

Metodologia de aprendizagem multidimensional com rotas sequenciadas: fundamentos e bases epistemológicas

Fernando Augusto de Lima Oliveira¹

Marcus Garcia de Sene²

Resumo:

Este artigo apresenta os fundamentos teóricos e operacionais da Metodologia de Aprendizagem Multidimensional com Rotas Sequenciadas (MAMRS), concebida como uma proposta inovadora para o ensino e a pesquisa em práticas de linguagem (Geraldi, 2011), no campo da educação linguística. Essa metodologia alinha-se à concepção de educação linguística proposta por Bagno e Rangel (2005), entendida como um processo formativo que visa desenvolver a consciência crítica sobre a língua e seus usos sociais, e articula os princípios da aprendizagem significativa (Ausubel, 2003) com os pressupostos das teorias cognitivas e metacognitivas (Flavell, 1987; Sternberg, 2000), promovendo a construção ativa, reflexiva e contextualizada do conhecimento linguístico. A MAMRS estrutura-se em quatro etapas – práticas de linguagem, rotas de aprendizagem sequenciadas, mediação da aprendizagem e consolidação do saber – e visa à construção progressiva de competências linguísticas relacionadas às práticas de linguagem (Geraldi, 2011), respeitando os diferentes perfis dos aprendizes.

Palavras-chave: Práticas de Linguagem; Aprendizagem significativa; Metodologia; Rotas Sequenciadas

Multidimensional learning methodology through sequenced pathways: an innovative proposal for language practices in teaching and research

Abstract:

This article presents the theoretical and operational foundations of the Multidimensional Learning Methodology with Sequenced Pathways (MAMRS), conceived as an innovative proposal for teaching and research in language practices (Geraldi, 2011) within the field of language education. Aligned with the competencies outlined by the BNCC, the methodology articulates the principles of meaningful learning (Ausubel, 2003) with assumptions from cognitive and metacognitive theories (Flavell, 1987; Sternberg, 2000). Structured into four stages – language practices, sequenced learning pathways, mediated learning, and knowledge consolidation – MAMRS aims to foster the progressive development of linguistic competencies related to language practices (Geraldi, 2011), while respecting learners' diverse profiles.

Keywords: Language Practices; Meaningful Learning; Methodology; Sequenced Pathways.

¹ Professor Associado Livre Docente do Departamento de Língua Portuguesa do Curso de Letras da Universidade de Pernambuco (UPE/Garanhuns). Coordenador e Docente do Programa Profissional em Letras (PROFLETRAS – Unidade Local UPE/Garanhuns). Email: fernando.oliveira@upe.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8739-2825>. Líder do Laboratório de Jogos da Linguagem (LaJoLi).

² Professor Adjunto do Departamento de Linguística do Curso de Letras da Universidade de Pernambuco (UPE/Garanhuns). Vice-coordenador e Docente do Programa Profissional em Letras (PROFLETRAS – Unidade Local UPE/Garanhuns). Email: marcus.sene@upe.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2715-5294>.

1. Considerações iniciais

Vivencia-se, na contemporaneidade, o que alguns autores denominam de “sociedade da aprendizagem”, na qual aprender tornou-se uma exigência social permanente. Nesse contexto, a capacidade de mobilizar saberes diversos define o valor funcional do sujeito na vida social e profissional. Contudo, cresce um paradoxo inquietante: quanto mais se aprende, mais se falha no processo de aprender (Pozo, 2004; Oliveira, 2024). Tal contradição torna-se relativamente mais evidente quando se trata do ensino de Língua Portuguesa, sobretudo pela ausência de modelos metodológicos sistematizados que consigam orientar, de forma consistente e processual, o trabalho com as práticas de linguagem dentro do espaço escolar.

A evolução dos documentos curriculares brasileiros, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), expressa uma significativa transformação na concepção de língua. Os PCN já enfatizavam a competência discursiva e a função social da linguagem. A BNCC, por sua vez, aprofunda essa perspectiva, assumindo uma concepção sociointeracional (Bronckart, 1999; Morato, 2004; Geraldí, 2011) e discursiva da língua, marcada por condicionantes históricos, culturais, identitários e geopolíticos (Brasil, 2018). Essa mudança implica a valorização da diversidade linguística e cultural, assim como a compreensão da linguagem como prática social, mediadora da construção de significados e da constituição de identidades.

As reformulações conceituais promovidas pela BNCC reconfiguram, de modo significativo, os eixos que estruturam o ensino de Língua Portuguesa, exigindo abordagens integradas que articulem leitura, escrita, oralidade, gramática e análise linguística (Acosta Pereira, Costa-Hübes, 2024). Contudo, persiste um desafio central: como converter os avanços teóricos da Linguística em práticas pedagógicas eficazes? Essa questão revela a carência de modelos metodológicos que promovam a transposição didática – no modelo dos franceses Chevallard (1991) – dos saberes científicos, tornando-os acessíveis, vivenciáveis e pedagogicamente relevantes no cotidiano escolar (Oliveira, 2024).

Em que pesem os avanços significativos da ciência linguística nas últimas décadas — com o surgimento de diferentes correntes teóricas que ora se complementam, ora se contrapõem em suas abordagens epistemológicas, descritivas e analíticas —, persiste uma lacuna fundamental na discussão educacional: a transposição desses saberes teóricos ao contexto da escola básica ainda é rarefeita e, quando ocorre, frequentemente desarticulada de metodologias pedagógicas que deem conta das complexidades do ambiente de aprendizagem.

Essa lacuna evidencia, conforme orienta Oliveira (2024; 2025), um deslocamento recorrente na relação entre conhecimento linguístico e prática pedagógica: a produção teórica em Linguística, ainda que sofisticada e socialmente relevante, tem avançado, em muitos casos, sem dialogar diretamente com as teorias da aprendizagem que fundamentam o ato educativo. Nesse sentido, o que se verifica é que muitos modelos linguísticos foram concebidos com fins descritivos, classificatórios ou preditivos, voltados à sistematização do funcionamento da língua como objeto científico, e não como instrumento de aprendizagem mediado por sujeitos concretos em situações de ensino.

Essa cisão entre teoria linguística e teoria da aprendizagem se materializa no cotidiano escolar como um duplo desafio: por um lado, os professores carecem de subsídios didáticos que traduzam os conceitos linguísticos em práticas acessíveis e significativas; por outro, os próprios modelos teóricos, em sua maioria, desconsideram o protagonismo do aluno como sujeito ativo do processo de construção do conhecimento. Isso compromete não apenas a eficácia pedagógica da abordagem linguística, mas também a promoção de uma aprendizagem significativa (Ausubel, 2002), na medida em que os conteúdos não se conectam aos esquemas mentais pré-existentes dos estudantes (subsunçores – nos termos de Ausubel, 2002), tampouco dialogam com seus repertórios socioculturais e linguísticos.

A ausência de metodologias integradoras acentua o distanciamento entre os conhecimentos linguísticos acadêmicos e as práticas escolares. Ainda prevalece, em muitas escolas, uma abordagem tradicional do ensino de língua, baseada na fragmentação do conteúdo, na memorização de regras e na passividade discente (Saviani, 1991; Leão, 1999; Mizukami, 1986). Essa visão, ancorada na transmissão linear e cumulativa de conhecimentos, compromete a significação dos conteúdos e inibe a construção de competências linguísticas contextualizadas e reflexivas. A consequência é um ensino desarticulado, no qual os alunos têm dificuldades em associar novos conhecimentos aos saberes que já detêm (Ausubel, 2002; Oliveira, 2024; Oliveira, Moraes, Sene, 2025).

Superar essa lógica requer não apenas o domínio de abordagens inovadoras, mas a formulação de um modelo metodológico capaz de estruturar rotas de aprendizagem que promovam a articulação entre os diversos eixos da linguagem – conforme orienta a BNCC – e os conhecimentos produzidos pela Linguística contemporânea. Para tanto, faz-se necessário um novo modelo que vá além das estratégias pontuais, propondo um protocolo consistente de aprendizagem, aplicável tanto ao ensino quanto à pesquisa que se interessam nas práticas de linguagem.

Nesse cenário, metodologias que envolvem práticas inovadoras, como os jogos pedagógicos, têm se mostrado promissoras ao favorecerem a mediação da aprendizagem de forma ativa, lúdica e significativa. Tais estratégias não apenas potencializam a internalização dos conteúdos, mas também desenvolvem a metacognição dos estudantes. Diante desse cenário, o presente artigo propõe-se a apresentar a Metodologia de Aprendizagem Multidimensional com Rotas Sequenciadas (MAMRS), concebida como uma proposta voltada à organização processual e integrada do trabalho com as práticas de linguagem, nos termos de Geraldi (2011). Trata-se de um modelo metodológico comprometido com a articulação entre os saberes linguísticos e os processos formativos, alinhado à defesa de práticas pedagógicas inovadoras que favoreçam a aprendizagem significativa, centrada no protagonismo discente e na mediação qualificada dos saberes escolares.

2. Por que outro modelo metodológico para o ensino e a pesquisa em Língua Portuguesa?

As práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa vêm sendo tensionadas por múltiplas transformações no campo da Linguística e por orientações normativas que, ao longo das últimas décadas, reformularam significativamente as expectativas sobre o que ensinar e como ensinar a língua materna. No plano científico, observa-se um avanço substancial na constituição de paradigmas teóricos que compreendem a linguagem como fenômeno social, discursivo e ideológico, superando a concepção estruturalista que predominou durante boa parte do século XX. Esse movimento é impulsionado por correntes como o interacionismo sociodiscursivo, a Linguística Textual, a Sociolinguística, que passaram a influenciar diretamente as práticas escolares e as orientações curriculares.

No plano normativo, os documentos oficiais — dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — vêm promovendo uma ampliação da concepção de linguagem e reconfigurando os objetivos da educação linguística. A BNCC (Brasil, 2018), em especial, representa uma inflexão importante ao estabelecer as "práticas de linguagem" como eixo estruturante do ensino de Língua Portuguesa, o que implica abandonar uma visão compartimentalizada da língua (oralidade, leitura, escrita, gramática) em favor de uma abordagem integrada, situada e voltada para os usos sociais da linguagem (Geraldi, 2011; Acosta Pereira, Costa-Hübes, 2024). Como ressaltam Magalhães e Cristovão (2018), essa perspectiva exige a constituição de modelos didáticos que transcendam a lógica da sequência linear e permitam percursos formativos mais flexíveis e coerentes com as exigências da BNCC.

Contudo, como observa Geraldi (2011), esse novo paradigma ainda enfrenta resistência no âmbito escolar, seja pela persistência de uma tradição gramatical de cunho normativo, seja pela carência de modelos metodológicos que ofereçam ao professor subsídios concretos para articular, de modo efetivo, o que Oliveira (2024) denomina saberes linguísticos aos contextos reais de uso da linguagem. Tal tensão revela-se ainda mais acentuada diante da crescente demanda por práticas pedagógicas inovadoras que contemplem a diversidade dos sujeitos, das linguagens e dos contextos escolares. Assim, o campo do ensino de Língua Portuguesa encontra-se atravessado por um duplo movimento: de um lado, o avanço das teorias linguísticas em geral; de outro, a necessidade urgente de metodologias que consigam traduzir tais avanços em práticas pedagógicas significativas, coerentes e efetivamente aplicáveis no cotidiano escolar.

Embora propostas como a Sequência Didática Genebrina (Dolz; Schneuwly, 2004), suas adaptações brasileiras (Magalhães, Cristovão, 2018; Swiderski; Costa-Hübes, 2009), o modelo de Zabala (1998) e, mais recentemente, a Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa (Pilati, 2017), representem avanços significativos para o ensino de língua portuguesa à luz de aspectos linguísticos relevantes, aparentemente nenhuma dessas metodologias oferece respostas plenas à demanda posta pela BNCC: a organização do ensino com base nas práticas de linguagem, articuladas de forma integrada, situada e processual.

A Sequência Didática Genebrina, por exemplo, ao propor uma arquitetura pedagógica baseada na produção e reescrita de gêneros textuais, contribuiu para sistematizar o trabalho com os gêneros no espaço escolar. Ainda que se baseie na progressão de capacidades linguísticas e discursivas por meio de gêneros textuais, a SD à luz do modelo genebrino mantém uma lógica linear que pouco dialoga com a necessidade de rotas adaptativas e integradas ao percurso real de aprendizagem dos sujeitos. No entanto, como reconhecem Cristovão e Machado (2006), mesmo com suas adaptações à realidade brasileira, o modelo mantém uma estrutura que, embora útil, não contempla com profundidade o desenvolvimento simultâneo e equilibrado das múltiplas práticas de linguagem (oralidade, leitura, escuta, escrita, análise linguística) conforme propõe a BNCC (Brasil, 2018).

Embora o modelo de sequência didática e de conteúdos proposto por Zabala (1998) representem um avanço importante na superação do ensino tradicional baseado na transmissão mecânica de conteúdos e, sobretudo, na possibilidade de não se restringir ao ensino de um gênero textual, sua aplicação no contexto do ensino de Língua Portuguesa apresenta algumas limitações que merecem ser analisadas criticamente. A principal delas reside na própria concepção de organização dos conteúdos em três categorias — conceituais, procedimentais e atitudinais — que, embora contribua para um planejamento mais abrangente, pode gerar uma fragmentação artificial das práticas de linguagem quando aplicada de forma rígida. Isso ocorre porque os componentes da linguagem não se separam facilmente em tais categorias, uma vez que ler, escrever, argumentar,

interpretar e analisar textos envolvem simultaneamente conhecimentos sobre o sistema linguístico, procedimentos discursivos e valores socioculturais.

A Aprendizagem Linguística Ativa, proposta por Pilati (2017, 2020), representa uma importante inovação ao aproximar os estudos linguísticos das ciências cognitivas, incorporando princípios consolidados de teorias da aprendizagem como a valorização do conhecimento prévio (de base inatista), o aprofundamento conceitual e a metacognição. Seu foco, porém, recai sobretudo sobre o ensino da gramática, mais especificamente da estrutura linguística. Cabe destacar, também, que a proposta em questão parte de uma concepção de linguagem no modelo gerativista. Isso implica, epistemologicamente, uma compreensão formalista de língua, centrada na gramática como sistema autônomo, mental e internalizado. A linguagem, nesse quadro teórico, é vista prioritariamente como competência inata e universal, sendo a variação, a historicidade e os aspectos socioculturais – importantes no espaço escolar – considerados fatores periféricos. Essa matriz teórica, portanto, distancia-se de abordagens discursivas e sociolinguísticas, as quais compreendem a linguagem como prática social, situada e ideologicamente constituída (Bakhtin, 2003; Bortoni-Ricardo, 2004; Geraldi, 2011).

Ainda que sua prática didática procure envolver o aluno em situações reflexivas e ativas, o objeto central de ensino da presente abordagem permanece circunscrito à estrutura da língua e à forma gramatical. Isso gera uma contradição para outras vertentes teóricas, afinal a proposta busca uma aprendizagem ativa, mas com foco em um objeto passivamente recortado, descontextualizado de suas funções sociais e discursivas. Além disso, embora a proposta mencione leitura e escrita, essas práticas são frequentemente subordinadas à análise estrutural, e não à construção de sentidos em contextos reais de uso. Embora a Aprendizagem Linguística Ativa apresente méritos no campo das metodologias ativas e da integração entre cognição e linguagem, seu alcance pode ser limitado por uma concepção restritiva de língua e por uma estrutura metodológica que não privilegia as práticas de linguagem como centro da experiência escolar, exigindo, portanto, reorientações teóricas e pedagógicas mais alinhadas ao paradigma discursivo e inclusivo da educação linguística contemporânea.

É justamente essa lacuna – a ausência de um modelo metodológico capaz de articular, de forma processual e integrada, os diferentes componentes da linguagem sob a lógica das práticas sociais de uso da língua – que motiva a formulação de uma nova proposta metodológica pensada tanto para o ensino quanto para a pesquisa. Conforme ressalta Geraldi (2011), as práticas de linguagem são manifestações sociais concretas da língua, e não meros recortes didáticos. Portanto, metodologias que segmentam o ensino em blocos isolados – leitura em um momento, gramática em outro, escrita em outro – ignoram a natureza interdependente da linguagem e dificultam a aprendizagem significativa.

As opções metodológicas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa precisam, necessariamente, avançar no sentido de oferecer aos docentes e pesquisadores possibilidades mais amplas de atuação pedagógica, que ultrapassem a ênfase exclusiva em gêneros textuais como ponto de partida e de chegada do processo de ensino-aprendizagem. Embora os gêneros representem unidades fundamentais para a compreensão da linguagem em uso, pois se configuram como realizações discursivas socialmente situadas (Bakhtin, 2003; Marcuschi, 2008), seu papel no planejamento didático deve ser ressignificado. Em vez de constituírem o eixo central e exclusivo das práticas escolares, os gêneros podem funcionar, em outros momentos, como meios dinamizadores, por meio dos quais múltiplas práticas de linguagem — como leitura crítica, produção escrita, escuta ativa, oralidade argumentativa e análise linguística — são mobilizadas e articuladas em função de objetivos comunicativos, formativos e sociais mais amplos.

Essa perspectiva é consonante com a abordagem da BNCC (2018), que propõe as práticas de linguagem como eixo estruturante do ensino de Língua Portuguesa. Tais práticas são concebidas não como habilidades fragmentadas, mas como formas de agir na linguagem e com a linguagem, que demandam, para sua efetivação, o uso articulado de saberes linguísticos, discursivos, socioculturais e cognitivos. Nesse sentido, limitar a organização metodológica à escolha de um ou mais gêneros textuais como estrutura fixa de trabalho pode resultar em um ensino limitado, que prioriza a forma em detrimento da função, a reprodução em lugar da autoria, e o produto final em vez do processo formativo.

Além disso, mesmo os modelos mais avançados tendem a priorizar ora a descrição linguística, ora a lógica da produção textual, ora ainda a dimensão procedimental da aprendizagem. Poucos, entretanto, partem de uma estrutura metodológica centrada na experiência do aluno como sujeito da linguagem, que precisa circular por diferentes gêneros e domínios discursivos, dominando usos, funções e estruturas da língua de forma situada. A esse respeito, a BNCC é categórica ao afirmar que o ensino de Língua Portuguesa deve promover o desenvolvimento de competências que articulem leitura, produção, análise e oralidade em contextos reais de uso.

Cabe destacar, neste ponto, ainda que a proposta se alinhe à BNCC ao incorporar o conceito de *práticas de linguagem* — nos termos de Geraldini (2011) — e ao reconhecer a relevância de um ensino orientado por competências relacionadas à leitura, à produção textual, à oralidade e à análise linguística, os autores desta proposta metodológica não se limitam à estrutura normativa imposta por esse documento. Tal distanciamento revela uma postura crítica frente à padronização curricular promovida pela BNCC, cuja ênfase em competências tende a reduzir a complexidade das práticas de linguagem a descritores mensuráveis, enfraquecendo a dimensão formativa, discursiva e sociocultural do ensino. Em vez de reproduzir a lógica tecnicista e avaliativa da Base, a metodologia aqui discutida propõe um modelo que valoriza a singularidade dos sujeitos, a diversidade dos contextos e a

construção significativa do conhecimento linguístico, reafirmando a centralidade do aluno como agente do processo educativo e o papel do professor como mediador reflexivo e criador de percursos formativos.

Diante disso, a formulação de uma nova metodologia, como a Metodologia de Aprendizagem Multidimensional com Rotas Sequenciadas (MAMRS), justifica-se por sua capacidade de superar as fragmentações anteriormente destacadas. A MAMRS organiza o percurso formativo por rotas flexíveis e adaptativas que integram as práticas de linguagem em experiências significativas, contemplando tanto os objetivos de ensino quanto os modos como os sujeitos efetivamente aprendem, ancorando-se na teoria da aprendizagem significativa (Ausubel, 2002) e em concepções críticas de linguagem. Em síntese, os modelos metodológicos existentes ofereceram contribuições significativas para o ensino de Língua Portuguesa; contudo, ao se filiarem, em muitos casos, a uma única vertente teórica, acabam por restringir o alcance do trabalho pedagógico, limitando a exploração de outros aspectos constitutivos da língua e da linguagem.

Esse é, inclusive, o motivo pelo qual a MAMRS não se vincula exclusivamente a uma única vertente teórica — ainda que o domínio das práticas de linguagem (Geraldí, 2011) anuncie uma base sociointeracionista. A proposta parte do reconhecimento de que nenhuma teoria, isoladamente, é capaz de contemplar a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem da língua. Nessa direção, a reflexão sobre a relação entre teorias da aprendizagem e teorias linguísticas torna-se essencial para repensar o ensino de Língua Portuguesa sob uma perspectiva científica e pedagógica integrada.

Embora ambas compartilhem o interesse pela linguagem, seus focos são distintos: enquanto as teorias linguísticas explicam o funcionamento e a organização dos sistemas linguísticos, as teorias da aprendizagem investigam os modos pelos quais os sujeitos constroem, internalizam e ressignificam o conhecimento. Essa distinção, contudo, não deve ser entendida como oposição, mas como complementaridade. Compreender como os alunos aprendem é condição indispensável para selecionar e articular as abordagens linguísticas mais adequadas, pois o aprendizado da língua não ocorre pela simples exposição a estruturas, e sim pela interação significativa entre sujeito, linguagem e contexto.

Ao adotar uma perspectiva centrada na aprendizagem, a MAMRS não toma a teoria linguística como ponto de partida, mas como campo de referência a ser selecionado conforme as necessidades formativas e cognitivas dos aprendizes. Tal orientação aproxima-se dos pressupostos da aprendizagem significativa de Ausubel (2002) e das teorias metacognitivas de Flavell (1987), segundo as quais o aluno precisa relacionar novos saberes aos conhecimentos prévios, reorganizando-os de modo consciente e funcional. Nesse sentido, o papel do professor desloca-se de transmissor para mediador — alguém que, ao reconhecer a diversidade dos modos de apropriação da linguagem,

organiza situações didáticas que estimulem a reflexão, a autonomia e a retenção duradoura do conhecimento.

Integrar teorias da aprendizagem e teorias linguísticas, portanto, é superar a dicotomia entre forma e sentido, entre estrutura e uso, entre ensinar língua e ensinar a pensar linguisticamente. A aprendizagem, entendida como processo ativo, contínuo e situado, orienta a escolha e a adaptação das teorias linguísticas mais adequadas a cada contexto educativo, favorecendo práticas que promovam não apenas a competência comunicativa, mas também o desenvolvimento crítico e cognitivo dos sujeitos em formação. A formulação de um novo modelo, portanto, não é uma ruptura com o passado, mas um passo necessário para consolidar avanços, corrigir lacunas e promover um ensino de Língua Portuguesa mais coerente com as necessidades atuais da escola pública brasileira e com os pressupostos teóricos que sustentam a linguagem como prática social.

3. Metodologia de Aprendizagem Multiprofissional com rotas sequenciadas: fundamentos

Ensinar não se resume a transmitir informações; trata-se de orientar percursos, instigar o pensamento, promover relações significativas entre saberes e realidades (Freire, 1996; Schön, 2000). Para tanto, é preciso um docente que vá além do domínio conteudístico: é necessário que conheça profundamente os fundamentos teóricos da linguagem, que compreenda os processos de aprendizagem e que se aproprie criticamente das diretrizes curriculares que regem, no caso em questão, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Nesse cenário, o papel do professor é ressignificado: ele deixa de ser um reproduzidor de conteúdos e torna-se um mediador reflexivo, capaz de realizar diagnósticos pedagógicos acurados e construir estratégias didáticas coerentes com as necessidades reais de seus alunos (Tardif, 2002; Perrenoud, 2002).

Com base nesse entendimento, torna-se indispensável reconhecer que o ensino de Língua Portuguesa, tal como delineado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deve organizar-se em torno das práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção textual (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (Brasil, 2018). Essas práticas, longe de constituírem compartimentos estanques, configuram-se como dimensões interdependentes e interativas do uso da linguagem em contextos diversos. Seguindo a proposição de Geraldi (2011), as práticas de linguagem devem ser concebidas como unidades básicas do ensino, por meio das quais se realiza a mediação entre o sujeito e os discursos que circulam socialmente. Nesse sentido, o trabalho pedagógico em sala de aula deve articular, de forma orgânica e dialógica, as práticas de leitura, de produção de textos, de oralidade e de análise linguística – entendidas como práticas concretas de linguagem, situadas historicamente e carregadas de intencionalidade comunicativa.

No entanto, essa orientação da BNCC exige mais do que reconhecimento teórico; ela demanda um modelo metodológico que permita ao professor colocar em ação, de forma planejada e reflexiva, o ensino baseado em práticas de linguagem. Para tanto, é necessário um protocolo que organize o processo de ensino-aprendizagem em rotas sequenciadas, adaptativas e significativas, que partam de um diagnóstico preciso das necessidades da turma e conduzam à superação de dificuldades reais. Isso implica, portanto, entender o professor como pesquisador de sua prática – um sujeito que observa, investiga, interpreta e toma decisões pedagógicas com base em evidências.

Pensar uma metodologia de ensino para o ensino contemporâneo de Língua Portuguesa exige, também, uma compreensão refinada sobre como os alunos aprendem e quais recursos podem, de fato, potencializar essa aprendizagem. Como destaca Rodrigues e Santos (2023), uma das grandes lacunas das propostas metodológicas mais consolidadas está na pouca articulação entre os pressupostos linguísticos e os fundamentos das teorias de aprendizagem. Não se deve focar apenas em um ou outro aspecto, integrar as duas questões e flexibilizá-las, quando necessário, é o que garantirá a adaptação do conteúdo ao processo de como o aluno aprende.

Em um cenário marcado por fluxos intensos de informação, múltiplas linguagens e pela aceleração dos processos cognitivos mediados por tecnologias digitais, é imperioso considerar que os discentes de hoje acessam, processam e constroem saberes de forma distinta das gerações anteriores. Diante disso, modelos metodológicos que não dialoguem com essas transformações tendem a fracassar em seu propósito formativo. É nesse ponto que se torna fundamental resgatar os princípios da aprendizagem significativa, tal como propostos por Ausubel (2002), cuja ênfase na valorização dos conhecimentos prévios (subsunçores) do aluno oferece um caminho promissor. Ao reconhecer o que o discente já sabe e ao ativar esses saberes como âncoras cognitivas, o professor amplia as possibilidades de retenção, integração e reconstrução do novo conteúdo.

A Metodologia de Aprendizagem Multidimensional com Rotas Sequenciadas (MAMRS) surge, assim, como uma resposta a essa demanda urgente. Seu objetivo central é oferecer uma estrutura metodológica coerente com as práticas de linguagem, promovendo um ensino centrado nas práticas reais de uso da língua e na mediação pedagógica que favoreça a aprendizagem significativa. A partir de um planejamento intencional, o professor diagnostica as dificuldades dos alunos relacionadas às práticas de linguagem e, com base nisso, organiza rotas de aprendizagem que permitam ao estudante visitar, reconstruir e ampliar seus saberes. Essas rotas não são lineares nem padronizadas: elas são ajustadas conforme o contexto, o repertório e os objetivos de cada grupo, respeitando o caráter plural e processual da linguagem.

A seguir, apresentar-se-á os princípios que fundamentam essa metodologia, cujos eixos articuladores visam à superação da fragmentação do ensino de língua, à valorização da diversidade linguística, à integração entre as dimensões do letramento e ao fortalecimento da autonomia dos sujeitos aprendentes:

1.Práticas de Linguagem: a metodologia parte da concepção de linguagem como prática social, articulando leitura, produção escrita, oralidade, escuta, análise linguística e semiótica em atividades contextualizadas e funcionalmente integradas. Essas práticas são desenvolvidas a partir da identificação das habilidades linguísticas a serem mobilizadas e diagnosticadas previamente, promovendo uma aprendizagem significativa, situada e orientada por finalidades reais de uso da língua em contextos diversos. O foco está no desenvolvimento da competência linguística da autoria e da reflexão crítica sobre os usos da linguagem.

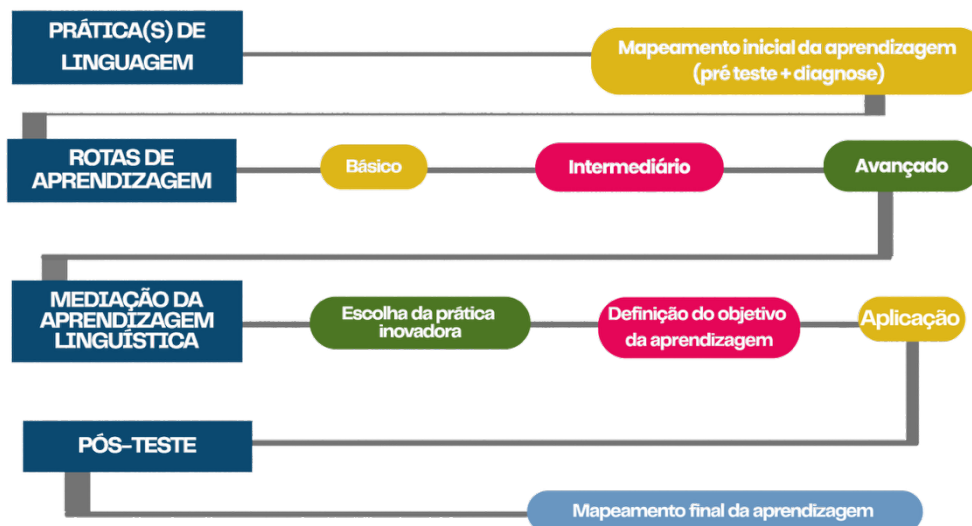
2.Rotas de Aprendizagem Sequenciadas: as rotas propostas pela MAMRS são organizadas em níveis de complexidade (básico, intermediário e avançado) e estruturadas com base em diagnóstico prévio (pré-teste e diagnose), possibilitando um percurso formativo progressivo e ajustável. Essa lógica evita lacunas de aprendizagem e permite a adequação às necessidades individuais dos estudantes. As rotas são concebidas como trilhas dinâmicas, que respeitam o ritmo de cada aprendiz e favorecem sua autonomia, garantindo que o desenvolvimento das habilidades ocorra de forma contínua, articulada e em espiral, promovendo a personalização do ensino e a superação de dificuldades específicas.

3.Mediação da Aprendizagem Linguística: a mediação é entendida como um processo ativo, em que o professor assume o papel de articulador entre os saberes escolares e os modos de aprendizagem dos estudantes. Na MAMRS, a mediação ocorre por meio de práticas inovadoras de ensino, com destaque para o uso de jogos pedagógicos que estimulam a resolução de problemas linguísticos, a colaboração e a criatividade. Essa mediação também se dá pela escolha e implementação de atividades didáticas contextualizadas, capazes de promover a apropriação efetiva das práticas de linguagem e favorecer a formação de sujeitos críticos e protagonistas do próprio processo de aprendizagem.

4.Consolidação dos Saberes (pós-teste): este princípio orienta a etapa final da metodologia, em que se realiza o pós-teste como instrumento de verificação das aprendizagens efetivamente desenvolvidas. Mais do que uma etapa classificatória, a consolidação dos saberes na MAMRS representa um momento reflexivo e formativo, em que o estudante tem a oportunidade de mobilizar os conhecimentos construídos ao longo do percurso e de avaliar seus avanços. Essa consolidação permite, ainda, o replanejamento de intervenções pedagógicas e o fortalecimento da autonomia do aluno frente aos desafios linguísticos, consolidando o ciclo de aprendizagem contínua proposto pela metodologia.

Com o objetivo de ilustrar sua operacionalização, a proposta metodológica organiza-se da seguinte maneira:

Figura 1 – Esquema da Metodologia de Aprendizagem Multidimensional com Rotas Sequenciadas



Fonte: elaboração própria

Dado que o ensino de Língua Portuguesa deve estar centrado nas práticas de linguagem, é imprescindível reconhecer que qualquer avanço significativo no processo de ensino-aprendizagem exige o estabelecimento de um ponto de partida claro: a compreensão das condições linguísticas reais dos estudantes. Essa etapa diagnóstica não deve ser vista como mera formalidade inicial, mas como eixo estruturante do planejamento pedagógico. Ao identificar os saberes prévios, as lacunas conceituais, as dificuldades recorrentes e as potências já consolidadas, o professor obtém condições fundamentais para a elaboração de rotas de aprendizagem que dialoguem com a realidade concreta dos alunos. Isso se coaduna, inclusive, com os princípios da aprendizagem significativa (Ausubel, 2002), uma vez que somente é possível promover a construção de novos conhecimentos quando estes se ancoram de maneira substantiva nos esquemas cognitivos já existentes.

Sem esse mapeamento inicial, o ensino pode de se tornar fragmentado e ineficaz, ora apresentando atividades aquém das capacidades dos estudantes, ora impondo desafios desproporcionais que geram frustração e desmotivação (Oliveira, 2024; Barros, Sene, 2025). Compreender antes de avançar significa, portanto, assumir uma postura investigativa e responsiva, em que o professor atua como pesquisador da aprendizagem, capaz de realizar intervenções pedagógicas intencionalmente planejadas, ajustadas às singularidades da turma e orientadas por

objetivos claros e mensuráveis. Além disso, esse movimento favorece um acompanhamento mais contínuo e criterioso da evolução dos alunos, permitindo que o percurso formativo seja gradualmente realinhado à medida que novas necessidades emergem. Trata-se, em última instância, de reconhecer que o ensino eficaz é sempre situado, processual e fundamentado em evidências científicas.

De acordo com a MAMRS, o mapeamento inicial da aprendizagem deve concatenar duas estratégias complementares: o pré-teste e a diagnose. Essas estratégias podem ser assim entendidas:

- (a) O pré-teste: é um exame estruturado e padronizado, aplicado antes do início da intervenção pedagógica, com a finalidade de quantificar o nível de conhecimento prévio dos alunos e estabelecer uma linha de base para comparação ao longo e ao final do processo educativo. Sua aplicação é essencial para garantir que as atividades subsequentes sejam planejadas de forma estratégica, levando em consideração as reais necessidades da turma. Para isso, serão utilizadas avaliações no formato de testes de múltipla escolha e com a definição clara dos objetivos e hipóteses que subsidiam cada uma das questões do teste – similares aos descritores de leitura do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por exemplo. A adoção desse modelo garante não apenas um padrão na coleta de dados, mas também familiariza os alunos com estruturas avaliativas amplamente utilizadas no contexto educacional brasileiro – o que indica uma perspectiva cidadã de educação. A escola, nesse sentido, não pode negligenciar tais instrumentos — ainda que estejam vinculados a dimensões estruturais (e por vezes descontextualizados) do sistema educacional —, pois eles fazem parte das práticas sociais de letramento e de participação cívica. Ao se apropriar conscientemente dessas estruturas, o aluno não apenas responde a uma demanda institucional, mas também desenvolve competências reflexivas que o capacitam a atuar de forma crítica e autônoma em diferentes contextos avaliativos e sociais.
- (b) Diagnose: diferente de uma avaliação somativa, seu propósito não é apenas atribuir uma nota, mas fornecer subsídios para a elaboração de estratégias que atendam às reais demandas da turma. Para isso, investiga tanto as potencialidades quanto as dificuldades individuais, considerando que o percurso de aprendizagem varia entre os estudantes. A partir dessa análise inicial, torna-se possível identificar quais aspectos demandam maior intervenção e quais podem ser potencializados no processo educativo. Esse diagnóstico é construído a partir da coleta de dados qualitativos e quantitativos, utilizando instrumentos variados que permitem captar nuances do aprendizado.

A Metodologia de Aprendizagem Multidimensional com Rotas Sequenciadas (MAMRS) propõe um processo pedagógico orientado por dados e sensível à realidade da sala de aula. Nesse sentido, estabelece uma distinção clara — embora complementar — entre dois instrumentos fundamentais: a diagnose e o pré-teste. Enquanto a diagnose atua como uma ferramenta qualitativa e interpretativa, voltada à coleta de indícios sobre práticas de linguagem, dificuldades recorrentes e fatores sociocognitivos que influenciam o aprendizado, o pré-teste assume um caráter mais estruturado, quantitativo e sistematizado, oferecendo uma referência objetiva para compreender o nível de desenvolvimento do conhecimento linguístico do aluno e orientar, de forma mais precisa, as intervenções pedagógicas necessárias ao aprimoramento de suas competências. Nesse sentido, a contribuição fundamental da MAMRS consiste em orientar o mapeamento inicial da aprendizagem dos alunos articulando dois instrumentos que possibilitam ao docente uma compreensão mais abrangente do perfil cognitivo discente, permitindo o delineamento de percursos pedagógicos alinhados aos objetivos de aprendizagem previstos.

A lógica subjacente à MAMRS, portanto, alinha-se a um modelo formativo e processual de avaliação, em que os dados obtidos orientam a tomada de decisões pedagógicas intencionais e informadas (Hoffmann, 2013). Tais decisões não se limitam à escolha de conteúdos ou atividades, mas envolvem a organização de rotas de aprendizagem adaptadas, coerentes com o nível de competência dos alunos e com os desafios reais identificados no diagnóstico inicial (Luckesi, 2005; 2008). Nessa perspectiva, o mapeamento da turma não visa à segmentação hierárquica dos sujeitos, mas à construção de percursos mais equitativos, respeitando os diferentes pontos de partida e promovendo o avanço de todos em direção à aprendizagem significativa (Ausubel, 2002).

O reconhecimento dos subsunçores (Ausubel, 2002) — conceitos e conhecimentos prévios já estruturados cognitivamente nos alunos — constitui-se como informação essencial que redimensiona a práxis docente em duas frentes complementares. Por um lado, o professor, ao compreender quais são as estruturas de conhecimento antecedentes disponíveis em seus alunos, pode planejar deliberadamente o ensino, selecionando analogias, exemplos, explicações e estratégias que façam dialogar com o novo conteúdo com essas âncoras cognitivas preexistentes, potencializando a compreensibilidade e a retenção significativa do aprendizado (Shulman, 2004). Por outro lado, o estudante, ao conectar novas informações àquilo que já domina, mobiliza seus subsunçores como elementos mediadores que facilitam a atribuição de significados, tornando-se agente ativo na transformação de sua estrutura cognitiva (Ausubel; Novak; Hanesian, 1978). Destarte, o mapeamento inicial transcende a dimensão diagnóstica e se converte em ferramenta de diferenciação pedagógica que beneficia reciprocamente professores e alunos na construção compartilhada de aprendizagens significativas.

A estruturação das rotas de aprendizagem parte, então, dos dados obtidos no mapeamento inicial da aprendizagem, que é o conjunto do pré-teste e da diagnose. O pré-teste pode ser constituído por 10 questões de múltipla escolha (ou mais), é desenhado com foco a aferir uma ou mais práticas de linguagens, com níveis graduais de complexidade³. Os resultados são categorizados de acordo com médias ponderadas: turmas com até 40% de acerto são classificadas no nível inicial, exigindo retomada de habilidades básicas do tópico investigado; turmas com médias entre 50% e 60% situam-se no nível intermediário, o que demanda ações voltadas à transição entre a metalinguagem descritiva e a epilinguagem interpretativa; por fim, turmas com médias entre 70% e 100% são consideradas de nível avançado, sendo possível trabalhar com foco em epilinguagem crítica, análise linguística-discursiva e usos sofisticados da linguagem. A personalização das rotas, portanto, respeita o princípio da adaptabilidade da metodologia, promovendo o avanço progressivo de cada estudante com base em suas competências já consolidadas e nos desafios que ainda precisam ser superados no processo de formação como leitor crítico e autônomo.

Embora a estruturação das rotas de aprendizagem esteja ancorada nos resultados obtidos por meio de um pré-teste e preveja a categorização dos estudantes em níveis distintos (básico, intermediário e avançado), é fundamental destacar que tal escolha, ainda que metodologicamente objetiva, não limita a autonomia do professor-pesquisador na condução do processo formativo. Reconhece-se que os sistemas avaliativos de larga escala oferecem parâmetros para o diagnóstico inicial, sobretudo por se basearem em descritores amplamente conhecidos no ambiente escolar, porém, a aplicação dessas diretrizes deve ser mediada por uma postura pedagógica crítica e sensível às singularidades da turma.

Feito o diagnóstico, parte-se, então, a organização do conteúdo a ser trabalhado em diferentes rotas (Figura 1). As rotas possuem três características fundamentais que garantem sua eficácia. A primeira é o aprendizado segmentado, em que cada módulo aprofunda um conjunto específico de competências, evitando que o ensino se torne generalista. Essa segmentação permite que os alunos desenvolvam cada habilidade de maneira sólida antes de avançarem para novos conteúdos – cabe destacar que antes da próxima rota sempre há atividades de avaliação de aprendizagem com base no módulo estudado. A segunda característica é a evolução estruturada, que evita lacunas no aprendizado ao organizar as etapas de ensino de forma lógica e progressiva. Dessa forma, cada nova habilidade introduzida apoia-se nos conhecimentos previamente construídos, garantindo coerência ao percurso formativo. Isso reforça a necessidade de que as rotas de aprendizagem sempre se iniciem pelo nível básico, mesmo em turmas com perfil mediano de desempenho, visto que uma rota de nível introdutório pode funcionar tanto como meio de ativação de conhecimentos prévios quanto de

³ O pré-teste pode ser completamente reconfigurado em função da prática de linguagem a ser investigada.

consolidação de saberes escolares. A terceira característica é a progressão orientada, pois, ainda que todos os estudantes partam do mesmo ponto, o formato modular permite o acompanhamento individualizado do ritmo de aprendizagem, garantindo que cada um avance com base em suas necessidades e níveis de competência linguística, sob mediação constante do docente.

Com a apresentação dos módulos, o docente e pesquisador poderão, posteriormente, ofertar estratégias de reforço, retenção e mediação da aprendizagem (Figura 1), garantindo que os conteúdos abordados ao longo das rotas sequenciadas sejam compreendidos, apropriados e mobilizados de maneira significativa pelos estudantes. Para isso, é essencial que essas estratégias estejam ancoradas em práticas inovadoras de ensino, capazes de transcender os modelos tradicionais, muitas vezes centrados na repetição e na memorização desvinculada do uso real da linguagem (Oliveira, 2024, Oliveira, Moraes, Sene, 2025). Essas práticas devem ser concebidas de forma a integrar o conhecimento à ação, estimulando a participação ativa dos alunos e promovendo aprendizagens contextualizadas e duradouras.

Nesse processo, o uso de recursos diversos — como jogos pedagógicos manipuláveis, atividades lúdicas digitais e analógicas, desafios colaborativos e propostas interativas — configura-se como uma via metodológica promissora (Oliveira, 2024), pois transforma o espaço da aprendizagem em um ambiente dinâmico, envolvente e responsivo às necessidades e aos estilos cognitivos dos estudantes. Independentemente da natureza dos recursos utilizados, o elemento comum entre as práticas inovadoras é a centralidade do aluno como agente da própria aprendizagem, o que significa promover situações em que ele possa experimentar, tomar decisões, resolver problemas, levantar hipóteses e construir sentidos com base em sua vivência e nas interações com os demais.

É fundamental esclarecer que a escolha por uma prática inovadora, tal como representada na Figura 1, não deve ser conduzida de maneira arbitrária ou meramente estética, mas sim a partir de uma análise criteriosa das demandas cognitivas e dos objetivos formativos do conteúdo a ser trabalhado. Em contextos escolares, observa-se com frequência a adoção de metodologias denominadas ativas que, embora alterem a forma superficial de apresentação do conteúdo, mantêm estruturas tradicionais de transmissão unidirecional do conhecimento, sem promover, de fato, a mobilização de processos cognitivos mais elaborados. Como adverte Zabala (1998), a escolha de estratégias metodológicas deve sempre estar vinculada a uma clara intencionalidade pedagógica e a uma reflexão sobre os processos de aprendizagem que se pretende ativar.

A prática inovadora, portanto, não deve ser compreendida como um fim em si mesma, mas como um meio para suscitar aprendizagens significativas, que envolvam não apenas a memorização ou fixação de conteúdos, mas, sobretudo, a elaboração ativa, a reconstrução conceitual e o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes. Nesse sentido, cabe ao professor-pesquisador avaliar cuidadosamente qual é o tipo de aprendizagem que se objetiva com determinada atividade: trata-se de reforçar conhecimentos prévios, promover a generalização de conceitos, ampliar repertórios, desenvolver competências metalinguísticas, estimular a resolução de problemas ou fomentar a reflexão crítica. Cada uma dessas metas exige, como destacam Ausubel (2002) e Moreira (2011), a ativação de diferentes estruturas cognitivas, bem como o estímulo a processos metacognitivos — como o planejamento, o monitoramento e a autoavaliação da aprendizagem por parte do aluno.

Além disso, conforme salienta Morin (2002), a complexidade do processo de ensinar-aprender exige que os educadores assumam uma postura investigativa e responsiva, atentos não apenas à seleção de recursos, mas ao modo como esses recursos dialogam com as estratégias mentais mobilizadas pelos estudantes. Práticas inovadoras verdadeiramente transformadoras são aquelas que reconhecem os saberes prévios dos alunos, desafiam suas zonas de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2001) e estimulam sua participação ativa na construção do conhecimento. Isso implica, inclusive, em reconhecer que, em certos contextos e para determinados conteúdos, a prática considerada "inovadora" pode não ser a mais eficiente — sendo necessário, portanto, adotar uma postura crítica e responsiva quanto à adequação pedagógica das estratégias selecionadas.

Dito de outro modo, a escolha de uma prática inovadora deve estar fundamentada em pressupostos teóricos consistentes e em uma compreensão aprofundada dos mecanismos de aprendizagem. Trata-se de uma decisão pedagógica complexa que envolve articular intencionalidade, conteúdo, objetivos, perfil da turma e estrutura cognitiva dos estudantes, assegurando que a inovação metodológica esteja a serviço de uma aprendizagem efetiva, reflexiva e contextualizada. Este é o caso dos jogos pedagógicos manipuláveis, a definição dessa ferramenta deve considerar três dimensões fundamentais do processo de ensino-aprendizagem: o **como**, o **quando** e o **por que**. O *como* refere-se à escolha do tipo de jogo mais adequado à prática de linguagem desejada, de modo que a estrutura lúdica favoreça o desenvolvimento das competências linguísticas em foco. O *quando* diz respeito ao momento didático em que o jogo é inserido, podendo ocorrer na etapa de ativação de conhecimentos prévios, na consolidação e aplicação dos conteúdos ou ainda na avaliação formativa, conforme os objetivos de aprendizagem. Já o *por que* relaciona-se ao sentido atribuído à experiência lúdica: jogar não apenas para reproduzir saberes, mas para compreender, transformar e mobilizar o conhecimento. Assim, o jogo assume uma função pedagógica que ultrapassa o entretenimento, convertendo-se em

estratégia de mediação cognitiva e linguística, capaz de promover aprendizagens significativas e reflexiva.

Os jogos pedagógicos devem, ainda, ser elaborados a partir de critérios teórico-metodológicos que integram a Taxonomia de Bloom, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2000) e a noção de transposição didática de Chevallard (1991) e Oliveira (2024). No que concerne à transposição didática, é fundamental garantir que os saberes linguísticos selecionados sejam necessários e suficientes para constituírem práticas inovadoras e, conseqüentemente, transformarem-se em saberes escolares ensináveis (Oliveira, 2025). Além disso, ao elaborar o jogo, deve-se considerá-lo como dispositivo pedagógico que reconheça e mobilize os subsunçores dos alunos —seus conhecimentos preexistentes ou os que acabará de aprender —, possibilitando que novos conhecimentos se ancoram em estruturas cognitivas já consolidadas e, portanto, se solidifiquem significativamente.

Cada jogo deve ser projetado para operar em determinado nível cognitivo (lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar ou criar) e atender a uma função pedagógica específica. Por exemplo, jogos de cartas ativam raciocínio analítico, memória de trabalho e competências metalinguísticas, situando-se nos níveis de “lembrar” e “compreender”; jogos de tabuleiro favorecem o raciocínio estratégico e a cooperação, operando em níveis de “aplicar” e “analisar”; enquanto o dominó mobiliza atenção seletiva, memória operacional e pensamento analógico, abrangendo “compreender”, “aplicar” e “analisar”. Assim, a elaboração e a seleção dos jogos devem considerar simultaneamente suas questões cognitivas que as práticas em questão podem potencializar e suas funções pedagógicas, isto é, para que servem dentro da prática docente. O professor atua, portanto, como designer da experiência de aprendizagem, articulando a mecânica lúdica às metas pedagógicas e garantindo que a ludicidade esteja a serviço do desenvolvimento intelectual (Oliveira, 2024; 2025).

A etapa final da Metodologia de Aprendizagem Multidimensional com Rotas Sequenciadas (MAMRS) concentra-se na consolidação da aprendizagem por meio da aplicação de um pós-teste (Figura 1), que atua como instrumento de verificação qualitativa dos avanços obtidos ao longo do percurso formativo. A concepção que sustenta essa prática se ancora na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2002), segundo a qual o aprendizado ocorre de maneira efetiva quando as novas informações são assimiladas e ancoradas em estruturas cognitivas já existentes no sujeito. Ou seja, o conhecimento não é meramente acumulado, mas integrado, modificado e ressignificado, tornando-se parte de um arcabouço mais complexo e funcional.

No âmbito do ensino de Língua Portuguesa, essa perspectiva ganha contornos ainda mais específicos, pois as práticas de linguagem — leitura, produção textual, análise linguística e oralidade — exigem o desenvolvimento de competências discursivas que não se resumem à simples reprodução de conteúdos, mas envolvem processos de compreensão, interpretação, inferência e reflexão crítica. Nesse sentido, o pós-teste não pode ser compreendido como um mecanismo de mensuração pontual, mas como uma ferramenta que permite aferir a efetividade das rotas sequenciais traçadas a partir do diagnóstico inicial. Como ressaltam Magalhães e Cristóvão (2023), a avaliação deve estar organicamente articulada ao percurso de aprendizagem, operando como um elemento de retorno e de reorientação das práticas pedagógicas, e não como ponto final do processo.

Além disso, à luz das contribuições da psicologia cognitiva (Sweller, 1988; Chandler, Sweller, 1991), é preciso considerar que a consolidação do conhecimento se dá de maneira gradual, exigindo oportunidades de revisitação, ativação e uso dos conteúdos em diferentes contextos. O pós-teste, nesse panorama, configura-se não como instrumento classificatório, mas como oportunidade formativa para estimular a transferência do conhecimento—isto é, a capacidade de mobilizar informações adquiridas em novas situações—, promovendo, assim, um nível mais elevado de abstração e autonomia intelectual. Essa perspectiva alinha-se à teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2002), na medida em que reconhece que o aprendizado duradouro emerge quando o sujeito consegue não apenas reter informações, mas ressignificá-las e aplicá-las em contextos diversos e complexos, evidenciando o desenvolvimento de estruturas cognitivas cada vez mais sofisticadas.

Por fim, é fundamental destacar que o pós-teste, dentro da MAMRS, não tem apenas um caráter classificatório, mas também formativo e analítico. Ele permite não apenas mensurar se os objetivos propostos foram alcançados, mas também subsidiar reflexões sobre a adequação das estratégias utilizadas, a eficácia das intervenções didáticas e a necessidade de ajustes no percurso de aprendizado do aluno. Nesse sentido, o pós-teste pode assumir múltiplas formas, desde instrumentos objetivos — como testes de múltipla escolha — até estratégias avaliativas mais abertas, como produções textuais escritas, atividades orais, intervenções multissemióticas ou análises linguísticas contextualizadas. A escolha do formato mais adequado deve ser orientada pela natureza da prática de linguagem trabalhada, pelos objetivos definidos no planejamento e, sobretudo, pelo percurso formativo trilhado ao longo das rotas sequenciais. Segundo Perrenoud (1999), uma avaliação eficaz é aquela que permite ajustar os meios aos fins, promovendo a autorregulação da aprendizagem por parte dos estudantes. Desse modo, o pós-teste, quando bem alinhado às práticas de linguagem e às rotas personalizadas de aprendizagem, contribui para consolidar saberes, ativar competências cognitivas superiores — como análise, síntese, avaliação e criação — e favorecer a consciência metacognitiva do aluno sobre seus próprios avanços, limites e possibilidades.

4. Considerações Finais

A Metodologia de Aprendizagem Multidimensional com Rotas Sequenciadas (MAMRS) configura-se como uma resposta teórico-prática às exigências atuais do ensino de Língua Portuguesa, ao articular fundamentos da educação linguística (Bagno, Rangel, 2015), as práticas de linguagem como unidade básica do ensino (Geraldi, 2011) e com princípios da psicologia da aprendizagem, notadamente a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel (2002). Em um cenário educacional marcado por demandas de inovação, inclusão e articulação entre teoria e prática, a MAMRS propõe não um rompimento com as metodologias anteriores, mas uma sistematização coerente com os pressupostos da BNCC e com as complexidades dos contextos escolares contemporâneos.

Diferentemente de abordagens como a Sequência Didática Genebrina, o modelo de Zabala ou a Aprendizagem Linguística Ativa — cujas contribuições são legítimas, consistentes e cientificamente consolidadas —, a MAMRS não pretende substituir tais metodologias, mas sim somar-se a elas, oferecendo um caminho de ação docente que esteja sintonizado com os princípios da BNCC. Seu foco está na organização do processo de ensino-aprendizagem com base em rotas sequenciadas, planejadas a partir de um diagnóstico preciso, mediadas por estratégias significativas e avaliadas de forma reflexiva e formativa. Trata-se de uma proposta que entende o professor como pesquisador de sua prática, capaz de tomar decisões pedagógicas fundamentadas, e o aluno como sujeito ativo, que aprende por meio da construção progressiva, da integração de saberes e da mobilização de competências complexas.

A inovação da MAMRS reside, sobretudo, em sua capacidade de fundir teorias linguísticas de base sociointeracional (Bronckart, 1999, Morato, 2004; Geraldi, 2011) com concepções de aprendizagem que reconhecem o sujeito como agente ativo da construção do conhecimento. Ao promover rotas sequenciais adaptáveis, a metodologia favorece o desenvolvimento de processos metacognitivos (Flavell, 1987; Nelson; Narens, 1996; Sternberg, 2000), a autorregulação da aprendizagem (Pozo, 2002; Frison, 2006; Beber, 2007) e a ampliação qualitativa dos saberes linguísticos, em consonância com os fundamentos da pedagogia crítica e da educação linguística (Bagno, Rangel, 2015; Oliveira, 2024).

Ao organizar o ensino a partir das práticas de linguagem (oralidade, leitura, escrita e análise linguística), de forma processual, situada e interativa, a MAMRS oferece um caminho metodológico consistente para operacionalizar as competências previstas na BNCC sem incorrer em reducionismos nem desvios da proposta curricular. Mais do que um modelo técnico, a MAMRS propõe um novo olhar para o processo educativo: um olhar que reconhece o valor do diagnóstico pedagógico como ponto de partida, da mediação como instância essencial de construção do conhecimento e da avaliação como instrumento contínuo de consolidação e ressignificação dos saberes. Trata-se, portanto, de um método que valoriza a singularidade dos sujeitos, a complexidade da linguagem e a necessidade de intervenções pedagógicas fundamentadas, que promovam aprendizagens significativas, duradouras e socialmente relevantes.

Ao contribuir com a formação crítica dos professores e ao oferecer subsídios teóricos e aplicáveis à sala de aula e à pesquisa, a Metodologia de Aprendizagem Multidimensional com Rotas Sequenciadas se inscreve como uma proposta em construção — aberta a ajustes, validações e reformulações — que pretende ampliar o repertório metodológico disponível aos educadores e pesquisadores comprometidos com uma educação linguística transformadora.

5. Referências

- ACOSTA PEREIRA, Rômulo; COSTA-HÜBES, Tânia Cristina. A prática de análise linguística/semiótica nas aulas de Língua Portuguesa em contexto da Educação Básica: reflexões no devir. **Revista Educação e Linguagens**, Dourados, v. 13, p. 211-232, 2024.
- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-83, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail Bakhtin. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachael Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- BEBER, Bruno. **Reeducar, reinserir e ressocializar por meio da educação à distância**. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FLAVELL, John. Speculations about the nature and development of metacognition. In: WEINERT, Franz; KLUWE, Rainer (ed.). **Metacognition, motivation, and understanding**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987. p. 21-29.

FRISON, Luciana Maria Bins. **Autorregulação da aprendizagem**: atuação do pedagogo em espaços não escolares. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

CHANDLER, Paul; SWELLER, John. Cognitive Load Theory and the Format of Instruction. **Cognition and Instruction**, v. 8, n. 4, p. 293-332, 1991.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliando redações**: metodologias e instrumentos de avaliação. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. 272 p.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 1, n. 107, p. 187-206, jul. 1999.

MAGALHÃES, Tania Guedes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: uma leitura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. Disponível em: https://87f78528-b98c-4d12-a9ae-6f304c849ca9.filesusr.com/ugd/2571f3_cofade51da4c489fa4efa523d7bda75c.pdf. Acesso em: 6 jul. 2025.

MAGALHÃES, Tania Guedes.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. As diferentes configurações de sequência didática: do esquema original ao expandido no Brasil. **Raído**, Dourados, v. 17, p. 83-106, 2023.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, p. 547-573, 2006.

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

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fátima; BENTES, Ana Cristina (org.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. v. 3. São Paulo: Cortez, 2004.

MOREIRA, Marco Antônio. **Afinal, o que é aprendizagem significativa?** Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS, [2011]. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2025.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 7. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NELSON, Thomas; NARENS, Louis. Why investigate metacognition? In: METCALFE, Janet; SHIMAMURA, Arthur P. (ed.). *Metacognition: knowing about knowing*. Cambridge, MA: MIT Press, 1996. p. 1-27.

OLIVEIRA, Fernando Augusto de Lima. Do saber científico ao saber escolar: caminhos para uma educação linguística. In: MORAES, Maria Célia Rocha de (org.). **Aprendizagem linguística em jogo: ações interventivas em prol da recuperação de habilidades pontuatórias na escrita de estudantes do ensino fundamental - anos finais**. Recife: EDUPE, 2024. p. 30-34.

OLIVEIRA, Fernando Augusto de Lima; MORAES, Maria Célia Rocha de; SENE, Marcus Garcia de (org.). **Ludicidade no ensino de Língua Portuguesa: explorando e aprendendo com jogos pedagógicos manipuláveis**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 161 p. ISBN 978-65-265-1985-1.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Tradução de Rosa E. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POZO, Juan Ignacio. **Aquisição de conhecimento: quando a carne se faz verbo**. Tradução de Antonio Feltrin. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUES, Sannya Fernanda Nunes; SANTOS, V. J. O. Como o estudante aprende? Contribuição das metodologias ativas para a aprendizagem. **Humanidades & Inovação**, v. 10, p. 371-385, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

STERNBERG, Robert. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.

SWIDERSKI, Rosane Maria Sant'Ana; COSTA-HÜBES, Tânia Cristina. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 10, n. 18, 2009.

SWELLER, John. **Cognitive Load during Problem Solving: Effects on Learning**. *Cognitive Science*, v. 12, p. 257-285, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.