

**AS METODOLOGIAS ATIVAS E O DIALOGISMO BAKHTINIANO NO  
ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS****ACTIVE METHODOLOGIES AND BAKHTINIAN DIALOGISM IN LANGUAGE  
TEACHING LEARNING****METODOLOGÍAS ACTIVAS Y DIALOGISMO BAKHTINIANO EN LA  
ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE IDIOMAS**

Aline Carolina Ferreira Farias <sup>1</sup>  
Rivaldo Ferreira da Silva <sup>2</sup>

**RESUMO**

As Metodologias são um de tantos outros caminhos para práticas educativas que sustentam a independência, a criticidade, a democracia, o respeito e a busca de respostas por meio da pesquisa. Além disso, esse tipo de metodologia supõe que toda ação do mediador (docente) exige uma reciprocidade do mediado (discente). É dentro deste contexto que as metodologias ativas dialogam com o dialogismo bakhtiniano, pois Bakhtin aborda o conceito de relação responsiva ativa, destacando que todo enunciado prevê, necessariamente, uma resposta. Além disso, o autor baseado em Dostoiévsky, estabelece o conceito de vozes equipolentes, o que significa dizer que não existem vozes superiores no discurso – que é também um princípio basilar das Metodologias Ativas. Este trabalho tem abordagem qualitativa e a tipologia de pesquisa é bibliográfica. Os principais autores mencionados são Bakhtin (2002), Bakhtin (2011); Bakhtin (2016), Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014). Trazemos uma proposta didática que leva em conta uma Metodologia Ativa que conversa com o dialogismo bakhtiniano, o *Problem-Based Learning* ou Aprendizagem Baseada em Problemas, em português. A conclusão que se chega é que os princípios básicos das metodologias ativas têm total relação com o que prega o dialogismo bakhtiniano.

**Palavras-chave:** metodologias ativas; dialogismo; *problem-based learning*; proposta didática; reconstrução da prática docente.

**ABSTRACT**

Methodologies are one of many paths to educational practices that support independence, critical thinking, democracy, respect, and the search for answers through research. Furthermore, this type of methodology assumes that every action of the mediator (teacher) requires reciprocity from the mediated (student). It is within this context that active methodologies dialogue with Bakhtinian dialogism, as Bakhtin addresses the concept of active responsive relationship, highlighting that every utterance necessarily anticipates a response. In addition, the author, based on Dostoevsky, establishes the concept of equipollent voices, meaning that there are no superior voices in discourse – which is also a fundamental principle of Active Methodologies. This work has a qualitative approach and the research typology is bibliographic. The main authors mentioned are Bakhtin (2002), Bakhtin (2011); Bakhtin (2016), Feuerstein, Feuerstein and Falik (2014). We present a didactic proposal that takes into account an Active Methodology that engages with Bakhtinian dialogism, the Problem-Based Learning. The

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Pernambuco (PPGL/UFPE). Professora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) no *Campus* IV- Monteiro, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0009-9632-6315>, [alinefarias.cf@gmail.com](mailto:alinefarias.cf@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), <https://orcid.org/0000-0001-7023-4994>, [rrivaldoferreira17cl@gmail.com](mailto:rrivaldoferreira17cl@gmail.com).

conclusion reached is that the basic principles of active methodologies are entirely related to what Bakhtinian dialogism advocates.

**Keywords:** active methodologies; dialogism; problem-based learning; didactic proposal; reconstruction of teaching practice.

## RESUMEN

Las metodologías constituyen una de las múltiples vías para las prácticas educativas que fomentan la independencia, el pensamiento crítico, la democracia, el respeto y la búsqueda de respuestas a través de la investigación. Este tipo de metodología parte de la premisa de que toda acción del mediador (docente) exige reciprocidad por parte del mediado (estudiante). En este contexto, las metodologías activas dialogan con el dialogismo bajtiniano, ya que Bajtín aborda el concepto de relación activa-receptiva, destacando que todo enunciado necesariamente anticipa una respuesta. Asimismo, el autor, basándose en Dostoievski, establece el concepto de voces equipolentes, lo que significa que no existen voces superiores en el discurso, principio fundamental de las Metodologías Activas. Este trabajo adopta un enfoque cualitativo y su tipología de investigación es bibliográfica. Los principales autores citados son Bajtín (2002), Bajtín (2011), Bajtín (2016) y Feuerstein, Feuerstein y Falik (2014). Presentamos una propuesta didáctica que incorpora una Metodología Activa, la cual se vincula con el dialogismo bajtiniano, el Aprendizaje Basado em Problemas. La conclusión es que los principios básicos de las metodologías activas se relacionan directamente con los postulados del dialogismo bajtiniano.

**Palabras clave:** metodologías activas; dialogismo; aprendizaje basado en problemas; propuesta didáctica; reconstrucción de la práctica docente.

## INTRODUÇÃO

Vivemos uma tecnovida, isto é, o diálogo instável e complexo entre a vida cotidiana e a tecnologia, que vem moldando a forma que falamos, interagimos, ensinamos e aprendemos (Silva; *et al.*, 2024). Essa relação dialógica, que por vez é plural e multifacetada, convida, nós professores de línguas, a (re)pensarmos nossas práticas em sala de aula. Autorreflexões do tipo: (i) quem são os nossos alunos?; (ii) o que esta acontecendo em suas vidas?; (iii) quais seus posicionamentos, pontos de vista e anseios para um novo mundo?; (iv) quais metodologias atendem a essa nova roupagem que os processos de ensino-aprendizagem estão a ganhar? Esses e tantos outros questionamentos podem ser resumidos em: como podemos construir práticas pedagógicas dialógicas, críticas e sensíveis às experiências sociotecnológicas e culturais que atravessam nossos alunos, de modo a (re)significar o ensino de línguas na contemporaneidade? Começemos, então, a discutir sobre as metodologias ativas que fomentam a participação ativa e crítica dos nossos discentes.

Muito se fala, hoje em dia, sobre metodologias ativas como caminho para uma educação inovadora, progressista e em consonância com os documentos oficiais que orientam a prática pedagógica contemporânea. Tais metodologias também visam promover um ensino/aprendizagem ancorados em práticas libertadoras, princípio básico do pensamento de

Paulo Freire. Aprender por meio da concomitância entre teoria e prática, valorizar a voz ativa do aprendiz, recorrer a múltiplas fontes de conhecimento e promover a reciprocidade nos processos de aprendizagem são atitudes valorizadas na educação atual. Esta dinâmica de reciprocidade, por sua vez, tem relação direta com a noção de **relações dialógicas** desenvolvida por Mikhail Bakhtin.

Nesses ecos, ressalta-se que a noção de **relações dialógicas** não é sinônimo de diálogo, mas com este se interconecta. Nos estudos do Círculo de Bakhtin, o conceito de **relações dialógicas** é basilar, uma vez que a construção de sentidos se dá por meio da interação entre diferentes vozes; por isso, a linguagem é essencialmente dialógica. Ou seja, há uma alternância entre enunciados, entre os sujeitos falantes ocupando posições distintas; dentro de todo discurso coexistem múltiplas vozes, **que são eventos únicos e irrepetíveis, comungando, dessa maneira, de contextos que interagem e se constituem por meio de contextos históricos, sociais e ideológicos específicos**. Assim, cada enunciado se configura como resposta a outros enunciados anteriores e, simultaneamente, como antecipação de respostas futuras, configurando o caráter dinâmico e inacabado do diálogo (Bakhtin, 2011).

Neste viés, destaca-se que as **relações dialógicas** são movidas pelo princípio da alteridade, que, por sua vez, se ancoram na interação recíproca, responsiva e ética dos sujeitos uns sob os outros. Logo, o eu-para-mim, o outro-para-mim e o eu-para-o-outro constituem partes integrantes de um projeto alteritário que considera a constituição do sujeito como processo relacional, sempre atravessado por valores, vozes e posicionamentos. Nesse movimento, o sentido é continuamente produzido na interação, em que cada sujeito se reconhece e se projeta a partir do olhar do outro, reafirmando o caráter dialógico e responsivo de todo enunciado (Bakhtin, 2010).

No campo das metodologias ativas de aprendizagem, a interação, a colaboração e reflexão crítica são conceitos que estão intrinsecamente conectados com o projeto alteritário do **círculo bakhtiniano**. Nesse ínterim, o “outro” ocupa um lugar essencial na constituição do “eu”. O “um” não necessariamente se configura nele mesmo: no “outro” habita um “eu” que com ele estabelece uma relação de interdependência.

Face ao exposto, esta pesquisa, situada no campo da Teoria Dialógica da Linguagem (Bakhtin, 2010), tem por objetivo geral de investigar de que forma as metodologias ativas, em uma perspectiva dialógica, (re)constroem a prática docente. Como objetivos específicos tem-se: (i) discutir acerca das metodologias ativas e das relações dialógicas; e, (ii) sugerir uma proposta didática a partir da metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problemas para o ensino de espanhol.

Nosso arcabouço teórico fundamentou-se, principalmente, nos estudos de Bakhtin (2002; 2010; 2011; 2016), (Silva; *et al.*, 2024), Enemark e Kjaersdam (2009), Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), entre outros. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (Triviños, 1987), de objetivos exploratórios (Paiva, 2019) e de procedimentos bibliográficos (Silveira; Sakamoto, 2014). A opção pela abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar uma compreensão aprofundada dos fenômenos vinculados às práticas discursivas e formativas, valorizando a interpretação dos sujeitos envolvidos e dos contextos nos quais se inserem a partir de um olhar subjetivo e interpretativo dos pesquisadores. Quanto aos procedimentos, a pesquisa bibliográfica fundamenta-se na análise de obras e estudos que discutem o pensamento do Círculo de Bakhtin, bem como sua interface com práticas pedagógicas contemporâneas, permitindo traçar relações, identificar categorias analíticas e construir um arcabouço teórico sólido para subsidiar análises e reflexões.

Esta pesquisa está arquitetada em quatro seções. A primeira, nossa introdução, ora apresentada, reunindo uma contextualização do tópico central, bem como os objetivos e metodologia que suleia nossa pesquisa. A segunda seção, o nosso endereçamento teórico, que mobiliza as principais discussões acerca das metodologias ativas, prática docente, polifonia e equipolência de vozes. A terceira seção, a proposta didática, que expõe, na prática, como a aprendizagem baseada em problemas pode contribuir para a formação e ensino de professores. E, por fim, nossa última seção, as considerações finais, sintetiza as reflexões levantadas ao longo do nosso texto.

## AS METODOLOGIAS ATIVAS, A POLIFONIA E A EQUIPOLÊNCIA DE VOZES

Uma das premissas das metodologias ativas de aprendizagem é a promoção da justiça, da igualdade e da participação democrática no ambiente educacional. No contexto do ensino de línguas, é imprescindível que todos os estudantes tenham oportunidades equitativas de se expressar oralmente, de modo que nenhum se sobressaia em detrimento dos demais ou se perceba em posição de maior autoridade durante as interações em sala de aula.

Todas as vozes possuem seu valor de importância, o que significa que não há hierarquia de vozes no ambiente da aula. Podemos traçar uma analogia com o voto popular na escolha de representantes: cada voto tem peso igual, sem distinções, e representa um poder substancial no processo democrático. Da mesma forma, as manifestações orais de professores e discentes devem ser consideradas com o mesmo grau de relevância.

Bakhtin (2002), na obra *Problemas da Poética de Dostoiévski*, apresenta o conceito de polifonia, que remete à multiplicidade de vozes presentes nos textos, vozes que, por sua vez, estão fundamentadas em outras enunciações. É a partir da arte, em especial dos romances de Dostoiévski, que o teórico desenvolve essa noção. Ele afirma que o escritor russo foi essencialmente polifônico, criando personagens dotadas de forte autonomia interior em relação ao narrador e ao próprio autor, que atua como participante e organizador do diálogo. Assim, “À semelhança do Prometeu de Goethe, Dostoiévski não cria escravos mudos (como Zeus) mas pessoas livres, capazes de colocar-se lado a lado com seu criador, de discordar dele e até rebelar-se contra ele” (Bakhtin, 2002, p. 4).

Ainda segundo o autor (2002, p. 21):

a essência da polifonia consiste justamente no fato de que as vozes, aqui, permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à da homofonia. E se falarmos de vontade individual, então é precisamente na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais, realiza-se a saída de princípio para além dos limites de uma vontade. Poder-se-ia dizer assim: a vontade artística da polifonia é a vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento. (Bakhtin, 2002, p. 21).

Desse modo, consolida-se um novo tipo de pensamento artístico: o romance polifônico. Nesse tipo de narrativa, “a multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski” (Bakhtin, 2002, p. 4).

Com o termo consciências independentes, Bakhtin refere-se à construção de personagens que não são meros objetos do discurso autoral, mas sujeitos plenos de significação. Em um romance verdadeiramente polifônico, não há vozes superiores ou vencedoras, nem mesmo a do autor é predominante (as consciências de personagens e autor são equipolentes). As ideias são transmitidas por meio da fala das personagens, que comunicam diretamente ao leitor sua visão de mundo. Essa consciência independente lhes confere a possibilidade de discordar do autor, atuando como consciências livres.

Assim como nos romances de Dostoiévski, onde todas as vozes coexistem com igual valor, nas metodologias ativas de aprendizagem, as respostas ao estímulo do mediador emergem de uma multiplicidade de enunciadorees que devem ser respeitados em sua diversidade. Cada aprendiz deve ter seu turno de participação garantido, com tempo de fala equitativo e reconhecimento de sua singularidade – inclusive a voz do professor não se impõe como dominante.

Nesse modelo pedagógico, a sala de aula é concebida como um espaço de equiparação entre vozes. Embora alguns participantes tenham conhecimentos mais profundos e acentuados, não há voz que se sobreponha a outra. Desse modo, as metodologias ativas supõem uma dinâmica que valoriza a diversidade, alicerçadas em atitudes dialógicas, respeitosas e democráticas.

## AS METODOLOGIAS ATIVAS E AS ATITUDES RESPONSIVAS ATIVAS

Como já abordado na sessão anterior, as metodologias ativas prezam por atitudes recíprocas, nas quais o mediador provoca um estímulo e o mediado oferece uma resposta. Como o próprio nome indica, a ação constitui a premissa basilar de cada situação gerada em sala de aula. Lembrando que estas repostas dadas aos estímulos gerados devem ser refletidas, ponderadas e analisadas pelo estudante, a fim de evitar reações impulsivas e, possivelmente, equivocadas.

Mediar a aprendizagem não é só provocar respostas no aprendiz, mas sim promover avanços em seu ponto de vista cognitivo, de forma que ele reflita, questione, analise e chegue a conclusões, não por meio de uma instrução direta, mas por estímulos que suscitem a elaboração ativa do pensamento. Deste modo, contribui-se para a ocorrência da modificabilidade cognitiva estrutural (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014), ou seja, a neuroplasticidade: capacidade de mudança do cérebro. E essa transformação é de suma importância, pois “afetará o aprendizado e o comportamento de forma profunda, sustentável e autoperpetuável” (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014, p. 43). É o momento em que o aprendiz se torna capaz de responder ou agir de forma independente.

Para que isto ocorra, Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014, p. 71) afirmam que, em uma situação de aprendizagem mediada, o organismo (O) é exposto diretamente a um estímulo (S), ao qual reage e responde (R) com habilidade e completude somente após as características do estímulo terem sido organizadas, classificadas, diferenciadas, adaptadas e moldadas por um mediador humano maduro.

**Figura 1:** Modelo da experiência de aprendizagem mediada de Feuerstein





**Fonte:** Extraído de Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014, p. 65)

Pelo quadro acima, tem-se o H de humano, indicando que, entre o estímulo e a resposta, é o mediador humano quem se insere, promovendo a modificabilidade da estrutura cognitiva do aprendiz. Não nos restam dúvidas que a figura corrobora o caráter essencialmente dialógico das metodologias ativas e sua relação direta com o dialogismo bakhtiniano: o enunciado estabelece com o outro uma relação de resposta inevitável, tal como ocorrem nessas metodologias ativas.

Nesse sentido, Bakhtin (2011), em *Gêneros do Discurso*, aborda o conceito de relação responsiva ativa, destacando que todo enunciado prevê uma resposta que “concorda ou discorda do que lê (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc” (Bakhtin, 2011, p. 271). Dessa forma, os enunciados estabelecem uma inter(ação) contínua, reagindo entre si por meio da concordância, oposição, complemento ou reflexão, o que torna a compreensão do discurso sempre atravessada por uma expectativa de resposta. Por esse motivo, em qualquer texto, oral ou escrito, há uma tendência natural do nosso organismo à reação discursiva.

Inevitavelmente, nós, professores, ao ministrarmos uma aula, esperamos de nossos discentes uma atitude responsiva ativa: que concordem, discordem, questionem ou ampliem o que foi apresentado. Tal atitude se torna ainda mais evidente quando se adota o uso de metodologias ativas, nas quais o envolvimento do aluno como interlocutor do saber não é apenas desejável, mas essencial.

## AS METODOLOGIAS ATIVAS (RE)CONSTROEM A PRÁTICA DOCENTE

Vivemos imersos em atos situados em cenários cada vez mais marcados pela instabilidade e hibridização. Por isso, nossas relações cotidianas são, conforme destaca Bakhtin

(2016), atravessadas por Gêneros Discursivos (doravante GDs), os quais moldam nossos discursos nos “diversos campos da atividade humana” (p. 11). Ao dialogar com o outro, mobilizamos elementos linguísticos, paralinguísticos e pragmáticos, integrados aos GDs e aos contextos interacionais.

Para Bakhtin (2011, p. 261), os GDs, em “todos os diversos campos da atividade humana, estão ligados ao uso da linguagem”. Esses gêneros são múltiplos e contextuais, uma vez que cada situação comunicativa demanda enunciados escritos e orais únicos e irrepetíveis, marcados por seu conteúdo temático, estilo e construção composicional. O autor ressalta que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (2011, p. 262, grifos do autor).

À luz do Círculo, compreendemos os GDs como artefatos dialógicos, sociais e histórico-culturais, moldados pelas relações cronotrópicas que nos circundam. Ademais, por seu caráter dinâmico e adaptável às relações espaço-temporais, os gêneros assumem natureza heterogênea e variada, de acordo com as esferas da comunicação – acadêmica, jornalística, cotidiana, literária, entre outras. Segundo Bakhtin (2016), os GDs são definidos a partir de três componentes básicos, apresentados no Quadro 01 a seguir.

**Quadro 1:** Principais componentes dos GDs

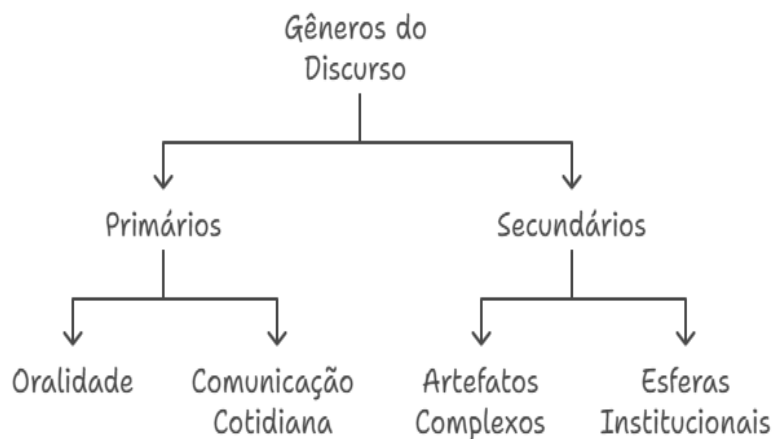
<b>CONTEÚDO TEMÁTICO:</b>	<b>ESTILO:</b>	<b>CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL:</b>
Refere-se ao assunto/tema a ser tratado no enunciado.	Representa o modo como o conteúdo é expresso, sendo este conectado a escolha lexical, tom, forma, de expressão, etc.	Simboliza a estrutura do enunciado; como ele é/está organizado para ser coerente e fazer sentido.

**Fonte:** Elaborado pelos autores, adaptado de Bakhtin (2016).

O dialogo estabelecido entre os aspectos situados no Quadro 01 constitui os GDs. De acordo com Bakhtin (2016), os gêneros podem ser classificados como expostos na Figura 2, a seguir:

**Figura 2:** Classificação dos Gêneros do Discurso





**Fonte:** Elaborado pelos autores (2025)

Bakhtin (2011) afirma que o gênero é, simultaneamente, novo e velho. Surge, então, o seguinte questionamento: ao tratarmos os GDs no ecossistema plural do ensino e da formação docente, podemos considerar a Prática Docente como um gênero que se (re)atualiza à medida que novas metodologias e práticas surgem? A resposta é, claramente, sim. A emergência de novos paradigmas do fazer científico, do ensinar e da produção/socialização do conhecimento (Vasconcelos, 2018) nos conduz a pensar e repensar o papel do professor e sua prática à luz de novos cronotopos.

As Metodologias Ativas (re)constróem a prática docente ao transformar o papel do professor de mero transmissor de conhecimento <sup>3</sup>para mediador do aprendizado, promovendo uma abordagem mais interativa, dialógica e centrada no aluno, considerado aqui como agente ativo e protagonista do próprio processo de aprendizagem. Essas metodologias favorecem a participação efetiva dos estudantes na construção do conhecimento, utilizando estratégias como aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas, sala de aula invertida, gamificação, entre outras.

Nessa esfera dialógica, com a inserção dessas abordagens no ensino, a prática docente se reconstrói a partir de três dimensões principais e interdependentes, conforme destacado no Quadro 02, expresso abaixo:

**Quadro 2:** Reconstrução da Prática Docente a partir das Metodologias Ativas

Reconstrução Epistemológica:	Reconstrução Metodológica:	Reconstrução Formativa:
------------------------------	----------------------------	-------------------------

<sup>3</sup> Em tempos passados, numa perspectiva positivista do conhecimento e tradicionalista de ensino, o professor era visto como transmissor de conhecimentos. Entretanto, com a emergência de novos paradigmas de ensino e teorias de aprendizagem (como, por exemplo, a Teoria Socio-cultural de Lev Vygotsky), o professor passa a ganhar novas roupagens.

A prática docente passa a ser fundamentada em uma visão sociointeracionista da aprendizagem, na qual o conhecimento é construído a partir da interação e do diálogo.	O planejamento das aulas se torna mais dinâmico e flexível, considerando as necessidades e os interesses dos alunos. O professor precisa diversificar suas estratégias, incorporando tecnologias digitais e promovendo vivências significativas.	A formação docente passa a enfatizar o desenvolvimento de competências reflexivas e críticas, estimulando o professor a repensar sua atuação e a aprender continuamente com sua própria prática e com o contexto de ensino.
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2025).

Diante desse cenário, as Metodologias Ativas (re)constroem uma prática docente mais flexível, crítica e responsiva, deslocando o professor do papel tradicional de transmissor de conhecimento para o de facilitador do conhecimento, alguém que também atua como tutor, avaliador, monitor e provocador do pensamento crítico. O discente, por sua vez, deixa de ser mero receptor e assume um papel ativo, participando de forma consciente e engajada do próprio processo de aprendizagem (com supervisão e orientação do professor).

## PROPOSTA DIDÁTICA

Considerando o que foi abordado até agora sobre metodologias ativas de aprendizagem e o dialogismo bakhtiniano, propomos a aplicação da Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem-Based Learning* – doravante, PBL), metodologia que pode ser trabalhada em diversos níveis de ensino. Essa abordagem valoriza o conhecimento adquirido por meio da aprendizagem autônoma, mediada por um professor facilitador, em vez de se basear unicamente na instrução direta. Consiste na resolução de problemas – muitas vezes de difícil solução – pelos discentes, no intuito de promover a autonomia, a autorreflexão, o pensamento crítico e a construção significativa do conhecimento.

Enemark e Kjaersdam (2009) afirmam que, com o PBL, os discentes lidam com problemas reais e buscam soluções por meio de projetos em grupo, utilizando tecnologias contemporâneas, sob a supervisão de um professor pesquisador. Os autores destacam ainda que a metodologia favorece a integração entre o ensino e a pesquisa, promove soluções interdisciplinares; requer conceitos atualizados, mantém os docentes em constante atualização, estimula a criatividade e a inovação, desenvolve habilidades em projetos e comunicação, além de proporcionar uma aprendizagem eficaz em um ambiente socialmente colaborativo.

Para facilitar a compreensão de nossa proposta, esclarecemos que o PBL se baseia na resolução de um problema lançado pelo mediador e solucionado pelos discentes por meio de pesquisas realizadas autonomamente. Nesse processo de pesquisa, há engajamento entre os discentes e mediador, com trocas dialógicas, participação ativa e engajamento.

Neste caminho, em se tratando da aprendizagem de línguas, propomos a seguinte pergunta-problema:

*Por que a maioria das palavras em língua espanhola possui plural regular (as palavras terminadas em vogal fazem plural somente com o acréscimo da letra S), no entanto, o pronome demonstrativo **este** faz plural com **estos** (mudando a letra “e” por “o”), **ese** faz plural em **esos** (mudando a letra “e” por “o”) e **aquel** faz plural em **aquellos** (acrescentando a desinência de plural “os”)?*

A seguir, expomos nossa proposta didática, de acordo com esta pergunta-problema lançada:

### Quadro 3: Proposta Didática

Descrição:			
<b>Atividades</b>	1. - Lançar a pergunta problema pelo mediador.  - Dar o tempo para que os discentes façam as pesquisas a respeito da pergunta-problema.	2. - Dividir a turma com as seguintes funções: <i>mediador</i> (aquele que medeia a discussão); <i>controlador do tempo</i> (aquele que controla o tempo de discussão); <i>secretário</i> (aquele que faz as anotações posteriores a discussão); e <i>observador</i> (aquele que só observa a discussão e dá sua opinião a respeito da discussão).	3. - Realizar o debate com as respostas trazidas pelos discentes após as pesquisas. O debate deve ser incentivado pelo mediador, para a participação de todos do grupo, com tempo de fala determinado para cada participante.
<b>Objetivos</b>	Aprimorar o diálogo entre os discentes.	Incentivar a pesquisa por meio da investigação autônoma.	Promover relações de equidade, justiça e participação de todos.
<b>Relação com o dialogismo bakhtiniano</b>	As vozes das repostas à pergunta-problema devem ser equipolentes, ou seja, mesmo tempo de participação para cada discente e todas as vozes devem ser consideradas sem haver hierarquia de poder.	A aprendizagem baseada em problemas consiste no diálogo entre os pares por meio de atitudes responsivas ativas, ou seja, parte da correlação entre estímulo-resposta.	O debate, após a pesquisa realizada, da aprendizagem baseada em problemas, consiste em uma polifonia de vozes: várias vozes que se complementam, se corroboram e se contradizem.
<b>Tempo de realização</b>	2 horas (dependendo do tamanho da turma).		
<b>Materiais a serem trabalhados</b>	Livros, computadores, lápis, canetas, caderno manual ou digital, carteiras.		

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2025)

Explicitando o quadro acima, temos:

**Passo 1:** é importante que o grupo tenha, no mínimo, 10 pessoas para que o debate seja mais proveitoso. O docente deve dar funções a alguns integrantes do grupo. Um discente precisa ser o mediador, que é aquele que media a discussão, lançando a pergunta ao grupo, incentivando a participação de todos. Para aqueles que falam pouco, o mediador tem a função de incentivar a uma participação maior e para aquele que falam muito, o mediador tem a função de controlar o tempo de participação. Outro discente precisa ser o controlador de tempo, que é aquele quem controla o tempo inicial e final da discussão para que não passe do tempo previsto. Ele também deve pensar em uma média de tempo de participação por discente fazendo um cálculo de uma média do tempo disponível para o debate e a quantidade de alunos. Também deve ajudar o mediador no controle de tempo daqueles que ultrapassam seu tempo disponível. Outro discente deve ser o Secretário, que é aquele que faz o resumo, por escrito do debate para dividir com todas as anotações após a discussão e, por último, outro discente deve ser o observador, que é aquele que não participa da discussão, mas observa todas as participações e, ao final da discussão, dá sua opinião, dizendo o que foi produtivo e interessante dentro da discussão e o que não foi.

**Passo 2:** a pergunta problema deve ser lançada pelo mediador (docente) para o grupo inteiro de mediados (discentes). Essa pergunta deve ser repetida pelo mediador do grupo, quem assume a função de mediar a discussão. A pergunta deve ser desafiadora para os discentes, de forma que eles tenham curiosidade e empenho para buscar estas respostas.

**Passo 3:** os mediados (discentes) vão buscar as repostas à pergunta-problema lançada seja por meio de livros, de videoaulas, de conversas com nativos, de artigos científicos, dicionários, etc. Essa busca às repostas pode ser de forma individual ou grupal. É importante que essas repostas estejam escritas em cadernos, diários de pesquisa manual ou digital para que a pesquisa seja lembrada posteriormente.

**Passo 4:** Este último momento é a hora em que o docente (mediador) se junta a todos os discentes (mediados) em círculo para debater as repostas pesquisadas após o tempo de pesquisa que obtiveram. É neste momento que os discentes assumem as funções apresentadas no “Passo 1” e começam o debate. Os conhecimentos do grupo vão sendo complementados à medida que o que um discente pesquisou pode não ser, necessariamente, o que o outro pesquisou. Além disso, haverá momentos em que as repostas às perguntas-problemas coincidem entre os discentes, o que garante que a consolidação de sua pesquisa.

É importante lembrar que aqui não existem vozes superiores: todas as vozes são igualmente importantes (equipolentes) e a metodologia pede a participação de todos e envolvimento de todos, mesmo que alguns tenham pouco a dizer para que se sintam o que realmente são: ativos e protagonistas no processo de aprendizagem.

Com essa proposta didática, articulamos a PBL, enquanto metodologia ativa, ao dialogismo bakhtiniano pelas atitudes responsivas ativas que ambos requerem. Compreendemos ambos como processos sustentados na ação, no movimento e na comunicação. Neles, prevalecem vozes equipolentes, em uma dinâmica relacional livre de hierarquias, ancoradas numa dinâmica democrática de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A síntese de nosso trabalho corrobora a existência de um diálogo inevitável entre as metodologias ativas de aprendizagem e o dialogismo bakhtiniano, uma vez que ambos compartilham princípios como a polifonia, a equipolência de vozes e as atitudes responsivas ativas, prezando por atitudes democráticas, respeitosas, justas e equitativas. **Não se pode, portanto, (re)pensar a prática docente sem a considerar o papel dialógico e responsivo das metodologias ativas na produção e construção de cenários formativos que reconhecem o sujeito**

como coautor do conhecimento, articulando saberes, experiências e práticas discursivas em uma dinâmica interacional e movente.

Tais fundamentos são pilares essenciais nos documentos oficiais de educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (2017), que define entre suas competências gerais: conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação e responsabilidade e cidadania. Além disso, esses princípios ressoam na literatura contemporânea sobre educação – especialmente no espírito freiriano de uma pedagogia libertadora – e nos quatro pilares da educação propostos pela *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO): aprender a saber, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Nesse sentido, defendemos a formação humana/docente omnilateral, em que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem se (re)constroem enquanto agentes críticos, ativos e responsivos às questões sócio-culturais que os rodeiam. Logo, metodologias ditas tradicionais limitam o papel do professor e fragmentam a aprendizagem discente à mera reprodução de saberes teóricos.

Os parâmetros de aprendizagem aqui citados convergem com concepção contemporânea de educação que valoriza atitudes autônomas, dialógicas e éticas, pilares tanto das metodologias ativas quanto do dialogismo bakhtiniano. Por isso, buscamos, na teoria e na prática, trazer os princípios que regem ambos os campos para o contexto da sala de aula, promovendo o desenvolvimento de sujeitos críticos, autônomos e responsivos. Espera-se, assim, que aulas de línguas mobilizem metodologias (inov)ativas de ensino, uma vez que desenvolver competências críticas e que fomentam a colaboração, participação, autonomia e responsabilidade ética no agir.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do Discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

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



ENEMARK, Stig; KJAERSDAM, Finn. A APB na teoria e na prática: a experiência de Aalborg na inovação do projeto no ensino universitário. In: ARAÚJO, Ulisses F.; SASTRE, Genoveva. (Org.). **Aprendizagem baseada em problemas no Ensino Superior**. São Paulo: Summus, 2009.

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Refael S.; FALIK, Louis H. (Org.). **Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. 1 Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PAIVA, V. L. M. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SAKAMOTO, C. K; SILVEIRA, I. O. **Como fazer projetos de iniciação científica**. São Paulo: Paulus, 2014.

SILVA, R. F; *et. al.* Tecnovida: Designing Futuros Digitais. In: SILVA, R. F; BRAZIL, P. N. **Tecnovidas: Dualidades da Sociedade (Hiper)Digital**. São Paulo: Mentis Abertas, 2024.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Maria José Esteves. **Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência**. 11ª ed - Campinas, SP: Papirus, 2018.

*Submetido em: 04/11/2025*

*Aceito em: 08/11/2025*