ISSN: 2358-8829

METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Érica Lamara Gomes Alves Grigório [1]

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita sustentam a participação social, o acesso aos saberes das demais áreas e a construção da autonomia intelectual, razão pela qual ocupam lugar central na escolarização básica. Para o Ensino Fundamental, a Base Nacional Comum Curricular organiza o componente Língua Portuguesa em práticas de linguagem, que reúnem a oralidade, a leitura e escuta, a produção de textos e a análise linguística e semiótica, tomando o texto como unidade de trabalho e reconhecendo a presença das culturas digitais no cotidiano dos estudantes (Brasil, 2018). A escola é, assim, convocada a formar leitores e produtores de textos que circulam tanto em suportes impressos quanto em ambientes digitais.

Parte-se da hipótese de que arranjos pedagógicos baseados na transmissão passiva de conteúdo oferecem pouco espaço para que o aluno leia com propósito real e escreva para interlocutores definidos. As metodologias ativas aparecem, nesse cenário, como alternativa que desloca o estudante da posição de ouvinte para a de sujeito da própria aprendizagem. Como afirma Moran (2015, p. 19), nas metodologias ativas de aprendizagem “o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais”, característica que as aproxima das exigências de uma educação linguística orientada ao uso social da língua.

As tecnologias digitais, por sua vez, modificam as próprias práticas de leitura e de escrita. De acordo com Soares (2002), a tela inaugura modos de ler e de escrever distintos dos que se praticam na página impressa, o que dá origem ao letramento digital, compreendido como a condição de quem se apropria da tecnologia digital e exerce práticas de leitura e escrita na tela. Reconhecer essa mudança implica rever o que se ensina, mas também o modo como se ensina.

A aproximação entre esses dois campos exige cuidado conceitual. O mapeamento realizado por Cunha et al. (2024) em artigos do Portal de Periódicos da CAPES identificou vinte

[1] Licenciada em Matemática, Letras Português/Espanhol, Pedagogia, Letras Português/Libras e Educação Física. Especialista em Inteligência Artificial, Tecnologias Educacionais, Pedagogia Digital e Inovações Tecnológicas, Informática da Educação e Tutoria em EAD, Metodologias Ativas e Práticas Docentes, Ensino de Matemática, Matemática Financeira e Estatística, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Espanhola, Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University, ericaedv@gmail.com.

e quatro propostas tratadas como metodologias ativas pelos autores examinados, com predomínio de pesquisas da área da Saúde. Esse quadro sugere que o debate sobre a articulação entre metodologias ativas, tecnologias digitais e ensino da língua materna na Educação Básica ainda merece sistematização, o que justifica o presente estudo.

Há ainda uma razão de ordem prática. O professor de Língua Portuguesa e dos demais componentes lida diariamente com a tarefa de fazer o aluno ler textos mais longos, interpretá-los e escrever com clareza, e frequentemente se depara com a escolha entre manter a aula expositiva ou experimentar formatos que exigem mais planejamento. Oferecer uma leitura organizada do que a literatura permite sustentar sobre essas escolhas contribui para decisões pedagógicas mais fundamentadas e para a formação de quem ensina.

A questão que orienta o trabalho é: em que medida metodologias ativas, articuladas a tecnologias digitais, podem contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita no Ensino Fundamental? O objetivo geral consiste em analisar essa contribuição a partir de produções acadêmicas e de documento normativo. Dele decorrem três objetivos específicos: caracterizar os princípios das metodologias ativas; descrever estratégias como a sala de aula invertida e a gamificação; e discutir as condições pedagógicas que interferem nos efeitos dessas estratégias sobre a leitura e a escrita.

Trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental. Os resultados indicam que a integração entre metodologias ativas e tecnologias digitais favorece a autonomia do estudante, amplia as oportunidades de leitura com propósito real e cria condições mais concretas para a produção escrita, desde que sustentada por intencionalidade pedagógica e por formação docente consistente. As evidências reunidas provêm de textos teóricos, de revisão e de documento oficial, e não de intervenção empírica em turmas do Ensino Fundamental, o que delimita o alcance das conclusões.

METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. Não houve coleta de dados com seres humanos, de modo que o estudo dispensa apreciação por comitê de ética e não envolve uso de imagens de participantes. O corpus reúne um documento normativo, a Base Nacional Comum Curricular, cinco artigos de periódicos, um capítulo de livro e uma obra organizada dedicada à abordagem teórico-prática das metodologias ativas.

A seleção obedeceu a três critérios: pertinência ao tema, que abrange metodologias ativas, tecnologias digitais, letramento, leitura e escrita; acessibilidade do texto ou de seus

metadados em fonte aberta; e existência de registro verificável por identificador digital (DOI) ou por página institucional. A localização ocorreu em periódicos de acesso aberto, com destaque para a base SciELO, e em repositórios institucionais. Antes da inclusão, autoria, título, periódico, ano e identificador de cada obra foram conferidos em registros públicos de metadados, e foram descartadas as indicações que não puderam ser confirmadas.

O tratamento do material consistiu em análise temática, com organização dos achados em categorias: princípios das metodologias ativas, estratégias de ensino, práticas de leitura e escrita na tela e condições de efetividade. Adotou-se cautela interpretativa: atribuiu-se a cada autor apenas o que o seu texto sustenta, e o que resulta do cruzamento entre as fontes foi assinalado como inferência da pesquisa. A expressão metodologias ativas é mantida ao longo do texto por tratar-se de termo técnico sem sinônimo preciso.

Reconhecem-se limites de método. Por se apoiar em um corpus reduzido e deliberadamente restrito a fontes confirmáveis, o estudo não pretende esgotar a produção sobre o tema nem estabelecer generalizações estatísticas. Seu propósito é interpretativo: organizar, com rigor de atribuição, o que um conjunto verificável de textos permite afirmar sobre a articulação entre metodologias ativas, tecnologias digitais e desenvolvimento da leitura e da escrita, e indicar os pontos em que a literatura consultada se cala ou se afasta do contexto do Ensino Fundamental.

REFERENCIAL TEÓRICO

As metodologias ativas formam um conjunto heterogêneo de propostas que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem. Ao examinar a produção indexada no Portal de Periódicos da CAPES, Cunha et al. (2024) observam que o termo pode ser substituído por aprendizagem ativa, expressão adotada em outros países, e propõem uma definição ancorada no protagonismo do estudante e em uma educação crítica e problematizadora da realidade. Entre os referenciais recorrentes na amostra, os autores registram nomes como Freire, Dewey, Piaget e Ausubel, o que situa o debate em uma tradição que antecede as tecnologias digitais e dialoga com a aprendizagem significativa.

Na leitura de Diesel et al. (2017), o ensino ativo se organiza em torno de princípios como o protagonismo do aluno, a autonomia, a reflexão, a problematização da realidade, o trabalho em equipe e a inovação, com o professor na posição de mediador, e não de transmissor de informações. Tais princípios importam para o ensino da língua, pois uma leitura com propósito

pressupõe que o leitor participe da definição daquilo que lê e do motivo pelo qual lê, assim como a escrita pressupõe alguém a quem se escreve.

Segundo Moran (2015), as metodologias ativas priorizam o envolvimento maior do aluno. O autor as descreve como “pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão” (Moran, 2015, p. 18), o que desloca a discussão do plano das técnicas isoladas para o plano da intenção formativa. A obra organizada por Bacich e Moran (2018) acompanha essa orientação ao reunir, em abordagem teórico-prática, reflexões e propostas voltadas à renovação das práticas escolares.

Entre as estratégias discutidas na literatura, a sala de aula invertida ocupa lugar de destaque. No exame de Valente (2014), voltado ao ensino superior e ao blended learning, o estudante entra em contato com o conteúdo antes do encontro presencial, por meio de recursos disponibilizados em ambiente on-line, e o tempo de aula é reservado a atividades em que esse conteúdo é aplicado, discutido e aprofundado com o apoio do professor. A reorganização do tempo escolar nesses moldes interessa ao desenvolvimento da leitura e da escrita, embora a transposição para o Ensino Fundamental demande adaptações de idade, de acesso e de mediação.

A gamificação constitui outra estratégia de interesse. Fardo (2013) a discute como aplicação de elementos próprios dos jogos em ambientes de aprendizagem, com a finalidade de engajar e motivar os estudantes. Para a leitura e a escrita, a lógica de desafios, etapas e retornos sobre o desempenho pode oferecer um enquadramento para tarefas que, de outro modo, seriam percebidas como obrigações escolares sem finalidade.

No campo do letramento, Soares (2002) sustenta que a leitura e a escrita na tela se distinguem das praticadas no papel quanto ao espaço de escrita, à relação entre o leitor e o texto e ao modo de organização do conteúdo, e que esse conjunto de diferenças inaugura o que denomina letramento digital. A consequência pedagógica é que ensinar a ler e a escrever no presente supõe incorporar a tela como espaço legítimo de práticas de linguagem, e não apenas como recurso auxiliar.

Essa compreensão encontra amparo no currículo. A Base Nacional Comum Curricular estabelece, entre as competências gerais da Educação Básica, a compreensão, a utilização e a criação de tecnologias digitais de forma crítica e significativa, e inclui nas práticas de linguagem do componente Língua Portuguesa a reflexão sobre as culturas digitais e os multiletramentos (Brasil, 2018). O documento fornece, desse modo, o parâmetro normativo contra o qual se podem avaliar as propostas ativas que envolvem tecnologia.

O mesmo documento organiza o componente Língua Portuguesa em torno de práticas de linguagem que se complementam: ler e escutar exige mobilizar estratégias de compreensão; produzir textos exige planejar, redigir, revisar e circular o que se escreve; analisar a língua e os recursos semióticos exige refletir sobre as escolhas que constroem sentidos (Brasil, 2018). Quando se pensa em metodologias ativas aplicadas a esse componente, o que está em jogo é a oportunidade de articular tais práticas em situações em que o texto cumpra finalidade reconhecível, e não apenas figure como pretexto para exercícios.

A aproximação entre metodologias ativas e tecnologias digitais, por seu turno, não é automática. As reflexões reunidas por Bacich e Moran (2018) partem da ideia de que a renovação das práticas escolares depende de articular concepções de aprendizagem e experiências concretas de sala de aula, e Moran (2015) insiste na centralidade da intenção formativa em relação às técnicas. Ambos os textos permitem sustentar que a tecnologia, isoladamente, não define a qualidade da aprendizagem; ela amplia possibilidades quando integrada a um projeto pedagógico claro, o que prepara a análise dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do corpus permitiu organizar os achados em cinco categorias, apresentadas a seguir em diálogo com as fontes. Como o estudo é bibliográfico e documental, os resultados expressam convergências e tensões identificadas na literatura, e as passagens que resultam de inferência da pesquisa vêm assim indicadas.

Protagonismo e autonomia do estudante. As fontes de Moran (2015), de Diesel et al. (2017) e de Cunha et al. (2024) convergem na centralidade do estudante ativo. Aplicada ao ensino da língua, essa centralidade se traduz, por inferência, em oportunidades de escolher textos, definir finalidades de leitura e decidir a quem se destina a escrita. Quando o aluno participa dessas decisões, a tarefa deixa de ser exercício de decodificação ou de preenchimento de modelos e passa a ter função comunicativa, que é justamente o horizonte proposto para as práticas de linguagem na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Tempo de aula e leitura com propósito. A lógica da sala de aula invertida, descrita por Valente (2014), libera o encontro presencial para atividades de aplicação e de discussão. Transposta para o Ensino Fundamental, a proposta permite que a leitura inicial de um texto, de uma reportagem ou de um vídeo ocorra antes da aula, enquanto o tempo coletivo se destina a comentar, comparar interpretações e reescrever. Cabe, contudo, assinalar que a fonte examinada trata do ensino superior; a transposição, portanto, é inferência desta pesquisa e exige considerar

a idade dos estudantes, o acesso a equipamentos e à conexão e a necessidade de acompanhamento mais próximo.

Engajamento e produção textual. Segundo Fardo (2013), os elementos dos jogos, aplicados à aprendizagem, buscam engajar e motivar. No campo da escrita, essa lógica pode ser aproveitada em sequências de produção organizadas em etapas, com retornos periódicos do professor e dos colegas sobre cada versão do texto. A discussão, porém, precisa evitar a redução da gamificação a recompensas externas: se o desafio não se articula a uma finalidade de escrita reconhecível pelo aluno, o engajamento tende a recair sobre o jogo e não sobre o texto, ponderação que decorre do cruzamento com o princípio da problematização apontado por Diesel et al. (2017).

Práticas de leitura e escrita na tela e currículo. O argumento de Soares (2002) sobre as diferenças entre a página e a tela encontra correspondência na ênfase da Base Nacional Comum Curricular nas culturas digitais e nos multiletramentos (Brasil, 2018). Daí resulta que as tecnologias digitais, nas propostas ativas, não devem ser tratadas como mera vitrine para conteúdos tradicionais. Ao produzir textos em plataformas colaborativas, comentar publicações de colegas ou organizar materiais de leitura em ambientes on-line, o estudante exerce justamente as práticas que a literatura caracteriza como letramento digital, o que sugere ganho formativo duplo, em língua e em cultura digital.

Condições de efetividade. Na perspectiva de Diesel et al. (2017), o professor atua como mediador do processo, o que implica planejar, orientar e avaliar. Já o mapeamento de Cunha et al. (2024), ao encontrar propostas muito diversas sob o mesmo rótulo, sinaliza o risco de que a expressão metodologias ativas seja aplicada sem critério conceitual. A articulação entre essas duas leituras sustenta a inferência de que os efeitos sobre a leitura e a escrita dependem de intencionalidade pedagógica, isto é, de clareza sobre o que o estudante deve aprender a fazer com o texto, e de formação docente capaz de sustentar essa clareza. Sem tais condições, a tecnologia tende a reproduzir, em tela, as práticas que se pretendia superar.

Em conjunto, as categorias indicam que a contribuição das metodologias ativas articuladas às tecnologias digitais não decorre do recurso em si, mas do arranjo entre finalidade de leitura e de escrita, mediação docente e uso crítico dos ambientes digitais. Um limite do estudo merece registro: a predominância da área da Saúde apontada por Cunha et al. (2024) e o foco de Valente (2014) no ensino superior mostram que parte da literatura disponível foi produzida fora do contexto da alfabetização e do letramento escolar, o que reforça a necessidade de investigações situadas no Ensino Fundamental.

Para tornar as categorias operacionais, apresenta-se, como inferência da pesquisa e sem pretensão de validação empírica, um esboço de como as estratégias analisadas poderiam compor uma sequência de leitura e escrita. A sequência pode partir de um problema ou situação real que mobilize o interesse dos estudantes, em consonância com o que descreve Moran (2015, p. 19). Em seguida, a leitura de textos de apoio, selecionados pelo professor e disponibilizados em ambiente digital, ocorreria antes do encontro presencial, na lógica descrita por Valente (2014). O tempo de aula seria dedicado à discussão em grupos, à elaboração de uma primeira versão do texto e à revisão colaborativa, com retornos organizados em etapas e desafios, de acordo com a perspectiva de Fardo (2013). A circulação final do texto em um espaço digital compartilhado atenderia ao que Soares (2002) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) apontam sobre as práticas de linguagem na tela. Em toda a sequência, o professor atuaria como mediador, nos termos de Diesel et al. (2017).

A discussão revela ainda uma tensão entre inovação e rigor conceitual. A ampla circulação da expressão metodologias ativas, constatada por Cunha et al. (2024), pode levar à adesão a modelos sem exame de seus pressupostos, ao passo que uma leitura criteriosa das fontes mostra que o elemento decisivo não é o nome da estratégia, mas a coerência entre objetivos de aprendizagem, mediação e instrumentos de avaliação. Em relação à leitura e à escrita, isso significa avaliar não somente o produto final, mas também o percurso: as escolhas de leitura, as versões sucessivas do texto e a capacidade de justificar decisões de linguagem diante de interlocutores reais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho examinou em que medida metodologias ativas articuladas a tecnologias digitais podem contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita no Ensino Fundamental. A análise das fontes permite afirmar que a contribuição é plausível e se apoia em princípios consistentes: o estudante como protagonista, o professor como mediador, o tempo de aula reorganizado para a aplicação do conteúdo e a tela reconhecida como espaço legítimo de práticas de linguagem, em consonância com o que prevê a Base Nacional Comum Curricular.

Ao mesmo tempo, as fontes impõem limites ao que se pode concluir. Parte significativa da literatura examinada não foi produzida no Ensino Fundamental, e o estudo não incluiu observação de turmas, de modo que os efeitos sobre a proficiência leitora e sobre a qualidade dos textos produzidos permanecem como hipótese a ser testada. A inferência de que

intencionalidade pedagógica e formação docente condicionam os resultados é coerente com as fontes, mas carece de verificação empírica.

Como desdobramento, recomenda-se a realização de pesquisas de campo, de caráter qualitativo ou misto, que acompanhem sequências didáticas de leitura e escrita com sala de aula invertida e gamificação em turmas dos anos iniciais e finais, bem como investigações sobre formação continuada de professores para o uso pedagógico das tecnologias digitais. Para a prática escolar, o estudo sugere que a escolha de uma estratégia ativa seja precedida da definição do que o estudante deverá ler, escrever e para quem, de modo que o recurso tecnológico esteja a serviço da finalidade comunicativa.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Tecnologias digitais; Leitura; Escrita; Ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: https://minhabiblioteca.com.br/catalogo/livro/79078/metodologias-ativas-para-uma-educa-o-inovadora/. Acesso em: 7 nov. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 nov. 2026.

CUNHA, M. B. da et al. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e39442, 2024. DOI: 10.1590/0102-469839442. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/cSQY74VPYPJCvNLQdv4HZYn/. Acesso em: 7 nov. 2026.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. 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://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Acesso em: 7 nov. 2026.

FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **RENOTE**: Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2013. DOI: 10.22456/1679-1916.41629. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/41629. Acesso em: 7 nov. 2026.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. v. 2, p. 15-33. Disponível em:

https://ead.uftm.edu.br/pluginfile.php/158327/mod_glossary/attachment/470/mudando_moran.pdf. Acesso em: 7 nov. 2026.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. DOI: 10.1590/S0101-73302002008100008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008. Acesso em: 7 nov. 2026.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, n. spe4, p. 79-97, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.38645. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/38645. Acesso em: 7 nov. 2026.