido se caracteriza pela combinação de momentos presenciais e atividades on-line, integrando diferentes formas de aprendizagem. Trata-se de um programa de educação formal em que o aluno aprende, ao menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum controle sobre tempo, lugar e ritmo. No ensino de Língua Portuguesa, essa metodologia pode ser aplicada com o uso de plataformas digitais, leitura de textos online e produção escrita em ambientes virtuais;
- **Sala de aula invertida:** é um dos modelos de ensino híbrido em que o aluno tem contato prévio com o conteúdo, geralmente por meio de recursos digitais, e utiliza o tempo em sala para aprofundamento e aplicação prática. Esse modelo integra práticas tradicionais e digitais, configurando uma inovação sustentada dentro do ensino híbrido (Christensen; Horn; Staker, 2013). No ensino de Língua Portuguesa, os estudantes podem realizar leituras ou assistir a vídeos explicativos previamente, utilizando a aula para discussões, análises e produção textual;
- **Rotação por Estações:** organiza a sala de aula em diferentes espaços ou atividades, pelos quais os alunos circulam, realizando tarefas variadas (Berbel, 2011). No ensino de Língua Portuguesa, podem ser propostas estações com leitura, interpretação, produção textual e atividades digitais, promovendo diferentes formas de interação com o conteúdo. Diante das transformações sociais, culturais tecnológicas da contemporaneidade, torna-se necessária a adoção de práticas pedagógicas que superem essa lógica tradicional e favoreçam práticas mais participativas, críticas e contextualizadas. Assim, percebe-se que o sucesso das metodologias ativas depende não apenas da metodologia em si, mas também do engajamento e das condições de sua implementação, assim como destaca Berbel (2011):

Para que as Metodologias Ativas possam causar um efeito na direção da intencionalidade pela qual são definidas ou eleitas, será necessário que os participantes do processo as assimilem, no sentido de compreendê-las, acreditem em seu potencial pedagógico e incluam uma boa dose de disponibilidade intelectual e afetiva (valorização) para trabalharem conforme a proposta, já que são muitas as condições do próprio professor, dos alunos e do cotidiano escolar que podem dificultar ou mesmo impedir esse intento (Berbel, 2011, p. 37).

É importante destacar que as metodologias ativas constituem uma proposta pedagógica ampla, envolvendo organização da aula, estratégias de ensino e protagonismo discente. Já as perguntas problematizadoras, inspiradas em Freire e Faundez (1985), representam um recurso didático utilizado dentro dessas metodologias para estimular a reflexão, a argumentação e a construção do conhecimento.

Portanto, a qualidade das interações pedagógicas mostra-se essencial para promover a motivação dos estudantes e potencializar o desenvolvimento de aprendizagens mais profundas e significativas. Nesse cenário, as metodologias ativas emergem como possibilidades de ressignificação do ensino, ao promoverem maior envolvimento dos estudantes, desenvolvimento da autonomia e construção colaborativa do conhecimento (Bacich e Moran, 2018). Assim, as metodologias ativas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da autonomia, da reflexão e da participação dos estudantes. No ensino de Língua Portuguesa, essas características estão diretamente relacionadas à formação de leitores críticos, aspecto que será discutido na próxima seção.

3 TRILHANDO NA LEITURA CRÍTICA E SUAS BASES TEÓRICAS

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, mas ainda enfrenta desafios como baixo desempenho escolar com um currículo excessivo e distanciamento da realidade dos jovens (Brasil, 2018). Além disso, garantir a permanência e a aprendizagem dos estudantes continua sendo uma das principais dificuldades. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se:

O desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, outros grandes desafios do Ensino Médio na atualidade são garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas aspirações presentes e futuras (Brasil, 2018, p. 461).

Esses fatores demonstram que o Ensino Médio ainda enfrenta dificuldades para atender às necessidades dos estudantes de forma eficiente. Dessa maneira, torna-se fundamental promover mudanças que aproximem a educação da realidade juvenil e garantam maior permanência e aprendizagem escolar. A proposta curricular do Ensino Médio, apresentada pela BNCC (Brasil 2018), enfatiza a necessidade de currículos mais flexíveis, capazes de contemplar a diversidade de interesses, necessidades e trajetórias dos estudantes.

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (Brasil, 2018, p. 470).

Em meio a essas transformações, o uso das diferentes mídias no contexto escolar amplia as possibilidades de interação, expressão e construção do conhecimento. Nesse processo, a leitura assume papel central, pois permite ao estudante interpretar criticamente as informações, atribuir sentidos aos

textos e desenvolver autonomia diante das múltiplas linguagens presentes na sociedade contemporânea, como destaca a seguinte habilidade, no campo artístico-literário, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018):

(EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica (Brasil, 2018, p. 515).

Nesse contexto, a leitura se caracteriza como um processo interativo e complexo de construção de sentidos, constituindo uma habilidade fundamental para o desenvolvimento do sujeito. Na perspectiva de Kleiman (2004) e de Koch e Elias (2008), a proficiência leitora requer a mobilização de conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos e enciclopédicos, bem como a realização de operações cognitivas, como a ativação de conhecimentos prévios, a formulação de hipóteses, a produção de inferências e a avaliação crítica.

Dessa forma, a leitura envolve processos interpretativos que dependem da interação entre leitor, texto e contexto sociocultural. Essa perspectiva dialógica com Bakhtin (1997), que compreende a linguagem como um fenômeno social e dialógico, construído nas interações entre sujeitos.

Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa deve possibilitar aos estudantes o contato com diferentes gêneros textuais e práticas de leitura, favorecendo o desenvolvimento da leitura crítica e da reflexão sobre os usos da linguagem (Marcuschi, 2008). Além disso, Rojo (2009) destaca que as práticas de leitura na contemporaneidade devem considerar a diversidade de linguagens e mídias, ampliando as experiências de letramento dos estudantes.

Nessa perspectiva, a leitura colaborativa constitui uma importante estratégia pedagógica, pois possibilita que os estudantes desenvolvam competências leitoras por meio da interação e da mediação docente, como destaca Franco (2025, p. 209):

A leitura colaborativa, na qual o professor ou estudantes experientes modelam processos de compreensão explicitando estratégias cognitivas, alinha-se aos princípios das metodologias ativas e aos pressupostos vygotskianos. Durante a leitura de texto complexo, o professor verbaliza suas estratégias, e, progressivamente, os estudantes as internalizam (Franco, 2025, p. 209).

Assim, atividades que incentivam a escolha autônoma de obras, o início da leitura em sala de aula e sua continuidade em outros contextos contribuem para o desenvolvimento da autonomia, do engajamento e da construção de sentidos em práticas reais de letramento.

A relação entre metodologias ativas e o desenvolvimento da leitura crítica tem sido discutida por diversos pesquisadores da área educacional, como Bacich e Moran (2018) e Berbel (2011). Ao promover atividades que incentivam a participação, a autonomia e a reflexão dos estudantes, essas metodologias contribuem para a construção de conhecimentos de forma mais contextualizada.

Além disso, ao tratar da importância da inovação no ensino e da superação de práticas

tradicionais, compreende-se que as mudanças educacionais não dependem apenas da adoção de metodologias diferenciadas, mas também de transformações na organização escolar e nas práticas pedagógicas. O uso de metodologias ativas pode ampliar práticas de leitura em sala de aula, permitindo que os estudantes analisem textos, debatam ideias, interpretem diferentes pontos de vista e desenvolvam habilidades argumentativas. A aprendizagem ocorre a partir da problematização do contexto em que o estudante está inserido, estabelecendo conexões entre teoria e prática. Esse movimento favorece a aproximação com situações reais, estimulando a observação, a comparação e a reflexão, elementos fundamentais para a construção de conhecimentos consistentes (Diesel; Baldez; Martins, 2017). Essa perspectiva pode ser observada na Figura 1:

Figura 1 - Princípios que constituem as metodologias ativas de ensino



Fonte: Adaptada de Diesel; Baldez; Martins (2017, p. 273).

A Figura 1 evidencia princípios das metodologias ativas que juntam-se com os pressupostos de Freire (1996), ao defender a autonomia e o protagonismo do estudante; de Moran (2018), ao enfatizar a aprendizagem ativa e colaborativa; de Bakhtin (2003) e Geraldi (1997), ao compreenderem a construção do conhecimento por meio da interação; e de Rojo (2009), ao destacar práticas que favorecem a formação de leitores críticos. Esses princípios também estão alinhados às competências propostas pela BNCC (Brasil, 2018), que incentivam a participação, a argumentação e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Após a discussão dos fundamentos teóricos da leitura crítica e das metodologias ativas, torna-se pertinente analisar experiências pedagógicas que evidenciem como essas

abordagens têm sido aplicadas no contexto do Ensino Médio, as quais são discutidas na seção 4.

4 METODOLOGIAS ATIVAS NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CRÍTICA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Embora o estudo tenha sido desenvolvido no contexto do Ensino Médio brasileiro, optou-se pela análise de experiências realizadas nos estados de Alagoas e Tocantins por serem pesquisas recentes e diretamente relacionadas ao objeto desta investigação: o uso de metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa voltadas ao desenvolvimento da leitura crítica. Além disso, observou-se escassez de estudos específicos sobre essa temática no estado do Rio Grande do Sul, justificando a ampliação do recorte para outras realidades educacionais brasileiras.

Apresentam-se e analisam-se práticas pedagógicas que promoveram o incentivo a leitura crítica no Ensino Médio, pesquisas desenvolvidas por bolsistas de iniciação à docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Letras - Português, em escolas públicas dos estados de Alagoas e Tocantins. A intervenção fundamentou-se principalmente na Aprendizagem Baseada em Projetos e em oficinas de leitura, articuladas com práticas colaborativas e problematizadoras. Tem como Título, “Entre textos e Sentidos: Práticas de leitura crítica para além do Enem”, de Melo *et al.*, publicado em 2026:

Este artigo, preparado para o Encontro Nacional de Letramentos e Ensino (ENALIC), resulta das experiências desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – subprojeto de Letras “Letramentos e ensino: práticas de linguagens e formação de leitores críticos”, da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Partimos do problema de que ainda são frequentes, na escola pública, práticas de leitura que não reconhecem a literatura como experiência estética, crítica e humanizadora, dificultando a articulação entre formação leitora e competências discursivas exigidas pelo ENEM (Melo *et al.*, 2026, p. 1).

Fica evidente a necessidade de articular formação leitora e competências discursivas exigidas pelo Enem, como práticas de letramento voltadas à formação de leitores críticos e reflexivos. Essa pesquisa abrangeu duas turmas do 3º ano do Ensino Médio, em uma escola Estadual em Alagoas (Melo *et al.*, 2026):

No cotidiano escolar, observamos estudantes que, embora jovens, demonstravam distanciamento da leitura literária e pouca confiança em suas próprias interpretações. Muitos vivenciavam realidades atravessadas por desigualdades sociais, responsabilidades familiares e pressões do vestibular, o que contribuía para uma percepção da leitura como obrigação, e não como instrumento de compreensão crítica do mundo. Inspirados por Freire (2011), entendemos que “a leitura do mundo precede

a leitura da palavra” e que promover tal consciência pode transformar a relação dos jovens com os textos e consigo mesmos. Assim, buscamos desenvolver estratégias que articulassem literatura, questões sociais e práticas discursivas contextualizadas, aproximando a leitura do universo vivido pelos estudantes e contribuindo para sua formação crítica e cidadã (Melo *et al.*, 2026, p. 2).

Os estudantes se encontravam em um momento crucial de preparação para avaliações externas do Enem, o que tornou ainda mais pertinente investigar como práticas de leitura literária crítica podem contribuir (Melo *et al.*, 2026, p. 1). A prática pedagógica foi dividida em quatro etapas:

- **Primeira etapa:** Conforme descrevem Melo *et al.* (2026), a etapa inicial da pesquisa consistiu na realização de revisão bibliográfica e análise documental, voltadas ao levantamento de referenciais teóricos relacionados ao letramento, letramento literário, multiletramentos, leitura crítica e ensino de literatura. Nesse sentido, a perspectiva de leitura como prática social, discutida por Rojo (2009), contribui para compreender a importância de metodologias que articulem diferentes linguagens. Linguagens que pudessem ser mobilizadas por meio do trabalho com obras literárias e textos multimodais. Essa etapa forneceu o embasamento teórico necessário para a construção das intervenções pedagógicas e para a articulação entre a dimensão estética da literatura e as demandas educacionais contemporâneas.
- **Segunda etapa:** Segundo Melo *et al.* (2026), a segunda etapa da pesquisa envolveu a observação participante e os registros em diários de bordo, desenvolvidos entre abril e setembro de 2025. A observação participante possibilitou acompanhar de maneira direta as práticas pedagógicas e as relações construídas entre professores, bolsistas e estudantes, permitindo uma análise mais ampla do contexto escolar. Simultaneamente, os diários de bordo serviram como instrumento de registro das percepções, desafios, comportamentos e progressos identificados ao longo das atividades realizadas. Nesse contexto, a proposta dialoga com as contribuições de Freire (1996), ao compreender a prática educativa como um movimento permanente de reflexão crítica, ação e transformação da realidade.
- **Terceira etapa:** Melo *et al.* (2026) se dedicaram ao planejamento e à aplicação da sequência didática que constituiu o núcleo da intervenção pedagógica. A oficina “Entre Vozes, Versos e Narrativas” foi desenvolvida com foco na formação do leitor crítico, envolvendo atividades de motivação, leitura, interpretação e construção de sentidos. Além disso, realizaram práticas que integraram literatura, música e debates sobre questões sociais presentes no cotidiano dos estudantes. A utilização de textos multimodais e recursos audiovisuais se aproxima das contribuições de Geraldi (1997),

ao compreender a linguagem como espaço de interação, reflexão e produção de sentidos no contexto escolar.

- **Quarta etapa:** Nesse momento, analisaram os dados, a saber:

[...] nos registros dos diários de bordo, nas atividades escritas produzidas pelos estudantes, nos debates mediados, nos seminários e nas redações relacionadas à prova do ENEM. A análise foi orientada por categorias emergentes: a) desenvolvimento interpretativo; b) construção da autoria e posicionamento crítico; c) relações entre texto e contexto; d) consciência social e cidadania; e) mobilização de repertório cultural. Essa categorização possibilitou identificar padrões recorrentes nas falas e produções dos estudantes, além de evidenciar como as práticas de letramento literário contribuíram para o desenvolvimento das habilidades previstas na Matriz do Enem (Melo *et al.*, 2026, p. 4).

Os autores do artigo defendem que a sequência didática possibilitou aproximar os estudantes da literatura por meio de atividades relacionadas às experiências sociais e à construção de sentidos (Melo *et al.*, 2026, p. 4). Essa perspectiva dialoga com Soares (2009), ao compreender a leitura como prática social, e com Freire (1996), que valoriza a reflexão crítica no processo educativo. Além disso, as contribuições de Rojo (2012) reforçam a importância de práticas de leitura que favoreçam autonomia, participação ativa e formação crítica dos estudantes. Os resultados das oficinas evidenciaram que as práticas de leitura favoreceram maior envolvimento dos estudantes com a literatura (Melo *et al.*, 2026, p. 7). Nesse sentido, os autores destacam que:

Além do engajamento, as intervenções revelaram que a literatura, quando trabalhada de modo dialógico e contextualizado, ampliou a autopercepção dos estudantes como participantes ativos das práticas sociais de linguagem. Essa mudança ficou evidente nos comentários espontâneos registrados nos diários de bordo, nos quais muitos relataram que passaram a perceber a leitura literária não como uma tarefa escolar, mas como ferramenta de expressão, representatividade e compreensão do mundo. Para estudantes que tradicionalmente se sentiam distantes do universo da literatura – por acreditarem que os textos “não falavam deles” –, esse movimento de identificação foi particularmente significativo (Melo *et al.*, 2026, p. 7).

Como perspectivas futuras, os autores ressaltam a importância de ampliar a realização dessa proposta em diferentes contextos (Melo *et al.*, 2026, p. 10):

Como encaminhamento, sugerimos que pesquisas futuras explorem essa proposta em outras escolas e com grupos maiores, a fim de validar os achados e adaptá-los a diferentes realidades. Também consideramos relevante que novas intervenções investiguem o impacto do letramento literário na redação do ENEM, uma vez que os resultados preliminares desta pesquisa indicam que a abordagem é promissora para o fortalecimento da argumentação, do repertório cultural e da autoria dos estudantes. Por fim, reafirmamos que a literatura, quando ensinada como prática social significativa, deixa de ser obrigação escolar e se torna experiência de formação humana, de emancipação e de leitura crítica do mundo (Melo *et al.*, 2026, p. 10).

Dessa forma, os resultados da pesquisa evidenciam que o ensino de literatura, quando associado às metodologias ativas e às práticas de letramento crítico, pode contribuir significativamente para a formação de leitores mais reflexivos, participativos e autônomos.

Essa perspectiva dialoga com Freire (1996), ao compreender a leitura como instrumento de conscientização e transformação social, e com Moran (2018), que defende metodologias centradas no protagonismo do estudante e na construção ativa do conhecimento. Além disso, as contribuições de Rojo (2012) reforçam a importância dos multiletramentos e das múltiplas linguagens no contexto contemporâneo, evidenciando que a literatura pode ultrapassar o caráter conteudista e se tornar experiência formativa, crítica e socialmente significativa.

O segundo artigo a ser analisado tem como título, A palavra é de vocês: Aplicação de Metodologias Ativas nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, as práticas envolveram metodologias ativas como aprendizagem colaborativa, debates, júri simulado, resolução de problemas e produção textual argumentativa, colocando o estudante como protagonista da aprendizagem. de autoria de Sousa et al., publicado em 2026. O trabalho constitui um relato de experiência desenvolvido pelos discentes de licenciatura em Letras e bolsistas do PIBID, em uma escola pública no estado do Tocantins, visando promover o desenvolvimento de habilidades de argumentação e letramento, de abordagem qualitativa de centralidade do aluno, com atividades desenvolvidas em uma turma do 2º ano do Ensino Médio, no turno vespertino (Sousa et al., 2026). As práticas pedagógicas foram organizadas da seguinte forma:

A primeira aplicação do 1º ciclo teve como tema “Operadores Argumentativos: Desenvolvendo habilidades de argumentação”, utilizando a dinâmica “Você Decide”, em que os alunos escolhiam quais personagens levariam para um novo planeta e justificavam suas decisões. A proposta visava introduzir as habilidades de argumentação por meio do debate mediado, estimulando a oralidade, a empatia e o respeito à diversidade de opiniões. Em seguida, com base nas discussões, os estudantes produziram uma redação dissertativo-argumentativa (modelo ENEM) sobre “Os obstáculos enfrentados na promoção da diversidade e inclusão nas escolas” (Sousa et al., 2026, p. 5).

A atividade “Você Decide” evidenciou o uso de metodologias ativas ao promover a participação dos estudantes por meio do debate, da tomada de decisões e da construção coletiva de argumentos. Além disso, a proposta contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico e da produção dissertativo-argumentativa exigida pelo Enem.

A segunda atividade abordou o gênero textual depoimento, com o tema “Pensamento crítico sobre o uso da Inteligência Artificial”. A proposta iniciou com a leitura e análise da reportagem “Especialistas destacam prós e contras da Inteligência Artificial na educação”, levando os alunos a identificar fatos e opiniões e refletir sobre os impactos éticos e sociais. Em seguida, foi realizado um júri simulado com o tema “Prós e contras do uso da Inteligência Artificial”, que teve como objetivo fortalecer a argumentação

oral e o trabalho colaborativo. Divididos em grupos, os estudantes atuaram como advogados e testemunhas, pesquisando e defendendo argumentos embasados em evidências. Essa etapa integrou oralidade, escrita, escuta ativa e criatividade, consolidando os conhecimentos das aulas anteriores” (Sousa *et al.*, 2026, p. 5).

A atividade destacou o uso de metodologias ativas ao promover o protagonismo estudantil por meio do júri simulado e do trabalho em grupo. Além disso, contribuiu para o desenvolvimento da argumentação, do pensamento crítico e da reflexão sobre os impactos sociais da Inteligência Artificial. Apesar dessa dinâmica pedagógica ter promovido autonomia intelectual e pensamento crítico nos alunos, encontraram-se vários obstáculos, dentre eles, “[...] a falta de recursos (apenas um laboratório de informática) e problemas de acústica e tamanho das salas de aula.” (Sousa *et al.*, 2026, p. 11), os quais impedem o uso pleno de metodologias ativas na escola.

A análise desse cenário evidencia que a eficácia das metodologias ativas não depende exclusivamente da atuação docente ou do engajamento dos estudantes. Embora essas abordagens favoreçam a participação, a autonomia e o pensamento crítico, sua implementação requer condições materiais e estruturais adequadas. A ausência de recursos tecnológicos, espaços apropriados e suporte institucional limita as possibilidades de interação e aprendizagem, comprometendo o alcance dos objetivos pedagógicos propostos. Dessa maneira, torna-se fundamental que as políticas educacionais invistam na melhoria da infraestrutura escolar e na oferta de recursos que garantam a efetivação de práticas inovadoras, permitindo que as metodologias ativas contribuam plenamente para a formação crítica e cidadã dos estudantes.

Diante disso, observa-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas nos dois estudos evidenciam a relevância das metodologias ativas para o ensino de Língua Portuguesa e para a formação de leitores críticos no Ensino Médio. Ao promoverem debates, produção argumentativa, trabalho colaborativo e participação estudantil, as propostas aproximam os estudantes de práticas reais de linguagem, favorecendo autonomia, reflexão e protagonismo. Essa perspectiva dialoga com Freire (1996), ao compreender a educação como prática dialógica e transformadora, e com Moran (2018), que defende metodologias centradas na participação ativa do estudante.

Além disso, as contribuições de Rojo (2012) e Soares (2009) reforçam a importância dos multiletramentos e da leitura como prática social. Contudo, os estudos também evidenciam desafios recorrentes da escola pública, como limitações de infraestrutura, escassez de recursos tecnológicos e inadequação dos espaços físicos, fatores que podem dificultar a implementação plena dessas metodologias. Ainda assim, os resultados demonstram que, mesmo diante dessas dificuldades, práticas pedagógicas inovadoras possuem potencial para fortalecer a formação

crítica, cidadã e participativa dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar as contribuições das metodologias ativas para o desenvolvimento da leitura crítica no Ensino Médio brasileiro, buscando compreender de que forma essas abordagens podem favorecer a formação de estudantes mais autônomos, reflexivos e participativos.

A revisão bibliográfica evidenciou que a leitura crítica ultrapassa a simples decodificação dos textos, envolvendo a capacidade de interpretar, analisar, argumentar e relacionar informações com diferentes contextos sociais e culturais. Nesse sentido, autores como Freire (1989), Rojo (2009), Soares (2003) e Kleiman (1995) destacam a importância da leitura como prática social capaz de contribuir para a formação cidadã dos sujeitos.

Ao longo da pesquisa, verificou-se que as metodologias ativas, fundamentadas em princípios como protagonismo estudantil, colaboração, problematização e autonomia, apresentam significativo potencial para o ensino de Língua Portuguesa. Estratégias como Aprendizagem Baseada em Projetos, Sala de Aula Invertida, Ensino Híbrido, Rotação por Estações, Aprendizagem em Equipe e Metodologia dos Casos possibilitam maior envolvimento dos estudantes com as práticas de leitura e produção de sentidos.

A análise dos artigos selecionados demonstrou que as práticas pedagógicas desenvolvidas por bolsistas do PIBID do curso de Licenciatura em Letras - Português, em escolas públicas dos estados de Alagoas e Tocantins, contribuíram para o fortalecimento da argumentação, da participação ativa, da reflexão crítica e da aproximação dos estudantes com diferentes práticas de linguagem. As experiências analisadas evidenciaram que atividades como debates, júris simulados, oficinas de leitura, produção textual e discussões de temas sociais favorecem a construção de leitores mais críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Além disso, conforme destaca Berbel (2011), a efetividade das metodologias ativas depende da compreensão, da valorização e do comprometimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Uma vez que diferentes fatores do contexto escolar, podem limitar ou dificultar sua implementação nas escolas brasileiras, entre eles, a insuficiência de recursos tecnológicos, a precariedade da infraestrutura escolar, a limitação de espaços adequados. Tais fatores demonstram que a adoção dessas metodologias depende não apenas de mudanças pedagógicas, mas também de investimentos institucionais que garantam

condições adequadas para sua realização.

Conclui-se, portanto, que as metodologias ativas constituem importantes aliadas no desenvolvimento da leitura crítica no Ensino Médio, ao promoverem práticas de aprendizagem mais significativas, contextualizadas e participativas. Dessa forma, espera-se que este estudo contribua para o fortalecimento das discussões sobre o uso das metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa, evidenciando seu potencial para o desenvolvimento da leitura crítica e para a formação de estudantes mais autônomos e participativos.

REFERÊNCIAS

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

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Acesso em: 05 abr. 2026.

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

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Is K-12 blended learning disruptive?** An introduction to the theory of hybrids. San Francisco: Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation, 2013. p. 52. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publication/ensino-hibrido/>. Acesso em: 7 abr. 2026.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 8 abr. 2026.

FRANCO, P. Metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa: da recepção passiva ao protagonismo discursivo no Ensino Médio. **Revista BTecLE**, v. 9, n. 2, p. 200-217, 2025. Disponível em: <https://revista-cbtecle.cps.sp.gov.br/index.php/CbTecle/article/view/1286>. Acesso em: 5 maio 2026.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

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

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2008.

LUCHESI, Bruna Moretti; LARA, Ellys Marina de Oliveira; SANTOS, Mariana Alvina dos (org.). **Guia prático de introdução às metodologias at aprendizagem**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2022.

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

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 97-104.

MELO, Iasmin Vitória de Souza; SILVA, Márcia Cristina da; OLIVEIRA, Juliano Beck de; OLIVEIRA, Maria Betânia da Rocha de. Entretextos e sentidos: práticas de leitura crítica para além do ENEM. In: X ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS (ENALIC) E IX SEMINÁRIO NACIONAL DO PIBID, 10., 2026, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2026.p.1–11. Disponível em:<https://mail.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/139440>. Acesso em: 5 maio 2026.

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

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOUSA, Hamanda de Sena; COSTA, Pablo Soares; TOMAZ, Maria Eduarda Lopes; FREITAS, Mirelle da Silva. A palavra é de vocês: aplicação de metodologias ativas nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio. In: X ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS (ENALIC) E IX SEMINÁRIO NACIONAL DO PIBID, 10., 2026, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2026. p.1-12. Disponível em: <https://mail.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/140446>. Acesso em: 29 abr. 2026.

STAKER, Heather; HORN, Michael B. **Classifying K-12 blended learning**. Mountain View. CA: Innosight Institute, 2012. 22p. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/classifying-k-12-blended-learning/>. Acesso em: 08 de abr. 2026.