

**UNICAMP**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS APLICADAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ICHSA**

## **RELATÓRIO FINAL DE PESQUISA**

**METODOLOGIAS ATIVAS E NOVAS TICS NO ENSINO MÉDIO -  
IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**

Supervisor: Prof. Dr. Márcio Barreto  
Candidata: Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Érica Maio Taveira Grande

Limeira  
Maio de 2023

**UNICAMP**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS APLICADAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ICHSA**

**RELATÓRIO FINAL DE PESQUISA**

**METODOLOGIAS ATIVAS E NOVAS TICS NO ENSINO MÉDIO -  
IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**

Relatório Final de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu do Programa Interdisciplinar de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Faculdade de Ciências Aplicadas da Universidade de Campinas/Limeira como exigência para finalização das atividades como Pesquisadora Colaboradora.

Supervisor: Prof. Dr. Márcio Barreto  
Candidata: Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Érica Maio Taveira Grande

Limeira

Maio de 2023

**Identificação:**

Prof. Dr. Márcio Barreto - Supervisor - Laboratório de Educação Interdisciplinar da ICHSA - FCA - Unicamp - R. Pedro Zaccaria, 1300, Limeira - SP, 13484-350.

Cel. (19)99718-0829

E-mail: [marbar@unicamp.br](mailto:marbar@unicamp.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9282518073717176>

Profª Drª Érica Maio Taveira Grande - Pesquisadora Colaboradora - Laboratório de Educação Interdisciplinar da ICHSA - FCA - Unicamp - R. Pedro Zaccaria, 1300, Limeira - SP, 13484-350.

Cel. (16) 99282-8790

E-mail: [ericamtg@unicamp.br](mailto:ericamtg@unicamp.br).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7504922397794143>

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo verificar se o uso pedagógico das redes sociais e outros recursos digitais e de metodologias ativas estão presentes no processo de ensino e aprendizagem relativo ao uso da linguagem em suas diferentes modalidades e se tais inovações promovem melhor aprendizagem dos estudantes. Sabe-se que o contexto da sala de aula e as propostas escolares tradicionais que solicitam aos estudantes a escrita de textos como atividades avaliativas são, ambos, fatores que tornam o processo de produção textual pouco significativo, pois escrever um texto para ser avaliado pelo professor é diferente de escrever para ser publicado e lido fora da sala de aula. A escola tem o propósito de formar sujeitos proficientes na produção de diferentes gêneros e modalidades existentes na sociedade moderna, portanto o ensino de produção textual precisa ir além das características formais e regras gramaticais. Precisa empregar práticas pedagógicas inovadoras, tendo como embasamento conceitos de língua e linguagem que incorporam os multiletramentos e os diversos gêneros textuais em uso nos diferentes contextos sociais. Para atingir os objetivos desta pesquisa, foram aplicados questionários a alunos da disciplina de Língua Portuguesa e Literaturas de cursos técnicos integrados do IFSP Capivari. Esses alunos também participaram de um projeto de ensino baseado na aprendizagem baseada em desafios (ou CBL), cujo objetivo foi promover a escrita de diferentes gêneros textuais em situações de comunicação concretas. Também foi realizada uma pesquisa bibliográfica para selecionar publicações em bases de dados de relatos de experiências docentes e de outras pesquisas científicas que abordam o mesmo tema a fim de compilar os resultados obtidos por pesquisadores nesta área e para se obter dados de outros contextos. Os resultados obtidos apontam que, no processo de ensino e aprendizagem de produção de textos e construção de sentidos no ensino médio, as propostas pedagógicas inovadoras baseadas em metodologias ativas são mais eficazes para levar os estudantes a se conscientizarem sobre os aspectos de textualidade envolvidos na construção de sentidos em situações reais de comunicação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros textuais. Construção de sentidos. Redes Sociais. Multiletramentos. Metodologias ativas.

## RELEVÂNCIA SOCIAL

O presente trabalho encontra sua importância relacionada ao direito constitucional à educação pública e de qualidade que é garantido a todos os cidadãos brasileiros pela Constituição Federal em seus artigos 205 e 206 (BRASIL, 1988). Esta pesquisa também está em sintonia com relação ao Plano Nacional de Educação, que, conforme a Constituição Federal em seu Art. 214, item III, deve conduzir “à melhoria da qualidade do ensino” (Brasil, 1988).

Considerando que os estudantes que finalizam o Ensino Médio apresentam grandes deficiências relacionadas à produção e interpretação de textos em avaliações oficiais como ENEM, SARESP e PISA, faz-se necessário identificar na prática docente quais implicações sobre o desenvolvimento da linguagem dos estudantes são determinantes.

Considerando os estudos acadêmicos na área de Linguística Aplicada à Educação, procurou-se verificar se o uso de novas tecnologias e o emprego de metodologias ativas são fatores suficientes para o ensino de qualidade em língua portuguesa. Qual a importância da formação linguística dos professores de língua materna para realizarem práticas de linguagem significativas e que promovam o desenvolvimento linguístico dos estudantes? Também tem relevância neste trabalho a análise de como essas variáveis impactam na realidade da sala de aula.

Devido à metodologia empregada e à população que participou do levantamento de dados, os resultados desta pesquisa apresentam dados qualitativos relevantes sobre o uso de metodologias ativas e das novas TICs em atividades de ensino e aprendizagem voltadas para o uso da linguagem, permitindo indicar caminhos para a melhoria da qualidade do ensino de língua portuguesa no Ensino Médio no país.

# SUMÁRIO

## **1 INTRODUÇÃO**

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

2.1 Metodologias Ativas

2.2 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

2.3 Conceitos de Letramento(s) e Multiletramento(s)

2.4 Bases teóricas da Linguística Aplicada

2.5 A formação docente e o uso das tecnologias

## **3 MÉTODOS**

3.1 Detalhamento das atividades realizadas para a coleta de dados

3.2 Substituição do método de levantamento de dados relacionado

## **4 RESULTADOS E ANÁLISES**

4.1 Resultados e análises da pesquisa bibliográfica

4.1.1 Dados sobre metodologias ativas e o uso de ferramentas tecnológicas

4.1.2. Dados sobre letramento digital e literário

4.2 Respostas ao primeiro formulário

4.2.1 Respostas para caracterização dos respondentes

4.2.2 Respostas sobre o ensino de Língua Portuguesa

4.3 Respostas ao segundo formulário

4.3.1 Comentários com sugestões para a realização de projetos em LP

4.4 Considerações referentes ao desempenho das turmas no projeto de ensino

4.4.1 Considerações a respeito da SD e da aprendizagem da escrita

## **5 CONCLUSÕES**

## **6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIVULGAÇÃO E A CONTINUIDADE DA PESQUISA**

## **REFERÊNCIAS**

## **APÊNDICE**

**I – Apresentação**

**II – Introdução/ justificativa**

**III – Público Alvo, perfil da turma**

**IV - Número de aulas**

**V – Conteúdo científico abordado**

**VI – Interesse e Motivação**

**VII – Quadro Sintético de aulas**

**VIII - Recursos de Ensino**

**VIII – Descrição aula a aula**

- Etapa 1 - ENVOLVER (ENGAGE) - 18/04 a 25/04
- Etapa 2 - INVESTIGAR (INVESTIGATE) 02/05 a 16/05
- Etapa 3 - AGIR (ACT) 16/05 a 30/05
- Etapa 4 - TROCAR EXPERIÊNCIAS - 06/06 a 13/06

#### **IX - Exemplo de um Desafio**

#### **X - Referências**

#### **ANEXOS**

## **1 INTRODUÇÃO**

Ser professor de Língua Portuguesa no Brasil, no contexto atual, impõe uma série de desafios complexos e habilidades para lidar não apenas com questões puramente linguísticas e de uso da língua, mas também com aspectos que se ligam a outras áreas do conhecimento. Por esse motivo, as pesquisas em Linguística Aplicada e Linguística de Texto têm se voltado para questões interdisciplinares buscando a integração com conhecimentos de áreas como as Metodologias Ativas e a utilização de recursos pedagógicos envolvendo ambientes digitais, internet, aplicativos, redes sociais, ambientes de educação à distância e plataformas como Google Classroom, Moodle, Microsoft Teams, etc.

Recentemente, com a pandemia mundial de COVID-19, essas novas tecnologias se impuseram de forma mais ou menos traumática (dependendo de questões relacionadas à acesso à rede, acesso a equipamentos tecnológicos e domínio das linguagens digitais). De modo geral, professores, alunos, gestores de escolas e pais ou responsáveis precisaram se adaptar ao denominado ensino remoto emergencial e, com ele, à utilização das novas tecnologias digitais voltadas para a educação.

A concepção desta pesquisa se insere nesse contexto conturbado, mas extremamente produtivo do ponto de vista teórico, dada a efervescência de dados empíricos que emergiram dessa nova realidade vivenciada na prática docente.

Considerando que o propósito do ensino da LP (Língua Portuguesa) é formar sujeitos proficientes na produção de diferentes gêneros textuais e modalidades da língua existentes na sociedade moderna; considerando que o ensino da produção de textos precisa ir além das características formais e regras gramaticais, ou seja, precisa empregar práticas pedagógicas inovadoras, tendo como embasamento conceitos da Linguística Aplicada e da Linguística Textual que compreendam os diversos gêneros textuais em uso pelos sujeitos nos diferentes contextos sociais; considerando também que o ensino da LP vem incorporando as novas tecnologias digitais e as redes sociais como recursos pedagógicos necessários para promover a inclusão digital e evitar o analfabetismo digital; considerando ainda que a era da informação e da tecnologia impulsiona a criação de novos gêneros textuais que exigem novas habilidades de interpretação e de produção, conforme a teoria dos Multiletramentos; considerando tudo isso esta pesquisa elegeu como objetivo verificar se o uso pedagógico das redes sociais e outros recursos digitais e de metodologias ativas no processo de ensino e

aprendizagem relativo ao uso da linguagem em suas diferentes modalidades realmente é capaz de promover uma melhor aprendizagem dos estudantes.

Para atingir esses objetivos, foram aplicados questionários a alunos e professores de Língua Portuguesa do Instituto Federal de São Paulo - IFSP - Capivari. Também foram realizadas atividades de uma Sequência Didática com os alunos do segundo ano do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio com o intuito de verificar correlações entre o trabalho pedagógico utilizando Metodologias Ativas e os resultados de aprendizagem em produção de textos.

Além disso, foi realizada uma pesquisa de revisão bibliográfica para selecionar publicações em bases de dados de relatos de experiências docentes e de outras pesquisas científicas que abordassem o mesmo tema a fim de compilar os resultados obtidos por pesquisadores nesta área e para se obter dados de outros contextos.

Desse modo, a presente pesquisa procurou responder à seguinte pergunta norteadora: **Que condições pedagógicas são necessárias para garantir que os estudantes se tornem proficientes no uso consciente da linguagem?**

Para responder a essa questão norteadora, a presente pesquisa elegeu a seguinte hipótese: Para se tornarem proficientes na construção de sentidos nos diversos contextos de uso da linguagem, os estudantes precisam vivenciar, no contexto escolar: a) experiências significativas de aprendizagem fundamentadas em metodologias ativas, capazes de promover a construção ativa do saber; b) e práticas de multiletramentos associadas às novas tecnologias digitais.

Como justificativa para este trabalho, destaca-se sua importância com base no direito constitucional à educação pública e de qualidade que é garantido a todos os cidadãos brasileiros pela Constituição Federal em seus artigos 205 e 206 (BRASIL, 1988). Esta pesquisa também está em sintonia com relação ao Plano Nacional de Educação, que, conforme a Constituição Federal em seu Art. 214, item III, deve conduzir “à melhoria da qualidade do ensino” (Brasil, 1988).

Conforme dados mais detalhados apresentados no projeto inicial desta pesquisa<sup>1</sup>, os estudantes que finalizam o Ensino Médio apresentam grandes deficiências relacionadas à produção e interpretação de textos em avaliações oficiais como ENEM, SARESP e PISA.

Deficiências estas que se tornaram mais acentuadas devido à pandemia de COVID-19. Dias e Ramos (2022), com base no relatório<sup>2</sup> da UNESCO, UNICEF e Word Bank (2021) sobre os impactos mundiais da pandemia na educação, observam que

[...] esse impacto se verificou em todos os países diretamente afetados pela pandemia. Porém, uns foram mais fortemente afetados do que outros.[...] Esse impacto, como esperado, foi menor nos sistemas

---

<sup>1</sup> Conferir o item 1.1 Contextualização, do Projeto de Pesquisa apresentado, junto ao Plano de Trabalho.

<sup>2</sup> Ver o relatório da UNICEF - Cenário da exclusão escolar no Brasil, que trata dos os impactos da covid no ensino. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>

educacionais de alto desempenho, como os da América do Norte e da Europa; nesse caso, os alunos estão, em média, atrasados de um a cinco meses. Por outro lado, nos países que já apresentavam déficits importantes de aprendizagens mesmo antes da pandemia, como os da América Latina, o atraso escolar encontra-se na faixa de nove a quinze meses. O Banco Mundial estima que, antes da pandemia, mais da metade dos estudantes em países de baixa e média renda viviam em “pobreza de aprendizagem” – ou seja, alunos eram incapazes de ler e entender um texto simples aos 10 anos de idade. Esse número pode subir até 70% devido às interrupções escolares relacionadas à pandemia (UNESCO; UNICEF; WORLD BANK, 2021).

Dessa forma, o contexto social e educacional em que esta pesquisa foi executada não pode ser desprezado nas análises dos dados, uma vez que, tanto os estudantes, quanto os professores experienciaram e foram impactados por esse fenômeno global, cujas consequências ainda estão sendo investigadas. Assim, por se caracterizar por uma pesquisa de cunho pedagógico, com o objetivo de verificar como determinadas variáveis interferem no processo de aprendizagem da escrita, também foram inseridas nos questionários perguntas relacionadas aos impactos da pandemia e do ensino remoto emergencial, cujas respostas e análises encontram-se na seção de análises dos dados.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Para melhor compreensão das variáveis desta pesquisa, nesta seção do trabalho são apresentados conceitos importantes organizados em torno das duas variáveis identificadas no enunciado da hipótese:

- 1) Conceitos de aprendizagem mais amplos e relacionados aos estudos em Educação que correlacionam as metodologias ativas, que investem no protagonismo do estudante na construção do conhecimento e demandam mudança de paradigmas educacionais, com os novos recursos tecnológicos voltados para as práticas pedagógicas.
- 2) Conceitos mais específicos relacionados aos estudos linguísticos que defendem uma concepção de linguagem mais voltada para aspectos sociointeracionais e embasam propostas pedagógicas utilizando gêneros digitais e multimodais e a apropriação crítica da língua.

### **2.1 Metodologias Ativas**

As metodologias ativas (MA) correspondem a várias estratégias de ensino que valorizam o protagonismo dos estudantes incentivando a participação em todas as etapas do processo de construção do conhecimento, além disso o professor desenvolve o papel de mediador, facilitando a busca pelo conhecimento.

Caracterizada como uma metodologia flexível e inovadora no ensino, promove a contextualização trazendo atividades relacionadas com o contexto social dos estudantes tendo potencial para despertar a curiosidade, a autonomia e o incentivo para a tomada de decisões e para o trabalho em equipe.

Existem várias caracterizações para o conceito de metodologias ativas já que estas estão em constante mudança devido às necessidades da sociedade. Para Berbel (2011, p. 29), as MA “baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”.

Seguindo o mesmo viés, Batista e Cunha (2021, p.61) consideram que a “metodologia ativa tem sua concepção baseada na educação crítico-reflexiva, com base no estímulo ao processo de ensino aprendizagem, resultando em um abarcamento por parte do aluno na busca pelo conhecimento”.

A ideia de inovação das MA consiste em defender mudanças nas esferas educacionais diante do avanço da sociedade e da evolução do conhecimento dos indivíduos, tendo como proposta uma metodologia que proporcione um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, superando os métodos conteudistas e de memorização.

Segundo Abreu (2009, p. 19 *apud* BALDEZ et al., 2017, p. 272 ) a obra Emílio, de Jean Jacques Rousseau (1712 -1778) foi o primeiro indício sobre métodos ativos no qual a experiência prevalece e assume destaque em relação à teoria. Entretanto, o termo MA foi inicialmente cunhado pelos professores Charles Bonwell e James Eison no livro “Active Learning: Creating Excitement in the Classroom”, em 1991. Nesse livro, os autores descrevem a percepção de como os estudantes aprendem e enfatizam a necessidade de mudanças no ambiente escolar que promovam o protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento, sendo um caminho benéfico à aplicação dessas estratégias, pois consideram que:

Os alunos devem fazer mais do que apenas ouvir: Eles devem ler, escrever, discutir ou estar engajados na resolução de problemas. O mais importante, para estar ativamente envolvido, os alunos devem se envolver em tarefas de pensamento de ordem superior como análise, síntese e avaliação. Nesse contexto, propõe-se que as estratégias de promoção da aprendizagem ativa sejam definidas como atividades instrucionais envolvendo os alunos em fazer coisas e pensar no que estão fazendo. (BONWELL; EISON, 1991, p.2).

Entre as vantagens relacionadas às MA, os estudos indicam que a sua disseminação e expansão em sala de aula acarretam em um interesse maior por parte dos estudantes, já que os métodos ativos seriam mais significativos, pois:

os alunos que vivenciam esse método adquirem mais confiança em suas decisões e na aplicação do conhecimento em situações práticas, melhoram o relacionamento com os colegas aprendendo a expressarem-se melhor oralmente e por escrito, pois adquirem gosto para resolver problemas e vivenciam situações que requerem tomar decisões por conta

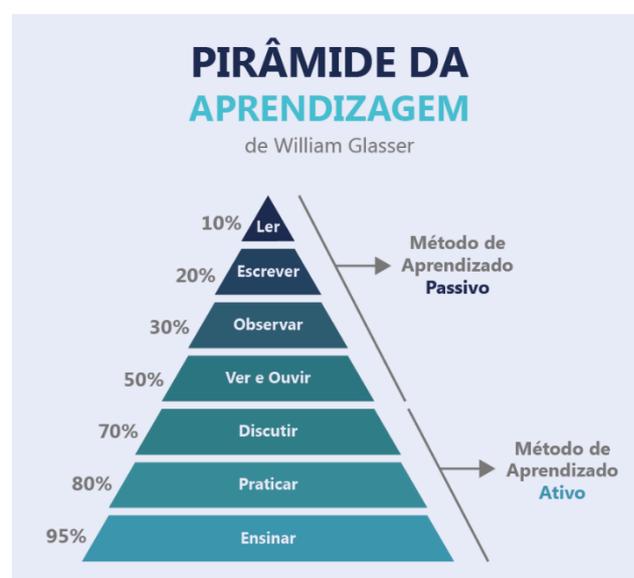
própria, além de, reforçar a autonomia no pensar e no atuar. (ZALUSKI; OLIVEIRA, 2018, p. 3).

De acordo com Baldez et. al (2017), as MA despertam o engajamento dos estudantes ao serem inseridos no centro do processo em atividades dinâmicas e práticas, enquanto ao professor cabem as atividades de mediação, facilitação e ativação da aprendizagem dos alunos. A autonomia, a reflexão, o trabalho em equipe, a problematização da realidade e a busca por soluções inovadoras são também características que devem estar presentes no emprego das MA. Para esses autores, os alunos devem ser motivados a aprender por meio de atividades que descartem a memorização mecânica, pois tal mecanização, segundo Freire (2011, p. 83) “não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, [da memorização mecânica] o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto.”

Buscando separar as práticas mecânicas ou passivas das práticas não mecânicas ou ativas, William Glasser construiu uma pirâmide de aprendizagem (Figura 2), que hierarquiza de quais formas se aprende mais e de quais formas se aprende menos. Nesse modelo, as metodologias ativas contemplam várias atividades mais próximas à base da pirâmide. Segundo o autor, o índice de aprendizagem chega a 80% quando se realizam atividades práticas (GLASSER, 1987 *apud* PEREIRA, 2020, p.17).

Ainda, de acordo com a pirâmide de Glasser, observa-se que as atividades de ler, escrever e observar ocupam o topo da pirâmide, portanto, corresponderiam a índices menores de aprendizagem.

Figura 1 - Pirâmide de aprendizagem, de William Glasser (1987)



Fonte: LYCEUM (2022)

Segundo a pirâmide de Glasser, os métodos classificados como passivos não são eficientes porque proporcionam as menores porcentagens de aprendizagem, pois se caracterizam por manterem o aluno em uma atitude passiva, como simples ouvinte e observador das falas do professor.

No entanto, essa classificação de aprendizagem passiva ou ativa pode ser relativizada, dependendo de como se realizam as atividades. Ou seja, a escrita de um ditado ou cópia de um texto são atividades passivas, enquanto a produção escrita de um texto, enquanto atividade de criação, demanda a reflexão crítica sobre um assunto e o domínio do letramento para o desenvolvimento da escrita. Desse modo, a escrita também pode ser uma atividade relacionada à aprendizagem ativa, pois corresponde a uma prática: da produção de um texto.

A utilização das MA tornou-se mais recorrente diante da evolução das tecnologias digitais, de modo que, com a expansão da internet houve a ampliação e a disseminação dessas estratégias permitindo novas abordagens de ensino (FONSECA; NETO, 2017, p.186). Especificamente as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) contribuíram para o desenvolvimento de novos espaços inovadores de aprendizagem tendo como destaque o ensino à distância (EAD) e o ensino híbrido.

Diversas abordagens de MA podem ser encontradas na literatura da área da Educação. Como exemplo, pode-se elencar a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL - *Problem Based Learning*), a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), a Aprendizagem Baseada em Desafios (ABD, ou CBL - *Challenge Based Learning*), a Gamificação, o desenvolvimento de Seminários, a Cultura Maker, o *Design Thinking*, a Sala de aula invertida, as leituras comentadas, o estudo de caso, os debates temáticos, o uso de portfólio, entre muitas outras possibilidades. (BACICH; MORAN, 2018).

Tratando dos aspectos positivos e negativos encontrados nas pesquisas analisadas por Paiva et al. (2016, p. 151), os autores destacam como benefícios:

- a) o rompimento com o modelo tradicional, pois as MA seriam alternativas para a superação do modelo tradicional e para a possibilidade empregar novas práticas mais significativas no processo de ensino-aprendizagem;
- b) desenvolvimento da autonomia do aluno em seu sentido mais amplo de libertação, pois nas palavras dos autores, “se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade”;
- c) exercício do trabalho em equipe, porque propicia o levantamento de diferentes olhares sobre um mesmo fenômeno, leva a compreender a importância da interdisciplinaridade e ensina o estudante a se relacionar de acordo com o ambiente profissional;
- d) integração entre teoria e prática, que contribui para tornar a aprendizagem significativa aos estudantes;
- e) desenvolvimento de visão crítica da realidade, uma vez que a análise em equipe sobre os fenômenos contribui para a reflexão e para desenvolvimento do pensamento crítico;

f) e uso de avaliação formativa, ou seja, a avaliação se propõe superar a perspectiva somativa de notas em testes e provas tradicionais, passando a considerar o envolvimento dos estudantes e as aprendizagens que ocorrem pelas experiências vivenciadas durante o processo.

Entre os desafios relacionados ao uso das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, Paiva et al. (2016) apontam:

- a) a mudança do sistema tradicional de educação;
- b) a dificuldade quanto à formação profissional do educador;
- c) a dificuldade de contemplar os conhecimentos essenciais;
- d) e a dificuldade para articular a parceria com outros profissionais no campo de atuação.

Há autores que defendem o emprego das MA de modo integrado às novas tecnologias de informação e comunicação. Para Bacich e Moran (2018), Almeida e Valente (2011), Almeida (2014), o currículo deve ser concebido de modo a integrar não apenas as ferramentas ou recursos de ensino aos métodos de ensino, mas incorporar todo o currículo real, aquilo que de fato acontece no dia a dia da sala de aula.

Integrar tecnologias digitais e metodologias ativas em processos educativos significa integrá-las com o currículo, o que requer expandir sua concepção para além de listas de temas de estudos previstos e identificar o currículo real desenvolvido na prática pedagógica, o qual é constituído por conhecimentos, metodologias, tecnologias, linguagens, recursos, relações sociais e pedagógicas criadas no ato educativo. (ALMEIDA, 2018, p. XII)

Bacich e Moran (2018) consideram importantes também as atuais pesquisas interdisciplinares envolvendo as áreas de educação, psicologia e neurociência que comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano.

[...] cada um aprende o que é mais relevante e que faz sentido para ele, o que gera conexões cognitivas e emocionais. Metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo. (p. XV)

Esses autores também destacam a importância de superar as ideias reducionistas de que as metodologias ativas seriam um conjunto de estratégias a serem utilizadas em sequências didáticas pelos professores. Eles enfatizam a necessidade de uma mudança de paradigmas, ou seja, uma mudança de crenças e valores relacionados à concepção do processo de ensino aprendizagem, colocando o aprendiz (e sua aprendizagem) no centro do processo e o professor como um mediador para a construção do conhecimento que se faz de maneira ativa por cada um dos estudantes.

Um exemplo dessa mudança de paradigmas pode ser encontrado no trabalho sobre o uso de novas tecnologias digitais para a elaboração de

sequências didáticas vinculadas aos interesses dos alunos, relatado por Andrade e Sartori (2018). Elas chamam a atenção para o fato de que desde o fim do século vinte, as escolas vêm introduzindo a tecnologia digital em seus espaços e rotinas, no entanto, a mudança tecnológica não garantiu mais aprendizado ou mais inovação. Para essas autoras, “lidar com as tecnologias da inteligência na era digital envolve recriar sentidos e significados para o comportamento construído e compartilhado em redes. Inovar é mudar ações, comportamentos [...]” (ANDRADE; SARTORI, 2018, p. 175-176). Defendem uma perspectiva crítica em que essa mudança de comportamentos relaciona-se ao “conhecimento poderoso” (cf. YOUNG, 2007) que ensina a pensar e permite o pleno exercício da cidadania, do pensamento crítico e da inserção social e econômica.

Para defender esses princípios, elas apresentam resultados de projetos voltados para a formação de professores com foco na Metodologia de Contextualização da Aprendizagem (MCA), que se baseia na problematização e na resolução de problemas por meio do contexto e envolve dois eixos complementares para relacionar de modo significativo, científico e contextualizado o **ensino** (que requer o planejamento das situações de aprendizagem pelo professor) e a **aprendizagem** (que envolve os estudantes em atividades de exploração, investigação, resolução de problemas e autoavaliação). As experiências têm desencadeado ações de empreendedorismo social devido ao fato das sequências serem construídas e executadas coletivamente pela comunidade escolar. Outros aspectos evidenciam que a MCA

estimula o professor a trabalhar em pares por meio de ferramentas digitais, a pensar interdisciplinarmente e a compreender a lógica metodológica dos momentos de explorar, investigar, resolver problemas e avaliar temas diversos segundo o rigor do pensamento científico proporcionado pela MCA. Em seguida, o professor é desafiado a (re)escrever sua própria experiência didática, a colher evidências dos trabalhos dos alunos, a revisar sua autoria e a compartilhar os resultados de sua prática com toda a rede. Desse modo, o professor é estimulado em sua condição crítica de autor curricular, isto é, de intelectual reflexivo que visa a aprendizagem significativa de seus estudantes. (ANDRADE; SARTORI, 2018, p.195).

A MCA evidencia que resultados positivos de aprendizagem têm sido relatados quando a proposta de formação continuada docente se concentra na mudança de paradigmas educacionais, pois é esse fator que promove a transformação da prática pedagógica. Além disso, essa proposta atua no sentido de superar um dos desafios para as MA apontados por Paiva et. al (2016), ou seja, aquele relativo à formação profissional do educador.

## **2.2 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação**

Diante do avanço da sociedade, os meios de comunicação e informação foram expandidos devido ao melhoramento na área tecnológica digital, o que

favoreceu a disseminação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) nas diversas áreas do conhecimento e da atuação profissional, incluindo-se a educação formal.

As TDICs são constituídas de um conjunto de recursos tecnológicos utilizados para a expansão do conhecimento por meio do acesso facilitado a partir da comunicação e da informação no ambiente digital. Goularte (2021) destaca que as TDICs são utilizadas em vários setores da sociedade, por exemplo, na indústria, no comércio e na educação com objetivos diversos, podendo ser uma ferramenta de comunicação (para promover a interação entre pessoas), uma ferramenta de trabalho (para organizar documentos e realizar tarefas), uma ferramenta de experimentação (para desenvolvimento de produtos, para realização de testes e elaboração de projetos), um recurso digital de aprendizagem entre outras possibilidades.

Com a expansão das TDICs, os indivíduos modificaram a sua relação com a leitura e a escrita, o que permitiu o acesso à utilização dos textos multimodais para construir conhecimento, comunicar-se e compartilhar informações em uma velocidade instantânea, proporcionando nessa esfera o surgimento de gêneros textuais novos (blogs, chat, fórum, fanfictions, memes, gifs, vlogs, podcast, hipertextos etc.) e a adaptação de gêneros textuais já conhecidos antes dessa evolução digital, por exemplo, a carta escrita com papel e caneta transformou-se na era digital em e-mail (BARTON; LEE, 2015 *apud* MARTINS; SANTOS, 2018, p. 138).

Essa transformação, no entanto, possui certas contradições. Como observa Aguiar (2021), esse desenvolvimento da tecnologia digital contribuiu para que a sociedade se tornasse dependente em muitos contextos dos recursos disponibilizados pela internet para realizar atividades do seu cotidiano. Com o impacto da Era Digital, até a menor unidade de escrita sofreu alterações sendo transformada de letra para pixels.

Com referência ao impacto na educação, as TDICs se apresentam como capazes de promover transformações significativas no ensino e aprendizagem permitindo novos caminhos para se alcançar o conhecimento. Com a tecnologia digital os multiletramentos são ampliados podendo utilizar a transdisciplinaridade em sala de aula, como por exemplo utilizar o Google Maps para o ensino de língua portuguesa, geografia e matemática. Além disso, observa-se a ampliação no rol dos gêneros textuais, que passou a considerar os gêneros digitais, a criação das redes sociais e das plataformas digitais. Tudo isso vem buscando seu espaço na escola sob o argumento de que são bem vistos pelos estudantes, já que são ferramentas que estão presentes, em sua maioria, no seu cotidiano e conseqüentemente a sua utilização naturalmente promove o engajamento nas aulas.

No entanto, há autores que questionam o uso de tecnologias na educação. O artigo de Batista e Freitas (2018) faz uma revisão bibliográfica citando diversos autores e analisando as posturas atuais a respeito do uso da tecnologia na educação. Os autores afirmam que não existe uso neutro da tecnologia. Sempre há um posicionamento ideológico, político, econômico influenciando a implementação de novas tecnologias na educação. Rejeitando posturas deterministas e

preconceituosas que defendem a modernização do ensino, aposentando práticas denominadas arcaicas como o giz e lousa, o artigo apresenta como contraponto a Tecnologia Social, que propõe a utilização de tecnologias a serviço dos interesses e necessidades de cada comunidade escolar.

Jimenez, Fraga e Santos (2006) analisam as estruturas sociais do capital após o desenvolvimento tecnológico da sociedade da informação e apresentam argumentos para desmistificar o discurso ideológico que delega à tecnologia o poder de solucionar os problemas sociais da desigualdade, da miséria, da exploração do trabalho. Os autores argumentam que, assim como a burguesia se apropriou do discurso científico para conquistar o poder no final da idade média, a sociedade globalizada<sup>3</sup> utiliza o discurso tecnológico e a tecnologia para controlar o trabalho e continuar determinando o valor dos produtos e dos serviços.

Desse modo, a utilização dos recursos tecnológicos na educação deve se pautar por objetivos pedagógicos e formativos bem sedimentados metodologicamente para se evitar que, no processo de ensino e aprendizagem professores e alunos se tornem passivos diante dos recursos tecnológicos, ou seja, em vez da tecnologia funcionar como um meio ou um suporte para facilitar o acesso ao conhecimento, seu uso se torne um fim em si mesmo, sem que nenhum conhecimento novo seja aprendido.

Nesse sentido, a Teoria dos Multiletramentos se desenvolveu como uma pedagogia voltada para a cidadania, centrada nos aprendentes como agentes em seus próprios processos de conhecimento, como se apresenta a seguir.

### **2.3 Conceitos de Letramento(s) e Multiletramento(s)**

Nas pesquisas e publicações sobre ensino e aprendizagem da língua, sobretudo quando se trata da aprendizagem da escrita ou da alfabetização, existe uma diversidade de termos que remetem a estudos interdisciplinares de Educação, Linguística aplicada ao ensino e tecnologias. De forma breve, pode-se dizer que a Teoria dos Multiletramentos busca um modo de embasar o trabalho pedagógico com língua e linguagens levando os professores a refletirem a respeito da forma como crianças e jovens (da educação infantil até o ensino superior) vivenciam o letramento mediante a diversidade cultural e hipermodal dos meios digitais.

O surgimento do termo **Letramento**, segundo Soares (2017) tem origem na expressão inglesa *literacy*, que significa *alfabetização*, sendo formada a partir do radical *littera* (letra em latim) e o sufixo *mento* (que expressa o resultado de uma ação). Sua utilização nos estudos sobre aquisição da escrita foi necessária para a compreensão do desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura nas práticas sociais com o propósito do exercício da cidadania crítica devido às transformações na sociedade nos contextos político, econômico, social, científico, educacional e tecnológico.

---

<sup>3</sup> Os autores se referem aos países com grande desenvolvimento científico e tecnológico e excluem os países marginalizados da América Latina, da África, da Ásia e do Oriente Médio.

Uma das primeiras contribuições para o desenvolvimento do conceito de letramento advém do pesquisador Brian Street, em 1984, que diferenciou dois tipos de letramento existentes: o letramento autônomo, representado pela postura individual em que a escrita e a leitura são inflexíveis e não estão em contextos sociais dos indivíduos, sendo este predominante na esfera educacional. E o letramento ideológico, que está conectado com a valorização do contexto social dos indivíduos, tendo uma gama de diferentes práticas, contextos e domínios nas práticas de escrita e leitura, valorizando os conhecimentos do uso da língua no cotidiano desenvolvidos de acordo com as mudanças predominantes da sociedade (STREET, 2014).

Desse modo, com o avanço dos estudos sobre ensino e aprendizagem de língua e linguagem, compreende-se que os indivíduos necessitam da construção de conhecimentos que vão além do saber ler e escrever enquanto atividades mecânicas de codificar e decodificar palavras. É necessário compreender os usos desses saberes no meio social para tornarem-se cidadãos críticos nos processos de comunicação, compartilhamento e circulação das informações. Entende-se que a partir do ensino das práticas de letramentos, busca-se levar os estudantes a compreender a relação dos conhecimentos sociais com os conhecimentos construídos no ambiente escolar, empregando nas aulas as práticas de letramentos vivenciadas fora da escola.

Diante do exposto o processo de alfabetização e o conceito de letramento tem suas diferenciações, conforme Rojo explica:

o termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p.98 *apud* SILVA, 2019, p. 39).

Diante do exposto por Rojo, fica clara a diferenciação entre os termos, porém pode-se concluir que não seguem caminhos totalmente diferentes tornando-se complementares no desenvolvimento da aprendizagem dos indivíduos. A prática do letramento consiste na utilização da alfabetização em contextos envolvendo questões “sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (SOARES, 2005, p. 17).

Com o fenômeno mundial da globalização, os impactos com crescimento exponencial das mídias digitais e a diversidade étnica e racial, foram promovidas a interação e a vivência com diversas culturas diferentes (multiculturalidade), beneficiando o surgimento dos multiletramentos (termo relacionado ao letramento envolvendo gêneros textuais multimodais<sup>4</sup>) devido à modificação nos modos de

comunicar-se.

Pode-se fazer uma correspondência desse fenômeno com a relação entre o processo de letramento e o desenvolvimento da sociedade que Tfouni (2010) apresenta:

[...] o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo. (TFOUNI, 2010, p.23 *apud* SILVA, 2019, p. 40).

Ainda sobre o letramento, é evidente a relação entre o desenvolvimento da sociedade e as práticas em sala de aula, que por meio das suas mudanças e inovações permite a ampliação de conhecimentos e questionamentos sobre o mundo. Com isso, as práticas de letramento são modificadas de acordo com evolução da sociedade tecnológica surgindo nesse contexto vários tipos de letramentos. Essa visão da mudança de letramento para o conceito plural de letramentos ocorreu devido ao melhoramento das pesquisas no campo da Linguística, que possibilitou concluir que no convívio social há vários tipos de letramentos existentes, tendo um caráter heterogêneo. Seguindo essa perspectiva, Gee (2010) explica que:

Existem muitas práticas sociais e culturais diferentes que incorporam letramentos, assim como muitos “letramentos” diferentes (letramento legal, letramento de jogadores, letramento de música country, letramento de vários tipos). As pessoas não apenas leem e escrevem em geral, elas leem e escrevem tipos específicos de “textos” de maneiras específicas e essas formas são determinadas pelos valores e práticas de diferentes grupos sociais e culturais (GEE, 2010, p. 4 *apud* REGIS, 2020, p. 150).

Outra complementação desses termos surge com o conceito de multiletramentos, que difere do conceito de múltiplos letramentos. Enquanto o letramento múltiplo está relacionado com as práticas de escrita e leitura de culturas diferentes, os multiletramentos trabalham com a diversidade das culturas e as várias formas semióticas de comunicação e circulação das informações, expandindo para outros caminhos além do ensino da língua, permitindo uma comunicação mais ampla. Exemplos de múltiplos letramentos são: familiar, religioso, midiático, digital, escolar. Enquanto exemplos de recursos que utilizam os multiletramentos são: letramento visual, hipertextos, jogos digitais, criação de gifs e memes, infográficos e animações.

O conceito dos multiletramentos consiste, portanto, na abrangência de dois tópicos: a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos como o linguístico, o visual, o auditivo, o gestual e o espacial, por exemplo (COPE; KALANTZIS, 2009).

---

<sup>4</sup> São exemplos de gêneros multimodais os infográficos, os anúncios, os cartuns, as propagandas, as tirinhas e as charges. São chamados de multimodais, pois são textos que utilizam mais de uma modalidade de forma linguística sua composição.

Já a multimodalidade consiste na pluralidade e diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. Os multiletramentos são caracterizados como interativos, híbridos, fronteiros e mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2013, p.14-23).

De acordo com Rojo (2012, p. 13) a multiculturalidade é caracterizada pelas sociedades globalizadas tendo a diversidade cultural e linguística e a multimodalidade dos textos que são disseminados em vários canais de informação diferentes (redes sociais como o Facebook, Twitter e WhatsApp e Instagram, plataformas digitais: Youtube, Mercado Livre, Netflix, Spotify canais de direcionamento online: google, blog, revistas, jornais, programas de entrevista, podcast, conferências, e-mails, televisão, etc.) não é apenas a soma de linguagens, mas a interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto.

O termo multiletramento foi empregado pela primeira vez por meio da publicação de um manifesto criado pelo Grupo de Nova Londres (GNL) na década de 1990<sup>5</sup>. Tendo o intuito de demonstrar que as escolas deveriam dar importância à variedade de culturas e linguagens sendo estas necessárias a serem incluídas nos currículos escolares. Sendo que nesse manifesto reflete sobre a mudança na área da Linguística em relação com a Tecnologia, que promoveu a transformação dos textos tornando-os multimodais, ou seja, que utilizam tanto a linguagem verbal quanto a linguagem não verbal para estabelecer a comunicação.

Era necessária a compreensão de uma nova proposta de pedagogia que refletisse sobre o desenvolvimento da linguagem em relação ao avanço da sociedade com a sua crescente inovação das tecnologias digitais e o crescimento de variedades culturais e linguísticas. Deste modo, com os estudos do Grupo de Nova Londres (2000), foi criada a Pedagogia dos Multiletramentos tendo a proposta de dar relevância aos diversos gêneros textuais e multimodais existentes na sociedade, chamados de letramentos emergentes, para que sejam trabalhados no ambiente escolar e conseqüentemente com a valorização dessa pedagogia.

A pedagogia dos multiletramentos foi essencial para a compreensão das mudanças dos textos escritos para textos multimodais com pluralidade de linguagens devido ao impacto das mídias digitais. Completando para o entendimento dos multiletramentos, Rojo e Moura (2012) dissertam sobre o seu significado:

Multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e

---

<sup>5</sup> Em 1996, dez pesquisadores do Grupo Nova Londres (GNL), influenciados também pelos estudos do educador brasileiro Paulo Freire, se propuseram, em seu Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos, a responder perguntas como estas: “Como podemos garantir que as diferenças de cultura, idioma e gênero não sejam barreiras para o sucesso educacional? E quais são as implicações dessas diferenças para a pedagogia do letramento?”. Tais perguntas ganharam força e retornaram ao Brasil por meio dos estudos sobre os Multiletramentos. Esses estudiosos do GNL ganharam o mundo e promoveram questões sobre emancipação, pluralidade e diversidade de vozes na educação e para além dela.

democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (...) ou desvalorizados (...). (ROJO; MOURA, 2012, p. 08).

A contribuição teórica da pedagogia dos multiletramentos do GLN<sup>6</sup> e do conceito-chave de *Design* apresentados no Manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures* (1996) permitem a realização de propostas pedagógicas utilizando as tecnologias digitais mantendo uma visão crítica.

A proposta do Manifesto é voltada para os estudos semióticos dos textos, envolvendo diferentes formas de produção, veiculação e consumo, expandindo, assim, o conhecimento sobre letramentos. Pode-se, portanto, dizer que o grupo procura apontar, de alguma forma, que o letramento escolar grafocêntrico, mesmo sendo importante, não é suficiente para dar conta das mudanças constantes, sobretudo tecnológicas, que ocorrem tanto local quanto globalmente. (PINHEIRO, 2016, p. 525).

Para expandir essa compreensão sobre multiletramentos, o grupo se apoia em dois argumentos que se enquadram em uma (nova) ordem global, cultural e institucional emergente: “a multiplicidade de canais e meios de comunicação e a crescente saliência de diversidade linguística e cultural” (GNL, 1996, p. 63 *apud* PINHEIRO, 2016 p. 525).

O primeiro argumento se apoia na crescente multiplicidade e integração de **modos de construção de significado**<sup>7</sup>. Cabendo observar que a expressão utilizada por esses autores expande a noção de texto e de ensino de produção de textos, pois o textual deve ser entendido como integrado ao visual, ao áudio, ao espacial, ao gestual e ao comportamental, principalmente na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica. O segundo argumento leva em consideração as diferenças culturais, linguísticas e pragmáticas da nossa sociedade. Para o GNL (1996, p. 64), “uma efetiva cidadania e um trabalho produtivo requerem que possamos interagir efetivamente usando múltiplas linguagens, em múltiplos ingleses<sup>8</sup> e padrões de comunicação que cruzam fronteiras nacionais, culturais e comunitárias” (*apud* PINHEIRO, 2016 p. 526).

Pinheiro (2016) destaca ainda o conceito de *design* empregado pelo NLG. Para o grupo, a pedagogia dos multiletramentos se fundamenta nesse conceito, cujo sentido deve ser compreendido como um processo de construção de sentidos pela inter-relação de três componentes básicos: *available designs*, *designing* e *redesigned*.

Segundo o NLG, o que subjaz a todo o processo de *design* é a ideia de que o estudante deve reconhecer e usar os “designs disponíveis” (*available designs*) de várias modalidades materiais/simbólicas para planejar, construir (*designing*), e criticamente replanejar e reconstruir

---

<sup>6</sup> O GNL era composto pelos seguintes membros: Allan Luke, William Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Sarah Michaels.

<sup>7</sup> Grifos meus.

<sup>8</sup> Os autores verificaram as dificuldades dos estudantes imigrantes no uso do inglês e como cada cultura interfere na construção de sentidos.

(*redesigning*) suas identidades, oportunidades e futuros como **cidadãos globais de um mundo complexo e crescentemente conectado**<sup>9</sup>. Para viabilizar ou operacionalizar esse processo, o NLG relacionou-o a quatro componentes, que seriam o “como” dessa pedagogia: prática situada (*situated practice*), instrução explícita (*overt instruction*), enquadramento crítico (*critical framing*) e prática transformada (*transformed practice*). (PINHEIRO, 2016, p. 526-527)

Pinheiro (2016) explica resumidamente os quatro componentes operacionais dessa pedagogia: 1) **prática situada** - envolve experiências de mundo e significados situados em contextos do mundo real. São priorizados designs criados pelos alunos e/ou professores, com simulações de seus contextos locais (mundo do trabalho ou situações vividas em espaços públicos); 2) **instrução aberta ou explícita** - envolve a metalinguagem usada por alunos e professores para alcançar uma compreensão sistemática, analítica e consciente das instruções e dos conteúdos, vislumbrando sua aplicabilidade em situações específicas de aprendizagem, de modo a explicitar diferentes modos de significação; 3) **enquadramento crítico** - se constitui por meio de análise e interpretação do contexto social e cultural, de políticas, ideologias e valores explícitos ou implícitos, tendo como referência os designs desenvolvidos; 4) **prática transformada** - resultado da transferência e da recriação de sentidos consolidados por meio da transposição/intervenção inovadora em diferentes contextos. Nesse movimento, torna-se explícita a construção de um novo sentido, tendo por referência um contexto inicial ou uma prática situada.

A respeito da concepção desses componentes operacionais é preciso observar a forte influência teórica que o GNL recebeu de Paulo Freire, que é frequentemente referenciado pelos estudiosos desse grupo, principalmente em relação aos conceitos de letramento crítico. Janks (2016) afirma que é a criticidade que torna o letramento desafiador e capaz de provocar mudanças no modo de entender o mundo. Nas palavras da autora:

Desde o início, na obra de Paulo Freire (1972), a alfabetização crítica era vista como uma forma de libertação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Se ele pudesse ensinar seus alunos adultos a reconhecer como seu mundo tinha sido construído e, ainda, se pudesse ajudá-los a ver que a maneira de nomear as coisas era opressiva, então, eles poderiam libertar-se, renomeando o mundo. À luz dessa perspectiva o ato de ler inclui a leitura sobre o mundo, a fim de mudá-lo. Assim, a transformação social que se esforça para alcançar a equidade e a igualdade está no centro do letramento crítico. (JANKS, 2016, p. 31).

É interessante observar que esse princípio básico que de a educação, quando fundamentada na criticidade, é libertadora e transformadora também está presente no texto da Base Nacional Comum Curricular. Destacamos abaixo algumas competências gerais da educação básica relacionadas aos aspectos da pesquisa que propomos:

---

<sup>9</sup> Grifos meus.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. [...]
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital – bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. [...]
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global [...] (BNCC, 2017, p. 10-11).

Ainda nesse documento, o MEC assume o compromisso com a educação integral, reconhece que a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.

Desse modo, no novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, **comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável** requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, **assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem** – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que **promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades**

**e os interesses dos estudantes** e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BNCC, 2017, p. 13-14)<sup>10</sup>

Pelo que foi apresentado até este ponto, é possível perceber que a BNCC, a pedagogia dos multiletramentos e as teorias pedagógicas abordadas dialogam e possuem pontos de intersecção que merecem destaque, como: 1) a importância de se considerar a prática pedagógica sob um novo paradigma educacional que posiciona a aprendizagem e o estudante no centro do processo; 2) conseqüentemente, o papel desse estudante passa a ser de protagonismo e o papel do professor passa a ser de mediador, facilitador e orientador; 3) o contexto social e as inovações tecnológicas precisam estar presentes nas práticas pedagógicas de modo contextualizado e coerente com as necessidades e possibilidades dos alunos e professores; 4) em consequência, as atividades de interação pela linguagem devem abranger os mais diversos gêneros (inclusive os digitais e multimodais) e usos da língua; 5) as práticas de uso das linguagens devem ser significativas de modo que cada indivíduo aprenda a compreender o mundo que o cerca e a se expressar criticamente; 6) a construção de sentidos pode se dar por meio de textos, vídeos, áudios, desenhos, expressão corporal, música e outros recursos disponíveis e pertinentes à construção de sentido pretendida pelos sujeitos.

## ***2.4 Bases teóricas da Linguística Aplicada***

Dialogando com as bases teóricas e conceitos apresentados até este ponto, incluímos os estudos da área da Linguística aplicada ao ensino, que tratam do processo de ensino aprendizagem de língua e linguagem. Para Marcuschi (2008), a interação verbal é a realidade fundamental da língua, ou seja, a enunciação é um produto da interação social, que é mais ampla. Citando Marxismo e Filosofia da Linguagem, “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1979, p. 110).

Faraco (2005) e Marcuschi (2008), defendem que o estudo da interação na linguagem é essencial para compreender não apenas o funcionamento da linguagem, como também o surgimento da subjetividade, ou seja, o processo de construção do “eu” (sem o outro, o “tu”, não se constrói a noção do “eu”). Assim, a noção intersubjetiva se internaliza e se torna intrasubjetiva. Ambos observam que essa concepção tem semelhança com a teoria de Vygotsky (1984) sobre a cognição humana, que concebe a cognição como uma atividade que ocorre primeiramente na interação social e depois é internalizada, levando para o interior (realidade intrapsíquica) os eventos do contexto exterior ao indivíduo.

---

<sup>10</sup> Grifos meus.

Nesta perspectiva que considera a linguagem enquanto processo de enunciação inserido em um contexto enunciativo que abrange tanto as atividades intersubjetivas (de interação com o outro) quanto às atividades intrasubjetivas (de interação com o processo de construção de sentidos intrapsíquicos) a presente pesquisa entende que as atividades de ensino e aprendizagem voltadas para a produção de textos e construção de sentidos devem conceber os estudantes como construtores da própria enunciação e capazes de entender que essa atividade se insere em um contexto social e histórico e, portanto, escrever um texto, produzir um vídeo, um podcast, um meme e trocar mensagens em apps como messenger, facebook, whatsapp, etc. são atos de interação linguística capazes de construir relações intersubjetivas e de promover a inserção e a atuação do sujeito nesse contexto.

Desse modo, as atividades de enunciação e construção de sentido, para serem significativas devem prever a interação dos sujeitos do discurso presentes no espaço da sala de aula (tanto entre discentes, quanto entre professor e estudantes) e fora dela (por meio da tecnologia digital). Além disso, o uso das metodologias ativas coloca esses sujeitos como responsáveis por suas produções e o professor como um mediador, (a voz da alteridade, o outro), que contribui para a construção da identidade de cada aprendiz.

Pertile e Sanimar (2014) apresentam dados de uma pesquisa de intervenção pedagógica realizada em uma escola pública paranaense. Em sua pesquisa testaram a introdução de atividades de produção de textos em sequências didáticas utilizando as novas tecnologias, a internet, as redes sociais e diferentes gêneros textuais e digitais, como relato autobiográfico, debate, artigo de opinião, pesquisa de opinião, blog, glossário de termos digitais, gráfico de dados de pesquisa. A motivação dos alunos relacionada às atividades na sala de informática também foi relatada como ponto positivo. Em sua conclusão, destacam que “os alunos se tornaram personagens principais de seu conhecimento, pois foram participantes, assíduos, criativos e agregaram à sua aprendizagem, informações sobre a linguagem escrita da Internet – redes sociais e o uso da língua formal/informal nestes ambientes” (p. 17). As autoras também apresentam a necessidade de pesquisas complementares: “o estudo de análise e comparação sobre a língua formal/informal, abordando a linguagem digital – redes sociais, utilizada pelos jovens/alunos é tema pertinente e relevante para contínuas pesquisas” (p.19).

Defende-se ainda, neste trabalho, que o uso das novas tecnologias digitais além de ampliarem as possibilidades de gêneros e modalidades de interação pela linguagem, pode servir para ampliar o contexto de interação verbal, ou seja, para a publicação das produções em redes sociais nas quais a possibilidade de interação pela linguagem com outros sujeitos leitores se torna globalizada e tal fato pode ter implicações sobre sua qualidade uma vez que o estudante precisa se fazer entender por sujeitos que não participaram do contexto enunciativo que gerou a enunciação.

Assim, não basta por exemplo, utilizar um blog como se fosse um “mural de redações”. A proposta até pode ser considerada inovadora do ponto de vista

tecnológico: o que antes era escrito em papel e exposto em uma parede da escola, passa a ser digitado e publicado em uma plataforma digital podendo ser lido em toda a web. No entanto, o modo de produção de textos, a forma de se apresentar a proposta, de corrigir os textos, pode continuar reproduzindo a prática tradicional do ensino de redação escolar. E esse é um dos aspectos analisados nesta pesquisa. É relevante investigar qual postura subjaz ao uso da tecnologia, ou seja, se existe apropriação da tecnologia como um recurso a serviço do processo de ensino aprendizagem, condizente com as necessidades e possibilidades dos estudantes e pertinente ao contexto pedagógico, ou se, ao contrário, essa postura revela insegurança por parte dos professores e estudantes, se é uma utilização desvinculada do contexto escolar e de certo modo “imposta” por normativas curriculares.

## **2.5 A formação docente e o uso das tecnologias**

É importante ainda apresentar como fundamentação teórica para este trabalho autores que denunciam todo um contexto de oportunismo de grupos interessados em transformar as novas tecnologias numa espécie de panaceia para todos os males da Educação e de outros que pretendem lucrar com um ensino de custo baixo como Singer (2012), Batista e Freitas (2018), Jimenez e Segundo (2007), Jimenez, Fraga e Santos (2006).

O potencial das tecnologias para a inovação na educação está no reconhecimento desta inversão radical no papel do estudante, de objeto para sujeito da aprendizagem. Quando a tecnologia entra no sistema de ensino sem isso, torna-se panaceia, remédio para a cura de todos os males, uma forma de dourar a pílula amarga da escola: o ambiente onde predomina a hostilidade entre estudantes e professores, os conteúdos descontextualizados, o ensino burocratizado, o desânimo generalizado. (SINGER, 2012).

Além desses fatores relacionados aos resultados do ensino, devem ser citados outros fatores importantes ao objeto deste estudo como a dificuldade dos professores em incorporar as novas tecnologias em suas práticas pedagógicas, seja por deficiências em sua formação inicial, seja por resistência a mudanças, seja por falta de recursos tecnológicos disponíveis em sala de aula.

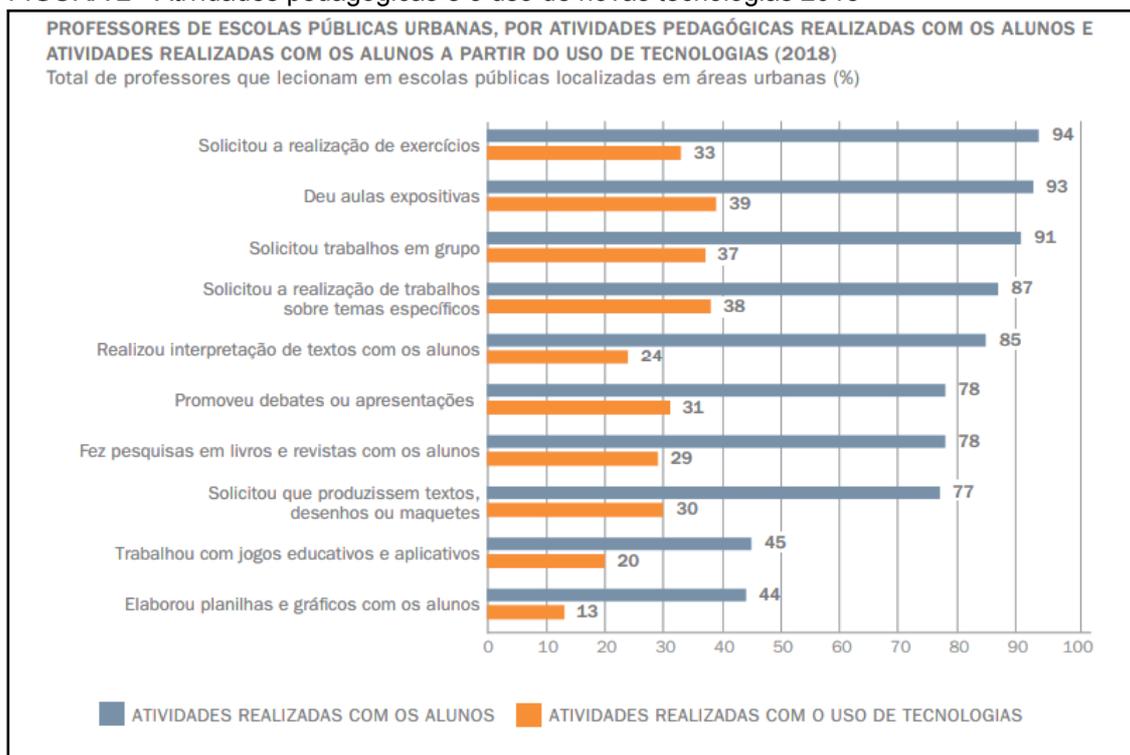
Para visualizar como as tecnologias ainda são subutilizadas nas escolas é interessante observar o gráfico da Figura 2 abaixo, que foi publicado no relatório de pesquisa do CETIC.BR<sup>11</sup> intitulado “Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2018”. Os

---

<sup>11</sup> O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), ligado ao Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br), tem a missão de monitorar o acesso, o uso e a apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no Brasil desde 2005, objetivo cumprido por meio da produção de indicadores sobre o acesso, o uso e a apropriação das TIC em vários segmentos da sociedade. Tais dados servem como insumo para o desenho e o monitoramento de políticas públicas que contribuam para o desenvolvimento da Internet no país.

dados comparam as atividades pedagógicas com e sem uso de tecnologias conforme declaração dos professores que responderam a pesquisa.

FIGURA 2 - Atividades pedagógicas e o uso de novas tecnologias 2018



Fonte: Relatório de pesquisa do CETIC.BR de 2019.

Nas análises do gráfico, o relatório traz a seguinte interpretação:

Possivelmente, os docentes utilizam tecnologias para planejar atividades, para expor conteúdos e fazer pesquisas com os alunos sobre conteúdos trabalhados durante as aulas, inclusive com o uso de seus próprios dispositivos. Entretanto, devido às dificuldades para compartilhamento da rede, tais atividades nem sempre contam com a participação mais direta dos alunos, especialmente quando ocorrem no espaço da sala de aula. (CETIC.BR, 2019, p.124).

O documento traz ainda em suas conclusões as seguintes considerações a respeito do comportamento dos professores em relação ao uso de tecnologias:

Apesar de pertencerem a um grupo de usuários com hábitos de uso intensivo das tecnologias, os dados mostram que tais características muitas vezes não se refletem em sua prática profissional, em grande parte por conta das dificuldades que enfrentam nas instituições educacionais em que atuam. Em 2018, 19% dos professores de instituições públicas localizadas em áreas urbanas declararam utilizar a Internet com os alunos na escola pelo menos uma vez por semana e outros 19%, pelo menos uma vez por mês, sendo que 24% declararam nunca utilizar a Internet em atividades com os estudantes. (CETIC.BR, 2019, p.123)

Utilizando uma argumentação semelhante, Minozzo, Cunha e Spíndola (2016) defendem que é necessário dar maior suporte formativo ao professor para

organização e preparação de suas aulas com a utilização de recursos tecnológicos. Também pontuam que o uso das tecnologias como ferramentas não é suficiente para transformar o processo de ensino-aprendizagem, pois tal transformação necessita de uma atitude positiva dos professores em relação às tecnologias e cursos de formação continuada para que se sintam mais seguros e mais motivados a incorporar novos recursos tecnológicos em sua prática pedagógica.

Além da necessidade de investir na formação continuada para a preparação dos docentes para o uso das novas tecnologias, é fundamental que a utilização dessas novas ferramentas estejam associadas a mudanças pedagógicas fundamentais. As novas teorias educacionais propõem a utilização de metodologias ativas. Assim, não basta utilizar recursos tecnológicos digitais, é fundamental repensar a prática pedagógica e introduzir novas práticas que promovam mudanças de paradigmas educacionais. (BACICH; MORAN, 2018)

É possível dizer que investir em formação continuada focando apenas na capacitação docente para uso das novas tecnologias representará pouco avanço qualitativo. É de vital importância que a inclusão das novas tecnologias digitais ocorra de modo paralelo à mudanças de paradigmas pedagógicos que, no caso do ensino da linguagem, estão atrelados às novas teorias linguísticas (BACICH; MORAN, 2018).

Nesta pesquisa defende-se um ensino que parta de uma concepção de linguagem mais alinhada com teorias sócio-interacionistas e com os novos estudos sobre gêneros textuais, letramento crítico e multiletramentos, que supere a visão estruturalista formal da dicotomia *langue x parole*, a qual torna o ensino de língua materna voltado para o ensino da gramática e da escrita em detrimento do ensino de práticas discursivas multimodais. Tais práticas precisam estar inseridas em contextos enunciativos, com a presença de sujeitos (indivíduos sociais, com formação histórica, com suas experiências e conhecimentos de mundo, sua cultura, sua personalidade) que interagem criticamente em uma situação enunciativa multimodal. (FAIRCLOUGH, 1995; MARCUSCHI, 2008; ROJO, 2013; JANKS, 2016).

Em relação aos documentos oficiais que norteiam as teorias pedagógicas para o ensino de língua materna, tais como a nova BNCC, os Currículos estaduais, pode-se dizer que essas novas teorias estão presentes, uma vez que a elaboração desses guias oficiais é realizada por especialistas e pesquisadores acadêmicos. Em consequência, os materiais didáticos produzidos pelas editoras também precisam se adequar às orientações oficiais para serem aprovados e recomendados no programa nacional do livro didático (PNLD).

Considerando o panorama apresentado, que dimensão falta ser equacionada neste sistema complexo do processo de ensino-aprendizagem?

A dimensão da prática pedagógica. Que nesta pesquisa concentra-se na análise de publicações sobre atividades docentes voltadas para o uso da linguagem considerando também a utilização de recursos tecnológicos e metodologias ativas na promoção da aprendizagem. As três perguntas básicas: o quê ensinar, para quê ensinar e como ensinar estão intrinsecamente relacionadas e deverão ser respondidas levando-se em consideração o contexto educacional e

os sujeitos envolvidos (o momento histórico, a realidade das escolas, os recursos disponíveis, a formação dos docentes, a experiência de vida dos estudantes, para citar alguns elementos).

Para sintetizar, as teorias pedagógicas que evidenciam a importância da integração entre as novas tecnologias e metodologias ativas promovendo mudanças de paradigmas educacionais; as teorias linguísticas que abordam a interação dos sujeitos e o uso da linguagem em contextos sócio históricos por meio dos diversos gêneros textuais (incluindo os gêneros digitais) e a pedagogia dos multiletramentos com essa preocupação com a formação integral dos estudantes, capacitando-os para uma vida plena enquanto cidadãos do mundo moderno tecnológico e conectado são aspectos fundamentais para esta pesquisa. São essas, portanto, as bases teóricas que nortearam o levantamento de dados, as análises e as reflexões deste trabalho.

### **3 MÉTODOS**

A presente pesquisa, de abordagem predominantemente qualitativa, buscou correlacionar evidências de fontes diversas e elegeu como procedimentos de investigação e coleta de dados as seguintes atividades:

- pesquisa bibliográfica sistemática, com critérios pré definidos para a busca e seleção de artigos científicos em bases de dados e periódicos;
- aplicação de questionário estruturado para verificar as percepções dos estudantes sobre o ensino de língua portuguesa e sobre o uso de metodologias ativas e de tecnologias digitais nas aulas;
- análise dos resultados de aprendizagem decorrentes da execução de um projeto de ensino baseado na aprendizagem baseada em desafio (CBL - Challenge Based Learning);
- aplicação de questionário estruturado para verificar as percepções dos estudantes sobre o projeto de ensino baseado na aprendizagem baseada em desafio (CBL - Challenge Based Learning).

Para o levantamento dos dados bibliográficos, foram selecionados periódicos com texto completo indexados em: ERIC – Education Resources Information Center (ProQuest), WebofScience e SCIELO, todos com acesso pelo Portal Capes. Foram consultados periódicos da área de Educação e de Linguística Aplicada ao Ensino. Foram realizadas buscas por palavras-chave e por assunto como “ensino de escrita”, “pedagogia dos multiletramentos”, “letramento crítico”, “educação e tecnologias”, “ensino e redes sociais”, e outros correlatos. Os termos também foram utilizados em inglês para garantir o acesso a um maior número de publicações. Com a finalidade de delimitar a quantidade de dados bibliográficos, foi feito um recorte temporal, concentrando a busca de resultados mais recentes e os avanços qualitativos divulgados no Brasil nos últimos cinco anos referentes ao uso

das novas tecnologias e das redes sociais para a aprendizagem sobre uso discursivo e crítico da linguagem.

Os artigos encontrados e selecionados foram organizados em uma planilha de referências bibliográficas. Após esse processo, foi realizada a etapa de leitura, análise e seleção dos dados e informações relevantes para esta pesquisa.

Os questionários aplicados e o projeto de ensino<sup>12</sup> executados envolveram 75 alunos do segundo ano do ensino médio de dois cursos técnicos integrados (Química e Informática) do IFSP Capivari.

Os dois questionários foram elaborados em formulário digital<sup>13</sup>, com questões fechadas e estruturadas, sem identificação dos respondentes, enviados por e-mail. O primeiro questionário foi aplicado antes e o segundo questionário foi aplicado após a realização do projeto de ensino. Observa-se que, de acordo com as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa, a participação da pesquisa foi voluntária, portanto o número de respondentes foi menor que o de participantes do projeto de ensino.

O projeto de ensino foi elaborado seguindo as diretrizes da metodologia ativa denominada Challenge Based Learning e anexado ao projeto de pesquisa, portanto também passou pela avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa. Os dados desse processo de ensino e aprendizagem considerados nesta pesquisa correspondem às observações e registros da professora-pesquisadora, que servem como dados complementares aos questionários respondidos pelos estudantes.

Desse modo, os métodos utilizados permitem a triangulação dos dados, uma vez que emergem de fontes diversas considerando as respostas dos estudantes, os registros da professora-pesquisadora e os resultados publicados por outros pesquisadores relacionados ao tema desta investigação.

### **3.1 Detalhamento das atividades realizadas para a coleta de dados**

Durante os meses de março e abril de 2021, foram feitos contatos com a Diretoria de ensino para solicitar a anuência para a aplicação de questionários para coleta de dados. O supervisor da pesquisa encaminhou, em 29/03/21, para a Dirigente de Ensino de Limeira, a Sr<sup>a</sup> Magda de Moraes, um ofício solicitando permissão para os trabalhos desta pesquisa. Posteriormente, a diretoria de ensino se manifestou solicitando uma cópia do projeto de pesquisa e as questões que seriam encaminhadas para os professores e alunos da rede. Foram elaborados dois questionários (um para os alunos e outro para os professores) durante o mês de abril. Também foram redigidos nesse período, os TCLE e TALE. Em 15/04, o

---

<sup>12</sup> O projeto de ensino realizado seguiu o planejamento de uma sequência didática baseada na aprendizagem baseada em desafio (CBL - Challenge based learning). O referido projeto de ensino seguiu as etapas e orientações do projeto CBL, que surgiu a partir do "Apple Classrooms of Tomorrow-Today" (ACOT2). Para mais informações, acessar o site: <https://www.challengebasedlearning.org/pt/about/>

<sup>13</sup> Google Form

supervisor respondeu o e-mail para a Diretoria de Ensino encaminhando os documentos mencionados. Em 16/04/2021, foi concedida a anuência da Diretoria de Ensino para a realização da pesquisa. Em seguida, foram levantados dados sobre a população que seria investigada, com a finalidade de preenchimento do processo no sistema CEP CONEP na Plataforma Brasil.

Nos meses de abril e maio, procedeu-se com o preenchimento do formulário da Plataforma Brasil, com o objetivo de obter a aprovação do CEP para a aplicação dos questionários. Em junho, o CSH-CEP solicitou adequação de alguns documentos aos modelos específicos exigidos pelo comitê. Foram feitas as correções solicitadas e o processo foi novamente encaminhado para análise. Em 27/07/21, o CEP apresentou o resultado da primeira análise, em que os documentos foram aceitos e foram apontadas algumas pendências. Nessa primeira etapa da pesquisa, foram redigidas duas cartas-respostas atendendo aos pareceres consubstanciados do CEP, que foram encaminhadas no ano de 2021. Também foi finalizada a versão digital dos questionários no Google Forms, com a inclusão do número de registro do processo (CAAE).

Durante os meses de agosto e setembro de 2021 os questionários foram encaminhados por e-mail para a Diretoria de Ensino de Limeira, que faria o encaminhamento para os participantes da pesquisa para realização da coleta de dados, portanto, essa etapa da pesquisa encontrava-se dentro do prazo previsto no cronograma inicial, apresentado no projeto de pesquisa aprovado.

Durante esses primeiros meses, também houve um acréscimo de participantes na pesquisa, pois além dos alunos e professores da rede estadual de ensino DE-Limeira, participaram os alunos e professores do IFSP Capivari, com o objetivo de promover a comparação de resultados de diferentes contextos de ensino. Também foi solicitada anuência à diretora geral do Câmpus Capivari para a aplicação dos questionários e essas alterações foram inseridas no projeto de pesquisa e na Plataforma Brasil.

Paralelamente às atividades relatadas, realizei em 2021 a orientação um projeto de Iniciação Científica com o título "*O uso das novas tecnologias digitais no processo de aprendizagem de produção de textos no Brasil - estado da arte*" (Pelo Programa Institucional PIBIFSP, cuja vigência da bolsa foi de 01/03/2021 à 30/11/2021). Esse projeto de levantamento bibliográfico teve o objetivo de complementar meus trabalhos de coleta de dados.

A pesquisa bibliográfica sistemática envolvendo levantamentos de dados de periódicos indexados foi realizada nas seguintes bases de dados: Web of Science, SCOPUS e ERIC, a escolha das três bases de dados foi pela presença de periódicos revisados por pares e pela presença de um número significativo de publicações na área do estudo. Para a realização da pesquisa bibliográfica foram definidos dezessete termos para busca de publicações: linguagens midiáticas, educação, avanço tecnológico, novas TICs (Tecnologia de Informação e Comunicação), redes sociais, internet, blog, metodologias ativas, ABP (Aprendizagem baseada em problema), ABD (Aprendizagem baseada em desafio), produção de texto, habilidades linguísticas, texto, interação, letramento digital, conhecimento linguístico, multiletramentos.

Durante a busca de publicações, sempre se utilizaram três variáveis, com os seguintes filtros: pesquisar artigos dos últimos cinco anos, sobre estudos voltados ao ensino de redação no ensino médio e com restrição de local geográfico, ou seja, buscaram-se estudos realizados no Brasil.

Com isso, as buscas de dados resultaram em torno de sessenta artigos, uma média de vinte artigos por base de dados. Em 2022, foi realizada a análise qualitativa dos dados bibliográficos, com atividades de leitura, interpretação e comparação dos resultados divulgados nessas publicações.

### **3.2 Substituição do método de levantamento de dados relacionado**

No final do segundo semestre de 2021, como apontado mais acima, foram enviados os questionários à Diretoria de Ensino de Limeira devidamente acompanhados do TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido), TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e número do projeto aprovado na Plataforma Brasil<sup>14</sup>. Diante da falta de respostas aos questionários, foram enviados novos e-mails para os contatos da Diretoria de Ensino, porém não houve nenhuma manifestação nem respostas aos formulários.

Diante desse fato, em reunião com o supervisor da pesquisa, decidiu-se substituir o método de levantamento de dados proposto inicialmente. Assim, foi desenvolvida uma Sequência Didática (em anexo) para aplicação com alunos das turmas de segundo ano dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP - Capivari. Essa Sequência Didática teve como objetivo trabalhar com as Metodologias Ativas e estimular o protagonismo dos jovens na produção e utilização de gêneros textuais diversos para resolução de problemas concretos da comunidade.

A Sequência Didática foi devidamente anexada ao projeto inicial e submetida em 30/03/2022, à Plataforma Brasil em um processo de Emenda<sup>15</sup> ao projeto que já tinha sido aprovado em 2021.

Somente após a aprovação da emenda pela Plataforma Brasil o projeto teve liberação da direção do campus Capivari para ser executado com os alunos. Portanto, o levantamento de dados ocorreu durante os meses de Abril a Agosto de 2022.

Após a realização da Sequência Didática, os dados foram organizados e os participantes responderam a questionários avaliando a metodologia ativa e a aprendizagem que tiveram.

---

<sup>14</sup> Os dados do projeto aprovado na Plataforma Brasil podem ser consultados no sistema CONEP:  
**Título da Pesquisa:** Metodologias ativas e novas TICs no Ensino Médio - implicações no desenvolvimento da linguagem. **Pesquisador Responsável:** ÉRICA MAIO TAVEIRA GRANDE  
**CAAE:** 49335621.5.3002.5473

<sup>15</sup> O projeto de pesquisa com as alterações e a sequência didática, bem como o parecer consubstanciado com aprovação da emenda encontram-se nos anexos deste relatório.

Nesta pesquisa não se pretendeu investigar o uso de uma metodologia específica, nem um gênero digital específico ou o uso de determinado recurso tecnológico, pois a intenção foi identificar quais metodologias e recursos digitais estão em uso no dia a dia da sala de aula. Para verificação da hipótese foi considerada a oposição entre os métodos de ensino tradicionais e as metodologias ativas, que buscam promover o protagonismo do estudante na construção do conhecimento, que precisa ser significativo e contextualizado.

## **4 RESULTADOS E ANÁLISES**

### ***4.1 Resultados e análises da pesquisa bibliográfica***

#### **4.1.1 Dados sobre metodologias ativas e o uso de ferramentas tecnológicas**

Identificamos nas análises dos dados bibliográficos a utilização de diversas ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, demonstrando a implementação de inovações criativas para o ensino e o uso de materiais digitais de forma pedagógica. Os dados apontam que esses materiais propiciam formas significativas de trabalhar a Língua Portuguesa, que condizem com uso dos multiletramentos, dos textos multimodais e dos novos letramentos voltados para o efetivo desenvolvimento linguístico dos estudantes.

Os artigos trazem em seus referenciais teóricos argumentação defendendo a necessidade de transformação na educação devido ao desenvolvimento da sociedade que está cada vez mais adaptável aos meios digitais. Desse modo, o uso de tecnologias digitais é apresentado como capaz de promover maior motivação para a participação dos estudantes nas aulas e proporcionar o desenvolvimento do pensamento crítico, a compreensão sobre a linguagem e a produção de textos multimodais. (TAVARES; MORAIS, 2016).

Por meio das análises dos artigos selecionados, foi observada também uma constatação recorrente que aponta, como motivação para as pesquisas realizadas, o fato de que o ensino de língua portuguesa atual, mesmo inserido em uma sociedade cibercultural, ainda utiliza uma didática tradicional. Um dos trabalhos que destaca essa evidência é o de Guirado (2020). Esse autor constata que muitos docentes, no trabalho com gêneros dissertativo-argumentativos, ainda empregam modelos prontos para os alunos seguirem em suas redações de modo intuitivo e, desse modo, perpetuam práticas de ensino de redação desconectadas da realidade dos estudantes.

Analisando esse contexto, Oliveira e Silva (2020) consideram que o ensino tradicional faz com que o aluno fique isolado no processo de aprendizagem. Os

autores chamam a atenção para a necessidade do professor adaptar-se às demandas atuais da sociedade digital, e defendem que o ensino tradicional não incentiva o engajamento dos estudantes nem a construção de habilidades e competências digitais para tornarem-se cidadãos críticos e inseridos nas esferas da comunicação digital.

Observa-se nos trabalhos recentes o incentivo à mudança de paradigmas educacionais para que se rompa com o ensino tradicional, que tem foco no professor e no processo do ensinar e se adote uma perspectiva focada no aprender e no protagonismo dos estudantes. As pesquisas analisadas procuram demonstrar que a implementação de metodologias ativas e a utilização dos recursos tecnológicos são caminhos eficientes para despertar o interesse e o engajamento dos estudantes, influenciando também no desenvolvimento de práticas de letramento.

A partir dos artigos analisados observamos a citação recorrente de autores como: Rojo (2012), Bakhtin (2011), Street (2014), Kleiman (1995), Lankshear e Knobel (2007), que pesquisam sobre a importância do desenvolvimento do letramento, das potencialidades dos multiletramentos e dos novos letramentos, da utilização de metodologias ativas e das TICs no processo de aprendizagem. Desse modo, por meio desse embasamento teórico, defendem-se implementações didáticas inovadoras voltadas à aprendizagem da Língua Portuguesa. Tal constatação pode ser confirmada verificando-se a variedade de recursos digitais explorados nas diferentes pesquisas. Citam-se como exemplo: a utilização do aplicativo WhatsApp para o desenvolvimento da argumentação em comentários online, a criação de memes para exploração de recursos semióticos, a elaboração de um livro digital didático para o trabalho com diversos gêneros textuais, a criação de microcontos para o desenvolvimento da interpretação de textos e utilização da linguagem verbal e não verbal, a criação de fanfictions e hipertextos para o incentivo do letramento literário e digital.

Com as leituras e análises dos artigos sobre metodologias ativas e o uso de ferramentas tecnológicas realizadas nesta pesquisa, os dados apontam para a necessidade de dar relevância a um processo educativo articulado à vida social dos estudantes. Ou seja, a literatura indica que, conforme ocorre a inserção dos meios tecnológicos digitais no cotidiano dos jovens, é necessário que os professores incorporem, em suas metodologias de ensino, o uso de recursos e conhecimentos necessários para a vida em sociedade, sendo essencial a atualização desses conhecimentos nas escolas, que precisam acompanhar as inovações do mundo.

Diante da esfera tecnológica do século XXI, os meios de comunicação, circulação e informação estão em sua maioria dependentes dos recursos digitais. De modo que, segundo Umbelina (2012) *apud* Martins e Santos (2018), os aplicativos de redes sociais, como o Whatsapp, encontrado como recurso pedagógico nos artigos, não podem ser ignorados e desconsiderados pelas práticas pedagógicas dos professores, uma vez que fazem parte da esfera social da sociedade atual. Corroborando Umbelina (2012), os resultados do artigo de Martins e Santos (2018, p.150) enfatizam que:

as mídias sociais digitais, utilizadas por muitos estudantes e professores em seu dia a dia, podem ser usufruídas em práticas pedagógicas para o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita, possibilitando o contato com múltiplas linguagens, promovendo análises intertextuais, estabelecendo novas formas de interação e aproveitando os espaços de escrita online para o estímulo à produção textual.

Desse modo, pode-se concluir que esses estudos buscam comprovar as potencialidades da utilização dos meios tecnológicos digitais para a promoção do protagonismo dos estudantes, já que em todos os artigos encontrados neste levantamento bibliográfico foram destacados os referidos benefícios das metodologias ativas e do uso das tecnologias digitais no ensino de LP.

#### 4.1.2. Dados sobre letramento digital e literário

A análise dos artigos da pesquisa bibliográfica permitiu verificar que o ensino da escrita no ensino médio no Brasil ainda é focado no desenvolvimento na produção textual do gênero redação dissertativo-argumentativa, devido à demanda exigida para a redação dos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Tais provas despertam nos estudantes a necessidade de dedicar maior tempo de estudo em técnicas de escrita e fórmulas de construção argumentativa que melhorariam a pontuação da redação nesses exames. Para Leitão (2021), esse panorama ocasiona na limitação da criatividade dos alunos diante de outros gêneros textuais que poderiam ser trabalhados, incluindo outros gêneros com tipologia argumentativa que deixam de ser desenvolvidos nas aulas de LP.

Diante desse cenário, o ensino da escrita se distancia das abordagens teóricas dos (multi)letramentos, uma vez que, na prática do dia a dia escolar, os estudantes aprendem de forma mecânica e, conseqüentemente, se distanciam do processo de construção do pensamento crítico e criativo, deixando de exercer o protagonismo na aprendizagem e isso também prejudica o exercício do papel de cidadão na sociedade.

Deste modo, tratando de alternativas para o melhoramento do ensino de LP, os artigos analisados refletem sobre a necessidade de mudanças nas esferas educacionais considerando-se o avanço tecnológico da sociedade, juntamente com a implementação de novas metodologias de ensino e aprendizagem. A literatura indica que tais inovações pedagógicas são mais eficientes e significativas para os jovens do que a utilização apenas do ensino tradicional.

Sendo assim, as análises dos artigos evidenciam que materiais e ferramentas tecnológicas, que são utilizadas no cotidiano dos estudantes como entretenimento, podem ser transformados em recursos pedagógicos para a aprendizagem dos gêneros textuais, possibilitando o desenvolvimento do letramento de gêneros digitais. Além disso, a aproximação com materiais do dia a

dia dos estudantes colabora para maior participação e maiores níveis de atenção nas aulas. Desta forma, a inserção das tecnologias digitais se torna benéfica no ambiente escolar devido à possibilidade da diversidade de informações e interações comunicativas que possibilitam o trabalho com a multiplicidade cultural e da multissemiose dos textos, que são características dos multiletramentos.

A partir das leituras realizadas, foi constatada a utilização de recursos tecnológicos com os quais os estudantes já estão familiarizados, como o Whatsapp, a criação de memes e os jogos digitais para o desenvolvimento do letramento, de modo a dar relevância às práticas de escrita e de leitura utilizando situações-problemas inseridas na vivência dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento da argumentação e da produção textual a partir dos princípios do letramento, que são caracterizados pela capacidade de compreender em quais situações sociais se devem utilizar adequadamente a escrita e a leitura para a interação social.

Conforme Lankshear e Knobel (2007) a aplicação dos recursos tecnológicos digitais no ambiente escolar para o melhoramento da aprendizagem na parte linguística criou os novos letramentos, sendo que estes derivam da utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TICs), de maneira que o desenvolvimento dos novos letramentos permite que os indivíduos possam ter a capacidade de compreender e socializar a partir de situações de escrita e leitura em contextos tecnológicos e digitais (LOPES, 2018).

Analisando a utilização do aplicativo Whatsapp para a argumentação, sobre as principais dificuldades cotidianas observadas pelos estudantes, alguns pesquisadores (TAVARES e MORAES, 2016; MARTINS e SANTOS, 2018) verificaram que, além de ser uma tecnologia digital já conhecida pelos alunos, propicia a circulação de textos multissemióticos, sendo considerada uma boa ferramenta pedagógica para a prática do letramento se utilizada pedagogicamente no ensino. Além disso, o aplicativo é um espaço de escrita que incentiva a utilização da linguagem verbal e não verbal, desenvolve a capacidade de argumentação e possibilita maior interação dos estudantes, promovendo novas formas de aprendizagem e novos estímulos para compreender o mundo que os cerca. A aplicação de práticas de escrita por meio do Whatsapp como ferramenta de criação promove, segundo os autores estudados, maior engajamento dos estudantes devido ao ambiente virtual utilizado ser comum no processo de comunicação da maioria dos alunos.

Conforme Ferreira, Villarta-Neder e Coe (2019), a criação de *memes*<sup>16</sup> na escola para a promoção do estudo da LP demonstrou-se também benéfica ao desenvolvimento dos estudantes, de maneira a compor uma ferramenta útil no processo de aprendizagem para contextualização e motivação. Segundo os autores, o gênero *memes* pode ser considerado potencializador do desenvolvimento dos multiletramentos devido à oportunidade de trabalhar com

---

<sup>16</sup> O meme pode ser definido de acordo com Ferreira, Villarta-Neder e Coe (2019), como sendo imagens, vídeos, ideias, música, links etc, dos mais variados tipos, que em meios digitais se disseminam rapidamente nas redes sociais. Acrescentando o significado, o meme é caracterizado por ter elementos de conteúdo irônico ou humorístico.

diferentes estratégias de leitura e o desenvolvimento da produção textual com perspectiva discursiva. Diante da aplicação da proposta de criação de *memes* pelos pesquisadores mencionados, evidencia-se maior interação e motivação dos estudantes, pois durante o desenvolvimento da proposta didática foi possível dar espaço para articulação com temas do cotidiano social. Além disso, constataram a utilização de diferentes semioses (cores, movimentos, sons, imagens, design etc.) pelos alunos com o intuito de produção de sentidos no *meme*, havendo deste modo a utilização dos multiletramentos para o andamento da proposta.

Os resultados obtidos por Ferreira, Villarta-Neder e Coe (2019) são referenciados também no artigo de Berger e Anecleto (2019), que confirmam as potencialidades desse gênero discursivo híbrido a partir das observações dos resultados da proposta de aplicação. Para Berger e Anecleto (2019), os *memes*, apesar da sua natureza informal, proporcionaram a existência de espaços de formação que incentivaram os estudantes na produção autoral, na reflexão sobre os usos da linguagem, na aplicação de recursos linguísticos como as metáforas, a ironia, as abreviações, as gírias, os sinais de pontuação, o olhar crítico e a formação de opiniões sobre o circuito de produção, a circulação e a recepção das informações, dando importância a questões éticas e morais em seu compartilhamento no ambiente digital.

Outro recurso pedagógico relacionado às inovações das metodologias ativas e ao uso das TICs, foi o uso dos jogos digitais. Em conformidade com Pinheiro e Pinheiro (2021) os jogos digitais educativos são recursos que combinam modos semióticos para a construção de sentidos possibilitando que os jogadores, aptos no conhecimento da aplicação do letramento digital, possam interagir com a ferramenta de maneira facilitada por meio da experiência sensorial do jogo que, conseqüentemente, promove uma aprendizagem mais significativa. Por meio da aplicação dos jogos digitais, os autores demonstram que foi possível criar desafios com simulações de situações cotidianas vivenciadas pela maioria dos estudantes, sendo observado que, em cada nível do jogo, foi trabalhado o uso adequado de cada gênero textual digital em um contexto específico. Por meio dessa proposta, os alunos foram capazes de refletir e escolher, de maneira crítica, o melhor tipo de texto para a situação-problema implementada. Deste modo, foi desenvolvido tanto o letramento digital como o letramento crítico, pois em cada situação se exigia do jogador um posicionamento para a solução do problema existente. Por consequência dos jogos digitais terem aspectos de motivação extrínseca e intrínseca e da tecnologia digital ser um recurso já inserido no meio social da maioria dos estudantes, os autores comprovaram o crescimento do engajamento dos estudantes e a facilidade da execução das atividades propostas.

Considerando as diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018), a formação do sujeito deve ser crítica, criativa, autônoma e responsável. Diante dessa proposta, pode-se considerar que os recursos pedagógicos verificados nos artigos selecionados contemplam essa designação de formação determinada pela BNCC, pois buscam incentivar de maneiras diferentes o desenvolvimento crítico dos estudantes, além de contribuir significativamente para o aperfeiçoamento de habilidades e competências

necessárias para a compreensão, o progresso e a vida na sociedade tecnológica digital moderna.

De acordo com a revisão bibliográfica realizada, foram identificadas propostas e direcionamentos pedagógicos semelhantes entre os artigos que permitem verificar uma convergência teórica apontando os benefícios e as potencialidades da utilização de metodologias ativas que têm o aluno como protagonista do seu aprendizado. Além disso, foi constatado que o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação causa impactos positivos na aprendizagem dos estudantes em relação à produção textual, desenvolvimento da argumentação e pensamento crítico em relação ao mundo. No entanto, conforme observam Oliveira e Silva (2020) e Andrade et al. (2019), para que seja realizada a prática de letramento na disciplina de língua portuguesa é necessário analisar o contexto em que as produções dos estudantes estão inseridas, de forma que tenham relevância os conhecimentos adquiridos em sua vivência e as práticas comunicativas e interativas. Ou seja, não basta utilizar recursos tecnológicos se a perspectiva de ensino de LP se mantiver gramaticista e desconectada da realidade dos estudantes.

Segundo os estudos de Corrêa e Dias (2016) e de Parreão e Mello (2021), a implementação de projetos de letramentos e multiletramentos possibilita que os estudantes possam desenvolver autonomia, criatividade e criticidade por meio do trabalho em equipe, pesquisas e seleção de informações. Consequentemente, o resultado desses projetos permitiram que os estudantes tivessem uma visão mais ampla sobre o uso da língua em contexto escolar e também fora das atividades escolares, favorecendo a reflexão sobre a importância de ter uma visão crítica do mundo e de serem protagonistas na construção do seu próprio conhecimento.

Portanto, os resultados desta pesquisa bibliográfica apontam para a eficiência de propostas de ensino alinhadas às teorias dos (multi)letramentos, tratando-se de uma perspectiva inovadora em ensino de LP, que envolve tanto a utilização das metodologias ativas quanto a inserção das TICs como variáveis interdependentes.

Desse modo, pode-se interpretar que esses apontamentos são relevantes devido à comprovação das potencialidades da utilização dos meios tecnológicos digitais para a promoção do desenvolvimento do letramento nas aulas de LP, assim verificados os referidos benefícios perante todos os resultados encontrados nos artigos selecionados desta pesquisa, que podem ser verificados no apêndice deste trabalho.

Sendo assim, considerando-se os resultados obtidos com esse estudo bibliográfico, a literatura corrobora o entendimento dos benefícios das novas metodologias, das tecnologias digitais e das teorias dos (multi)letramentos nas aulas de LP como propostas pedagógicas positivas para a aprendizagem dos alunos na educação básica.

No entanto, antes de se defender o incentivo à aplicação desses recursos nas escolas, há que se considerar os resultados obtidos pela aplicação dos questionários e pela execução do projeto de ensino.

## **4.2 Respostas ao primeiro formulário**

Seguindo os princípios do Comitê de Ética em Pesquisa e do Conselho Nacional de Pesquisa do sistema CEP/CONEP, foram convidados a participar desta pesquisa todos os alunos dos segundos anos dos cursos técnicos de Informática e de Química, correspondendo às turmas selecionadas para a aplicação do projeto de ensino previsto no Plano de Ensino da Disciplina de Língua Portuguesa e Literaturas. Todos os estudantes foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa, sobre as atividades que seriam desenvolvidas para coleta de dados e sobre os riscos envolvidos. As duas turmas somavam 74 alunos matriculados, mas o número de respondentes do questionário inicial foi de 52 participantes e apenas 23 alunos responderam ao questionário final, aplicado após a realização da Sequência Didática.

Nesta seção do trabalho, vamos apresentar separadamente os resultados obtidos por meio desses dois questionários acompanhados de breves análises sobre os dados.

### **4.2.1 Respostas para caracterização dos respondentes**

Sobre o perfil dos respondentes, corresponde a alunos matriculados nos cursos técnicos de informática e química integrados ao ensino médio do IFSP - Capivari, com idade entre 15 e 18 anos, sendo que 66,7% dos estudantes tinham 16 anos completos.

Sobre planos futuros, 98% dos estudantes declarou que pretende continuar os estudos, cursando uma faculdade e as áreas indicadas para os cursos superiores foram:

- 60,8% - Ciências da natureza (Biologia, Física, Química);
- 19,6% - Ciências humanas e sociais (Geografia, História, Sociologia, Filosofia);
- 11,8% - Matemática;
- 7,8% - Linguagens (Artes, Educação física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa)

Sobre a infraestrutura de ensino da escola (salas de aula, sala de vídeo, biblioteca, sala de informática, acesso à internet), 52,9% considera adequada, 41,2% a considera excelente e apenas 5,9% a considera deficiente em alguns aspectos<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Quando solicitados a indicar quais seriam esses aspectos deficientes, foram apontados alguns problemas de estrutura física, como ventilador quebrado e insuficiente, placas do forro faltando, janelas emperradas e enferrujadas, cadeiras com o assento solto, e alguns problemas de estrutura de ensino, como a carência de um laboratório de hardware. Observa-se, no entanto, que os problemas apontados não se referem a deficiências relacionadas ao ensino e o laboratório mencionado foi desativado devido ao encerramento do curso técnico em manutenção de computadores.

## 4.2.2 Respostas sobre o ensino de Língua Portuguesa

Considerando as aulas dos professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio antes da aplicação da SD, 58,8% declararam que existem mais aulas tradicionais e alguns projetos inovadores; 29,4% disseram que são aulas mais tradicionais (o professor passa conteúdo, corrige exercícios e aplica provas); 11,8% consideram que são aulas mais inovadoras e dinâmicas (o professor propõe projetos e os estudantes precisam correr atrás das informações).

Convém observar que, nas respostas a essa primeira pergunta, os estudantes podem ter levado em consideração não apenas a professora do segundo ano, mas também os professores de anos anteriores do Ensino Médio.

Na opinião de 60,8% dos estudantes, o melhor tipo de aula e que proporciona maior aprendizagem são aulas mais inovadoras, em que o estudante pesquisa o conhecimento. Enquanto 39,2% considera que aprende melhor com aulas mais tradicionais, em que o professor transmite o conhecimento, como se pode visualizar no gráfico a seguir. Tal quantidade é relevante, pois trata-se de quase 40% dos estudantes.

Figura 3 - Preferência dos estudantes em relação às metodologias de ensino



Fonte: autoria própria

Considerando as práticas pedagógicas que proporcionam melhor aprendizagem, 39,2% dos estudantes respondeu que aprende mais quando o professor conversa sobre um problema e faz toda a turma trabalhar em grupos, pesquisar e buscar uma solução criativa; 17,6% prefere quando o professor explica o conteúdo utilizando recursos tecnológicos (power point, vídeos, podcast para deixar a aula mais interessante); 13,7% prefere quando o professor explica o conteúdo e passa bastante exercícios para fixar a matéria; 9,8% aprende melhor quando lê e analisa o texto individualmente fazendo suas próprias anotações, 7,8% declarou que prefere quando o professor passa um filme e depois faz um debate envolvendo a turma.

Seis estudantes apresentaram outras opções de resposta sobre as práticas pedagógicas que proporcionam melhor aprendizagem, tais como:

- Quando o professor explica o conteúdo, passa alguns exercícios e depois CORRIGE eles (sic) em aula. Também quando o professor passa trabalho para ser apresentado. Não curto muito trabalhos em grupo, pois tem alunos que não estão lá para aprender!
- O professor utiliza de dinâmicas, como jogos, que visem a fixação de conteúdo.
- Aulas dinâmicas, explicação com listas de exercícios curtas e de fácil entendimento com ajuda do professor responsável.
- Por meio de jogos e gincanas
- O professor explica e passa na lousa de forma simplificada para os alunos.
- Acho que o certo seria uma aula dinâmica conduzida pelo professor, jogos também são ótimas opções, porém não acho que seja dispensável o fato do professor transmitir o conhecimento, mas sem arrogância do tipo "só eu sei e só eu estou certo".

A diversidade de respostas a essa questão demonstra que os estudantes apresentam características diversificadas em relação aos estudos e aprendem melhor dependendo das estratégias didáticas do professor. O que reforça a necessidade dos professores adotarem estratégias diversificadas de ensino para levar mais alunos a atingir os objetivos de aprendizagem.

Sobre quais atividades os professores de Língua Portuguesa mais utilizam para começar um novo assunto ou tópico, as práticas mais identificadas pelos estudantes foram:

*Utilizadas com frequência:*

- exposição de conteúdo (conceitos) seguindo a sequência do livro didático (41 respostas)
- leitura de um texto (literário ou não-literário) que embase os conceitos que você pretende trabalhar (38 respostas)

*Utilizadas raramente ou nunca utilizadas:*

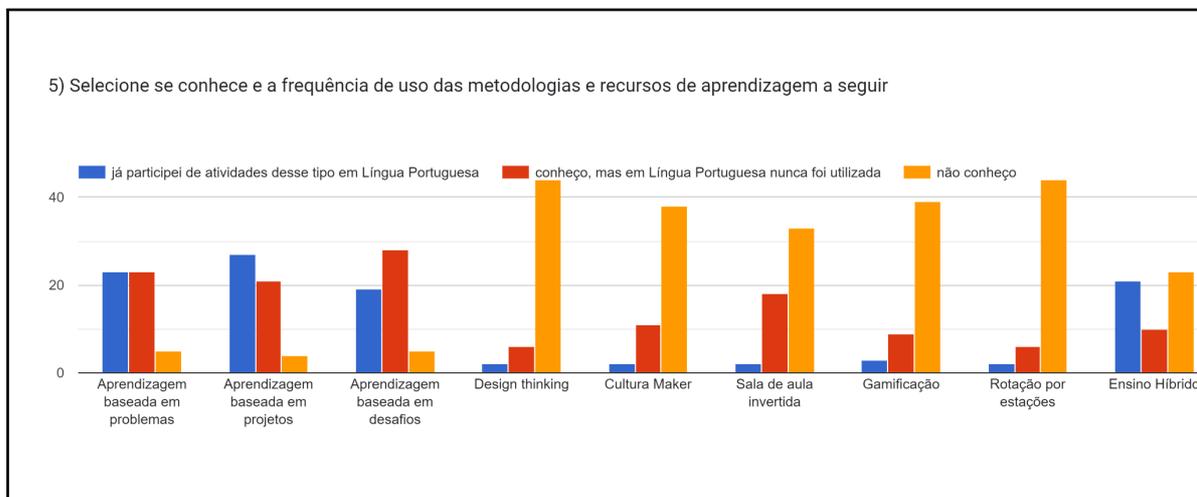
- apresentação de um filme ou documentário (44 respostas)
- projeto integrador envolvendo outras disciplinas (31 respostas)

Quando solicitados a identificar diferentes metodologias de ensino e aprendizagem, os estudantes demonstraram conhecer e participar de *Aprendizagem Baseada em Problemas* (PBL - *Problem Based Learning*), *Aprendizagem Baseada em Projetos* (ABP) e *Aprendizagem Baseada em Desafios* (ABD, ou CBL - *Challenge Based Learning*). E a maioria declarou desconhecer o *Design Thinking*, a *Cultura Maker*, a *Sala de Aula Invertida*, a *Gamificação*, a *Rotação por Estações*,<sup>18</sup> como se observa no gráfico abaixo:

Figura 4 - Metodologias Ativas identificadas pelos estudantes

---

<sup>18</sup> Os conceitos relacionados a essas metodologias ativas podem ser consultados na Fundamentação Teórica deste relatório.



Fonte: autoria própria

Em relação aos recursos ou ferramentas de ensino, que os professores de Língua Portuguesa mais utilizavam **antes da pandemia**, os 52 alunos respondentes classificaram cada recurso listado entre as opções que representavam a frequência de uso em uma escala, do mais frequente para o infrequente, como se observa na tabela abaixo:

Tabela 1 - Frequência de utilização dos recursos didáticos

| Recursos Didáticos   | utilizava sempre | utilizava às vezes | utilizava raramente | não utilizava |
|--|------------------|--------------------|---------------------|---------------|
| livros didáticos, lousa e giz                                  | 45               | 4                  | 0                   | 3             |
| apresentação de slides com datashow                            | 12               | 12                 | 11                  | 17            |
| exibição de filmes e documentários em sala de vídeo            | 5                | 12                 | 22                  | 13            |
| tablets, celulares (smartphones) para pesquisa em sala de aula | 4                | 8                  | 22                  | 18            |
| computadores do laboratório de informática da escola           | 2                | 4                  | 16                  | 29            |
| biblioteca da escola para atividades de pesquisa, rodas        | 5                | 14                 | 14                  | 20            |

|  |   |    |    |    |
|--|---|----|----|----|
| de leitura   |   |    |    |    |
| livros literários (análise das obras indicadas para os vestibulares)         | 6 | 18 | 11 | 17 |
| e-mail (ou redes sociais) para receber trabalhos e atividades dos estudantes | 7 | 5  | 6  | 33 |
| redes sociais para tirar dúvidas de alunos                                   | 4 | 8  | 10 | 29 |
| redes sociais para publicar e socializar as produções textuais               | 3 | 5  | 10 | 35 |

Fonte: autoria própria

A análise dessa tabela permite destacar que, segundo a percepção dos alunos, os recursos utilizados com mais frequência pelos professores em suas aulas antes da pandemia eram “livros didáticos, lousa e giz” e “apresentação de slides com datashow”, portanto, recursos didáticos mais ligados a aulas expositivas tradicionais.

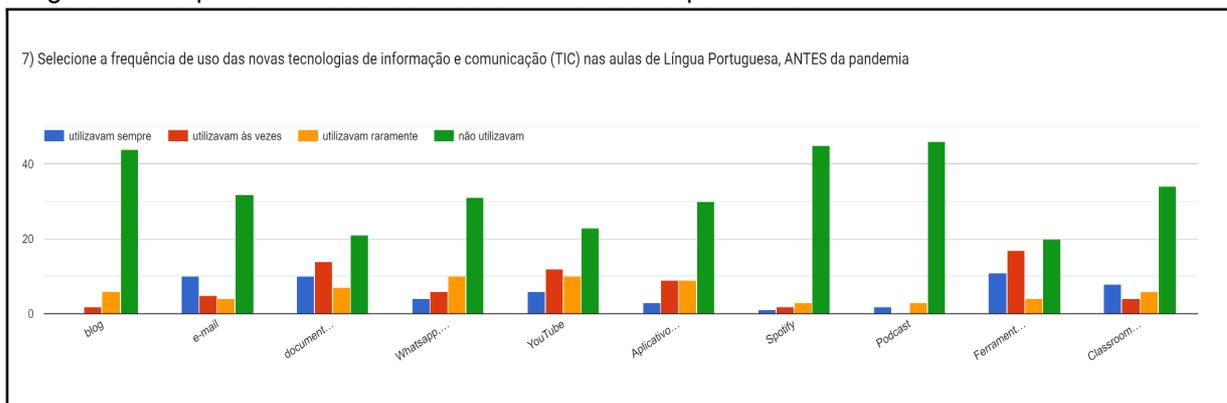
Quatro opções tiveram maior quantidade de respostas distribuídas entre as duas colunas centrais, o que significa que eram recursos menos utilizados: “exibição de filmes e documentários em sala de vídeo”, “tablets, celulares (smartphones) para pesquisa em sala de aula”, “biblioteca da escola para atividades de pesquisa, rodas de leitura”, “livros literários (análise das obras indicadas para os vestibulares)”.

Quatro opções tiveram uma maior quantidade de respostas (acima de 20) na quarta coluna, o que significa que a maior parte dos alunos considera que são recursos não utilizados: “computadores do laboratório de informática da escola”, “e-mail (ou redes sociais) para receber trabalhos e atividades dos estudantes”, “redes sociais para tirar dúvidas de alunos” e “redes sociais para publicar e socializar as produções textuais”.

Coerentemente, a maior parte dos estudantes respondeu que, antes da pandemia, não se utilizavam nas aulas de Língua Portuguesa recursos tecnológicos como blog, e-mail, documentos digitais compartilhados (PDF, vídeos, imagens, etc), Whatsapp, Facebook, Instagram, YouTube, Aplicativo de

jogos para avaliação (quiz interativo), Spotify, Ferramenta de busca (Google, Bing), Classroom, Teams, Moodle (para disponibilizar materiais e atividades), como se verifica no gráfico a seguir.

Figura 5 - Frequência de uso das TICs em LP antes da pandemia



Fonte: autoria própria

Na pandemia, **durante o ensino remoto emergencial**, os professores passaram a utilizar com mais frequência (**sempre ou às vezes**) nas aulas de Língua Portuguesa recursos como:

- Documentos digitais compartilhados (PDF, vídeos, imagens, etc) (51 respostas);
- Google Classroom, Microsoft Teams, Moodle (para disponibilizar materiais e atividades e interagir com os alunos) (48 respostas);
- YouTube ou similar (para selecionar videoaulas de canais de conteúdo escolar) (46 respostas);
- e-mail (44 respostas);
- Sala de Videoconferência para aula síncrona (Meet, Zoom, etc.) (39 respostas);
- Whatsapp, Facebook, Instagram (para interação com os alunos) (36 respostas);
- Aplicativos para produzir videoaulas (OBS, Editores de vídeos, etc.) (31 respostas).

Entre os recursos menos utilizados (**raramente ou nunca**), os mais destacados são:

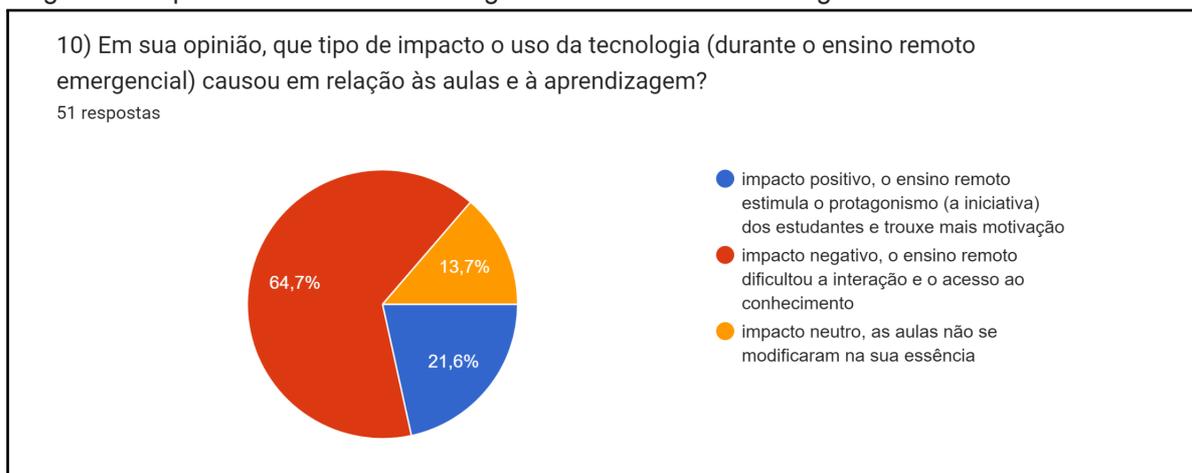
- Spotify (48 respostas);
- Podcast (45 respostas);
- Blog (35 respostas);
- Aplicativo de jogos para avaliação (quiz interativo) (34 respostas).

As respostas a essa questão demonstram que o ensino remoto levou os docentes a empregarem as tecnologias digitais para interagir com os alunos e para disponibilizar materiais como salas de videoconferência e aplicativos como Whatsapp e Instagram e ambientes de ensino como o Google Classroom ou Moodle.

É necessário observar que todas essas tecnologias foram adotadas em caráter de urgência, sem uma formação específica prévia para os docentes e num contexto de insegurança sanitária em que o risco de contrair o vírus SARS-CoV durante a pandemia de COVID-19 era constantemente lembrado nos veículos de comunicação. Esses fatores tornaram o ambiente de estudo totalmente desfavorável à aprendizagem dos estudantes, tanto pela ansiedade e medo diante do contágio pessoal e de familiares e entes queridos, quanto pelas dificuldades decorrentes da infraestrutura tecnológica para ter acesso ao ensino remoto emergencial.

Diante dessas dificuldades, na avaliação de 64,7% dos alunos, o ensino remoto emergencial teve impactos negativos em relação às aulas e à aprendizagem, pois essa modalidade de ensino dificultou a interação e o acesso ao conhecimento. No entanto, para 21,6% dos alunos, o ensino remoto teve impactos positivos, pois estimulou o protagonismo e a iniciativa dos estudantes e trouxe mais motivação. Uma parcela de 13,7% dos respondentes classificou como neutra a interferência da modalidade de ensino sobre as aulas e a aprendizagem, como se observa no gráfico abaixo:

Figura 6 - Impactos do uso das tecnologias no ensino remoto emergencial



Fonte: autoria própria

Pode-se inferir que, entre os estudantes que classificaram o ensino remoto como tendo um impacto negativo, provavelmente os problemas responsáveis por tornar o ambiente de estudo desfavorável à aprendizagem durante a pandemia se impuseram com maior intensidade. Esses fatores não foram diretamente objeto de investigação desta pesquisa, mas os dados a seguir demonstram que as consequências do ensino remoto foram consideradas necessárias e suficientes

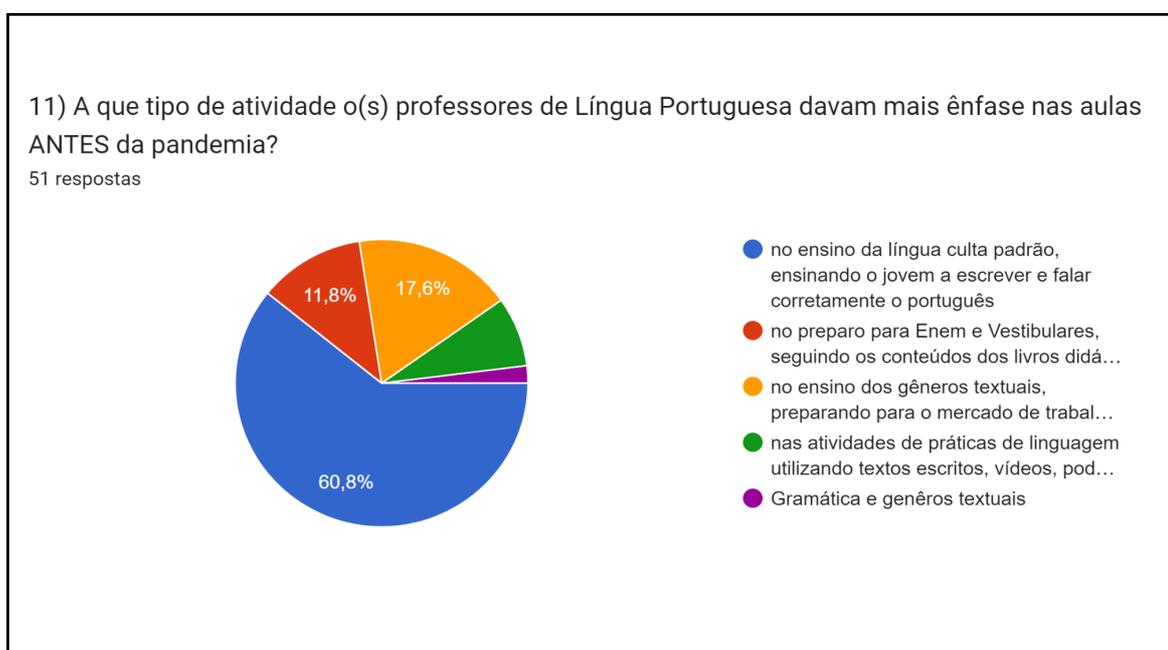
pela maioria, porém estressantes e ineficazes para 75,5% das respostas (se somadas essas opções).

Na avaliação das consequências do ensino remoto sobre o ensino, os estudantes as consideraram:

- necessárias, para garantir o cumprimento do calendário e para não perder o ano - 33 respostas (64,7%)
- suficientes para garantir um mínimo acesso dos estudantes aos conteúdos/estudos - 33 respostas (64,7%)
- permanentes, pois algumas tecnologias e recursos facilitam a aprendizagem e deverão permanecer após o retorno às aulas presenciais - 21 respostas (41,2%)
- estressantes devido à falta de experiência sobre o uso das tecnologias na educação - 20 respostas (39,2%)
- ineficazes, pois a qualidade da educação ficou muito comprometida devido a pouca participação dos estudantes - 19 (37,3%)

Considerando os conteúdos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa antes do início da pandemia, os alunos destacaram como mais recorrente o ensino tradicional da “língua culta padrão, ensinando o jovem a escrever e falar corretamente o português” - 31 respostas - 60,8%, como se verifica no gráfico abaixo:

Figura 7 - Ensino de LP antes da pandemia



Fonte: autoria própria

Procurou-se verificar se a pandemia causou impacto sobre os conteúdos trabalhados em Língua Portuguesa. A tabela a seguir apresenta as respostas relacionadas aos conteúdos estudados pelos alunos antes e durante a pandemia.

Tabela 2 - Conteúdos de LP estudados antes e durante a pandemia

| <b>Sub-áreas de Língua Portuguesa</b>  | <b>Antes da Pandemia</b> | <b>Durante a Pandemia</b> |
|--|--------------------------|---------------------------|
| literatura (panorama histórico das escolas literárias, características dos autores e obras)  | 41,2%<br>(21 resp.)      | 45,1%<br>(23 resp.)       |
| leitura e análise das obras literárias dos vestibulares  | 13,7%<br>(7 resp.)       | 45,1%<br>(23 resp.)       |
| análises literárias de obras diversas sem a preocupação com a periodização histórica, mas sim com a relevância dos temas e conforme o interesse dos jovens | 19,3%<br>(10 resp.)      | 25,5%<br>(13 resp.)       |
| leitura e análise de gêneros textuais diversos, preparando o estudante para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania                            | 43,1%<br>(22 resp.)      | 41,2%<br>(21 resp.)       |
| leitura e análise de gêneros textuais diversos, preparando o estudante para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania                            | 25,5%<br>(13 resp.)      | 33,3%<br>(17 resp.)       |
| produção de textos de gêneros textuais diversos  | 76,5%<br>(39 resp.)      | 52,9%<br>(27 resp.)       |
| ensino da gramática normativa (fonética/fonologia, morfologia, sintaxe)  | 49%<br>(25 resp.)        | 35,3%<br>(18 resp.)       |
| análise do funcionamento da linguagem, sem preocupação com a memorização de regras gramaticais, com foco no uso da língua                                  | 49%<br>(25 resp.)        | 23,5%<br>(12 resp.)       |

Fonte: autoria própria

A análise da tabela acima permite identificar que, durante a pandemia, houve uma maior tendência à realização de atividades de leitura e interpretação de textos (tanto literários, quanto de outros gêneros textuais não-literários), pois

esse tipo de atividade apresentou maior número de respostas em comparação com o ensino de LP antes da pandemia. De forma complementar, durante a pandemia, houve uma diminuição em relação às atividades com foco na gramática normativa e na análise do funcionamento da língua.

Ao avaliarem a própria escrita, a maioria dos estudantes, 66,7%, considera que possui problemas de conteúdo e de organização das ideias; 31,4% considera que possui problemas gramaticais: de pontuação, de ortografia, de concordância, de regência, de uso dos tempos verbais; enquanto 19,6 % considera que não possui problemas, porque sempre alcança boas notas nas redações. A tabela abaixo traz os resultados mais completos:

Tabela 3 - Autoavaliação da escrita dos estudantes

| <b>Autoavaliação da escrita</b>   | <b>nº de respostas e (%)</b> |
|---|------------------------------|
| sem problemas, sempre tiro ótimas notas em minhas redações  | 10 (19,6%)                   |
| com problemas gramaticais: de pontuação, de ortografia, de concordância, de regência, de uso dos tempos verbais | 16 (31,4%)                   |
| com problemas de conteúdo e organização das ideias  | 34 (66,7%)                   |
| com problemas de estrutura próprios de cada gênero textual  | 10 (19,6%)                   |
| com problemas de ligação com um contexto comunicativo mais amplo  | 16 (31,4%)                   |
| pouco erros gramaticais   | 1 (2%)                       |

Fonte: autoria própria

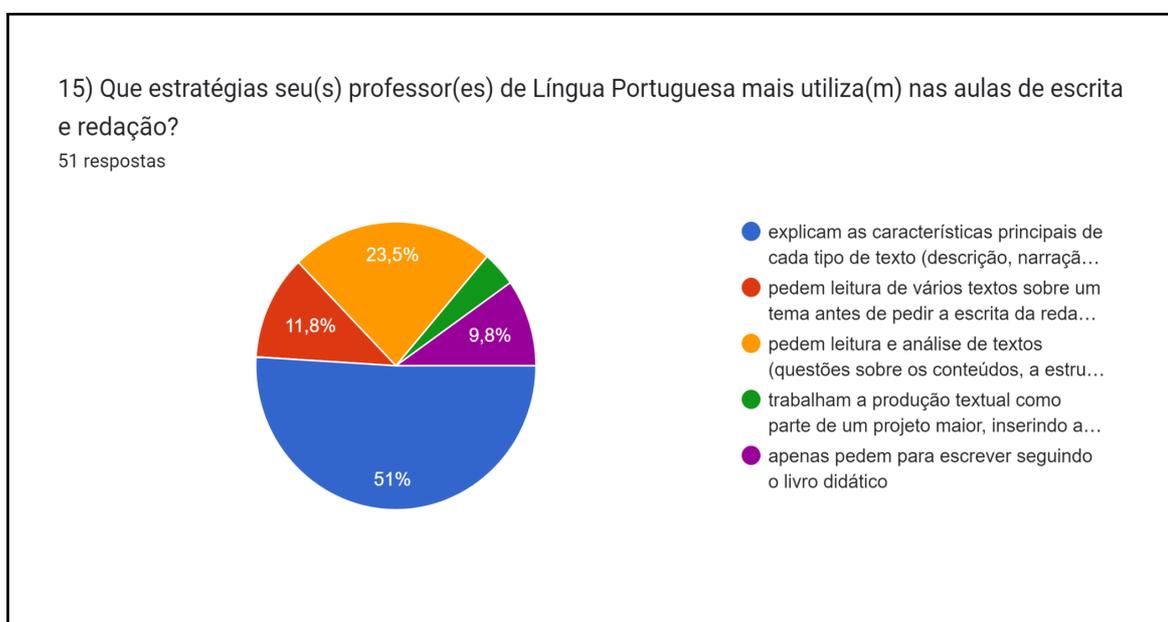
Comparando-se os resultados da tabela acima com aqueles apresentados anteriormente na Figura 5, verifica-se uma correlação interessante: entre os conteúdos trabalhados nas aulas de LP antes do início da pandemia, o mais recorrente foi o ensino tradicional da “língua culta padrão, ensinando o jovem a escrever e falar corretamente o português”, com 31 respostas, ou seja, 60,8%, enquanto na autoavaliação, as maiores dificuldades dos estudantes concentram-se em aspectos relacionados ao conteúdo (66,7%) e à estrutura dos textos (19,6%). Os problemas gramaticais: de pontuação, de ortografia, de concordância, de regência, de uso dos tempos verbais em seus textos foram apontados por 31,4% dos estudantes.

Esses dados permitem inferir que a predominância do ensino de gramática e de aspectos estruturais da língua portuguesa reflete em uma percepção negativa dos estudantes quanto à sua competência para a construção de argumentos e conteúdos do texto. Além disso, o foco no ensino de gramática

não é suficiente para garantir que todos os estudantes tenham bom desempenho nessa competência.

Sobre as estratégias utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa nas aulas de produção de texto, a maioria dos alunos (51%) identificou como estratégia mais utilizada a explicação das características principais de cada tipo de texto (descrição, narração, argumentação, relato, etc.), que se trata de uma abordagem tradicional de ensino de redação e das tipologias textuais. Apenas 3,5% das respostas identificaram o trabalho de produção textual como parte de um projeto maior, inserindo a escrita em uma situação comunicativa mais significativa (jornal da escola, campanhas comunitárias, etc). Mais detalhes podem ser observados no gráfico a seguir.

Figura 8 - Estratégias para ensino de redação



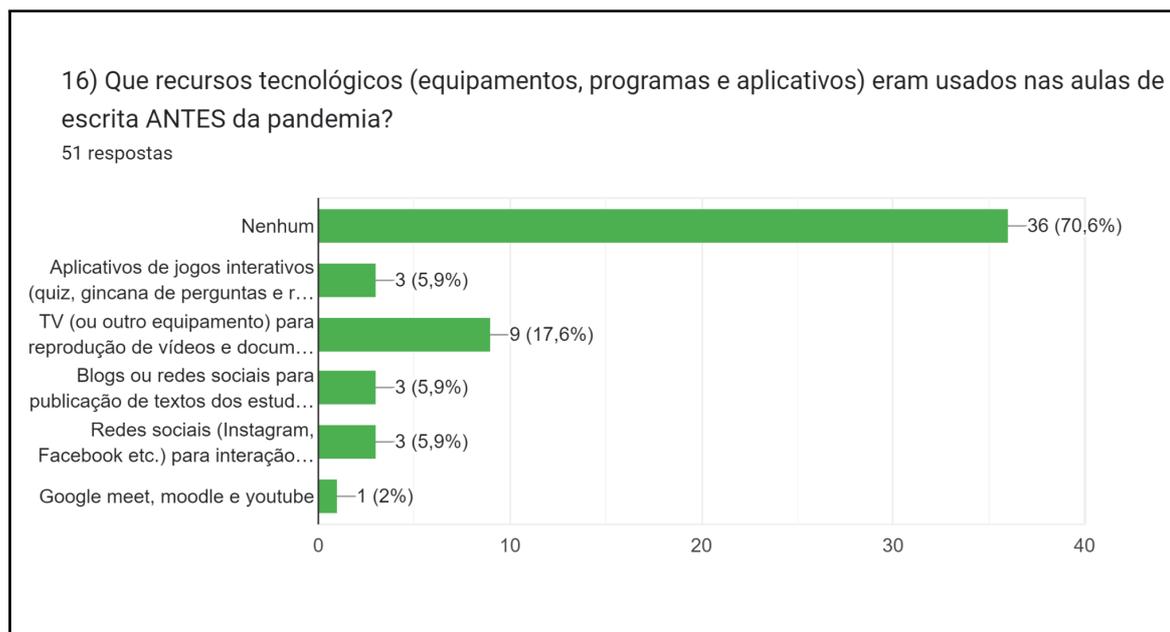
Fonte: autoria própria

Os dados do gráfico acima permitem inferir que, ao longo da formação dos estudantes, o ensino de redação que lhes foi oferecido foi mais tradicional, voltado para o ensino das tipologias narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva, (51%) ou com a leitura e análise de textos com questões sobre os conteúdos, a estrutura e a função de cada gênero (23%). Isso também pode explicar as dificuldades identificadas pelos estudantes na tabela 3, pois tiveram acesso a um ensino de redação em que não se trabalha a produção textual como parte de um projeto maior, nem insere a escrita em uma situação comunicativa mais significativa (como jornal da escola, campanhas comunitárias, etc.).

Considerando apenas as aulas de ensino da escrita **antes da pandemia**, procurou-se identificar que recursos tecnológicos (equipamentos, programas e aplicativos) eram usados. Segundo 70% dos participantes, **nenhum recurso tecnológico era utilizado**; 17,6% apontaram o uso de TV (ou outro

equipamento) para reprodução de vídeos e documentários; os demais recursos foram apontados por 5,9% dos alunos. Entre esses outros recursos pouco indicados estão: Aplicativos de jogos interativos (quiz, gincana de perguntas e respostas), Blogs ou redes sociais para publicação de textos dos estudantes e Redes sociais (Instagram, Facebook etc.) para interação com a turma. O gráfico a seguir ilustra essas respostas.

Figura 9 - Recursos tecnológico no ensino de LP antes da pandemia

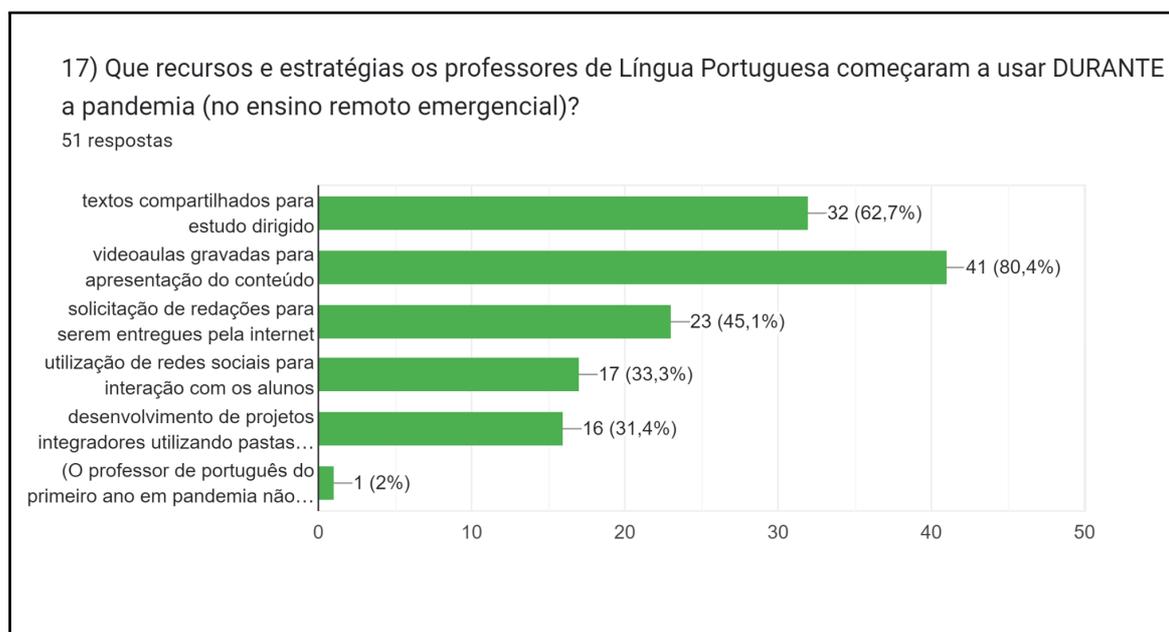


Fonte: autoria própria

O gráfico acima reforça os dados da Tabela 1, que evidencia o maior uso de “livros didáticos, lousa e giz” e “apresentação de slides com datashow” antes da pandemia. Portanto, antes da pandemia, os professores utilizavam os recursos didáticos mais tradicionais e não utilizavam recursos tecnológicos digitais, segundo 70,6% dos estudantes.

Em relação aos recursos e estratégias utilizados pelos professores de LP durante a pandemia (no ensino remoto emergencial), os alunos apontaram principalmente o uso de videoaulas gravadas para apresentação do conteúdo, 80,4%. O compartilhamento de textos para estudo dirigido (envolvendo leitura e realização de atividades relacionadas) foi indicado por 62,7% dos alunos e a solicitação de escrita de redações para serem entregues pela internet foi mencionada por 45,1% dos estudantes. O gráfico a seguir apresenta essas respostas mais detalhadamente.

Figura 10 - Recursos tecnológicos durante o ensino remoto emergencial



Fonte: autoria própria

Considerando o gráfico acima, destaca-se a utilização de videoaulas gravadas<sup>19</sup> para a apresentação do conteúdo. No entanto, é necessário relacionar esse dado com a Figura 4, sobre os impactos negativos do uso das tecnologias no ensino remoto emergencial e lembrar que a pandemia tornou o ambiente de estudo consideravelmente desfavorável à aprendizagem dos estudantes, tanto pela ansiedade e medo diante do contágio pessoal e de familiares e entes queridos, quanto pelas dificuldades decorrentes da infraestrutura tecnológica em suas residências para ter acesso ao ensino remoto emergencial.

A tabela a seguir permite uma comparação das respostas que os estudantes apresentaram sobre as estratégias utilizadas pelos professores para solicitar a produção de textos durante e após a pandemia.

Tabela 4 - Tipos de atividades de produção de textos

| <b>Atividades de produção de textos</b>  | <b>Durante a pandemia</b> | <b>Após a pandemia</b> |
|--|---------------------------|------------------------|
| Redações individuais manuscritas e depois fotografadas e enviadas, produzidas com tempo delimitado durante | 13,7%                     | 37,3%                  |

<sup>19</sup> Observa-se que não foi feita a distinção no questionário entre videoaulas gravadas previamente pelos professores (que pressupõem um trabalho de planejamento e de edição desse material) das gravações das aulas síncronas (menos planejadas, mais espontâneas e com eventuais participações dos alunos), que eram também disponibilizadas para os estudantes que não puderam participar no horário determinado.

|   |       |       |
|---|-------|-------|
| a aula síncrona, seguindo como modelo as provas de Vestibulares   |       |       |
| Redações individuais digitadas, produzidas com tempo delimitado, em uma atividade inserida em um ambiente virtual de aprendizagem, seguindo como modelo as provas de Vestibulares | 35,3% | 29,4% |
| Produções individuais ou coletivas diversificadas manuscritas (e fotografadas) ou digitadas, dependendo do projeto em que estiverem inseridas, mas não fazem prova de redação     | 17,6% | 9,8%  |
| Não foram pedidas produções de textos durante a pandemia  | 31,4% | 19,6% |
| Redações individuais, algumas digitadas e outras manuscritas, porém todas com prazos longos.  | 2%    | 0%    |
| Redações manuscritas feitas durante a aula com tempo delimitado.  | 0%    | 2%    |

Fonte: autoria própria

A última questão do formulário solicitava que os estudantes apresentassem uma sugestão para melhorar o ensino de Língua Portuguesa em nosso país. As respostas foram agrupadas por similaridade em sete categorias e são transcritas sem alterações a seguir:

**1) Foco na literatura e na leitura de livros clássicos**

- “O ensino de Língua Portuguesa em nosso país pode melhorar se for apresentado aos alunos no início de sua formação acadêmica às obras de clássicos e incentivá-los à leitura, por meio da contextualização histórica e social da época.”
- “Exigir leitura de livros de literatura que possam cair nos vestibulares, preparar o aluno a preparar um texto melhor elaborado”

**2) Foco na sistematização da gramática da língua portuguesa**

- “Acredito que a integração dos alunos no mundo literário com auxílio de análises sintáticas deve ser mais frequente para exercitar o uso da língua e o desenvolvimento de bons textos próprios.”
- “Deveríamos aprender apenas aquilo que vamos usar, em questão a parte gramatical.”
- “Focar mais na gramática.”

**3) Foco no ensino da escrita de textos**

- “Dar menor ênfase às regras da gramática características de textos pouco utilizados na atualidade e trabalhar mais a coesão e coerência em redações e argumentações.”
- “Além disso, o trabalho com alguns problemas muito comuns na produção de texto, como de pontuação, de ortografia, de concordância, de regência, de uso dos tempos verbais, problemas de conteúdo e organização das ideias ajudariam muitos estudantes que buscam uma boa redação e escrita nos vestibulares e em outras atividades que exigem tais pontos.”
- “Dar menor ênfase às regras da gramática características de textos pouco utilizados na atualidade e trabalhar mais a coesão e coerência em redações e argumentações.”
- “Valorizar as produções próprias e livres também é uma forma de incentivo à busca de aperfeiçoamento por parte dos alunos escritores.”

#### **4) Foco em um ensino mais significativo, inserido a língua portuguesa em contextos de uso, ou situações mais práticas**

- “Acredito que todos os professores deveriam mostrar a real importância de aprender a Língua Portuguesa, fazendo com que os alunos enxerguem que há muito mais além de nomes difíceis para partes da oração.”
- “O ensino de Língua Portuguesa em nosso país poderia ser ainda mais amplo, levando em consideração as necessidades cotidianas dos jovens brasileiros, de modo que haja maior inserção desse ensino em suas vidas. Portanto, o estímulo ao protagonismo dos alunos, o desenvolvimento das habilidades de linguagem e a capacitação e valorização dos professores de Língua portuguesa são prioridades para que o papel crítico no sistema educacional seja cumprido.”
- “Focar no que é mais importante para a formação do estudante.”
- “Aplicação de projetos com o objetivo de ser divulgado para a cidade.”
- “Aulas mais interativas com projetos para fixar o conteúdo e mostrar na prática como se aplicam, além de uma maior preparação para questões e produção de texto em vestibulares.”
- “Mais aulas práticas, com melhor investigação na língua”
- “Tornar as aulas mais práticas.”
- “Aulas mais dinâmicas e trazendo sentido e propósito ao conteúdo explicado em sala”
- “Um ensino mais dinâmico e voltado para o que os alunos irão precisar usar em vestibulares ou em futuros trabalhos.”

#### **5) Foco na leitura e interpretação de textos**

- “Creio que no Brasil deveria ser mais explorada a interpretação textual, uma área mais prática da língua portuguesa, porém sem deixar de lado a gramática e as estruturas da língua.”

#### **6) Foco no uso de tecnologias como recursos de ensino**

- ‘Estar sempre revisando conteúdo, passando vídeos e entre outros para não cair no esquecimento do aluno, se possível acompanhar essa memorização através de jogos, o que torna mais motivador e interessante.’
- “Utilizar tecnologias que tornem a aula mais dinâmica, como por exemplo aplicativos de vídeos, músicas, etc.”
- “Inserção da Tecnologia na sala de aula.”

### **7) Foco na metodologia, com aulas mais dinâmicas**

- “As aulas poderiam ser menos slides e conteúdo, poderiam ser mais práticas.”
- “Aplicação de projetos com o objetivo de ser divulgado para a cidade.”
- “Deveriam ser aulas mais dinâmicas, e não apenas com slides.”
- “As aulas poderiam ser menos slides e conteúdo, poderiam ser mais práticas.”
- “Criar aulas mais dinâmicas e participativas utilizando recursos tecnológicos como jogos, desafios, entre outros para facilitar o entendimento e a fixação dos conteúdos propostos.”
- “Menos aulas online. Aulas mais dinâmicas e interativas.”
- “Variações no modo de ensino para estimular o aluno em seu processo de aprendizagem”
- “Mais interação e a diminuição de perguntas do livros”
- “Fazer mais dinâmicas e exemplos”
- “Deveria ter aulas menos tradicionais, com mais interações. Sei que a matéria exige sala de aula, porém aulas diferenciadas, que atraem atenção maior dos alunos, procurar formas mais criativas para passar o conteúdo.”
- “Aulas mais leves.”
- “Aulas mais dinâmicas e com mais criatividade.”
- “Aulas mais práticas , envolvendo os alunos a participarem e ter ideias”
- “Aulas mais interativas, onde todos participam (isso são iniciativa que deveriam vir mais dos alunos)”
- “A comunicação entre aluno e professor, melhorando a aula de língua portuguesa.”
- “Melhor interação entre alunos e professores.”
- “Ter aulas mais interativas, não somente conteúdo.”
- “Uma aula onde os professores interagem mais com os seus alunos, onde eles procuram fazer uma aula divertida, mas onde eles podem aprender e compreender a matéria.”
- “Mais aulas dinâmicas, com mais trabalhos em grupo”
- “Ter aulas mais interativas, não somente conteúdo”
- “Aulas diferenciadas e interativas.”

### **8) Outras respostas**

- “Sugiro que as escolas valorizem seus professores, estimulem o protagonismo do aluno, usem material didático atualizado e contextualizado

e realize melhorias no espaço físico e no ambiente educativo, para que assim os alunos sintam-se acolhidos e o ensino se torne mais atrativo.”

- “Tentar simplificar a língua portuguesa desde o ensino básico.”
- “Ajudar os alunos individualmente durante as atividades”
- “Aprofundamento dos conteúdos”
- “Não tenho nenhuma sugestão”

### 4.3 Respostas ao segundo formulário

Após a execução da sequência didática planejada para promover a utilização da metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Desafio ou Challenge Based Learning (CBL), os estudantes foram convidados a responderem um novo formulário desta pesquisa com o objetivo de avaliação do Projeto CBL. Este formulário teve um total de 23 respostas.

A primeira pergunta buscou verificar se a utilização da escrita em contextos reais de comunicação como o envio e o recebimento de e-mails, a elaboração de abaixo-assinados, a organização dos dados pesquisados pelos alunos para compreensão do problema, a preparação de perguntas para a realização de entrevista entre outros. O gráfico abaixo demonstra que 91,3% dos estudantes avaliaram a sua aprendizagem com as notas 8, 9 e 10. Apenas 2 estudantes avaliaram com notas 6 e 7 (8,6% dos respondentes) e nenhum participante avaliou a aprendizagem com nota 5 ou inferior. O que demonstra que, na percepção dos estudantes, a metodologia foi positiva no sentido de promover aprendizagem.

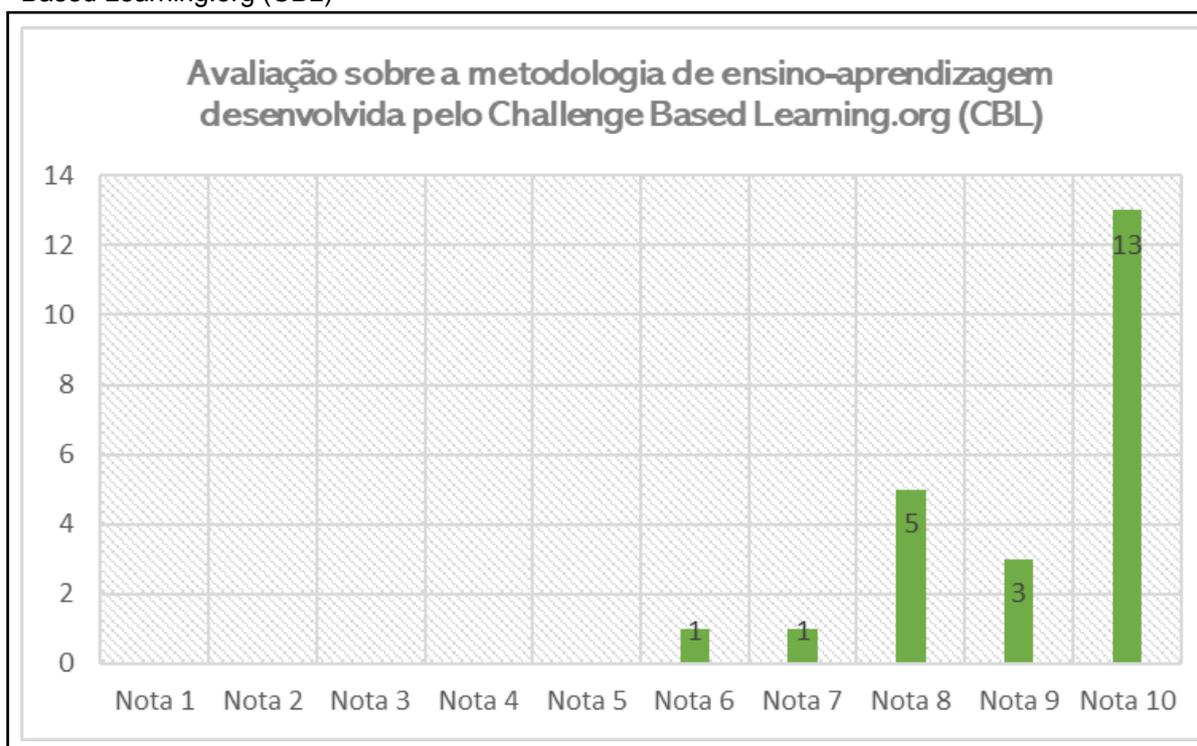
Figura 11 - Autoavaliação da Aprendizagem sobre o uso da escrita em contextos de comunicação real (envio de e-mail, elaboração de abaixo-assinados, etc.)



Fonte: autoria própria

Em relação à metodologia utilizada para a realização do projeto, os estudantes também apresentaram uma avaliação positiva, como se observa no gráfico abaixo, com maior ocorrência de notas 10 atribuídas pelos participantes.

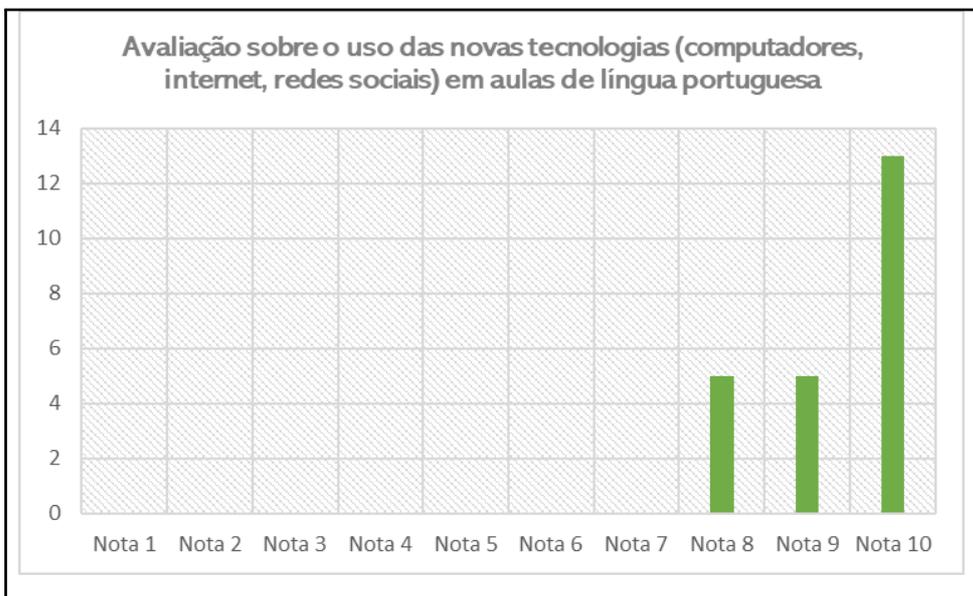
Figura 12 - Avaliação sobre a metodologia de ensino-aprendizagem desenvolvida pelo Challenge Based Learning.org (CBL)



Fonte: autoria própria

Considerando o uso das novas tecnologias digitais (computadores, internet, redes sociais) em aulas de língua portuguesa, a avaliação também foi bastante positiva, demonstrando coerência com as avaliações anteriores. O gráfico a seguir apresenta as notas atribuídas pelos participantes.

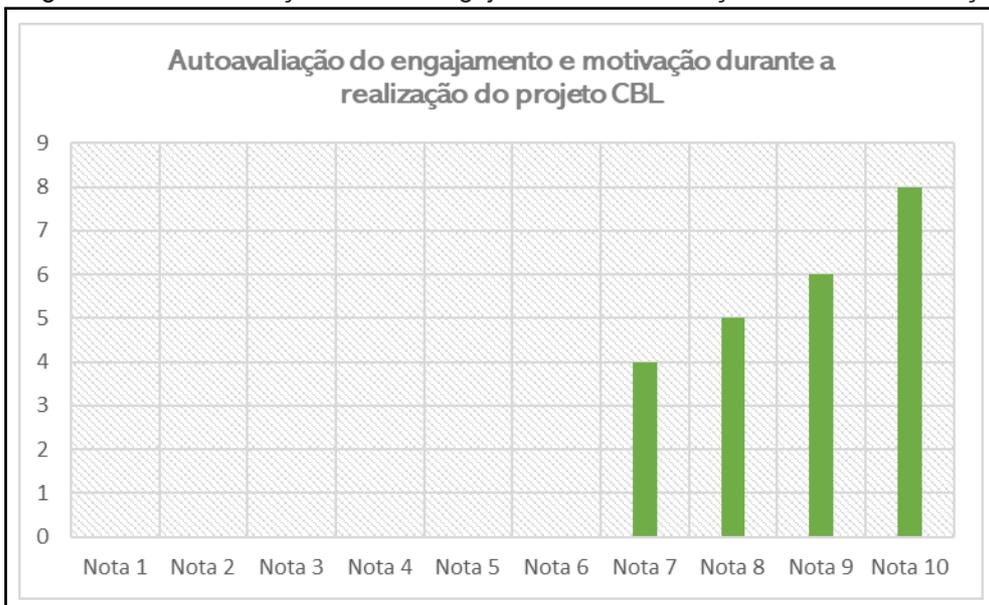
Figura 13 - Avaliação sobre o uso das novas tecnologias (computadores, internet, redes sociais) em aulas de língua portuguesa



Fonte: autoria própria

Na questão de autoavaliação sobre o engajamento e a motivação que o projeto despertou nos participantes, novamente os alunos avaliaram positivamente.

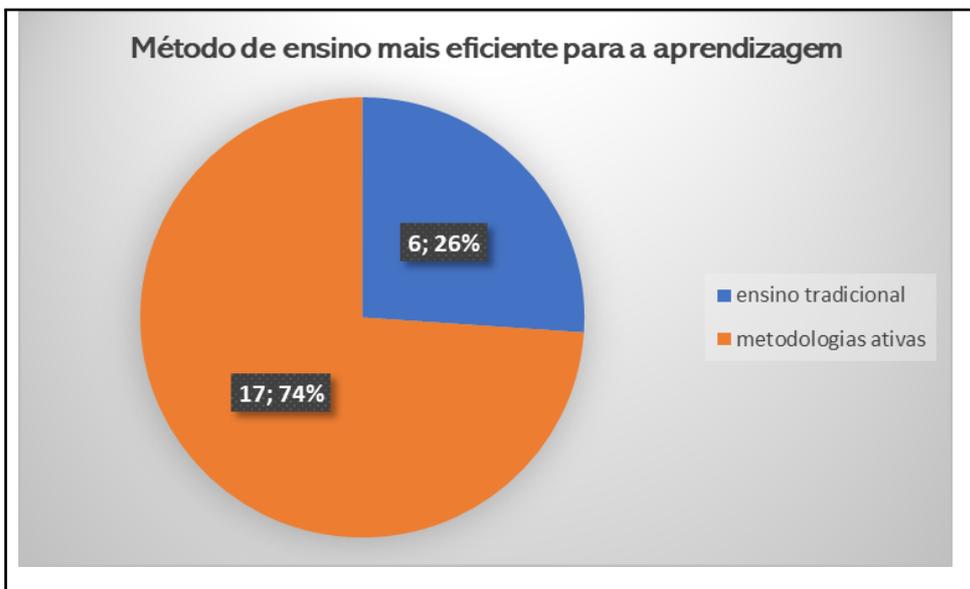
Figura 14 - Autoavaliação sobre o engajamento e a motivação durante a realização do projeto CBL



Fonte: autoria própria

Avaliando os métodos de ensino que consideram mais eficientes para a aprendizagem, a maioria (74%) dos estudantes demonstram preferência pelas metodologias ativas, nas quais os alunos desenvolvem pesquisas e projetos assumindo o protagonismo em seus estudos.

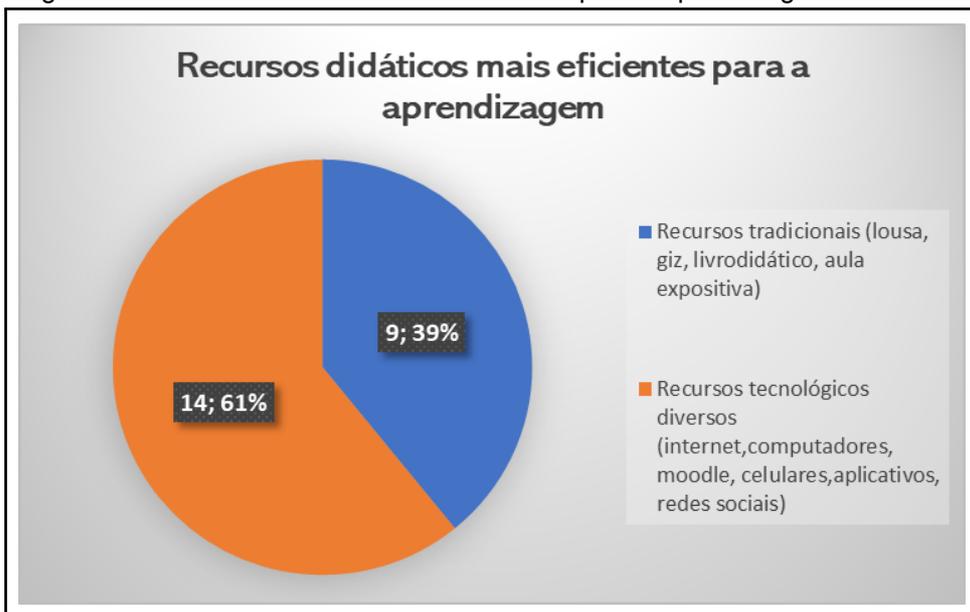
Figura 15 - Método de ensino mais eficiente para a aprendizagem



Fonte: autoria própria

Avaliando os recursos didáticos que consideram mais eficientes para a aprendizagem, a maioria (61%) dos estudantes demonstram preferência pelos recursos tecnológicos, tais como uso de computadores, internet, celulares, aplicativos, ambientes virtuais de aprendizagem (como o Moodle e o Google Classroom) e redes sociais.

Figura 16 - Recursos Didáticos mais eficientes para a aprendizagem

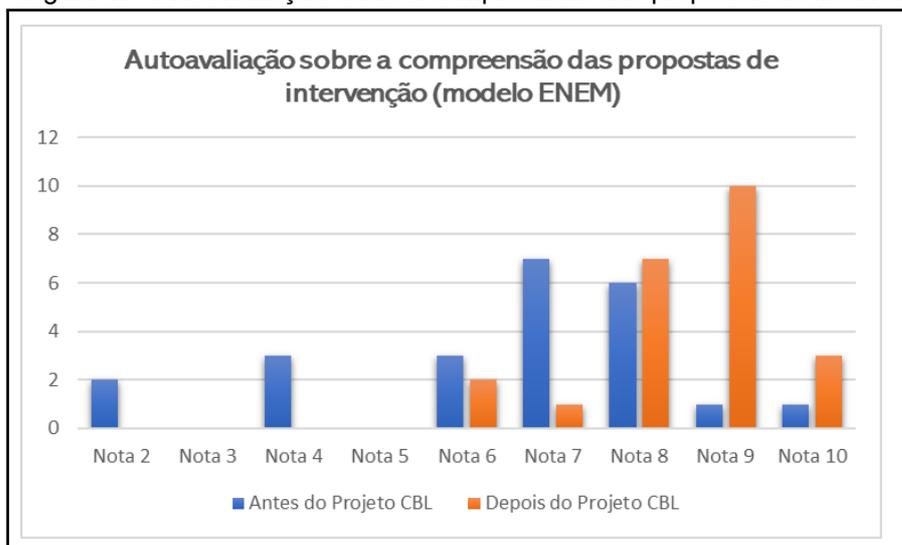


Fonte: autoria própria

Considerando o modelo de redação do ENEM, os alunos demonstram que antes da realização do projeto, apresentavam mais dificuldade para compreender como elaborar uma proposta de intervenção. Após a realização do projeto, que se concentrou na realização mais concreta das propostas de intervenção de cada grupo para encontrar soluções para os problemas enfrentados na realidade pelas

comunidades locais, os estudantes relataram que houve maior compreensão sobre como elaborar uma proposta de intervenção de acordo com o modelo do ENEM.

Figura 17 - Autoavaliação sobre a compreensão das propostas de intervenção (modelo ENEM)



Fonte: autoria própria

#### 4.3.1 Comentários com sugestões para a realização de projetos em LP

São transcritos a seguir alguns comentários dos alunos (nem todos que responderam o formulário enviaram sugestões)

- “Achei muito interessante esse projeto, ajudou na compreensão de uma proposta de intervenção.”
- “Esse projeto foi muito novo para mim, nunca tinha feito algo dessa maneira e no começo pensei que não ia conseguir fazer, mas ao decorrer do projeto com os estudos que corri atrás quanto o da professora consegui me estabilizar e fazer o projeto.”
- “Gostei de trabalhar com o projeto CBL em sala de aula, ajudou a entender outros fatores que vão além da escola, como o contato com autoridades de cargos políticos.”
- “Por nós estudarmos no ensino integral, acaba faltando tempo para realização de trabalhar fora da escola.”
- “Esse projeto foi bom para aprendermos na prática como lidar com desafios e como fazer coisas que normalmente não faríamos, como por exemplo abaixo assinados.”
- “O projeto foi incrível de ser realizado, principalmente devido ao fato de a aprendizagem ser ativa, os próprios alunos deveriam procurar as perguntas e dar suas respostas. Outra coisa interessante foi a capacidade de conseguir desenvolver habilidades extras, como escrever relatórios, fazer ligações, agendar reuniões...”

- “Minha sugestão para melhorar futuros projetos de Língua Portuguesa seria envolver um pouco mais a leitura de outros textos além dos didáticos.”
- “Acredito que a única questão foi o curto espaço de tempo, que os próximos projetos recebam mais tempo para serem abordados e concluídos e que os problemas a serem solucionados sejam abordados simultaneamente por todos ao mesmo tempo criando assim uma aprendizagem mais rica e completa.”
- “Ótimo projeto.”
- “Poderíamos ter mais projetos como o CBL que estimulem o trabalho em grupo e a aprendizagem autônoma.”
- “Eu possuo uma maior preferência pelo método tradicional de ensino, mas esta forma de aprendizado que foi utilizada durante o projeto CBL também é muito válida, já que por meio dela nós tivemos que exercitar o trabalho em grupo e buscar as informações necessárias por nós mesmos, além de tentarmos realizar tudo o que estava ao nosso alcance para a realização do projeto, aprendendo como esse tipo de proposta funciona na prática.”
- “Seria proveitoso se houvesse mais projetos como esse, mas de uma forma que não se torne mais importante do que as aulas comuns, que abordem outros temas para não se tornar algo repetitivo e que não se prolongue por muitos dias.”

#### ***4.4 Considerações referentes ao desempenho das turmas no projeto de ensino***

Nesta seção do trabalho são apresentadas considerações a respeito do desempenho e rendimento acadêmico dos estudantes durante a execução da Sequência Didática. Tais análises permitem pontuar algumas questões importantes sobre o ensino da Língua portuguesa e mais especificamente do ensino da escrita, que são destacadas a seguir.

As atividades relacionadas à Sequência Didática do Projeto CBL foram planejadas para serem realizadas durante os horários das aulas da disciplina de LP, nos espaços do IFSP Capivari (laboratório de informática para as etapas da pesquisa e de desenvolvimento das propostas de intervenção e auditório para a apresentação final dos resultados alcançados pelos grupos). No entanto, alguns grupos conseguiram agendar entrevistas com autoridades e/ou servidores de órgãos públicos e tiveram que se deslocar para os locais de trabalho dessas pessoas. Em alguns desses casos, os alunos foram acompanhados ou pela professora da disciplina ou pelo diretor pedagógico do campus.

Os registros no diário de atividades no sistema SUAP<sup>20</sup> permitem verificar a aplicação da Sequência Didática para a turma do segundo ano do curso técnico em química.

Figura 18 - Registros das atividades no sistema SUAP

| Ações | Qtd. | Data       | Conteúdo   | Atividades   |
|-------|------|------------|--|--|
|       | 4    | 04/07/2022 | Encerramento do 2º Bimestre - Correção das Provas - Entrega das notas - Atividade de leitura e interpretação da peça O Noviço, de Martins Pena.                      | Aula dialogada de interação com os alunos.   |
|       | 4    | 20/06/2022 | Atividades de avaliação- Apresentação oral de trabalhos (Projeto CBL) Prova de Literatura e análise linguística  | Avaliações do 2º Bimestre  |
|       | 4    | 18/06/2022 | TDE - Referente às aulas de 13/06 (Licença - COVID) Projeto CBL - Finalização do Relatório Romantismo - Poesia e Prosa (material para estudo disponível pelo Moodle) | Atividade em grupo - Etapa 4 - Avaliação dos grupos Aula dialogada de interação com os alunos.                   |
|       | 4    | 06/06/2022 | Projeto CBL (2 aulas) Romantismo - (2 aulas) Análise dos romances A viuvinha e Cinco minutos, de José de Alencar   | Atividade em grupo - Etapa 4 - Projeto CBL - Finalização do Relatório Aula dialogada de interação com os alunos. |
|       | 4    | 30/05/2022 | Projeto CBL (2 aulas) - Conclusão da Etapa 3 Romantismo - Romantismo no Brasil (2 aulas)   | Atividade em grupo - Etapa 3 Aula dialogada de interação com os alunos.  |
|       | 4    | 23/05/2022 | Correção das Atividades sobre Artigos, numerais e adjetivos. Introdução ao Romantismo. Atividades de interpretação de textos do Romantismo.                          | Aula dialogada de interação com os alunos. Atividades em dupla   |
|       | 4    | 16/05/2022 | Projeto CBL (2 aulas) Atividades em duplas sobre artigos, numerais e adjetivos (2 aulas)   | Atividade em grupo - Etapas 2 e 3 Atividades em duplas.  |
|       | 4    | 09/05/2022 | Artigos e numerais (revisão) Adjetivos Atividades de análise linguística   | Atividades de análise linguística e interpretação de textos (Sala de aula invertida e instrução por pares)       |
|       | 4    | 02/05/2022 | Projeto CBL (2 aulas) Artigos e Numerais (2 aulas)   | Atividade em grupo - Etapa 2 Aula dialogada de interação com os alunos.  |
|       | 4    | 30/04/2022 | TDE - Entrevista - estudo do gênero  | Estudo dirigido e produção de texto  |

Fonte: autoria própria

Os registros relativos ao projeto de ensino (denominado no planejamento como Projeto CBL) evidenciam a aplicação da Sequência Didática, que consta no apêndice deste relatório. A fim de tornar mais clara a apresentação das etapas do projeto, segue o cronograma utilizado<sup>21</sup>.

Quadro 1 - Cronograma das atividades do Projeto CBL

| ETAPAS                            | Início                              | Término              |
|-----------------------------------|-------------------------------------|----------------------|
| Etapa 1                           | 2 aulas no dia 18/04                | 2 aulas no dia 25/04 |
| Etapa 2                           | 2 aulas no dia 02/05                | 1 aulas no dia 16/05 |
| Etapa 3                           | 1 aula no dia 16/05                 | 2 aulas no dia 30/05 |
| Etapa 4                           | 2 aulas no dia 06/06                | 2 aula no dia 18/06  |
| Apresentação Final                | 2 aulas no dia 20/06 (no auditório) |                      |
| <b>Total - 16 aulas (50 min.)</b> |                                     |                      |

Fonte: autoria própria

<sup>20</sup> SUAP - Sistema Unificado de Administração Pública do IFSP.

<sup>21</sup> As datas tiveram pequena diferença entre as turmas de informática e química porque as aulas ocorreram em dias diferentes da semana. Mas a sequência e a quantidade de aulas foi a mesma.

As atividades de cada etapa seguiram o planejamento previsto na Sequência Didática, reproduzido no quadro a seguir com comentários e observações sobre a execução.

Antes de se iniciarem as atividades do Projeto CBL, foram apresentados os objetivos do projeto de ensino e desta pesquisa e todos os participantes foram avisados sobre a necessidade de lerem o TALE e TCLE (disponibilizados a todos os alunos pelo sistema Moodle) e conversarem com os responsáveis antes de responderem os questionários.

Quadro 2 - Atividades realizadas em cada etapa

### **Etapa 1 - ENVOLVER (ENGAGE) - 18/04 a 25/04**

Nesta primeira etapa, foram realizadas as seguintes atividades:

- apresentação da proposta de trabalho (18/04);
- apresentação da estrutura CBL, da BIG IDEA Comunidade e dos conteúdos e soluções disponíveis no site<sup>22</sup> sobre esse tema (18/04);
- confirmação dos grupos de trabalho;
- definição das perguntas orientadoras (cada grupo precisou elaborar uma **lista de perguntas** para serem investigadas junto à comunidade local) (até 25/04);
- identificação do DESAFIO de cada grupo seguindo a consulta à comunidade. Como se define no site CBL, “o desafio transforma a questão essencial em um chamado à ação para aprender profundamente sobre o assunto. Um desafio é imediato, acionável e gera entusiasmo” (25/04);

**Considerações:** Nesta primeira etapa, com os grupos formados, os estudantes acessaram o site [challengebasedlearning.org](http://challengebasedlearning.org) para conhecerem a proposta e para definirem a BIG IDEA, ou seja, o tema principal que seria objeto da pesquisa de cada grupo.

De um modo geral, as duas turmas se mostraram engajadas e demonstraram interesse pelo projeto.

Para a consulta à comunidade, vários grupos utilizaram enquetes no Instagram, enquanto outros grupos preferiram conversar com parentes e pessoas da comunidade no intervalo entre os encontros.

A maioria dos grupos conseguiu definir o Desafio na data prevista, mas alguns precisaram de mais tempo.

### **Etapa 2 - INVESTIGAR (INVESTIGATE) 02/05 a 16/05**

Nesta etapa, a investigação começou com a criação de perguntas relacionadas ao Desafio. As perguntas abordavam **tudo o que precisa ser aprendido para desenvolver uma solução fundamentada (baseada em informações verificadas) para o desafio**. As perguntas são categorizadas e priorizadas criando um esboço para a jornada do aluno. Assim, as atividades desenvolvidas foram:

- retomar o desafio e elaborar perguntas de investigação (tanto perguntas que poderão ser respondidas pelo estudo acadêmico, quanto perguntas a serem respondidas pela comunidade, ou autoridades responsáveis);
- organizar e categorizar as perguntas (02/05);
- planejar as atividades de investigação de campo (02/05);

<sup>22</sup> (CBL, ABOUT - <https://www.challengebasedlearning.org/about/>)

- definir quem vai fazer pesquisa de campo e quem vai fazer a pesquisa teórica/acadêmica (02/05);
- realizar as atividades de pesquisa e os registros das informações encontradas (entre 02/05 e 16/05);
- elaborar uma SÍNTESE da investigação, com relatórios para demonstrar que todas as perguntas de investigação foram investigadas e apresentar conclusões claras, que vão embasar a solução (16/05);

**Considerações:** Os grupos tiveram certa dificuldade nessa fase, pois confundiram as perguntas de investigação com as perguntas iniciais elaboradas para a definição do problema (desafio).

Durante a tutoria, foi necessário auxiliar os grupos na formulação dessas perguntas de investigação e também orientá-los em relação às atividades de pesquisa que precisariam realizar para compreender o problema. Vários grupos enviaram e-mails a diferentes secretarias de governo municipal solicitando informações sobre problemas relacionados a:

- transporte coletivo municipal e transporte de estudantes;
- atendimento de saúde no hospital municipal e em postos de saúde;
- sistema de agendamento de consultas e exames;
- manutenção e recuperação de praças e áreas de lazer;
- reforma do ginásio de esportes do município e programa de atividades esportivas;
- planejamento do sistema de trânsito da cidade para prevenção de acidentes;
- projeto de pavimentação de ruas em bairros afastados;
- descarte irregular de resíduos sólidos em terrenos e nas margens de rios da cidade;
- enchentes em áreas próximas ao rio Capivari;
- acessibilidade do câmpus para deficientes;
- presença de capivaras em áreas urbanas e o risco de febre maculosa;

Os grupos conseguiram razoavelmente, no final da etapa 2, chegar à conclusão do que era preciso ser feito para solucionar o problema/desafio, porém, sentiram muitas dificuldades para implementar as ações na etapa seguinte, pois nem todos os e-mails enviados para órgãos públicos solicitando informações foram respondidos.

Além de e-mails, os grupos buscaram informações também em sites de notícias do município e da região, sites oficiais da administração pública e publicações científicas que pudessem fornecer mais informações sobre como resolver os problemas investigados.

### **Etapa 3 - AGIR (ACT) 16/05 a 30/05**

Nesta etapa, foi o momento de pôr em prática as ideias, ou seja, pensar em soluções baseadas nas evidências investigadas e implementar as ações com um público autêntico para chegar aos resultados (SOLUÇÃO do DESAFIO). Os alunos devem combinar o desejo de “fazer a diferença” com uma demonstração de “domínio do conteúdo aprendido”. Nesta etapa, as atividades desenvolvidas foram:

- pensar na SOLUÇÃO do DESAFIO, levando em consideração os dados coletados (16/05);
- planejar o desenvolvimento e a aplicação da SOLUÇÃO. Os conceitos de solução podem envolver planos para uma campanha para informar ou educar, projetos de melhoria (da escola ou da comunidade), desenvolvimento de produtos, cartas, panfletos, vídeos ou outras atividades. (16/05);
- desenvolver e aplicar a solução (entre 16/05 e 30/05);
- avaliar a ação, medir os resultados, refletir sobre o que funcionou e o que não funcionou e determinar o impacto da solução aplicada, avaliando se o desafio foi ou não superado (30/05).

**Considerações:** Os grupos se empenharam em ações mais práticas e mais assertivas no sentido de buscar uma solução para o desafio. Entre as ações realizadas, no início da terceira etapa, destacam-se:

- entrevista com o diretor de meio ambiente do município para tratar das questões relacionadas aos descartes irregulares de resíduos sólidos em terrenos e margens de rios;
- entrevista com a secretária de saúde, para tratar da proposta de um aplicativo para gerenciar o sistema de agendamento de consultas e exames;
- conversa por telefone com funcionário da empresa de transporte que leva os alunos até o câmpus;
- envio de e-mails para as secretarias de governo solicitando mais informações sobre as ações feitas pelo poder público para a solução dos problemas caracterizados (cada grupo fez contato com a secretaria competente relatando os problemas e solicitando detalhes das ações em execução).

No final da terceira etapa, alguns grupos tiveram seus e-mails respondidos, mas outros grupos não. Os textos dos e-mails foram revisados com a colaboração da professora-pesquisadora e reenviados. Os grupos também foram orientados a desenvolver abaixo assinados em sites como [avaaz.org](http://avaaz.org) e [change.org](http://change.org), desenvolver materiais para campanhas educativas, projetos de melhoria (da escola ou da comunidade), desenvolvimento de produtos, cartas, panfletos, vídeos ou outras atividades.

Os grupos que estavam com as ações mais adiantadas, começaram a produzir o relatório das atividades desenvolvidas, preparando-se para a etapa seguinte.

#### **Etapa 4 - TROCAR EXPERIÊNCIAS - 06/06 a 18/06**

Nessa etapa, com a implementação concluída, os alunos puderam continuar a refinar a solução ou desenvolver um relatório de conclusão (vídeo, podcast, apresentação em ppt, relato escrito, etc.) e compartilhar seu trabalho com os colegas de classe. Nesta etapa, as atividades a serem desenvolvidas foram:

- decidir se a solução precisava ou não ser complementada e planejar essa complementação (06/06);
- realizar a complementação da solução, se houvesse necessidade (entre 06/06 e 18/06);
- desenvolver um relatório de conclusão, apontando as dificuldades encontradas e as ações tomadas para superá-las; as soluções encontradas pelo grupo e como foram implementadas; as experiências importantes e aprendizagens significativas (lembrar de mencionar as aprendizagens em relação ao uso da linguagem) que merecem destaque na visão de cada integrante do grupo (entre 06/06 e 18/06);
- compartilhar a experiência de aprendizagem com os colegas de classe (20/06).

**Considerações:** Nessa etapa, os grupos se dedicaram à preparação das apresentações dos trabalhos. Todos os grupos desenvolveram apresentações em ppt para compartilhar as experiências no dia 20/06, pois este foi o procedimento escolhido pelas duas turmas.

Em suas apresentações, muitos grupos relataram dificuldades relacionadas à falta de respostas aos e-mails enviados, o que os levou a um sentimento de frustração. Além disso, os problemas selecionados pela maioria dos grupos dependiam de ações do poder público para serem solucionados. Os abaixo assinados estavam em período de coleta de assinaturas na data da apresentação dos trabalhos e os grupos disseram que posteriormente fariam os encaminhamentos aos órgãos responsáveis, mas isso não chegou a ocorrer.

Um grupo produziu um vídeo educativo de conscientização sobre a importância da preservação do meio ambiente.

Um grupo produziu um projeto de aplicativo para gestão de agendamento de consultas.

Nenhum grupo realizou ações concretas nos locais escolhidos (como mutirão de limpeza

de praça, distribuição de panfletos e cartazes informativos para conscientização da comunidade).

Fonte: autoria própria

Com base nos dados apresentados nesta seção, pode-se afirmar que, no início do projeto, houve engajamento e motivação dos participantes para identificar os problemas e pensar nos desafios, porém, nas etapas seguintes, diante das complexidades identificadas pelos grupos, os estudantes foram tomando consciência de que as soluções eram complexas e demandavam ações de médio e longo prazo, que iriam extrapolar o cronograma do projeto. Além disso, seria necessário o envolvimento de mais pessoas da comunidade para se chegar à solução dos desafios.

Na conclusão do projeto, durante as apresentações dos grupos, foi destacada a dificuldade de obter respostas dos órgãos públicos, principalmente em relação a problemas que demandam investimentos públicos em áreas mais afastadas da cidade. Por exemplo, obras para melhorar a segurança no trânsito de pedestres e ciclistas na rodovia que liga a cidade de Capivari ao campus do IFSP, ou obras de infraestrutura e manutenção de uma praça pública na cidade de Rafard.

Nas etapas finais do projeto, os estudantes se mostraram desanimados diante das dificuldades e da falta de respostas. Um sentimento de impotência fez com que passassem a encarar o projeto apenas como um trabalho escolar, que precisava ser concluído para obter uma nota na disciplina. Esses aspectos negativos explicam o desempenho mediano que as turmas apresentaram, pois as notas dos grupos variaram predominantemente<sup>23</sup> entre 5,5 e 8,0, sendo que poucos grupos alcançaram essa nota mais alta.

#### **4.4.1 Considerações a respeito da SD e da aprendizagem da escrita**

Entre os pontos positivos da realização do projeto de ensino, destaca-se a importância da inserção da escrita em contextos comunicativos e como essa ação levou os alunos a assumirem uma postura de autoria de seus textos. Principalmente nas produções de e-mails, os grupos entenderam que o conteúdo precisava estar claro, que era necessário que os objetivos do contato fossem apresentados com detalhes, que a identificação da escola, dos autores e do projeto também fazia diferença. A correção e a revisão assumiram uma importância especial, pois o que estava em análise era a qualidade do texto para garantir a comunicação e não simplesmente para ser avaliado pela professora.

Houve participação da professora nesse processo de revisão e adequação dos textos durante as atividades de tutoria realizadas no laboratório de informática. Essas práticas de reformulação da escrita foram muito ricas, pois os estudantes

---

<sup>23</sup> Um grupo não apresentou o relatório escrito e, por esse motivo, ficou com nota 4,0 no projeto.

participavam ativamente, indicando palavras e comentando se as sugestões atendiam ou não às expectativas comunicativas. Os textos eram construídos coletivamente, com a mediação da professora, o que geralmente não ocorre durante as atividades de produção de textos no ensino tradicional.

## 5 CONCLUSÕES

Considerando os estudos científicos publicados na área de Linguística Aplicada e Educação e os dados empíricos levantados nesta investigação por meio de questionários e dos registros referentes a realização de um projeto de ensino de LP aplicando a Aprendizagem Baseada em Desafios (CBL) procurou-se verificar se o uso de novas tecnologias e o emprego de metodologias ativas são fatores suficientes para o ensino de qualidade em LP. Também foi analisada a importância da formação linguística dos professores de língua materna para realizarem práticas de ensino da escrita inseridas em contextos significativos e que promovam efetivamente o desenvolvimento linguístico dos estudantes. Também teve relevância neste trabalho a análise de como essas variáveis impactam na realidade da sala de aula.

Devido à metodologia empregada e à população que participou do levantamento de dados, os resultados desta pesquisa apresentam dados qualitativos relevantes sobre o uso de metodologias ativas e das novas TICs em atividades de ensino e aprendizagem voltadas para o uso da linguagem, permitindo indicar caminhos para a melhoria da qualidade do ensino de língua portuguesa no Ensino Médio no país. Desse modo, apresentam-se a seguir algumas conclusões desta pesquisa:

- As novas tecnologias, de fato, facilitam a interação verbal dos estudantes por meio de textos verbais e multimodais no contexto da sala de aula. Principalmente durante o ensino remoto emergencial, esses recursos tornaram possível certa interação, mesmo durante o isolamento social;
- As metodologias ativas se mostraram capazes de promover o protagonismo dos estudantes na produção de textos com autonomia. Considerando a SD realizada, verificou-se que os estudantes se mobilizaram com êxito no sentido de produzirem diversos gêneros textuais com diferentes intencionalidades comunicativas.
- A ideia de que as novas tecnologias aumentam a motivação dos estudantes para escrever e interagir pela linguagem demonstrou-se relativa, pois tal motivação depende do gênero textual que deve ser escrito e da finalidade do texto. Durante as atividades da SD realizada, os alunos não demonstraram motivação para a produção do relatório das atividades<sup>24</sup> (etapa 4 da SD), o que explica de certo modo porque as notas alcançadas

---

<sup>24</sup> Tal relatório constituiu-se em uma atividade avaliativa escolar produzida para ser entregue para a professora.

pelos estudantes nesse projeto não foram muito elevadas. Outros textos/gêneros escritos em outras etapas da SD tiveram maior engajamento por parte dos estudantes que se mostraram mais interessados e motivados durante as atividades de escrita.

- A situação comunicativa na qual o texto do aluno se insere é capaz de estimular o estudante a revisar e reformular seu próprio texto para garantir a compreensão de seu leitor. Esse processo ficou bastante evidente durante a produção de e-mails, quando os estudantes estavam buscando informações junto a órgãos da administração pública. Esse processo de reformulação do texto evidencia o trabalho linguístico de construção de sentidos e leva ao desenvolvimento de habilidades linguísticas dos estudantes relacionadas à interação pela linguagem. Por outro lado, a escrita de textos voltados para a obtenção de nota, como o relatório das atividades realizadas, demonstrou-se uma atividade cansativa e que gerou pouco engajamento dos estudantes;
- A pesquisa verificou a necessidade de investimentos dos governos (nas esferas federal, estadual e municipal) na formação docente por meio de cursos de formação continuada e de pós-graduação, pois a utilização das inovações pedagógicas na prática depende do aperfeiçoamento dos docentes para superar carências e defasagens da formação inicial;
- A pesquisa bibliográfica permitiu levantar dados sobre a utilização de novas tecnologias para práticas de multiletramento, as quais afirmam a necessidade de superar o ensino tradicional de LP, substituindo-o por práticas pedagógicas voltadas para o protagonismo do aluno, para o uso das novas tecnologias e para a produção de textos mais relacionados ao uso da língua na sociedade da informação, com gêneros mais significativos para os estudantes. No entanto, as respostas dos estudantes ao primeiro questionário demonstram que uma parcela significativa dos participantes (39%) declararam que aprendem melhor quando o professor utiliza metodologias tradicionais de ensino, reforçando tanto a necessidade de mais estudos nessa área, quanto a necessidade de preparação dos professores para desenvolverem um emprego das MA de qualidade.

O recorte inicial da população dos estudantes do terceiro ensino médio da rede estadual de ensino na cidade de Limeira visava evitar o enviesamento e a contaminação dos dados que poderiam ser causados pelo ensino emergencial remoto adotado no período da pandemia. Considerou-se que os alunos do terceiro ano do ensino médio teriam condições de responder às perguntas relativas ao período que antecedeu o isolamento social. No entanto, a pesquisa não pôde ser realizada conforme o planejamento inicial e teve alteração em relação à quantidade e ao perfil dos estudantes. Esse fato impôs certas consequências que implicam, de certo modo, na limitação da generalização das conclusões, pois a população investigada não tem representatividade estatisticamente significativa. Apesar disso, a pesquisa trouxe resultados interessantes que permitem trazer à luz novas reflexões e questionamentos importantes sobre as metodologias de ensino de LP e sobre as aprendizagens, conforme pontuado acima.

Finalizando, numa sociedade que se torna cada vez mais imbricada na utilização das tecnologias, inclusive para a produção de textos por meio de IA, como o ChatGPT, da Open IA, a necessidade de se pensar sobre o ensino da escrita se torna mais urgente. Quando foi realizado o levantamento de dados desta pesquisa, essas novas ferramentas ainda não estavam disponíveis, no entanto, nestas reflexões finais, não se pode ignorá-las, pois os chatbots de LLM (Large Language Model) são inteligências artificiais generativas que utilizam modelos extensivos de linguagem. Isso significa que a produção de textos por seres humanos pode ser uma atividade delegada a máquinas, assim como a atividade de lavar roupas. O que pode parecer uma grande praticidade para certas áreas da atividade humana, na área da educação pode significar um risco ao desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes relacionadas à produção de textos.

Diante desse cenário, vamos nos render às tecnologias e delegar essa função para programas de IA? Ou vamos resistir ao processo de obsolescência do homem (ANDERS, 1956), buscando desempenhar o protagonismo na condução de nossas vidas e na construção de nossos pensamentos?

Até que ponto a presença das tecnologias no ensino da escrita favorecem ou limitam esse protagonismo? A sociedade não pode ficar cega pela sedução tecnológica e desprezar as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Portanto, o tema desta pesquisa ainda necessita de mais estudos, pois se trata de um problema de grande relevância que ainda requer muita discussão.

## **6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIVULGAÇÃO E A CONTINUIDADE DA PESQUISA**

Com os dados obtidos, esta pesquisa pretende ter impactos no universo acadêmico, com as informações e conclusões apresentadas sobre o processo de ensino e aprendizagem de produção de textos e construção de sentidos no ensino médio, considerando também o emprego das metodologias ativas, as novas tecnologias digitais e os multiletramentos. Considerando a professora e os alunos que fizeram parte da realidade investigada, e sabendo-se que as reflexões sobre o fenômeno são importantes fatores de auto-avaliação e aperfeiçoamento, os conhecimentos adquiridos por esses sujeitos deverão tanto subsidiar novas propostas pedagógicas da professora, quanto impactar na trajetória dos indivíduos que puderam experimentar a utilização da escrita em contextos comunicativos reais diferentes daqueles usualmente utilizados pelos jovens.

Para disseminação dos resultados, pretende-se obter a aprovação para a publicação de um artigo científico na Revista Pro-Posições *online*, ISSN 1980-6248, na área de Educação, cuja avaliação no Qualis Quadriênio 2017-2020 corresponde ao nível A1.

O trabalho também será inscrito<sup>25</sup> em evento acadêmico do IFSP, o CONCIT 2023, para divulgação dos resultados, atendendo aos requisitos institucionais, uma vez que o levantamento dos dados contou com a participação do IFSP campus Capivari, como instituição co-participante.

Com base nos resultados, outras pesquisas podem abordar aspectos da SD que merecem nova investigação como, por exemplo, uma aplicação prevendo a solução de desafios menos ambiciosos e mais adequados ao cronograma da SD, o que poderia trazer resultados mais satisfatórios na percepção dos alunos, que poderiam ter uma melhor autoavaliação da aprendizagem.

Outras pesquisas de abordagem quantitativa, em nível mais amplo, sobre os impactos das metodologias ativas, o uso de tecnologias e a aprendizagem da escrita precisam ser realizadas para uma validação das conclusões apresentadas.

## REFERÊNCIAS

ABREU, J. R. P. **Contexto atual do Ensino Médico: Metodologias tradicionais e ativas** - necessidades pedagógicas dos Professores e da estrutura das escolas. 2011. 105 . Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

AGUIAR, E.B.S. et all. **Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos**. XVII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e XIII Encontro Latino Americano de PósGraduação – Universidade do Vale do Paraíba. Disponível em: [http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2013/anais/arquivos/0920\\_1041\\_01.pdf](http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2013/anais/arquivos/0920_1041_01.pdf)  
Acesso em: 16 out. 2020.

AGUIAR, A. E. Letramentos; Letramentos; Multiletramentos. YouTube, 20 de janeiro de 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=q0HscCiDZHE&ab\\_channel=AndréEffgundeAguiar](https://www.youtube.com/watch?v=q0HscCiDZHE&ab_channel=AndréEffgundeAguiar)>. Acesso em: 16 nov. 2022.

ALMEIDA, M.E.B. Apresentação. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto alegre: Penso, 2108.

ALMEIDA, M.E.B.; VALENTE, J.A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ANDERS, G. **La obsolescencia del hombre vol. 1: sobre el alma en la época de la segunda revolución industrial**. Pre-textos, 2011.

---

<sup>25</sup> Quando as inscrições para o evento forem abertas.

ANDRADE, C. S. M. et al. **As tecnologias como ferramentas na educação linguística: a BNCC e a visão dos professores**. Texto Livre: Belo Horizonte, 2019.

ANDRADE, J. P.; SARTORI, J. O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BALDEZ et al. .Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica, **Revista Thema**, 2017. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4650060/mod\\_resource/content/1/404-1658-1-PB%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4650060/mod_resource/content/1/404-1658-1-PB%20%281%29.pdf)> Acesso em: 14 out. 2022.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Parábola Editorial, São Paulo, 2015.

BATISTA, L. M; CUNHA, V.M.P. O uso das metodologias ativas para a melhoria nas práticas de ensino e aprendizagem. **Revista Docent Discunt**. Engenheiro Coelho, SP, v. 02, n. 1, p. 60-70, 2021. Disponível em: <<https://revistas.unasp.edu.br/rdd/article/view/1369>>. Acesso em: 23 out. 2022.

BERBEL, N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BONWELL, C. C.; EISON, J. A. **Active learning: creating excitement in the classroom**. 1991. Disponível em: <<https://www.ericdigests.org/1992-4/active.htm>> Acesso em: 16 out. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Pedagógico: Enem 2011-2012**. Brasília, DF: Inep, 2015. 236p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Relat%C3%B3rio+Pedag%C3%B3gico+Enem+2011-2012/b29257e3-2a6c-44a3-992a-02130c379ba9?version=1.2> Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL/MEC. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Ensino Médio**. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embai\\_xa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embai_xa_site_110518.pdf) Acesso em 09 nov. 2020.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAKHTIN, M. & VOLOSHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.

BATISTA, S. A.; FREITAS, C. C. G. O uso da tecnologia na educação: um debate a partir da alternativa da tecnologia social. **Tecnologia e Sociedade** v. 14, n. 30, p. 121- 135, jan./abr. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/download/5784/4723> Acesso em: 19 mai. 2023.

CETIC.BR - **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras** - TIC Educação 2018 = Survey on the use of information and communication technologies in brazilian schools : ICT in education 2018 [livro eletrônico] / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. -- São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em:

[https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic\\_edu\\_2018\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_edu_2018_livro_eletronico.pdf) Acesso em: 26 out. 2020.

COPE, B. ; KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, Informa UK Limited, v. 4, n. 3, p. 164–195, ago, 2009.

CORRÊA, H. T.; DIAS, D. R. Multiletramentos e usos das tecnologias digitais da informação e comunicação com alunos de cursos técnicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, n. 2, p. 241–262, mai./ago. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/zQvRfYv8gdDXnWwFFhPFdrh/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 25 out. 2022.

DIAS, É.; RAMOS, M. N.. A Educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, n. 117, p. 859–870, out. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LTWGK6r8n6LSPPLRjvfl9qs/#> Acesso em: 17 mai. 2023.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis: the critical study of language**. London: Longman, 1995.

FARACO, C. A. **Interação e linguagem: balanço e perspectivas**. Conferência apresentada no encerramento do Congresso Internacional Linguagem e Interação, realizado na UNISINOS (São Leopoldo - RS), de 22 a 25 de agosto de 2005.

FERREIRA, H. M.; VILLARTA-NEDER, M. A.; COE, G. S. C. Memes em sala de aula: possibilidades para a leitura das múltiplas semioses. **Periferia**, v. 11, n. 1, p. 114–139, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36936>>. Acesso em: 25 out. 2022.

FONSECA, S. M.; NETO, J. A. M. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão da literatura. **Revista EDAPECI**, São Cristóvão, v.17, n. 2, p.185-197, mai./ago.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43.ed. Paz e Terra, São Paulo, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

GEE, J. P. A Situated Sociocultural Approach to Literacy and Technology. In: BAKER, Elizabeth. A; LEU, Donald. J (Eds). **The new literacies: multiple perspectives on research and practice**. New York, Guilford Press, p. 165-193, 2010.

GLASSER, W. Control theory in the classroom. New York, **Perennial Library/Harper & Row Publishers**, v. 6, p. 144, 1986.

GOULARTE, A. **7 exemplos de TICs na educação e os benefícios de usar essas tecnologias em suas aulas**. Blog Flexge, 2021. Disponível em: <<https://blog.flexge.com/tics-na-educacao/>> Acesso em: 12 nov. 2022.

GUIRADO, M. T. M. et al. Metodologia de resolução de situação-problema aplicada à aula de produção de texto no ensino médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/1361>>. Acesso em: 25 out. 2022.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M.; CARBONIERE, D. (Orgs.) **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 47. Campinas: Pontes, 2016. (21-39).

JIMENES, S. V.; FRAGA, R. C. Q.; SANTOS, D. Sociedade tecnológica um novo paradigma em favor da velha ordem? **Contrapontos** v. 6, n. 3, p. 495 - 502 - Itajaí, set/dez 2006. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/880/733>> Acesso em: 19 mai. 2023.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Mercado de Letras, Campinas, 1995.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2.ed. Cortez, São Paulo, 2003.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed., São Paulo: Contexto, 2014.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **A new literacies sampler**. Peter Lang: New York, 2007.

LEITÃO, A. A. P. Fanfictions: experiências na promoção de letramento literário e autoria escolar. **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, Pernambuco, v. 37, n. 2, p. 1–25, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/delta/a/qNkgFLxnJx6zZGzLx5TYWsd/>>. Acesso em: 26 out. 2022.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 15 out. 2020.

LOPES, J. G. Novos letramentos, multiletramentos e protótipos de ensino: produção e análise de um livro digital interativo. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 11, n. 2, p. 231-251, mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2754>>. Acesso em: 26 Out. 2022.

LYCEUM, R. Metodologias ativas de aprendizagem : o que são e como aplicá-las. **BlogLyceum**, 2022. Disponível em: <<https://blog.lyceum.com.br/metodologias-ativas-de-aprendizagem/>> Acesso em: 16 out. 2022.

MARCUSCHI, L.A. **Produção Textual. análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, E. C.; SANTO, G. L. O desenvolvimento da capacidade de argumentação em mídias sociais digitais: o uso pedagógico do whatsapp. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 137-152, jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647934>>. Acesso em: 12 out. 2022.

MEYER, A. I. da S. Hipertextos e Gêneros Digitais: Conceitos e características. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 10, Vol. 15, pp. 87-108. Outubro de 2020. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/generos-digitais>>. Acesso em: 15 out. 2022.

MINOZZO, L.C.; CUNHA, G.F.; SPÍNDOLA, M.M. A importância da capacitação para o uso de tecnologias da informação na prática pedagógica de professores de ciências. In: **Revista Interdisciplinar de Ciência Aplicada - RICA UCS**. Vol. 1, N.1, 2016. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/ricaucs/article/view/4306/2468#>> Acesso em: 26 out. 2020.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Design ing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, p. 60-92, 1996.

NUNES, A. K. F.; ROCHA, U.; TOLEDO, J.V. O uso de metodologias ativas com TIC: uma estratégia colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **TICs e EaD em Foco**. São Luís, v. 4, n. 1, jan./jul. 2018. Disponível em: <<https://www.uanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/article/view/297>> Acesso em: 12 out. 2022.

OLIVEIRA, J. V. dos S.; SILVA, S. B. B. Os gêneros textuais digitais como estratégias pedagógicas no ensino de língua portuguesa na perspectiva dos multiletramentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/KvBDFzBPWtvgs3f3V6h57FJ/?lang=pt>>. Acesso em: 25 out. 2022.

OLIVEIRA, M. T. S.; GRANDE. E. M. T. Potencialidades das Metodologias ativas e das Tics na educação básica para a construção da aprendizagem na produção textual e multiletramentos. [2023?] Manuscrito submetido à **Revista Letra Magna**, ISSN 1807-5193 (em avaliação).

PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO, I. R.; QUEIROZ, A. H. B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANAE**. Sobral, v. 15, n. 2, jun./dez. 2016. Disponível em: <<https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>>. Acesso em: 13 out. 2022.

PARREÃO, M. R.; MELLO, Â. R. C. Gêneros textuais, multiletramento e produção de jornal digital. **Revista on Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14793>>. Acesso em: 25 out. 2022.

PEREIRA, H. Aprendizagem baseada na solução de problemas reais. 2020. **Monografia de especialização**- Pós Graduação em Ensino de Ciências. Universidade Tecnológica do Paraná -UTFPR, Medianeira, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/25863/1/aprendizagem solucao problemas reais.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2022.

PERTILE, Ema Regina; BUSSE, Sanimar. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor, **Cadernos PDE**, Paraná, 2014. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_unioeste\\_port\\_artigo\\_ema\\_regina\\_pertile.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_port_artigo_ema_regina_pertile.pdf)> Acesso em: 16 out. 2022.

PINHEIRO, R. C. Conceitos e modelos de letramento digital: o que escolas de ensino fundamental adotam?. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, Santa Catarina, v. 18, n.3, pp. 603-622, set./ dez, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ld/a/jGVd8vDLd3SNSJHg9SbmtfH/?format=pdf>> Acesso em: 22 nov. 2022.

PINHEIRO, R. C.; PINHEIRO, B. M. G. N. Dimensões crítica e ética nas práticas de letramento digital em um jogo educativo digital. **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 1–29, 2021.

Disponível

em: <<https://www.scielo.br/j/delta/a/KfzzVJSXzNysJp5ccKfJ7ND/#:~:text=Os%20resultados%20demonstraram%20que%20o,no%20uso%20das%20tecnologias%20digitais.>>. Acesso em: 26 out. 2022.

PINHEIRO, P. A. Sobre o Manifesto "A Pedagogy Of Multiliteracies: Designing Social Futures" - 20 Anos Depois. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 55, n. 2, p. 525-530, Aug. 2016. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132016000200525&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132016000200525&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 nov. 2020.

REGIS, Fátima. Letramentos e mídias: sintonizando com corpo, tecnologia e afetos. **Contracampo**, Niterói, v.39, n. 2, p. 147-163, ago./nov. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/40578>>. Acesso em: 25 out. 2022.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. Parábola, São Paulo, 2009.

ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade cultural e de linguagens na escola. Parábola Editorial, São Paulo, 2012.

ROJO, R. **Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos**. In: ROJO, R. (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo, Parábola, 2012.

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SANTOS, A. P. S.; et al. Aproximações entre metodologias ativas, TICs e educação a distância. **TICs & EaD em Foco**. São Luís, v. 6, n. 1, jan./jul, 2020. Disponível em:

<<https://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/article/view/465/338>>. Acesso em: 15 out. 2022.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Currículo paulista etapa ensino médio**. 2020 Disponível em:

<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf> Acesso em: 19 nov. 2020.

SILVA, N. L. **Pedagogia dos multiletramentos em um projeto de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental**: construção de base para um projeto de compartilhamento pedagógico. 2019. Tese (Mestrado) - Formação de formadores.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, São Paulo, 2019.  
Disponível em:  
<<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/22982/2/Nordeci%20de%20Lima%20Silva.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2022.

SILVA, T. R. B. da C. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. **Letras**, [S. l.], n. 52, p. 11, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/25319>>. Acesso em: 16 out. 2022.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2005.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. – 3ª ed. 4ª. Reimp Autêntica, Belo Horizonte, 2017.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 25, Jan-Abr., 2004, p.5-17. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso em: 16/10/2020.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Parábola Editorial, São Paulo, 2014.

TAVARES, L. H. M. da C.; MORAIS, D. K. P. C. **Multiletramentos na escola**: o uso do celular e do whatsapp nas aulas de produção textual em Língua Portuguesa. Letras & Letras, Uberlândia, 2016. Disponível em:  
<<https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/35204>>. Acesso em: 26 Out. 2022.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9ª ed. Cortez, São Paulo, 2010.

UMBELINA, V. Redes sociais: Aliadas ou vilãs da educação. **Hipertextus Revista Digital**. n.9, Dez. 2012. Disponível em:  
<<http://www.hipertextus.net/volume9/08-Hipertextus-Vol9-Vanessa-Umbelina.pdf>>  
Acesso em: 25 out. 2022.

UNESCO; UNICEF; WORLD BANK. The state of the 2021 global education crisis: a path to recovery. Washington: World Bank Group, 2021. Disponível em:  
<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/36744>. Acesso em: 15 set. 2022.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e sociedade**, v.28, n.101, p.1287-1302, 2007. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>>  
Acesso em: 26 out. 2022.

ZALUSKI, F.C.; OLIVEIRA, T. C Metodologias ativas: uma reflexão teórica sobre o processo de ensino e aprendizagem. **Congresso internacional de educação e tecnologias**. 2018. Disponível em:

<<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewj2qf7E-cnuAhVBVTUKHejTDU0QFjAAegQIBxAC&url=https%3A%2F%2Fcietenped.ufscar.br%2Fsubmissao%2Findex.php%2F2018%2Farticle%2Fdownload%2F556%2F79%2F&usg=AOvVaw2tfgcpaRO6WYGDmH4x74aM>>. Acesso em: 16 Out. 2022.

## APÊNDICE

Quadro 1 - Resultados alcançados nos estudos analisados

| Autor(es)/<br>Ano         | Recurso/ Objeto de<br>estudo  | Resultados   |
|---------------------------|---|--|
| GUIRADO (2021)            | Situação-problema com simulações de debates das assembleias da ONU.   | Os alunos tiveram uma tomada de consciência de si, do seu papel e da importância da empatia para resolução de conflitos reais. De acordo com os autores, observou-se um salto quantitativo positivo em relação às notas na redação dos estudantes, sendo cumpridas as competências específicas da redação do Enem após o desenvolvimento da situação-problema. O empenho dos estudantes nas simulações ocorreu de modo a observar o desenvolvimento de postura mais crítica, autonomia, capacidade moderadora e colaborativa entre os alunos e construção de habilidades argumentativas. |
| OLIVEIRA;<br>SILVA (2020) | Reflexões teóricas sobre as metodologias e as tecnologias digitais utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio. E discutir novas metodologias numa perspectiva dos multiletramentos e dos multiletramentos aproveitando para a inserção dos gêneros textuais digitais). | Possibilidade e a urgência de considerar a relevância dos estudos dos (multi)letramentos e dos multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa, pois a compreensão da língua materna e a utilização dela em sociedade requerem aprendizados de diversos tipos de letramento. Segundo os autores, a aplicação de gêneros textuais digitais, como as narrativas digitais e a microliteratura digital se encaixam em modelos eficazes que podem motivar os estudantes e ao mesmo tempo possibilitar a construção do conhecimento de forma crítica, criativa e reflexiva.                    |

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p>FERREIRA, VILLARTA-NEDER; COE (2019)</p> | <p>Potencialidades do gênero meme para a contribuição no ensino de língua portuguesa e ampliação de habilidades relacionadas aos multiletramentos e os usos das multisssemioses em diferentes práticas sociais.</p> | <p>Ressignificação do trabalho com a produção de textos, pois permite a ampliação de habilidades relacionadas aos usos dos multiletramentos. Apesar de ter natureza informal, contribui significativamente para a motivação dos alunos em produzir seus textos autorais, estimula a criatividade, o olhar crítico sobre os processos de produção, a circulação e a recepção dos memes nos meios digitais.</p>   |
| <p>CORREIA (2016)</p>                       | <p>Proposta de Projeto de letramento realizado pelos bolsistas do Pibid de Florianópolis envolvendo os gêneros crônica e notícia com alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Médio.</p>                             | <p>Diante a análise realizada, mesmo com a tentativa de resignificação das práticas escolares, não houve engajamento dos alunos, resultando em uma divergência das práticas de letramento escolar e familiares. Deste modo, apesar de não ter alcançado os objetivos esperados de promover a potencialização da utilização da língua materna em diferentes contextos sociais utilizando gêneros discursivos, a proposta de prática de letramento foi importante para os bolsistas refletirem sobre a formação docente e ter um olhar crítico sobre as próprias atuações em sala de aula, pois nem sempre irá sair como o planejado no papel. O artigo demonstra que nem todas as pesquisas podem seguir para um caminho em que os objetivos iniciais serão alcançados, em certos momentos pode haver erros ou falhas no processo da pesquisa, mas no final do trabalho terá dados para refletir e contribuir para entender o que houve.</p> |
| <p>LOPES (2018)</p>                         | <p>Protótipo de ensino por meio de material didático digital sobre aquecimento global.</p>  | <p>O material em si tem variabilidade de gêneros textuais que podem ser trabalhados com os multiletramentos e os novos letramentos, concepções das tecnologias de informação e comunicação assim como as bases dos multiletramentos. Porém, é necessário ampliar os parâmetros dos gêneros textuais fugindo dos textos apenas acadêmicos.</p>   |
| <p>TAVARES; MORAIS (2016)</p>               | <p>Utilização do Whatsapp como ferramenta pedagógica para as práticas sociais de letramento por meio das tecnologias digitais.</p>  | <p>Produção de textos críticos sobre a realidade presenciada, sendo abordadas temáticas como educação, violência, transporte público, saúde pública e relações familiares. Desenvolvimento da argumentação, do protagonismo, da colaboração, da motivação e da empatia por meio do compartilhamento de informações no aplicativo Whatsapp. Após a pesquisa ficou evidente que o uso do celular, mas precisamente o aplicativo de whatsapp, pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica, pois os estudantes puderam através da proposta questionar valores, apreciar culturas, discutir temáticas sociais sem que precisassem utilizar a prática tradicional ou acadêmica.</p>   |

|                                  |   |  |
|----------------------------------|---|--|
| LEITÃO (2021)                    | Potencialidades da utilização de fanfictions aliada à leitura de contos e o gênero diário pessoal para o desenvolvimento do letramento literário e promoção da autoria com os estudantes do Ensino Médio. | A partir da produção do diário pessoal os estudantes desenvolveram o detalhamento máximo da narrativa original, dando sentido e preenchendo as lacunas existentes sobre algum fato descrito sucintamente no conto. A substituição das práticas de redação argumentativa foi uma opção de melhoria tanto no desenvolvimento da leitura como também da escrita em um gênero literário pouco utilizado, podendo com essa pesquisa potencializar o desenvolvimento do letramento literário e desenvolver a autoria dos estudantes.   |
| CORRÊA; DIAS (2016)              | Usos pedagógicos das tecnologias digitais com a utilização de projetos envolvendo as TICs no ensino médio.  | Os autores evidenciam que as TICs são pouco exploradas dentro da sala de aula, pois os professores com frequência relatam não ter realizado cursos para o uso das TICs nem na formação inicial nem na formação continuada. Já os alunos aprendem sobre a utilização das TICs por conta própria, porém não sabem utilizar de forma consciente refletindo sobre os limites. Com o projeto de intervenção, os autores observaram o enriquecimento dos alunos que desenvolveram o protagonismo na construção de significados e na produção de textos em diferentes linguagens. O projeto despertou habilidades de produção multimodal e multicultural, a divisão de tarefas, a seleção de dados de pesquisas, filtragem de informações e planejamento.   |
| ANDRADE; FERNANDES; SOUZA (2019) | Análise da utilização das tecnologias para o ensino-aprendizagem da língua materna por meio das orientações das competências e habilidades da BNCC.   | As tecnologias digitais trazem possibilidades de mudanças positivas nas práticas de ensino possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades na área da linguagem e aproximando a escrita ao cotidiano dos alunos, que estão inseridos na sociedade tecnológica. Além disso, é enfatizado que o ensino da língua materna necessita de aproximação com as práticas sociais e culturais dos estudantes. Foi possível identificar que nem sempre são os docentes que apresentam resistência à aplicação das ferramentas didáticas inovadoras, de modo a terem problemas maiores na educação como, por exemplo, a falta de infraestrutura para a inserção das tecnologias digitais, regras impostas pela instituição que limita as ações pedagógicas e a falta de conscientização dos alunos sobre a importância da utilização de recursos didáticos para o melhoramento da aprendizagem. |
| MARTINS; SANTO (2018)            | A utilização das mídias sociais digitais como forma de beneficiar o processo de desenvolvimento da  | A partir da análise das argumentações dos estudantes sobre a reforma do Ensino Médio diante das três categorias observadas (posicionamento, variedade de jogos de  |

|                              |   |   |
|------------------------------|---|---|
|                              | argumentação.   | linguagens e tipologia dos argumentos) os autores concluíram que os estudantes potencializaram suas habilidades de argumentação. Foi destacado no estudo que a utilização de espaços de escrita online podem ampliar a motivação dos indivíduos, promover a apresentação de posicionamento crítico e auxiliar no desenvolvimento da capacidade de produção de diferentes gêneros argumentativos em seu cotidiano.   |
| PARREÃO;<br>MELLO (2021)     | Projeto de letramento utilizando a esfera jornalística para o incentivo à leitura e à produção de textos. | O estudo trata do empenho dos estudantes nas discussões relevantes sobre os assuntos atuais/presentes, sendo demonstrada a evolução da criticidade e da reflexão diante das abordagens propostas. A utilização de gêneros textuais na esfera jornalística possibilita a contribuição para o trabalho dos conteúdos de língua portuguesa devido à implementação de uma perspectiva dialógica, democrática e crítica. O estudo possibilitou que os alunos conhecessem os tipos de gêneros textuais existentes, a importância e a finalidade dos jornais e executassem formas de letramento a partir da leitura do material disponibilizado e produção da escrita de assuntos do cotidiano para exercerem seu papel de cidadão nas práticas sociais. |
| SANTOS;<br>SANTOS (2021)     | Projeto de letramento sobre o vandalismo escolar realizado com alunos do Ensino Fundamental.              | O estudo se concentrou em produções de cartas argumentativas e na revisão e refacção dos textos. Porém, apesar de nem todas as produções conseguirem seguir a estrutura de carta argumentativa, a refacção dos textos proporcionou uma nova visão aos estudantes. Por meio da comparação das produções iniciais e das versões finais dos textos é notável observar o avanço na capacidade de escrita e no entendimento do processo de argumentação. Além disso, por se tratar de um tema que surgiu das indagações dos alunos, houve maior engajamento nos assuntos debatidos.  |
| PINHEIRO;<br>PINHEIRO (2021) | Utilização de jogos digitais para o desenvolvimento do letramento digital .                               | A metodologia empregada contribuiu para o desenvolvimento de reflexão sobre problemáticas apresentadas relacionadas com a ética e a crítica, sendo que os alunos puderam deparar-se com situações novas da utilização dos textos possibilitando a otimização das experiências no ambiente digital. A elaboração das perguntas e os níveis do jogo possibilitaram que os alunos praticassem o pensamento crítico ao escolherem o formato correto para lidar com a situação problema apresentada.   |
| SILVA; VIEIRA (2017)         | Desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção de textos em contextos digitais a partir da      | No decorrer da aplicação da proposta de intervenção, os estudantes construíram o conhecimento sobre as habilidades necessárias para a utilização correta dos  |

|                             |  |   |
|-----------------------------|--|---|
|                             | aplicação de uma proposta educacional de intervenção.  | meios digitais e entendimento da elaboração de gêneros textuais digitalmente, tendo no final da proposta a elaboração de um texto multimodal utilizando ferramentas de edição de texto e imagem e produção de uma narrativa audiovisual (draw my life). Os autores do estudo presente ainda observaram o avanço dos alunos diante ao reconhecimento dos efeitos de sentidos decorrentes de textos multimodais e dos aspectos dos hipertextos digitais.  |
| KRESS (2018)                | Construção de hipertexto em ambiente virtual na formação do letramento literário por meio da leitura do livro Triste Fim de Policarpo Quaresma, de Lima Barreto.     | A partir da elaboração do hipertexto em ambiente virtual, os alunos tiveram um novo olhar sobre a leitura literária, sendo que essa proposta retirou o aluno do lugar de passividade e recepção para o de construção do conhecimento e de protagonismo. Além disso, pode-se constatar que o hipertexto modifica as práticas de leitura, pois transforma o modelo de apresentação, o seu uso e quebra a linearidade. O texto passa a ser apresentado em bytes e potencializa a infinidade de leituras possíveis por meio do hiperlinks, estabelecendo relações entre a formação de leitores críticos, a internet e o letramento literário. |
| PIEREZAN;<br>CASTELA (2020) | Utilização das práticas colaborativas de escrita para o desenvolvimento da argumentação por meio da utilização do Google Docs para a produção de comentários online. | A partir do estudo pode-se analisar e concluir que houve indícios da utilização dos multiletramentos diante da escrita compartilhada dos estudantes no Google Docs. Além disso, a partir das observações pode-se averiguar o empenho no trabalho em equipe dos estudantes envolvidos durante a escrita do comentário online, possibilitando o desenvolvimento da argumentação crítica e do melhoramento da escrita em conjunto.   |

Fonte: Oliveira e Grande, 2023.

## QUESTIONÁRIO INICIAL - ESTUDANTES

### Caracterização do participante:

Nome da escola em que estuda:

\_\_\_\_\_

Sua idade: \_\_\_\_\_

Está cursando qual ano do ensino médio?

( ) 3º ano

( ) 2º ano

( ) 1º ano

Sobre a infraestrutura de ensino sua escola (salas de aula, sala de vídeo, biblioteca, sala de informática, acesso à internet), você diria que:

- é excelente
- é adequada
- é suficiente
- é deficiente em alguns aspectos. Quais? \_\_\_\_\_
- é deficiente em vários aspectos. Quais? \_\_\_\_\_

Pretende continuar os estudos, cursando uma faculdade?

- sim
- não

Se você respondeu sim, em que área?

- Ciências humanas e sociais (Geografia, História, Sociologia, Filosofia)
- Ciências da natureza (Biologia, Física, Química)
- Matemática (Matemática)
- Linguagens (Artes, Educação física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa)

### Questões:

- 1) Considerando as aulas dos seus professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio, você diria que:
  - são aulas mais tradicionais (o professor passa conteúdo, corrige exercícios, aplica provas)
  - são aulas mais inovadoras e dinâmicas (o professor propõe projetos e os estudantes precisam correr atrás das informações)
  - existem mais aulas tradicionais e alguns projetos inovadores
- 2) Em sua opinião, que tipo de aula é melhor para você aprender?
  - aulas mais tradicionais - o professor transmite o conhecimento
  - aulas mais inovadoras - o estudante pesquisa o conhecimento
- 3) Em sua opinião, você aprende melhor quando:
  - o professor explica o conteúdo e passa bastante exercícios para fixar a matéria
  - você lê e analisa o texto individualmente fazendo suas anotações
  - o professor conversa sobre um problema e faz toda a turma trabalhar em grupos, pesquisar e buscar uma solução criativa
  - o professor explica o conteúdo utilizando recursos tecnológicos (power point, vídeos, podcast para deixar a aula mais interessante)
  - você pesquisa e apresenta um trabalho para a turma (seminário)
  - o professor passa um filme e depois faz um debate envolvendo a turma
  - outro \_\_\_\_\_
- 4) Quais atividades seus professores de Língua Portuguesa mais utilizam para começar um novo assunto ou tópico. Numere conforme a legenda
  - 1 - utiliza com frequência
  - 2 - utilizou pouco
  - 3 - utiliza raramente
  - 4 - nunca utiliza

- exposição de conteúdo (conceitos) seguindo a sequência do livro didático
- roda de conversa e perguntas para identificar o que os alunos já sabem
- leitura de um texto (literário ou não-literário) que embasa os conceitos que serão trabalhados
- apresenta um filme ou documentário
- apresenta um problema para ser pesquisado, despertando a curiosidade dos estudantes
- propõe um projeto integrador envolvendo outras disciplinas
- organiza grupos e estes definem o que desejam pesquisar e aprender

5) Relacione a cada metodologia de aprendizagem um número conforme a legenda:

1- conheço e já participei de atividades desse tipo em Língua Portuguesa

2 - conheço, mas em Língua Portuguesa nunca foi utilizada

3 - não conheço

Aprendizagem baseada em problemas

Aprendizagem baseada em projetos

Aprendizagem baseada em desafios

Design thinking

Cultura Maker

Sala de aula invertida

Gamificação

Rotação por estações

Ensino Híbrido

6) Em relação aos recursos e ferramentas de ensino, quais o(s) professores de Língua Portuguesa mais utilizava(m) **antes da pandemia**? Numere conforme a legenda:

1- utilizava(m) sempre

2- utilizava(m) às vezes

3- utilizava(m) raramente

4- não utilizava(m)

livros didáticos, lousa e giz

apresentação de slides (power point) com datashow

exibição de filmes e documentários na sala de vídeo

tablets, celulares (smartphones) para pesquisa em sala de aula

computadores do laboratório de informática da escola

biblioteca da escola para atividades de pesquisa, rodas de leitura

livros literários (análise das obras indicadas para os vestibulares)

e-mail (ou redes sociais) para receber trabalhos e atividades dos estudantes

redes sociais para tirar dúvidas de alunos

redes sociais para publicar e socializar as produções textuais

outros. Quais \_\_\_\_\_

7) Considerando o uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas aulas de Língua Portuguesa, **antes da pandemia**, numere conforme a legenda:

- 1- utilizava sempre
- 2- utilizava às vezes
- 3- utilizava raramente
- 4- não utilizava
- ( ) blog
- ( ) e-mail
- ( ) documentos digitais compartilhados (PDF, vídeos, imagens, etc)
- ( ) Whatsapp, Facebook, Instagram
- ( ) YouTube
- ( ) Aplicativo de jogos para avaliação (quiz interativo)
- ( ) Spotify
- ( ) Podcast
- ( ) Ferramenta de busca (Google, Bing)
- ( ) Classroom, Teams, Moodle (para disponibilizar materiais e atividades)
- ( ) outros. Quais \_\_\_\_\_

8) Após a pandemia, **durante o ensino remoto emergencial**, quais recursos o professor passou a utilizar nas aulas de Língua Portuguesa? Numere conforme a legenda:

- 1- utiliza sempre
- 2- utiliza às vezes
- 3- utiliza raramente
- 4- não utiliza
- ( ) blog
- ( ) e-mail
- ( ) Sala de Videoconferência para aula síncrona (Meet, Zoom, etc)
- ( ) documentos digitais compartilhados (PDF, vídeos, imagens, etc)
- ( ) Whatsapp, Facebook, Instagram (para interação com os professores)
- ( ) Aplicativos para produzir videoaulas (OBS, Editores de vídeos, etc)
- ( ) YouTube (para videoaulas gravadas pelo professor)
- ( ) YouTube (para videoaulas de canais de conteúdo escolar)
- ( ) Aplicativo de jogos para avaliação (quiz interativo)
- ( ) Spotify
- ( ) Podcast
- ( ) Ferramenta de busca (Google, Bing)
- ( ) Google Classroom, Microsoft Teams, Moodle (para acessar materiais e atividades e interagir com o professor e os alunos)
- ( ) outros. Quais \_\_\_\_\_

9) Em sua opinião, o ensino remoto emergencial trouxe mudanças: (assinale as alternativas que considere verdadeiras)

- ( ) necessárias, para garantir o cumprimento do calendário e para não se perder o ano letivo
- ( ) impraticáveis, dadas as dificuldades dos estudantes de acesso (equipamentos e internet)
- ( ) suficientes para garantir um mínimo acesso dos estudantes aos conteúdos/ estudos

- estressantes devido a falta de experiência sobre o uso das tecnologias na educação.
- permanentes, pois algumas tecnologias e recursos facilitam a aprendizagem e deverão permanecer após o retorno às aulas presenciais
- perigosas, pois o uso não-crítico das tecnologias pode expor todos os usuários à vigilância e manipulação de seus dados
- ineficazes, pois a qualidade da educação ficou muito comprometida devido a pouca participação dos estudantes
- outras. Quais \_\_\_\_\_

10) Em sua opinião, que tipo de impacto o uso da tecnologia (**durante o ensino remoto emergencial**) causou em relação às aulas e à aprendizagem?

- impacto positivo, o ensino remoto estimula o protagonismo (a iniciativa) dos estudantes e trouxe mais motivação
- impacto negativo, o ensino remoto dificultou a interação e o acesso ao conhecimento
- impacto neutro, as aulas não se modificaram na sua essência

11) Que tipo de atividade o(s) professores de língua portuguesa davam mais ênfase nas aulas **antes da pandemia**?

- no ensino da língua culta padrão, ensinando o jovem a escrever e falar corretamente o português
- no preparo para Enem e Vestibulares, seguindo os conteúdos dos livros didáticos
- no ensino dos gêneros textuais, preparando para o mercado de trabalho, pois a maioria dos estudantes não pretende cursar universidade
- nas atividades práticas utilizando textos escritos, vídeos, podcasts, memes, músicas, desenvolvendo diversas habilidades com as linguagens

12) Sobre as diferentes sub-áreas de língua portuguesa, quais delas você estudou nas aulas (**antes da pandemia**)?

- literatura (panorama histórico das escolas literárias, características dos autores e obras)
- leitura e análise das obras literárias dos vestibulares
- análises literárias de obras diversas sem a preocupação com a periodização histórica, mas sim com a relevância dos temas e conforme o interesse dos jovens
- leitura e análise de gêneros textuais diversos, preparando o estudante para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania
- produção de textos (redação voltada para o vestibular)
- produção de textos de gêneros textuais diversos
- ensino da gramática normativa (fonética/fonologia, morfologia, sintaxe)
- análise do funcionamento da linguagem, sem preocupação com a memorização de regras gramaticais, com foco no uso da língua

13) Considerando as diferentes sub-áreas de língua portuguesa, quais delas o professor passou a trabalhar em suas aulas (considerando o período de **ensino remoto emergencial**)?

- literatura (panorama histórico das escolas literárias, características dos autores e obras)

- leitura e análise das obras literárias dos vestibulares
  - análises literárias de obras diversas sem a preocupação com a periodização histórica, mas sim com a relevância dos temas e conforme o interesse dos jovens
  - leitura e análise de gêneros textuais diversos, preparando o estudante para a o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania
  - produção de textos (redação voltada para o vestibular)
  - produção de textos de gêneros textuais diversos
  - ensino da gramática normativa (fonética/fonologia, morfologia, sintaxe)
  - análise do funcionamento da linguagem, sem preocupação com a memorização de regras gramaticais, com foco no uso da língua
- 14) Na sua opinião, os textos que você escreve apresentam em geral uma escrita:
- com muitos problemas gramaticais: de pontuação, de ortografia, de concordância, de regência, de uso dos tempos verbais
  - com problemas de conteúdo e organização das ideias
  - com problemas de estrutura e características de cada gênero textual
  - sem ligação com um contexto comunicativo mais amplo
- 15) Que tipo de metodologia seu(s) professor(es) de língua portuguesa mais utiliza(m) nas aulas sobre escrita e redação?
- explicam as características principais de cada tipologia textual (descritiva, narrativa, argumentativa, expositiva, injuntiva)
  - pedem leitura de vários textos sobre um tema antes de pedir a escrita da redação
  - pedem leitura e análise de textos (questões sobre os conteúdos, a estrutura e a função de cada gênero)
  - trabalham a produção textual como parte de um projeto maior, inserindo a escrita em uma situação comunicativa mais significativa (jornal da escola, campanhas comunitárias, etc)
- 16) Que recursos tecnológicos (equipamentos, programas e aplicativos) eram usados nas aulas de escrita **antes da pandemia** ?
- Nenhum
  - Aplicativos de jogos interativos (quiz, gincana de perguntas e respostas)
  - TV (ou outro equipamento) para reprodução de vídeos e documentários
  - Blogs ou redes sociais para publicação de textos dos estudantes
  - Redes sociais (Instagram, Facebook etc.) para interação com a turma
  - outro \_\_\_\_\_
- 17) Que recursos e estratégias os professores de Língua Portuguesa começaram a usar durante o ensino remoto emergencial?
- textos compartilhados para estudo dirigido
  - videoaulas gravadas para apresentação do conteúdo
  - solicitação de redações para serem entregues pela internet
  - utilização de redes sociais para interação com os alunos
  - desenvolvimento de projetos integradores utilizando pastas compartilhadas, fóruns e outros recursos de interação que necessitam da escrita para elaboração de textos de gêneros diversos (relatórios, resenhas, resumos, posts, folder, roteiros de vídeos, etc.)

- 18) Como os professores avaliavam os textos dos estudantes (**antes da pandemia**)?
- redações individuais manuscritas e produzidas em sala de aula, com um tempo delimitado, seguindo como modelo as provas de Vestibulares
  - redações individuais manuscritas, seguindo modelos de Vestibulares, mas produzidas em casa e entregues na data agendada.
  - produções individuais ou coletivas diversificadas manuscritas ou digitadas, dependendo do projeto em que estivessem inseridas, não costumava fazer prova de redação
  - outro \_\_\_\_\_
- 19) Como os professores começaram a avaliar os textos dos estudantes (depois da pandemia)?
- redações individuais manuscritas e depois fotografadas e enviadas, produzidas com tempo delimitado durante a aula síncrona, seguindo como modelo as provas de Vestibulares
  - redações individuais digitadas, produzidas com tempo delimitado, em uma atividade inserida em um ambiente virtual de aprendizagem, seguindo como modelo as provas de Vestibulares
  - produções individuais ou coletivas diversificadas manuscritas (e fotografadas) ou digitadas, dependendo do projeto em que estiverem inseridas, mas não faz prova de redação
  - outro \_\_\_\_\_

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE SÃO PAULO  
Câmpus Capivari**

ÉRICA MAIO TAVEIRA GRANDE  
LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS

**LETRAMENTO E PROTAGONISMO NO ENSINO  
MÉDIO:  
SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA PRODUÇÃO E  
SOCIALIZAÇÃO DE TEXTOS**

Capivari  
2022

**I – Apresentação**

A Sequência Didática LETRAMENTO E PROTAGONISMO NO ENSINO MÉDIO foi concebida com o propósito de estimular o desenvolvimento linguístico dos jovens e a utilização crítica da linguagem em contextos reais de circulação de textos, por meio das mídias digitais.

Trata-se de uma sequência sustentada por metodologias ativas. Vamos eleger para esta proposta a Aprendizagem Baseada em Desafio (ABD, ou CBL, em inglês *Challenge Based Learning*).

Para o desenvolvimento das etapas, será utilizada a estrutura de trabalho (*framework*) disponível no site da CBL:



# ESTRUTURA



O Challenge Learning Framework é dividido em três fases interconectadas: Engajar, Investigar e Agir. Cada fase inclui atividades que preparam você para passar para a próxima fase. Dentro de cada uma das fases há oportunidades para miniciclos de investigação e, se necessário, um retorno a uma fase anterior. Apoiar todo o processo é um processo contínuo de documentação, reflexão e partilha.

Fonte: <https://www.challengebasedlearning.org/framework/>

Diferente de uma metodologia como Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) ou a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) que trazem problemas definidos previamente, na proposta da CBL os problemas (ou desafios) deverão ser identificados, definidos/delimitados e investigados pelos jovens. A investigação deverá seguir métodos de levantamento de dados e de registro e análise crítica das informações. O desafio será proposto pelos estudantes considerando os problemas identificados e os recursos e métodos disponíveis para a execução da ação.

Considerando que a sequência será desenvolvida durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa e Literaturas, as ações propostas deverão estar relacionadas ao **emprego da língua ou da literatura para solucionar problemas reais da comunidade**.

## II – Introdução/ justificativa

No contexto educacional atual muito se discute sobre a importância de atividades para promover o protagonismo juvenil. Os novos materiais didáticos distribuídos pelo PNLD, procurando seguir os parâmetros curriculares definidos na BNCC, apresentam, portanto, diversas propostas e projetos de ensino com esse objetivo. No entanto, muitos desses materiais apresentam propostas com temas e gêneros textuais previamente definidos que podem acabar limitando as possibilidades de atuação dos jovens.

Isso ocorre quando há propostas que estimulam a discussão de temas específicos de um determinado contexto social, que se tornam artificiais se trabalhados em contextos diferentes. Por exemplo, um grupo de jovens de uma comunidade ribeirinha na amazônia desenvolvendo um campeonato de *slam* para debater os problemas de comunidades de periferia das grandes cidades. A sequência planejada para o campeonato de *slam* é atual e pode ser interessante para uma grande maioria de jovens que vivem em cidades e comunidades que vivenciam o *hip hop* e esse tipo de manifestação cultural, mas será difícil e pouco atrativa para jovens que não vivenciam essas experiências.

A sequência que se propõe neste projeto didático tem como propósito estimular e efetivamente promover o protagonismo juvenil por meio de atividades que exijam, em um primeiro momento, a reflexão sobre os problemas reais enfrentados pelos jovens em seu contexto social, na comunidade escolar e/ou no entorno do campus Capivari. Em um segundo momento, após a identificação dos problemas, o jovem deverá escolher e delimitar um tema e se engajar na pesquisa sobre suas causas e, em seguida, planejar e executar uma proposta de intervenção, com a produção e veiculação de textos (de gêneros diversos e multimodais, conforme a necessidade identificada pelos estudantes) que sirvam ao propósito de combater e tentar solucionar os problemas identificados.

### **III – Público Alvo, perfil da turma**

As atividades desta sequência didática foram planejadas para a disciplina de Língua Portuguesa e Literaturas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP campus Capivari. Mais especificamente, as atividades serão desenvolvidas com os estudantes dos 2º anos dos cursos técnicos integrados de Química e de Informática. São turmas de 35 a 40 estudantes, com média de idade de 16 anos, que residem em Capivari e cidades menores, próximas ao campus como Rafard, Mombuca, Rio das Pedras e Elias Fausto. Os cursos técnicos de Informática e Química, são oferecidos em período integral (manhã e tarde), têm duração de 4 anos e formam profissionais de nível técnico para atuar no mercado de trabalho.

#### IV - Número de aulas

As aulas utilizadas para esta sequência didática serão organizadas em quatro etapas, sempre às segundas-feiras conforme o cronograma abaixo:

| ETAPAS                            | Início               | Término              |
|-----------------------------------|----------------------|----------------------|
| Etapa 1                           | 2 aulas no dia 18/04 | 2 aulas no dia 25/04 |
| Etapa 2                           | 2 aulas no dia 02/05 | 1 aulas no dia 16/05 |
| Etapa 3                           | 1 aula no dia 16/05  | 2 aulas no dia 30/05 |
| Etapa 4                           | 2 aulas no dia 06/06 | 1 aula no dia 13/06  |
| <b>Total - 13 aulas (50 min.)</b> |                      |                      |

#### V – Conteúdo científico abordado

Conforme a apresentação disponível no site oficial CBL, a estrutura de Aprendizagem Baseada em Desafios (CBL) é colaborativa e prática. O trabalho inicia-se com o pedido, a todos os participantes (estudantes, professores, famílias e membros da comunidade), para identificar Grandes Ideias. Na sequência, deve-se fazer boas perguntas, identificar e resolver desafios, obter conhecimento aprofundado da área de estudo por meio de uma investigação criteriosa, desenvolver habilidades do século 21 e compartilhar seus pensamentos com o mundo. (CBL, ABOUT - <https://www.challengebasedlearning.org/about/>)

Desse modo, não se tem um tema ou conteúdo definido *a priori*, mas sim uma sequência de atividades planejadas para promover experiências significativas de aprendizagem.

A estrutura CBL surgiu do projeto “Apple Classrooms of Tomorrow—Today” (ACOT2) iniciado para identificar os princípios essenciais de design do ambiente de aprendizagem do século XXI. Começando com os princípios de design ACOT2, a Apple, Inc. trabalhou com educadores exemplares para desenvolver e testar o CBL. (CBL, ABOUT - <https://www.challengebasedlearning.org/about/>)

Essa metodologia de aprendizagem se baseia em princípios pedagógicos inovadores, buscando aplicar efetivamente as ideias de uma Educação centrada na

aprendizagem, no protagonismo dos estudantes, na troca de experiências, na reflexão crítica. Tais princípios estão descritos detalhadamente a seguir:

- **Professor/Aluno e Aluno/Professor** . O acesso onipresente à informação e à tecnologia oferece a oportunidade de quebrar a estrutura hierárquica tradicional das escolas e permite que todos os participantes se tornem professores e alunos.
- **Ultrapassando as quatro paredes da sala de aula** . Envolver todos os membros da comunidade no processo expande os recursos, cria oportunidades para uma aprendizagem autêntica e transfere a responsabilidade da educação para a comunidade mais ampla.
- **Inspirado, dirigido e possuído pelo aluno** . Conexões significativas são feitas entre o conteúdo e a vida dos alunos.
- **Desafios provocam** . Situações ou atividades que criam um senso de urgência e estimulam a ação.
- **Conteúdo e habilidades do século 21** . As experiências de aprendizagem autênticas promovem o conhecimento profundo do conteúdo e ajudam os alunos a desenvolver organicamente uma ampla gama de habilidades do século XXI.
- **Fronteiras da Aventura** . Limites são fornecidos para guiar o caminho e dar liberdade para que os Alunos se apropriem do processo.
- **Espaço e liberdade para falhar** . Um espaço seguro é fornecido para todos os alunos pensarem criativamente, experimentarem novas ideias, experimentarem, falharem, receberem feedback e tentarem novamente. Este processo iterativo é construído em todas as fases do framework.
- **Desaceleração para Pensamento Crítico e Criativo** . Para garantir a participação plena e oferecer oportunidades para uma reflexão profunda, o processo de aprendizagem precisa ser intencionalmente retardado algumas vezes.
- **Uso Autêntico da Tecnologia** . A tecnologia é usada para pesquisar, comunicar, organizar, criar, avaliar, documentar e persuadir.
- **Foco em Processo e Produto**. O processo de chegar à solução é tão valorizado quanto a solução.
- **Documentação e Narrativa** . Durante cada etapa do processo de desafio, os alunos documentam e publicam usando texto, vídeo, áudio e imagens.
- **Reflexão** . Ao longo do processo, os alunos refletem continuamente sobre o conteúdo e o processo. (CBL, ABOUT - <https://www.challengebasedlearning.org/about/>)

Como é possível observar nas etapas descritas, a produção de textos está prevista em diferentes momentos, desde o início, com a definição da Big Idea e a elaboração das perguntas norteadoras, passando pelo registro das informações na etapa de documentação de narrativa até o relatório final, que pode ser compartilhado inclusive no próprio site da CBL como uma forma de compartilhar as soluções alcançadas e inspirar outras comunidades ao redor do mundo.

## VI – Interesse e Motivação

Considerando que a aprendizagem será norteada por questões apreendidas e elaboradas pelos próprios estudantes com base na realidade local, essa sequência didática está alinhada com certos princípios pedagógicos da **aprendizagem significativa** (AUSUBEL, 1963, 2003; MOREIRA, 2012), considerada como um importante fator para despertar o interesse e a motivação dos estudantes.

É importante destacar que, para a aprendizagem ser significativa, os conhecimentos prévios e as atribuições de sentido dependem das interações sociais. Nesse sentido, um tema é relevante para o estudante quando sua abordagem não é esvaziada de significado social, mas suas características socioculturais reais são mantidas. Além disso, a escuta e a circulação da palavra, durante o processo de aprendizagem, é fundamental para identificação dos significados acerca do tema presentes entre os estudantes.

## VII – Quadro Sintético de aulas

| Etapas             | Etapa 1                         | Etapa 2                         | Etapa 3                         | Etapa 4                         |
|--------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Turmas             |                                 |                                 |                                 |                                 |
| 2º ano Química     | 18/04/2022<br>até<br>25/04/2022 | 02/05/2022<br>até<br>16/05/2022 | 16/05/2022<br>até<br>30/05/2022 | 06/06/2022<br>até<br>13/06/2022 |
| 2º ano Informática | 18/04/2022<br>até<br>25/04/2022 | 02/05/2022<br>até<br>16/05/2022 | 16/05/2022<br>até<br>30/05/2022 | 06/06/2022<br>até<br>13/06/2022 |

## VIII - Recursos de Ensino

Para realização das atividades, os estudantes deverão utilizar um dos Laboratórios de Informática com computadores com acesso à internet. Nesse ambiente, os alunos deverão produzir os textos (como projeto de investigação, síntese, projeto da ação), realizar algumas das atividades de investigação, planejar

as ações e implementar certas ações (as que dependerem do uso da tecnologia, como publicação de notícias, textos de orientação, carta aberta, manifesto, etc.).

O laboratório também será utilizado para acessar materiais orientativos: vídeo sobre CBL <https://www.youtube.com/watch?v=JH4K3VbAqD0>, e o próprio site do CBL, com orientações sobre essa metodologia de aprendizagem e banco de dados com as soluções encontradas por comunidades ao redor do mundo <https://ctb.ku.edu/en/databases-best-practices>.

### **VIII – Descrição aula a aula**

Considerando que a sequência didática proposta segue os princípios das metodologias ativas, e mais especificamente o CBL, com uma proposta de aprendizagem com conteúdos não definidos previamente, não vamos apresentar neste item uma descrição aula a aula de conteúdos, mas sim de uma sequência de etapas com atividades e orientações que os estudantes deverão desenvolver. preferencialmente, as etapas deverão ser desenvolvidas ou no Laboratório de Informática (para planejamento, pesquisa e registro das informações e conhecimentos alcançados) ou em campo (para realização de entrevistas, captação de imagens, depoimentos, análise de documentos, etc.)

#### **● *Etapa 1 - ENVOLVER (ENGAGE) - 18/04 a 25/04***

Nesta primeira etapa, serão realizadas as seguintes atividades:

- apresentação da proposta de trabalho (18/04);
- apresentação da estrutura CBL, da BIG IDEA Comunidade e dos conteúdos e soluções disponíveis no site sobre esse tema (18/04);
- definição dos grupos de trabalho com 4 integrantes, preferencialmente (entre o primeiro e o segundo encontro);
- definição das perguntas orientadoras (cada grupo deverá elaborar uma lista de perguntas a serem investigadas junto à comunidade local) (25/04);
- identificação do DESAFIO para cada grupo. Como se define no site CBL, “o desafio transforma a questão essencial em um chamado à ação para aprender profundamente sobre o assunto. Um desafio é imediato, acionável e gera entusiasmo” (25/04);

- **Etapa 2 - INVESTIGAR (INVESTIGATE) 02/05 a 16/05**

Nesta etapa, a investigação começa com a criação de perguntas relacionadas ao Desafio. As perguntas incluem **tudo o que precisa ser aprendido para desenvolver uma solução informada (baseada em informações verificadas) para o desafio**. As perguntas são categorizadas e priorizadas criando um esboço para a jornada do aluno. Assim, as atividades a serem desenvolvidas são:

- retomar o desafio e elaborar perguntas de investigação (tanto perguntas que poderão ser respondida pelo estudo acadêmico, quanto perguntas a serem respondidas pela comunidade);
- organizar e categorizar as perguntas (02/05);
- planejar as atividades de investigação de campo (02/05);
- definir quem vai fazer pesquisa de campo e quem vai fazer a pesquisa teórica/acadêmica (02/05);
- realizar as atividades de pesquisa e os registros das informações encontradas (entre 02/05 e 16/05);
- elaborar uma SÍNTESE da investigação, com relatórios para demonstrar que todas as Perguntas Orientadoras foram investigadas e apresentam conclusões claras, que vão embasar a solução (16/05);

- **Etapa 3 - AGIR (ACT) 16/05 a 30/05**

Nesta etapa, é o momento de pôr em prática as ideias, ou seja, pensar em soluções baseadas nas evidências investigadas e implementar as ações com um público autêntico para chegar aos resultados (SOLUÇÃO do DESAFIO). Os alunos combinam o desejo de fazer a diferença com uma demonstração de domínio do conteúdo aprendido. Nesta etapa, as atividades a serem desenvolvidas são:

- pensar na SOLUÇÃO do DESAFIO, levando em consideração os dados coletados (16/05);
- planejar o desenvolvimento e a aplicação da SOLUÇÃO. Os conceitos de solução podem envolver planos para uma campanha para informar ou educar, projetos de melhoria (da escola ou da comunidade), desenvolvimento de produtos, cartas, panfletos, vídeos ou outras atividades. (16/05);
- desenvolver e aplicar a solução (entre 16/05 e 30/05);

- avaliar a ação, medir os resultados, refletir sobre o que funcionou e o que não funcionou e determinar o impacto da solução aplicada, avaliando se o desafio foi ou não superado (30/05).

#### ● **Etapa 4 - TROCAR EXPERIÊNCIAS - 06/06 a 13/06**

Nesta etapa, quando a implementação estiver concluída, os alunos podem continuar a refinar a solução ou desenvolver um relatório de conclusão (vídeo, podcast, apresentação em ppt, relato escrito, etc.) e compartilhar seu trabalho com os colegas de classe, com a comunidade envolvida e com o mundo (compartilhando a experiência no site do CBL ou em outros espaços de divulgação na internet). Nesta etapa, as atividades a serem desenvolvidas são:

- decidir se a solução precisa ou não ser complementada e, se for o caso, planejar essa complementação (06/06);

- realizar a complementação da solução, se houver necessidade (entre 06/06 e 13/06);

- desenvolver um relatório de conclusão, apontando as dificuldades encontradas e as ações tomadas para superá-las; as soluções encontradas pelo grupo e como foram implementadas; as experiências importantes e aprendizagens significativas (lembrar de mencionar as aprendizagens em relação ao uso da linguagem) que merecem destaque na visão de cada integrante do grupo (entre 06/06 e 13/06);

- compartilhar a experiência de aprendizagem com os colegas de classe, com a comunidade e pela internet (13/06).

### **IX - Exemplo de um Desafio**

Para tornar mais clara a proposta, vamos apresentar um exemplo de Desafio.

BIG IDEA - Comunidade

#### **Etapa 1 - Envolver**

Os participantes elaboram as questões iniciais, investigam a realidade local e verificam que, na comunidade, há um posto de saúde que não possui um dentista para atender a população do bairro X. Diante desse problema definem o seguinte DESAFIO:

- Planejar e Executar um **Plano de Ação Comunitária** para que o posto de saúde volte a ter um dentista para atender a população.

### **Etapa 2 - Investigar**

Os participantes elaboram questões para investigar as causas do problema:

- Por que não há dentista no posto de saúde? O dentista se aposentou, foi transferido, etc.? Faltam dentistas em outros postos de saúde?
- Existe um concurso vigente, com outro dentista para ser convocado? Quando o novo dentista será convocado?
- É necessário fazer outro concurso? Quando a prefeitura pretende fazer esse concurso?
- Como pressionar a prefeitura para tomar providências? (Abaixo-assinado, carta à imprensa, protocolar um pedido de fiscalização na Câmara de Vereadores, etc.)
- Existem outras medidas para atender a população enquanto não se convoca um novo dentista? (Remanejamento de um profissional de outro posto, por exemplo).
- Como a população está sendo atendida? Os casos de urgência estão sendo encaminhados para outras unidades? Quais?
- Como se escreve um plano de ação comunitária? O que precisa constar nesse documento?

Os estudantes organizam as perguntas por categorias e se organizam para encontrar respostas para as perguntas elaboradas. Em seguida, buscam as respostas e escrevem uma **SÍNTESE** com as informações encontradas. Essas informações servirão para embasar a **AÇÃO**.

### **Etapa 3 - Ação**

Nesta etapa, os estudantes passam a realizar as ações consideradas coerentes e importantes para resolução do problema. Considerando o exemplo em discussão, as ações poderiam ser:

- Um abaixo-assinado solicitando à Prefeitura que realize um novo concurso para selecionar novos dentistas para os postos de saúde da cidade.

- Encaminhar o abaixo-assinado para a Prefeitura e para a Câmara de Vereadores.
- Escrever uma carta para comunicar a imprensa sobre o problema, com cópia do abaixo-assinado.
- Divulgar à população do bairro outras opções de atendimento dentário em outros postos de saúde e como conseguir agendamento.

Após a execução das ações planejadas, refletir sobre cada uma das ações realizadas e suas consequências. Verificar as respostas e as atitudes das autoridades e a avaliar se o DESAFIO foi solucionado ou não.

#### **Etapa 4 - Trocar Experiências**

Nesta etapa, os estudantes podem continuar a refinar a solução ou **desenvolver um relatório de conclusão** (vídeo, podcast, apresentação em ppt, relato escrito, etc.) e compartilhar seu trabalho com os colegas de classe, com a comunidade envolvida e com o mundo (compartilhando a experiência no site do CBL ou em outros espaços de divulgação na internet).

#### **X - Referências**

AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

AUSUBEL, D. P. *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton, 1963.

CBL (site oficial) Disponível em: <https://www.challengebasedlearning.org/> Acesso em: 16 fev. 2022.

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? Revista cultural La Laguna Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

#### **ANEXOS**

Como anexos são apresentados os links do ofício encaminhado à diretoria de ensino de Limeira e dos termos de anuência emitidos pela Dirigente de Ensino de Limeira e da Diretora Geral do IFSP Capivari, que comprovam a aprovação da

aplicação dos questionários entre os alunos e professores da rede pública de ensino (estadual e federal).

Também segue como anexo os links de dois pareceres consubstanciados do CSH - CEP. O primeiro apresenta a aprovação do projeto inicial e o segundo contém a aprovação do projeto com as alterações.

Ofício à Diretoria de Ensino de Limeira

[https://drive.google.com/file/d/1udi70zzHV\\_u8GhFAKVEoRTspw\\_fkpSxY/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1udi70zzHV_u8GhFAKVEoRTspw_fkpSxY/view?usp=sharing)

Anuência da Diretoria de Ensino

[https://drive.google.com/file/d/145mewdZQt8t\\_RGLE4ZHhpZm6DclMw03K/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/145mewdZQt8t_RGLE4ZHhpZm6DclMw03K/view?usp=sharing)

Carta de autorização - IFSP

<https://drive.google.com/file/d/1B3-56K5vEWN3Xvlyhsg-Frv0ZBjE0lgv/view?usp=sharing>

Parecer consubstanciado CSH - CEP - aprovação da pesquisa inicial

[https://drive.google.com/file/d/1Oi5aiO-DY7qOfCqFpINMZVFzbZ38z26k/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/1Oi5aiO-DY7qOfCqFpINMZVFzbZ38z26k/view?usp=share_link)

Parecer Consubstanciado - CSH - CEP - contendo a aprovação à emenda

[https://drive.google.com/file/d/1dmKxi1yMpNklHkzP2nCXdk23bpg7XeSW/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/1dmKxi1yMpNklHkzP2nCXdk23bpg7XeSW/view?usp=share_link)