ISSN: 2358-8829

O ENSINO DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM POR MEIO DE METODOLOGIAS ATIVAS: O *WORLD* CAFÉ E A ROTAÇÕES POR ESTAÇÕES COMO ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Jackeline Sousa Silva [1]
Francisca Eliane Teixeira da Costa Ferreira [2]
Francisco Ivo Gomes de Lavor [3]

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental abarca o desafio de articular os conhecimentos linguísticos às práticas sociais de uso da linguagem, criando condições para que os estudantes participem de situações de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) constitui uma referência para esta discussão, ao orientar o ensino de Língua Portuguesa a partir de práticas de linguagem vinculadas a diferentes contextos de interação.

Nesse contexto, as metodologias ativas apresentam possibilidades para a organização de experiências que envolvam investigação, compartilhamento de conhecimentos e elaboração colaborativa de respostas. Sua utilização no ensino de Língua Portuguesa suscita reflexões sobre o papel do estudante, a mediação docente e as relações entre os conteúdos escolares e as experiências dos sujeitos. Entre as estratégias contempladas neste estudo, destacam-se o *World Café* e a Rotação por Estações. O interesse por essas propostas relaciona-se às possibilidades de promover diálogo, circulação de ideias e participação em atividades diversificadas, favorecendo a interação entre os estudantes.

Face ao exposto, o presente trabalho tem como objeto de estudo o uso de metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa, com recorte nos anos finais do Ensino Fundamental e destaque para o *World Café* e a Rotação por Estações. A pesquisa

[1] Mestra em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Professora da Educação Básica do município de Acopiara-CE e Professora da Universidade Estadual do Ceará, jackelines.silva@uece.br;
[2] Mestra em Educação pela Universidad Interamericana; Professora da Educação Básica do município de Acopiara-CE e das Faculdades Integradas de Educação (UniFIC), elyteixeira946@gmail.com.
[3] Mestre em Sistemas Agroindustriais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Professor e Coordenador Acadêmico das Faculdades Integradas do Ceará (UniFIC), ivodilavor@gmail.com.

parte da seguinte questão: de que maneira essas estratégias podem contribuir para a ressignificação das práticas de linguagem nesse contexto?

O objetivo geral consiste em discutir o uso de metodologias ativas como estratégia para a ressignificação das práticas de linguagem nos anos finais do Ensino Fundamental, tendo como foco *o World Café* e a Rotação por Estações. Para alcançar esse propósito, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: abordar as práticas de linguagem à luz da BNCC, no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental; refletir sobre o uso das metodologias ativas para a promoção de uma aprendizagem significativa; e aprofundar conhecimentos sobre o *World Café* e a Rotação por Estações como estratégias que favorecem a aprendizagem significativa e colaborativa.

No ensino de Língua Portuguesa, a adoção dessas metodologias permite refletir sobre propostas nas quais os estudantes assumam uma participação mais efetiva nas práticas de linguagem, com espaço para expressar interpretações, ouvir diferentes perspectivas e elaborar conhecimentos em interação. Compreende-se, assim, que as metodologias ativas podem contribuir para a ressignificação das práticas de linguagem quando integradas a um planejamento coerente com os objetivos do ensino e com as necessidades dos estudantes.

Por fim, este estudo sustenta que o potencial dessas estratégias se relaciona à qualidade das experiências de aprendizagem que ajudam a organizar e à mediação docente que as acompanha. Desse modo, o trabalho contribui para a reflexão sobre um ensino de Língua Portuguesa que valorize o diálogo, a colaboração e a autonomia, reconhecendo os estudantes como protagonistas da construção do conhecimento.

METODOLOGIA

Esta seção apresenta o percurso metodológico delineado para o desenvolvimento da pesquisa, quanto aos objetivos, aos procedimentos técnicos e ao método de abordagem. No que se refere aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória, pois busca ampliar a compreensão acerca do fenômeno investigado. Conforme Gil (2021), este tipo de pesquisa favorece maior familiaridade com o problema, contribuindo para torná-lo mais explícito.

Em relação aos procedimentos técnicos, a pesquisa bibliográfica possibilita reunir e analisar contribuições teóricas pertinentes ao objeto de estudo. O corpus de análise

compreende a Base Nacional Comum Curricular — BNCC (Brasil, 2017) e as contribuições de Geraldi (2004) para a discussão sobre o ensino das práticas de linguagem. A abordagem dos fundamentos das metodologias ativas apoia-se em Moran (2018), Andrade *et al*. (2024) e Arruda *et al*. (2024). Os estudos de Lima, Figueiredo e Macena (2022), Lima *et al*. (2019) e Tibiriçá et al. (2025) fundamentam a discussão sobre o *World Café*, ao passo que Cerezoli (2025) e Morais e Costa (2025) subsidiam a reflexão sobre a Rotação por Estações.

Quanto ao método de abordagem, optou-se pela pesquisa qualitativa, com enfoque interpretativista (Gil, 2021), ao privilegiar a compreensão do objeto investigado a partir da análise e da interpretação do material estudado, cujos resultados são apresentados na seção que segue.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, traz-se inicialmente as práticas de linguagem contempladas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), que sucedem à organização proposta por Geraldi (2004). Na sequência, discute-se sobre o uso de metodologias ativas como estratégias de abordagem dessas práticas em sala de aula, de modo a favorecer a construção de um ensino interativo e significativo da Língua Portuguesa.

Reflexões sobre o ensino das práticas de linguagem

A discussão sobre as práticas de linguagem no ensino de Língua Portuguesa envolve compreender as relações entre os sujeitos, os textos e as situações sociais nas quais os sentidos são produzidos, a partir das possibilidades de participação em atividades de leitura, escrita, oralidade e reflexão sobre os recursos linguísticos e semióticos. Essa perspectiva encontra respaldo na BNCC, que assume uma abordagem enunciativo-discursiva e estabelece o texto como unidade central do trabalho pedagógico. Conforme Brasil (2017), o desenvolvimento das habilidades de Língua Portuguesa deve relacionar os textos aos seus contextos de produção e favorecer usos significativos da linguagem em diferentes mídias e semioses.

Desse modo, a centralidade do texto exige considerar quem produz, para quem se dirige, com quais finalidades e em quais condições ocorre a interação. A presença de

textos nas aulas, por si só, não assegura essa abordagem quando seu uso permanece restrito à localização de informações ou à identificação de estruturas gramaticais. Ao refletir sobre essa questão, remete-se a Geraldi (2004) que, bem antes da publicação da BNCC, já propunha o ensino da Língua Portuguesa por meio de práticas: de leitura, de produção de textos e de análise linguística.

O autor compreende a produção textual como uma prática de interlocução, na qual o contexto de produção e recepção participa da construção do dizer. Essa concepção implica reconhecer que produzir um texto envolve definir o conteúdo a ser comunicado, as razões para comunicá-lo, os interlocutores e as estratégias adequadas ao projeto de dizer. No contexto escolar, essas condições podem orientar propostas de escrita que atribuam sentido à atividade e ampliem as possibilidades de participação dos estudantes.

A relação entre leitura e produção textual também ocupa lugar relevante nessa abordagem. Para Geraldi (2004), a leitura contribui tanto para ampliar os conhecimentos e as perspectivas sobre o assunto quanto para reconhecer diferentes maneiras de organizar e expressar o discurso. Sob esse entendimento, os textos lidos podem provocar a revisão de posicionamentos e a elaboração de novas respostas, além de oferecer recursos para escolhas discursivas mais conscientes.

Na BNCC, o ensino de Língua Portuguesa organiza-se em quatro práticas de linguagem: leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, compreendidas de maneira articulada, uma vez que participam conjuntamente das situações comunicativas (Brasil, 2017). A leitura/escuta abrange a construção de sentidos em textos escritos, orais e multissemióticos, considerando sua organização, seus contextos e as relações que estabelecem com outros discursos. Nos anos finais do Ensino Fundamental, seu desenvolvimento envolve ampliar a capacidade de realizar inferências, confrontar informações, reconhecer posicionamentos e avaliar argumentos e fontes, contemplando, ainda, práticas contemporâneas de leitura, nas quais palavras, imagens, sons e recursos digitais se articulam. Consequentemente, formar leitores demanda atenção aos efeitos de sentido produzidos por essa combinação e aos interesses presentes na circulação dos textos.

O eixo da oralidade contempla a participação em interações que demandam escuta, organização da fala e adequação aos contextos comunicativos, a partir da promoção de oportunidades de aprendizagem relacionadas a gêneros como debates, entrevistas, apresentações e seminários, considerando a tomada de turnos, a sustentação

de posicionamentos e os recursos expressivos envolvidos na comunicação oral (Brasil, 2017). Nesse sentido, abrir espaço para a fala discente precisa estar acompanhado de mediação pedagógica que favoreça o diálogo, a escuta das diferenças e a elaboração de argumentos.

A análise linguística/semiótica articula-se às demais práticas ao promover a reflexão sobre os recursos utilizados na construção dos sentidos. Esse termo, cunhado por Geraldi, refere-se ao ensino de análise linguística parte da reflexão sobre os textos (muitas vezes os próprios textos produzidos pelos alunos) para entender como a linguagem constrói sentidos. Conforme Brasil (2017), os conhecimentos sobre a língua e a norma-padrão devem contribuir para a compreensão de seu funcionamento nas práticas de linguagem. Isso envolve examinar, por exemplo, como escolhas lexicais, pontuação, formas de referenciação, imagens e recursos sonoros participam da produção de determinados efeitos. O estudo gramatical assume, assim, uma função vinculada à interpretação, à produção e à revisão dos textos, preservando a sistematização dos conhecimentos necessários à aprendizagem.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, essas práticas são contextualizadas em quatro campos de atuação: jornalístico-midiático, atuação na vida pública, práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário. Essa organização evidencia que os textos respondem a necessidades e finalidades diversas, vinculadas à informação, à participação cidadã, à construção de conhecimentos e à experiência estética. A BNCC ressalta, contudo, que as fronteiras entre os campos são permeáveis, pois os gêneros e as práticas podem circular entre diferentes esferas (Brasil, 2017). Os campos funcionam, portanto, como organizadores do ensino que favorecem a contextualização dos conhecimentos.

Diante dessas orientações, compreende-se que abordar as práticas de linguagem nos anos finais do Ensino Fundamental requer um planejamento que articule os eixos de ensino, os campos de atuação e as experiências dos estudantes, fazendo-se necessário organizar, no contexto escolar, propostas que reconheçam o estudante como leitor, produtor de textos e interlocutor. Essa compreensão oferece uma base para examinar as contribuições das metodologias ativas ao ensino de Língua Portuguesa, considerando em que medida sua organização pode ampliar a participação, a colaboração e a reflexão sobre a linguagem.

ISSN: 2358-8829

O uso de metodologias ativas no ensino das práticas de linguagem

A organização do ensino de Língua Portuguesa em torno das práticas de linguagem suscita reflexões sobre as condições de participação dos estudantes nas atividades escolares. Se ler, escrever, falar e analisar os recursos linguísticos envolvem produzir sentidos em situações de interação, torna-se pertinente examinar estratégias pedagógicas que favoreçam a investigação, o diálogo e a elaboração de conhecimentos. Nesse contexto, as metodologias ativas oferecem possibilidades para aproximar os conteúdos escolares das experiências dos estudantes, envolvendo-os em processos de aprendizagem que demandam escolhas, reflexão e responsabilidade.

Nessa ótica, Cunha *et al*. (2024) compreendem as metodologias ativas como um conjunto de alternativas pedagógicas que direcionam o estudante para o centro da construção do conhecimento e podem favorecer uma educação crítica e problematizadora. Assim, a expressão metodologias ativas abrange propostas distintas, cuja aproximação se estabelece pela valorização da participação discente e pelo envolvimento dos sujeitos no processo de aprender.

Essa diversidade requer atenção aos fundamentos que orientam as escolhas metodológicas. Conforme Cunha *et al*. (2024), as discussões sobre a centralidade do estudante possuem antecedentes em teorias educacionais anteriores à expansão das tecnologias digitais. As autoras também ressaltam que a inserção de recursos tecnológicos, isoladamente, não resolve os problemas do ensino.

Moran (2015) explica que as metodologias possuem objetivos definidos para o meio educacional no qual os discentes sejam proativos, ou seja, os discentes devem estar no centro do processo de aprendizagem, exercendo a função de protagonistas. Logo, o professor, sendo o responsável pela mediação do conhecimento, deve adotar métodos que envolvam e contribuam para o conhecimento dos alunos nas atividades propostas e, assim, despertar a criatividade e, consequentemente, a autonomia.

A pesquisa de Arruda *et al*. (2024) oferece elementos para essa discussão no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, ao apontarem contribuições das metodologias ativas para a participação discente, a construção de conhecimentos linguísticos e a organização de aulas percebidas como mais dinâmicas e significativas. O protagonismo discente, nessa perspectiva, desenvolve-se em relação com a atuação do professor. As discussões de Andrade *et al*. (2024) permitem compreender que a

participação dos estudantes requer planejamento, acompanhamento e condições institucionais de realização. Ao docente compete selecionar materiais, formular questões, identificar dificuldades e oferecer intervenções que contribuam para o aprofundamento dos conhecimentos.

Quanto às tecnologias digitais, seu potencial está relacionado às possibilidades de pesquisar, produzir, revisar e compartilhar textos em diferentes linguagens. Lisboa e Severiano Junior (2023) evidenciam a importância desses recursos nas experiências relatadas pelos docentes participantes de sua pesquisa. Em diálogo com Cunha *et al*. (2024), compreende-se que sua contribuição depende da organização pedagógica: assistir a um vídeo, responder a uma atividade digital ou utilizar uma plataforma pode envolver níveis distintos de reflexão. Para favorecer a aprendizagem, esses recursos precisam integrar propostas nas quais os estudantes compreendam o que investigam e possam discutir e reelaborar os conhecimentos mobilizados.

As condições de implementação também merecem atenção. Gebing e Citolin (2023) e Andrade et al. (2024) apontam desafios relacionados à infraestrutura e à formação dos professores. Tais questões exigem considerar o tempo de planejamento, os materiais disponíveis e as oportunidades de acompanhamento das atividades. Como desdobramento dessa discussão, a escolha metodológica deve prever formas acessíveis de participação e alternativas compatíveis com as necessidades da turma. Estratégias de investigação e colaboração podem utilizar textos impressos, registros escritos e interações presenciais, desde que preservem os objetivos e os processos de reflexão pretendidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, traz-se contribuições da pesquisa bibliográfica acerca das metodologias ativas *World Café* e Rotação por Estações, como estratégias de aprendizagem baseadas na participação, no diálogo e na colaboração entre estudantes, destacando a importância da mediação docente.

World Café: diálogo e construção coletiva nas práticas de linguagem

O *World Café* organiza-se em torno de conversas orientadas por questões relevantes, nas quais os participantes compartilham conhecimentos e estabelecem

conexões entre diferentes perspectivas. Lima, Figueiredo e Macena (2022) caracterizam a estratégia como uma proposta colaborativa e criativa, sustentada pela circulação de ideias entre pequenos grupos. Sua organização contempla a definição do contexto e dos objetivos, a criação de um ambiente acolhedor (observe-se a Figura 1), a elaboração de perguntas mobilizadoras, o incentivo à participação, a conexão entre perspectivas, a escuta e a socialização das descobertas.

Figura 1: World Café



Fonte: https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/7-perguntas-sobre-a-metodologia-ativa-de-aprendizagem-world-cafe/

Nessa dinâmica, o deslocamento dos participantes entre as mesas permite que os conhecimentos discutidos em um grupo sejam retomados e reelaborados em outros. A função do anfitrião, quando prevista, consiste em permanecer na mesa e apresentar aos novos participantes uma síntese das discussões anteriores. Assim, a circulação envolve também as interpretações produzidas ao longo das rodadas. O processo culmina no compartilhamento dos registros e na sistematização coletiva das ideias, conferindo continuidade às conversas e tornando visíveis as contribuições dos participantes (Lima; Figueiredo; Macena, 2022).

Para potencializar os resultados dessa estratégia, as autoras consideram que a articulação entre preparação, diálogo e registro constitui uma dimensão importante da estratégia, ou seja, a orientação de leitura anterior sobre a temática escolhida para discussão durante a aplicação, oferece elementos para a participação; as conversas permitem explicitar dúvidas e confrontar compreensões; e a síntese demanda selecionar e organizar o que foi discutido. Para o ensino de Língua Portuguesa, essa estrutura apresenta possibilidades de integração entre práticas de linguagem, pois os estudantes

podem ler para fundamentar suas intervenções, falar e escutar para negociar sentidos e escrever para registrar e socializar conhecimentos.

Por sua vez, Tibiriçá *et al*. (2025) apresenta uma possibilidade de adaptação do funcionamento da estratégia, trazendo como opção a ausência de um anfitrião fixo em cada mesa, de modo que todos os participantes possam participar dos diferentes tópicos preparados pelo docente. Essa decisão permite compreender que a organização do *World Café* pode ser ajustada aos propósitos da atividade, preservando seus fundamentos de diálogo, escuta e conexão entre perspectivas. No contexto escolar, a adaptação exige considerar a faixa etária, o tempo disponível e as condições de participação dos estudantes.

À luz dessa discussão, defende-se que o *World Café* pode favorecer o ensino e a aprendizagem das práticas de linguagem nos anos finais do Ensino Fundamental, possibilitando condições aos estudantes de relacionar conhecimentos prévios a novas informações e perspectivas. Contudo, a qualidade desse processo depende das questões propostas, dos materiais de apoio e da mediação docente.

A Rotação por Estações e a possibilidade de diversificação de atividades

A Rotação por Estações organiza a turma em grupos que percorrem diferentes espaços de aprendizagem, com atividades e tempos previamente planejados. Morais e Costa (2025) destacam que essa estratégia possibilita pesquisar, refletir e resolver problemas por meio de tarefas diversificadas, envolvendo ações individuais e coletivas. Sua organização requer clareza quanto aos objetivos, às orientações, aos materiais e ao nível de complexidade das atividades, de modo que o deslocamento entre as estações corresponda a um percurso de aprendizagem, no qual as autoras orientam que:

> Cada grupo deve passar por uma estação, onde recebe a instrução da proposta sugerida pelo professor, que determina o tempo de permanência em cada uma. É obrigatório que todos os alunos transitem por todas as estações, realizando atividades distintas. Um ponto a ressaltar é que pelo menos uma das estações deve incorporar a tecnologia (podendo ser computadores, tablets ou outros dispositivos) (Morais e Costa, 2025, p. 2979-2980).

Na caracterização apresentada por Morais e Costa (2025), a Rotação por Estações integra o ensino híbrido e contempla a presença de tecnologia em pelo menos uma estação, conforme se observa na figura a seguir.

Figura 2: Rotação por estações



Fonte: https://eloseducacional.com/educacao/metodologias-ativas-para-uma-aprendizagem-significativa/

Essa imagem inspira-se na dinâmica de estações, trazendo estações que mostram a interação entre alunos, alunos e professor, além da interação mediada por componente tecnológico, que pode ampliar as possibilidades de pesquisa e produção, desde que acompanhado de orientações e condições de acesso.

No contexto do ensino de Língua Portuguesa, Cerezoli (2025) apresenta uma experiência diretamente relacionada aos anos finais do Ensino Fundamental, que compreende as estações como espaços de aprendizagem e de observação das necessidades dos estudantes. As produções geradas nas diferentes tarefas oferecem elementos para identificar como cada grupo interpreta os textos, quais critérios utiliza e quais dificuldades persistem. A organização pode, portanto, subsidiar intervenções mais direcionadas, desde que o professor acompanhe os percursos e retome coletivamente os aspectos que exigem aprofundamento.

Aponta-se, portanto, que a Rotação por Estações pode favorecer o ensino de Língua Portuguesa ao propor diferentes formas de aproximação de um mesmo objeto. Uma sequência sobre argumentação, por exemplo, pode contemplar estações destinadas à comparação de posicionamentos, à análise de recursos linguísticos, ao debate de interpretações e à revisão de um texto opinativo. A articulação entre essas atividades pode permitir que os estudantes mobilizem conhecimentos de leitura, oralidade, análise linguística e produção escrita em torno de uma finalidade comum, desde que as estações estabeleçam relações entre si e que as aprendizagens sejam retomadas em uma síntese coletiva, sob a mediação do professor, favorecendo a reflexão sobre os textos e sobre as escolhas realizadas durante as tarefas. Assim, mais do que diversificar a organização das aulas, essas metodologias demandam um planejamento que atribua sentido às atividades e permita acompanhar as aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo, aponta-se que as metodologias ativas podem contribuir para uma aprendizagem significativa quando articulam os conhecimentos prévios, a problematização, a interação e a mediação docente. Sua contribuição para o ensino de Língua Portuguesa está vinculada à qualidade das situações de uso e reflexão sobre a linguagem que ajudam a organizar.

Em relação ao *World Café*, a Rotação por Estações distingue-se pelo foco na realização de tarefas diversificadas, enquanto a primeira estratégia privilegia a circulação de perspectivas por meio de rodadas de diálogo. Ambas, contudo, podem articular leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística, desde que essas práticas sejam previstas como objetos de aprendizagem, além de se observar a coerência entre objetivos, materiais, participação discente e mediação docente.

Por fim, a utilização dessas metodologias no ensino de Língua Portuguesa constitui uma possibilidade fundamentada de organização das práticas de linguagem, compreendendo-se que autonomia, colaboração e participação constituem processos a serem desenvolvidos por meio de um planejamento intencional e de acompanhamento contínuo, a fim de proporcionar um ensino produtivo e uma aprendizagem, efetivamente, significativa.

Palavras-chave: Metodologias ativas, Língua Portuguesa, Práticas de linguagem, World Café, Rotação por estações.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Antônio Diogo de *et al*. O protagonismo do aluno nas metodologias ativas: caminhos para uma educação significativa. **Revista Políticas Públicas e Cidades**, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 1–14, 2024. DOI: https://doi.org/10.23900/2359-1552v13n2-319-2024.

ARRUDA, Maria José de O.; SANTOS, Edilma S.; RAMOS, Eliane L. de O.; MERLO, Javier N. C. O uso das metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa: aplicações e percepções na Escola Alcebíades Calháo, Mato Grosso. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 9, p. 414–426, 2024. Disponível em: https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/271. Acesso em: 08 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

CEREZOLI, Jaqueline. Aprendizagem em movimento: a rotação por estações como estratégia para desenvolver leitura crítica no Ensino Fundamental. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LÍNGUAS E LITERATURA, 11., 2025, Teresina. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2025. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/123186. Acesso em: 19 out. 2026.

CUNHA, Marcia Borin da et al. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e39442, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-469839442.

GEBING, Samuel A.; CITOLIN, Cristina B. Metodologias ativas e ensino de Língua Portuguesa: uma revisão de literatura. **LínguaTec**, Bento Gonçalves, v. 8, n. 2, p. 56–78, ago. 2023. Disponível em: https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/ article/view/6529. Acesso em: 19 jul. 2026.

GERALDI, J.W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula.** 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2004 b. pp. 59-79.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LIMA, Tamires Feitosa de; FIGUEIREDO, Chiara Lubich Medeiros de; MACENA, Raimunda Hermelinda Maia. World café: relato de experiência de uma técnica de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 6, n. 4, p. 83–94, out./dez. 2022. DOI: https://doi.org/10.18256/2447-3944.2022.v6i4.4085.

LISBOA, Lucília G. S.; SEVERIANO JUNIOR, Ely. Uso de metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. **TICs & EaD em Foco**, São Luís, v. 9, n. 1, p. 25–44, jan./jul. 2023. Disponível em: https://ticsead.uemanet.uema.br/ index.php/ ticseadfoco/pt_BR/article/view/662. Acesso em: 19 jul. 2026.

MORAIS, Josilaine Souza de; COSTA, Elbia Cristina Silva dos Santos. Metodologia ativa: a rotação por estações como uma perspectiva de aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 10, p. 2975–2983, out. 2025. DOI: https://doi.org/10.51891/rease.v11i10.21541.

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.

TIBIRIÇÁ, Sandra Helena Cerrato et al. World Café: estratégia didática que oportuniza a comunicação e a construção coletiva do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 49, n. 2, e073, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/1981-5271v49.2-2024-0240.