

Uso de Metodologias Ativas de aprendizagem para a Prática Textual: propostas pedagógicas

*Using active learning methodologies for textual practice:
Pedagogical proposals*

Darlan Roberto dos Santos¹
Jéssica Cristina Rodrigues²

Resumo: O artigo discute a aplicação de Metodologias Ativas nas aulas de Redação/Produção de Texto, buscando, assim, tornar tais conteúdos mais acessíveis aos alunos da “Geração Z”, que compõem o alunado dos ensinos Fundamental e Médio. A investigação que originou o artigo é de natureza teórico-bibliográfica, de cunho qualitativo, com abordagem pragmática, apoiada na análise de fontes secundárias de pesquisa. Conclui-se que tais metodologias podem ser eficazes, mostrando-se adequadas ao conteúdo dissertativo-argumentativo e oportunas no processo de ensino-aprendizagem. O estudo reforça a preocupação com a constante atualização do docente, em suas práticas pedagógicas e metodologias aplicadas junto aos discentes.

Palavras-chave: Ensino de Redação, Produção de Texto, Metodologias Ativas, Ensino Médio.

Abstract: This article discusses application of active methodologies in the essay teaching, thus seeking to make such content more accessible to students of “Generation Z”, who make up the students of elementary and high school. This research is of a theoretical-bibliographic study with qualitative data analysis, with a pragmatic approach, from the study of secondary sources of research. It is concluded that such methodologies can be positives, in the classes of Writing / Textual Production, proving to be adequate to the dissertative-argumentative content and opportune in the teaching-learning process. The study reinforces the concern with the constant updating of the teacher, in his pedagogical practices and methodologies applied to the students.

Keywords: Essay Teaching; Text Production; Active Methodologies; High School.

1. Professor da Fundação Presidente Antônio Carlos (Fupac/Lafaiete), jornalista e revisor de textos. Pós-doutor em Letras. Pesquisador do Programa de Bolsa de Iniciação Científica (Probic/Fupac). fenixdr@gmail.com

2. Graduanda em Psicologia pela Fundação Presidente Antonio Carlos (Fupac/Conselheiro Lafaiete). Bolsista na pesquisa Metodologias Ativas no Ensino Superior: reflexões e propostas de aplicação, realizada com apoio do Programa de Bolsa de Iniciação Científica (Probic/Fupac). jessicarodrigues1486@gmail.com

Introdução

A Prática Textual é considerada um dos maiores temores de alunos do Ensino Médio brasileiro (cuja faixa etária, geralmente, vai dos 15 aos 18 anos de idade). Diante de processos seletivos, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e vestibulares, estudantes deparam-se com dificuldades na produção de textos, o que, muitas vezes, reflete-se em notas baixas no Enem e baixo rendimento em redações avaliativas.

Nesse contexto, os professores de Língua Portuguesa, responsáveis por disciplinas de Texto e oficinas de Redação, têm a missão de estimular e aprimorar a Prática Textual entre os discentes, conduzindo o processo de ensino-aprendizagem, que inclui a estruturação das redações, cuidados com o uso da Língua Portuguesa e correta abordagem e argumentação acerca de temas e assuntos da atualidade.

Diante desses desafios, as Metodologias Ativas, embora não sejam propriamente uma “novidade” (já que vêm sendo discutidas há várias décadas), ganham espaço na atualidade. Acredita-se que tais práticas pedagógicas são condizentes com o contexto atual, caracterizado pela presença maciça da tecnologia, e com o perfil de aluno que se tem hodiernamente, acostumado à interatividade e conectado com o mundo à sua volta.

Tendo em vista a concepção supracitada, o presente trabalho tem como objetivo apresentar e discutir propostas de utilização de Metodologias Ativas em aulas de Redação, direcionadas a alunos de Ensino Médio (embora também possam ser aplicadas em outras conjunturas educacionais, como as disciplinas de Produção de Texto em cursos superiores). Através de uma abordagem pragmática, apoiada na análise de fontes secundárias de pesquisa e permeada por revisão bibliográfica, a intenção é enfatizar as contribuições de tais metodologias, em algumas de suas variantes, destacando como elas podem tornar as aulas de Redação e as oficinas de texto mais atraentes aos alunos, e como podem desencadear resultados positivos, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem.

Considerações sobre a evolução do ensino de Redação no Brasil

O ensino sistemático de Redação, no Brasil, teve início no final do século XVIII. Inicialmente, tal atividade, nas escolas, era chamada de Composição, ficando em segundo plano nas aulas, já que a ênfase era dada no domínio da Gramática e também na capacidade de realizar boa leitura. Até um período recente, as aulas de Composição

consistiam, basicamente, na indicação de temas, pelo professor, ou na indicação de obras literárias de grandes autores. A partir disso, os alunos deveriam escrever textos, atentos, sobretudo, à normatização gramatical, para a organização das ideias.

Segundo Bunzen (2006, p. 142), escrever um texto era considerado mera tradução do pensamento lógico. Essa concepção, que durou séculos, começou a mudar, de fato, somente por volta da década de 1970. Em 11 de agosto de 1971, o Governo Federal brasileiro promulgou a Lei nº 5.692, fixando Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. A partir dessa Lei, os alunos deveriam ser orientados a produzir redações, vistas como atos de comunicação e expressão.

Nas décadas de 1980 e 1990, a concepção de “produção de texto” passou a ser cada vez mais valorizada. Muito contribuiu, para essa visão mais atual sobre a Prática Textual na escola, a obra “O texto na sala de aula”, lançada em 1984, pelo linguista e professor João Wanderley Geraldi. Trata-se de um livro que trazia orientações sobre o ensino da Redação, tendo, ainda, uma forte carga política, posicionando-se contra práticas didáticas consideradas ultrapassadas.

Geraldi refutava o uso do termo “Redação”. Segundo ele, os textos apresentam um “eu-sujeito”. Já as redações propiciariam uma anulação de tal sujeito, dando espaço somente à mera repetição de fórmulas prontas e roteiros disponibilizados pelo professor. Geraldi alegava: “O exercício de Redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores” (Geraldi, 1984, p. 64).

Outros autores também problematizam o uso do termo “Redação”. Antunes, por sua vez, ressalta:

O termo ‘Redação’, pela sua grande didatização já ganhou uma conotação demasiado escolar, privativa do exercício didático de ‘fazer dissertação’ ou, até, ‘escrever um texto qualquer’. Se observarmos, normalmente, em nossa vida social fora da escola, não somos solicitados a ‘fazer uma Redação’. Pedem-nos que façamos uma carta, uma ata, um requerimento, um relatório, um artigo, um resumo etc. Ou seja, indicam-nos, com um nome específico, um determinado gênero de texto que devemos escrever, com vistas a algum fim bem definido. Só na escola acontece a solicitação amorfa de ‘fazer uma Redação’. Não seria melhor usar, em lugar de ‘Redação’, o nome do próprio gênero que vai ser elaborado? Por exemplo: ‘Faça um comentário’; ‘Faça um convite ou uma carta’; ‘Apresente uma justificativa’; ‘Dê um parecer’. Talvez se criasse um efeito novo, mais próximo do que acontece nas interações sociais fora da escola. (Antunes, 2005, p. 38).

No presente trabalho, embora haja a defesa de um ensino atualizado da Prática Textual na Educação Básica, o termo “Redação”, muitas vezes, é utilizado como

sinônimo de “Prática Textual”. Porém, isso ocorre, sobretudo, com o intuito de melhor identificar a “disciplina ou aula de Redação”, como, geralmente, é nomeado esse componente curricular, em muitas escolas brasileiras. No que se refere à abordagem didática do conteúdo, as ideias defendidas nesta pesquisa estão mais afinadas à concepção de “Prática Textual”, por ser mais abrangente.

Contemporaneamente, o ensino de tal prática, na Educação Básica, é regido por uma série de preceitos e determinações legais. Em âmbito local, as aulas de Redação precisam estar vinculadas ao Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP). Segundo Betini:

O projeto político-pedagógico mostra a visão macro do que a instituição escola pretende ou idealiza fazer, seus objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto no que se refere às suas atividades pedagógicas, como às funções administrativas. Portanto, o projeto político-pedagógica faz parte do planejamento e da gestão escolar. (Betini, 2005, p. 38).

Assim sendo, todos os conteúdos das disciplinas oferecidas por uma instituição escolar devem estar de acordo com os objetivos traçados para a escola, quando à proposta pedagógica e competências a serem trabalhadas com os alunos. O PPP, por sua vez, também deve manter-se coerente a outro conjunto de diretrizes, mais amplo, chamado de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). É possível acessar tais diretrizes, no Portal do Ministério da Educação. Em 546 páginas, o documento apresenta determinações para a educação em diferentes níveis e modalidades.

No caso do Ensino Médio (que é o foco do presente artigo), as DCNs mencionam que o PPP das unidades escolares que oferecem o Ensino Médio deve considerar: “Valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber”. (Brasil, 2013, p. 178).

Nesse contexto, o ensino da Redação é componente obrigatório do currículo do Ensino Médio, em todo o Brasil, estando inserido no estudo da Língua Portuguesa. Outra legislação de alcance nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), norteia tal determinação.

A produção textual na Educação Básica

Em sentido amplo, a Redação (ou Prática Textual), refere-se a: “Qualquer expressão de um conjunto linguístico num ato de comunicação (no âmbito de um jogo-de-ação comunicativa), sendo tematicamente orientado e preenchendo uma função

comunicativa reconhecível, ou seja, realizando um potencial ilocutivo reconhecível”. (Marcuschi, 2012, p. 28).

Em substituição ao desenvolvimento mecanicista de tal expressão comunicativa, o linguista João Wanderley Geraldi propôs, a partir da década de 1980, um ensino mais dinâmico e criativo da produção textual. Ele também defendia que os professores avaliassem todo o processo de produção de textos, e não apenas o produto final entregue pelo discente.

Atualmente, segundo Bonini (2002), coexistem muitas concepções pedagógicas sobre o ensino da Redação. Duas delas se destacam: o método textual-comunicativo e o textual-psicolinguístico. No primeiro, o trabalho com a escrita baseia-se no desenvolvimento de conhecimentos metalinguísticos relativos aos mecanismos que formam o texto. Assim, deve-se entender o texto como uma mensagem. O aluno/autor seria o comunicador, responsável por organizar a mensagem, cabendo, ao professor, auxiliar na sua construção.

Já o “método textual-psicolinguístico” entende a leitura e a escrita como “processos psicolinguísticos complementares”. Nesse modelo, são priorizadas as etapas de planejamento e revisão do texto. Trata-se de um ensino de Redação mais metódico, baseado em estruturas ensinadas aos alunos, refutando a ideia de que escrever é um dom. Seria, basicamente, a metodologia mais comum para o ensino da produção de textos para processos avaliativos e de seleção (para o ingresso em faculdades, por exemplo).

O método textual-psicolinguístico tem influência do professor e crítico literário Alcir Pécora, que, em 1983, lançou a obra “Problemas de Redação”. Em seu livro, Pécora (1999) analisou quase 1500 redações, criticando a escrita como mera atividade escolar. O autor fez uma profunda análise da produção de textos em vestibulares, apontando os problemas mais comuns, principalmente, em relação à coesão textual e argumentação.

Posicionamentos como os de Geraldi e Pécora foram fundamentais para que se chegasse à concepção atual do ensino de produção textual, tal como ocorre em escolas mais progressistas e adeptas de metodologias mais coerentes com nossos tempos e com o perfil de aluno que se tem hoje.

Até mesmo as legislações mais recentes, acerca da educação, refletem tais visões, como é o caso das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (publicadas com o objetivo de oferecer aos professores reflexões para auxiliar a prática docente). De acordo com o documento (2002), estratégias como

a utilização dos gêneros textuais em sala de aula podem ser úteis:

Essa abordagem explicita as vantagens de se abandonar o tradicional esquema das estruturas textuais (narração, descrição, dissertação) para adotar a perspectiva de que a escola deve incorporar em sua prática os gêneros, ficcionais ou não-ficcionais, que circulam socialmente [...]. (Brasil, 2002, p. 78).

Além de todos os documentos mencionados, os conteúdos do Ensino Médio (incluindo a Prática Textual) têm, entre seus elementos norteadores, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de um conjunto de considerações a respeito da educação brasileira, previsto na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e no Plano Nacional de Educação, de 2014. Após amplas discussões, envolvendo educadores, representantes de instituições e do Poder Público, a BNCC foi homologada, em 14 de dezembro de 2018:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7).

Nesse sentido, a BNCC é como um guia, para instituições de ensino e educadores, apresentando diretrizes que devem ser seguidas em todo o país, nos diversos campos do saber que compõem os currículos escolares. No que se refere ao texto e habilidades a ele relacionadas, A BNCC indica:

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Brasil, 2018, p. 490).

Com base no documento, reforça-se a tendência contemporânea de um ensino de Prática Textual calcado no estímulo à capacidade crítica dos alunos, interação com o contexto social, interdisciplinaridade e efetivo engajamento dos discentes em todo o processo que envolve a elaboração de um texto, refutando o ensino baseado somente em modelos prontos de Redação e na exclusiva ênfase nos aspectos normativos, gramaticais e linguísticos.

Assim, a produção de texto, nas aulas de Português, deve ser conduzida pelo professor, em atividades que privilegiem o ideal de Redação “como evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, e não apenas como a sequência de palavras que são faladas ou escritas” (Beaugrande, 2003, p. 17).

A Base Nacional do Ensino Médio acata a visão mais ampla de texto, com a convergência de ações linguísticas, cognitivas e sociais, incutindo-a na proposição das competências e habilidades que devem ser estimuladas e conduzidas pelos professores de Língua Portuguesa. Cabe esclarecer que, ao referir-se a “competências”, a BNCC, assim como os documentos didático-pedagógicos em geral, tem, como foco, “a mobilização de conceitos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Competências são, portanto, relativas à capacidade de mobilizar conhecimentos, recursos e vivências, para solucionar questões da vida real.

Já as “habilidades” referem-se, mais especificamente, às ações que podem ser desenvolvidas pelos discentes, ao adquirirem competências. Em suma: o aluno é munido de competências, graças à apreensão de conhecimentos, técnicas e conteúdos, tornando-se apto a praticar habilidades (ações).

No que tange à Prática Textual, a BNCC do Ensino Médio menciona, entre as competências a serem trabalhadas pelos docentes:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. Essa competência específica indica que, durante o Ensino Médio, os jovens devem desenvolver uma compreensão e análise mais aprofundadas e sistemáticas do funcionamento das diferentes linguagens. Além disso, prevê que os estudantes possam explorar e perceber os modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos, para ampliar suas possibilidades de aprender, de atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem. (Brasil, 2018, p. 490).

Ao acessar tais competências, o discente deve ser capaz de exercer habilidades, estando apto a: “Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social”. (Brasil, 2018, p. 491).

A seguir, apresentaremos uma breve explanação sobre as Metodologias Ativas, propondo, ainda, o uso de algumas de suas modalidades, com o intuito de explorar competências e habilidades expostas na BNCC, e condizentes com as concepções contemporâneas do ensino da Prática Textual na Educação Básica, em especial, no Ensino Médio.

O conceito de Metodologias Ativas

A sociedade está em constante mudança e, com ela, as metodologias de ensino também devem evoluir. Essa é a premissa que sustenta a importância das Metodologias Ativas, como ferramentas fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, no século XXI.

Inicialmente, é importante conceituar Metodologias Ativas de Ensino (às quais também serão designadas, no presente trabalho, pela sigla MAE, também empregada em obras referentes ao tema). De acordo com Bacich e Moran (2018, p. 28): “Metodologias Ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”.

Assim, na concepção dos autores, o ponto crucial, que define MAE, é o papel do aluno, como agente ativo no processo de aprendizagem. Medeiros ressalta a importância do discente, alçado à posição de protagonista no processo ensino-aprendizagem, através das Metodologias Ativa:

É uma concepção educativa que estimula processos de ensino-aprendizagem críticos e reflexivos, nos quais o estudante participa ativamente e se compromete com seu próprio aprendizado. De maneira geral, as Metodologias Ativas se caracterizam por engajar o aluno em relação a novas aprendizagens, envolvendo-o em ações de compreensão, escolha e tomada de decisão. Assim, têm o potencial de despertar a curiosidade dos adolescentes à medida que se inserem na conceituação e teorização, trazendo novos elementos que ampliam a compreensão do fenômeno em estudo. (Medeiros *et al.*, 2014, p. 323).

Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer de forma contextualizada e crítica, e o que é essencial: tornando a educação formal mais atraente para crianças, adolescentes e jovens. Segundo Elisa Alcântara, não faz mais sentido, no atual contexto, manter apenas metodologias calcadas em papéis estáticos de emissor-receptor:

A metodologia tradicional enfatiza a transmissão de conteúdo pelos professores, e isso fazia muito sentido no passado. Com a revolução

tecnológica, a internet e o acesso facilitado as informações, este modelo ficou superado, uma vez que se pode aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e na interação com pessoas distintas por meio de recursos digitais. (Alcântara, 2020, p. 8).

Berbel (2011, p. 28), por sua vez, considera que “quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras”.

Basicamente, as Metodologias Ativas incluem procedimentos e recursos didáticos e tecnológicos que conferem protagonismo e autonomia aos alunos. Destarte, o estudante passa a ser o elemento central da aprendizagem, não apenas como receptor do conhecimento, e, sim, ajudando a construí-lo, sendo, o professor, um mediador desse processo. Assim: “As Metodologias Ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, criando, desenhando, com orientação do professor”. (Bacich; Moran, 2018, p. 4).

Por conseguinte, com as Metodologias Ativas, a pedagogia fundamentada na estrita receptividade e absorção passiva de conhecimento, por parte do aluno, cede espaço a uma educação na qual o discente é sujeito determinante de seu próprio aprendizado. Com base nessa perspectiva, a atual vertente educacional, que privilegia as Metodologias Ativas, baseia-se em:

[...] uma concepção educativa que estimula processos de ensino-aprendizagem críticos e reflexivos, nos quais o estudante participa ativamente e se compromete com seu próprio aprendizado. De maneira geral, as Metodologias Ativas se caracterizam por engajar o aluno em relação a novas aprendizagens, envolvendo-o em ações de compreensão, escolha e tomada de decisão. (Medeiros *et al.*, 2014, p. 323).

Entretanto, tal conduta não é genuinamente atual. As chamadas Metodologias Ativas começaram a ser debatidas e propostas entre o final do século XIX e início do século XX, através do movimento da Escola Nova, surgido na Inglaterra, em 1889. Nos anos seguintes, o movimento ampliou-se na Europa, sob a égide de promover uma educação mais livre, inovadora e capaz de conferir empoderamento aos alunos.

No Brasil, tal perspectiva teve início com o movimento escolanovista, proposto por Sampaio Dória, em 1920, em São Paulo. Poucos anos depois, já da década de 1930, vinte e seis importantes intelectuais, incluindo Dória, lançaram “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)”. O documento trazia críticas à escola tradicional

e propunha um ensino que extrapolasse a mera transferência de conhecimentos. De acordo com o Manifesto, o ensino deveria ser regido por uma nova doutrina:

A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é “modelado exteriormente” (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações, em que o espírito cresce de “dentro para fora”, substituindo o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transferindo para a criança e para o respeito da sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. (Azevedo et. al., 1984, p. 416).

Assim, é possível perceber que, na proposição feita há quase cem anos, já se encontravam elementos que, atualmente, norteiam as MAE, tais como, uma educação mais dinâmica, vivaz e estimulante. Tais pressupostos são reforçados no manifesto:

O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade ao educando (criança, adolescente ou jovem), a buscar todos os recursos ao seu alcance, “graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas”. É certo que, deslocando-se por esta forma, para a criança e para os seus interesses, moveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam-se os programas tradicionais, do ponto de vista da lógica formal dos adultos, para os por de acordo com a “lógica psicológica”, isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil. (Azevedo et. al., 1984, p. 416).

Nos últimos anos, concepções valorizando o protagonismo dos alunos, o dinamismo no ensino e o uso de recursos criativos e tecnológicos foram retomadas, tendo, como grande bandeira, a utilização das Metodologias Ativas.

Deve-se, no entanto, esclarecer que as Metodologias Ativas não se restringem ao mero estímulo desenfreado do uso de tecnologias em sala de aula, tampouco, ao conhecimento livre e desacompanhado do docente, configurando-se como uma aprendizagem sistematicamente planejada e mediada pelo professor, que permite e incentiva que o discente seja um indivíduo proativo, em seu aprendizado e formação acadêmico-profissional. Nesse contexto:

Os docentes têm uma importante missão em suas mãos, atuando não como meros transmissores de conhecimento, mas criando condições ao discente para o aprender-a-aprender, produzindo um ensino de qualidade de forma construtivista, centrado no discente, promovendo uma mudança conceitual e facilitando a aprendizagem significativa. (Martins, 2020, p. 298).

Diante do exposto, pode-se considerar que as MAE envolvem mudanças na postura de professores, alunos e até mesmo na configuração da educação. Representa, assim, novos paradigmas no ensino, com o intuito de torná-lo mais eficaz, atraente e participativo.

É importante ressaltar que as MAE não se caracterizam, exclusivamente, pelo uso de tecnologias em sala de aula. Embora a tecnologia possa ser um elemento presente nas Metodologias Ativas, sua concepção vai muito além do “suporte” do conhecimento. O uso de *smartphones*, *notebooks* e câmeras (entre outros equipamentos) no cotidiano escolar pode, evidentemente, ser muito útil, especialmente, junto aos alunos da “Geração Z”¹. Porém, tal constructo, isoladamente, não configura as Metodologias Ativas. É possível explorá-las, inclusive, sem a utilização de qualquer “engenhoca”. Lápis, papel e criatividade podem ser suficientes para se desenvolver uma metodologia ativa, conforme veremos adiante.

Ressalta-se, então, que, uma Metodologia Ativa, por si só, não garante a qualidade e o êxito de uma prática pedagógica. Para Berbel (2011), as MAE são complexas, não se limitando a recursos materiais. Incluem, antes de tudo, planejamento didático e pedagógico, com propósitos claros: engajarem os alunos; torná-los mais autônomos e proativos, despertando sua curiosidade diante dos conteúdos, ressignificando, até mesmo, a relação professor-aluno, que passa a ser, em muitos momentos, de *compartilhamento* do saber. O docente deixa de ser visto, exclusivamente, como o mestre do saber, tornando-se, também, aquele que desafia, instiga, propõe dinâmicas e atividades em que o protagonista será o aluno. Nesse estilo de metodologia, o docente torna-se um mediador, acatando princípios fundamentais, que constituem as Metodologias Ativas.

Aplicação de Metodologias Ativas nas aulas de Redação/Produção de Texto

Conforme abordado, uma série de fatores contribui para que, atualmente, as Metodologias Ativas sejam consideradas boas ferramentas didático-pedagógicas nas aulas de Redação/produção de texto. Além de poderem despertar maior interesse da “geração Z” (da qual fazem parte os alunos do Ensino Médio), as Metodologias Ativas também apresentam recursos que vão ao encontro do que preconizam documentos importantes que regem a educação brasileira, como a BNCC, no que se refere, por exemplo, às competências e habilidades que devem ser trabalhadas pelos docentes.

Segundo Valente “Metodologias Ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o

na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas” (Valente, 2018, p. 27). Nesse sentido, uma série de estratégias, classificadas como Metodologias Ativas, podem ser aplicadas nas aulas de Redação/Produção de Texto. Duas delas serão propostas e analisadas no artigo. A primeira delas é a “Sala de Aula Invertida” (SAI).

Segundo Moran (2018), tal modalidade consiste na reconfiguração da sala de aula, ampliando o *locus* do aprendizado, podendo ser utilizados, até mesmo, espaços virtuais. Assim, a SAI configura-se como uma técnica de ensino que pode ser mediada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

No entanto, a essência da SAI está na inversão da lógica tradicional de ensino, em que os papéis de mestre/aprendiz são muito mais rígidos (inclusive, do ponto de vista físico), e o professor, diante da classe, expõe o conteúdo. Na Sala de Aula Invertida, antes mesmo da “aula”, os alunos têm contato com os conteúdos a serem trabalhados. Tal apreensão de conteúdo, muitas vezes, ocorre com o apoio de TDIC ou em espaços virtuais (geralmente, chamados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA).

Após o contato com os conteúdos, passa-se à segunda etapa do aprendizado: em sala, os discentes são estimulados a realizar atividades e tarefas, que podem ocorrer em equipes, de modo colaborativo. Nessa fase, o docente atua como mediador e como orientador das atividades, facilitando o aprendizado (em vez de simplesmente repassá-lo).

Portanto, na SAI, a sala de aula não é usada exclusivamente para transmissão de conteúdo. Ela configura-se como espaço privilegiado para a aplicação do que o aluno viu em casa, priorizando-se o dinamismo e o comportamento proativo do discente, além do espírito colaborativo. De acordo com Andrade *et al.* (2019, p. 11), algumas características da SAI são consideradas muito positivas:

- a) Resignifica o papel do professor;
- b) Não implica necessariamente no uso de videoaulas;
- c) Coloca o aluno no centro do processo educativo;
- d) Podem auxiliar no desenvolvimento de hábitos de estudos nos estudantes;
- e) Pode estimular o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho colaborativo;
- f) Leva em consideração os conhecimentos prévios dos alunos;
- g) Auxilia os alunos no desenvolvimento da capacidade de reflexão e da habilidade de elaborar boas perguntas;
- h) Lida com a heterogenia na sala de aula.

Na aplicação da SAI, nas aulas de Redação/produção de texto, os benefícios

citados podem ser observados, levando-se em consideração que, na terceira série do Ensino Médio (foco do presente trabalho), o conteúdo principal a ser trabalhado refere-se ao texto dissertativo-argumentativo. Características importantes da SAI são adequadas ao ensino de tal tipologia textual, como o auxílio no desenvolvimento da capacidade de reflexão, já que a redação dissertativo-argumentativa demanda habilidade crítica e uma boa argumentação.

Entretanto, também é importante apontar as possíveis fragilidades da metodologia SAI, até mesmo, para que o docente busque contornar essas dificuldades:

- a) Conteúdo programático das disciplinas extenso e tempo limitado para inverter a sala de aula podem ser agravantes;
- b) A estrutura da escola é rígida e limita qualquer tentativa de inovação;
- c) Os alunos não são acostumados a estudar fora da sala de aula;
- d) As turmas são heterogêneas e o número de alunos por turma é elevado. (Andrade *et al.*, 2019, p. 12).

Tais pontos devem ser observados, e cabe ao professor, juntamente com a coordenação pedagógica da escola, avaliar os prós e contras da inclusão de metodologias como a Sala de Aula Invertida, no cotidiano escolar. Mesmo com dificuldades, várias experiências relatadas em pesquisas acadêmicas e abordadas por estudiosos das Metodologias Ativas têm mostrado que vale a pena investir na inovação e buscar meios criativos para a condução do processo de ensino-aprendizagem. A seguir, relatamos uma experiência com o uso da SAI.

O uso da Sala de Aula Invertida em aulas de Redação

O uso de Metodologias Ativas vem ampliando-se na Educação Básica, abarcando os mais diversos conteúdos dos componentes curriculares. No que se refere ao ensino do Português, diversas experiências vêm sendo relatadas e analisadas, em publicações de cunho científico. Uma delas foi tema do artigo científico “A sala de aula invertida como alternativa inovadora para a educação básica” (Andrade *et al.*, 2019).

O texto foi desenvolvido no programa de atividades do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS). Na publicação, os pesquisadores analisaram a utilização da SAI em aulas de Redação para a terceira série do Ensino Médio, ministradas no Centro de Excelência Atheneu Sergipense (escola de Ensino Médio da cidade de Aracaju). Ao mencionar o relato, nosso intuito é abordar uma prática no ensino do Português, enfatizando suas possíveis contribuições junto aos discentes, podendo, ainda, configurar-se como uma proposta a ser desenvolvida por outros

docentes.

A aplicação da SAI ocorreu em 2019, em cinco turmas de Língua Portuguesa, da terceira série do Ensino Médio. Para tanto, nas aulas de Redação/produção de texto, incluiu-se a utilização de uma TDIC: o aplicativo *Telegram*: “Lançado em 2013, foi um dos primeiros aplicativos de comunicação móvel, que surgiu com a proposta de permitir comunicações seguras fim-a-fim entre os usuários, um diferencial com relação a concorrentes mais antigos, como o *WhatsApp*”. (Komo *et al.*, 2018).

Inicialmente, após a constatação de que todos os alunos das turmas possuíam *smartphone*, foi solicitado aos discentes que instalassem o *Telegram* (que é gratuito) em seus aparelhos. De acordo com os pesquisadores, alguns alunos chegaram a questionar o porquê de não se utilizar o *WhatsApp* (aplicativo similar ao *Telegram*; porém, mais popular no Brasil). Uma das principais justificativas, apresentadas pelo professor, foi a possibilidade de “romper com o pré-estabelecido e mostrar para os alunos o mundo de possibilidades que a tecnologia pode nos oferecer” (Andrade *et al.*, 2019). Além disso, o *Telegram* possui algumas características específicas, mais adequadas à prática pedagógica, entre elas, o fato de que, no *Telegram*, usuários podem ter acesso a todo o conteúdo do grupo, mesmo ingressando nele tardiamente. Além disso, como o *WhatsApp* é muito utilizado, o *Telegram* poderia funcionar como uma ferramenta exclusiva das aulas de Redação, facilitando sua identificação como recurso exclusivo da disciplina de Português. Após a instalação do *Telegram* nos smartphones, foram criados três canais (grupos):

- a) Sala de Redação Dicas: onde são postadas dicas sobre qualquer assunto que diga respeito à produção textual ou atualidades que possam ajudar no desenvolvimento da Redação;
- b) Sala de Redação *News*: onde todas as manhãs são feitas postagens das capas dos principais jornais do país, para que eles possam se manter atualizados;
- c) Sala de Redação Propostas: onde são postadas, semanalmente, as propostas de Redação que trabalharemos ao longo da semana. (Andrade *et al.*, 2019, p. 18).

Criados os grupos, estabeleceu-se a seguinte rotina: semanalmente, o professor alimentava os canais no *Telegram*. Na sala de Redação, eram postados todos os conteúdos didáticos, incluindo explicações, orientações sobre o texto dissertativo-argumentativo, modos de construir uma boa argumentação etc. Muitas vezes, o conteúdo disponibilizado nessa sala servia de base para o momento presencial, durante a aula, no qual o docente repercutia o material. Quando isso ocorria, em sala, os alunos eram dispostos em círculo ou em pequenos grupos, com as carteiras agrupadas, a fim de estimular o debate e a participação de todos.

Já a Sala de Redação *News* foi fundamental para que os alunos recebessem,

constantemente, conteúdo informativo, indispensável para a produção de um texto dissertativo-argumentativo. A iniciativa do professor de Português, de incluir, nas aulas de Redação, um espaço para a circulação de informações e atualidades, é importante para o sucesso dos alunos, na construção de textos como aquele exigido na prova do Enem, afinal:

Na atividade de leitores ativos, estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas com seu conteúdo. Mais ainda: processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos as informações que nos são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos. (Koch, 2006, p. 18).

Desse modo, na metodologia analisada, a aprendizagem não ficou restrita a aulas expositivas, centradas na estrutura das redações e em conteúdos expositivos. O discente também foi incentivado a ampliar seu repertório de ideias e argumentos, a ser aplicado nas redações.

Por fim, na terceira sala criada no *Telegram*, a de Redação Propostas, o docente concentrou todas as propostas de Redação, que foram trabalhadas, preferencialmente, em sala. Assim, o horário da aula também pode ser ocupado com a construção dos textos, individuais ou em pequenos grupos, sempre com a mediação/orientação do professor. Com a aplicação da SAI, uma aula de 50 minutos (tempo médio de uma aula, na maioria das escolas) foi, durante o período letivo, organizada conforme descrição no Quadro 1:

Quadro 1: Organização da aula, mediante utilização da SAI

Momento inicial motivacional	5 minutos
Discussão sobre o conteúdo visto em casa	10 minutos
Apresentação e esclarecimento de dúvidas	10 minutos
Práticas em sala de aula (individuais ou coletivamente)	25 minutos

Fonte: O autor, baseado em Andrade et al., 2019.

A metodologia em questão e a rotina determinada pelo docente mostraram-se benéficas, durante o processo de ensino e aprendizagem. Conforme relatado pelos pesquisadores, os grupos criados no *Telegram* tiveram adesão maciça dos alunos:

Agora, os canais possuem alunos e ex-alunos, que ainda se beneficiam do material ali postado. Mesmo estudantes que ainda não são das terceiras séries pedem para serem adicionados, o que mostra o potencial

de encanto que uma aula híbrida é capaz. Os alunos elogiaram o fato de já irem à aula sabendo o que seria discutido, o que nos fazia ganhar tempo para as discussões, como também para amadurecê-las, e o rendimento dos estudantes sempre foi e continua sendo elevado. Por fim, o melhor retorno que tivemos foi da avaliação externa, no caso do Ensino Médio, o Enem. (Andrade *et al.*, 2019, p. 19).

De acordo com os pesquisadores, outro indicativo do êxito da Metodologia Ativa foram as notas obtidas por alunos da escola: “Desde 2017 que as notas de Redação das turmas, as quais o *Telegram* e as Salas de Redação estiveram presentes, cresceram exponencialmente, comprovando mais uma vez a eficácia do método”. (Andrade *et al.*, 2019, p. 19).

Quanto a possíveis fragilidades da metodologia utilizada, o estudo mencionou a possibilidade de nem todos os alunos terem o contato necessário com o material postado no *Telegram* (por displicência ou problemas técnicos, envolvendo o *smartphone* e o acesso à internet). Nessas situações, a estratégia utilizada foi a de, durante os momentos presenciais, incentivar a realização das atividades em equipes. Assim, os próprios alunos poderiam compartilhar os conteúdos estudados em casa, com os colegas que, porventura, não tivessem acessado o material.

A aplicação de Mapas Mentais

Como complemento da Sala de Aula Invertida, outra Metodologia Ativa que pode ser utilizada nas aulas de Redação/Produção de Texto é a de Mapas Mentais. Freitas, Brito e Santos (2018) definem Mapa Mental como:

uma ferramenta metodológica que é utilizada de forma avaliativa ou instrucional, trabalhando diretamente com o lado lúdico do estudante, dando forma e correlações ao conteúdo visto pelo aluno em sala de aula. Valoriza o indivíduo enquanto ser pensante, criador de conteúdo e significado. (Freitas, Brito, Santos, 2018, p. 118).

A criação de tal método é atribuída ao escritor inglês Tony Buzan, no final da década de 1960. Basicamente, os mapas mentais são representações gráficas, não-lineares, de informações. Assim, o mapa mental é criado a partir de um tema ou assunto. Pode ser construído em uma folha de papel, na qual, inicialmente, coloca-se, no centro, o tópico a ser desenvolvido (pode ser representado por um desenho, frase ou palavra-chave). A partir deste centro, vão surgindo ramificações, expandindo o mapa, de dentro para fora, em uma rede de ideias.

O Mapa Mental desafia o paradigma da linearidade de pensamento e configura-se

como uma metodologia que busca explorar o chamado “pensamento em rede”, bastante discutido atualmente, e representativo da lógica da Internet (na qual os conteúdos se conectam por *links*, e um assunto pode levar o leitor a múltiplos caminhos, dependendo dos “cliques” escolhidos). A respeito da “quebra de linearidade”, proporcionada pelo mapa mental, Tony Buzan pondera:

Na fala, só podemos dizer uma palavra por vez. Do mesmo modo, na comunicação escrita as palavras são apresentadas em linhas e sentenças, com começo, meio e fim. A ênfase na linearidade também está presente nas instituições de ensino e no trabalho, áreas em que a maioria das pessoas é estimulada a tomar notas em forma ou listas. A limitação dessa abordagem é que podemos demorar um bocado para chegar à essência do assunto em questão. E, durante esse processo, dizemos, ouvimos, lemos muitas coisas que não são importantes a longo prazo. As pesquisas mostram que o cérebro é um órgão multidimensional, capaz de absorver, interpretar e recuperar informações por meio de recursos que são muito mais sensíveis, criativos, multifacetados e instantâneo do que as palavras escritas e faladas. (Buzan, 2009, p. 17-18).

Dessa forma, o Mapa Mental é um recurso dinâmico, excelente para atividades em grupo, e que pode estimular a capacidade reflexiva dos alunos e a habilidade para concatenarem ideias que possam ser mobilizadas em uma Redação:

O mapa mental oferece ao nosso cérebro uma ferramenta conveniente para o seu trabalho de transformar as peças do quebra-cabeça em um quadro coerente, que é o assunto que está sendo aprendido. Ele dá um empurrão na tarefa de dar sentido a informações soltas. (Castro, 2015, p. 75).

Na aula de Português, aliado à Sala de Aula Invertida, o Mapa Mental pode ser explorado em algumas aulas, dentro do chamado “momento presencial”. Assim, após o contato com os conteúdos disponibilizados nos grupos do *Telegram*, os alunos, cientes do tema de Redação proposto pelo professor, e tendo realizado a leitura dos textos informativos (da Sala de Redação *News*), podem se organizar em pequenos grupos, em sala, criando os mapas mentais. Esse seria um estágio anterior à Produção Textual.

Recapitulando os passos das metodologias propostas no presente trabalho, inicialmente, os alunos teriam contato com os conteúdos postados nos grupos do *Telegram*. Em um segundo momento, em sala de aula, tais conteúdos seriam trabalhados em debates mediados pelo professor, criação de mapas mentais e, por fim, produções de textos. O último passo seria o *feedback* do professor, sobre as redações discentes, dando início, em seguida, a um novo ciclo de aprendizado, e assim sucessivamente.

Por fim, é importante ressaltar que a experiência analisada, com a utilização da Sala de Aula Invertida e do Mapa Mental, afina-se com tendências pedagógicas como a progressista libertadora, defendida por Paulo Freire. Na década de 1970, o educador já preconizava a necessidade de mudanças na educação, considerada, por ele, alienante, por fomentar a figura de um aluno passivo, concentrando, no professor, o papel de detentor do saber. Para Freire, a educação deve “[...] provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação”. (Freire, 2019, p. 22).

Portanto, ao destacarmos, neste artigo, a possibilidade de utilização de algumas Metodologias Ativas, nas aulas de Redação/Produção de Textos, acatamos a visão de Paulo Freire, a respeito de uma educação dinâmica, que sempre busca a renovação, através de métodos e estratégias que busquem estimular o aluno, alçando-o à condição de protagonista, no processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

No presente trabalho abordou-se a aplicação de Metodologias Ativas nos conteúdos de Redação/Produção de Texto, com o intuito de tornar tais aulas mais produtivas e atraentes aos alunos da “Geração Z”, que, comumente, compõem o alunado dos ensinos Fundamental e Médio.

Conforme observou-se durante a realização da pesquisa, os alunos em questão apresentam traços bastante peculiares, relacionados ao contexto social dessas primeiras décadas do século XXI: imediatismo, apego às tecnologias e alta dose de questionamento são algumas das características que compõem o perfil do alunado que os professores têm, o que representa um grande desafio. Afinal, já não é possível utilizar as mesmas ferramentas metodológicas e pedagógicas de décadas anteriores, tendo em vista que o perfil dos estudantes mudou consideravelmente.

Nesse sentido, o estudo teve a intenção de contribuir com o debate acerca de metodologias que se mostrem eficazes. Na condução do trabalho, abordou-se o conceito de Metodologias Ativas e sua estreita relação com as tecnologias de comunicação, ressaltando, no entanto, que tais metodologias não se limitam ao aparato tecnológico. Uma boa metodologia ativa pode ser desenvolvida pelo professor, utilizando, por exemplo, criatividade, jogos, música, enfim, instrumentos lúdicos e ações que compõem o cotidiano.

No que se refere ao conteúdo escolar, o foco foi a Prática Textual, especificamente, voltada para alunos do Ensino Médio (etapa na qual existe um grande objetivo por parte do estudante: o Exame Nacional do Ensino Médio). Daí a opção por analisar

metodologias para o ensino do texto dissertativo-argumentativo (tipologia textual usualmente cobrada no Enem).

Assim, foram apresentadas duas possibilidades metodológicas: Sala de Aula Invertida e Mapas Mentais. De acordo com nossa pesquisa, isoladas ou combinadas, tais práticas metodológicas podem ser boas opções, a serem utilizadas pelo professor, nas aulas de Redação/Produção Textual. Ambas as metodologias se mostram adequadas ao conteúdo dissertativo-argumentativo, com possibilidade de atrair a atenção dos estudantes e otimizar o compartilhamento de conteúdo, tornando o processo ensino-aprendizagem mais dinâmico, e conferindo, ao aluno, a posição de protagonista.

Nossa proposta não é de esgotamento do assunto; ao contrário. Diversas são as metodologias que podem ser aplicadas nas aulas de Redação/Produção de Texto. Enfatizamos, porém, que é importante que o docente esteja em constante atualização de seus procedimentos metodológicos e pedagógicos, buscando, ainda, conhecer o perfil de seu alunado. Assim, haverá maior preocupação com o “como ensinar”, e não apenas com o conteúdo programático. Como sugestão para futuras pesquisas, coloca-se a pertinência de investigação de outras Metodologias Ativas, que possam ser eficientes no ensino de Redação.

Referências

ALCÂNTARA, Elisa F (Org.). **Inovação e renovação acadêmica**: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas. Volta Redonda: FERP, 2020.

[ANDRADE, Luiz Gustavo](#) da Silva Bispo; JESUS, Lucas; FERRETE, Rodrigo; SANTOS, Ronney. A sala de aula invertida como alternativa inovadora para a educação básica. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, Vitória, ES, v. 8, p. 4-22, 2019.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

AZEVEDO, Fernando de et.al. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 65, n. 150, p. 407-425, 1984.

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

BEAUGRANDE, Robert Alain de. **Novos fundamentos para uma ciência do texto e do discurso**: cognição, comunicação e liberdade de acesso ao conhecimento e à sociedade. Trad.: BENFICA, Maria Flor. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

[BERBEL, Neusi Aparecida Navas](#). Artigo. As Metodologias Ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, PR, v. 32, p. 25-40, 2011.

BETINI, G. A. A construção do projeto político-pedagógico da escola. In: **EDUC@ção - Revista Pedagógica UNIPINHAL**, Espírito Santo do Pinhal, v. 01, n. 03, p. 37-44, jan./dez, 2005.

BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n.01, p. 23-47, jan./jun. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério de Educação. **PCN+**: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**, p. 139-162. São Paulo: Parábola, 2006.

BUZAN, Tony. **Mapas Mentais**: Métodos criativos para estimular o raciocínio e usar ao máximo o potencial do seu cérebro. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

CASTRO, Claudio de Moura. **Você sabe estudar? Quem sabe, estuda menos e aprende mais**. Porto Alegre: Penso, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Camila C.; BRITO, Carla Eugênia; SANTOS, Maria Izabella Matos. Metodologias Ativas de Aprendizagem e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista Pleiade**. Foz do Iguaçu, v. 12, n. 25, p. 113-125, 2019.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

KOCH. Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOMO, Andrea; ARAKAKI, Bruno; SIMPLICIO JUNIOR, Marcos; LEVY, Mayer. Aplicativo de troca de mensagens instantâneas utilizando comunicação p2p. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2018. p. 65-72. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/sbseg_estendido/article/view/4143. Acesso em: 28 ago. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARTINS, Gercimar. **Metodologias Ativas**: métodos e práticas para o século XXI. Quirinópolis: Editora IGM, 2020. Ebook.

MEDEIROS, Amanda; BISINOTO, Cynthia; ARAÚJO, Claisy; SOUZA, Tatiana; OLIVEIRA, Maria Cláudia. **Docência na socioeducação**. Brasília: Editora UnB, 2014.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de Redação**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L.; MORAN, J. M. **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática, p. 26-44. Porto Alegre: Penso, 2018.

'Notas de fim'

1 A chamada Geração Z sucede a Geração Y (considerada a Geração Internet, de nascidos entre as décadas de 1980 e início da década de 1990). Entretanto, se a Geração Y é considerada a primeira composta por nativos digitais, a Geração Z, de nascidos no século XXI, que compõe o público discente que se tem hoje nas escolas de ensino fundamental e médio, tem, além da tecnologia, outras influências marcantes, que a caracterizam, tais como: valorização do imediatismo, atenção difusa e perfil questionador.