



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LILIAN FRANCO CANO

**PRODUÇÃO DE MÍDIAS DIGITAIS: POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO
DE CONHECIMENTOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Presidente Prudente - SP
2024



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LILIAN FRANCO CANO

**PRODUÇÃO DE MÍDIAS DIGITAIS: POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO
DE CONHECIMENTOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Monica Fürkötter

Presidente Prudente - SP
2024

370
C227p Cano, Lilian Franco
 Produção de mídias digitais: possibilidades para a
 construção de conhecimentos de Língua Portuguesa. /
 Lilian Franco Cano. -- Presidente Prudente, 2024.
 225 f.: il.

 Dissertação (Mestrado em Educação) --
 Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente
 Prudente, SP, 2024.
 Bibliografia.
 Orientadora: Prof^ª. Dra. Monica Fürkotter

 1. Tecnologia digital. 2. Estratégias educacionais. 3.
 Língua Portuguesa. I. Título.

Catálogo na fonte – Bibliotecária Renata Maria Morais de Sá – CRB 8/10234

LILIAN FRANCO CANO

**PRODUÇÃO DE MÍDIAS DIGITAIS: POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO
DE CONHECIMENTOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Presidente Prudente, 06 de fevereiro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dra. Monica Fürkotter
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof^a. Dra. Maria Raquel Miotto Morelatti
Universidade Estadual Paulista - UNESP
Presidente Prudente - SP

Prof^a. Dra. Elsa Midori Shimazaki
Universidade do Oeste Paulista
Presidente Prudente - SP

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Lucy e Edson, pelo dom da vida, e por todo o incentivo neste árduo caminhar. Amo vocês!

Aos meus sobrinhos, Cesar e Caio, os amores da minha vida, por quem a titia faz tudo para que possam se orgulhar.

Aos meus alunos que sempre me inspiraram e sem eles essa pesquisa não existiria.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Monica Fürkotter, pela valiosa orientação. Sob sua tutela, adquiri habilidades na condução cuidadosa e diligente de pesquisa, e também fui inspirada a adotar uma abordagem inovadora, o que se revelou crucial neste estudo. Expresso meu profundo agradecimento.

Às Prof^{as}. Dras. Elsa Midori Shimazaki e Maria Raquel Miotto Morelatti pelas contribuições nas arguições do Colóquio de Pesquisa, do Exame de Qualificação e da Defesa.

À equipe gestora da escola, principalmente os gestores Juliane Muraro e Marcos Gusman, que viabilizaram a realização desta pesquisa e forneceram apoio integral ao meu trabalho.

Aos professores Proatec, em especial ao Laércio Yudi, cuja colaboração na aplicação dos questionários e apoio durante a intervenção foram fundamentais.

Aos meus pais, Edson e Lucy, pela paciência, apoio e carinho nessa jornada.

Em especial, à minha mãe, que sempre me incentivou a estudar e me “empurrou” para o Mestrado. Obrigada, mãe.

E não poderia esquecer de agradecer meus queridos alunos, que são a razão dessa pesquisa existir.

Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas. Pessoas
transformam o mundo.

(Paulo Freire)

RESUMO

Produção de mídias digitais: possibilidades para a construção de conhecimentos de Língua Portuguesa

Vinculada à linha de pesquisa “Formação e ação do profissional docente e práticas educativas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista, esta pesquisa de Mestrado tem por objetivo investigar as possibilidades de utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e das mídias na construção de conhecimentos em Língua Portuguesa (LP) nos anos finais do Ensino Fundamental. Diante de alunos com ampla familiaridade com tecnologias e uma escola tradicional, a pesquisa surge como reflexão sobre o ensino e a aprendizagem nesse contexto. Para alcançar seu objetivo, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com delineamento descritivo-explicativo. Os procedimentos metodológicos incluíram análise documental, aplicação de questionários, observação e análise do material produzido pelos alunos durante uma intervenção didática. A escolha da turma de 9º ano participante da pesquisa ocorreu a partir da análise dos resultados das Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP), realizadas em 2022, quando os alunos estavam no 8º ano. A partir disso, os participantes foram convidados a produzir mídias relacionadas aos conteúdos de LP em que apresentaram defasagem nas AAP. Após a produção das mídias, os alunos realizaram um pós-teste que revelou a contribuição da intervenção em algumas habilidades. Os resultados demonstraram que as mídias que apresentaram abordagens inovadoras tiveram maior impacto no processo de construção de conhecimento em LP, enquanto aquelas que se limitaram a reproduzir o ambiente de uma sala de aula convencional tiveram pouco ou nenhum impacto. A dissertação evidencia a relevância do uso adequado das TDIC e mídias no ensino de LP, mostrando que a inovação na abordagem pedagógica pode potencializar a aprendizagem dos alunos. A pesquisa destaca a importância de professores estarem abertos a novas práticas e estratégias de ensino, a fim de proporcionarem uma experiência educacional enriquecedora e alinhada às necessidades e interesses dos alunos da Geração Z.

Palavras-chave: tecnologias digitais da informação e comunicação; mídias; língua portuguesa; ensino e aprendizagem; práticas de ensino; estratégias educacionais.

ABSTRACT

Digital media production: possibilities for the construction of Portuguese Language knowledge

This Master's research, linked to the research line "Teacher professional training and educational practices", from the Postgraduate Program in Education at the University of Western São Paulo, aims to investigate the possibilities of using Digital Information and Communication Technologies (DICT) and media in the construction of knowledge in Portuguese Language (PL) in the final years of Elementary School. Faced with students with extensive familiarity with technology and a traditional school setting, the research emerges as a reflection on learning in this context. To achieve its objective, the research adopted a qualitative approach with a descriptive-explanatory design. The methodological procedures included document analysis, questionnaire application, observation, and analysis of the material produced by the students during a didactic intervention. The choice of the 9th-grade class participating in the research was based on the analysis of the results of the Learning Assessments in Process (AAP) carried out in 2022 when the students were in the 8th grade. Based on this, the participants were invited to produce media related to PL content that showed a lag in the AAP. After the production of the media, the students took a post-test that revealed the contribution of the intervention in some skills. The results showed that media with innovative approaches had a greater impact on the process of constructing PL knowledge, while those that merely replicated the traditional classroom environment had little or no impact. The dissertation highlights the relevance of the appropriate use of DICT and media in PL teaching, showing that innovation in pedagogical approach can enhance student learning. The research emphasizes the importance of teachers being open to new teaching practices and strategies to provide an enriching educational experience aligned with the needs and interests of Generation Z students.

Keywords: digital information and communication technologies; media; portuguese language; teaching and learning; teaching practices; educational strategies.

LISTA DE SIGLAS

AAP	Avaliação de Aprendizagem em Processo
API	Avaliação Pós-Intervenção
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMI	Alfabetização Midiática Informacional
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMSP	Centro de Mídias da Educação de São Paulo
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
Covid-19	<i>Corona Virus Disease 2019</i>
CP	Currículo Paulista
DVD	Digital Video Disc
EF	Ensino Fundamental
EFAF	Ensino Fundamental Anos Finais
EM	Ensino Médio
GNL	Grupo Nova Londres
GT	Gramática Tradicional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNADC	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
Proatec	Professor de Apoio a Tecnologia
SAI	Sala Ambiente de Informática
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>

SEDUC-SP SEE- SP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
VHS	<i>Video Home System</i>

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Artigos identificados no levantamento.....	27
Quadro 2 -	Habilidades essenciais com defasagem identificadas nas avaliações externas realizadas pelas turmas do 8º. ano em 2022. Em rosa, as habilidades e objetos de conhecimento que se encontram dentre os elencados para o 9º. Ano	84
Quadro 3 -	Objetivo geral, específicos e procedimentos de coleta de dados.....	90
Quadro 4 -	Grupos para a produção de mídias com alunos com TCLE assinado.....	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Achados relacionados à pesquisa desenvolvida	23
Tabela 2 - Achados relacionados à pesquisa desenvolvida, após aplicação de filtros.....	25
Tabela 3 - Resultados da AAP 1, 2, 3 em Língua Portuguesa de 2022.....	79
Tabela 4 - Média dos níveis de desempenho dos 8o. anos nas três AAP de 2022	82
Tabela 5 - Avaliação de Aprendizagem em Processo 1 (AAP1).....	86
Tabela 6 - Avaliação de Aprendizagem em Processo 2 (AAP 2).....	87
Tabela 7 - Avaliação de Aprendizagem em Processo 3 (AAP3).....	88
Tabela 8 - Frequência de produção de conteúdo.....	107
Tabela 9 - Habilidades identificadas e percentual geral de acertos nas AAP/2022	156
Tabela 10 - Dados gerais dos participantes x dados gerais das turmas	156
Tabela 11 - Comparativo entre a turma participante da intervenção e a média geral das turmas de 2022.....	157
Tabela 12 - Grupos participantes AAP x AAP 2022.....	159
Tabela 13 - Grupos 1,2,7: Dados pós-intervenção x Dados AAP.....	160
Tabela 14 - Dados gerais AAP e API.....	161

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade dos Participantes	100
Gráfico 2 - Dispositivos que mais acessam	101
Gráfico 3 - Facilidade de uso dos dispositivos	102
Gráfico 4 - Tempo Conectado, por dia, à Internet.....	103
Gráfico 5 - Usos da Internet.....	104
Gráfico 6 - Redes Sociais nas quais os participantes têm perfil cadastrado.....	105
Gráfico 7 - Tipo de Conteúdo Produzido.....	107

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição percentual dos alunos do 9º. ano do Ensino Fundamental, nos níveis de proficiência, em Língua Portuguesa	22
Figura 2 - Espiral da aprendizagem que acontece na interação aprendiz-computador	48
Figura 3 - Código Alfanumérico das Habilidades do Currículo Paulista	84
Figura 4 - Resposta sobre relatório compartilhada no grupo da sala (1).....	117
Figura 5 - Resposta sobre relatório compartilhada no grupo da sala (2).....	117
Figura 6 - Resposta sobre relatório compartilhada no grupo da sala (3).....	118
Figura 7 - Resposta sobre relatório compartilhada no grupo da sala (4).....	118
Figura 8 - Resposta sobre relatório compartilhada no grupo da sala (5).....	119
Figura 9 - Resposta sobre relatório compartilhada no grupo da sala (6).....	119
Figura 10 - Resposta sobre plágio compartilhada no grupo da sala (1)	121
Figura 11 - Resposta sobre plágio compartilhada no grupo da sala (2)	121
Figura 12 - Resposta sobre plágio compartilhada no grupo da sala (3)	122
Figura 13 - Resposta sobre plágio compartilhada no grupo da sala (4)	122
Figura 14 - Resposta sobre plágio compartilhada no grupo da sala (5)	123
Figura 15 - Sugestão para formação de grupos compartilhada no grupo da sala (1)	124
Figura 16 - Sugestão para formação de grupos compartilhada no grupo da sala (2)	124
Figura 17 - Sugestão para formação de grupos compartilhada no grupo da sala (3)	125
Figura 18 - Roletas utilizadas para a formação dos grupos.....	125
Figura 19 - Nuvem de palavras com expectativas de aprendizagem em LP	127
Figura 20 - Papel de um líder	129
Figura 21 - Exemplos de médias digitais que possam ser usadas para ensinar conteúdos de LP	130
Figura 22 - Roletas usadas para delimitar os temas dos grupos.....	132
Figura 23 - Resultado do sorteio dos temas	133
Figura 24 - Nuvem de palavras com gêneros textuais	134
Figura 25 - Vídeo Grupo 1: Reportagem Assalto.....	148

Figura 26 - Exemplo de uso do conteúdo trabalhado	149
Figura 27 - Vídeo Explicativo.....	149
Figura 28 - Errata enviada pelo Grupo 2	152

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	Revisão de literatura	23
1.2	Estrutura do texto da dissertação	31
2	REFERENCIAL TEÓRICO	33
2.1	Inclusão digital e alfabetização midiática informacional	33
2.2	Letramento(s)	36
2.3	Construcionismo	44
2.4	Insubordinação criativa	50
2.5	O ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa	51
2.6	Documentos Orientadores Curriculares	57
2.6.1	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	58
2.6.2	Currículo do Estado de São Paulo – Programa São Paulo faz Escola	62
2.6.3	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	68
2.6.4	Currículo Paulista	72
3	A EVOLUÇÃO DA PESQUISA	76
3.1	Questão de pesquisa	76
3.2	Objetivo geral e objetivos específicos da pesquisa	76
3.3	Natureza da pesquisa	77
3.4	Universo e participantes da pesquisa	78
3.4.1	Delimitação dos participantes da pesquisa	82
3.5	Procedimentos metodológicos – coleta de dados	90
3.6	Procedimentos de análise dos dados	97
4	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ETAPAS DE APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA	99
4.1	Análise do questionário – perfil dos participantes	99
4.2	Preparando a intervenção	112
4.3	Aplicando a intervenção	113
4.4	Análise das produções com suporte em mídias digitais	147
4.4.1	Grupo 1	147
4.4.2	Grupo 2	151
4.4.3	Grupo 7	154
4.5	Avaliando	155
4.5.1	Analisando os dados	156
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
	REFERÊNCIAS	179
	APÊNDICES	190
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	191
	APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	194
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PILOTO	197

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DOS ALUNOS.....	200
ANEXOS.....	202
ANEXO A - AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM EM PROCESSO 1 (AAP1).....	203
ANEXO B - AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM EM PROCESSO 2 (AAP2).....	211
ANEXO C - AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM EM PROCESSO 3 (AAP3).....	218

1 INTRODUÇÃO

A tecnologia é o produto de uma sociedade e de uma cultura, não existindo relação de causa e efeito entre tecnologia, cultura e sociedade, e sim um movimento cíclico de retroação. Como a tecnologia está presente em vários aspectos de nossa vida, por que deixá-la fora da escola? Computadores, tablets, celulares, entre outros, não são tecnologias? Por que não os utilizar na escola? Lápis, borracha, caneta, giz, livros, revistas, quadro (negro, verde ou branco), rádio, DVD, VHS e televisão também são tecnologias e são utilizadas há bastante tempo no processo de ensino e aprendizagem. Por que não utilizar também as tecnologias mais recentes, as digitais?

Quantos de nós, professores, já não nos deparamos com alunos utilizando o celular ou tablet durante uma aula? Por que será que isso acontece? Talvez porque nesses aparelhos os alunos consigam acessar o mesmo conteúdo que o professor está explicando de forma mais rápida, mais fácil e mais próximo de suas necessidades. Ou ainda, quem sabe, porque a aula não atende suas expectativas.

O aluno do século XXI já não se comporta nem age como seus pais, por exemplo. Através das telas de seus smartphones, tablets e computadores, eles têm acesso a uma extensa quantidade de informação através de pesquisas usando ferramentas de busca como o Google ou vídeos no YouTube (Valente, 2018, p. 18).

Esse aluno pode até

[...] encontrar informação que complementa o que o professor está discutindo. Sua atenção não está mais no professor, mas em algo que está relacionado com seu interesse. Nesse contexto, a aula expositiva deixou de ser importante, uma vez que o aluno consegue acessar essa mesma informação de modo mais interessante e, inclusive, com mais detalhes, incluindo o uso de recursos visuais, que facilitam a sua compreensão (Valente, 2018, p. 18).

A escola precisa sair do século XIX e entrar no século XXI, acompanhando as mudanças na sociedade, caso contrário, ela será, a cada dia, mais desinteressante para os alunos. A escola ainda é uma instituição mais tradicional que inovadora e a cultura escolar resiste às mudanças pelo que tenho observado na minha¹ prática docente. Muitos dos modelos de ensino continuam centrados no professor como detentor do conhecimento, e ainda são muito restritos a duas linguagens: oral e

¹ Embora parte da introdução seja apresentada na primeira pessoa do singular, ao fazer referência a aspectos ligados a minha trajetória e que motivaram o desenvolvimento desta investigação, nas demais seções e subseções adota-se a linguagem impessoal.

escrita. Há professores e gestores que ainda veem os aparelhos celulares e as tecnologias em geral como distratores no processo de ensino e aprendizagem.

Atualmente, diferentes aparatos tecnológicos tais como *smartphones*, *notebooks*, *tablets*, etc. podem funcionar como recursos didáticos para o professor. Além dessa função, essas ferramentas também auxiliam na aprendizagem do aluno, pois o espaço e o tempo de aquisição do conhecimento não mais se restringem aos pré-estabelecidos outrora pela escola. E, conseqüentemente, acabam por gerar novas formas de aprendizagem. Assim, com as tecnologias móveis, por exemplo, não importa onde o aluno esteja, ele pode fazer pesquisas, assistir a aulas on-line, ler textos, consultar hipertextos, interagir com outros alunos, entre outras possibilidades (Corrêa, 2021, p. 18).

O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) impacta os modos de ver e sentir das pessoas, influenciando diferentes práticas sociais, como, por exemplo, a maneira como se comunicam e estudam ou acessam informação. Entretanto, na sociedade atual, mesmo para as crianças que tenham mais familiaridade com o computador, Internet e redes sociais, seu uso ainda era incipiente na Educação, como evidenciou a pandemia da Covid-19.

A pandemia ocasionou diversas mudanças na rotina escolar. Por meio de decretos e resoluções, o governo do estado de São Paulo tentou adequar o ensino ao cenário incerto que se desenhava nos primeiros meses de 2020. A primeira ação foi a publicação do Decreto nº 64.862, em 13 de março de 2020, suspendendo as aulas no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEDUC-SP), “[...] estabelecendo-se, no período de 16 a 23 de março de 2020, a adoção gradual dessa medida” (São Paulo, 2020a). Em 18 de março (São Paulo, 2020b), publicou uma resolução homologando uma deliberação aprovada pelo Conselho Estadual permitindo que as atividades realizadas pelos alunos no modelo Ensino a Distância (Ead), durante o período de suspensão de aulas, pudessem ser computadas como dias letivos. Como ação para a prevenção de combate ao novo vírus, o governo estadual antecipou as férias de 150 mil docentes com a publicação de outra resolução da SEDUC-SP, em 19 de março (São Paulo, 2020c). Em resolução publicada em 20 de abril (São Paulo, 2020d), a Seduc-SP trouxe orientações para a volta às aulas no dia 27 do mesmo mês por meio do aplicativo Centro de Mídias (CMSP) e da TV Educação. Os professores deveriam dar suporte aos alunos em eventuais dúvidas e preparar atividades relacionadas ao conteúdo para que as realizassem em casa e

devolvessem ao professor para que sua presença fosse computada.² Foi então que surgiu o questionamento: como essas atividades chegariam aos alunos? Impressas? Digitalizadas? Por meio de plataformas como o Google Classroom? Formulários on-line? Diante desse cenário, escolas, professores, alunos e família, tiveram que se adaptar e introduzir ou ampliar o uso TDIC no seu dia a dia de maneira quase que obrigatória. A pandemia

[...] serviu como um trampolim para que as instituições de ensino entendessem que o uso da tecnologia para comunicação e aulas ministradas deveria ser estruturado, que a cada dia que passa o mundo está mais desenvolvido tecnologicamente, e que as instituições de ensino, especialmente no Brasil, não estavam acompanhando esse avanço [...] (Flauzino *et al.*, 2021, p. 3-4)

Hoje, elas estão presentes na educação formal, informal, presencial, semipresencial, à distância ou on-line, em todas as etapas da escolaridade.

Isso posto, cabe questionar: como as TDIC têm sido utilizadas no contexto escolar? Como integrá-las à prática docente?

A introdução das tecnologias na Educação não pode ser considerada apenas como uma mudança tecnológica. Não se trata simplesmente de substituir o quadro preto ou o livro pelo ecrã do computador. A introdução das tecnologias na Educação pode estar associada à mudança do modo como se aprende, à mudança das formas de interação entre quem aprende e quem ensina, à mudança do modo como se reflete sobre a natureza do conhecimento (Teodoro, 2008 *apud* Caetano, 2015, p. 296).

Com o uso das TDIC a escola abre-se às inovações e os professores podem refletir criticamente sobre metodologias que estimulem e potencializem a aprendizagem dos alunos. A forma como as TDIC é utilizada pode favorecer um ensino contextualizado que articula as práticas sociais com o saber escolar. Além de dinamizarem as aulas, podem estimular o senso crítico e a criatividade, propiciando

[...] uma educação para a autonomia, descobrindo novos paradigmas, que permitirão aos educandos entrarem no terceiro milênio com uma visão de mundo mais humanitária. Ajudam o professor, atraem os alunos, aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana e, também, introduz novas questões no processo educacional (Mercado, 2009, p. 10).

Segundo Fantin (2018, p. 370), narrativas de alunos revelam indícios de situações em que

[...] as tecnologias atuaram como dispositivos, desencadearam aprendizagens e mediaram relações que de algum modo contribuíram para pensar outras possibilidades de uso e apropriação educativa dos meios e

² SÃO PAULO. **Confira as ações da pasta durante a pandemia.** 2020. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/confira-decretos-e-resolucoes-de-educacao-implementados-durante-pandemia/>. Acesso em: 14 dez. 2023.

tecnologias na cultura digital. Desse modo, alguns artefatos tecnológicos mobilizaram interações e capturaram diferentes atenções à medida que as crianças iam interagindo a partir de seus saberes, suas experiências informais e também construindo outras práticas culturais que falam e ensinam sobre outros modos de aprender no contemporâneo (Fantin, 2018, p. 369-370).

Assim, as TDIC vêm se consolidando como recursos pedagógicos que podem potencializar os processos de ensino e aprendizagem, constituindo “[...] cenários favorecedores à integração entre: as mídias, o construtivismo, a criatividade e o aprender juntos” (Ribeiro *et al*, 2017, p. 401).

Para tanto, faz-se necessário utilizá-las na perspectiva da produção de conhecimento e não da reprodução.

Como professora de Língua Portuguesa e Inglesa, pude vivenciar a contribuição das TDIC e das mídias quando trabalhei a temática da desinformação com meus alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Ao fim da unidade temática, eles foram instigados a produzir um podcast³ sobre o assunto. A escolha por esse gênero textual foi motivada pela familiaridade que muitos deles têm com esses programas. Os alunos ficaram bastante empolgados com a experiência. O produto final foi surpreendente no que tange tanto à qualidade do conteúdo, como da produção.

A novidade, em resumo, está realmente no fato de que as TIC digitais permitem criar ambientes que integram os sistemas semióticos conhecidos e ampliam até limites inimagináveis a capacidade humana de (re)apresentar, processar, transmitir e compartilhar grandes quantidades de informação com cada vez menos limitações de espaço e de tempo, de forma quase instantânea e com um custo econômico cada vez menor (Coll; Martí, 2001, *apud* Coll; Mauri; Onrubia, 2010, p. 76).

O professor precisa ver o mundo do mesmo ponto vista dos alunos, usar a mesma linguagem, o que significa, hoje, ter conhecimento sobre os novos gêneros textuais, utilizá-los na ação pedagógica, articulados a objetivos claros e metodologias diferenciadas, criando um ambiente propício à aprendizagem, pela exploração, reflexão e descoberta, considerando as diferenças individuais, as necessidades e a motivação dos alunos. Nesse ambiente, é importante que o professor busque incorporar o uso das TDIC num trabalho colaborativo, estimulando a produção de

³ Podcast é um programa de áudio que fica disponível em dispositivos com acesso à internet. A palavra é uma junção de iPod (dispositivo de áudio da Apple) e broadcast (que é a distribuição de conteúdo de rádio ou TV) [...]. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/faq/o-que-e-podcast.htm>. Acesso em: 14 jun. 2022.

novos conhecimentos, que podem ser veiculados por meio da Internet. Esta perspectiva pode proporcionar uma aprendizagem contextualizada no mundo real, mais interessante para os jovens.

Acredito que, materiais didático-pedagógicos condizentes às TDIC, utilizadas para a produção de conteúdo e sua divulgação na internet, e o professor não ocupando mais o papel de detentor do conhecimento, mas atuando como agente da mediação, indicando ao aluno quais caminhos seguir e quais abandonar, pode potencializar o desenvolvimento dos alunos.

Paralelamente a isso, como Língua Portuguesa é uma das minhas áreas de atuação docente, preocupa-me os resultados⁴ a seguir, do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), referentes ao ano de 2021. Tais resultados demonstraram, recentemente, que 55,7% dos alunos de 9º. ano da rede estadual de ensino de São Paulo estão no nível básico, enquanto apenas 20,8% estão no nível adequado, quanto a conhecimentos de Língua Portuguesa, como apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Distribuição percentual dos alunos do 9º. ano do Ensino Fundamental, nos níveis de proficiência, em Língua Portuguesa

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL					
Classificação	Nível		Rede Estadual	INTERIOR	Diretoria de Ensino
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 200	19,2	20,1	22,5
	Básico	200 a < 275	56,9	55,7	54,5
Suficiente	Adequado	275 a < 325	20,8	20,8	19,4
	<i>Básico + Adequado</i>		77,7	76,5	74,0
Avançado	Avançado	≥ 325	3,1	3,4	3,5

Fonte: A autora.

Nota: Adaptado pela autora do Boletim da Escola Saesp 2021 (SÃO PAULO, 2021).

Tais dados, experiências já vivenciadas em sala de aula com alunos nativos digitais (Prensky, 2001), estudos e reflexões sobre o uso das TDIC no processo de ensino e aprendizagem, fomentaram o desenvolvimento desta pesquisa, em que se pretendeu investigar as possibilidades da utilização das TDIC e das mídias na

⁴ Os boletins de resultados do SARESP são públicos e podem ser acessados por qualquer pessoa. Para acessar basta filtrar por, Diretoria de Ensino, município, escola e ano. Disponível em: <https://saesp.fde.sp.gov.br/ConsultaRede.aspx?opc=1&tipo=Rede%20Estadual>. Acesso em: 23 nov. 2022.

construção de conhecimentos de Língua Portuguesa (LP) nos anos finais do Ensino Fundamental.

De modo a justificar a pertinência, o diferencial e a relevância de tal pesquisa procedeu-se a uma revisão de literatura, que se apresenta a seguir.

1.1 Revisão de literatura

Durante a elaboração e desenvolvimento do projeto de pesquisa, foram feitas buscas nas seguintes plataformas: *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para averiguar a existência de pesquisas abordando o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental utilizando as TDIC.

Num primeiro momento, foram adotados os descritores “Língua Portuguesa”, “Ensino Fundamental”, “anos finais”, “tecnologia”, “educação”, “sala de aula”, “construção do conhecimento” e “TDIC”, articulados com o operador booleano AND, sem adição de nenhum filtro, obtendo-se o resultado apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 - Achados relacionados à pesquisa desenvolvida

Descritores	Total de Pesquisas		
	SciELO	BDTD	Portal de Periódicos da CAPES
Língua Portuguesa”	1527	13026	13257
“Ensino Fundamental”	3190	25734	27002
“Ensino Fundamental” AND “anos finais”	47	1874	1334
“Língua Portuguesa” AND “Ensino Fundamental”	32	2826	1116
“Língua Portuguesa” AND “Ensino Fundamental” AND “anos finais”	1	321	109
“Língua Portuguesa” AND “TDIC”	4	51	38
“Língua Portuguesa” AND “TDIC” AND “Ensino Fundamental”	0	25	8
“Língua Portuguesa” AND “TDIC” AND “Ensino Fundamental” AND “anos finais”	0	5	3
“Língua Portuguesa” AND “TDIC” AND “construção do conhecimento”	0	5	1

"Língua Portuguesa" AND "TDIC" AND "construção do conhecimento" AND "Ensino Fundamental"	1	3	1
"TDIC" AND "educação" AND "sala de aula" AND "inovação"	0	15	11
"TDIC" AND "educação" AND "sala de aula" AND "inovação" AND "Língua Portuguesa"	0	3	1
"TDIC" AND "educação" AND "sala de aula" AND "inovação" AND "ensino fundamental"	0	4	2
"TDIC" AND "educação" AND "sala de aula" AND "inovação" AND "ensino fundamental" AND "Língua Portuguesa"	0	1	1
"tecnologia" AND "educação" AND "sala de aula" AND "construção do conhecimento"	0	256	95
"tecnologia" AND "educação" AND "sala de aula" AND "construção do conhecimento" AND "Língua Portuguesa"	0	13	3
"TDIC" AND "construção do conhecimento" AND "educação"	0	35	24
"TDIC" AND "construção do conhecimento" AND "educação" AND "Língua Portuguesa"	0	3	1
TOTAL	4802	44200	43007

Fonte: A autora:

Nota: Levantamento feito pela autora em dezembro de 2023.

Após uma análise minuciosa da Tabela 1, observou-se que a plataforma *SciELO* apresentou resultados apenas nos descritores "Língua Portuguesa", "Ensino Fundamental" e "Ensino Fundamental" articulado com "anos finais". Porém, nenhum resultado foi encontrado para as articulações pesquisadas dos demais descritores

Num segundo momento, foram aplicados filtros aos descritores.

Para o portal *SciELO* foram considerados como filtros: Idioma (português), Áreas Temáticas (Linguística, Letras e Artes), WoS Áreas Temáticas (Linguística, Educational, Education, Research, Language).

Na BDTD, os filtros foram os seguintes: Idioma (por) e Assunto (língua portuguesa).

E, finalmente, para o Portal de Periódicos da CAPES: Assunto (Education, Portuguese Language, Language, Língua Portuguesa) e Idioma (Português)

Os resultados obtidos estão apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 - Achados relacionados à pesquisa desenvolvida, após aplicação de filtros

Descritores	Total de Pesquisas		
	SciELO	BDTD	Portal de Periódicos da CAPES
“Língua Portuguesa”	175	952	1136
“Ensino Fundamental”	57	204	2193
“Ensino Fundamental” AND “anos finais”	4	19	93
“Língua Portuguesa” AND “Ensino Fundamental”	4	204	117
“Língua Portuguesa” AND “Ensino Fundamental” AND “anos finais”	0	19	1
“Língua Portuguesa” AND “TDIC”	0	0	2
“tecnologia” AND “educação” AND “sala de aula” AND “construção do conhecimento”	0	0	7
“Língua Portuguesa” AND “TDIC” and “Ensino Fundamental” AND “anos finais”	0	0	0
“TDIC” AND “construção do conhecimento” AND “educação”	0	0	3
“Língua Portuguesa” AND “TDIC” AND “Ensino Fundamental”	0	0	0
“Língua Portuguesa” AND “TDIC” AND “construção do conhecimento”	0	0	0
“Língua Portuguesa” AND “TDIC” AND “construção do conhecimento” AND “Ensino Fundamental”	0	0	0
“TDIC” AND “educação” AND “sala de aula” AND “inovação”	0	0	0
“TDIC” AND “educação” AND “sala de aula” AND “inovação” AND “Língua Portuguesa”	0	0	0
“TDIC” AND “educação” AND “sala de aula” AND “inovação” AND “ensino fundamental”	0	0	0
“TDIC” AND “educação” AND “sala de aula” AND “inovação” AND “ensino fundamental” AND “Língua Portuguesa”	0	0	0
“tecnologia” AND “educação” AND “sala de aula” AND “construção do conhecimento” AND “Língua Portuguesa”	0	0	0
“TDIC” AND “construção do conhecimento” AND “educação” AND “Língua Portuguesa”	0	0	0
TOTAL	243	1398	1069

Fonte: A autora:

Nota: Levantamento feito pela autora em dezembro de 2023.

Nota-se que, após a aplicação dos filtros, houve uma redução no número de publicações sobre o tema, especialmente, articulando aqueles descritores que mais especificam a temática da pesquisa desenvolvida.

Também é perceptível, após análise da Tabela 2, que algumas articulações de descritores não apresentaram resultado. São elas:

- “Língua Portuguesa” AND “TDIC” AND “construção do conhecimento”;
- “Língua Portuguesa” AND “TDIC” AND “construção do conhecimento” AND “Ensino Fundamental”;
- “TDIC” AND “educação” AND “sala de aula” AND “inovação”;
- “TDIC” AND “educação” AND “sala de aula” AND “inovação” AND “Língua Portuguesa”;
- “TDIC” AND “educação” AND “sala de aula” AND “inovação” AND “ensino fundamental”;
- “TDIC” AND “educação” AND “sala de aula” AND “inovação” AND “ensino fundamental” AND “Língua Portuguesa”;
- “tecnologia” AND “educação” AND “sala de aula” AND “construção do conhecimento” AND “Língua Portuguesa”;
- “TDIC” AND “construção do conhecimento” AND “educação” AND “Língua Portuguesa”.

Considerando outras articulações com o descritor TDIC a Tabela 2 revela 13 resultados, sendo 11 do Portal de Periódicos da CAPES e três no SciELO, nos quais optou-se por concentrar a análise. São eles:

- “Língua Portuguesa” AND “TDIC”
- “Língua Portuguesa” AND “TDIC” AND “Ensino Fundamental”
- “Língua Portuguesa” AND “TDIC” AND “Ensino Fundamental” AND “anos finais”
- “tecnologia” AND “educação” AND “sala de aula” AND “construção do conhecimento”
- “TDIC” AND “construção do conhecimento” AND “educação”

A análise dos achados revelou que o estudo realizado por Caiado e Moraes (2013) aparece nas duas primeiras articulações. Portanto, uma das ocorrências foi removida, resultando em um total de 12 trabalhos identificados. Em seguida, optou-se por eliminar os trabalhos de Santos, Mercado e Nascimento (2020), Chinelli, Ferreira e Aguiar (2010), Pischetola e Miranda (2019), Noronha, Backes e Casagrande (2018), Silva, Silva e Romano (2010), Bastos e Allevalo (2018), Santos e Soares (2017), Brasil e Hunsche (2020), Costa, Guimarães e Grossi (2014), Berribili e Mill (2018) e Corrêa e Dias (2016), por não tratarem de educação básica/ensino fundamental nem de

Língua Portuguesa. Glasser e Santos (2021), apesar de tratar de TDIC e Língua Portuguesa teve como objeto de estudo uma turma do 3º ano do Ensino Médio, e como tema principal o transletramento. Restaram apenas três trabalhos para análise, apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Artigos identificados no levantamento

Título	Autor(es)	Revista	Ano	Qualis ⁵
Práticas de ensino de língua portuguesa com as TDIC	Roberta Varginha Ramos Caiado, Artur Gomes Morais	ETD - Educação Temática Digital	2013	A1
O letramento digital docente na BNCC: o uso das TDICs nas aulas de Língua Portuguesa	Marcelo Cristiano Acri; Eliana Maria Severino Donaio Ruiz	Estudos Linguísticos (São Paulo, 1978)	2022	A2
Narrativas digitais e textos multissemióticos: relato de intervenção pedagógica no ensino de língua portuguesa	Claudia Barbeta	Texto Livre	2023	A1

Fonte: A autora.

Caiado e Morais (2013) conduziram um estudo com o objetivo de investigar o processo pedagógico relacionado às práticas de professoras de Língua Portuguesa que utilizavam as TDIC no processo ensino-aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental. Os autores embasaram sua pesquisa em referências teóricas como o multiletramento e o letramento digital (Lemke, 1998; Rojo, 2012; Gomes, 2010 *apud* Caiado; Morais, 2013), considerando a linguagem em sua natureza social e dialógica, como uma ação humana. Outra base teórica que embasou o trabalho foi a Transposição Didática de Chevallard (1991 *apud* Caiado; Morais, 2013). Essa teoria aborda a transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar, destacando a importância de adaptar os conteúdos e práticas pedagógicas de acordo com as necessidades e características dos alunos. Os autores também se fundamentaram na teoria da Transposição Informacional de Balachieff (1991 *apud*

⁵ Qualis Periódicos, quadriênio 2017-2020, disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

Caiado; Morais, 2013) que consiste no processo em que o saber passa necessariamente por uma modalização informacional.

As atividades realizadas pelos professores participantes da pesquisa foram conduzidas no laboratório de informática usando computadores conectados à internet. Os autores relatam que em algumas das aulas observadas houve a utilização da máquina pela máquina, ou seja, substituiu-se o lápis e o papel pelo teclado do computador, repetindo o cenário da sala de aula tradicional, em que o professor é detentor do conhecimento e o aluno é mero depósito de informações.

Os resultados revelaram que as três professoras adotavam práticas diferenciadas no uso das TDIC, mas algumas vezes tais práticas reproduziam a sala de aula tradicional. Essa constatação indica uma lacuna na formação dos professores para a utilização das TDIC como recursos de aprendizagem, ressaltando que seu uso adequado pode se tornar um fator motivacional na maioria das aulas de Língua Portuguesa. O estudo também aponta a necessidade de as instituições escolares modificarem seus currículos e incorporarem as TDIC como elementos estruturantes de novos processos educativos.

O artigo de Acri e Ruiz (2022) tem como propósito estabelecer uma relação entre as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as expectativas de desempenho dos professores de Língua Portuguesa que possuem habilidades no letramento digital. Antes de conduzirem a análise propriamente dita, os autores abordam questões teóricas relevantes sobre o conceito de letramento, letramentos múltiplos, multiletramentos e letramento digital. Adicionalmente, eles apresentam concepções importantes relacionadas à formação docente, além de fornecerem um breve histórico sobre o processo de elaboração da BNCC.

A análise realizada por Acri e Ruiz (2022) revela que a BNCC pressupõe que os professores atuem em escolas onde as TDIC estejam disponíveis, com uma infraestrutura de rede de internet adequada. Além disso, o documento também sugere um professor idealizado com formação inicial que supere a necessidade de conhecimento e reflexão sobre o uso das ferramentas digitais no contexto de ensino e aprendizagem. Nas considerações finais, os autores expressam preocupação quanto à ausência de ações contínuas e efetivas para garantir que as escolas estejam devidamente equipadas e os professores preparados para a educação na sociedade digital do século XXI.

Barbeta (2023) traz em seu trabalho os resultados de uma intervenção pedagógica na disciplina de Língua Portuguesa que consistiu na produção de relatos multimodais e multissemióticos por meio de narrativas digitais com alunos de uma turma do primeiro ano do Ensino Médio. Os estudantes foram motivados a desenvolver narrativas digitais inspiradas em suas experiências pessoais, utilizando plataformas online para criar histórias que integravam texto, imagens, áudio e elementos interativos. Essa prática revelou ser uma estratégia eficaz para aprimorar suas habilidades em multiletramentos, promovendo a participação ativa dos alunos e oferecendo uma compreensão mais aprofundada de suas identidades e vivências. A autora também abordou em seu referencial teórico os multiletramentos e os textos multissemióticos citando Dionísio (2005)⁶, Rojo (2012)⁷, Rojo e Moura (2012)⁸, Ribeiro (2016)⁹ e Coscarelli (2016)¹⁰.

Nas considerações finais Barbeta (2023) revela que a integração de textos multimodais e multissemióticos, como multiletramentos e narrativas digitais, no currículo de Língua Portuguesa no Ensino Médio proporciona uma experiência de aprendizagem enriquecedora. Os benefícios incluem o estímulo à criatividade dos alunos, a promoção de um ambiente propício para expressão e desenvolvimento de habilidades comunicativas, bem como o aumento do engajamento dos estudantes. A relação entre o gênero discursivo "relato pessoal" e a narrativa digital abre oportunidades para expressão e interação, e a inclusão de multiletramentos e narrativas digitais expande as formas de expressão dos alunos, fortalecendo autoconfiança e criatividade.

Apesar dos artigos mencionados abordarem o uso das TDIC e/ou a questão dos letramentos, é importante destacar que eles não tratam especificamente do processo de construção do conhecimento em Língua Portuguesa por meio da produção de mídias digitais.

⁶ DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDESZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas e União Vitória, PR: Kayganguê, 2005. p. 119–132.

⁷ ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos, diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11–31.

⁸ ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 07–09

⁹ RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

¹⁰ COSCARELLI, Carla Viana. **Letramento digital**: aspectos pedagógicos e usos múltiplos. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

O estudo realizado por Acri e Ruiz (2022) concentra-se na análise das expectativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação aos professores e na lacuna entre essas expectativas e a realidade nas escolas. Não aprofunda a questão da construção de conhecimento por meio da produção de mídias digitais.

Por sua vez, Caiado e Moraes (2013) apontaram a necessidade de ir além, usar a tecnologia articulada a estratégias pedagógicas que envolvam a construção de conhecimento em LP de forma inovadora.

Já Barbeta (2023) direciona sua atenção à produção textual, propondo o uso de plataformas digitais para transformar o tradicional gênero do relato pessoal, originalmente registrado em papel, em vídeos destinados à publicação no YouTube.

Portanto, embora esses estudos sejam relevantes para compreender o uso das TDIC na educação e os desafios enfrentados pelos professores, é importante destacar a ausência de uma abordagem específica sobre o processo de construção do conhecimento em LP por meio da produção de mídias digitais. Essa lacuna indica a necessidade de pesquisas adicionais que investiguem com profundidade esse campo e explorem estratégias pedagógicas mais efetivas no contexto da educação digital.

A partir das análises, quantitativa e qualitativa, dos artigos percebe-se a originalidade da presente pesquisa dada a inexistência de estudos sobre o tema quando se articula descritores sendo um deles Língua Portuguesa.

Os achados também demonstram a relevância da presente investigação, uma vez que busca contribuir para a ampliação do conhecimento científico no campo da Educação e da Língua Portuguesa, indicando subsídios teóricos e práticos para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas inovadoras e eficazes no contexto digital.

Espera-se que ao explorar e analisar a relação entre as TDIC, a construção do conhecimento e a disciplina de Língua Portuguesa, este estudo amplie as reflexões sobre a importância e os impactos das TDIC, bem como para o desenvolvimento de práticas educacionais mais alinhadas às necessidades dos estudantes na era digital.

Na subseção seguinte apresenta-se a estrutura do texto da dissertação.

1.2 Estrutura do texto da dissertação

A presente dissertação está estruturada em cinco partes, iniciando-se com a Introdução. Nessa seção introdutória, é apresentado um panorama sobre a presença da tecnologia nas escolas e nas salas de aula, bem como as dificuldades enfrentadas pelos professores ao lidar com uma geração de alunos imersa na tecnologia em todos os aspectos da vida, exceto no contexto escolar. Além disso, é abordada a experiência pessoal da pesquisadora, que atua como docente na rede estadual de São Paulo, no uso das TDIC com seus alunos, ressaltando a gratificante experiência. Também são apresentados os resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) de 2021, os quais revelam preocupantes índices de proficiência em Língua Portuguesa entre os alunos da rede estadual.

Para justificar a relevância da pesquisa, é realizada uma revisão da literatura sobre o tema. A busca bibliográfica foi conduzida em três bases de dados. Após a análise quantitativa e qualitativa dos estudos encontrados, constatou-se uma lacuna de pesquisas que explorem o uso das TDIC na construção do conhecimento no contexto educacional, mais especificamente no campo da Língua Portuguesa. Essa constatação reforça a necessidade de aprofundamento nessa área de investigação, que é o objetivo da presente pesquisa.

A seção subsequente aborda o referencial teórico que fundamenta a pesquisa. São discutidos temas como inclusão digital, alfabetização midiática informacional e letramentos, considerando as mudanças vivenciadas na sociedade devido ao avanço das TDIC, o qual transformou o cotidiano das pessoas. Além disso, é apresentada a teoria do construcionismo desenvolvida por Seymour Papert, que integra os princípios construtivistas de Jean Piaget e a abordagem sociointeracionista de Lev Vygotsky ao uso das tecnologias, especialmente o computador. Essa teoria enfatiza a participação ativa do aluno na construção de seu próprio conhecimento, por meio da interação com o professor e os colegas. Um dos conceitos fundamentais dessa teoria é a espiral da aprendizagem proposta por Valente (2005).

Considerando que o campo de estudo da pesquisa é a disciplina de Língua Portuguesa, é apresentado um panorama sobre o ensino e aprendizagem desse conteúdo, ressaltando que o ensino ainda está associado a abordagens normativas desatualizadas, que frequentemente não correspondem à necessidade dos alunos.

Também é considerado importante discutir os documentos orientadores curriculares, tanto em âmbito geral quanto especificamente para o ensino de Língua Portuguesa. Nessa análise, são abordados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Currículo do Estado de São Paulo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista.

Em seguida, é apresentada a evolução da pesquisa, abrangendo a formulação da questão de pesquisa e a definição dos objetivos gerais e específicos. Nessa seção, são apresentados o universo da pesquisa e os critérios que fundamentaram a seleção dos participantes. Isso inclui a análise dos resultados das Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP) realizadas pelos participantes quando estavam no 8º ano no ano letivo de 2022. Essa análise permitiu identificar as habilidades em defasagem e selecionar, entre as previstas para o 9º ano, aquelas que seriam trabalhadas na intervenção proposta.

A seção subsequente detalha os procedimentos metodológicos adotados para alcançar os objetivos propostos na pesquisa. São descritos o contexto da pesquisa, os instrumentos utilizados para coleta de dados, como questionários, registros de aulas e análise de produções dos alunos, e os critérios de análise dos dados.

A partir disso, são apresentados a descrição e a análise das etapas de aplicação da intervenção didática. São relatadas e analisadas as aulas em que a intervenção foi aplicada, destacando-se o uso de mídias digitais e as estratégias pedagógicas empregadas. Também é abordada a aplicação de questionários que investigaram o perfil dos participantes quanto ao uso de mídias, acesso a conteúdos e produção de mídias digitais. Além disso, são analisadas as produções dos alunos, considerando os princípios teóricos discutidos anteriormente. Destaca-se também a análise dos dados obtidos após a aplicação da intervenção, buscando comprovar a eficácia do trabalho com conteúdos de Língua Portuguesa aliados às mídias digitais.

Na sequência, são apresentadas as considerações finais, nas quais são retomados os temas abordados nas seções anteriores e as conclusões alcançadas ao final da aplicação da intervenção e análise dos resultados da avaliação pós-intervenção, à luz das teorias apresentadas no referencial teórico. Nessa seção, são discutidos os achados da pesquisa, suas contribuições e limitações, e sugestões para pesquisas futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Entende-se ser necessário um embasamento teórico sobre inclusão digital, alfabetização midiática informacional, letramento(s), construcionismo e o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, que se aborda nas próximas subseções.

2.1 Inclusão digital e alfabetização midiática informacional

A inclusão digital consiste em “[...] garantir que todas as pessoas, independente de classe social, etnia, religião ou poder econômico, tenham condições de usufruir das potencialidades das ferramentas tecnológicas de comunicação e informação.”¹¹ Em outras palavras, significa democratizar a tecnologia. Contudo, quando se trata dessa questão, esbarra-se em um outro problema, a desigualdade social e digital.

Segundo dados da Pesquisa TIC Educação¹², em 2019, em 26% das escolas urbanas não havia nenhum computador disponível para uso dos alunos em atividades educacionais. Além disso, em 92% das escolas com acesso à Internet havia rede wifi, mas o acesso era limitado para os alunos. Ainda que 90% das escolas públicas possuísse wifi, apenas em 34% delas o acesso era disponibilizado aos alunos. A pesquisa também aponta que 39% dos estudantes de escolas públicas urbanas não tinham computador ou tablet em casa. Esse percentual era maior no caso dos estudantes de escolas públicas rurais.

Além disso, pesquisas de 2020 revelam que “[...] apenas 36% das escolas da rede municipal têm internet banda larga para ações de aprendizagem, enquanto 66% têm internet para o setor administrativo.”¹³

¹¹ Disponível em: <https://www.significados.com.br/inclusao-digital/>. Acesso em: 07 set. 2022.

¹² Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090925/resumo_executivo_tic_edu_2019.pdf. Acesso em: 14 dez. 2023.

¹³ Informações fornecidas em audiência pública conjunta das comissões de Ciência e Tecnologia, Comunicação e Informática, e de Educação. Disponível em: <https://sul21.com.br/noticias/educacao/2022/07/no-brasil-apenas-36-das-escolas-da-rede-municipal-tem-internet-para-uso-pedagogico/>. Acesso em: 29 abr. 2023.

Dados mais atuais, de 2022, da pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras¹⁴, revelam que das escolas de Ensino Fundamental e Médio, 94% possuem acesso à internet, 91% possuem computador em funcionamento e 89% possuem computador e acesso à Internet.

No cenário atual, se todos, professores e alunos, possuísem um aparelho celular com acesso à internet de qualidade, a ausência e/ou precariedade das Salas ambiente de Informática (SAI) nas escolas ou o número de computadores não seria impedimento para a inclusão das TDIC no ambiente escolar. Porém, sabemos que essa ainda não é a realidade brasileira.

Quase 10 milhões de usuários não acessam a Internet todos os dias ou quase todos os dias, 9 milhões dos quais pertencem às classes C, D e E. Usuários dessas classes também acessam a rede exclusivamente pelo telefone celular e se conectam apenas pela rede móvel (sujeita a limite de dados) em maiores proporções. Ainda que a presença de uma conexão de qualidade (com velocidade adequada e dados suficientes) e do uso da Internet por meio de dispositivos apropriados não sejam condições suficientes para o engajamento online, os dados da pesquisa TIC Domicílios mostram que são fatores que afetam o conjunto de atividades realizadas no ambiente virtual. Isso, por sua vez, pode limitar o desenvolvimento das habilidades digitais que potencializam a apropriação dos benefícios oferecidos pela rede. (CETIC, 2022, p. 28)

Assim, a desigualdade na inclusão digital não foi sanada.

Por sua vez, o cenário criado pela pandemia da Covid-19 no ano de 2020 evidenciou a urgente necessidade de integrar as TDIC no contexto escolar de forma definitiva. A SEDUC-SP, em pouco mais de 30 dias, criou o Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), uma plataforma usada para auxiliar e apoiar alunos e professores da rede estadual de São Paulo durante o afastamento das atividades presenciais devido à pandemia. O CMSP pode ser acessado pelo aplicativo de mesmo nome, YouTube e pela TV Cultura Educação (TV aberta).

Os computadores das SAI tiveram manutenção ou foram trocados, a conexão com a internet também sofreu reparos. *Notebooks* para o uso de professores e alunos foram adquiridos e entregues às escolas e as salas de aula ganharam pontos de acesso à Internet. Chips de celulares com acesso à internet foram disponibilizados a alunos e professores, sem qualquer ônus financeiro para aqueles que os recebessem.

¹⁴ Disponível em:

https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20231122132216/tic_educacao_2022_livro_completo.pdf. Acesso em: 14 dez. 2023.

As informações acima exemplificam ações tomadas pela SEDUC-SP para que todos os alunos pudessem ter acesso às aulas remotas e manter contato com os professores.

No entanto, ainda há problemas, apesar dos investimentos. Não houve adesão substancial por parte de professores e alunos em receberem os chips, os pontos de internet nas salas de aula não fornecem sinal sem fio para que *smartphones*, *tablets* e *notebooks* se conectem à rede. O número de computadores na SAI ainda é pequeno se comparado ao número de alunos por sala, cerca de 35 nos anos finais do Ensino Fundamental e 45, no Ensino Médio. Além disso, nem todos os alunos possuem *smartphones* e, dentre aqueles que possuem, muitos não têm acesso à Internet, o que dificulta trabalhar com tecnologia móvel.

Apesar desses problemas, a inserção das TDIC no ambiente escolar tem ocorrido por meio de grupos de trabalho nos quais apenas um ou dois *smartphones* tenham que se conectar à internet. Os próprios estudantes compartilham seu sinal com os colegas para que todos possam realizar as atividades. Muitas vezes, o professor utiliza o próprio sinal de internet e o seu celular pessoal como roteador para que os estudantes realizem atividades. A autora deste projeto já trabalhou com agrupamentos para atividades de gamificação, por exemplo, além de solicitar o chip oferecido pela SEDUC-SP para poder compartilhar o sinal de internet com os alunos e realizar atividade e *download* de material a ser utilizado em atividades em sala de aula e avaliações.

A viabilização do acesso às TDIC e à internet possibilita a alfabetização midiática informacional. Grizzle *et al.* (2016, p. 13) esclarecem que há várias “[...] definições de alfabetização informacional, alfabetização midiática e outras alfabetizações relacionadas – o que pode levar a uma confusão -, [...]”. Em decorrência disso, os autores não apresentam uma definição para Alfabetização Midiática Informacional (AMI) mas apresentam elementos que a caracterizam, quais sejam:

- compreender o papel e as funções das mídias e de outros provedores de informação nas sociedades democráticas;
- compreender as condições nas quais essas funções possam ser realizadas;
- reconhecer e articular a necessidade informacional;
- localizar e acessar informações relevantes;
- avaliar com senso crítico, em termos de autoridade, credibilidade e finalidade atual, a informação e o conteúdo das mídias e de outros provedores de informação, incluindo aqueles na internet;

- extrair e organizar a informação e o conteúdo midiático;
- sintetizar ou trabalhar com as ideias abstraídas do conteúdo;
- comunicar para um grupo de pessoas ou leitores, com ética e responsabilidade, sua compreensão sobre o conhecimento criado, em uma forma ou meio de comunicação apropriado;
- aplicar as habilidades em TIC para processar a informação e produzir conteúdo gerado por usuários; e
- engajar-se nas mídias e em outros provedores de informação, incluindo aqueles na internet, para autoexpressão, liberdade de expressão, diálogo intercultural e participação democrática. (Grizzle *et al.*, 2016, p. 14)

A AMI é fundamental pois as TDIC estão em praticamente todos os aspectos da vida cotidiana e demandam “[...] novas formas de trabalhar, de comunicar-se, de relacionar-se, de aprender, de pensar e, em suma, de viver” (Coll; Monereo, 2010, p. 15). Em decorrência disso, todos teremos que lidar com as TDIC, e dominar a AMI, que pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. Tais mudanças envolvem também letramento(s).

2.2 Letramento(s)

O final do século XX é um período de grandes transformações que mexeu com a concepção de língua fechada, ou seja, de letramento autônomo, que implica em ter domínio técnico de leitura e escrita. Essa mudança nas percepções de letramento reflete o debate entre dois modelos predominantes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o letramento autônomo e o letramento ideológico. Como já explicado por outros pesquisadores brasileiros, como Rojo (2012) e Terra (2013), o modelo de letramento autônomo, conforme definido por Street (2013), implica uma perspectiva na qual a habilidade de ler e escrever é vista como algo independente do contexto sociocultural. Esse modelo foi delineado como uma alternativa ao modelo ideológico de Street (2013), que destaca a relação implícita de poder e influência que o ato de letrar pode ter. O modelo ideológico, por sua vez, representa uma concepção de letramento que considera as práticas de leitura e escrita como intrinsecamente ligadas ao contexto sociocultural em que ocorrem. Esse contexto, como é amplamente reconhecido, é extremamente diversificado, heterogêneo e frequentemente marcado por desigualdades, especialmente no contexto educacional do Brasil (Hissa; Costa, 2021).

No campo da política e economia, tem-se a questão do capitalismo que exige produtividade e a formação de um mercado consumidor. O trabalho se torna mais especializado e o trabalhador que não se adequa a esse novo cenário, não tem espaço no mercado de trabalho. Apenas saber ler e escrever, ou seja, ser minimamente alfabetizado, não é mais suficiente. No campo social, o crescimento dos centros urbanos gera ambientes carregados de escritas e modos de escritas, criando um contato maior das pessoas com diversos textos. Não se pode deixar de citar o campo tecnológico no qual ocorre a maior mudança, principalmente no que diz respeito às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e às TDIC, que transformaram o dia a dia das pessoas. Essas transformações exigem um posicionamento mais participativo do indivíduo e, apenas o conhecimento das letras e do sistema de regras que regem a língua não bastam. É preciso fazer uso desse conhecimento para conviver em sociedade e atender aos apelos da sociedade contemporânea (Street, 2013).

As TDIC promoveram uma mudança no modo como as pessoas se relacionam umas com as outras e com o mundo. Essas transformações sociais, econômicas, políticas, históricas e culturais originaram novos conceitos e/ou termos para designar fenômenos recém-surgidos. Um deles é o termo “letramento”, que vem atender a essa nova realidade, já que a sociedade passou a se preocupar não somente com saber ler e escrever, mas em desenvolver habilidades de leitura e escrita nas práticas sociais cotidianas.

Mas, o que é “letramento”?

Originalmente, a palavra letramento vem do inglês *literacy* (Literacy, 2018) que, de acordo com o *Longman Dictionary of Contemporary English Online*¹⁵, significa *o estado de ser capaz de ler e escrever* (tradução da autora). No entanto, esse conceito não condiz com o que se espera quanto a saber ler e escrever na sociedade moderna.

[...] a palavra letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy* que significa 'the condition of being literate, a condição de ser letrado', e letrado a tradução de 'literate - educated; especially able to read and write' (SOARES, 2012, p. 35-36), (educado; especificamente, que tem a habilidade de ler e escrever), compreendendo letrado como adjetivo que qualifica o sujeito que faz uso da leitura e da escrita, que se envolve competentemente nas práticas sociais de leitura e escrita. Assim, a pessoa que sabe ler e

¹⁵ Disponível em: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/literacy>. Acesso em: 07 set. 2022.

escrever - alfabetização - é diferente daquela que faz uso 'competente' (grifo nosso) da leitura e da escrita, a letrada (Corrêa, 2021, p. 26).

A partir de 1980 surgem estudos que discutem muito mais o lado social do que o cognitivo do letramento por conta das mudanças nas práticas sociais, como na esfera do trabalho, por exemplo. Passa-se a considerar a leitura e a escrita a partir do contexto das práticas sociais e culturais (históricas, políticas e econômicas). Sendo assim, ser letrado vai além de saber ler e escrever, é fazer uso competente dessas habilidades nas práticas sociais diárias, como diferenciar notícias reais das falsas, selecionar informações relevantes para uma determinada tarefa, e não apenas fazer um “copiar” e “colar” de tudo aquilo que aparece na tela, para citar alguns exemplos. O processo de letramento é transformador do sujeito e de sua relação com o seu mundo. O letramento remete a um estado ou condição social; tem um significado plural em função das práticas sociais da língua. Tem-se que aproximar o estudo da língua da vida real, ou seja, superar os muros da escola.

Letramento, ao contrário do que muitos pensam, não envolve apenas o conhecimento do código linguístico, envolve aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.

Antes da invenção do telefone, do celular e, mais recentemente, dos *smartphones*, as pessoas costumavam se comunicar através de cartas e bilhetes manuscritos. Com o advento das TDIC, as pessoas passaram a enviar mensagens de texto via aplicativos de mensagens ou e-mails, mudando a forma como se relacionam. Por conta disso,

As novas formas de interação com as tecnologias no contexto da cultura digital, da intermedialidade e da transmedialidade, demandam novos processos de literacias que têm sido entendidos a partir de conceitos como: *multiliteracies* (Cope; Kalantzis, 2000; Fantin, 2011), *media literacy* (Buckingham, 352 2005), *informational literacy* (Rivoltella, 2008) e *new literacies* (Lankshear; Knobel, 2011). [...] Nesse quadro, o conceito das *multiliteracies*, emerge da nova ordem cultural, institucional e global, considerando "a multiplicidade dos canais de comunicação e mídia e a crescente proeminência da cultura da diversidade linguística (Kalantzis, 2000, p. 9 *apud* Fantin, 2018, p. 351-352).

Como citado acima por Fantin (2018), nesse contexto surge o conceito de *multiliteracies* ou multiletramentos. Esse conceito aparece pela primeira vez em 1994 quando um grupo formado por dez pesquisadores de diferentes áreas da linguística se reuniu para elaboração de uma proposta pedagógica apropriada ao mundo

contemporâneo. Esse grupo ficou conhecido como Grupo Nova Londres (GNL), que lançou seu manifesto dois anos depois, em 1996. Em seu manifesto, o GNL afirmava

[...] a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma 'pedagogia') os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte - mas não somente - devidos às novas TICS, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aulas de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (Rojo, 2012, p. 12).

A concepção de multiletramentos do GNL reflete uma compreensão avançada e contemporânea das práticas de letramento na era digital. De acordo com o GNL, o ensino tradicional baseado em alfabetização não é mais suficiente, uma vez que as tecnologias digitais transformaram profundamente as formas de comunicação e produção de significado. Os multiletramentos reconhecem que, no ambiente digital, as pessoas interagem com várias modalidades semióticas, como texto, áudio, vídeo e imagem, e que essas modalidades são combinadas de maneira a criar significados que vão além das partes individuais (Rojo, 2012; Chinaglia, 2016).

Os multiletramentos são caracterizados por sua natureza interativa e colaborativa, desafiando as relações tradicionais de poder, especialmente no que diz respeito à propriedade de informações e produções. Além disso, eles são híbridos e mestiços, envolvendo uma mistura de linguagens, modos, mídias e culturas. Não se trata apenas de habilidades técnicas, mas de entender as práticas sociais envolvidas na leitura e escrita digitais (Rojo, 2012; Chinaglia, 2016).

Essa abordagem reconhece que, no mundo atual, as práticas letradas se estendem muito além da publicação impressa, enfatizando a participação, a colaboração e a distribuição de informações. Os multiletramentos também consideram a multiplicidade de culturas e linguagens, refletindo a diversidade linguística e cultural da sociedade contemporânea.

Os multiletramentos, propostos pelo GNL, representam uma evolução nas concepções de letramento, abraçando a complexidade das interações verbais contemporâneas e promovendo uma educação que valoriza a diversidade linguística, cultural e de mídia. Essa abordagem reconhece a importância de preparar os alunos para um mundo marcado por múltiplas linguagens e mídias, enfatizando a participação ativa e crítica na sociedade digital (Rojo, 2012; Chinaglia, 2016).

Assim, na sociedade atual, não se pode deixar de falar em multiletramento e em letramento digital, pois se está em contato com diversos gêneros textuais

disponíveis nas mais diferentes plataformas. O letramento digital é apenas um dos letramentos exigidos pela sociedade moderna.

O GNL

[...] apontava para o fato de que essa juventude - nossos alunos – contava já há quinze anos com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multisemiótico. Para abranger esses dois 'multi' - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: **multiletramentos** (grifo nosso) (Rojo, 2012, p. 12-13).

As mudanças recentes que vêm transformando o texto escrito e impresso em digital, permitem mesclar múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, sons e músicas, vídeos, texto escrito e oral). A partir do momento em que se leva em conta a heterogeneidade dos modos pelos quais os sujeitos se apropriam da leitura e da escrita em sociedade, situando-as em seus contextos sociais, percebe-se essa multiplicação de letramentos, como, por exemplo, o letramento cartográfico, o letramento digital, o letramento acadêmico etc. Ser (multi)letrado é fazer uso social das práticas de leitura e escrita, é agir e interagir em sociedade, é dar condições para a sobrevivência e conquista da cidadania, no contexto de transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas.

Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras.¹⁶

Cabe ainda ressaltar que:

A competência para usar os equipamentos digitais com desenvoltura permite ao aprendiz contemporâneo a possibilidade de reinventar seu cotidiano, bem como estabelece novas formas de ação, que se revelam em práticas sociais específicas e em modos diferentes de utilização da linguagem verbal e na-verbal. O letramento digital requer que o sujeito assumam uma nova maneira de realizar as atividades de leitura e de escrita, que pedem diferentes abordagens pedagógicas que ultrapassam os limites físicos das instituições de ensino, em vários aspectos [...].(Xavier, 2007, p. 3 - 4).

¹⁶ Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-digital#:~:text=Letramento%20digital%20diz%20respeito%20%C3%A0s,sociais%20na%20web%2C%20entre%20outras>. Acesso em: 07 set. 2022.

E por que falar em multiletramentos? O mundo moderno trouxe uma grande variedade de textos com os quais se tem que lidar todos os dias, inclusive textos não-lineares conectados por *hiperlinks* e compostos por diferentes mídias, como os memes, por exemplo, que misturam imagem e texto. Essa multimodalidade textual exige práticas e capacidades de compreensão para cada uma das linguagens envolvidas para fazer significar esses textos multimodais. O GNL chama a atenção para a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e para a projeção da diversidade linguística e cultural. O letramento, então, adquire outra dimensão e chega-se à concepção de multiletramentos: letramento matemático, cartográfico, literário, digital, etc.

Um dos multiletramentos que se deve integrar à escola é o letramento digital, que diz respeito às práticas sociais de leitura e escrita em ambientes digitais e, ainda pressupõe o domínio das ferramentas digitais de forma a atribuir sentido àquilo que se lê e escreve na tela. Esse domínio envolve habilidades na compreensão do emprego de sons, imagens, textos não-lineares e a seleção e avaliação de informações.

O conceito de letramento digital vai além do simples emprego das tecnologias digitais. Ele abrange as práticas de leitura e escrita nas quais um indivíduo é capacitado a agir de maneira crítica, ao criar e/ou disseminar informações. Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental ao fornecer educação relacionada ao uso das tecnologias digitais, promovendo práticas de letramento ou multiletramentos no ambiente educacional que habilitem o desenvolvimento das competências necessárias para utilizar essas tecnologias de forma eficaz. Isso se correlaciona com a ideia de 'fluência tecnológica', conforme descrito por Almeida (2005 *apud* CORRÊA, 2021), que se traduz em uma utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação para potencializar a aprendizagem e exercer a cidadania. Portanto, além de simplesmente utilizar dispositivos tecnológicos, como aplicativos da internet, é crucial que os alunos vivenciem uma educação direcionada ao uso dessas tecnologias, permitindo o desenvolvimento de habilidades que facilitem uma integração mais efetiva na sociedade (Corrêa, 2021, p. 36-37).

Entretanto, o que se tem observado é que o ensino não tem acompanhado o desenvolvimento da sociedade, como se a escola não tivesse nada a ver com o mundo que rodeia os sujeitos que a frequentam, oferecendo um ensino que não dialoga com

os propósitos da língua, com a língua de seu tempo, ou seja, ensina uma língua fechada em si mesma, ensinando regras gramaticais que pouco ou nada acrescentam ao indivíduo em suas práticas sociais de leitura e escrita.

Sem dúvida, a contemporaneidade nos desafia a dominar novos modos de escrever e ler, que vão além do modelo tradicional existente. Por isso, há a necessidade de discutir e trabalhar os multiletramentos, principalmente na escola, que não tem preenchido essa lacuna. Professores têm buscado mudar a prática de leitura, mas as mudanças externas ocorrem com tamanha velocidade que eles não têm conseguido acompanhar (Garofalo, 2020, p. 42).

Na citação acima, Garofalo (2020) menciona que os professores têm tentado mudar o que Bunzen (2010, p. 101 *apud* Chinaglia, 2016, p. 67) chama de letramento escolar, “[...] compreendido como um conjunto de práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, transmissão de conhecimentos e (re)apropriação de discursos.”

A cultura escolar é a cultura da escrita, do papel impresso, valoriza, por exemplo, a escrita no caderno, a cópia idêntica ao que o professor escreveu na lousa; enquanto outras formas de escrita, como postagens em redes sociais, textos em aplicativos de mensagens, rabiscos em carteiras, são desvalorizados. É o que Buzen (2010, p. 109, *apud* Chinaglia, 2016, p. 68) chama de “[...] conflitos entre os mundos de letramento”.

A escola tem que mudar. É imprescindível que os multiletramentos sejam integrados ao ambiente escolar. Com isso em mente, surgiu a Pedagogia dos Multiletramentos, que

[...] a partir das ideias de um grupo de estudiosos e pesquisadores da área de educação que se intitula The New London Group (1996). Em meados da década de 1990, esses pesquisadores discutem suas preocupações acerca do rumo que os meios de comunicação estavam tomando e, juntamente a isso, questões relativas ao ensino de línguas e práticas de letramentos, que pareciam (e ainda parecem) se renovar e se modificar a todo instante. [...] o grupo argumenta que o mundo atual deu espaço ao surgimento de múltiplos modos e espaços de comunicação e de interação (novas Tecnologias de Informação e Comunicação), que colocam em evidência variadas questões de diversidade cultural e linguística antes apagadas/silenciadas pelas abordagens tradicionais de letramento (Rosa, 2016, p. 35).

O grande desafio da escola é integrar os multiletramentos ao currículo. É o que Almeida e Silva (2011, *apud* Chinaglia, 2016) chamam de *Web Currículo*, ou seja, é o currículo que se desenvolve a partir das TDIC, especialmente, a internet. Não se

trata apenas de um uso eventual das tecnologias, mas uma maneira de apropriar-se delas em prol da interação, do trabalho colaborativo e do protagonismo dos indivíduos envolvidos. É “[...] buscar uma integração delas (tecnologias) e as competências necessárias para utilizá-las de maneira transversal e integrada ao currículo. Mas também é necessário que o façamos de maneira crítica e adequada, sem cairmos em um determinismo tecnológico idealista” (Chinaglia, 2016, p. 73).

O GNL propõe um novo modo de fazer escola no qual o dito clássico e erudito cedem espaço para as linguagens e culturas marginais e populares, permitindo posicionamentos mais críticos e questionadores a respeito daquilo que eram, até então, considerados objetos “corretos” para a “boa educação” (Rosa, 2016, p. 38).

A pedagogia dos multiletramentos se interessa pela dinâmica da transformação e não de reprodução ou assimilação, isto é, os alunos não devem apenas ser reprodutores daquilo que lhes é passado, mas devem ser agentes na produção de significados, ter participação ativa na construção e reconstrução desses significados. Os aprendizes têm que ter um papel de agentes produtores para que os processos de significação sejam reconhecidos e criem novos significados. É mudar o modelo de educação bancária para uma educação na qual o aluno seja protagonista na construção de conhecimentos por meio da interação com professores e colegas. “Essa abertura para novos modos de significar que não são tradicionais abrem a escola e o ensino de letamentos para a criatividade, produtividade, relevância social/comunitária, inovação e emancipação” (Rosa, 2016, p. 39).

De acordo com o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), é essencial que os estudantes sejam preparados não apenas para o letramento tradicional, mas também para os multiletramentos e novos letamentos, a fim de que possam se integrar em uma variedade de culturas, como a letrada, artística, do movimento, científica, popular e digital, entre outras.

Para ampliar e ressignificar o uso das tecnologias e assegurar que os estudantes saibam lidar com a informação cada vez mais disponível, o Currículo Paulista contempla essa temática nos vários componentes curriculares desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa maneira, pretende-se possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam aos estudantes:

- buscar dados e informações de forma crítica nas diferentes mídias, inclusive as sociais, analisando as vantagens do uso e da evolução da tecnologia na sociedade atual, como também seus riscos potenciais;
- apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letamentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho;

- usar diversas ferramentas de software e aplicativos para compreender e produzir conteúdos em diversas mídias, simular fenômenos e processos das diferentes áreas do conhecimento, e elaborar e explorar diversos registros de representação matemática; e
- utilizar, propor e/ou implementar soluções (processos e produtos) envolvendo diferentes tecnologias para identificar, analisar, modelar e solucionar problemas complexos em diversas áreas da vida cotidiana, explorando de forma efetiva o raciocínio lógico, o pensamento computacional, o espírito de investigação e a criatividade (São Paulo, 2019, p. 41).

Nessa perspectiva de uso das TDIC, uma das possibilidades é o construcionismo.

2.3 Construcionismo

A aquisição do conhecimento não é um ato passivo, é uma construção ativa dos sujeitos, como já preconizava Piaget em sua teoria construtivista, e também da interação desses sujeitos com o ambiente e os objetos do conhecimento, como propõe Vygotsky em sua teoria conhecida como sociointeracionismo. A partir das concepções desses dois pensadores, Papert “[...] propõe que educar consiste em criar situações para que os aprendizes se engajem em atividades que alimentam este processo construtivo” (Maltempi, 2005, p. 2-3), utilizando o computador, o que ficou conhecido como construcionismo.

A teoria construcionista recebeu forte influência das teorias de Piaget e Vygotsky, o primeiro nome remete à teoria do construtivismo na qual segundo Piaget (1982) o conhecimento é construído pelo aluno de dentro para fora não sendo cumulativo, além disso, são transformados continuamente por meio da interação do indivíduo com o meio, a interação ocorre entre outros sujeitos e objetos utilizando-se de símbolos. O conhecimento depende, portanto, tanto da estrutura cognitiva do indivíduo como a interação com os objetos, de tal modo que nada está acabado e pronto. Já o segundo pensador remete ao sócio-interacionismo, conforme Vygotsky (1984, 1988) sua teoria difere em parte do construtivismo pois acredita que o foco está no processo de aprender que promove o desenvolvimento das estruturas da mente, enquanto Piaget acredita que a estrutura mental do sujeito precede o desenvolvimento, A teoria de Vygotsky estabelece como fundamental importância a interação com o meio em que está inserido, e sugere o termo zona de desenvolvimento proximal (ZDP), definida por aquilo que o indivíduo já sabe e pelo que aquilo que ainda tem o potencial de aprender. Nesse sentido, quanto mais diversificada e rica as interações sociais, maior será o desenvolvimento cognitivo, sendo que quando um conhecimento em potencial é alcançado, ele se torna um conhecimento real. (Wisniewski, 2022, p. 4-5)

De acordo com o construcionismo, o indivíduo só aprende quando está envolvido na construção de alguma coisa que tenha algum significado pessoal, seja

um poema, um vídeo, uma peça de artesanato, que possa ser mostrada para outras pessoas. É o aprender fazendo, e se aprende melhor quando se faz aquilo que se gosta, quando se pensa e se conversa sobre o que se faz.

[...] a razão de o Construcionismo propor que os aprendizes construam produtos, que possam ser mostrados a outras pessoas e sobre os quais se possa conversar, se baseia na concepção de que dessa forma o aprendiz pode explicitar suas ideias e gerar um registro de seus pensamentos, os quais podem ser utilizados para se construir novos conhecimentos (Valente, 2002 *apud* Maltempi, 2005, p. 5).

Apesar de ter suas origens na programação de computador, o construcionismo pode ser aplicado nas demais áreas do conhecimento. Em LP, por exemplo, o professor, ao invés de apresentar jogos prontos para trabalhar um determinado conteúdo, pode pedir que os estudantes criem seus jogos. Outro exemplo, nas aulas de Matemática, ao invés de trabalhar com um tangram pronto, o professor pode aproveitar a oportunidade para “ensinar” triângulos, ângulos e outros conceitos geométricos enquanto os alunos constroem seus próprios tangrams e figuras que se podem formar a partir das sete peças que o compõem.

No construcionismo, o aluno é o protagonista de seu processo de aprendizagem, um agente ativo na construção do conhecimento, que busca a resposta de um problema por si mesmo. Isso vai no caminho oposto aos atos mecânicos da escola para a produção em massa e da educação bancária, na qual o professor é um transmissor de conhecimento.

Para Papert, a escola - com seus planos de aula, currículos e testes padronizados, além de outros formalismos - acaba, com frequência, reduzindo a aprendizagem a uma sequência de atos mecânicos, transformando o professor em um mero técnico, embora este tente resistir, desenvolvendo relacionamentos humanizados, naturais, afetuosos, em sala de aula. Isso coloca o professor em estado de tensão (Silveira, 2016, p. 130)

Tanto a escola como o professor têm que mudar. Fino (2000, *apud* Silveira, 2016, p. 135) defende que

O que é preciso é que os professores desçam do nicho onde foram colocados pelos geniais inventores, como dizia Toffler, da escola modelada na fábrica, para descerem à realidade que é da organização dos contextos de aprendizagem das crianças ou dos jovens que lhes são confiados. Na verdade, mais importante para um professor do que ensinar bem, é que os aprendizes que lhe compete trabalhar aprendam bem.

O papel do professor nesse processo deve ser o de organizar as interações entre o estudante e o meio, além de problematizar as situações a fim de propiciar a

construção do conhecimento, “[...] considerando a teoria educacional construcionista, temos que esse meio é formado por tecnologia e desenvolvimento de projetos de significado pessoal” (Maltempi, 2005, p. 9).

As TDIC são uma importante ferramenta dentro do construcionismo, contudo, não devem ser vistas como meros auxiliares da educação, mas como um fator obrigatório e decisivo no dia a dia da aprendizagem, seja na escola ou em casa. Papert (2008 *apud* Silveira, 2016) defende que ao usar as TDIC em ambientes não formais de aprendizagem as crianças podem promover grandes mudanças, criar/desenvolver abstração, mudar o fluxo das coisas. Os estudantes do século XXI convivem, no ambiente fora da escola, intensamente, com *smartphones*, *smart tvs*, *tablets* e computadores e produzem artefatos como jogos para computadores e *smartphones*, vídeos para plataformas como YouTube, Vimeo e TikTok, podcasts etc. Eles são produtores de conteúdo e não mais apenas meros consumidores, como ainda acontece no ambiente escolar. Sobre isso, Fino (2000, *apud* Silveira, 2016, p. 133) afirma que

Vivemos numa sociedade que, por ser pós-industrial, requer formas de educação pós-industrial, em que a tecnologia será, com pouca hipótese de dúvida, uma das chaves da concretização de um novo paradigma educativo, capaz de fazer incrementar os vínculos entre alunos e a comunidade, enfatiza a descoberta e a aprendizagem, e de fazer caducar a distinção entre aprender dentro e fora da escola.

Por viver nessa sociedade pós-industrial na qual a tecnologia é elemento fundamental e dominante, o aluno já não se sente motivado a aprender através de aulas expositivas, tão presentes na escola. O que o construcionismo propõe é um processo mais ativo no qual o aluno é o construtor de seu próprio conhecimento, na interação com o professor e os colegas.

Nesse processo, são elementos importantes um ciclo de ações e a espiral da aprendizagem, que contribuem para melhor compreender a forma como o pensamento está em constante aprimoramento.

Valente (2005) sugere para a construção do conhecimento o seguinte ciclo: descrição - execução - reflexão - depuração - descrição, que Ono (2010, p. 73) descreve em detalhes:

- **Descrição:** quando do uso de toda a estrutura de conhecimento, ou seja, conceitos envolvidos no problema, estratégias para a aplicação dos conceitos, entre outros.
- **Execução:** durante a execução de determinada ação, há um retorno imediato, o *feedback*, que servirá como subsídio para sua reflexão;

- **Reflexão:** a reflexão proporciona diversos níveis de abstração, provocando alterações na estrutura mental da pessoa. A mais simples é a *empírica*, que permite a extração de informações do objeto ou das ações sobre o objeto. A *pseudo-empírica* permite a dedução de algum conhecimento a partir da ação ou do objeto. Já na *abstração reflexionante* pode-se projetar, a partir de um nível mais elementar, para um nível cognitivo mais elevado ou a reorganização de um conhecimento previamente existente. Neste caso a pessoa está pensando a partir de suas próprias ideias. Há duas possibilidades quando da *abstração reflexionante*, ou o indivíduo não modifica o seu procedimento, uma vez que suas ideias iniciais estão alinhadas com os resultados obtidos ou, de outra forma, depura o procedimento, uma vez que o resultado obtido não representa sua intenção inicial.

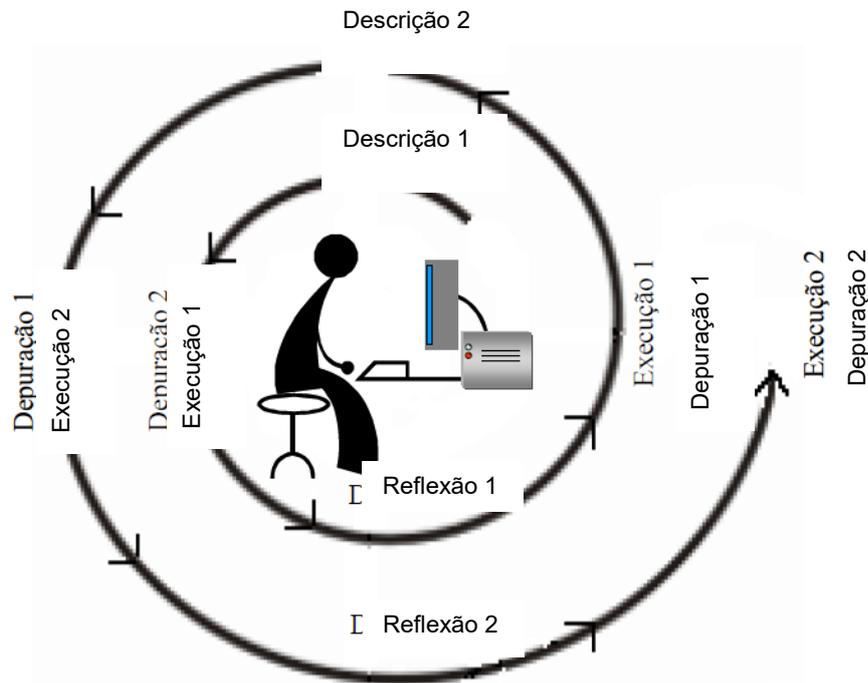
- **Depuração:** quando da depuração dos conhecimentos por meio de novas buscas por informações ou pensar. Uma vez encontrada a informação é então assimilada pela estrutura mental, passando a ser conhecimento, que é aplicado na modificação da descrição válida até então.

O ciclo, o processo de repetição, periodicidade e ordem, está em constante e contínuo crescimento no processo de construção do conhecimento, sendo que no final do ciclo, o aprendiz terá avançado em seu conhecimento se comparado ao seu início. (Ono, 2010)

A cada ciclo completado, as ideias do aprendiz deveriam estar em um patamar superior do ponto de vista conceitual. Mesmo errando e não atingindo um resultado de sucesso, o aprendiz deveria estar obtendo informações que são úteis na construção de conhecimento. Na verdade, terminado um ciclo, o pensamento não deveria ser exatamente igual ao que encontrava no início da realização desse ciclo. (Valente, 2005, p. 66).

A espiral da aprendizagem, apresentada na Figura 2, representa o ciclo de ações.

Figura 2 - Espiral da aprendizagem que acontece na interação aprendiz-computador



Fonte: A autora.

Nota: Adaptada de Ono, 2010, p. 72.

Ao apresentar seu modelo de espiral da aprendizagem, Valente (2005)

considera o indivíduo como a unidade de análise central, quando o ciclo descrição-execução-reflexão-depuração [...] é evidenciado no processo de aprendizagem. É por meio deste processo que o indivíduo aprende e, conseqüentemente, constrói seu conhecimento. O nível de detalhamento do processo se dá no indivíduo, considerando no modelo a unidade de análise. (Ono, 2010, p. 91)

O conhecimento pode ser construído a partir da proposição de um problema que o indivíduo deve solucionar ativando conhecimento apropriado que já possui ou, buscando novas informações que, uma vez processadas, se integrarão ao conhecimento já existente (Ono, 2010)

Valente usa o modelo de espiral ao tratar da relação do aprendiz com o computador. Contudo, esse mesmo modelo pode ser implementado em situações em que se usa outros tipos de TDIC, ou mesmo na sua ausência.

[...] o que é observado na situação de resolução de um problema por meio da programação, também acontece no caso da elaboração de um texto ou mesmo de uma planilha. As idas e vindas na re-escrita, o recortar-colar contribuem para atingir patamares superiores do pensamento, mesmo que o produto ainda não seja perfeito. Mesmo no caso do erro (ou bug, como é usado em computação) o aprendiz está fazendo progresso do ponto de vista do seu pensamento, pois ele tem mais dados para realizar outras tentativas. O produto pode até ficar pior, mas o nível de conhecimento cresceu e

continua crescendo na forma de uma espiral ou um remoinho [...] (Valente, 2005, p. 69)

Um ponto importante a se destacar nesse ciclo proposto por Valente (2005), é que a interação entre o estudante e o computador pode não ocorrer de forma adequada sem que haja a mediação de um profissional, agente de aprendizagem (professor) que conheça o processo de construção de conhecimento. "[...] do ponto de vista educacional, é impraticável pensarmos que tudo que uma pessoa deve saber tenha que ser construído de maneira individual, sem ser auxiliado" (Valente, 2005, p. 72). Este agente deve compreender as ideias do aluno e conhecer os meios apropriados de atuação para realizar intervenções adequadas para cada situação. A ideia de construção do conhecimento pode ser potencializada empregando professores ou agentes de aprendizagem prontos para auxiliar os alunos. Uma das funções desse agente é formalizar conceitos historicamente acordados. Na ausência de um professor ou agente de aprendizagem, os alunos devem reproduzir essas convenções (Valente, 2005). "Os elementos sociais e culturais de sua comunidade podem agir como fontes de inspiração de ideias ou mesmo na percepção de novos problemas que possam ser solucionados por meio do computador" (Ono, 2010, p. 76), já que o aprendiz está inserido num ambiente social e cultural, com a participação de agentes que fazem parte de seu cotidiano em comunidade.

As interações e trocas ocorrem entre os indivíduos de determinada comunidade, por meio de inúmeras interações, trocas de informações, discussões online, entre outras formas e, simultaneamente, esses mesmos indivíduos participam de outras comunidades similares, nas quais discussões também ocorrem, trocas de documentos, desenvolvimentos são explicitados e os diferentes corpos de conhecimento explícito são realinhados, resultando em novos conhecimentos que são construídos (Ono, 2010, p. 96).

Um dos pontos centrais da ideia do ciclo e da espiral é a questão do erro que ainda permanece como algo que deve ser desencorajado e punido no processo educacional. Já na perspectiva de Valente, os erros não são vistos como negativos, mas como oportunidades na construção do conhecimento. Encontrar e corrigir erros oferece uma oportunidade única para os alunos entenderem o que estão fazendo e pensando, permitindo que os professores trabalhem nos níveis de "aprender aprendendo" e "pensando sobre o pensamento". Buscar informações e estratégias para eliminar "bugs" em ciclos é o processo de depuração dentro do ciclo proposto por Valente (2005). É também uma oportunidade para identificar as estratégias que

os alunos usaram para encontrar e selecionar informações relevantes e discutir os processos que os alunos usaram para transformar essas informações em conhecimento. O que importa é como você aprende o conteúdo, não o conteúdo em si. A chave está na estratégia usada para aprender.

Na sequência abordar-se-á a insubordinação criativa que foi de suma importância para a preparação da intervenção pedagógica, de modo a articular o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa ao construcionismo.

2.4 Insubordinação criativa

Durante a elaboração da proposta de intervenção pedagógica, a pesquisadora enfrentou considerável desafio em conceber abordagens inovadoras e criativas. A investigação aprofundada do conceito de "insubordinação criativa" revelou-se de fundamental relevância para a elaboração de uma proposta que se distanciasse dos paradigmas do ensino tradicional, no qual o professor detém o conhecimento de forma exclusiva e o aluno é visto como um mero recipiente de informações.

Segundo Ken Robinson (Robinson; Aronica, 2016), um dos principais defensores da insubordinação criativa na educação, as abordagens tradicionais de ensino tendem a suprimir a criatividade e limitar o potencial dos estudantes. Robinson argumenta que a educação precisa incentivar a curiosidade, a experimentação e a expressão individual, proporcionando um ambiente em que a insubordinação criativa possa florescer.

Essa abordagem pedagógica promove a autonomia dos estudantes, permitindo que eles se tornem agentes ativos na construção de conhecimentos e na busca por soluções inovadoras. Ao desafiar as normas estabelecidas, os alunos desenvolvem habilidades essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, criatividade, colaboração e comunicação. Além disso, essa abordagem promove a autoexpressão e a confiança dos alunos em suas próprias capacidades.

É importante destacar que a implementação da insubordinação criativa na educação requer uma mudança na cultura e nas práticas educacionais. É necessário que os professores assumam o papel de facilitadores e mentores, incentivando os alunos a explorarem e experimentarem, em vez de simplesmente transmitir

informações de maneira passiva. Os espaços de aprendizagem também devem ser flexíveis e estimulantes, promovendo a criatividade e o pensamento crítico.

No entanto, é importante ressaltar que a insubordinação criativa não deve ser confundida com indisciplina ou falta de respeito às regras. Ela se baseia em uma postura ética e responsável, em que os estudantes são incentivados a agir de forma construtiva, respeitando os outros e buscando o bem comum.

Contudo, é necessário superar desafios e resistências à implementação da insubordinação criativa na educação. Algumas questões que podem surgir incluem a necessidade de recursos adequados, a formação dos professores para atuarem como facilitadores e a avaliação de maneira apropriada dos resultados alcançados pelos estudantes.

Em suma, a insubordinação criativa na educação é uma abordagem que desafia as estruturas tradicionais do sistema educacional, incentivando os alunos a se tornarem protagonistas ativos de sua aprendizagem. Ao oferecer espaço para a expressão individual, a experimentação e a busca por soluções criativas, essa abordagem prepara os estudantes para enfrentar os desafios do século XXI e se tornarem cidadãos críticos e inovadores.

2.5 O ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa

O ensino tradicional da língua materna ainda hoje está associado a visões normativas cujos objetivos e metodologia são, na maioria dos casos, tão desatualizados que dificilmente condizem com a realidade dos alunos.

Segundo Souza (2019, p. 45), “[...] conhecendo a história dos estudos gramaticais, compreendemos por que, até hoje, ainda se tem a visão de que a aula de Língua Portuguesa só é aula de Língua Portuguesa se tiver como objetivo central 'ensinar' a norma 'correta' da língua.”

O ensino de Português, em suas origens, visava a substituição de formas linguísticas espontâneas por outras consideradas corretas e elegantes. As gramáticas, que apresentavam fatos linguísticos estanques, foram por muito tempo o principal material didático, embora apresentassem falhas, como excesso de terminologias, tendência à lógica, análise focada na frase e não no texto, e orientação para a análise por si só. Esse processo levou à supervalorização da língua escrita e

seus problemas ortográficos, bem como a uma visão da língua oral como uma distorção do código escrito (Suassuna, 2020).

Os modelos de ensino de Língua Portuguesa (LP) priorizavam o ensino da gramática normativa, também conhecida como gramática tradicional (GT) que prima pelas regras prescritivas que regem a língua, tanto falada quanto escrita (Kowalski; Cavalheiro, 2020).

Assim,

[...] é importante destacar que a concepção de gramática que predominou no ensino de Língua Portuguesa ao longo dos anos foi a de gramática normativa, a qual diz respeito ao 'conjunto de regras que marcam o que se considera como uso correto da língua' (Antunes, 2007 *apud* KOWALSKI, CAVALHEIRO, 2020).

A ênfase no ensino gramatical em detrimento do ensino textual pode ser justificada pelo fato de que, por muito tempo, a educação foi restrita a uma minoria privilegiada. Essa minoria, por sua vez, representava aqueles que dominavam a variedade padrão da língua, e por isso, o ensino de português era orientado para a tradição gramatical com o objetivo de alcançar uma homogeneidade padronizada, negligenciando assim a diversidade dialetal (Santos, 2014).

Contudo, é relevante ressaltar que esse contexto sofreu mudanças profundas na década de 1960, coincidindo com o início da ditadura militar no Brasil, um regime autoritário que perdurou por duas décadas, de 1964 a 1985. Este regime acarretou uma série de transformações de natureza política, econômica e social, as quais exerceram um impacto substancial no panorama educacional do país.

Neste período surgiu um novo modelo econômico que buscava a aceleração do crescimento através da industrialização, da modernização da agricultura e de investimentos em infraestrutura. Esse novo paradigma demandou uma mão de obra mais especializada e, como resultado, propiciou um processo de “democratização” do sistema educacional, para a formação de mão-de-obra especializada, que passou a acolher crianças e jovens de diversas camadas da sociedade com diferentes dialetos, distantes da variedade padrão da língua. Nesse cenário, tornou-se inegável a necessidade de a escola reconhecer e incorporar as variações linguísticas, que antes eram negligenciadas.

No entanto,

[...] o reconhecimento das variedades linguísticas não contribuiu para desencadear mudanças significativas na configuração do ensino da Língua Portuguesa que vinha se constituindo desde as reformas pombalinas, pois a

Língua Portuguesa que se ensinava nas escolas permanecia distante da que era utilizada pela maioria dos alunos fora da escola, o que se demonstrava também pelos baixos desempenhos e pelas altas taxas de reprovação (Schwartz; Dalvi; Ramalhete, 2020, p. 345).

De acordo com Suassuna (2020), a escolarização da LP é um fator determinante desse fracasso do ensino-aprendizagem do Português. A escola busca estabelecer uma norma-padrão para a língua, que muitas vezes não considera a diversidade linguística e cultural dos alunos. Nesse sentido, a funcionalidade da língua, ou seja, a sua capacidade de ser utilizada em diferentes contextos e situações, é frequentemente desconsiderada em favor de uma abordagem prescritiva que prioriza a correção gramatical e a norma culta. É necessário, portanto, repensar a abordagem do ensino de língua portuguesa e considerar a diversidade linguística como um aspecto fundamental a ser valorizado na escola.

Para Silva (2004 *apud* Santos, 2014, p. 8), a década de 1980 foi marcada por intensas discussões acerca do ensino da língua materna, em meio a um discurso que apontava para uma "crise da língua portuguesa". Esse debate público envolveu questões sociopolíticas relacionadas à educação, aprendizagem e ao "uso" e "mau uso" da língua portuguesa no Brasil. Um dos temas mais relevantes durante esse período foi a importância da gramática na educação. Essas discussões revelam a preocupação em relação ao papel da escola no ensino da língua portuguesa, bem como a necessidade de repensar os métodos e práticas utilizados para a formação linguística dos indivíduos. Enquanto a tradição da linguística normativa, como a Gramática Tradicional e a Gramática Gerativa (Martelotta, 2008), defendia a necessidade de um ensino formal e rigoroso da gramática para garantir a correção na escrita e na fala, pesquisas produzidas por uma linguística independente dos padrões normativos, como o Funcionalismo (Martelotta, 2008) argumentavam que esse tipo de ensino era desnecessário e até mesmo prejudicial, já que os estudantes acabavam se preocupando mais com regras do que com a comunicação eficaz. No entanto, essa abordagem gramatical ainda parecia adequada, uma vez que os alunos que frequentavam a escola usavam uma variedade linguística próxima daquela considerada padrão ou culta.

[...] a partir da década de 1980, busca-se uma prática de ensino escola menos voltada para o tradicional estudo da gramática normativa (o que não significa dizer que ele não mais aconteça) e mais voltada para a prática discursiva, para as funções sociais da leitura e da escrita, enquanto exigência de uma sociedade grafocêntrica. Nesse sentido, é o discurso de combate ao

tradicional, do qual nos fala Cordeiro (2002) que também move o desejo de mudança nesse período no campo do ensino da língua (Santos, 2014, p. 16).

Como resultado dessas discussões foram publicados no fim da década de 1990 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que oferecem orientações baseadas no sociointeracionismo, na teoria enunciativa e na linguística textual. Essas teorias direcionam o ensino de língua para o uso e o funcionamento discursivo da língua como um sistema simbólico contextualizado e determinado socio-historicamente. O ensino de língua com base nos gêneros textuais proposto por Schneuwly e Dolz (2004 *apud* Santos, 2014) também é uma das bases teóricas dos PCN. (Santos, 2014)

O uso da Gramática Tradicional é uma das principais críticas dos PCN (Brasil, 1997) que, há mais de 20 anos, já afirmavam que havia uma valorização excessiva da gramática normativa, o que gera preconceitos contra as formas ditas não-padrão. Além disso, o ensino era descontextualizado, associado a exercícios mecânicos com fragmentos linguísticos e frases soltas.

No final dos anos 1990, documentos orientadores indicavam que o ensino da língua materna deveria ser contextualizado, ou seja, partir de situações reais de comunicação, utilizando-se de uma variedade de gêneros textuais que abranjam diferentes contextos de comunicação cotidiana. O objetivo das aulas de LP não deve ser mais classificar frases soltas ou apenas decorar nomenclatura e conjugações, e sim formar leitores e escritores competentes. Para isso, o estudo da LP não deve ser descontextualizado e a memorização das regras deve ser substituída pela compreensão das formas de uso, de acordo com a situação, e o grande objeto de estudo é a análise linguística do texto.

O ensino da Língua Portuguesa [...] tem como uma de suas finalidades desenvolver a capacidade de falantes e usuários da língua na leitura e na escrita de textos em diferentes gêneros e domínios discursivos. Os documentos oficiais [...] são praticamente consensuais no sentido de que o ensino da Língua Portuguesa na escola deve ter como objetivo ampliar conhecimentos linguísticos de crianças, jovens e adultos. Tais documentos oficiais vêm fazendo isso principalmente a partir da organização em torno de competências e habilidades, a despeito das críticas que essa perspectiva teórica tem ensejado por parte de diferentes intelectuais do campo especializado (Schwartz; Dalvi; Ramalhete, 2020, p. 347).

Tais concepções podem ser vistas na BNCC (BRASIL, 2018) lançada pelo Ministério da Educação (MEC). Um dos princípios assumidos pelo documento é que, ao ensinar a língua, ao invés de aprender a descrição de uma dada variedade da

língua - geralmente, a que se conhece como “norma-padrão” a partir da gramaticalização - parte-se para o estudo das práticas linguísticas como caminho mais efetivo para aprender a mobilizar recursos expressivos na produção e compreensão de textos e na própria reflexão sobre esse uso, que pode ser resumido com o princípio metodológico USO - REFLEXÃO - USO (Geraldi, 2015). Um exemplo de como isso funciona é ao se ensinar Gramática. Os professores buscam considerar os aspectos linguísticos e extralinguísticos a partir da relação entre língua, gênero textual e contexto de interação do texto com que trabalha. Desse ponto de vista, “[...] a gramática é sempre resultado de diferentes combinações entre esses níveis. Logo é sempre contextualizada textualmente” (Brunieri, 2022, p. 2). Nesse processo, o professor não explicita uma regra para o aluno para que este a memorize, ele leva o aluno a usar a língua de diferentes maneiras, com base nos conhecimentos internos que ele já tem do seu próprio idioma. Este tipo de atividade leva a uma consideração dos resultados semânticos obtidos através das escolhas de uso feitas pelo aluno em um determinado contexto, o que leva a uma compreensão dos fenômenos linguísticos relacionados (Lemos, 2017).

Não se deve abandonar o estudo das normas que regem a língua materna na Educação Básica, mas usar uma metodologia que ofereça o emprego de possibilidades normativas através do uso comparativo.

Quando se leva em consideração a bagagem do aluno e as situações reais de uso da língua, o aprendizado se torna mais significativo, pois ele consegue enxergá-la em uso, identificar suas funções comunicativas. Por isso é preciso repensar a forma como a LP vem sendo ensinada na escola.

[...] o culto à expressão linguística perfeita, herança sofisticada, ainda ressoa na própria concepção geral que se tem a respeito do que sejam língua e gramática. Como consequência disso, mantém-se ainda arraigada, tanto em materiais didáticos como na prática de muitos professores, a concepção da gramática como a 'lei da língua', lei que não só deve ser ensinada, mas também seguida rigorosamente (Souza, 2019, p. 48).

O ensino de LP não pode continuar como antigamente por conta das mudanças na sociedade e, também, nas práticas de linguagem ocorridas neste século, principalmente em decorrência do desenvolvimento das TDIC. As práticas linguísticas da contemporaneidade abrangem não somente gêneros textuais novos e cada vez mais complexos, que incorporam múltiplas formas de linguagem, mas também novos modos de produzir, configurar, compartilhar, replicar e interagir. Com

o advento de ferramentas digitais de edição de texto, áudio, imagem e vídeo, torna-se possível a qualquer pessoa produzir e compartilhar textos multissemióticos nas redes sociais e outras plataformas na internet (Brasil, 2018).

Nesse contexto, o indivíduo não é apenas um mero consumidor de conteúdo já publicado, mas também se torna produtor. Por exemplo, após a leitura de um livro, ele pode fazer posts em redes sociais; publicar vídeos em redes sociais e/ou plataformas de vídeo; produzir e distribuir podcasts; escrever fanfics¹⁷; seguir autores e escritores para acompanhar de perto seus trabalhos; dentre tantas outras possibilidades.

A escola enfrenta a demanda de abordar de forma crítica as novas práticas de linguagem e produções, não apenas para atender às diversas demandas sociais que convergem para o uso ético e qualificado das TDIC - necessárias para o mundo do trabalho, estudos e vida cotidiana, mas também para fomentar o debate em torno dessas práticas e usos, e responder a outras demandas sociais que as cercam. De fato, crianças e jovens que atualmente estão na escola enfrentarão profissões e problemas ainda inexistentes que podem exigir diversas habilidades, um repertório de experiências e práticas, e a habilidade de utilizar ferramentas que a vivência dessa diversificação pode propiciar (Brasil, 2018).

A partir disso, assume-se, então, a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, - perspectiva de uso, uma língua real - aproximação com a linguística funcional que se apropria de situações reais de uso e não inventadas. Isso significa trabalhar com dados reais de fala ou escrita retirados de contextos efetivos de comunicação, evitando lidar com frases inventadas, dissociadas de sua função no ato da comunicação. Busca-se na situação comunicativa - que envolve os interlocutores, seus propósitos e o contexto discursivo - a motivação para os fatos da língua. Isso quer dizer que a língua depende do comportamento social, reflete uma adaptação, pelo falante, às diferentes situações comunicativas.

Para enfrentar esses desafios, uma possibilidade é ensinar LP a partir da perspectiva de uma aprendizagem ativa em que os estudantes são protagonistas de seu próprio processo de construção de conhecimento. O construcionismo de Papert

¹⁷ As *fanfics* são histórias ficcionais criadas por fãs, que se baseiam em diversos personagens e histórias de filmes, livros, séries, histórias em quadrinhos, videogames, mangás, animes, grupos musicais, celebridades etc. A palavra *Fanfic* é a abreviação da expressão inglesa *fanfiction*, que significa “ficção de fã” na tradução literal para a língua portuguesa. Disponível em: <https://www.significados.com.br/fanfic/>. Acesso em: 24 nov. 2022.

propõe uma abordagem que valoriza a construção do conhecimento a partir da interação do estudante com o ambiente de aprendizagem, por meio da manipulação e criação de objetos que expressam suas ideias e conceitos. Da mesma forma, o ensino de Língua Portuguesa pode se beneficiar dessa abordagem, estimulando a produção de textos e a reflexão sobre a linguagem a partir da vivência e experimentação da língua em situações reais de comunicação.

Nesse sentido, o uso de tecnologias digitais pode ser um recurso para a implementação dessa abordagem no ensino de Língua Portuguesa. As ferramentas digitais podem ser utilizadas como meios para a produção e compartilhamento de textos, bem como para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura, escrita e compreensão da linguagem. Além disso, a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, por exemplo, pode proporcionar aos estudantes um espaço de interação e colaboração, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Por fim, é importante ressaltar que a articulação entre o ensino de Língua Portuguesa e o construcionismo demanda uma mudança de perspectiva por parte dos professores, que devem atuar como mediadores e facilitadores do processo de aprendizagem, estimulando a criatividade e a autonomia dos estudantes.

2.6 Documentos orientadores curriculares

No Brasil, existem diversos documentos orientadores que buscam estabelecer diretrizes para a educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Esses documentos são importantes instrumentos que norteiam as práticas pedagógicas nas escolas e são elaborados a partir de um amplo debate envolvendo especialistas, professores, estudantes, pais e representantes da sociedade civil. Entre os principais documentos orientadores estão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No estado de São Paulo, o Currículo Paulista tem como objetivo orientar a elaboração do currículo escolar nas escolas do Estado de São Paulo. Esse documento foi elaborado a partir de um amplo processo de discussão e consulta pública, envolvendo diversos segmentos da sociedade, e está alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Cada um desses documentos possui suas especificidades para o sistema educacional brasileiro, e é fundamental que os profissionais da educação estejam familiarizados com eles para garantir uma educação de qualidade e em sintonia com as demandas da sociedade.

A seguir apresentar-se-á cada um deles.

2.6.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) que estabelecem as diretrizes gerais para a Educação Básica no Brasil. Eles são divididos em três níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os PCN fornecem orientações sobre o conteúdo, as habilidades e os objetivos esperados para cada etapa da Educação Básica, bem como sobre a avaliação e a formação dos professores. Eles também destacam a importância da educação para a formação de indivíduos críticos e cidadãos participativos.

Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (Brasil, 1997, p. 13).

Por comporem um conjunto de proposições de natureza aberta, os PCNs têm carácter flexível a ser concretizado a partir das necessidades educacionais regionais e locais dos currículos e, portanto, não se caracterizam como um modelo homogêneo e impositivo que se sobrepõe à diversidade sociocultural das diferentes regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. Os PCN estabelecem um núcleo curricular comum obrigatório para o Ensino Fundamental e Médio em todo o território nacional, e uma parte diversificada a fim de atender as peculiaridades regionais e locais, as especificidades das unidades escolares e a individualidade dos estudantes.

[...] na medida em que o princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade para todos, o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais (Brasil, 1997, p. 28).

Ao estabelecer um núcleo curricular comum, garante-se o fortalecimento da unidade nacional e o papel da União com a educação, além de garantir, com a parte diversificada, o respeito à diversidade cultural característica do país na possibilidade de adaptações que integrem a as diferentes dimensões da prática educacional. Eles são uma referência nacional para o Ensino Fundamental e estabelecem metas educacionais que devem encaminhar as ações políticas do MEC como, por exemplo, projetos ligados à formação, inicial e/ou continuada, dos professores e avaliações nacionais. Além disso, os PCN têm como objetivo efetuar “[...] uma proposta articuladora dos propósitos mais gerais de formação de cidadania, com sua operacionalização no processo de aprendizagem” (Brasil, 1997, p. 29).

A disciplina de LP é uma das áreas de conhecimento contempladas pelos PCN e, historicamente, tem sido objeto de discussão no sentido de melhorar a qualidade do ensino no país, pois muitos estudantes saem da Educação Básica sem as habilidades necessárias para se comunicar de forma eficaz e compreender textos.

Os PCN para o ensino de LP buscam proporcionar a ampliação das capacidades de compreensão e expressão dos alunos por meio do desenvolvimento de habilidades como leitura e produção de texto de diferentes gêneros, compreensão e reflexão sobre a língua, seus usos e normas, além de ajudar aos alunos a desenvolverem habilidades e competências para que possam se comunicar de forma crítica e eficaz em diferentes situações e contextos.

O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois funis em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir (Brasil, 1998, p. 17).

Ainda, de acordo com Brunieri (2022, p. 2), o documento em questão instrui de forma explícita que o ensino da língua materna deve priorizar a análise textual, já que é por meio do texto que a língua é efetivamente materializada e concretizada interativamente, representando uma atividade linguística autêntica. Além disso, o documento recomenda que o ensino não deve seguir o modelo tradicional de ensino gramatical.

Entre as críticas mais frequentes que se fazia ao ensino tradicional de LP destacavam-se:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada (Brasil, 1998, p.18).

Essas intensas discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, levaram a mudanças na forma como a língua era ensinada nas escolas e contribuíram para o desenvolvimento de novos métodos pedagógicos mais eficazes e contextualizados. “Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades lingüísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita [...]” (Brasil, 1998, p. 18). Emergiram novos métodos de ensino de LP, como o ensino baseado em situações-problema, que buscavam contextualizar o ensino da língua e torná-lo mais significativo para os estudantes. Também houve um esforço para incluir a diversidade lingüística e cultural do país no ensino da língua, valorizando as variedades regionais e populares da língua e a inclusão de autores de diferentes regiões e grupos sociais têm sido propostas para tornar o ensino mais representativo e inclusivo.

Embora ainda exista uma mentalidade corretiva e preconceituosa em relação às variedades não convencionais de expressão lingüística, as propostas de mudança no ensino de LP têm se solidificado em métodos educacionais onde o objetivo é o uso da língua. Além disso, as técnicas de ensino devem se basear no uso da língua pelos alunos, possibilitando o desenvolvimento de novas habilidades lingüísticas, especialmente aquelas relacionadas à escrita, sempre considerando que:

- a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;
- a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;

- as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos (Brasil, 1998, p. 19).

Os PCN destacam a importância da leitura e da escrita como formas de compreensão e expressão, e sugerem que a língua seja ensinada de forma contextualizada e interdisciplinar. Também é destacado o ensino de ortografia, gramática e literatura como forma de desenvolvimento da competência comunicativa e crítica dos estudantes. Além disso, os PCN também apontam para a importância de desenvolver habilidades de leitura, escrita e compreensão oral tanto para a comunicação pessoal quanto para a inserção no mundo do trabalho e da cidadania, pois é através da língua que as pessoas se comunicam, acessam informação, apresentam e defendem pontos de vista, constroem e compartilham visões de mundo e produzem cultura. “Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania” (Brasil, 1998, p. 19).

Os PCN para a Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, estabelecem que os estudantes devem desenvolver habilidades de leitura, escrita e compreensão oral de forma a aprimorar sua comunicação pessoal e inserção no mundo do trabalho e da cidadania. Para isso, é sugerido o ensino da língua contextualizado e interdisciplinar, onde os estudantes possam aplicar seus conhecimentos em diferentes situações e contextos.

Aprender a pensar e falar sobre a própria língua, realizar uma atividade de reflexão, uma atividade de análise linguística são ações que requerem o planejamento de situações pedagógicas que permitam a reflexão não apenas sobre os diferentes meios expressivos usados pelo autor do texto, mas também sobre como a escolha desses meios reflete as condições de produção do discurso e as limitações impostas pelo gênero e suporte. Também implica considerar como objeto de reflexão os processos de planejamento, elaboração e revisão dos textos (Brasil, 1998).

É esperado que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura de diferentes gêneros textuais, escrita coerente e coesa, compreensão oral e produção oral, além de conhecimentos gramaticais e ortográficos. É destacada também a importância do ensino da literatura como forma de desenvolvimento da compreensão

crítica e apreciação estética dos estudantes. Além disso, é enfatizado que é importante que eles possam se comunicar de forma clara e eficaz, tanto oralmente quanto por escrito, para que possam participar ativamente da vida social e política do país.

Os PCN foram documentos elaborados no final dos anos 1990 com o objetivo de orientar a prática pedagógica dos professores e padronizar o ensino em todo o território nacional. Em 2017, como o objetivo de estabelecer uma base comum curricular para todo o país foi criada a Base Nacional Comum Curricular que estabelece as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver em todas as etapas da Educação Básica (Infantil, Fundamental e Médio), além de ser um documento mais sintético. A BNCC se serviu dos PCN como uma referência para sua elaboração pois se baseia nos objetivos, competências e habilidades estabelecidos nos PCN. Por suas características, pode-se concluir que os dois documentos são complementares, já que os PCN estabelecem os objetivos gerais para a Educação Básica e a BNCC, as habilidades e competências específicas para cada etapa da escolarização.

O Currículo Oficial do Estado de São Paulo adotado entre os anos de 2008 e 2018 se baseou nos PCN e se propõe a adequar essas orientações à realidade local, considerando as especificidades do estado, ou seja, o documento é uma adaptação dos PCN à realidade do estado, levando em conta suas particularidades geográficas, culturais e históricas, entre outras.

2.6.2 Currículo do Estado de São Paulo – Programa São Paulo Faz Escola

O Currículo Oficial do Estado de São Paulo foi uma proposta curricular específica para a rede estadual paulista que está pautada nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais e busca promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Essa proposta foi resultado do programa "São Paulo faz escola", lançado em 2007 com o objetivo de mudar o perfil da rede e os indicadores da educação paulista, que se encontravam entre os piores do país.

O Currículo Oficial fez parte do programa "Educação - Compromisso de São Paulo" desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-

SP)¹⁸ em 2011, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação pública no estado.

O desenvolvimento e adoção do Currículo Oficial revelou a intenção de disseminar um determinado discurso para a educação. A SEDUC-SP via no programa "São Paulo faz escola" um esforço, que lhe cabia enquanto condutora de políticas educacionais, para concretizar no cotidiano escolar propostas curriculares próprias específicas para a rede estadual paulista, e que estivessem pautadas nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais. No documento geral de apresentação da Proposta, a Secretaria colocava que

Cabe às instâncias condutoras da política educacional nos estados e nos municípios elaborar, a partir das Diretrizes e dos Parâmetros Nacionais, Propostas Curriculares próprias e específicas, prover os recursos humanos, técnicos e didáticos para que as escolas, em seu projeto pedagógico, estabeleçam os planos de trabalho que, por sua vez, farão das propostas currículos em ação - como no presente esforço desta Secretaria (São Paulo, 2008, p. 10).

Uma das primeiras medidas do programa no que tange ao currículo foi a apresentação da Proposta Curricular que tinha o papel de concretizar um projeto pedagógico fundamentado nos pressupostos teóricos expressos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e indicava princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. A SEDUC-SP assumiu a liderança na formulação dos currículos de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental e de todo o Ensino Médio, visando aprimorar o trabalho pedagógico e docente na rede pública de ensino.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo, intitulada "São Paulo faz escola", tinha como princípios centrais a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho. Além disso, a capacidade de aprender deveria ser trabalhada não apenas nos alunos, mas também na própria escola, enquanto instituição educativa. Desse modo, a escola deveria ser entendida como uma instituição que também aprende a ensinar, e as interações entre os responsáveis

¹⁸ A sigla da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo mudou de SEE-SP para SEDUC-SP em 2019, conforme o Decreto 64.187, de 17 de abril de 2019. A nova sigla faz parte da reorganização da estrutura organizacional da Pasta da Educação, que também definiu as siglas das unidades centrais e regionais.

pela aprendizagem dos alunos tinham caráter de ações formadoras, mesmo que os envolvidos não se dessem conta disso (São Paulo, 2008).

Para que a escola fosse democrática e acessível a todos, diversa no tratamento de cada um e unitária nos resultados, foi escolhida uma educação centrada em competências (São Paulo, 2008, p.10). O programa “São Paulo faz escola” - do qual fazem parte a Proposta Curricular e o Currículo Oficial - tinha como fundamento a “Pedagogia das Competências” (Perrenoud, 1999; Zakhartchouk, 2009) que consiste numa abordagem pedagógica que se concentra no desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes práticas e aplicáveis ao mundo real. Ela se baseia na ideia de que a educação deve estar mais conectada com as necessidades e desafios enfrentados pelos alunos fora da sala de aula. O documento de apresentação da Proposta Curricular indicava:

[...] princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo; O documento aborda algumas das principais características da sociedade do conhecimento e as pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam se tornar aptas a preparar seus alunos para esse novo tempo. Priorizando a competência de leitura e escrita, esta proposta define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares (São Paulo, 2008, p. 3).

Nesse sentido, um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos e se compromete a formar crianças e jovens para que se tornem adultos preparados para exercer suas responsabilidades e atuar em uma sociedade que muito precisa deles. As competências, por sua vez, caracterizam modos de ser, raciocinar e interagir que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, tarefas ou atividades, e por meio delas é possível inferir se a escola como instituição está cumprindo bem o papel que se espera dela no mundo de hoje (São Paulo, 2008).

Os conceitos de competência e empregabilidade, presentes nas políticas reformistas iniciadas no Brasil nos anos 1990, que culminaram na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9.394/96) e dos subsequentes Parâmetros Curriculares Nacionais, também se fazem presentes nos documentos da Proposta Curricular do programa "São Paulo faz escola", sugerindo

uma continuidade conceitual na formulação dessas propostas. Isso aponta para uma possível sequência de esforços para a implementação de um projeto de Educação no Brasil que, em última análise, dissemina um pensamento legitimador do projeto neoliberal de sociedade.

A Proposta Curricular estava em consonância com os princípios expressos nos PCN, o que era ainda mais evidente em seu posicionamento em relação à integração do currículo com o mundo do trabalho. De acordo com a apresentação da Proposta Curricular, o trabalho é visto como um princípio pedagógico para contextualizar os conteúdos curriculares, além de ser o objetivo da relação entre teoria e prática (sendo a teoria entendida como os saberes ou disciplinas curriculares e a prática como os tipos de trabalho e as carreiras profissionais). O trabalho também é valorizado como uma prática e como uma práxis produtiva, ou seja, como um meio de produzir riquezas (Silva, 2010).

Além disso, a contextualização no mundo do trabalho era uma das prioridades da Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Isso significa que os alunos seriam preparados para enfrentar os desafios do mercado de trabalho e para serem cidadãos ativos e responsáveis na sociedade. Com base nos princípios centrais da escola que aprende, do currículo como espaço de cultura, das competências como eixo de aprendizagem e da articulação das competências para aprender, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo buscava formar alunos críticos, criativos, autônomos e capazes de aprender ao longo da vida.

O Currículo Oficial do Estado de São Paulo (São Paulo, 2011) foi uma orientação essencial para o trabalho do professor em sala de aula, definindo uma base comum de conhecimentos, competências e habilidades que, utilizada por professores e gestores, permitiria que as escolas atuassem como uma rede articulada e pautada pelos mesmos objetivos educacionais.

No que concerne às disciplinas, o Currículo apresenta metas de aprendizagem por séries/bimestres do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio. Os alunos devem aprender determinados conteúdos e habilidades no bimestre para que possam acompanhar os conteúdos e habilidades dos bimestres seguintes. O Currículo indica um processo de subordinação entre conteúdos e habilidades, distribuídos em séries e bimestres. Isso significa que há uma estrutura curricular interna que considera o bimestre como tempo mínimo de aprendizagem.

Nos Cadernos do Professor há a definição das expectativas de aprendizagem por disciplina/série/bimestre. Os professores devem se identificar com essas expectativas e, necessariamente, incluí-las em seus planos. Portanto, a Proposta Curricular e as expectativas de aprendizagem fornecem orientações importantes para os professores na organização do ensino e na promoção do aprendizado dos alunos. Espera-se que a aprendizagem resulte da coordenação de ações entre as disciplinas, do estímulo à vida cultural da escola e do fortalecimento de suas relações com a comunidade. Para isso, os documentos reforçam e sugerem orientações e estratégias para a formação continuada dos professores.

Para que tais ações se concretizem, o Currículo Oficial considera a competência de leitura e de escrita, pois ela vai além da linguagem verbal e refere-se a sistemas simbólicos presentes no mundo contemporâneo, na vida cultural e política, bem como nas designações e nos conceitos científicos e tecnológicos usados atualmente. A constituição dessa competência tem como base o desenvolvimento do pensamento antecipatório, combinatório e probabilístico que permite estabelecer hipóteses, algo que caracteriza o período da adolescência. Somente por meio dessa competência será possível concretizar a constituição das demais competências, tanto as gerais como aquelas associadas a disciplinas ou temas (São Paulo, 2008).

No que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, o Currículo enfatiza que a competência linguística do aluno não está pautada na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma-padrão, mas, principalmente, no domínio da competência performativa: o saber usar a língua em situações subjetivas ou objetivas que exijam graus de distanciamento e de reflexão sobre contextos e interlocutores. A competência comunicativa é vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística, no âmbito dos inúmeros discursos concorrentes. A competência discursiva está relacionada ao domínio de diferentes gêneros textuais, que possibilitam ao indivíduo interagir em diversas situações sociais. Dessa forma, o nível de letramento é determinado pela variedade de gêneros textuais com os quais a criança ou o adulto conseguem interagir (São Paulo, 2011, p.33).

Para o trabalho escolar com textos, torna-se necessário compreender tanto as características estruturais (ou seja, como o texto é feito) como as condições sociais de produção e recepção, para refletir sobre sua adequação e funcionalidade. Por exemplo, falar de curriculum vitae, na escola, não pode ser separado do campo da atividade “trabalho”, o que nos leva a pensar no indivíduo que procura emprego, no empregador – em suas expectativas, habilidades –, em outros gêneros de discurso associados, tais como

entrevista de emprego, anúncio de jornal etc., e nas questões sociais de desemprego, primeiro emprego e competitividade no mundo do trabalho. (São Paulo, 2011, p. 34).

Por isso, é fundamental que o ensino de Língua Portuguesa leve em conta a diversidade de gêneros textuais presentes na sociedade e suas relações com as práticas sociais e culturais, bem como as diferentes formas de linguagem que as acompanham. Desse modo, os alunos poderão desenvolver a habilidade de produzir e interpretar textos de forma crítica, autônoma e criativa, contribuindo para sua formação como cidadãos capazes de se expressar e compreender o mundo em que vivem.

Promover uma aula baseada no conceito de gênero textual permite o desenvolvimento da identidade cidadã de nossos alunos, mas exige considerar a língua portuguesa como uma atividade humana, um meio, por excelência, de existir no mundo. Isso nos desafia a levar essa língua para a sala de aula o mais próximo possível de como ela é surpreendida em seu uso cotidiano, por vezes deslocando-a do ideal de correção apresentado em guias gramaticais (São Paulo, 2011, p. 42).

Assim, a atividade de Língua Portuguesa deve evitar que o aluno se sinta um estrangeiro ao utilizar sua própria língua, buscando a habilidade de interagir linguisticamente por meio de textos, nas situações de produção e recepção em que circulam socialmente. Desse modo, desenvolve-se a competência discursiva e promove-se o letramento (São Paulo, 2011, p.32). Além disso, o ensino da língua portuguesa deve priorizar a competência comunicativa-discursiva, valorizando o uso da língua em situações reais e diversas.

O objetivo da SEDUC-SP ao adotar um currículo oficial para todo o Estado era orientar as práticas pedagógicas dos professores, garantindo a qualidade do ensino e a equidade na formação dos estudantes em todas as escolas da rede estadual. O currículo também visava atender às demandas sociais e econômicas da região e do país, preparando os estudantes para o mundo do trabalho e para o exercício pleno da cidadania.

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, teve como uma das referências o Currículo Oficial. A BNCC define as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas a todos os alunos da Educação Básica no Brasil, visando à equidade educacional. Para isso, estabelece um conjunto mínimo de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas por todos os estudantes, independentemente de sua região, classe social ou escola de origem.

2.6.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma política educacional do governo brasileiro que tem como objetivo estabelecer diretrizes para o ensino fundamental e médio no país. Ela foi criada a fim de garantir a qualidade e a equidade do ensino, bem como a formação de cidadãos críticos e conscientes. É um documento normativo que define

[...] o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7).

É uma referência nacional para a formação dos currículos dos sistemas escolares e das redes estaduais e municipais e das propostas pedagógicas das instituições escolares – neste ponto, a BNCC se assemelha ao que é proposto nos PCN. É parte integrante da política nacional da Educação Básica e é vista como uma importante ferramenta para promover a coesão e a complementariedade entre as diversas políticas e ações relacionadas à educação, tanto no âmbito federal quanto estadual e municipal. Uma das propostas da base é permitir uma maior harmonização das iniciativas voltadas para a formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos educacionais e oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018). Uma das principais características da BNCC é que ela é flexível e adaptável, o que permite a estados e municípios a implementação de políticas educacionais que atendam às necessidades locais. Além disso, ela também incentiva a inclusão de alunos com necessidades especiais e a valorização das diversidades culturais e linguísticas.

Espera-se que a BNCC contribua para o alinhamento das políticas educacionais, fortaleça a colaboração entre os diferentes níveis de governo (federal, estadual e municipal) e seja um guia para garantir a qualidade da educação. Além de garantir o acesso e permanência na escola, é importante que sistemas educacionais garantam um nível comum de aprendizado para todos os estudantes, para tanto a BNCC é considerada uma peça fundamental para alcançar essa meta pois garante que as escolas e as redes ofereçam um padrão comum de aprendizagem para todos os alunos.

A BNCC adota o conceito de **competência** que já aparecia nos PCN e no Currículo Oficial do Estado de São Paulo com o objetivo de preparar o estudante para o mercado de trabalho e apoiar as exigências do mercado financeiro favorecendo as pedagogias pautadas no “aprender a aprender” (Branco *et al.*, 2019). De acordo os PCN para o Ensino Médio (Brasil, 2000, p. 12), é destacado que esse modelo surge a partir da percepção de que as habilidades essenciais para uma completa realização humana estão cada vez mais alinhadas às requeridas para ingressar no mercado de trabalho.

Ao adotar o conceito de competência evidencia-se que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o seu desenvolvimento. Mas afinal, o que são competências? As competências são as capacidades que os estudantes devem desenvolver para resolver problemas e enfrentar desafios em diferentes contextos. Ao explicitá-las, a BNCC oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas no documento.

Além das competências, tem-se as **habilidades**, que são as ferramentas que os estudantes precisam para desenvolver essas competências, como a capacidade de ler, escrever, calcular e se comunicar. As competências incluem habilidades como a capacidade de compreender, interpretar e produzir textos, resolver problemas matemáticos, compreender conceitos científicos e desenvolver habilidades de pensamento crítico. Já as habilidades incluem a capacidade de trabalhar em equipe, comunicar-se de forma eficaz e utilizar tecnologias da informação e comunicação (TIC). A BNCC estabelece que as **competências e habilidades** devem ser desenvolvidas de forma integrada com o conhecimento de conteúdos, a fim de preparar os estudantes para a vida e para o mundo do trabalho.

No que diz respeito ao componente de LP, a BNCC busca se atualizar com base em pesquisas recentes e mudanças nas práticas de linguagem, especialmente as causadas pelo avanço das tecnologias digitais. Ela segue a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já mencionada em outros documentos, como os PCN e o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, onde a linguagem é entendida como uma forma de ação interindividual com um objetivo específico e um processo de interação que ocorre nas práticas sociais de uma sociedade (Brasil, 2018).

Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de

habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67).

É o texto que define os conteúdos, habilidades e objetivos a serem trabalhados, sendo este considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas sociais de atividade/comunicação/ uso da linguagem. É a partir dele que se determina, por exemplo, conteúdo gramatical que será estudado. Como, por exemplo, ao trabalhar o gênero diário é possível explorar o uso dos diferentes pretéritos (perfeito, imperfeito e mais que perfeito) e como eles impactam na compreensão do gênero. O objetivo é desenvolver habilidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, para ampliar as possibilidades de participação em diferentes áreas da vida. Os conhecimentos sobre gêneros textuais, normas gramaticais, diferentes tipos de linguagem e outros aspectos da língua são vistos como meios para alcançar esse objetivo.

Segundo a BNCC, o ensino de LP deve

[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 67-68).

Ainda dentro do componente LP, a BNCC reconhece a importância dos multiletramentos na formação do aluno e, por isso, os inclui como uma das competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da educação básica. Os multiletramentos se referem à capacidade de ler e compreender diferentes tipos de textos e linguagens, como textos verbais e não verbais, digitais e tradicionais.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer uma produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (Brasil, 2018, p. 68).

A BNCC enfatiza a importância da compreensão e produção de diferentes tipos de textos para a formação cidadã e a preparação dos estudantes para a vida em sociedade. Além disso, os multiletramentos também são fundamentais para a formação acadêmica e para a inserção dos estudantes no mundo do trabalho.

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. [...] Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer (Brasil, 2018, p. 69).

Junto com a abordagem dos multiletramentos, a BNCC também considera como uma de suas premissas na área de Linguagens e Língua Portuguesa, a diversidade cultural. É importante no ambiente escolar conhecer e valorizar as diferentes realidades nacionais e internacionais e analisar e refletir sobre as diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. É importante frisar que não existe jeito melhor ou pior de se falar a língua portuguesa, são apenas diferentes. A BNCC enfatiza a importância de conhecer e compreender as variedades da língua e suas relações com a sociedade e a cultura.

É importante destacar que, de acordo com os documentos curriculares anteriores – como os PCN -, os estudos teóricos e metalinguísticos, como os relacionados à língua, literatura, norma padrão e variedades da língua, não devem ser considerados como um fim em si mesmos no ensino fundamental. Eles devem estar envolvidos em práticas reflexivas que permitam aos estudantes ampliarem suas habilidades de usar a língua e as linguagens em situações específicas de comunicação, tanto na leitura quanto na produção (Brasil, 2018).

No Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF), a disciplina de LP deve proporcionar aos alunos a ampliação de suas capacidades de compreensão e expressão por meio do desenvolvimento de habilidades como leitura e produção de texto de diferentes gêneros; compreensão e reflexão sobre a língua, seus usos e normas; e compreensão e produção de textos em diferentes gêneros discursivos de forma coesa e coerente e usar a norma padrão da língua. Também precisa ajudar aos

alunos a desenvolverem habilidades e competências para que possam se comunicar de forma crítica e eficaz em diferentes situações e contextos (Brasil, 2018).

A BNCC também serviu como base para elaboração de currículos mais regionalizados que levassem em conta as especificidades e a realidade de cada região. Um exemplo é o Currículo Paulista, publicado em 2019, que busca implementar as diretrizes estabelecidas pela BNCC de forma mais específica e contextualizada para a realidade do estado de São Paulo por meio da publicação de material pedagógico a ser usado em sala de aula pelos professores como o Currículo em Ação e o Caderno Aprender Sempre. Este último foi desenvolvido durante o período da pandemia de Covid-19 (2020-2021) para recuperar as habilidades essenciais em defasagem e ainda está em uso na rede estadual.

Ambos os documentos têm como objetivo promover uma formação integral dos estudantes, contemplando as competências cognitivas, socioemocionais e éticas que são necessárias para o exercício da cidadania e para a vida em sociedade.

2.6.4 Currículo Paulista

O Currículo Paulista (CP) é um documento curricular que orienta as diretrizes e os objetivos para a educação básica no estado de São Paulo. Ele foi desenvolvido pela SEDUC-SP e tem como objetivo garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica. O documento tem como base a BNCC e busca atualizar as práticas pedagógicas e as orientações curriculares, levando em conta as pesquisas recentes na área de educação e as transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das TDIC.

O documento representa um marco importante para a redução das desigualdades educacionais no Estado já que apresenta as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver. Espera-se que todas as escolas elaborem suas Propostas Pedagógicas de forma a atender às necessidades, interesses e potencialidades dos estudantes, levando em conta suas identidades linguísticas, étnicas e culturais, de acordo com o CP. Desta forma, as decisões curriculares e didáticas das diferentes redes de ensino (pública e privada), o planejamento anual das

unidades escolares e as rotinas diárias precisam levar em conta a necessidade de superar as desigualdades educacionais. Para isso, é importante que o planejamento tenha como objetivo principal a equidade, ou seja, reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.

O CP defende a inclusão de todos os alunos na escola e a garantia de seu direito a uma educação pública de qualidade, direito já previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/96, na Constituição e nas legislações estadual e municipal (São Paulo, 2019).

Um dos fundamentos pedagógicos do CP é a **educação integral**, que busca ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos considerando suas necessidades individuais, bem como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. Ela é baseada na ideia de que a educação deve ser vista como um processo contínuo atendendo às necessidades do aluno em todas as áreas do conhecimento, incluindo as disciplinas tradicionais assim como as habilidades socioemocionais e a formação do cidadão. A educação integral também se preocupa em desenvolver o pensamento crítico dos estudantes, estimulando-os a questionar o mundo e a buscar soluções para os problemas que enfrentam. Isso é alcançado através de estratégias pedagógicas que valorizam a colaboração, o diálogo e a reflexão, e que propõem a criação de ambientes de aprendizagem significativos e inclusivos.

Não é demais reforçar que as práticas de ensino e de aprendizagem que consideram o estudante em sua integralidade estão longe de práticas que normatizam comportamentos, rotulam ou buscam adequar os estudantes a um modelo ideal de pessoa. A Educação Integral, como fundamento pedagógico, demonstra o interesse do Currículo Paulista em atender às necessidades de ensino e de aprendizagem pelo olhar sistêmico — por parte dos profissionais da educação — para essas aprendizagens e o modo como elas se apresentam em nossa sociedade (São Paulo, 2019, p. 33).

Para que a educação integral se concretize é importante olhar o aluno de outra forma, reconhecendo **todo** seu potencial de desenvolvimento e acreditar que **todos** podem aprender e, para que isso aconteça, é importante promover a flexibilidade para adoção de estratégias metodológicas que incentivem o protagonismo e a autonomia do aluno.

Assim como a BNCC, o CP também adota o conceito de competência que define como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver

demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (São Paulo, 2019, p. 35). Desse modo, o CP estabelece os fundamentos pedagógicos para o ensino, incluindo o que os estudantes devem aprender em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Esses fundamentos são direcionados para a resolução de problemas complexos da vida cotidiana, para o desenvolvimento da cidadania e para a preparação para o mundo do trabalho. Isso significa que o currículo se preocupa em garantir que os estudantes saibam aplicar o que aprendem em situações reais, além de desenvolver habilidades e valores que os ajudarão a se tornarem cidadãos ativos e criativos (São Paulo, 2019).

No EFAF, o objetivo é desenvolver nos alunos habilidades, conhecimentos, atitudes e valores que os habilitem a enfrentar e resolver problemas complexos da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Nessa fase também é importante fortalecer a autonomia oferecendo aos alunos ferramentas e condições para acessar e interagir com diferentes conhecimentos e fontes de informação.

No que diz respeito ao componente de LP, o CP aborda a linguagem como um processo de interlocução que acontece nas práticas sociais existentes na sociedade, por isso é necessário considerá-la em todos os eixos do componente – leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística e semiótica – e articulá-los na promoção da aprendizagem voltada à formação integral de sujeitos que

[...] dominem a leitura e a escrita, saibam usar a língua em diferentes contextos de interação, em diferentes campos de atividade humana, que saibam argumentar e defender pontos de vista de maneira ética, e que usem a reflexão linguística e semiótica a favor da produção de sentido, de um uso consciente da língua e seus recursos. As práticas sociais de leitura, de oralidade, de produção textual e de análise linguística e semiótica delineiam o caminho básico que as escolas precisam priorizar (São Paulo, 2019, p. 101).

A partir dessa perspectiva, assim como na BNCC, o CP coloca o texto no centro de todo o processo de ensino e aprendizagem. É a partir dele que se define as habilidades, competências e objetos do conhecimento de LP que serão trabalhados com os alunos. A exposição a diversos gêneros textuais e à diversidade cultural que estes podem proporcionar, é uma maneira de garantir a ampliação de repertório linguístico desse aluno e uma interação e trato com o diferente.

Na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, o CP destaca a importância de se desenvolver as habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão oral, além de promover a reflexão sobre as diferentes variedades da língua e suas relações com a sociedade e com os diferentes contextos sociais e culturais. Além disso, o currículo também destaca a importância da formação de leitores críticos e produtores de textos, que possam atuar de forma consciente em diferentes esferas e campos de atividades humanas (São Paulo, 2019).

Por fim, é importante destacar que o CP trata a LP numa perspectiva enunciativo-discursiva, ou seja, seus estudos se concentram na forma como a língua é usada para criar significados e como os falantes utilizam estratégias para se comunicarem, o que inclui a continuação dos estudos de ortografia, pontuação, acentuação etc., e aprofunda os estudos da norma padrão. A perspectiva enunciativo-discursiva do currículo paulista para língua portuguesa é baseada na teoria bakhtiniana desenvolvida pelo linguista russo Bakhtin (2003, 2006). Essa abordagem considera a língua como um fenômeno social e histórico, cujo significado é construído no contexto de uso, ou seja, em situações concretas de interação verbal, é por isso que o CP coloca os diferentes gêneros textuais como centro da aprendizagem para os demais conteúdos de LP. Essa visão influenciou fortemente a concepção de linguagem adotada no currículo paulista, pois valoriza a reflexão sobre a língua em uso e suas diferentes formas de manifestação na sociedade (São Paulo, 2011).

Contudo, é importante notar que esses estudos devem ser articulados com os outros eixos de aprendizagem, para que possam contribuir para a construção do sentido e para o reconhecimento das estratégias do dizer (São Paulo, 2019).

3 A EVOLUÇÃO DA PESQUISA

Na presente seção, serão abordados elementos do desenrolar da pesquisa, começando pela exposição da questão da pesquisa, seguida pelos objetivos geral e específicos que orientaram este estudo. Em seguida, será apresentada a natureza da pesquisa, incluindo o delineamento adotado, bem como informações sobre o universo e os participantes envolvidos.

Ademais, esta seção discutirá os procedimentos metodológicos adotados para a coleta de dados, incluindo a revisão e a aplicação do questionário utilizado no estudo. Será detalhada a abordagem utilizada na coleta de informações relevantes para a pesquisa, a fim de fornecer uma base sólida para a análise e interpretação dos dados obtidos.

Portanto, esta seção fornecerá uma visão geral do desenvolvimento da pesquisa, abordando aspectos essenciais para uma compreensão mais aprofundada da pesquisa realizada.

3.1 Questão de pesquisa

A questão que se pretendeu responder com a presente pesquisa é: *Como a utilização das TDIC e a produção de mídias digitais pode contribuir para a construção de conhecimentos na disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental?*

3.2 Objetivo geral e objetivos específicos da pesquisa

Visando responder à questão de pesquisa, definiu-se como objetivo geral da pesquisa investigar as possibilidades da utilização das TDIC e das mídias na construção de conhecimentos de Língua Portuguesa (LP) nos anos finais do Ensino Fundamental.

De modo a atingi-lo elencou-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar quais mídias/TDIC os alunos utilizam no seu dia a dia e em atividades relacionadas à aprendizagem da disciplina de LP.
- Identificar o nível de conhecimento dos alunos sobre o(s) conteúdo(s) a ser(em)

trabalhado(s).

- Analisar o material produzido pelos alunos e a possível contribuição na aprendizagem no âmbito da LP.
- Identificar e analisar como e quais mídias/TDIC podem ser utilizadas no processo de construção do conhecimento em LP.

3.3 Natureza da pesquisa

Por suas características, este trabalho se insere no campo da pesquisa qualitativa já que esta envolve uma abordagem interpretativa, ou seja, procura dar sentido ou interpretar fenômenos em torno das significações que as pessoas fazem deles.

Na pesquisa qualitativa deve-se conferir o contexto social-histórico que deve ser visto como constitutivo de sua gênese. Também não se pode deixar de lado a ideologia como discurso interessado em sustentar a relação de dominação. Dessa forma, [...] é necessário passar pela capacidade de esmiuçar falas, captando não apenas seus sentidos aparentes, mas sobretudo os implícitos e as manhas e artimanhas das falas ideológicas comprometidas com o poder (Demo, 2004, p. 32).

Por isso é fundamental que se vá atrás do que não se quer dizer ao dizer, do que se esconde, da comunicação estratégica destinada a influir sem que se perceba e dos atos de obediência imperceptível (Demo, 2004).

A tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula é construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos.

A presente pesquisa apresenta o delineamento descritivo-explicativo por ter como objetivo descrever e analisar “características de determinada população ou fenômeno”, “[...] descobrir a existência de associações entre variáveis [...]” (Gil, 2008, p. 28) e a natureza dessas associações. E, por compreender uma descrição detalhada das aulas em que a intervenção foi aplicada, a análise das mídias produzidas pelos alunos e a avaliação do impacto dessas mídias na aprendizagem dos participantes. Por meio de uma avaliação, foram incluídas questões relacionadas aos conteúdos trabalhados nas mídias produzidas pelos alunos, permitindo assim uma análise mais aprofundada de modo a revelar os resultados alcançados.

Tal delineamento adequa-se à pesquisa qualitativa pois busca descrever em detalhes as etapas do processo de intervenção, explorar as experiências e percepções dos alunos e compreender os efeitos da produção de mídias digitais na aprendizagem da Língua Portuguesa.

Ao utilizar esse delineamento, é possível examinar as interações entre os participantes durante as aulas, compreender os desafios e obstáculos enfrentados na produção das mídias digitais e investigar como essas atividades influenciaram o processo de aprendizagem dos estudantes.

Segundo Merriam e Tisdell (2016), o delineamento descritivo-explicativo é especialmente útil quando se pretende investigar os fatores que influenciam um determinado fenômeno, bem como as relações causais que podem estar envolvidas. Eles destacam a importância de analisar detalhadamente os dados coletados e buscar explicações plausíveis com base nas evidências empíricas.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa com esse delineamento permite uma análise aprofundada dos aspectos envolvidos na intervenção didática, contribuindo para o avanço do conhecimento no campo da educação linguística e fornecendo insights relevantes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais efetivas.

É importante ressaltar que tal delineamento não visa estabelecer relações de causa e efeito de forma definitiva, como em estudos experimentais. Ele busca, por meio da análise detalhada e da interpretação dos dados, construir explicações plausíveis e teoricamente fundamentadas sobre os fenômenos estudados.

Em suma, o delineamento descritivo-explicativo na pesquisa qualitativa oferece uma abordagem mais abrangente e aprofundada para a compreensão dos fenômenos sociais e humanos. Ao combinar a descrição detalhada com a busca por explicações, os pesquisadores podem contribuir para o avanço do conhecimento em suas áreas de estudo, fornecendo insights e interpretações valiosas sobre os fenômenos investigados.

3.4 Universo e participantes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede estadual de educação do Estado de São Paulo, localizada no município de Presidente Prudente (SP). No início de 2023, a escola contava com um total de 1201 alunos regularmente matriculados,

sendo 573 alunos nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) e 608 no Ensino Médio (EM). Dentro desse universo, 25 alunos fazem parte da Educação Especial, frequentando as aulas regulares, tanto no EF quanto no EM, além das aulas no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A escola foi escolhida por se tratar da sede de trabalho da pesquisadora, onde é professora desde 2020 e o 9º. ano, por representar um momento de transição para os alunos, uma vez que representa o final do ciclo dessa etapa da educação básica, o Ensino Fundamental. Nesse sentido, é importante que os estudantes alcancem um nível de aprendizagem satisfatório antes de ingressarem no Ensino Médio, para que possam enfrentar os novos desafios acadêmicos que surgirão. Além disso, é uma fase em que os alunos começam a pensar em sua trajetória escolar futura, considerando a escolha do curso que desejam seguir e, posteriormente, a carreira profissional. Portanto, é fundamental que os conhecimentos adquiridos até o final do Ensino Fundamental sejam sólidos e consistentes para que os estudantes possam tomar decisões com segurança e autonomia.

A pesquisa nasceu da inquietação da pesquisadora ao analisar os dados das AAP realizadas pelas turmas de 9º ano em 2022, nas quais também era docente. A AAP1 realizada no início do segundo bimestre de 2022 nos 9º anos do Ensino Fundamental da escola, localizada no interior de São Paulo, mostrou que apenas 56% dos participantes possuem nível médio de conhecimento em LP, conforme Tabela 3. Esse resultado é relevante para a pesquisa, já que a AAP classifica o desempenho dos estudantes em quatro categorias: muito baixo (até 25% de acerto), baixo (26% a 50% de acerto), médio (51% a 75% de acerto) e alto (acima de 75% de acerto).

Tabela 3 - Resultados da AAP 1, 2, 3 em Língua Portuguesa de 2022¹⁹

	AAP 1	AAP 2	AAP 3
Muito Baixo	6%	6%	6%
Baixo	17%	30%	30%
Médio	56%	38%	34%
Alto	21%	26%	30%
Índice de Participação	32%	64%	83%

Fonte: A autora.

¹⁹ Dados obtidos na Plataforma de Atividades e Avaliação Formativa de São Paulo (CaEd, 2020) utilizando acesso institucional da pesquisadora que é servidora da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Disponível em: <https://avaliacaoemmonitoramentosaoapaulo.caeddigital.net/>. Acesso em: 23 nov. 2022.

Na Tabela 3 apresenta-se, ainda, os resultados das duas outras AAP de 2022, realizadas ao início do terceiro (2) e quarto bimestres (3). Pode-se notar que houve um aumento na participação dos alunos, com aumento no percentual do nível alto, mas com queda no percentual de alunos que se encontravam no nível médio e aumento no percentual de aluno no nível baixo, enquanto o nível muito baixo se manteve estável.

Antes de prosseguir com a análise dos dados que irá indicar e justificar a seleção da turma participante da pesquisa, é pertinente fornecer uma breve explicação sobre a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), visando a compreensão da aplicação e desenvolvimento da prova desde a sua primeira implementação. Ao compreender a natureza e os princípios da AAP, estar-se-á apto a analisar de forma mais embasada os dados que embasarão a escolha da turma participante da pesquisa em questão.

A AAP é uma avaliação externa aplicada três vezes durante o ano letivo ao final do primeiro, segundo e terceiro bimestres, não havendo aplicação no quarto e último bimestre. A avaliação teve início em 2011 em apenas dois anos/séries e foi gradativamente se expandindo. A partir de 2015, faz parte da rotina de toda a rede estadual de São Paulo.

Essas avaliações, aplicadas bimestralmente para os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, pretendem oferecer, por meio de relatórios disponíveis no Sistema de Acompanhamento dos Resultados de Avaliação (SARA), subsídios para que os professores e gestores identifiquem o que os alunos estão e não estão aprendendo, bem como orientar propostas de intervenção para a melhoria da aprendizagem.

[...]

Dessa maneira, espera-se que os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações realizadas pelos docentes possam ser complementados pelos resultados da AAP, ampliando-se, assim, as possibilidades de análise e interpretação desses resultados, permitindo que se acompanhe o desenvolvimento de cada aluno e de cada turma em relação às propostas de trabalho década professor, com vistas ao cumprimento da proposta curricular para o ano letivo (São Paulo, 2016, p. 8- 9)

A AAP é elaborada pela Secretaria de Educação e após a correção os resultados são disponibilizados em uma plataforma online e geram diversos relatórios que são amplamente utilizados em formações nas escolas e nas diretorias de ensino (Malta, 2020). Até 2020, a correção era feita pelos professores e digitadas na plataforma Sistema de Acompanhamento dos Resultados das Avaliações (SARA) e,

a partir de 2021, é feita pelo sistema de aplicação conhecido como Plataforma de Atividades Avaliação Formativa de São Paulo (CaEd).

A avaliação tem fundamento no Currículo do Estado de São Paulo e objetiva

[...] fornecer indicadores qualitativos no processo de aprendizagem do educando, a partir de habilidades prescritas no Currículo. Dialoga com as habilidades contidas no SARESP, SAEB, ENEM e tem se mostrado bem avaliada pelos educadores da rede estadual. Propõe o acompanhamento da aprendizagem das turmas e do aluno de forma individualizada, por meio de um instrumento de caráter diagnóstico. Objetiva apoiar e subsidiar os professores de Língua Portuguesa e Matemática que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da rede Estadual de São Paulo, na elaboração de estratégias para reverter desempenhos insatisfatórios, inclusive em processos de recuperação (São Paulo, 2015, p. 2A).

A AAP possui uma natureza avaliativa, que tem como objetivo diagnosticar fragilidades na aprendizagem dos alunos em relação às competências e habilidades descritas na matriz presente na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), para o respectivo ano escolar. Além disso, essa avaliação possui um caráter formativo, pois a partir das constatações obtidas, o plano de ação é elaborado, permitindo que o ponto crítico seja abordado e solucionado de maneira contínua e integrada com a série em que o aluno está matriculado. Teoricamente, esse processo subsidia ações, planejamento e replanejamento da recuperação contínua.

A partir de 2020, por conta das dificuldades da aplicação no formato em papel da AAP, por conta da pandemia de covid-19, a avaliação passou a ser realizada de maneira digital através da Plataforma de Atividades Avaliação Formativa de São Paulo, a qual os alunos têm acesso por meio da Secretaria Escolar Digital fazendo login com seu número de Registro Acadêmico (RA) e senha.

Com a mudança na forma de aplicação da AAP para o formato digital, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo demonstra um investimento na utilização de tecnologias para aprimorar a avaliação da aprendizagem e torná-la mais eficiente. Essa mudança reflete a necessidade de adaptação às novas demandas da sociedade em relação às tecnologias, bem como à formação de alunos que crescem em um ambiente cada vez mais digital e conectado.

3.4.1 Delimitação dos participantes da pesquisa

No ano letivo de 2023 a escola conta com cinco turmas de 9º. ano no período da manhã, somando um total de 179 alunos regularmente matriculados. As turmas A, B, C e D têm 36 alunos cada e a turma E conta com 35 alunos.

O desenvolvimento da pesquisa se deu com a turma de 9º. ano que apresentou maior porcentagem nos níveis baixo e muito baixo nas três AAP realizadas pelas turmas dos 8º. anos de 2022 na disciplina de Língua Portuguesa.

Com o propósito de assegurar o anonimato dos participantes, estes foram identificados mediante a utilização da letra "A" seguida de seu respectivo número de chamada, extraído da lista fornecida pela Secretaria Escolar Digital, a qual a pesquisadora, enquanto servidora da SEDUC-SP, possui acesso. Portanto, a identificação dos alunos envolvidos na pesquisa foi formatada de acordo com o seguinte padrão: "A23", a título de ilustração.

A fim de selecionar uma das cinco turmas de 9º. ano em 2023, foram analisados os dados das avaliações externas do ano anterior (2022), quando os alunos estavam no 8º. ano do EFAF. Ao se analisar a média geral das turmas nas três últimas Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP)²⁰ observa-se que apenas 21,4% dos alunos estão no nível alto, enquanto aproximadamente 45,6% estão no nível abaixo da média, conforme dados da última coluna da Tabela 4 a seguir.

Tabela 4 - Média dos níveis de desempenho dos 8º. anos nas três AAP de 2022²¹

	8ª	8B	8C	8D	8E	Média Geral
Muito Baixo	14%	5%	19%	19%	10%	13,4%
Baixo	36%	27%	37%	25%	36%	32,2%
Médio	31%	47%	28%	28%	35%	33,8%
Alto	19%	24%	16%	29%	19%	21,4%

Fonte: A autora.

²⁰ Segundo dados obtidos na Plataforma de Atividades e Avaliação Formativa de São Paulo utilizando acesso institucional da pesquisadora que é servidora da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, a partir do número de participantes. Disponível em:

<https://avaliacaoemonitoramentosao Paulo.caeddigital.net/>. Acesso em: 17 jan. 2023

²¹ Foi adotada a estratégia de realçar em amarelo os percentuais de acertos inferiores a 50% em cada uma das habilidades avaliadas, bem como o menor índice de participação, os percentuais mais altos nos indicadores de desempenho "Muito Baixo" e "Baixo", e os percentuais mais baixos no indicador "Alto". Essa abordagem permitiu destacar os aspectos mais significativos da avaliação, proporcionando uma visualização clara dos resultados mais relevantes para a análise dos dados.

Nota: Elaborada pela autora a partir de dados obtidos na Plataforma de Atividades e Avaliação Formativa de São Paulo (2023).

Por sua vez, a Tabela 4 também fornece os percentuais das cinco turmas em cada um dos níveis. A turma 8C foi escolhida como participante da pesquisa por apresentar o maior percentual com alunos no nível baixo (37%) e muito baixo (19%), além de obter o menor índice de alunos no nível alto (16%), em comparação com as demais turmas. Quando se leva em conta, também, a média geral das cinco turmas, a selecionada apresenta índices de desempenho muito baixo (19%) e baixo (37%) maiores que a média (13,4% e 32,2%, respectivamente), e um índice alto (16%) bem abaixo da média (21,4%).

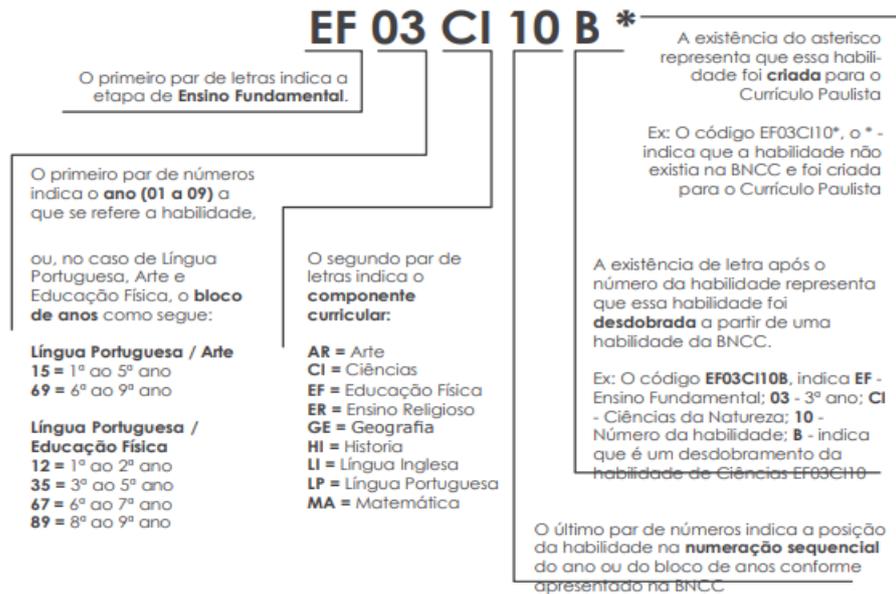
A partir da seleção da turma, analisou-se as habilidades avaliadas com índice de acertos inferior a 50% e cujos objetos de conhecimento constam no conteúdo curricular do 9º. ano EFAF nos dois primeiros bimestres do ano letivo e que compõem o documento²² com as habilidades essenciais para os anos finais do ensino fundamental. Ou seja, aquelas que devem ser recuperadas a partir de planos de aula preparados e aplicados pelo professor da turma.

São elas: EF06LP04A, EF08LP06, EF08LP14A, EF05LP07. Além dessas habilidades, considerou-se a habilidade EF05P07, que faz parte das habilidades essenciais do Ensino Fundamental Anos Iniciais (EFAI) e que foi incluída por apresentar baixos percentuais de acerto na turma selecionada na primeira e terceira AAP, 10% e 30%, respectivamente.

Cabe aqui destacar que as habilidades, no Currículo Paulista, assim como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são identificadas por um código alfanumérico. Na Figura 3, tem-se o código alfanumérico adotado pelo Currículo Paulista (São Paulo, 2023) que, em algumas habilidades, apresenta uma letra ao final do código, que indica o desdobramento de uma habilidade da BNCC.

²² SÃO PAULO. Língua Portuguesa - Ensino Fundamental Campos De Atuação Práticas De Linguagem Habilidades Objetos De Conhecimento. [s.l.: s.n.]. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/download/habilidades-essenciais-anos-finais%202021/Habilidades%20essenciais%20%20Anos%20Finais_L%C3%ADngua%20Portuguesa.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023.

Figura 3 - Código Alfanumérico das Habilidades do Currículo Paulista



Fonte: São Paulo, 2023, p. 30

O Quadro 2 mostra as habilidades selecionadas e seus objetos de conhecimento que apresentaram defasagem nas AAP aplicadas aos 8º anos em 2022. Em rosa, estão destacados aqueles que fazem parte do currículo do 9º ano (SÃO PAULO, 2019, 2022a, 2022b). Esses foram escolhidos porque as turmas avançaram para essa série em 2023, ano da intervenção da pesquisa.

Quadro 2 - Habilidades essenciais com defasagem identificadas nas avaliações externas realizadas pelas turmas do 8º. ano no ano de 2022

HABILIDADE		OBJETOS DE CONHECIMENTO
EF06LP04A	Refletir sobre os tipos de fatos noticiados, comentados e escolhas do que noticiar.	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.
EF67LP38	Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de figuras de linguagem.	Figuras de linguagem
EF08LP06	Identificar, em textos de diferentes gêneros, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).	Morfossintaxe
EF89LP04A	Identificar argumentos e contra-argumentos explícitos em textos argumentativos	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica

EF08LP13A	Analisar efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.	Morfossintaxe
EF08LP14A	Identificar recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados	Semântica
EF89LP04B	Analisar argumentos e contra-argumentos explícitos em textos argumentativos.	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica
EF08LP01C	Refletir sobre os tipos de fatos noticiados, comentados e escolhas do que noticiar.	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital
EF05LP07	Identificar, em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa,	Conjunções

Fonte: A autora.

Nota: Levantamento feito pela autora a partir de documentos orientadores da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2019, 2022a, 2022b).

As Tabelas 5, 6, 7 e 8 a seguir apresentam os dados das avaliações externas realizadas no ano de 2022 com as turmas que seguiram para o 9o. ano EFAF em 2023. Nelas pode-se observar os percentuais de participação de alunos de cada uma das turmas, de alunos nos níveis de desempenho, além dos percentuais de acerto nas habilidades avaliadas.

Os percentuais menores estão em destaque na cor amarela, qualificando a turma C para a pesquisa por apresentar os maiores índices nos indicadores de nível de desempenho baixo e muito baixo, além do baixo percentual de alunos com alto nível de desempenho, como já relatado anteriormente.

Na primeira parte de cada uma das tabelas observa-se o índice de participação de cada turma nas avaliações externas realizadas com o 8º. ano durante o ano letivo de 2022. Logo abaixo, tem-se o nível de desempenho de cada uma das turmas.

Na segunda parte das tabelas, tem-se as habilidades nas quais os alunos obtiveram um percentual de acerto inferior a 50%. Destacadas em rosa tem-se as habilidades selecionadas para serem trabalhadas durante a intervenção por, como já dito anteriormente, constarem no currículo do primeiro semestre do 9º. ano EFAF e como habilidades essenciais para o EFAF.

Alguns dados referentes ao desempenho dos alunos, quando somados, apresentaram resultados superiores ou inferiores a 100%. Os dados que compõem as tabelas foram obtidos diretamente da Plataforma de Atividades e Avaliação Formativa de São Paulo e não apresentam casas decimais, o que pode ter levado a inconsistências nas somas, resultando em valores acima ou abaixo do total esperado.

Na Tabela 5 estão os dados da AAP 1 que avalia os conteúdos trabalhados no primeiro bimestre, realizada durante o mês de abril de 2022.

Tabela 5 - Avaliação de Aprendizagem em Processo 1 (AAP1)

	8A	8B	8C	8D	8E	MÉDIA
Participação	78%	82%	31%	22%	82%	59%
DESEMPENHO						
Muito Baixo	21%	4%	30%	43%	7%	21%
Baixo	43%	36%	40%	29%	48%	39,2%
Médio	32%	50%	30%	0%	41%	30,6%
Alto	4%	11%	0%	29%	4%	9,6%
Total	100%	101%	100%	101%	100%	100%
HABILIDADES AVALIADAS COM PERCENTUAL DE ACERTO INFERIOR A 50%						
EF05LP07	46%	50%	10%	57%	48%	42,2%
EF67LP38	23%	21%	50%	50%	55%	39,8%
EF08LP06	36%	44%	32%	38%	41%	38,2%
EF89LP04A	31%	45%	41%	39%	46%	40,4%

Fonte: A autora.

Nota: Levantamento feito pela autora na Plataforma de Atividades e Avaliação Formativa de São Paulo. (SÃO PAULO, 2019, 2022a, 2022b)

Quando se analisa os dados da AAP 1, nota-se uma queda tanto na participação quanto no desempenho da turma C se comparado com a ADE. Apesar da turma não ter o pior percentual de alunos com desempenho muito baixo e baixo, não houve nenhum aluno com nível alto de desempenho (0%). Comparando com a média geral dos 8º. anos, a turma C sempre apresenta percentuais acima da média nos níveis de desempenho muito baixo e baixo, e inferior no nível alto.

Quanto às habilidades com percentual de acerto abaixo de 50%, nota-se que a turma C tem um percentual muito inferior às demais quando se trata da habilidade EF05LP07, que está no rol das habilidades do 5º ano do EFAI. Apesar de não constar do documento com as habilidades essenciais para o EFAF, está destacada em rosa por conta do baixo nível de desempenho da turma selecionada para participar da pesquisa.

Tabela 6 - Avaliação de Aprendizagem em Processo 2 (AAP 2)

	8A	8B	8C	8D	8E	MÉDIA
Participação	97%	77%	42%	79%	81%	75,2%
DESEMPENHO						
Muito Baixo	12%	7%	15%	9%	4%	9,4%
Baixo	32%	22%	31%	30%	27%	28,4%
Médio	26%	33%	23%	35%	31%	29,6%
Alto	29%	37%	31%	26%	38%	32,2%
Total	99%	99%	100%	100%	100%	99,6%
HABILIDADES AVALIADAS COM PERCENTUAL DE ACERTO INFERIOR A 50%						
EF35LP03	56%	41%	30%	44%	35%	41,2%
EF08LP13A	33%	40%	38%	33%	50%	38,8%
EF08LP14A	22%	40%	25%	25%	21%	26,6%
EF89LP04B	41%	50%	37%	45%	53%	45,2%

Fonte: A autora.

Nota: Levantamento feito pela autora na Plataforma de Atividades e Avaliação Formativa de São Paulo. (SÃO PAULO, 2019, 2022a, 2022b)

Na AAP 2, que avalia os conteúdos do segundo bimestre realizada entre os meses julho e agosto de 2022, observa-se uma melhora no desempenho das cinco turmas. Na turma C, no nível muito baixo, há uma queda de 50% no percentual de alunos nesse nível de desempenho se comparado à AAP 1. No entanto, a turma D apresenta, no mesmo nível, uma melhora mais substancial, saindo de 43% na AAP 1 para apenas 9% na AAP 2. Com o aumento na participação em comparação com o

primeiro bimestre, tem-se uma queda no percentual de alunos com desempenho baixo e médio e um aumento considerável no percentual de alunos no nível alto.

Dentre as habilidades com percentual de acerto abaixo de 50%, observa-se que na habilidade EF08LP14A, com exceção da turma B, todas as demais tiveram percentual de acerto inferior à média geral das turmas o que também torna a turma C elegível para ser trabalhada na intervenção, além das razões já mencionadas.

Na AAP 3, nota-se uma queda nos índices de participação nas turmas A e B, um aumento considerável na turma C e as turmas D e E se mantiveram praticamente estáveis. A turma C continua a apresentar melhora nos índices de desempenho, diminuindo os percentuais no nível muito baixo. No entanto, houve uma queda no nível alto, de 31% no segundo bimestre para 18% no terceiro. Outra turma que apresentou resultado semelhante nesse nível de desempenho foi a turma B, caindo de 37% para 23%, contudo, é, junto com a turma D, a que apresentou menor percentual de alunos nos níveis muito baixo e baixo, como se pode observar na Tabela 7.

Tabela 7 - Avaliação de Aprendizagem em Processo 3 (AAP3)

	8A	8B	8C	8D	8E	MÉDIA
Participação	63%	65%	82%	83%	84%	75,4%
DESEMPENHO						
Muito Baixo	9%	5%	11%	4%	19%	9,6%
Baixo	32%	23%	39%	16%	33%	28,6%
Médio	36%	50%	32%	48%	33%	39,8%
Alto	23%	23%	18%	32%	15%	22,2%
Total	100%	101%	100%	100%	100%	100%
HABILIDADES AVALIADAS COM PERCENTUAL DE ACERTO INFERIOR A 50%						
EF05LP07	41%	36%	36%	32%	52%	39,4%
EF08LP01C	65%	41%	48%	50%	35%	47,8%

Fonte: A autora.

Nota: Levantamento feito pela autora na Plataforma de Atividades e Avaliação Formativa de São Paulo. (SÃO PAULO, 2019, 2022a, 2022b)

Em relação às habilidades com percentual de acerto inferior a 50%, a habilidade EF05LP07 foi a que obteve menor média geral e, portanto, compõe o rol das habilidades a serem trabalhadas na intervenção com a turma C.

Após a análise dos dados, corrobora-se a escolha da turma C que, apesar de haver apresentado melhora no decorrer das avaliações, no geral, apresenta desempenho inferior às demais turmas de 8º ano.

A partir do levantamento das habilidades defasadas, seus respectivos objetos de conhecimento e o currículo de Língua Portuguesa do 9º ano (EFAF), decidiu-se pelos seguintes conteúdos a serem trabalhados nas sequências didáticas:

- descrição de pessoas e lugares (EF06LP04A);
- adjetivos e substantivos (EF08LP06);
- coesão referencial (EF08LP14A);
- pretéritos perfeito e imperfeito (EF08LP06)
- termos essenciais da oração (sujeito e predicado) (EF08LP06)
- termos integrantes da oração (objeto direto e indireto) (EF08LP06).
- Conjunções (EF05LP07)

Com base na lista de conteúdos levantados, torna-se possível uma atuação mais direcionada para sanar as defasagens de aprendizagem identificadas. Ao priorizar as habilidades e os conteúdos do 9º. ano, é possível direcionar as atividades para uma abordagem mais efetiva e assertiva, buscando trabalhar de forma mais específica os pontos em que os alunos apresentam maiores dificuldades. Dessa forma, o direcionamento do trabalho pedagógico para atender às necessidades dos alunos pode trazer resultados mais significativos e satisfatórios, contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

A análise documental que se apresentou até aqui é um dos procedimentos metodológicos aplicados que permitiu a coleta de dados, pois sem esses dados seria difícil identificar as defasagens de aprendizagem dos alunos direcionar o trabalho pedagógico para saná-las.

Na seção a seguir, explicitar-se-á os procedimentos metodológicos necessários para atingir os objetivos da pesquisa.

3.5 Procedimentos metodológicos – Coleta de Dados

Para atingir os objetivos da pesquisa, adotou-se os seguintes procedimentos metodológicos: questionários, análise documental (resultados de avaliações internas e externas) e análise do material produzido pelos alunos.

No quadro a seguir, são apresentados os objetivos específicos e os procedimentos de coleta de dados utilizados para atingi-los.

Quadro 3 - Objetivo geral, específicos e procedimentos de coleta de dados

Objetivo geral: investigar as possibilidades da utilização das TDIC e das mídias na construção de conhecimentos de Língua Portuguesa (LP) nos anos finais do Ensino Fundamental.	
Objetivos específicos	Instrumentos de coleta de dados
<ul style="list-style-type: none"> Identificar quais mídias/TDIC os alunos utilizam no seu dia a dia e em atividades relacionadas à aprendizagem da disciplina de LP. 	Questionário
<ul style="list-style-type: none"> Identificar o nível de conhecimento dos alunos sobre o(s) conteúdo(s) a ser(em) trabalhado(s). 	Análise documental
<ul style="list-style-type: none"> Identificar e analisar como e quais mídias/TDIC podem ser utilizadas no processo de construção do conhecimento em LP. 	Questionário
<ul style="list-style-type: none"> Analisar o material produzido pelos alunos e a possível contribuição na aprendizagem no âmbito da LP. 	Produção dos alunos a partir de roteiro adaptado (Apêndice E)

Fonte: A autora.

A pesquisa teve início somente após os pais/responsáveis preencherem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando que seus filhos participem da pesquisa, pois os alunos são menores de idade. O TCLE foi enviado aos pais e responsáveis da turma na forma de documento impresso através dos alunos. Foi disponibilizada uma cópia impressa para cada aluno que foi entregue e lida em sala de aula e solicitado aos estudantes que levassem aos seus responsáveis e trouxessem de volta devidamente assinado.

Após a disponibilização do TCLE aos alunos, realizou-se a leitura em sala de aula, visando garantir a compreensão do seu conteúdo e a clarificação de possíveis dúvidas. Foi enfatizado aos estudantes que suas identidades seriam mantidas anônimas e que a pesquisa envolveria a produção de um produto de mídia digital, cujo acesso seria restrito à pesquisadora e sua orientadora. Durante a leitura, a pesquisadora pausava em alguns momentos para questionar os alunos sobre

eventuais dúvidas, prosseguindo com a leitura quando a resposta era negativa. Posteriormente, os alunos foram orientados a solicitar que seus responsáveis lessem e assinassem o documento, caso concordassem com sua participação na pesquisa. Além disso, foi ressaltado que, caso os responsáveis tivessem qualquer questionamento acerca da natureza da pesquisa e da participação dos alunos, poderiam entrar em contato com a pesquisadora e sua orientadora por meio dos dados de contato presentes no TCLE para obter esclarecimentos adicionais. Apesar das devidas orientações e lembretes durante uma semana, apenas 15 alunos trouxeram o documento devidamente assinado, o que demonstra uma baixa adesão por parte dos participantes.

A pouca participação dos alunos na pesquisa pode ser justificada com base na apatia e falta de motivação identificadas em diversos estudos. Nakamura *et al.* (*apud* Goulart, 2022) apontam que muitos estudantes manifestam desinteresse pelas aulas e até mesmo pelos professores, resultando em um estado de mente desconectado e desatento durante as atividades escolares. Essa falta de engajamento e motivação mínima necessária para o processo de ensino e aprendizagem impacta diretamente na assimilação dos conteúdos ministrados. Portanto, é possível inferir que a baixa participação dos alunos na pesquisa esteja relacionada a esse quadro de desmotivação e apatia, refletindo a falta de envolvimento dos estudantes com o processo educacional.

Considerando que a pesquisadora atua como docente em todas as turmas de 9º ano, optou-se por aplicar a intervenção em todas as turmas, incluindo todos os alunos da turma participante. Essa decisão foi tomada para evitar desconforto e evitar a percepção de preferência da professora por uma turma em detrimento de outra, uma vez que os estudantes interagem entre si.

Um dos procedimentos metodológicos utilizados na presente pesquisa, o questionário (Apêndice C), fundamentou-se nos objetivos específicos da pesquisa. Com questões fechadas e abertas, foi implementado no *Google Forms*, de modo a facilitar a tabulação e organização das respostas fornecidas.

A fim de verificar a eficácia e adequação do Questionário para alcançar os objetivos da pesquisa, foi aplicada uma versão piloto numa turma de 9º. ano que não participaria da pesquisa. A turma foi escolhida por ser da mesma faixa etária e ano/série daquela que é participante da pesquisa. Antes da aplicação, foi explicado

aos alunos os objetivos da pesquisa e do questionário, além das hipóteses esperadas. O questionário foi disponibilizado via aplicativo de mensagem no grupo da sala pela pesquisadora que também é professora da turma para que os participantes pudessem acessá-lo. Após a aplicação, foi pedido aos participantes que comentassem se tiveram alguma dúvida ou dificuldade para responder ou entender alguma pergunta. Todos os nove participantes responderam que as questões estavam fáceis de entender e de responder, não havendo necessidade de alteração nas questões.

Após a aplicação do questionário piloto e a revisão das respostas dos participantes, bem como das perguntas em si, constatou-se que não era necessário fazer alterações nas questões. Em seguida, deu-se início à etapa de aplicação do questionário com os participantes da pesquisa.

Para a aplicação do questionário com a turma participante a pesquisadora solicitou ao Professor de Apoio a Tecnologia (Proatec) a disponibilização da SAI. Este, no entanto, sugeriu que levássemos o carrinho com os Chromebooks e um notebook até a sala de aula regular para facilitar a aplicação do questionário e movimentação dos alunos. Como a escola não dispõe de sinal wi-fi para internet, apenas um ponto fixo em cada sala de aula, o notebook foi configurado como um hot spot²³, permitindo a conexão simultânea dos oito Chromebooks à internet.

O questionário (Apêndice D) foi aplicado usando um formulário do *GoogleForms*. Para facilitar o acesso e a digitação do endereço do site no Chromebook por parte dos alunos, a pesquisadora usou um link encurtado que foi disponibilizado na lousa e grupo da turma no aplicativo de mensagens WhatsApp. Os alunos foram organizados nas duas primeiras fileiras ao lado da porta e foram chamados a partir dos TCLE assinados que estavam nas mãos da pesquisadora.

Os Chromebook foram distribuídos aos alunos, oito por vez, com o TCLE assinado para que pudessem responder ao questionário. Alguns alunos preferiram usar seus próprios Smartphones já que tinham acesso à internet 4G. O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) foi lido com os estudantes antes da aplicação do questionário. Este se encontrava no formulário antes das questões. Foi orientado aos alunos que lessem com atenção o TALE antes de concordarem ou não

²³ Um hotspot é um local onde é possível acessar internet Wi-Fi liberada para uso público. Esses pontos normalmente são encontrados em lugares com grande tráfego de pessoas, como shoppings, cafeterias, restaurantes, aeroportos e hotéis. Alguns desses estabelecimentos, no entanto, podem cobrar pelo acesso. CALIXTO (2023). Disponível em: <https://canaltech.com.br/internet/o-que-e-hotspot/>. Acesso em: 28 jun. 2023.

em responder o questionário e prosseguir para as questões. Quando tinham dúvidas quanto ao TALE solicitavam a orientação da pesquisadora. Um dos participantes perguntou se era obrigado a aceitar a concordância em participar da pesquisa e responder às perguntas e a pesquisadora lhe respondeu que ele não precisava aceitar se não quisesse ou se sentisse desconfortável. Também foi orientado aos alunos que não conversassem ou interagissem enquanto estivessem respondendo ao questionário. Considerando a limitação de recursos, como a falta de computadores em quantidade suficiente para todos os alunos, foi adotada uma estratégia de compartilhamento dos Chromebooks. À medida que os alunos concluíam a resposta ao questionário, chamavam o professor Proatec ou a pesquisadora para que eles disponibilizassem o dispositivo para que outros colegas pudessem acessar e participar da pesquisa. Essa abordagem permitiu otimizar o uso dos recursos disponíveis, garantindo que todos os estudantes tivessem a oportunidade de responder ao questionário, mesmo que de forma sequencial e compartilhada.

O questionário foi aplicado previamente ao desenvolvimento da atividade de intervenção mediada por TDIC, visando obter dados quanto à utilização delas pelos estudantes, tanto em sua vida particular, quanto em sua vida acadêmica a fim de determinar quais TDIC que melhor se enquadrariam à atividade.

Gil (2008, p. 122) define o questionário como um conjunto de questões submetidas às pessoas a fim de obter informações sobre algum tópico, como, por exemplo, crenças, sentimentos, interesses, intenções, etc. Ainda segundo o autor, o questionário apresenta algumas vantagens, dentre elas:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que pode ser enviado pelo correio;
[...]
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Antes da propositura e desenvolvimento da atividade mediada pelas TDIC foi realizada uma análise documental utilizando os relatórios das AAP, para determinar o nível de conhecimento dos alunos e escolher o(s) conteúdo(s) a ser(em) trabalhado(s).

A partir da análise documental dos resultados das avaliações realizadas pelos alunos matriculados no 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF) no ano de 2022, foram identificadas as habilidades em defasagem. A escolha dessa turma específica se deu em virtude de sua transição para o 9º ano no período letivo subsequente, ou seja, em 2023. A análise detalhada dos resultados permitiu identificar a turma que apresentou os maiores percentuais de desempenho no nível muito baixo nessas habilidades deficitárias.

Com o objetivo de determinar as habilidades a serem abordadas com as turmas de 9º ano, foi realizada uma análise do Currículo Paulista (2019). O intuito era verificar quais das habilidades em defasagem estavam incluídas no currículo desse ano escolar. Além disso, foram examinados dois recursos adicionais: o Currículo em Ação, que é um material pedagógico distribuído para professores e alunos, e o Aprender Sempre, desenvolvido no final de 2020 para suprir as defasagens essenciais decorrentes da pandemia. Essa análise minuciosa possibilitou identificar as habilidades que foram abordadas durante a intervenção pedagógica.

Para a aplicação da atividade mediada por TDIC, os alunos participantes passaram por algumas etapas, como: formação de grupos, delimitação da função de cada integrante do grupo, elaboração de roteiro de produção, revisão por pares, reescrita, revisão/correção de material etc. Para fins de sistematização e posterior avaliação e compartilhamento dos trabalhos/produção, cada grupo recebeu a orientação de documentar e registrar as etapas do trabalho: formação do grupo - indicar os nomes dos componentes, delimitação de funções dos componentes, dificuldades encontradas, participação dos membros durante as etapas do projeto etc. Ocorreu, também, uma autoavaliação e avaliação por pares, intra e extra grupos de trabalho

Após o término da atividade foi aplicado um questionário como instrumento de avaliação preparado pelo próprio professor com questões retiradas das AAP realizadas pelos participantes da pesquisa, em 2022, relacionadas às habilidades trabalhadas na intervenção a fim de determinar a eficácia do uso das TDIC no processo de construção do conhecimento acerca do(s) conteúdo(s) trabalhado(s).

A intervenção pedagógica foi embasada nos resultados do Saesp obtidos pelas turmas de 9º ano em 2022, nas quais a pesquisadora atuava como docente. Conforme mencionado na introdução, os resultados revelaram que 56,9% dos alunos

da rede estadual de São Paulo apresentaram nível básico em Língua Portuguesa. Ao analisar as AAP dessas mesmas turmas, observou-se que 67% dos estudantes se encontram nos níveis médio e baixo de desempenho.

Esses dados são preocupantes, uma vez que esses estudantes estão concluindo o Ensino Fundamental e se preparando para ingressar no Ensino Médio, momento em que muitos deles buscam oportunidades no mercado de trabalho. Além disso, fazem parte de uma geração reconhecida como nativos digitais, embora poucos façam uso consciente das tecnologias disponíveis. Muitos deles estão envolvidos na disseminação de notícias falsas, utilizam apenas aplicativos de mensagens instantâneas e dedicam grande parte do seu tempo nas redes sociais. Essa realidade demonstra uma falta de letramento digital, ou seja, a habilidade de utilizar as ferramentas digitais de forma crítica e produtiva.

No contexto atual, as demandas do mercado de trabalho estão cada vez mais voltadas para habilidades que vão além da alfabetização tradicional, como a capacidade de interpretar e produzir textos diversos, utilizar tecnologias de forma eficiente, colaborar em equipe, resolver problemas complexos e adaptar-se a mudanças rápidas.

Nesse sentido, os multiletramentos se tornam essenciais, uma vez que englobam um conjunto de habilidades e competências que vão além do domínio da leitura e escrita tradicionais. Eles abrangem a compreensão e o uso de diferentes linguagens, como imagens, sons e vídeos, bem como a capacidade de navegar, pesquisar e avaliar informações em ambientes digitais.

Os adolescentes que possuem um bom desenvolvimento dos multiletramentos estão mais preparados para lidar com a diversidade de linguagens e mídias presentes no ambiente profissional, conseguem se comunicar de forma mais eficiente e têm maior capacidade de adaptação às novas tecnologias e demandas do mundo contemporâneo.

Por outro lado, aqueles que não desenvolvem essas habilidades estão em desvantagem, pois podem encontrar dificuldades em se adaptar a ambientes cada vez mais tecnológicos e comunicativos.

Portanto, investir na promoção dos multiletramentos entre os adolescentes é fundamental não apenas para o seu desenvolvimento. Isso implica em proporcionar experiências de aprendizagem que explorem a diversidade de linguagens e mídias,

promovam a reflexão crítica sobre informações e estimulem a participação ativa e colaborativa em contextos digitais, como propõe a presente pesquisa.

Ao proporcionar aos adolescentes a oportunidade de se tornarem protagonistas no processo de construção do conhecimento por meio do uso das TDIC, o conhecimento é adquirido de forma ativa, por meio da interação dos indivíduos com o objeto de conhecimento e, ao acompanhar a produção dos alunos, observa-se a espiral do conhecimento, conceito apresentado por Valente (2005).

Os alunos vivenciam o construcionismo, abordagem segundo a qual os estudantes aprendem efetivamente quando estão engajados no processo de construção de algo com significado para suas vidas. Trata-se de uma abordagem que enfatiza o "aprender fazendo". Dessa maneira, ao propor que os estudantes produzam mídias digitais com conteúdos relacionados à Língua Portuguesa, eles deixam de ocupar uma posição passiva como meros receptores de conteúdo e passam a assumir um papel ativo como agentes na construção do próprio conhecimento, buscando, por si próprios, soluções para problemas.

Essa abordagem oferece uma perspectiva transformadora para a aprendizagem dos adolescentes, uma vez que eles se tornam responsáveis pela sua própria aprendizagem, engajando-se em atividades práticas. Ao produzirem mídias digitais, eles desenvolvem habilidades de pesquisa, análise crítica, organização de ideias e comunicação, além de aprofundarem seu conhecimento sobre a Língua Portuguesa.

Ao adotar o uso das TDIC segundo a abordagem construcionista, os estudantes são incentivados a se tornarem protagonistas ativos no processo de construção do conhecimento, o que contribui para uma aprendizagem mais engajada. Além disso, essa abordagem alinha-se com as demandas da sociedade contemporânea, na qual a produção de conteúdo digital e a habilidade de utilizar as TDIC são cada vez mais valorizadas.

Na sequência, serão apresentados os procedimentos metodológicos que embasaram esta pesquisa. Serão detalhados os passos adotados para a coleta e análise dos dados, bem como as estratégias utilizadas para garantir a confiabilidade e validade dos resultados obtidos. Além disso, será explicada a abordagem metodológica adotada, justificando sua escolha e os benefícios que essa abordagem proporcionou ao estudo.

3.6 Procedimentos de análise de dados

Para analisar as respostas dos questionários, foram utilizadas as planilhas do MS Excel disponibilizadas pelo *Google Forms*. As questões fechadas foram tratadas a partir de frequências e percentuais das respostas fornecidas. Já para as questões abertas, se aplicou a análise de conteúdo em três etapas propostas por Bardin (2016).

Para análise da produção a partir da atividade mediada por TDIC e sua possível contribuição na aprendizagem de Língua Portuguesa no âmbito da Educação Básica, procurou-se avaliar as seguintes habilidades e competências elencadas tanto no Currículo Paulista (São Paulo, 2019) quanto na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018)

- a. demonstrar competência leitora no que diz respeito à compreensão e elaboração de textos verbais e não-verbais;
- b. compreender, utilizar TDIC de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais – incluindo as escolares – para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimento e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;
- c. desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação da produção;
- d. mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção);
- e. desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo.

Espera-se atingir os objetivos da pesquisa utilizando o processo de triangulação por

[...] sua capacidade de combinar diferentes métodos de análise de dados [...] este recurso tem sido utilizado como instrumento viável para a validação e confronto de dados coletados em estudos de campo, qualitativos, que carecem de confiabilidade, checagem [...] (Nunes *et. al.*, 2020, p. 442-443)

A abordagem de combinar métodos de análise de dados oferece uma maneira robusta de abordar a complexidade inerente a esses estudos, permitindo a triangulação de informações e a obtenção de resultados mais confiáveis. Ao utilizar essa abordagem, os pesquisadores podem obter uma compreensão mais abrangente

e aprofundada do fenômeno investigado, fortalecendo a credibilidade e a validade dos resultados obtidos. A combinação de diferentes métodos de análise de dados se mostra, portanto, como uma estratégia eficaz para aprimorar a qualidade da pesquisa e contribuir para o avanço do conhecimento em diversas áreas de estudo.

A análise das produções dos alunos foi conduzida utilizando um roteiro adaptado a partir do material desenvolvido pela Dra. Eliana Martins da Silva, disponível no Apêndice E. Esse roteiro foi utilizado para examinar diversos aspectos das produções dos estudantes, incluindo o conteúdo abordado, o público-alvo a que se destinavam, o nível de dificuldade, a linguagem utilizada, a forma de apresentação do conteúdo, as imagens selecionadas e o potencial pedagógico das produções. A utilização desse roteiro proporcionou uma estrutura sistemática e abrangente para avaliar as diferentes dimensões das produções dos alunos, permitindo uma análise criteriosa e consistente dos elementos presentes em cada trabalho.

A seção subsequente apresentará uma descrição detalhada das etapas realizadas durante a implementação da intervenção didática, bem como uma análise minuciosa das produções dos alunos. Serão abordadas as etapas de planejamento e preparação da intervenção, incluindo a seleção e adaptação dos materiais instrucionais utilizados, o estabelecimento dos objetivos de aprendizagem e a definição das atividades propostas. Em seguida, será discutida a execução da intervenção, destacando-se as estratégias e recursos pedagógicos empregados para promover a participação ativa dos estudantes e o desenvolvimento das habilidades em língua portuguesa e letramento digital. Por fim, serão analisadas as produções dos alunos, examinando-se aspectos como a qualidade dos trabalhos, a criatividade na abordagem do tema, a clareza da comunicação e o nível de compreensão e reflexão demonstrados pelos estudantes. Essa análise permitirá uma avaliação abrangente dos resultados alcançados pela intervenção e fornecerá subsídios para as considerações finais deste estudo.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ETAPAS DE APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Nesta seção, serão apresentados diferentes aspectos, relevantes para o desenvolvimento deste estudo. Inicialmente, serão abordados os resultados obtidos a partir do questionário respondido pelos alunos, que fornecerão informações essenciais sobre o perfil dos estudantes em relação ao uso das TDIC em seu cotidiano e na sua experiência escolar. Além disso, será discutido o percurso percorrido pela pesquisadora na elaboração da intervenção didática, evidenciando as dificuldades enfrentadas durante esse processo. Em seguida, serão descritas de forma detalhada as aulas nas quais a intervenção foi aplicada, destacando os pontos importantes do planejamento e da condução das atividades. Posteriormente, serão realizadas análises das mídias produzidas pelos estudantes, avaliando-se sua qualidade, originalidade e aderência aos objetivos propostos. Por fim, serão apresentadas as análises da avaliação dos conteúdos trabalhados na intervenção, considerando não apenas a turma participante, mas também todas as turmas em que a pesquisadora atua como docente de Língua Portuguesa. Essas análises fornecerão subsídios essenciais para a compreensão dos resultados obtidos e para as considerações finais deste estudo.

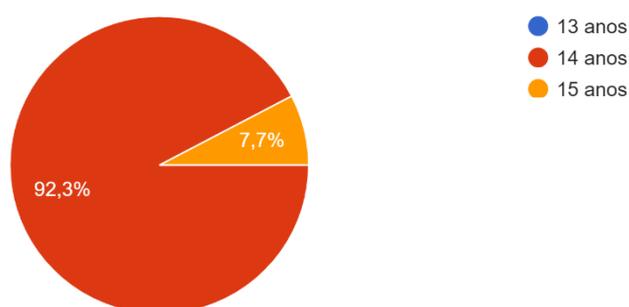
4.1 Análise do questionário – perfil dos participantes

Nesta seção, será realizada uma análise minuciosa das respostas do questionário aplicado com o objetivo de investigar o perfil dos participantes do estudo quanto ao uso de TDIC, acesso a conteúdos e produção de mídias digitais em seu cotidiano e vida escolar. O questionário abrangeu diversos aspectos relacionados aos participantes, como idade, hábitos relacionados à internet, tempo conectado, dispositivos mais utilizados, experiência prévia com produção de mídias digitais para fins de construção de conhecimento escolar. A análise dessas respostas permitiu compreender a diversidade e o contexto dos participantes, fornecendo uma base sólida para a elaboração de uma intervenção envolvendo a produção de mídias digitais de modo a contribuir no desenvolvimento de habilidades linguísticas em Língua Portuguesa.

O questionário foi disponibilizado para os 15 alunos com o TCLE assinado. No entanto, dois alunos, após a leitura do TALE, não concordaram em responder o questionário, totalizando 13 respostas, como se pode ver no gráfico a seguir.

Após consentirem em participar da pesquisa e iniciarem o preenchimento do questionário, os participantes foram solicitados a informar sua idade. Dos 13 alunos que responderam ao questionário, constatou-se que 92,3% possuem 14 anos, enquanto apenas um aluno (7,7%) tem 15 anos, conforme Gráfico 1. Essa distribuição etária pode ser atribuída, em parte, ao Parecer do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica (CNE/CBE) nº 22/2009 (BRASIL, 2009), que estabelece, em seu Art. 2º, que a criança deve ter completado seis anos até 31 de março do ano da matrícula para ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Gráfico 1 - Idade dos Participantes

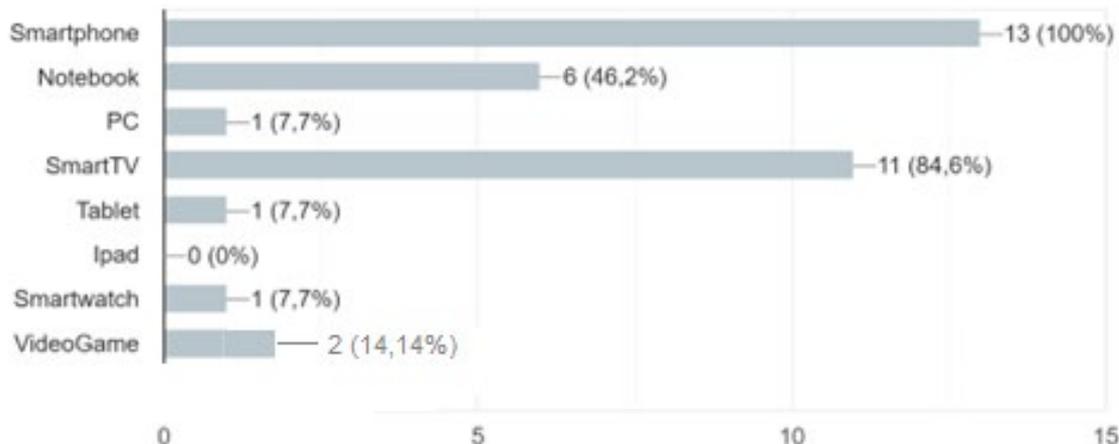


Fonte: A autora:

Nota: Questionário "Produção de mídias digitais: contribuição para a construção de conhecimentos de língua portuguesa"

A partir da análise da faixa etária dos participantes, constatou-se que eles nasceram entre 2008-2009, o que os caracteriza como pertencentes à chamada Geração Z. Essa geração é conhecida como "nativos digitais" por terem crescido em uma época em que o uso diário de dispositivos tecnológicos, como celulares, é algo comum e não conhecerem um mundo sem internet (Souza; Alcará, 2021; McCrindle, 2014). Considerando essa realidade, não é surpreendente que os participantes da pesquisa tenham indicado o smartphone como o dispositivo mais utilizado, seguido pela SmartTV, conforme apresentado no Gráfico 2. Vale ressaltar que os participantes puderam selecionar mais de uma opção.

Gráfico 2 - Dispositivos que mais acessam



Fonte: A autora:

Nota: Questionário "Produção de mídias digitais: contribuição para a construção de conhecimentos de língua portuguesa"

Os resultados obtidos na pesquisa TIC Educa 2019 corroboram a constatação anteriormente mencionada, uma vez que revelam que 86% dos alunos do 9º ano utilizam o Smartphone como dispositivo principal para acessar a internet. Por outro lado, em relação ao uso de SmartTV, observou-se uma discrepância, pois apenas 5% dos estudantes da mesma série/ano relataram utilizar esse equipamento para acesso à internet.

No que se refere ao uso de computadores pessoais (PC) e notebooks, a referida pesquisa revela que apenas 3% dos estudantes utilizam esses dispositivos para acessar a internet. No entanto, os resultados do questionário respondido pelos participantes indicaram que 46,2% deles fazem uso do notebook, enquanto 7,7% utilizam o PC como meio de acesso à internet. Esses dados sugerem uma diferença entre os resultados da pesquisa nacional e os dados obtidos nesta pesquisa, o que pode estar relacionado a peculiaridades da amostra ou a diferentes contextos socioeconômicos dos participantes.

Quanto ao uso desses dispositivos, a maioria (92,3%) respondeu ter facilidade ao utilizá-los, sendo que desse total, 61,5% relataram ter muita facilidade, como se pode observar no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Facilidade de uso dos dispositivos



Fonte: A autora:

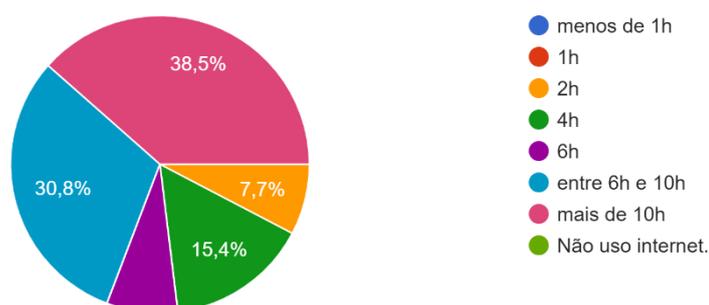
Nota: Questionário "Produção de mídias digitais: contribuição para a construção de conhecimentos de língua portuguesa"

Os resultados revelam ainda que apenas um aluno (7,7%) indicou utilizar os dispositivos digitais de forma básica e frequentemente necessita de ajuda de alguém mais experiente. É importante ressaltar que não houve ocorrência de respostas para o item "Não utilizo". Esses achados evidenciam que os participantes da pesquisa são conectados e utilizam os dispositivos digitais com facilidade, refletindo uma característica marcante da Geração Z, constituída por jovens nascidos na era da tecnologia, que demonstram habilidades e familiaridade notáveis no uso de tecnologias digitais, o que pode influenciar suas interações. De acordo com McCrindle (2014) essa geração cresceu em um ambiente altamente digitalizado, onde a tecnologia se tornou uma parte essencial de suas vidas diárias desde uma idade muito jovem. Essa imersão precoce e contínua no mundo digital proporcionou aos membros da Geração Z uma notável familiaridade com várias tecnologias digitais, como smartphones, redes sociais, aplicativos e dispositivos conectados. Essa exposição e integração com a tecnologia desde a infância e a adolescência influencia nas habilidades e comportamentos dessa geração como o desenvolvimento de habilidades naturais no uso de tecnologias digitais e uma adaptabilidade rápida a novas plataformas e dispositivos que pode ter impactos significativos em suas interações e comportamentos no mundo atual.

A Geração Z também se destaca pela sua intensa conectividade com a internet. De acordo com o MMA Mobile Report 2017 (Medeiros, 2017), os jovens dessa geração são os que passam mais tempo conectados à internet através de dispositivos móveis, como celulares, dedicando em média quatro horas e 17 minutos diariamente, principalmente para entretenimento.

Essa alta conectividade foi confirmada pelos resultados da pesquisa realizada, na qual os participantes revelaram o tempo que passam conectados à internet. Ficou evidente que uma parcela dos participantes, dado que 38,5%, afirmou passar mais de dez horas conectados por dia. Outros 30,8% indicaram um tempo de seis a dez horas diárias de conexão, como pode ser observado no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Tempo conectado, por dia, à Internet



Fonte: A autora:

Nota: Questionário "Produção de mídias digitais: contribuição para a construção de conhecimentos de língua portuguesa"

Esses dados revelam um padrão preocupante de consumo de tempo e uso da internet pela Geração Z, especialmente no que se refere aos participantes da pesquisa. A alta quantidade de horas dedicadas à conectividade pode ter impactos tanto positivos quanto negativos na vida desses jovens. Como impactos negativos tem-se o uso excessivo da internet, que pode levar a problemas como dependência digital, isolamento social, distúrbios do sono, sedentarismo, obesidade, falta de equilíbrio entre o mundo virtual e o mundo real e prejudicar o desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, a internet oferece oportunidades de aprendizado, comunicação, acesso a informações e entretenimento (Varella, 2019).

A Geração Z é considerada como multitarefa, imediatista e afeita às redes sociais. Essas características fazem os membros desta geração acreditarem que o maior conhecimento é constituído no mundo digital que usam para se manifestarem, muitas vezes como forma de expressão de ânsias sociais e particulares.

Conforme destacado por Barcelos e Rossi (2014), as mídias digitais desempenham um papel significativo na vida dos jovens, fornecendo funções sociais como interação e manutenção do contato com os amigos. Essa ideia é respaldada por Jung *et al.* (2005 *apud* Barcelos; Rossi, 2014), que apontam que os adolescentes que

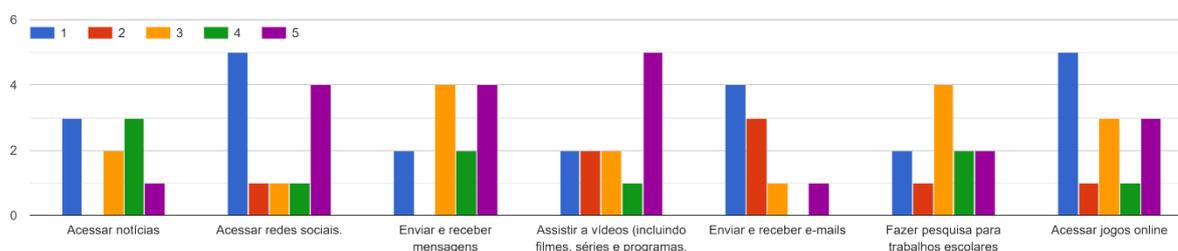
possuem um maior número de amigos usuários da internet tendem a passar mais tempo online. Além disso, os amigos e colegas desempenham um papel importante na aprendizagem de competências relacionadas ao uso da internet e de outras tecnologias.

As redes sociais têm sido fundamentais para o desenvolvimento da identidade dos adolescentes. Muitos deles estão participando ativamente de sites, fazendo upload de seus próprios vídeos no YouTube e TikTok e conectando-se com amigos no Facebook e Instagram. Essa geração demonstra um forte engajamento na produção e consumo de conteúdo nas redes sociais, como evidenciado pela criação e compartilhamento de memes e vídeos curtos. Além disso, é importante ressaltar que existem plataformas online direcionadas especificamente para atender às necessidades e interesses desse grupo demográfico (McCrindle, 2014). Essa participação ativa dos jovens na produção e consumo de mídia digital reflete a maneira como eles utilizam as tecnologias como ferramentas de expressão, comunicação e entretenimento.

Essa participação nas redes sociais fica evidente ao analisar os Gráficos 5 e 6, sobre os usos que fazem da Internet, se possuem ou não perfil em redes sociais e em quais redes têm perfil cadastrado.

Gráfico 5 - Usos da internet

6 - Para que você usa a internet? Escolha até cinco alternativas, numerando de 1 a 5, por ordem de importância, do menos para o mais importante.



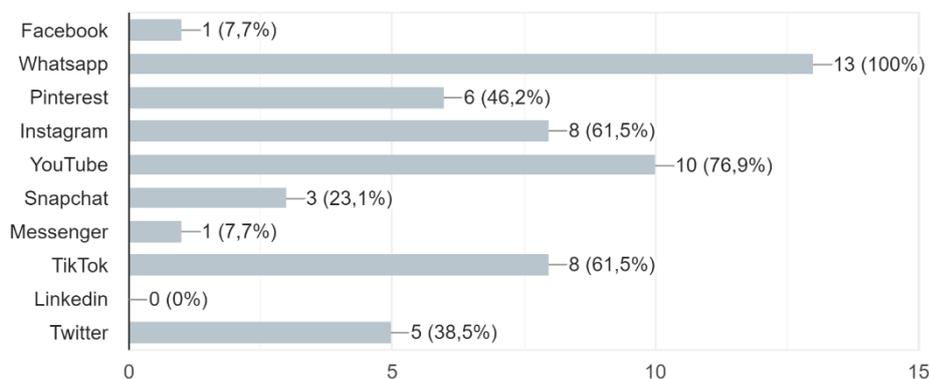
Fonte: A autora:

Nota: Questionário “Produção de mídias digitais: contribuição para a construção de conhecimentos de língua portuguesa”

A análise do Gráfico 5 revela que os participantes atribuem maior importância ao acesso à internet para atividades de entretenimento, como redes sociais, assistir a vídeos e acessar jogos online. Esses resultados indicam que o uso da internet por

eles é mais voltado para o lazer do que para fins educacionais, como realizar pesquisas para trabalhos escolares.

Gráfico 6 - Redes Sociais nas quais os participantes têm perfil cadastrado



Fonte: A autora:

Nota: Questionário “Produção de mídias digitais: contribuição para a construção de conhecimentos de língua portuguesa”

Além disso, ao serem questionados sobre a posse de perfis em redes sociais, todos os participantes (100%) responderam afirmativamente. Os resultados apresentados no Gráfico 6 mostram as redes sociais com maior número de perfis cadastrados pelos participantes, sendo o WhatsApp o mais popular (100%), seguido pelo YouTube (76,9%), Instagram e TikTok (61,5%).

Entre os 13 participantes do estudo, foi constatado que uma parcela deles mantém perfis ativos em diversas plataformas de mídia social. Cinco participantes possuem perfis simultâneos no Instagram, YouTube e TikTok, indicando um amplo envolvimento nessas plataformas populares. Além disso, três participantes possuem perfis simultâneos no Pinterest, Instagram, YouTube, TikTok e Twitter, demonstrando uma presença ainda mais diversificada nas redes sociais. Notavelmente, apenas um participante relatou ter perfil no Facebook, sugerindo uma diminuição da popularidade dessa plataforma específica entre a geração estudada. Esses dados refletem a preferência dos jovens por plataformas de mídia social mais voltadas para o compartilhamento de imagens, vídeos e conteúdo de curta duração, destacando as mudanças nas preferências e comportamentos dos usuários nessa faixa etária.

No contexto atual, o conceito de rede social passou por transformações marcantes devido ao surgimento da internet e das comunidades virtuais. Anteriormente, a ideia de rede social estava relacionada a conexões entre pessoas,

entidades ou organizações por meio de relações familiares, de amizade ou profissionais. No entanto, com o advento da internet, surgiram plataformas online, como o Facebook e Instagram, que se tornaram comunidades virtuais onde usuários interagem com indivíduos de todo o mundo que compartilham interesses e gostos similares. Essas plataformas desempenham um papel fundamental na conexão de pessoas, permitindo a centralização de informações e recursos, como fotos, vídeos e pensamentos, em um único local de fácil acesso e intercâmbio entre os usuários, que são os principais responsáveis pela geração e administração de conteúdo. Dessa forma, para participar de uma rede social online, é necessário estabelecer interação com o grupo, compartilhando afinidades e interesses comuns, construindo assim uma teia de relacionamentos afetivos e/ou profissionais por meio das trocas discursivas realizadas no ambiente virtual (Zenha, 2018).

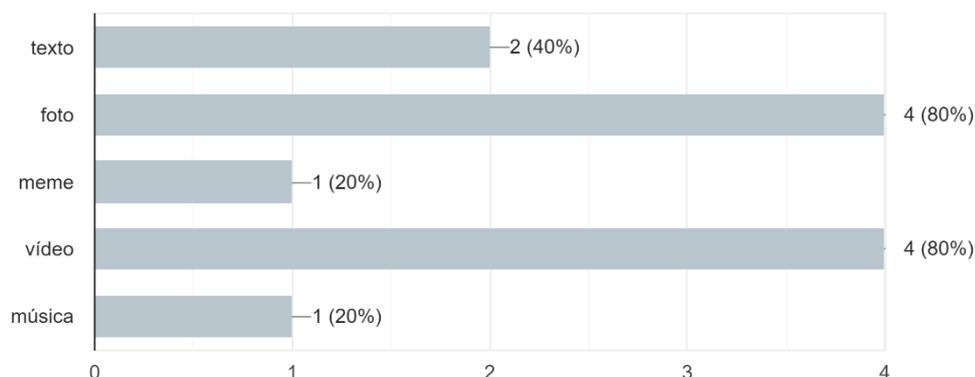
Esses dados evidenciam a ampla presença dos participantes nas redes sociais e a preferência por plataformas de comunicação instantânea e compartilhamento de vídeos. É importante destacar que o uso de redes sociais pode proporcionar aos adolescentes oportunidades de interação social, expressão criativa e consumo de conteúdo.

A alta prevalência do uso do WhatsApp entre todos os participantes da pesquisa, aliada ao fato de possuírem smartphones, proporcionou uma justificativa sólida para a criação de um grupo específico no aplicativo de mensagens para a turma. Esse grupo possibilitou a troca de questionamentos, propostas de pesquisa e o compartilhamento de links relevantes para atividades, como a utilização de ferramentas como o menti.com e formulários online. A criação desse grupo no WhatsApp ofereceu uma plataforma de comunicação instantânea e conveniente, permitindo a interação ágil e eficiente entre os alunos, facilitando o engajamento com as atividades propostas e proporcionando um espaço para colaboração e compartilhamento de recursos digitais.

Ao serem questionados sobre a produção de conteúdo midiático em suas redes sociais ou aplicativos de mensagens, constatou-se que apenas 38,5% dos participantes responderam positivamente. Dentre os que afirmaram produzir conteúdo (um total de cinco alunos), as mídias mais frequentemente elaboradas foram fotos e vídeos (80%) e textos (40%), conforme apresentado no Gráfico 7. É importante

ressaltar que os participantes tinham a possibilidade de escolher até três alternativas para essa questão.

Gráfico 7 - Tipo de conteúdo produzido



Fonte: A autora:

Nota: Questionário "Produção de mídias digitais: contribuição para a construção de conhecimentos de língua portuguesa"

No entanto, em relação à frequência da produção de conteúdo, dos oito participantes que afirmaram produzir conteúdo midiático, apenas 20% (ou seja, um participante) respondeu que o faz mais de uma vez ao dia. As respostas para "Uma vez ao mês" e "Uma vez por semana" foram igualmente representativas. A maioria dos participantes, correspondendo a 40%, respondeu que produz material midiático raramente, como se pode observar na Tabela 8. Não houve ocorrências para a produção de mídias diariamente, semanalmente e quinzenalmente.

Tabela 8 - Frequência de produção de conteúdo

Frequência	Número de respostas	Porcentagem
Raramente	2	40%
Uma vez ao mês	1	20%
Mais de uma vez por semana	1	20%
Mais de uma vez ao dia	1	20%

Fonte: A autora:

Nota: Questionário "Produção de mídias digitais: contribuição para a construção de conhecimentos de língua portuguesa"

Ao analisar os dados apresentados na tabela acima em relação ao tipo de mídia produzida pelos alunos, é possível observar algumas tendências interessantes. Dois dos participantes que afirmaram produzir foto e vídeo indicaram que o fazem em uma frequência rara. No entanto, quando se trata de produção de fotos especificamente, a frequência de produção é maior. Um dos participantes relatou

produzir fotos e vídeos mais de uma vez por semana, enquanto outro participante, que além de fotos também mencionou a produção de texto, foto, meme, vídeo e música, afirmou produzir essas mídias mais de uma vez ao dia. Esses resultados sugerem que a produção de fotos é mais comum entre os participantes, enquanto a produção de vídeos e outros tipos de mídia é menos frequente.

Quando questionados se já produziram conteúdos de alguma disciplina escolar com o objetivo de aprender ou ensinar os colegas, apenas 30,8% responderam afirmativamente.

Dentre os diversos conteúdos produzidos pelos participantes, destacaram-se vídeos elaborados a partir de slides, jornais e revistas. Esses conteúdos abrangeram uma ampla gama de objetivos, evidenciando a versatilidade e criatividade dos participantes envolvidos na pesquisa. Alguns exemplos incluíram a exploração da história e evolução do rádio, a conscientização sobre os impactos negativos da desinformação em campanhas políticas, o alerta sobre a importância de verificar a veracidade das informações e a análise da história do folclore.

No que diz respeito às ferramentas e mídias utilizadas na produção dos conteúdos, observou-se que os participantes fizeram uso principalmente do Pinterest, CapCut e Canva.

A preferência pelo Pinterest pode ser atribuída à sua vasta coleção de imagens e inspirações, que permitem aos adolescentes buscarem referências visuais para seus trabalhos. O CapCut, por sua vez, é um editor de vídeos intuitivo e acessível, que oferece recursos de edição simples e eficientes. Já o Canva é uma ferramenta amplamente utilizada para a criação de designs e materiais gráficos, permitindo que os participantes desenvolvam apresentações visuais atraentes e de qualidade.

Essas escolhas foram motivadas tanto pela familiaridade prévia com essas ferramentas quanto pela sua facilidade de uso. Os participantes já tinham experiência prévia com essas mídias e encontraram nelas recursos adequados para a criação de seus projetos. Os instrumentos mencionados nas respostas do questionário, em especial o Canva e o CapCut, desempenharam um papel significativo na produção das mídias pelos estudantes durante a intervenção. Essas ferramentas foram escolhidas e utilizadas pelos alunos para auxiliá-los na criação e edição dos conteúdos digitais. Ao utilizarem essas ferramentas, os estudantes puderam explorar

sua criatividade e habilidades técnicas na elaboração de suas mídias para a intervenção.

Quando questionados se a experiência em produzir mídia com conteúdos escolares havia resultado em algum tipo de aprendizado, apenas 50% daqueles que produziram mídia para redes sociais responderam afirmativamente.

Por sua vez, ao serem questionados se aprenderam algo durante a atividade, os participantes que responderam afirmativamente foram convidados a compartilhar o que exatamente aprenderam. Suas respostas indicaram que eles adquiriram conhecimentos relacionados ao conteúdo abordado (história do rádio, folclore) na atividade em questão.

Além disso, quando questionados sobre o que mais gostaram na atividade, os participantes mencionaram que tiveram um grande interesse pela etapa de edição das mídias produzidas, demonstrando sua apreciação pela manipulação criativa dos recursos tecnológicos, revelando um foco na tecnologia como meio e não na aprendizagem. Também expressaram um entusiasmo especial em aprender sobre as histórias do folclore, evidenciando um interesse pelos aspectos culturais e tradicionais.

Por outro lado, dois participantes mencionaram que sentiram desconforto em relação a questões específicas. Em particular, relataram que não gostaram de ficar em dúvida em relação aos conteúdos abordados, indicando uma preferência por uma compreensão clara e completa dos temas trabalhados. Além disso, mencionaram que tiveram dificuldades com o assunto relacionado à evolução do rádio, destacando que esse conteúdo específico não despertou interesse ou engajamento.

Esses insights fornecem uma visão mais abrangente das experiências dos participantes durante a atividade de produção de mídias. Enquanto alguns tiveram uma experiência positiva, demonstrando entusiasmo pela edição e interesse pelas histórias do folclore, outros enfrentaram desafios específicos e manifestaram preferências distintas em relação aos conteúdos abordados. Essas observações são valiosas para entender melhor as percepções e preferências individuais dos adolescentes em relação ao processo de aprendizagem e às temáticas trabalhadas, auxiliando no aprimoramento de futuras intervenções didáticas e na adaptação do ensino às necessidades e interesses dos alunos.

Considerando que o foco da pesquisa envolve a produção de mídias digitais relacionadas à aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, foi solicitado aos

participantes que expressassem suas preferências em relação às atividades relacionadas ao uso das TDIC que gostariam que a professora oferecesse nas aulas. Dentre as respostas recebidas, foram mencionadas algumas sugestões interessantes e alinhadas com a proposta da pesquisa.

Uma das sugestões apontadas pelos participantes foi o uso de quizzes, que são atividades interativas que permitem testar o conhecimento de forma lúdica e dinâmica. Essa opção demonstra o interesse dos alunos em atividades que estimulem sua participação ativa e proporcionem uma abordagem mais interativa do conteúdo estudado.

Outra sugestão mencionada foi a possibilidade de enviar perguntas e discutir temas relevantes no grupo de WhatsApp da sala. Esse tipo de interação permite a troca de ideias e o compartilhamento de conhecimentos entre os alunos, ampliando a participação e o envolvimento de todos. Além disso, essa abordagem aproveita o contexto digital em que a geração Z está inserida, utilizando uma ferramenta familiar e de fácil acesso para promover a aprendizagem colaborativa.

Os participantes também destacaram o interesse por vídeos e filmes que estejam relacionados ao tema estudado. Essa sugestão evidencia a preferência dos alunos por recursos audiovisuais que complementem e enriqueçam o conteúdo abordado em sala de aula. A utilização de vídeos e filmes pode proporcionar uma experiência visual e auditiva mais envolvente, tornando o aprendizado mais atrativo e estimulante.

Essas sugestões apresentadas pelos participantes demonstram sua vontade de explorar diferentes abordagens pedagógicas que utilizem recursos digitais e promovam uma aprendizagem mais interativa, colaborativa e contextualizada. Essas preferências são valiosas para direcionar o planejamento e a execução de futuras atividades, levando em consideração as expectativas e interesses dos alunos, e tornando as aulas de Língua Portuguesa mais dinâmicas.

A análise do questionário revela que os participantes da pesquisa têm características dos "nativos digitais", uma geração que cresceu em um ambiente permeado pela tecnologia. Esses jovens demonstraram utilizar o smartphone como o principal meio de acesso à internet e aos conteúdos online. Surpreendentemente, foi observado que passam cerca de dez horas conectados diariamente, o que evidencia a intensa presença digital em suas vidas.

Ao analisar as preferências dos participantes, foi constatado que eles têm uma inclinação em relação aos aplicativos de mensagens instantâneas, utilizando-os como uma forma de comunicação e interação social. Além disso, eles demonstram interesse em produzir conteúdos digitais, o que reflete sua habilidade e familiaridade com as ferramentas tecnológicas disponíveis.

No entanto, é importante ressaltar que, de acordo com Souza e Alcará (2021), essa geração também é associada a características como distração, egoísmo e superficialidade. Esses traços podem ter influenciado o baixo índice de adesão à pesquisa, pois essas características podem gerar um menor interesse em participar de atividades acadêmicas ou de pesquisa.

Diante desse contexto, é fundamental compreender as particularidades e motivações dessa geração para desenvolver estratégias de engajamento e participação mais efetivas. Ao adaptar as abordagens pedagógicas e de pesquisa às preferências e características desses "nativos digitais", é possível estabelecer uma conexão mais significativa e aproveitar as potencialidades oferecidas pelas ferramentas tecnológicas para promover a participação ativa e a construção de conhecimento.

Nessa perspectiva, foi proposta a realização de uma intervenção didática que visava estimulá-los a se tornarem produtores de conteúdo digital, em vez de meros consumidores. A proposta era que eles deixassem de ocupar uma posição passiva de aprendizes e assumissem um papel de protagonismo em sua própria jornada de aprendizagem.

A intervenção consistiu na produção de mídias digitais a partir de conteúdos relacionados à disciplina de Língua Portuguesa. Por meio dessa abordagem, os participantes foram incentivados a utilizar as ferramentas digitais disponíveis para explorar, criar e compartilhar conteúdos de forma criativa.

A proposta da intervenção teve como objetivo proporcionar um ambiente de aprendizagem dinâmico e participativo, no qual os alunos pudessem explorar sua criatividade, desenvolver habilidades de pesquisa, organização e comunicação, ao mesmo tempo em que aprofundavam seus conhecimentos em Língua Portuguesa.

Por meio dessa abordagem inovadora, buscou-se promover a autonomia, o protagonismo e o engajamento dos alunos em relação ao processo de aprendizagem. Acredita-se que ao se tornarem produtores de conteúdo, os adolescentes puderam

exercitar suas habilidades linguísticas e críticas, ampliar suas competências digitais e, acima de tudo, se tornarem protagonistas ativos na construção de conhecimentos significativos.

Na seção a seguir, serão descritas em detalhes as etapas e estratégias utilizadas durante a intervenção. Será abordada a seleção dos conteúdos temáticos, as ferramentas tecnológicas utilizadas, bem como o processo de orientação e acompanhamento dos alunos durante a produção das mídias digitais.

4.2 Preparando a intervenção

O objetivo da intervenção pedagógica aplicada com os participantes foi promover o protagonismo, a autonomia e o engajamento no processo de aprendizagem de conteúdos de Língua Portuguesa e, ainda, estimular a criatividade dos participantes.

Para que os objetivos fossem alcançados foi necessário que a pesquisadora, professora e autora da intervenção pensasse “fora da caixa”, fora de sua zona de conforto, o que se revelou um tanto difícil já que a mesma estudou, se formou e trabalha num ambiente em que ainda pesa o tradicional. Uma sala de aula na qual o professor ainda é o detentor do conhecimento e o aluno um mero depósito de informações.

A tarefa se revelou árdua até que a pesquisadora tivesse contato com textos sobre insubordinação criativa, que se trata de uma abordagem que foge do tradicional, que incita, professores e alunos, a desafiar as normas e convenções estabelecidas buscando soluções alternativas e criativas para problemas e desafios propostos.

Com base na leitura do texto de Robinson e Aronica (2016), a formulação da proposta de intervenção altera o paradigma da aula tradicional, na qual o professor é considerado como o principal detentor do conhecimento, enquanto os alunos desempenham um papel passivo de receptores de informações. A proposta foi concebida com o intuito de transformar os alunos em agentes ativos na construção do conhecimento. Nesse contexto, as TDIC foram utilizadas como fonte de informação para acessar os conteúdos trabalhados e suporte das produções dos discentes, e o papel do professor foi redefinido para atuar como um orientador e facilitador do processo de aprendizagem independente e participativa.

A proposta de intervenção almejou introduzir uma abordagem inovadora e não convencional no emprego das TDIC no ambiente educacional. Partiu do princípio de que a mera substituição de ferramentas tradicionais, como quadros ou livros, por equivalentes digitais, como apresentações em slides ou documentos eletrônicos, não constitui uma aplicação eficaz das TDIC no contexto do processo de ensino-aprendizagem. Tal abordagem, de fato, representa uma mera transposição de meios físicos para virtuais, sem promover efetivas melhorias no processo educacional.

Na seção subsequente serão descritas as aulas realizadas como parte da intervenção pedagógica que precederam a produção das mídias pelos alunos. Essas aulas foram cuidadosamente planejadas e estruturadas para fornecer aos alunos os conhecimentos e as habilidades necessárias para a criação das mídias digitais relacionadas ao conteúdo de Língua Portuguesa. Os alunos receberam orientações e feedback constante da professora que os auxiliou no desenvolvimento de suas habilidades e na compreensão dos objetivos da intervenção. Através dessas aulas, os alunos foram preparados para assumir um papel ativo e autônomo em sua própria aprendizagem, permitindo-lhes explorar e aplicar seus conhecimentos de forma criativa na produção de mídias digitais. Essa abordagem pedagógica alinhada com os princípios da aprendizagem ativa e da construção do conhecimento proporcionou aos alunos uma experiência enriquecedora, incentivando sua participação e engajamento durante todo o processo.

4.3 Aplicando a intervenção

O principal objetivo do primeiro dia foi apresentar de forma clara e abrangente o funcionamento do projeto, bem como as expectativas e objetivos a serem alcançados ao seu término. Durante as aulas (duas de 45 minutos cada), foram estabelecidas as diretrizes e regras para as interações e mensagens no grupo de WhatsApp, que serviria como plataforma de comunicação e compartilhamento de conteúdo entre os alunos e a professora.

Como parte da atividade, os alunos²⁴ foram desafiados pela professora/pesquisadora com uma questão: "O que é um relatório e para que ele serve? Procure

²⁴ Para garantir o anonimato dos participantes, eles foram identificados pela letra A (aluno) e seu respectivo número na lista de chamada, por exemplo, A3.

exemplos de relatórios e compartilhe no grupo." Essa questão foi inicialmente proposta em sala de aula, e os alunos foram incentivados a pesquisar e refletir sobre o tema, encontrando exemplos concretos de relatórios que pudessem ilustrar sua resposta. Posteriormente, eles foram instruídos a postar suas descobertas e exemplos no grupo de WhatsApp como tarefa de casa. Foi estabelecido que o resultado da pergunta proposta seria discutido na próxima aula. Para estimulá-los a fazerem a pesquisa e fornecer uma orientação do que deveriam pesquisar, iniciou-se uma discussão, em sala de aula, sobre o que é um relatório e para que ele serve.

Durante a discussão em sala de aula, os alunos puderam compartilhar suas ideias, fomentando um ambiente participativo e colaborativo. Durante a aula, os alunos A1 e A18 expressaram suas opiniões, destacando que um relatório consiste no registro das atividades realizadas por alguém durante um trabalho. Durante a troca de ideias, A20 mencionou a semelhança entre o gênero relatório e o gênero diário, que haviam estudado em aulas anteriores. Consciente dessa contribuição, a professora/pesquisadora solicitou que o aluno guardasse essa informação para discussões posteriores.

Após explorar diferentes perspectivas sobre a definição de um relatório, a professora direcionou uma pergunta específica ao aluno A20, indagando se sua contribuição anterior poderia ser considerada um exemplo de relatório, levando em conta o que havia sido mencionado por A1. O aluno respondeu afirmativamente, demonstrando uma compreensão abrangente do conceito de relatório.

A professora desempenhou um papel fundamental ao incentivar a participação de todos, fornecer insights e orientações adicionais, e instigar uma reflexão aprofundada sobre a importância e aplicação dos relatórios em diferentes contextos. Essa atividade inicial foi crucial para engajar os alunos desde o início da intervenção, estimulando seu pensamento crítico, promovendo a pesquisa independente e preparando-os para as próximas etapas do projeto.

Essa abordagem pedagógica, que mescla o trabalho em sala de aula com a utilização de tecnologias digitais e a participação ativa dos alunos, é fundamentada em princípios pedagógicos contemporâneos, como a aprendizagem ativa e a construção coletiva do conhecimento.

A sala de aula deve ter uma dinâmica coerente com as ações que desenvolvemos no dia a dia, cada vez mais mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Essas tecnologias já fazem parte de nossa vida e já transformaram a maneira como lidamos, por

exemplo, com o comércio, os serviços, a produção de bens, o entretenimento e a interação social (Valente, 2018, p.19).

Ao adotar o WhatsApp como uma ferramenta de comunicação na intervenção pedagógica, estimula-se a prática da insubordinação criativa, conforme abordado por Robinson (Robinson; Aronica, 2016). Tradicionalmente, espera-se que os alunos tragam suas pesquisas escritas em papel, seguindo as normas estabelecidas pela abordagem convencional. No entanto, ao utilizar uma plataforma digital como o WhatsApp, desafia-se as restrições impostas pela abordagem tradicional e questionando as percepções negativas que muitos professores e equipes gestoras têm em relação ao uso de smartphones e aplicativos em sala de aula.

De acordo com Lemke (*apud* Spinelli; Santos, 2020) é importante considerar como as novas tecnologias da informação podem provocar mudanças nos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem. Em relação ao uso de celulares em sala de aula, ao invés de proibi-los, é possível explorar suas potencialidades para a comunicação, pesquisa, navegação, produção de vídeos e fotografia.

A utilização do WhatsApp como uma ferramenta educacional permite que os alunos explorem novas formas de comunicação e compartilhamento de conhecimento. Ao incentivar o uso dessa plataforma, promove-se a colaboração, a interação e a participação ativa dos alunos. Além disso, ao desafiar as práticas convencionais, está-se fomentando a criatividade e encorajando os alunos a explorarem novas abordagens no processo de aprendizagem.

No entanto, é importante reconhecer que essa abordagem pode encontrar resistência por parte da abordagem tradicional e das instituições de ensino. Muitas escolas têm políticas que limitam ou proíbem o uso de smartphones e aplicativos em sala de aula, o que reflete uma mentalidade conservadora em relação à integração da tecnologia na educação. No entanto, ao adotar a insubordinação criativa, desafia-se essas restrições e busca-se ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos. “O uso do celular nas escolas como subsídio tecnológico para a aprendizagem de letramento e inclusão digital, é ferramenta importantíssima para a inclusão social, já que o aparelho celular é acessível para todas as idades e classes sociais” (Falcão, 2017, p. 26)

De acordo com Chinaglia (2016, p. 70), parte do desafio enfrentado pelas escolas está em incorporar as diversas formas de linguagem e mídias no ensino, bem como ensinar os alunos a analisarem-nas e produzi-las de forma crítica. Além disso,

as habilidades de busca por informações e uso de recursos multimídia são cada vez mais relevantes, considerando que as fontes de informação e as ferramentas de pesquisa disponíveis não se limitam mais apenas a enciclopédias ou livros didáticos, mas abrangem as diversas fontes presentes na Internet. Sem um ensino crítico, existe o risco de os indivíduos se tornarem passivos diante de todas as possibilidades oferecidas.

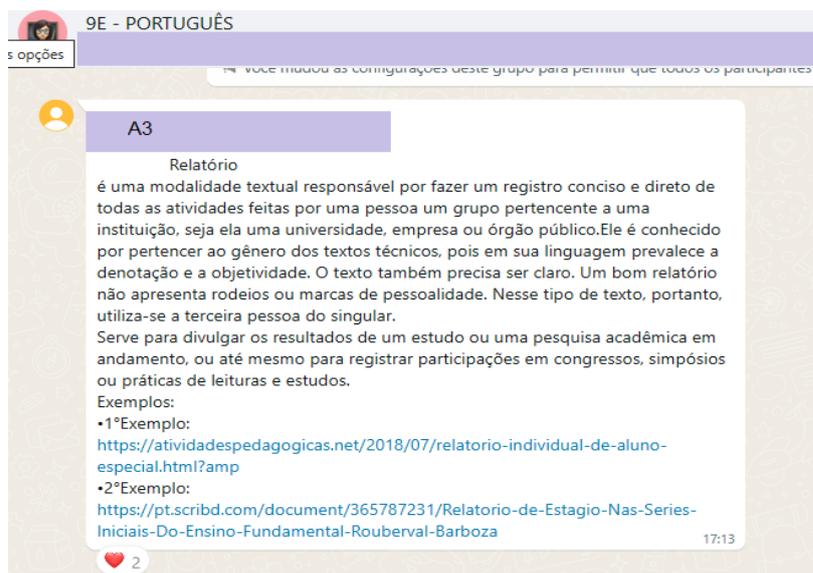
Ao implementar o WhatsApp como uma ferramenta de comunicação e compartilhamento de conteúdo, estamos abrindo espaço para que os alunos desenvolvam habilidades digitais, como pesquisa online, colaboração virtual e comunicação eficaz. Eles também são estimulados a desenvolver habilidades de pesquisa, comunicação e colaboração, fundamentais para sua formação acadêmica e cidadã. Essas competências são cada vez mais essenciais no mundo contemporâneo, onde a tecnologia desempenha um papel central na vida cotidiana.

Embora seja compreensível que existam preocupações e resistências em relação ao uso de dispositivos móveis em sala de aula, é importante considerar os benefícios educacionais e as oportunidades de aprendizado que podem surgir ao explorar essas ferramentas. Ao adotar uma abordagem inovadora e integrar a tecnologia de forma crítica e reflexiva, as instituições de ensino podem preparar os alunos para os desafios do século XXI, capacitando-os a utilizar a tecnologia de maneira consciente, responsável e criativa em sua jornada educacional e além dela.

Ao exercitar a insubordinação criativa por meio do uso do WhatsApp, está-se desafiando as normas estabelecidas, buscando ampliar as oportunidades de aprendizagem dos alunos e incentivando a adoção de abordagens mais criativas e inovadoras no campo educacional, como defendido por Robinson (Robinson; Aronica, 2016).

Como dito anteriormente, a pesquisa sobre relatório foi uma tarefa de casa na qual os alunos postaram suas respostas no grupo de WhatsApp da turma possibilitando a troca de informações entre eles. Os resultados foram discutidos na aula subsequente. A seguir, nas Figuras 4 a 9, alguns exemplos das respostas enviadas pelos alunos no grupo da sala no WhatsApp.

Figura 4 – Resposta sobre relatório compartilhada no grupo da sala (1)



Fonte: A autora.

Nota: Grupo de WhatsApp da turma participante da pesquisa.

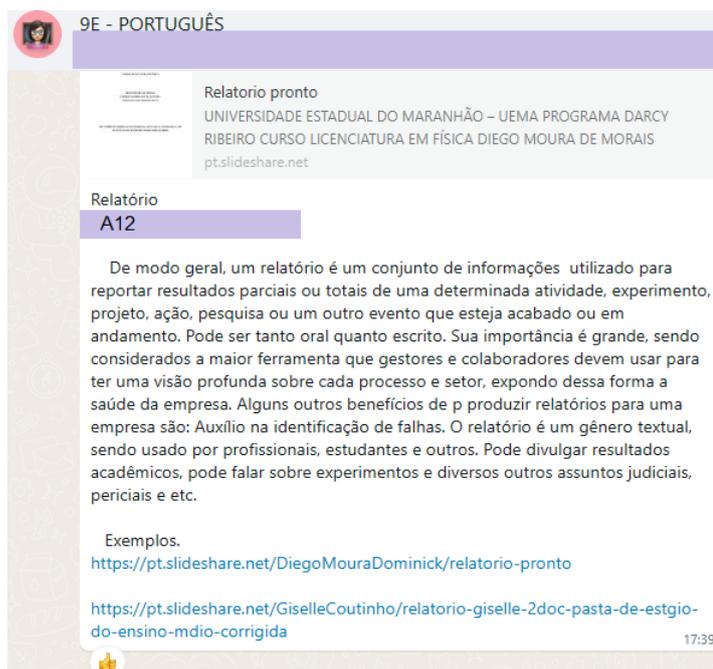
Figura 5 – Resposta sobre relatório compartilhada no grupo da sala (2)



Fonte: A autora.

Nota: Grupo de WhatsApp da turma participante da pesquisa.

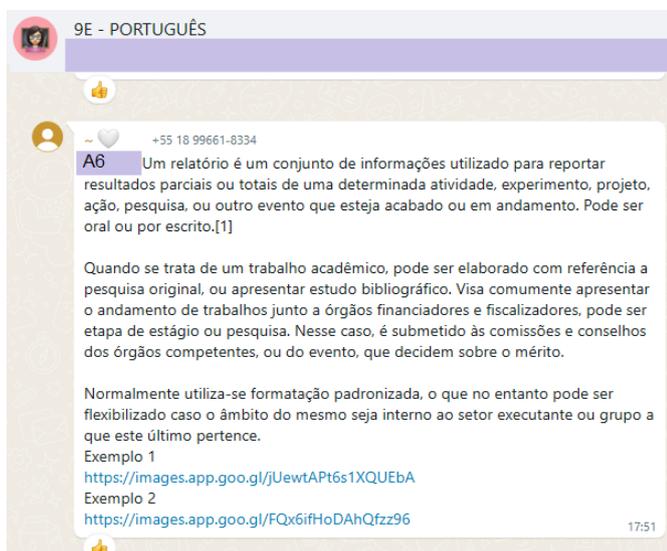
Figura 6 – Resposta sobre relatório compartilhada no grupo da sala (3)



Fonte: A autora.

Nota: Grupo de WhatsApp da turma participante da pesquisa.

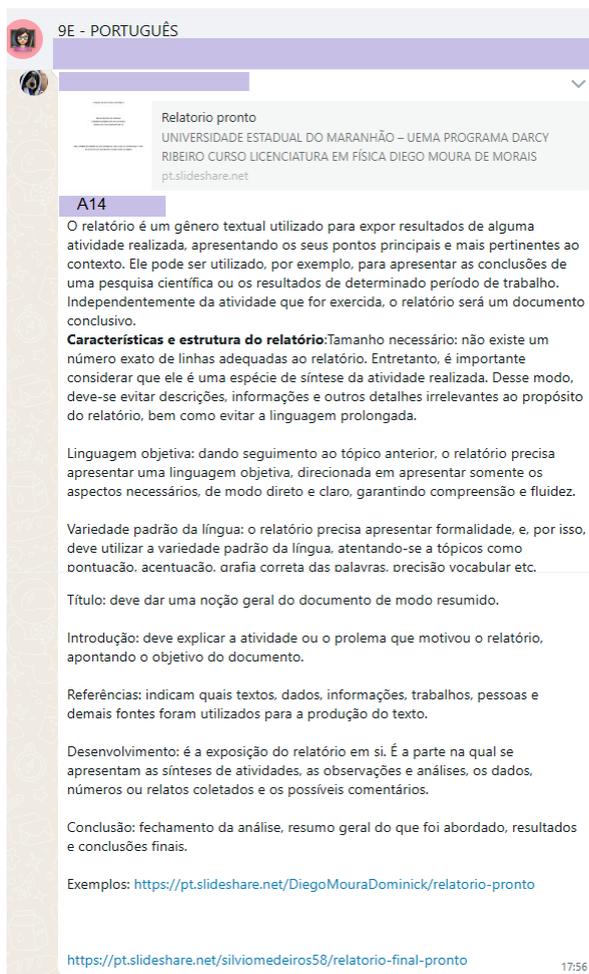
Figura 7 – Resposta sobre relatório compartilhada no grupo da sala (4)



Fonte: A autora.

Nota: Grupo de WhatsApp da turma participante da pesquisa.

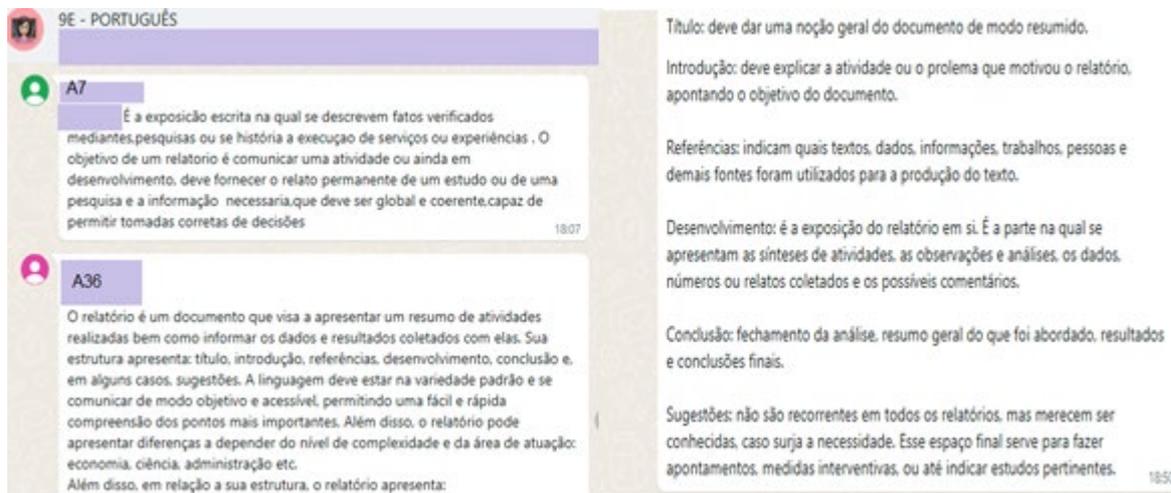
Figura 8 – Resposta sobre relatório compartilhada no grupo da sala (5)



Fonte: A autora.

Nota: Grupo de WhatsApp da turma participante da pesquisa.

Figura 9 – Resposta sobre relatório compartilhada no grupo da sala (6)



Fonte: A autora.

Nota: Grupo de WhatsApp da turma participante da pesquisa.

Durante a aula, procedeu-se ao compartilhamento dos resultados das pesquisas sobre relatórios realizadas no grupo de WhatsApp, para tanto a pesquisadora e professora da turma, fez o compartilhamento de tela de seu dispositivo para a SmartTV da sala para que todos pudessem acompanhar. A partir desses resultados, emergiu uma reflexão sobre a seleção de fontes confiáveis. A aluna A3 compartilhou suas experiências ao encontrar informações em diversos sites, expressando, contudo, dúvidas acerca da confiabilidade das fontes consultadas. Em seguida, a aluna A2 apresentou um exemplo de relatório, desencadeando uma discussão acerca da importância desse gênero textual tanto para profissionais quanto para estudantes.

Em sequência, a pesquisadora abordou a relevância de estabelecer critérios na seleção de fontes e a necessidade de realizar uma leitura crítica das informações encontradas. A professora/pesquisadora questionou A8 acerca dos critérios empregados na escolha de sua primeira fonte, tendo ele explicado que realizou pesquisas em diversos sites e elaborou um resumo com autoria própria. Por sua vez, A2 e A3 simplesmente copiaram as informações diretamente das fontes consultadas. A discussão avançou com a participação de A7 e A14, os quais compartilharam suas próprias experiências e métodos de pesquisa.

A partir das discussões, enfatizou-se a importância de verificar a procedência das informações, sendo questionado aos alunos se o site Wikipedia é considerado confiável. Vários alunos responderam negativamente, justificando que o site é uma plataforma pública onde qualquer pessoa pode adicionar informações, tornando-as não confiáveis. Nesse contexto, A3 apresentou o site Brasil Escola como exemplo de maior confiabilidade, uma vez que apenas especialistas publicam conteúdo e são fornecidas referências a livros, autores e teóricos de diversas áreas do conhecimento.

Além disso, discutiu-se a ausência de critérios bem estabelecidos na Wikipedia e a problemática do plágio, que ocorre quando se copia algo de outrem sem atribuir o devido crédito. A14 lembrou que o plágio constitui um delito e pode acarretar punições, inclusive prisão.

A discussão também abordou os elementos essenciais que devem constar em um relatório, tais como objetivos, introdução, descrição das atividades, resultados, discussão, conclusão e referências. Ressaltou-se a importância de citar as fontes ao reproduzir informações de terceiros, a fim de evitar o plágio. Infelizmente, nenhum de

nós teve a oportunidade de aprender esses aspectos na escola, sendo a pesquisadora somente instruída sobre o tema na universidade.

Diante desse contexto, a professora/pesquisadora propôs ao grupo uma pesquisa acerca do plágio e suas consequências, destacando-se a necessidade de considerar os critérios de pesquisa e a importância da citação das fontes ao realizarem a atividade. Tal atividade foi designada como tarefa de casa, visando aprofundar a compreensão dos alunos sobre a temática discutida. A seguir, nas Figuras 10 a 13, apresentam alguns exemplos das respostas fornecidas pelos alunos.

Figura 10 – Resposta sobre plágio compartilhada no grupo da sala (1)

9E - PORTUGUÊS

A6 O plágio, por conseguinte, é uma infração dos direitos de autor. O criador de uma obra, ou quem possui os direitos correspondentes, sofre um dano por estas cópias ilegítimas e está em condições de exigir um ressarcimento (uma indemnização).

O plagiador pode actuar de duas formas: realizando cópias ilegítimas de uma obra protegida pelos direitos de autor ou apresentando uma cópia como uma obra original própria. Ambas as acções podem dar lugar a um processo e à imposição de diversos tipos de multas e sanções.

Os filmes com enredos similares, os livros que apresentam histórias semelhantes e os logótipos demasiado parecidos são algumas das formas de plágio. Por exemplo: "O autor argentino Jorge Bucay foi acusado de plágio por copiar textos sem citar a fonte". "Não sei se este filme é um plágio ou se o realizador,

simplesmente, não tem imaginação nem recursos". "As automobilísticas asiáticas mais pequenas costumam incorrer no plágio dos logos dos seus rivais na tentativa de confundir os compradores". Mas a pior entre as consequências pode ser a difamação no meio académico por esse tipo de conduta. Uma vez que um pesquisador comete o crime de plágio, isso fica marcado em sua ficha criminal e também em seu curriculum lattes. Claro, além desses aspectos, um plagiador de propriedade intelectual que aplica isso em pesquisas científicas está sujeito à reclusão, bem como as multas mencionadas anteriormente.

Fonte 1
<https://conceito.de/plagio>
Fonte 2
<https://visaconfiavel.com/plagio-e-crime/>

09:17

Fonte: A autora.

Nota: Grupo de WhatsApp da turma participante da pesquisa.

Figura 11 – Resposta sobre plágio compartilhada no grupo da sala (2)

9E - PORTUGUÊS

A26

o-que-e-plagio

Imagine a seguinte situação: você fez um trabalho do zero. Pesquisou, leu, reuniu informações e, depois de muito esforço, criou e publicou um artigo original. Um tempo depois você descobre que ele está sendo copiado e outras pessoas estão recebendo crédito pelo seu esforço. Ou seja, você foi vítima de plágio!

Não seria nada legal, não é mesmo?

O plágio é um problema sério nos trabalhos científicos. Se você já foi plagiado, sabe como a sensação é horrível. Alguns alunos e pesquisadores copiam outros autores intencionalmente, mas também é possível cometer plágio sem querer.

De qualquer forma, não seria bom para a sua reputação ser acusado de copiar outra pessoa. Por isso, vale a pena entender melhor o que é o plágio.

O que é plágio?

O ato de plagiar consiste em copiar ou assinar um texto, música, foto, trabalho, como se fosse seu, quando na verdade ele pertence ou possui partes do trabalho ou ideias de outra pessoa.

De acordo com o professor Lécio Ramos, citado por Garschagen (2006), o plágio pode acontecer de três formas:

- 1) Integral: cópia de um trabalho na íntegra, sem créditos ao autor.
- 2) Parcial: parágrafos ou frases soltas de um ou mais autores sem citação das fontes.
- 3) Conceitual: uso de ideias ou da essência de alguma obra com algumas mudanças em relação à obra original.

É considerado plágio o desrespeito aos direitos autorais independentemente de registro da obra!

Essa atitude não é bem vista em nenhum ambiente, seja no acadêmico, jornalístico, artístico, etc. E não se trata apenas de uma prática antiética. O plágio é considerado crime previsto em lei no Código Penal Brasileiro, no artigo 184:

Violar direitos de autor e os que lhe são conexos: (Redação dada pela Lei nº 10.695, de 1º.7.2003)
Pena – detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, ou multa (Redação dada pela Lei nº 10.695, de 1º.7.2003)

Consequências do plágio

No Brasil, a Lei 9.610/1998 trata do direito autoral. Em muitos de seus artigos são determinadas as consequências para quem comete plágio. Veja:

Art. 103 – Quem editar obra literária, artística ou científica, sem autorização do titular, perderá para este os exemplares que se apreenderem e pagar-lhe-á o preço dos que tiver vendido.

Art. 106 – A sentença condenatória poderá determinar a destruição de todos os exemplares ilícitos, bem como as matrizes, moldes, negativos e demais elementos utilizados para praticar o ilícito civil, assim como a perda de máquinas, equipamentos e insumos destinados a tal fim ou, servindo eles unicamente para o fim ilícito, sua destruição.

Além das consequências penais, a perda maior certamente é a da credibilidade. Como ficará o seu nome diante do meio científico se você receber uma acusação de plágio?

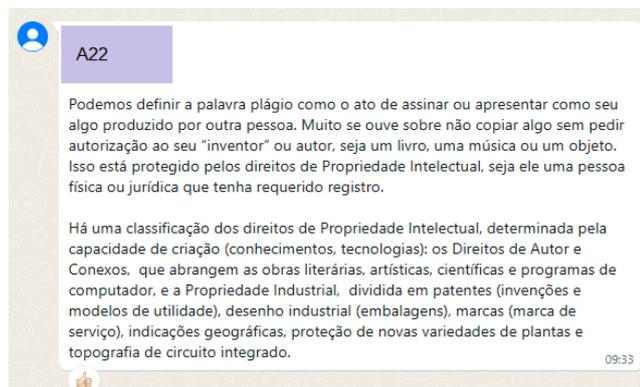
Preze sempre pelo compartilhamento ético e honesto do conhecimento, valorizando o trabalho alheio. Fonte:
<https://academy.4.events/pt-br/plagio-um-perigo-que-pode-custar-a-sua-reputacao/>

09:30

Fonte: A autora.

Nota: Grupo de WhatsApp da turma participante da pesquisa.

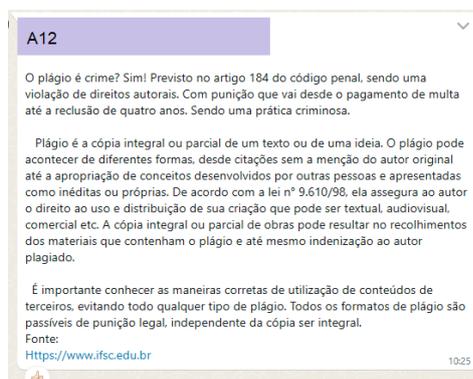
Figura 12 – Resposta sobre plágio compartilhada no grupo da sala (3)



Fonte: A autora.

Nota: Grupo de WhatsApp da turma participante da pesquisa.

Figura 13 – Resposta sobre plágio compartilhada no grupo da sala (4)



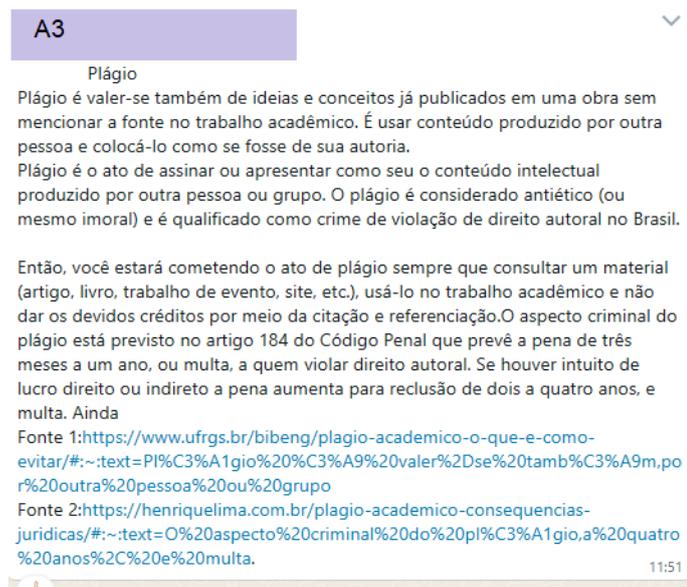
Fonte: A autora.

Nota: Grupo de WhatsApp da turma participante da pesquisa.

Essas respostas foram discutidas na aula seguinte à proposta da pesquisa como tarefa de casa. Novamente as respostas foram apresentadas aos alunos através do espelhamento do dispositivo da pesquisadora na SmartTV disponível na sala.

No decorrer da aula, retomou-se a temática do plágio, dando continuidade à discussão anterior. Durante essa a conversa, os alunos partilharam suas experiências em relação às abordagens adotadas na pesquisa, as quais diferiram das utilizadas anteriormente. A12 relatou ter encontrado informações pertinentes sobre o assunto em questão, e, como pode ser observado no grupo de WhatsApp, seis dos oito alunos que compartilharam suas descobertas fizeram referência às fontes de pesquisa utilizadas, o que já demonstra uma mudança de comportamento. Vale ressaltar que A3, conforme Figura 14, realizou consultas em duas fontes distintas e fez uma leitura atenta das informações antes de redigir seu próprio texto.

Figura 14 – Resposta sobre plágio compartilhada no grupo da sala (5)



Fonte: A autora.

Nota: Grupo de WhatsApp da turma participante da pesquisa.

Além disso, A1, A6 e A12 destacaram que a discussão prévia acerca dos critérios de pesquisa e da confiabilidade das fontes teve um impacto significativo na forma como conduziram a nova atividade. Afirmaram ter adotado uma postura mais criteriosa na escolha das fontes consultadas, e, ao compartilharem os resultados de suas pesquisas, fizeram questão de citá-las. Esses relatos evidenciam que a reflexão realizada em aula influenciou positivamente o comportamento dos alunos em relação à pesquisa e à atribuição de crédito às fontes utilizadas.

Após a reflexão sobre a pesquisa realizada e a conclusão sobre a importância de citar as fontes pesquisadas, os estudantes manifestaram dúvidas em relação ao processo de formação dos grupos de trabalho e sua metodologia de seleção. Dentre as principais questões levantadas, destaca-se o interesse dos alunos em compreender como seriam constituídos esses grupos e quais critérios seriam adotados para tal seleção. Em resposta a essas indagações, a pesquisadora direcionou aos discentes uma pergunta reflexiva, indagando se seria mais vantajoso que eles selecionassem os grupos de trabalho por conta própria ou se a formação deveria ocorrer de maneira aleatória. A turma, de forma unânime, expressou sua preferência pela formação dos grupos aleatórios.

No decorrer da conversa com os alunos, emergiu a indagação acerca dos métodos para formação de grupos aleatórios para trabalhos. Os estudantes

prontamente compartilharam algumas sugestões, tais como a utilização de papéis com nomes ou a escolha de números aleatórios. A fim de explorar opções adicionais, foi suscitada pela professora/pesquisadora a possibilidade de existência de ferramentas digitais que poderiam facilitar o processo de sorteio. Como resultado, diversos alunos mencionaram a ideia de utilizar uma roleta digital como solução. Diante disso, foi proposto um exercício de pesquisa, solicitando que os estudantes investigassem e compartilhassem no grupo de WhatsApp ferramentas, aplicativos, plataformas, sites, entre outros recursos, que poderiam ser empregados para a realização de sorteios aleatórios.

A seguir, nas Figuras 15 a 17, serão apresentados algumas das sugestões enviadas pelos alunos.

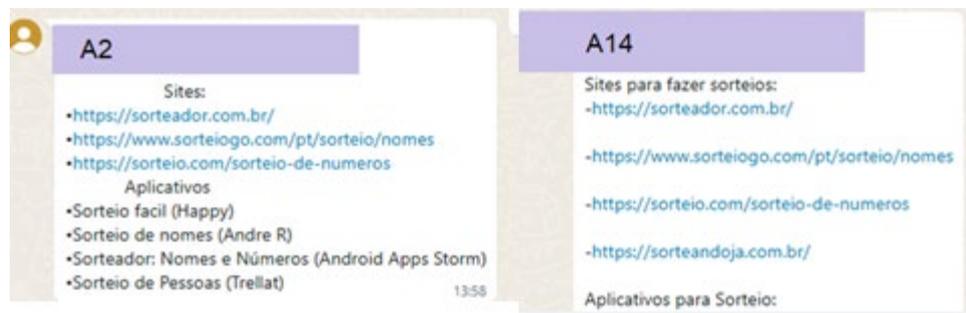
Figura 15 – Sugestão para formação de grupos compartilhada no grupo da sala (1)



Fonte: A autora.

Nota: Grupo de WhatsApp da turma participante da pesquisa.

Figura 16 – Sugestão para formação de grupos compartilhada no grupo da sala (2)



Fonte: A autora.

Nota: Grupo de WhatsApp da turma participante da pesquisa.

Figura 17 – Sugestão para formação de grupos compartilhada no grupo da sala (3)



Fonte: A autora.

Nota: Grupo de WhatsApp da turma participante da pesquisa.

Na aula seguinte, as respostas enviadas no grupo de WhatsApp foram objeto de discussão coletiva com os estudantes presentes. Nesse contexto, deliberou-se que seriam empregadas duas roletas com finalidades distintas: uma destinada ao sorteio dos membros que comporiam os grupos e outra para determinar em qual grupo cada sorteado seria alocado. A Figura 18 apresenta as roletas utilizadas.

Figura 18 – Roletas utilizadas para a formação dos grupos



Fonte: A autora.

Nota: Disponível em: <https://spinhewheel.io/>.

O procedimento de sorteio ocorreu na presença dos estudantes, durante o qual as roletas foram acionadas. À medida que os resultados eram revelados, a professora registrava os nomes na lousa, atribuindo-os aos respectivos grupos,

enquanto a aluna A2 tomava nota das informações. Em razão do fato de apenas 15 alunos terem devolvido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente assinado, foi necessário realizar uma reorganização dos grupos, a fim de garantir que três dos sete grupos fossem compostos por estudantes que possuíam autorização para participar da pesquisa e, assim, permitir a análise das mídias por eles produzidas. Dessa maneira, os grupos 1, 2 e 7 foram constituídos exclusivamente por indivíduos cujos responsáveis haviam assinado o termo mencionado.

Como dois dos 15 alunos que trouxeram o TCLE não concordaram com o TALE e não responderam ao questionário, a pesquisadora consultou todos os alunos que já haviam assinado o TCLE sobre sua participação nos grupos que teriam as mídias analisadas. O objetivo dessa abordagem foi garantir a confidencialidade e o anonimato das respostas do questionário. Foi perguntado aos alunos se eles estariam dispostos a participar dos grupos 1, 2 e 7 e ter suas mídias analisadas, mesmo que não tivessem consentido com o TALE. Com a resposta afirmativa por parte dos alunos consultados, optou-se por manter os 15 alunos no estudo, distribuídos em cinco participantes para cada grupo. Essa decisão buscou preservar a integridade da pesquisa, bem como a representatividade dos grupos, possibilitando uma análise mais abrangente dos resultados obtidos.

Inicialmente, houve insatisfação por parte de alguns alunos em relação aos grupos formados. Diante dessa situação, a professora propôs uma reflexão sobre os objetivos do trabalho em grupo, buscando instigar os alunos a compreenderem a importância desse tipo de atividade. Como resultado, os alunos responderam que os objetivos do trabalho em grupo eram socializar, conviver com pessoas diferentes, aprender a respeitar opiniões divergentes e, principalmente, desenvolver habilidades de trabalho em equipe.

A partir dessas respostas, foi possível reorganizar os grupos de forma consciente, levando em consideração as necessidades da pesquisa e, ao mesmo tempo, valorizando os objetivos do trabalho em equipe. Dessa maneira, foi promovido um ambiente colaborativo e propício para o alcance dos resultados esperados.

Quadro 4 - Grupos para a produção de mídias com alunos com TCLE assinado

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 7
A6	A1	A2
A8	A3	A7
A12	A14	A11
A22	A26	A33
A25	A36	A34

Fonte: A autora.

Ainda durante essa aula, os alunos foram convidados a participar de uma pesquisa, na qual foram solicitados a expressar suas expectativas em relação ao projeto e a identificar três áreas específicas de conhecimento que gostariam de desenvolver. Enquanto os alunos refletiam sobre suas respostas, o professor responsável pelo projeto montou uma nuvem de palavras (Figura 19), com as principais expectativas manifestadas pela turma. A professora usou o site mentimeter.com e compartilhou o link com a turma pelo WhatsApp e na lousa. Como a escola não dispõe de rede wi-fi e alguns alunos não possuem sinal de internet nos seus celulares, a professora disponibilizou seu sinal para que eles pudessem compartilhar suas expectativas.

Figura 19 - Nuvem de palavras com expectativas de aprendizagem em LP



Fonte: A autora.

Nota: Disponível em: www.mentimeter.com.

Por meio da utilização da ferramenta de nuvem de palavras disponível no mentimeter.com, foi possível visualizar o resultado da pesquisa realizada com os alunos. Nessa ferramenta, as respostas mais frequentes são representadas em um

tamanho maior, destacando-se assim as palavras-chave mais mencionadas. Conforme observado na figura acima, as palavras "utilizar a mídia digital" e "habilidades" são as de maior destaque. Além disso, é possível identificar respostas similares, como "usar mídias digitais", "utilizar a mídia" e "mídia", entre outras e, também, a recorrência da palavra "mídia". Esses resultados evidenciam o interesse dos alunos em explorar e utilizar as mídias digitais no contexto escolar. Além disso, durante a discussão em sala de aula, foi abordada a temática da tecnologia, durante a qual a professora enfatizou a importância de evitar plágios e reforçou a seriedade desse assunto. Foi ressaltado aos alunos a necessidade de compreenderem a importância de produzir conteúdo original, respeitando os direitos autorais e a ética acadêmica. A mensagem transmitida pela professora foi compreendida pelos alunos, que demonstraram interesse em debater sobre o assunto e mostraram-se receptivos à ideia de produzir conteúdo autêntico. Seguindo a teoria epistemológica de Piaget (Spinelli; Santos, 2020), o papel do professor consiste em facilitar a construção do conhecimento. Por outro lado, conforme a abordagem educacional construcionista, esse processo ocorre por meio da utilização de tecnologia e do desenvolvimento de projetos que tenham significado pessoal para os alunos.

Na aula subsequente, a professora/pesquisadora promoveu uma discussão em sala de aula sobre as características e funções de um líder em um grupo. A professora questionou os alunos sobre possíveis formas de compartilhar as respostas do grupo, sem utilizar o WhatsApp como ferramenta. Nesse momento, o aluno A28 sugeriu o uso do [menti.com](https://www.menti.com)²⁵, plataforma que já havia sido utilizada em atividades anteriores. Assim, a professora compartilhou o código de acesso juntamente com a pergunta: "Quais são as características e funções de um líder em grupo?".

A sala de aula registrou um total de nove respostas, embora a expectativa fosse de uma maior participação. As respostas apresentadas pelos alunos incluíram a ideia de que um líder em grupo é responsável por guiar e conduzir o grupo, tomando decisões de forma colaborativa, sendo motivador e inspirador para os demais membros, além de possuir habilidades eficazes de comunicação. Também foi

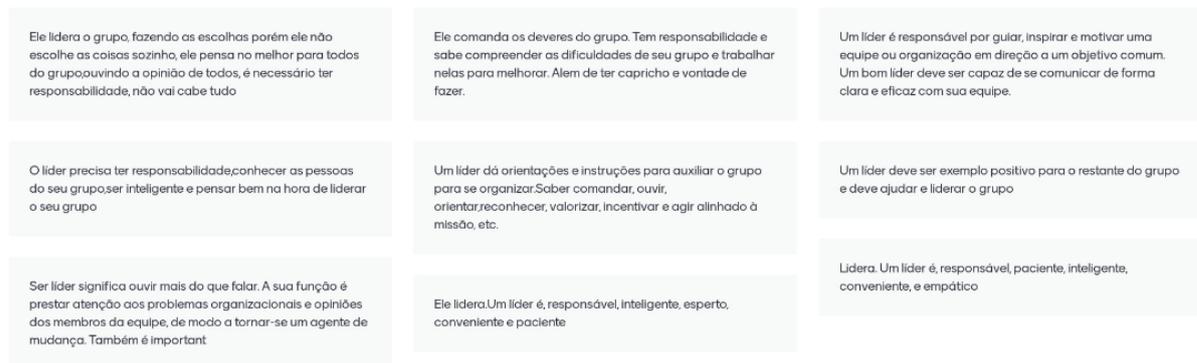
²⁵ [menti.com](https://www.menti.com) ou [mentimeter.com](https://www.mentimeter.com) é uma ferramenta interativa que ajuda a criar enquetes e votações em tempo real. Os participantes acessam a ferramenta por meio do link e um código, que é gerado automaticamente quando o professor cria a apresentação em tempo real, permitindo que os alunos interajam durante a aula. SCHIAVANI, [2022]. Disponível em: <https://docentes.ifrn.edu.br/julianaschivani/disciplinas/informatica-para-o-ensino-da-matematica/mentimeter-tutorial>. Acesso em: 30 jul. 2023.

mencionado que um líder efetivo conhece bem os membros do grupo e considera cuidadosamente suas ações ao assumir a liderança como se pode observar na Figura 20.

Figura 20 – Papel de um líder

O que faz um líder no grupo? Quais suas características?

9 Respostas



Fonte: A autora.

Nota: Disponível em: www.mentimeter.com.

Durante a discussão, foram exploradas as formas como um líder deve exercer sua liderança, levando em consideração a opinião de todos os membros do grupo. Foi enfatizada a importância de o líder ser responsável, compreensivo em relação às dificuldades enfrentadas e demonstrar empenho e dedicação. O líder é encarregado de guiar, inspirar e motivar a equipe para alcançar um objetivo comum.

Um aspecto relevante destacado foi a necessidade de comunicação clara e eficaz por parte do líder, bem como o conhecimento aprofundado dos membros do grupo. Além disso, espera-se que o líder seja perspicaz e pense cuidadosamente antes de tomar decisões. Um líder eficaz é também um modelo positivo, caracterizado por ouvir mais do que falar e estar atento aos problemas que surgem, atuando como agente de mudança.

Durante a aula, surgiu uma discussão a respeito do conceito de líder "conveniente". A32 trouxe a questão e A14 explicou que um líder conveniente é aquele que não é inconveniente, ou seja, que não faz comentários desnecessários. Ainda assim, A12 questionou o que seria um líder inconveniente. Concluiu-se que isso se

mais frequentes. Além disso, foram citados outros tipos de mídias, tais como vídeos, videoaulas e jogos.

Houve também alunos que mencionaram plataformas digitais nas quais essas mídias podem ser disponibilizadas, o que levou à necessidade de esclarecer a diferença entre mídia e plataforma digital. Com base nos exemplos fornecidos pelos próprios alunos durante a atividade de nuvem de palavras, a professora adotou uma abordagem interativa para esclarecer a distinção entre mídia digital e plataforma. Utilizando a técnica de perguntas direcionadas, a docente questionou os alunos se cada exemplo mencionado se enquadrava como mídia digital ou plataforma, e registrou suas respostas em duas listas separadas na lousa. Por exemplo, quando perguntou se um vídeo era considerado mídia digital ou plataforma, os alunos responderam prontamente que se tratava de "mídia". Em seguida, ao indagar sobre o YouTube, alguns alunos identificaram corretamente essa plataforma como um local onde vídeos são hospedados, classificando-a como "plataforma".

Após o esclarecimento da distinção entre mídia e plataforma, os alunos foram orientados pela professora a reunir os grupos e realizar pesquisas sobre mídias produzidas para ensinar conteúdos escolares. Eles receberam a tarefa de analisar essas mídias quanto ao conteúdo, linguagem e apresentação. Alguns alunos questionaram sobre a forma de entrega da análise, e a professora respondeu que poderiam escolher a maneira mais conveniente, seja por escrito em uma folha de caderno, por meio de mensagens ou áudio no WhatsApp, entre outras opções, desde que demonstrassem criatividade.

Um dos grupos, o Grupo 1, perguntou se poderiam fazer uma análise em formato de vídeo. A professora prontamente respondeu afirmativamente. Mais tarde, ela recebeu uma mensagem no WhatsApp de A12, que era o líder do grupo. Nessa mensagem, A12 compartilhou um vídeo contendo a análise de duas plataformas digitais utilizadas para o ensino de diversos assuntos: o aplicativo Duolingo e a plataforma de vídeos YouTube, que oferece uma ampla variedade de videoaulas.

Na aula seguinte, os alunos retomaram a discussão sobre o material de análise de mídias que haviam enviado. Quatro grupos recomendaram o uso do aplicativo Duolingo, e A2 explicou que o aplicativo é baseado em jogos, oferecendo exemplos de áudio, imagens e escrita para aprender uma língua estrangeira. Além disso, o Duolingo conta com um sistema de gamificação, apresentando várias fases e

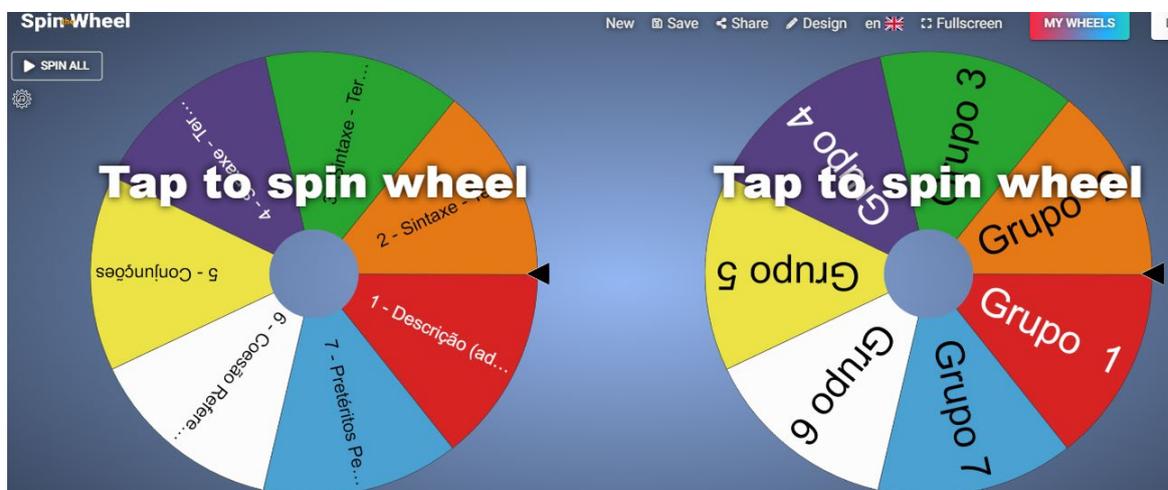
um ranking semanal que motiva os alunos a se esforçarem mais. Outro material analisado foi um recurso de Geografia que se apresenta como um jogo de perguntas e respostas, incorporando imagens.

Durante a discussão, foi debatida a adequação das linguagens utilizadas nas mídias analisadas e se essas linguagens contribuem ou dificultam a compreensão do conteúdo. Como conclusão, os alunos concordaram que, de forma geral, as linguagens utilizadas estão adequadas, facilitando a compreensão do conteúdo apresentado.

Além disso, a classe também examinou a forma como os conteúdos foram apresentados nas mídias e discutiu o uso adequado da tecnologia, como a utilização de animações e vídeos para aprimorar a compreensão dos conteúdos estudados. De forma geral, todos os grupos concluíram que a forma de apresentação dos conteúdos nas mídias analisadas contribuiu para o entendimento/compreensão do conteúdo.

Após a análise de mídias já produzidas para fins educacionais, era chegada a hora de delimitar os temas de trabalho de cada um dos grupos, para tanto a professora/pesquisadora levantou a questão sobre como poderiam ser feitas as distribuições. Os alunos sugeriram o uso da roleta novamente, porém foi preciso decidir quantas roletas seriam utilizadas. Após uma breve discussão, ficou definido que seriam utilizadas duas roletas: uma para determinar os temas e outra para definir os grupos, como se pode observar na Figura 22. O resultado desse sorteio foi compartilhado com a turma por meio do grupo de WhatsApp, demonstrado na Figura 23.

Figura 22 - Roletas usadas para delimitar os temas dos grupos



Fonte: A autora.

Nota: Disponível em: <https://spinhewheel.io/>

Figura 23 – Resultado do sorteio dos temas

7 - Pretéritos Perfeito E Imperfeito	Grupo 1
4 - Sintaxe - Termos Integrantes (Complementos verbais)	Grupo 5
2 - Sintaxe - Termos Essenciais	Grupo 3
3 - Sintaxe - Termos Integrantes (Verbos transitivos e intransitivos)	Grupo 2
1 - Descrição (adjetivos e substantivos)	Grupo 7
6 - Coesão Referencial	Grupo 4
5 - Conjunções	Grupo 6

Fonte: A autora.

Nota: Disponível em: <https://spinhewheel.io/>

A professora/pesquisadora apresentou aos alunos um questionamento sobre suas experiências acadêmicas em relação ao ensino da gramática pelos professores de português. A docente perguntou se os professores abordavam o assunto diretamente ou partiam de algum texto como base. Os alunos responderam que os professores sempre começavam com a análise de um texto para ensinar gramática. Para exemplificar, a professora mencionou o estudo das conjunções no início do ano e indagou como esse assunto foi abordado, obtendo a mesma resposta de que foi a partir de um texto.

Durante a discussão, foram lembradas outras ocasiões em que a abordagem partia do texto para o estudo de um conteúdo gramatical. A professora então questionou os alunos sobre quais tipos de texto e gêneros textuais poderiam ser utilizados para o ensino da gramática. Antes que pudessem responder, ela levantou a questão de como poderiam compartilhar suas ideias de forma eficiente, sem que todos precisassem falar ao mesmo tempo e ela anotasse no quadro. Alguns alunos mencionaram o uso do WhatsApp, enquanto outros se recordaram do menti.com, uma plataforma frequentemente utilizada para atividades desse tipo.

A professora propôs que os alunos refletissem sobre três possibilidades de gêneros textuais que poderiam ser utilizados para ensinar os conteúdos selecionados. No entanto, como a aula estava chegando ao fim, foi decidido que o levantamento das ideias seria realizado na próxima aula.

Na aula subsequente, a professora retomou a pesquisa sobre as possibilidades de gêneros textuais para o ensino de conteúdos gramaticais. O

resultado da interação pode ser visto na Figura 24. O link de acesso à plataforma menti.com foi compartilhado com a turma no grupo de WhatsApp e também disponibilizado na lousa, juntamente com o código para a postagem das respostas. A professora demonstrou preocupação com os alunos que não tinham acesso à internet, oferecendo gentilmente sua própria rede Wi-Fi para que pudessem participar da atividade. Essa medida foi tomada para garantir a inclusão de todos os estudantes na nuvem de palavras.

Figura 24 – Nuvem de palavras com gêneros textuais



Fonte: A autora.

Nota: Disponível em: www.mentimeter.com.

Observando o resultado da nuvem de palavras (Figura 24), a professora percebeu que os alunos apresentavam certa confusão em relação à diferença entre gênero e tipo de texto. Diante disso, decidiu revisar o assunto com a turma. A professora/pesquisadora iniciou a discussão abordando o texto dissertativo e questionou se ele era considerado um tipo ou um gênero textual. Após análise, os estudantes concluíram que o dissertativo é um tipo textual, mas que dentro dele existem diversos gêneros, como o artigo de opinião.

A partir dos exemplos trazidos pelos próprios alunos, a discussão se concentrou na classificação dos textos em tipo ou gênero. Os alunos mencionaram textos que já haviam produzido, como autorretratos no início do primeiro bimestre, notícias e artigos de opinião estudados nos anos anteriores. Em seguida, exploramos o tipo descritivo e seus gêneros, como descrição de cenários, perfis e autorretratos. Surgiu a sugestão de que o gênero narrativo também poderia ser descritivo, porém, concluíram que o narrativo é um tipo textual com diversos gêneros, como notícias, fábulas e poemas narrativos.

Um dos alunos, A28, levantou a questão se o texto expositivo era um tipo ou um gênero, e após uma breve discussão, concluíram que se trata de um tipo textual. Outros alunos mencionaram textos didáticos como exemplos de gêneros expositivos.

Por fim, a turma analisou o texto informativo e suas características, debatendo se ele seria um tipo ou um gênero. Concluíram que o texto informativo pode ser inserido dentro do tipo textual narrativo com vários subgêneros, como notícias e reportagens.

A professora questionou os alunos sobre o propósito da discussão e eles responderam que o assunto seria aplicado em um trabalho. Ela também indagou de onde viriam esses textos, e muitos responderam que seriam provenientes de livros didáticos ou da internet. A professora provocou a reflexão se essa era a abordagem desejada, e os alunos compreenderam que a proposta era que eles produzissem textos autorais ao invés de utilizar textos prontos. Ao questionar se deveriam ser consumidores ou produtores de conteúdo, os alunos A3 e A14 afirmaram que deveriam ser produtores. A docente ressaltou que eles já haviam produzido diversos tipos de textos ao longo de suas vidas acadêmicas e elencou dos discentes várias opções, como artigos, autorretratos, notícias, poemas, fábulas e relatórios de ciências.

Uma sugestão divertida foi fazer uma paródia de uma música, e foi mencionado que poderiam criar qualquer tipo de texto, desde que fosse uma produção própria. Houve até uma sugestão engraçada de inventar uma notícia sobre o Brasil devolvendo o governo para Portugal ou uma possível invasão do Brasil em Portugal como uma "reparação histórica". A importância da criatividade na produção dos textos para o desenvolvimento do tema gramatical a ser abordado foi enfatizada durante a aula.

Nessa mesma aula, os alunos A3, A6, A12 e A1 participaram ativamente da discussão sobre o conceito e a finalidade do roteiro. Eles ofereceram sugestões sobre o que um roteiro pode conter. Além disso, o aluno A11 mencionou que o roteiro é um guia passo a passo para a realização de uma atividade. A professora registrou as sugestões dos alunos na lousa ao longo da aula.

Ao perceber que a aluna A3 estava tirando uma foto da lousa, a professora solicitou que ela compartilhasse a imagem no grupo de WhatsApp da turma. Essa ação tinha o objetivo de permitir que a discussão sobre o roteiro continuasse na próxima aula, utilizando a foto como referência.

Essa estratégia de registro e compartilhamento das ideias dos alunos contribuiu para garantir a continuidade da discussão e envolvimento de todos os estudantes, promovendo um ambiente participativo e colaborativo de aprendizagem.

Na aula seguinte, a discussão sobre roteiros foi retomada. A estudante A3 compartilhou uma foto da lousa com o conteúdo discutido nas últimas aulas no grupo do WhatsApp. Durante a aula, houve um breve incidente entre dois alunos, mas logo foi resolvido e o foco voltou para o tema em questão.

Deu-se seguimento à discussão sobre o roteiro para a produção da mídia digital foi aprofundada. Os alunos destacaram que o roteiro é um guia detalhado, um planejamento que define a sequência dos eventos e as funções de cada pessoa envolvida na produção da mídia. Além disso, foi enfatizado por eles que é importante especificar os materiais necessários para a produção, fazendo uma analogia com uma experiência científica.

Durante a conversa, os estudantes mencionaram que até mesmo os profissionais conhecidos como influenciadores nas redes sociais, como aqueles presentes no TikTok, também precisam planejar suas produções com roteiros que incluem cenários, iluminação e edição, conforme destacou a aluna A2.

No decorrer da discussão, a aluna A2 lembrou que o roteiro deve estar alinhado com o tema e ressaltou que não é obrigatório incluir falas, dependendo do tipo de produção que se está planejando. Surgiu a sugestão de que o roteiro pode servir como um guia para que todos saibam o que fazer, evitando a necessidade de memorizar diálogos. No entanto, a conversa paralela de alguns alunos no fundo da sala estava causando distração e interrompendo a discussão. O professor chamou a atenção deles e solicitou que todos se concentrassem na aula.

Na continuação da aula, a discussão se voltou para a pergunta "Para que precisamos do roteiro?". A resposta inicial foi simples: para ser entregue. No entanto, nenhuma orientação sobre a entrega do roteiro havia sido fornecida pelo professor. Nesse momento, o aluno A14 lembrou que o roteiro era necessário para a produção da mídia digital. Em seguida, o aluno A27 questionou o que é exatamente mídia, o que proporcionou uma excelente oportunidade para explorar e trabalhar o conceito de mídia e mídia digital.

Ficou evidente que alguns membros da turma não tinham um entendimento claro sobre o termo mídia digital. Decidiu-se fazer uma pausa na discussão para que

os alunos pudessem realizar pesquisas e obter mais informações sobre o assunto. Aqueles que tinham acesso à internet foram orientados a fazer buscas relacionadas ao tema. O aluno A27 foi o primeiro a oferecer uma resposta, mencionando que mídia é o que transmite informações. Surgiram outras respostas, nas quais os alunos apresentaram definições adicionais para mídia, incluindo exemplos como televisão e internet, entre outros.

Por fim, esclareceu-se que a mídia digital é uma ferramenta ou instrumento utilizado para transmitir informações, como celulares, telefones, rádios, televisões, jornais, revistas e livros. Para auxiliar na compreensão, fizemos uma lista na lousa com todos esses exemplos de mídia digital.

Após a realização da pesquisa e compreensão sobre o conceito de mídia, retomamos a importância de verificar a fonte das informações encontradas. A aluna A33 mencionou que compartilhou a informação que encontrou no Google, o que levou os alunos A2, A14 e A15 a questionarem a especificidade da fonte. A professora aproveitou essa oportunidade para mencionar a importância de citar também a data de acesso ao material e perguntou o motivo disso. Os alunos A15, A27 e A20 responderam que é porque as informações podem sofrer alterações ou os sites podem ser removidos.

Em seguida, retomou-se a lista com os exemplos de mídias e foi questionado se os aprendizes sabiam diferenciar mídia analógica de mídia digital. Como os alunos tiveram dificuldade em conceituar esses termos, foi pedido que identificassem na lista quais exemplos eram analógicos e quais eram digitais. A partir disso, iniciou-se uma discussão sobre as características do analógico e do digital. A aluna A2 mencionou que o digital está relacionado ao uso da internet, enquanto o analógico está associado ao uso de papel. A professora prosseguiu fazendo mais perguntas, como se o rádio é digital ou analógico, e se as transmissões via satélite são digitais ou analógicas. Os alunos apontaram que o rádio é analógico, embora as transmissões possam ser digitais, e que a televisão pode ser tanto digital quanto analógica.

Em seguida, foi perguntado sobre a mídia utilizada para gravar a novela "O Rei do Gado", e os alunos responderam que foi uma mídia analógica, em fita. Conversou-se sobre como muitos registros em mídias analógicas se deterioram ao longo do tempo, mas que atualmente as novelas são armazenadas em HD, pendrive ou na nuvem. Os alunos também discutiram sobre o disquete, que era uma mídia

analógica, enquanto a nuvem é uma mídia digital. Eles destacaram que jornais impressos podem ser considerados analógicos, digitais ou ambos, dependendo do formato e da plataforma utilizados. O termo "impresso" pode se referir tanto a materiais físicos, como livros, revistas e jornais, quanto a materiais digitais, como documentos em formato PDF ou ebooks. Com o avanço da tecnologia, muitos materiais impressos possuem versões digitais disponíveis, permitindo que sejam acessados e lidos em dispositivos eletrônicos, como tablets, e-readers e smartphones. Portanto, o conceito de "impresso" não está restrito apenas à forma física, mas pode incluir também os materiais disponíveis em formato digital. Reforçou-se a importância de compreender a diferença entre as mídias para uma melhor compreensão do mundo atual.

A partir das discussões anteriores, torna-se evidente que os alunos estão engajados na produção de uma mídia digital sobre um tema específico de Gramática da Língua Portuguesa, que foi sorteado em aulas anteriores. A professora esclarece que os temas selecionados estão relacionados às dificuldades que os alunos enfrentam em Português, como a Gramática, e destaca que esses temas foram extraídos de provas anteriores da AAP (Avaliação de Aprendizagem em Processo).

Com o objetivo de iniciar a produção do roteiro, a professora instrui os alunos a se agruparem nos times de trabalho já estabelecidos. Ela enfatiza que a mídia a ser produzida será baseada em um texto que os próprios alunos irão desenvolver.

A professora informa aos alunos que, na próxima aula, ocorrerá uma atividade em que os grupos serão misturados, permitindo que revisem e compartilhem ideias sobre os roteiros uns dos outros. Dessa forma, os alunos terão a oportunidade de colaborar e enriquecer suas produções.

A aula subsequente foi dedicada à continuação da elaboração do roteiro. A professora orientou os grupos a compartilharem seus roteiros com outros grupos e a solicitar revisões mútuas. O Grupo 7 foi um dos primeiros a concluir o seu roteiro e apresentou-o ao Grupo 2. Em seguida, os integrantes do Grupo 7 perguntaram se poderiam iniciar a produção da mídia e, com permissão da professora, saíram da sala para realizar as gravações.

No Grupo 4, apenas dois alunos, A20 e A4, estavam envolvidos na elaboração do roteiro. Eles solicitaram orientações à professora sobre o que fazer, e ela sugeriu que explorassem abordagens criativas e inovadoras para explicar o conteúdo que lhes foi atribuído. Decidiram então criar uma história em quadrinhos e, ao finalizarem o

roteiro, solicitaram à aluna A2, do Grupo 2, que fizesse a revisão. Posteriormente, pediram permissão para utilizar a Sala de Informática, pois estavam tendo dificuldades em construir a história pelo celular. A professora autorizou sua ida à Sala de Informática e, mais tarde, foi chamada para auxiliá-los no salvamento e envio do trabalho. Eles demonstraram dúvidas sobre como realizar essa tarefa e perguntaram se era possível fazer um "print screen" da tela, assim como fazem nos celulares. A professora confirmou que sim e orientou-os a procurarem no teclado alguma tecla que indicasse a possibilidade de realizar a captura da tela. Após um breve momento, os alunos encontraram a tecla "print screen" e perguntaram o que fazer em seguida. A professora questionou como eles poderiam enviar o arquivo para si mesmos, já que pretendiam finalizar o trabalho na próxima aula, e eles sugeriram o uso do e-mail. Ela auxiliou-os no acesso à conta de e-mail do aluno A20 e, em seguida, deixou-os prosseguir independentemente. Quando retornaram à sala, a professora perguntou se tudo havia ocorrido conforme o planejado, e eles confirmaram que sim.

Os Grupos 1 e 2 dedicaram-se apenas à redação do roteiro da mídia, enquanto os demais grupos apresentaram pouco ou nenhum interesse na atividade.

No decorrer da aula seguinte, os alunos deram continuidade às tarefas iniciadas anteriormente. Os grupos 4 e 7 manifestaram o interesse em utilizar a Sala de Informática para finalizarem seus projetos, e obtiveram autorização para se deslocarem até lá. Enquanto isso, os grupos 1 e 2 concluíram suas tarefas e dedicaram-se à revisão mútua dos roteiros antes de iniciarem a produção da mídia. O Grupo 1 informou ter criado um grupo no WhatsApp como meio de facilitar a comunicação e a troca de informações relacionadas ao trabalho em andamento. Como resultado, eles estavam um pouco mais avançados na pesquisa do conteúdo que foi sorteado para ser apresentado na produção da mídia.

Após quatro aulas de intenso trabalho, os grupos concluíram suas produções de mídia e receberam instruções para revisá-las com base nos roteiros previamente elaborados. Além disso, foram encorajados a compartilhar suas produções com outros grupos, a fim de receberem sugestões e correções. Durante esse processo, o Grupo 2 identificou um erro na explicação do verbo intransitivo e decidiu regravar essa parte.

Achar e corrigir erros [...] constitui uma oportunidade única para o aprendiz entender o que está fazendo e pensando. Além disso, a depuração pode criar oportunidades para o professor ou agente de aprendizagem trabalhar em um nível metacognitivo como aprender-a-aprender, o pensar-sobre-o-pensar. (Valente, 2005, p. 74)

A identificação e correção de erros representam uma valiosa oportunidade para o aluno compreender seu processo de aprendizagem e pensamento. Através da depuração, o estudante pode desenvolver habilidades metacognitivas, como a capacidade de aprender a aprender e refletir sobre o próprio pensamento. A depuração, como mencionado anteriormente, envolve a busca por novas informações em termos de conceitos e estratégias, com o objetivo de eliminar o "erro". Além disso, a depuração oferece ao professor a oportunidade de abordar o tema do aprender-a-aprender. Isso ocorre quando o professor ou facilitador do aprendizado utiliza a depuração para trabalhar e explicitar as estratégias utilizadas pelo aluno para buscar e selecionar informações relevantes, bem como discutir o processo pelo qual o aluno converte essa informação em conhecimento. Dessa forma, a ênfase não está apenas no conteúdo aprendido, mas sim no processo de aprendizagem, nas estratégias adotadas pelo aluno (Valente, 2005). Ao aproveitar essa abordagem, é possível promover um ambiente de aprendizado enriquecedor, no qual os alunos são incentivados a refletir sobre seus processos cognitivos e a se tornarem aprendizes mais autônomos e eficazes.

No segundo momento da aula, foi iniciada a organização das apresentações dos trabalhos. Em conjunto, os grupos estabeleceram a melhor data para a entrega do material ao professor, bem como a data da apresentação.

A professora orientou os alunos sobre os pontos que devem ser abordados durante a apresentação, como a metodologia utilizada, as dificuldades enfrentadas e superadas, além da apresentação do produto final. Também foi decidido em comum acordo que os grupos se apresentariam em ordem numérica crescente (G1, G2, ... G7), e cada grupo teria entre 5 e 10 minutos para realizar sua apresentação.

Durante a discussão, surgiu uma questão sobre se a plateia poderia fazer perguntas ao grupo em apresentação, e foi decidido que sim, desde que as perguntas estejam relacionadas ao conteúdo apresentado pelo grupo. Além disso, foram elencados os critérios de avaliação para as apresentações dos trabalhos, tais como clareza na exposição, postura corporal, gestão do tempo e interação com a plateia.

Com alguns minutos restantes antes do término da aula, os grupos se reuniram para redigir o relatório e elaborar estratégias para as correções necessárias nas mídias produzidas.

No dia das apresentações dos trabalhos, a turma buscou facilitar o processo ao solicitar um notebook ao professor Proatec, que possuía acesso à internet na sala. A tela do notebook foi espelhada na TV, com a pasta contendo os trabalhos enviados aberta, proporcionando uma visualização mais ampla. A ordem de apresentação foi iniciada pelo Grupo 1.

Durante a apresentação, o Grupo 1 demonstrou uma postura tímida. Apenas a aluna A12 assumiu a responsabilidade pela apresentação, porém, lia um texto no celular em vez de falar de forma espontânea. Os demais membros do grupo permaneceram em silêncio durante a exposição. Não houve perguntas por parte da turma. O grupo mencionou que não enfrentou muitas dificuldades durante a realização dos trabalhos.

Em seguida, foi a vez do Grupo 2 realizar sua apresentação. Durante a revisão dos trabalhos, o grupo identificou um erro no vídeo e decidiu criar um novo, adicionando um slide com a informação correta no final. No entanto, enfrentaram problemas ao tentar enviar o vídeo completo por e-mail e WhatsApp devido ao seu tamanho. Além disso, tiveram dificuldades em espelhar o telefone de uma das alunas na TV para exibir o vídeo corrigido. Felizmente, A2 auxiliou o grupo enviando apenas o trecho faltante por e-mail, permitindo que a apresentação pudesse prosseguir. Durante a exposição, o grupo também utilizou seus celulares para ler a apresentação. Os demais alunos não fizeram perguntas ao grupo.

É importante ressaltar que as dificuldades enfrentadas pelos grupos durante as apresentações podem ser analisadas considerando-se a espiral de aprendizagem proposta por Valente. Nesse contexto, ao se depararem com erros e desafios, os alunos buscaram soluções alternativas e se apoiaram mutuamente para superar as dificuldades. Essa abordagem reflexiva e colaborativa permitiu que eles transformassem as dificuldades em oportunidades de aprendizado, ampliando sua compreensão e construindo novos conhecimentos de forma coletiva.

As interações e trocas ocorrem entre os membros de uma determinada comunidade, por meio de uma variedade de interações, compartilhamento de informações e discussões online, bem como em outras formas. Simultaneamente, esses mesmos indivíduos participam de outras comunidades semelhantes, onde também ocorrem discussões, trocas de documentos e explicitação de

desenvolvimentos, resultando no realinhamento dos diferentes corpos de conhecimento explícito e na construção de novos conhecimentos (Valente, 2005).

Continuando as apresentações dos grupos, o Grupo 3 teve uma exposição bem estruturada, abordando as etapas do trabalho realizado e mencionando as dificuldades encontradas, como a falta de participação de alguns membros. No entanto, durante a apresentação, a aluna A33 questionou à professora qual era o tema do grupo, pois não havia compreendido claramente. A sala também não conseguiu identificar o tema, então a pergunta foi devolvida ao grupo, que esclareceu tratar-se do tema "sujeito e predicado". O aluno A18 tentou explicar o conteúdo utilizando o vídeo, mas ainda assim não ficou completamente claro para a turma. A docente indagou se eles haviam solicitado a revisão do roteiro por outro grupo, ao que responderam negativamente. Também lhes foi perguntado se haviam mostrado o vídeo para algum outro grupo da sala, e mais uma vez a resposta foi negativa. A18 mencionou que havia mostrado apenas para sua mãe. Nesse momento, lhes foi questionado qual erro havia sido cometido por eles, e A32 apontou que não seguiram corretamente as instruções dadas pelo professor. A33 afirmou que a professora havia "dado uma bronca", mas a mesma ressaltou a importância de refletir sobre se foi realmente uma bronca ou uma orientação, e ela esclareceu que foi uma orientação, reconhecendo que os próprios componentes do grupo perceberam o erro cometido.

Na perspectiva de Valente (2005), a abordagem do ciclo e da espiral desafia a visão tradicional de que os erros devem ser evitados e punidos no contexto educacional. Ao contrário, os erros são vistos como oportunidades valiosas na construção do conhecimento. A depuração, processo de buscar informações e estratégias para corrigir erros dentro do ciclo proposto por Valente, permite aos alunos compreenderem suas ações e pensamentos de maneira mais profunda. Além disso, essa abordagem oferece aos professores a possibilidade de trabalhar em níveis mais elevados, como "aprender aprendendo" e "pensar sobre o pensamento".

Ao se engajar na depuração, os alunos têm a oportunidade de identificar as estratégias que utilizaram para buscar e selecionar informações relevantes, bem como discutir os processos pelos quais converteram essas informações em conhecimento. Nesse contexto, o foco não está apenas no conteúdo aprendido, mas sim na estratégia de aprendizagem empregada. A ênfase recai sobre como os alunos constroem seu conhecimento, reconhecendo que a estratégia utilizada é fundamental.

Dessa forma, a abordagem do ciclo e da espiral promove uma mudança de paradigma ao reconhecer os erros como oportunidades de aprendizado. É através da depuração e reflexão sobre as estratégias utilizadas que os alunos podem ampliar sua compreensão e desenvolver habilidades metacognitivas. O processo de aprender a aprender e pensar sobre o pensamento se torna central nesse contexto, contribuindo para a aprendizagem.

A professora ofereceu ao grupo a oportunidade de refazer o trabalho de acordo com as orientações fornecidas, visando aprimorar o conteúdo e a clareza da apresentação. O papel do professor como mediador, incentivador e facilitador do processo de aprendizagem, com foco na construção do conhecimento, é um elemento central que amplia os princípios do construcionismo. De acordo com Santana e Medeiros (2014, *apud* Wisnieski, 2022), o professor desempenha um papel fundamental como mediador, criando situações que levam o aluno a refletir sobre o conhecimento.

O impacto do processo da espiral de Valente (2005) foi tão significativo que em uma ocasião posterior, durante a realização da produção de um podcast para outra atividade, um membro desse grupo expressou à professora o quanto as orientações fornecidas na apresentação da produção anterior tiveram influência no projeto atual.

O Grupo 4 compartilhou as dificuldades encontradas ao utilizar a plataforma para criar a história em quadrinhos, especialmente na hora de salvar o trabalho. Além disso, mencionaram que alguns membros do grupo não contribuíram para a elaboração da história em quadrinhos. Infelizmente, a aluna A24 recusou-se a participar da apresentação junto com seus colegas, prejudicando a dinâmica do grupo.

Já o Grupo 5 não pôde realizar a apresentação, pois não enviaram a mídia para o professor. A aluna A33 explicou que o aluno A28 estava responsável pelo projeto e pediu ao colega A35 para salvar o trabalho enquanto ele saía para ir ao banheiro. No entanto, ao retornar, o computador estava desligado e a mídia não estava salva em nenhum lugar, resultando na impossibilidade de realizar a apresentação.

O Grupo 6 também enfrentou problemas internos. Próximo à data da apresentação, os alunos A23 e A5 procuraram a professora para solicitar mais tempo, uma vez que os demais membros do grupo não haviam contribuído e eles próprios estavam ausentes devido a doença. Apesar do pouco tempo disponível, os dois

conseguiram entregar uma história em quadrinhos com o tema atribuído a eles. Durante a apresentação, a turma não fez perguntas ao grupo.

Por fim, o Grupo 7 realizou sua apresentação em formato de vídeo de entrevistas sobre o tema sorteado. Eles destacaram que a maior dificuldade enfrentada foi encontrar um local tranquilo e silencioso para gravar, pois, no dia em que subiram para gravar na Sala Ambiente de Informática, alguns alunos do grêmio estudantil começaram a rir durante a gravação do trabalho. Apesar desse contratempo, eles ressaltaram que o grupo funcionou de forma muito eficiente, com todos os membros participando ativamente do trabalho.

Após a conclusão das apresentações, aproveitou-se os últimos minutos da aula para discutir os pontos positivos e as oportunidades de melhoria identificados em cada apresentação. Os alunos expressaram sua apreciação pelos diferentes formatos de mídia utilizados pelos grupos e a forma como abordaram os temas atribuídos. No entanto, também foram levantadas questões sobre a clareza das explicações, a participação de todos os membros dos grupos e a necessidade de revisão mais detalhada dos trabalhos antes da apresentação.

Para encerrar a aula, a professora reforçou a importância de aprender com os erros e acertos ao longo do processo, enfatizando que essas experiências contribuem para o desenvolvimento das habilidades dos alunos. Também foram lembrados os critérios de avaliação estabelecidos anteriormente, como a clareza na exposição, a postura corporal, a gestão de tempo e a interação com a plateia.

Os grupos foram orientados a refletir sobre as sugestões e feedback recebidos durante as apresentações, visando aprimorar suas produções. Alguns alunos, como A12 e A2, expressaram o desejo de realizar trabalhos semelhantes no futuro. A12 também mencionou que aprendeu muito mais dessa maneira do que nos métodos tradicionais. A professora reforçou que o aprendizado é um processo contínuo e encorajou os alunos a buscarem a superação de desafios, a trabalhar em equipe e a utilizar de forma eficiente os recursos disponíveis.

Com isso, encerrou-se a aula, deixando os grupos motivados e conscientes da importância do trabalho em equipe, da atenção aos detalhes e da constante busca pelo aperfeiçoamento. Foi lembrado aos alunos que a próxima etapa seria uma avaliação para verificar se os objetivos da produção das mídias haviam sido atendidos.

No dia da avaliação, os alunos tiveram a oportunidade de verificar a compreensão do conteúdo trabalhado por meio de questões de Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), que foram extraídas das avaliações realizadas enquanto eles estavam no 8º ano em 2022. Essas questões abordavam as habilidades desenvolvidas durante a produção das mídias digitais.

Para a realização da avaliação, foram agendadas duas aulas na Sala Ambiente de Informática, a fim de proporcionar um ambiente adequado e equipamentos suficientes para todos os alunos. Além dos computadores já disponíveis na sala, foram disponibilizados notebooks extras para garantir que todos os alunos pudessem participar.

A avaliação foi conduzida por meio de um formulário no Google, cujo link foi compartilhado de forma simplificada na lousa e no grupo de WhatsApp da turma, visando facilitar o acesso dos alunos. No entanto, alguns estudantes encontraram dificuldades ao tentar acessar os computadores e notebooks, pois precisavam informar o Registro Acadêmico (RA) e uma senha. Tanto a professora da turma quanto o professor Proatec prestaram assistência aos alunos que não tinham o RA em mãos ou encontravam dificuldades em digitar o e-mail institucional para iniciar os dispositivos. Além disso, muitos alunos tiveram dificuldade em digitar o link encurtado, e novamente, a professora e o professor Proatec ofereceram auxílio para solucionar essa questão.

Após a resolução desses problemas técnicos, a avaliação prosseguiu tranquilamente, sem intercorrências. Os alunos responderam às questões propostas no formulário, demonstrando seus conhecimentos adquiridos ao longo do processo de produção das mídias digitais. A avaliação proporcionou uma oportunidade para os alunos consolidarem seu aprendizado e verificarem seu desempenho em relação aos conteúdos abordados.

Ao final da avaliação, os alunos expressaram satisfação em terem a oportunidade de aplicar seus conhecimentos e demonstrar seu aprendizado por meio das questões propostas. A professora da turma reforçou a importância da avaliação como um instrumento de verificação do progresso individual e coletivo, incentivando-os a buscar o aperfeiçoamento contínuo em suas aprendizagens.

Assim, a etapa da avaliação foi concluída, proporcionando aos alunos um momento de reflexão sobre seus conhecimentos e habilidades desenvolvidas durante o processo de produção das mídias digitais.

Na seção seguinte, proceder-se-á à análise das mídias produzidas pelos alunos pertencentes aos grupos 1, 2 e 7, uma vez que esses grupos foram os únicos que entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente assinado por seus responsáveis legais. No entanto, com o intuito de não excluir os demais estudantes, todos os alunos foram envolvidos na intervenção.

A decisão de analisar especificamente as mídias dos grupos 1, 2 e 7 baseou-se na necessidade de respeitar os protocolos de consentimento e garantir a proteção da privacidade dos alunos. O TCLE é um documento essencial para a realização de atividades que envolvem exposição pública dos trabalhos dos estudantes, assegurando que seus responsáveis estejam cientes e tenham autorizado a divulgação das produções.

Embora somente esses grupos tenham fornecido o TCLE, a inclusão de todos os alunos no processo de trabalho teve como objetivo promover uma participação igualitária e estimular a troca de ideias e experiências entre os colegas. Dessa forma, todos os estudantes puderam acompanhar as apresentações e fornecer feedback, contribuindo para um ambiente de aprendizagem colaborativo e enriquecedor.

Ao envolver todos os alunos no processo, a professora buscava promover uma cultura de respeito mútuo, em que cada estudante tivesse a oportunidade de aprender com o trabalho dos demais e fortalecer suas habilidades de análise crítica. A participação de todos também permitiu que os alunos se familiarizassem com diferentes abordagens e estilos de apresentação, ampliando sua visão sobre as possibilidades de produção de mídias digitais.

É importante ressaltar que, embora as mídias dos grupos 1, 2 e 7 tenham sido analisadas de forma mais aprofundada, as contribuições e participações dos demais grupos também foram valorizadas e incentivadas durante o processo. A turma como um todo teve a oportunidade de se envolver ativamente nas discussões e oferecer sugestões construtivas para o aprimoramento dos trabalhos, reforçando a importância da colaboração e do compartilhamento de conhecimento entre os estudantes.

Assim, a análise das mídias produzidas pelos grupos 1, 2 e 7 proporcionou uma oportunidade de aprendizado e interação entre todos os alunos, promovendo

uma atmosfera de inclusão e engajamento no processo educativo. A valorização da diversidade de perspectivas e a participação igualitária de todos os estudantes contribuíram para a formação de uma comunidade de aprendizagem mais rica e enriquecedora.

4.4 Análise das produções com suporte em mídias digitais

Nesta seção serão analisadas as mídias produzidas pelos grupos 1, 2 e 7 a partir do Roteiro Para Análise Da Produção Dos Alunos adaptado a partir do material produzido pela Profa. Dra. Eliana Martins da Silva Rosado em 1993 e disponível no Apêndice D.

4.4.1 Grupo 1

O Grupo 1 foi composto pelos estudantes A6, A8, A12, A22 e A25 de forma aleatória como descrito na seção anterior. O tema relacionado à Língua Portuguesa sorteado para o grupo foi Pretéritos Perfeito e Imperfeito que corresponde à habilidade EF08LP06.

Inicialmente, o grupo desenvolveu uma animação de slides para explicar os conceitos dos Pretéritos Mais-Que-Perfeito, Perfeito Simples e Composto, além do Imperfeito. Embora o tema central fosse apenas sobre o Pretérito Perfeito e Imperfeito, os slides incluíam uma breve explanação sobre os demais pretéritos e os objetos de estudo. Além das explicações, foram inseridos exemplos ilustrativos nos slides.

No entanto, é importante ressaltar que essa forma de apresentação se assemelha a uma prática comum no ambiente escolar, na qual o professor utiliza slides para ministrar conteúdos, substituindo o quadro negro pela linguagem digital. Os slides apresentam cores vibrantes e os textos são animados, porém não há a inclusão de trilha sonora.

Embora a utilização dos slides tenha proporcionado uma abordagem visualmente atrativa, é válido refletir sobre a necessidade de explorar outras formas de engajamento e interatividade por meio da tecnologia, de modo a promover uma experiência mais enriquecedora para os alunos durante a apresentação do tema.

Assim como a pesquisadora, o grupo mostrou dificuldade em pensar “fora da caixa” devido ao ambiente escolar que reprime a criatividade, como bem destaca Robinson (Robinson; Aronica, 2016). Segundo ele, a escola muitas vezes falha em estimular a criatividade dos alunos, impondo padrões rígidos e suprimindo a diversidade de talentos e habilidades. A falta de espaço para a expressão criativa e o foco excessivo em resultados padronizados podem limitar o potencial dos estudantes, resultando em uma perda de oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. Os propósitos da educação deveriam ser capacitar os alunos a compreenderem o mundo ao seu redor e desenvolver as habilidades dentro de si, de modo que se tornem indivíduos realizados e cidadãos ativos e compassivos.

A animação de slides foi desenvolvida logo após a definição do tema pelo grupo, antes de qualquer orientação do professor. Posteriormente, durante as aulas subsequentes, em que as instruções para o projeto foram detalhadas, o grupo decidiu reformular o produto. A segunda produção consistiu em um vídeo de reportagem sobre um assalto em uma loja de conveniência, no qual A25 desempenhou o papel de repórter e entrevistou A12, que testemunhou o ocorrido. Nas falas, foram empregados os dois tipos de pretérito delimitados ao grupo.

Figura 25 - Vídeo Grupo 1: Reportagem assalto



Fonte: A autora.

Nota: (0:13 - “Hoje de manhã ocorreu um assalto a uma loja de conveniências”)

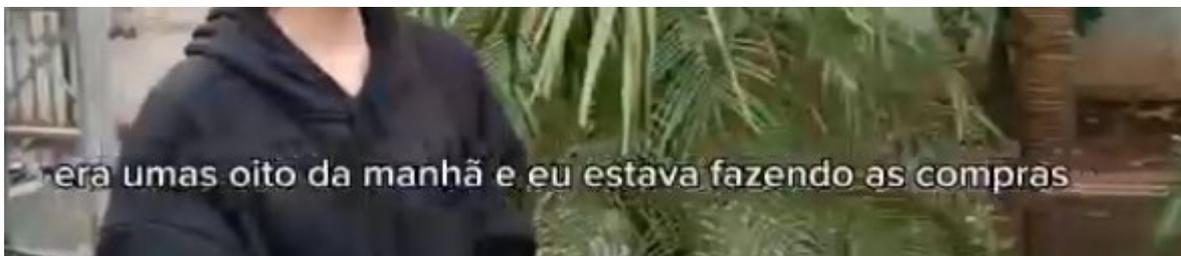
Nota: Mídia enviada pelo Grupo 1 à pesquisadora

Conforme evidenciado na ilustração, o grupo empregou o recurso de legenda para ilustrar o conteúdo de sua fala. No fragmento apresentado, observa-se o uso do pretérito perfeito para descrever uma ação que ocorreu em um tempo passado já concluído.

Com o intuito de ilustrar a aplicação do pretérito imperfeito, o estudante A25 indaga A12 sobre os detalhes do ocorrido. Nessa interação, pode-se observar um exemplo apropriado do uso cotidiano do tempo verbal em questão, uma vez que o

pretérito imperfeito é comumente utilizado para descrever situações passadas. Essa ilustração é evidenciada na figura a seguir.

Figura 26 - Exemplo de uso do conteúdo trabalhado



Fonte: A autora.

Nota: (0:19 – “era umas oito da manhã e eu estava fazendo compras”)

Nota: Mídia enviada pelo Grupo 1 à pesquisadora

Na segunda produção, os membros do grupo conseguiram sair do convencional e criaram um conteúdo autoral para exemplificar o uso dos pretéritos por meio de um gênero textual comum no cotidiano. No entanto, sem a inclusão do primeiro vídeo, torna-se difícil identificar o conteúdo abordado. Ao perceberem essa lacuna, o grupo decidiu enviar ambos os vídeos ao professor.

Figura 27 - Vídeo explicativo



Fonte: A autora.

Nota: Mídia enviada pelo Grupo 1 à pesquisadora.

Durante a animação que aborda a explicação dos pretéritos, é perceptível o uso da norma padrão da Língua Portuguesa. No entanto, no vídeo da reportagem, conforme evidenciado na Figura 26, a estudante A12 utiliza uma linguagem mais coloquial ao dizer "era umas oito horas...", ao invés de seguir a norma-padrão que seria "eram oito horas...".

No relatório encaminhado à professora, o grupo descreve que realizaram múltiplas revisões das falas e analisaram as possíveis alterações no roteiro, evidenciando o engajamento no processo de aprimoramento da produção. Essa prática de revisão e reflexão sobre o conteúdo do trabalho demonstra a aplicação dos princípios da espiral do conhecimento, proposta por Valente (2005), em que o ciclo de ação-reflexão-aprendizagem é valorizado como um meio de aprimoramento contínuo.

Durante o relato de suas experiências, A25 compartilhou que inicialmente tinha a expectativa de que a atividade fosse tediosa, porém, ao longo do processo, percebeu que era empolgante e acabou se divertindo muito. Além disso, destacou que aprendeu coisas novas e pôde colaborar efetivamente com os outros membros do grupo, expressando o desejo de participar de mais atividades semelhantes. A aluna A6 também expressou seu agrado em relação à atividade, mencionando que teve uma experiência de aprendizado enriquecedora. Ambos os estudantes relataram os erros ocorridos durante as gravações, como risadas e esquecimento das falas, ressaltando a necessidade de refazer diversas vezes. Essa dinâmica pode ser observada ao final do vídeo, quando o grupo inclui os erros de gravação, demonstrando que estavam se divertindo durante a realização da atividade. Quanto ao objeto de conhecimento estudado pelo grupo, este não relatou ter havido nenhuma dificuldade quanto ao entendimento do mesmo, já que haviam feito uma animação de slides com explicações detalhadas sobre o conteúdo como explicitado em parágrafos anteriores. A maior dificuldade relatada pelo grupo foi na questão da gravação do vídeo quanto a se manterem sérios e se lembrarem do que tinham que falar.

Essas experiências dos estudantes estão em consonância com a abordagem conhecida como "construcionismo contextualizado". Essa abordagem pode ser compreendida a partir da definição de seus termos. O construcionismo refere-se ao envolvimento ativo do aprendiz na construção de um produto significativo por meio da utilização da informática como ferramenta. Por sua vez, o termo "contextualizado" indica que o produto construído está relacionado com a realidade do aprendiz. Nessa perspectiva, buscou-se integrar aspectos da abordagem teórica proposta por Papert, que enfatiza a construção do conhecimento por meio da interação com a tecnologia, e da proposta de contextualização do conhecimento de Freire, que destaca a importância de estabelecer conexões entre os conteúdos de aprendizagem e a realidade dos estudantes. A experiência do grupo, ao incorporar o construcionismo

contextualizado, demonstra a potencialidade dessa abordagem para promover um engajamento ativo dos estudantes, estimular a criatividade e a aprendizagem (Valente, 2005).

Ao construir algo que seja de seu interesse, o aluno aprende mais facilmente. O uso da tecnologia nesse processo torna-o atraente para o discente, já que é a oportunidade que ele tem de fazer algo de que realmente gosta. Além disso, ao trabalhar com diferentes linguagens, como o vídeo, apresenta-se ao aluno possibilidade de se apropriar da multimodalidade de gêneros presentes no mundo contemporâneo. Qual o adolescente que hoje nunca produziu um vídeo curto para uma rede social?

De acordo com Lankshear e Knobel (*apud* Fantin, 2018), embora algumas tecnologias digitais tenham causado uma transformação radical no mundo da informação, com a possibilidade de manipular bits, o verdadeiro impacto dessas tecnologias está nas relações entre pessoas e organizações. No contexto do dia a dia, os novos alfabetismos englobam diversas formas de remix (digital e escrito), tais como fanfiction (envolvendo palavras e conteúdos), memes, fan mangá (combinando palavras e gráficos), photoshop (manipulação de imagens para fins de diversão, solidariedade e política), animê (envolvendo animação, voz e música), entre outros.

4.4.2 Grupo 2

O Grupo 2 foi formado pelos alunos A1, A3, A14, A36 que foram selecionados de forma aleatória e com componentes que estavam com TCLE devidamente assinado por seus responsáveis como descrito em seções anteriores.

O grupo recebeu como tema de estudo os Termos Integrantes da Oração, mais especificamente os Verbos Transitivos e Intransitivos, objeto de conhecimento da habilidade EF08LP06. Com base nisso, os estudantes optaram por criar um vídeo em formato de um programa de notícias, no qual a repórter, representada por A26, entrevista dois personagens: A14, que interpreta o verbo transitivo, e A36, que representa o verbo intransitivo. Durante a entrevista, os personagens explicam o funcionamento dos verbos e fornecem exemplos ilustrativos.

No entanto, durante a entrevista, A36, ao representar o verbo intransitivo, afirma equivocadamente que ele precisa de um complemento para ter sentido

completo. Esse entendimento vai contra as regras gramaticais normativas, que afirmam que os verbos intransitivos não necessitam de complemento, uma vez que possuem sentido completo. No entanto, A36, ao mencionar o exemplo do verbo "nascer", demonstra corretamente que esse verbo não requer um complemento para ter sentido completo, confirmando, assim, sua classificação como intransitivo.

Após a análise do vídeo enviado à professora, ela entra em contato com A26, membro do grupo, solicitando que revisem a entrevista de A36. A partir desse feedback, o grupo reconhece o equívoco e toma a decisão de corrigir o erro cometido. Como resultado, eles produzem uma errata por meio de um slide, como pode ser visualizado na figura a seguir.

Figura 28 - Errata enviada pelo Grupo 2



Fonte: A autora.

Nota: Mídia enviada pelo Grupo 1 à pesquisadora.

Essa prática de revisão e correção demonstra a aplicação dos princípios da espiral do conhecimento, proposta por Valente (2005). De acordo com essa abordagem, o ciclo de ação-reflexão-aprendizagem é valorizado como um meio de aprimoramento contínuo. Nesse caso, a análise crítica do trabalho realizado permitiu ao grupo identificar o erro e tomar medidas para corrigi-lo, demonstrando o engajamento em buscar uma melhoria na produção.

O conteúdo apresentado pelo grupo está de acordo com o que foi proposto, oferecendo uma abordagem diferenciada ao apresentar os verbos como personagens que são entrevistados para esclarecer suas funções. Essa estratégia evita a repetição do ambiente escolar tradicional, trazendo um aspecto mais dinâmico e criativo para a aprendizagem.

A linguagem utilizada pelo grupo é adequada ao público-alvo, composto por seus colegas de turma ou série, sendo mais coloquial e acessível. Isso contribui para

uma melhor compreensão e engajamento por parte dos estudantes, facilitando a assimilação do conteúdo apresentado.

Na abertura do "jornal", quando A1 convida A26 para as entrevistas, há um leve ruído de fundo, provavelmente devido ao ambiente em que foi gravado, mas esse ruído não compromete a compreensão do diálogo. Além disso, assim como o Grupo 1 mencionado anteriormente, o grupo em questão providenciou legendas para auxiliar no entendimento das falas, o que demonstra uma preocupação em garantir a clareza da mensagem transmitida.

Durante as entrevistas, o som está claro e sem ruídos de fundo, apesar de ter sido gravado próximo à quadra poliesportiva da escola. Esse cuidado na qualidade do áudio contribui para uma melhor experiência de aprendizado por parte dos espectadores.

É válido ressaltar que a produção apresenta um potencial pedagógico significativo, servindo como inspiração para promover uma abordagem criativa e fora do convencional no ensino. Essa iniciativa encoraja os estudantes a pensarem de forma inovadora, explorando diferentes formas de transmitir conhecimento e tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e estimulante.

As ideias construcionistas sugerem uma estreita conexão entre o processo de projetar e o aprendizado. Ao desenvolver um projeto, ocorre a construção de produtos, sejam eles tangíveis ou abstratos (como esculturas, teses acadêmicas, vídeos ou programas de computador). Esses produtos são o resultado da materialização das ideias, utilizando meios adequados para sua expressão. Semelhante à resolução de problemas cotidianos, essa abordagem promove o diálogo e a troca de ideias, sendo impulsionada pela presença do produto em desenvolvimento. Além disso, a relação entre o aprendiz e o produto é facilitada e fortalecida pelo fato de o aprendiz desempenhar o papel de agente criador da própria produção (Maltempo, 2005).

Durante a avaliação e reflexão sobre a experiência, A36 destacou a importância da líder do grupo, A3, que organizou todas as etapas do projeto, facilitando a realização da atividade. A36 reconheceu ter cometido um equívoco, mas ressaltou que o grupo conseguiu corrigir o erro. Além disso, expressou sua satisfação em relação à experiência, enfatizando a oportunidade de aprendizado, uma melhor interação social e a colaboração em equipe.

O aluno A3, por sua vez, como líder do grupo, observou a presença de algumas gírias nas falas dos personagens. Além disso, relatou que a primeira ideia inicialmente proposta pelo grupo não foi muito empolgante, porém, após algumas conversas com a professora, conseguiram ter uma ideia "fantástica" que os incentivou a pensar de forma criativa e inovadora. A3 também expressou sua percepção positiva em relação à atividade, considerando-a interessante, divertida e manifestando entusiasmo para participar de mais atividades similares.

Por sua vez, A14 apontou problemas de cooperação no grupo, mencionando que alguns membros participaram apenas da gravação do vídeo. No entanto, ele reconheceu a criatividade do grupo tanto na concepção da mídia quanto nas piadas inseridas no vídeo.

Esses relatos evidenciam a importância da liderança na organização e condução do projeto, bem como a necessidade de uma comunicação efetiva entre os membros do grupo. Além disso, é notável o reconhecimento da importância da criatividade e da superação de ideias iniciais menos empolgantes, demonstrando a disposição do grupo em pensar "fora da caixa" e buscar soluções criativas para o desenvolvimento da atividade.

4.4.3 Grupo 7

O Grupo 7 foi formado pelos alunos A2, A7, A11, A33 e A34, selecionados aleatoriamente por meio de sorteio. Esses estudantes estavam entre os 15 participantes que haviam entregado o TCLE devidamente assinado por seus responsáveis. O tema atribuído ao grupo, também escolhido por sorteio, foi relacionado à habilidade EF06LP04A.

Na produção audiovisual, o grupo optou por realizar uma entrevista em vídeo, na qual A2 desempenhou o papel de uma professora, enquanto A33 e A34 assumiram a função de entrevistadores. Embora a opção tenha sido pela realização de uma entrevista, quando questionada sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos, A2 forneceu apenas uma breve explicação sobre adjetivos e substantivos, sem abordar o conceito de descrição ou apresentar exemplos relacionados a ele. A2 limitou-se a exemplificar adjetivos e substantivos, mencionando especificamente substantivos comuns e próprios.

É importante ressaltar que esse cenário reproduz a dinâmica tradicional de uma sala de aula, o que revela uma abordagem pouco inovadora e criativa. A ausência de uma explanação sobre o conceito de descrição e a falta de exemplos relacionados a ele limitam o potencial educacional da atividade. Nesse sentido, seria desejável que o grupo explorasse alternativas pedagógicas mais criativas e fora do convencional, a fim de promover um engajamento mais significativo dos alunos e estimular a compreensão profunda dos conteúdos propostos. Dessa forma, poderiam ser exploradas estratégias que incentivem a reflexão, o debate e a aplicação prática dos conceitos, contribuindo para uma aprendizagem mais efetiva e contextualizada.

É perceptível que o Grupo 7 não dedicou grande atenção à escolha do local de gravação das cenas, uma vez que ruídos de conversas paralelas podem ser ouvidos ao fundo. No entanto, esses ruídos não interferem na compreensão das falas. Ao contrário dos Grupos 1 e 2, o Grupo 7 não utilizou o recurso de legendas, mas essa ausência também não comprometeu a compreensão das falas das personagens. É importante ressaltar que o grupo optou por uma linguagem mais próxima àquela utilizada pelos professores, em vez de se aproximar da linguagem dos seus colegas de mesma faixa etária. No entanto, novamente, essa escolha não prejudicou a compreensão do conteúdo apresentado.

Foi solicitado aos alunos que comentassem sobre a experiência. A2 expressou que produzir a mídia foi extremamente divertido e agradável, além de ter proporcionado a aprendizagem. No entanto, um desafio enfrentado pelo grupo foi manter a seriedade durante as gravações, resultando em algumas gaguejadas ao longo do processo. Por sua vez, A7, embora tenha faltado à aula no dia da gravação do vídeo, valorizou a abordagem criativa, divertida e original adotada pelo grupo ao realizar uma entrevista. Além disso, A7 expressou o desejo de participar de mais atividades desse tipo, evidenciando a sua empolgação e interesse em experiências similares.

4.5 Avaliando

Esta seção tem como objetivo apresentar os resultados da avaliação realizada com a turma participante da pesquisa, assim como com outras turmas de 9º ano em que a pesquisadora também atua como professora. A escolha em aplicar a

intervenção em todas as turmas, foi feita de modo a evitar que alguma delas se sentisse excluída do processo, já que estudantes conversam entre si. Essa decisão teve como propósito garantir a equidade e evitar qualquer possibilidade de desconforto ou percepção de preferência da professora por uma turma em detrimento de outra. Dessa forma, todas as turmas foram contempladas, levando em consideração a interação e comunicação entre os alunos, a fim de assegurar um ambiente harmonioso e igualitário.

4.5.1 Analisando os dados

Durante a análise dos dados obtidos nas Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP) realizadas no ano de 2022, quando os alunos estavam cursando o 8º ano, foram identificadas três habilidades que também fazem parte das habilidades essenciais para o 9º ano. A tabela a seguir apresenta essas habilidades identificadas juntamente com o percentual de acertos obtido de forma geral nas cinco turmas do 8º ano no referido ano.

Tabela 9 - Habilidades identificadas e percentual geral de acertos nas AAP/2022

Habilidades	Percentual de Acertos
EF05LP07	40,8%
EF08LP06	38,2%
EF08LP14A	26,6%
EF06LP04A	53%

Fonte: A autora.

Nota: Levantamento feito pela autora a partir de dados fornecidos pela Plataforma de Atividades e Avaliação Formativa de São Paulo.

A fim de complementar a análise dos dados, a pesquisadora utilizou a plataforma CaEd para acessar os resultados individuais dos participantes da pesquisa em relação às AAP de 2022. A Tabela 10, a seguir, apresenta os dados gerais dos participantes em relação aos percentuais obtidos nas habilidades selecionadas.

Tabela 10 - Dados gerais dos participantes x dados gerais das turmas

Habilidades	% dos participantes da pesquisa	% das turmas
EF05LP07	39%	40,8%
EF08LP06	40,3%	38,2%
EF08LP14A	0%	26,6%
EF06LP04A	86%	53%

Fonte: A autora.

Nota: Levantamento feito pela autora a partir de dados fornecidos pela Plataforma de Atividades e Avaliação Formativa de São Paulo.

A análise dos dados apresentados na tabela revela que os participantes da pesquisa demonstraram uma defasagem nas habilidades EF05LP07 e EF08LP14A. Notavelmente, a habilidade EF08LP14A apresentou um desempenho alarmante, com os estudantes obtendo 0% de acerto nas questões relacionadas a ela. Por sua vez, a habilidade EF05LP07 revelou um percentual de acerto ligeiramente inferior à média geral das cinco turmas analisadas.

No entanto, é importante ressaltar que os participantes apresentaram um desempenho um pouco melhor na habilidade EF08LP06 em comparação com a média geral das turmas. Isso indica que os alunos pesquisados possuem um nível de proficiência relativamente superior nessa habilidade específica.

Já na habilidade EF06LP04A os estudantes participantes da pesquisa revelaram um alto nível de proficiência em relação à média geral das turmas.

Após a aplicação da intervenção, a professora acessou as provas da AAP de 2022 do 8º ano e selecionou as questões referentes às habilidades selecionadas para a pesquisa e montou um formulário Google que foi aplicado na SAI da escola com a ajuda do professor Proatec como já explicitado em seções anteriores.

A tabela a seguir exibe uma comparação dos resultados dessa avaliação entre a turma que participou da intervenção e a média do resultado geral das AAP das turmas de 2022 em relação às habilidades selecionadas.

Tabela 11 - Comparativo entre a turma participante da intervenção e a média geral das turmas de 2022

Habilidades	% das turmas Média geral dos resultados das AAP	% Turma participante da pesquisa Avaliação Pós-Intervenção
EF05LP07	40,8%	55,2%
EF08LP06	38,2%	39%
EF08LP14A	26,6%	71%
EF06LP04A	53%	31%

Fonte: A autora.

Nota: Levantamento feito pela autora a partir de dados fornecidos pela Plataforma de Atividades e Avaliação Formativa de São Paulo e dados obtidos a partir dos resultados da Avaliação Pós-Intervenção (Pós-Teste).

A partir da análise dos dados da tabela acima, é possível perceber que houve um aumento no percentual de acertos nas questões relativas às habilidades EF05LP07, EF08LP06 e EF08LP14A, tendo esta última apresentado uma melhora,

saltando de 26,6% para 71%. Quanto a EF08LP06 houve uma pequena alteração, apenas 0,8%, não sendo muito significativo. No entanto, no que diz respeito a EF06LP04A houve uma queda de 22% no desempenho dos alunos.

Esses resultados evidenciam a importância da intervenção realizada na turma participante, pois houve um progresso significativo na habilidade EF08LP14A, superando a média das demais turmas. No entanto, a habilidade EF06LP04A ainda demanda atenção e um trabalho mais direcionado para melhorar o desempenho dos alunos.

Essa constatação pode ser atribuída ao conteúdo da mídia produzida pelo Grupo 7, que era responsável pela habilidade EF06LP04A. A mídia em questão reproduziu a dinâmica tradicional de sala de aula e utilizou uma linguagem mais próxima daquela do professor, em vez de adotar uma abordagem mais adequada ao público dos colegas. Embora seja uma entrevista com um professor de Língua Portuguesa, a mídia se limita a explicar os conceitos de substantivo e adjetivo, sem fornecer exemplos concretos de descrição que possam facilitar a compreensão dos colegas. Essa abordagem pode ter influenciado negativamente a assimilação do conteúdo relacionado à habilidade EF06LP04A por parte dos demais alunos da turma.

A estabilidade no percentual de acertos da habilidade EF08LP06 pode estar relacionada aos problemas ocorridos com os Grupos 3 e 5, que foram responsáveis pelos objetos de conhecimento "Termos Essenciais da Oração" e "Complementos Verbais", respectivamente. O Grupo 3 apresentou um vídeo no qual o objeto de conhecimento, ou seja, o sujeito e o predicado, não ficou claro. Durante a apresentação, alguns dos alunos presentes chegaram a questionar qual era o tema de trabalho do grupo, e os membros do grupo tentaram explicar o conteúdo utilizando o vídeo produzido. No entanto, mesmo com essa tentativa de esclarecimento, o conteúdo ainda não ficou claro para a turma.

Por outro lado, o Grupo 5 não enviou a mídia para que a pesquisadora pudesse compartilhar com a sala, tampouco apresentou para os colegas na data combinada. Essa falta de acesso ao conteúdo que o grupo deveria ter apresentado pode ter contribuído para a estabilidade do percentual de acerto da referida habilidade. Esses fatores, associados à dificuldade de compreensão da mídia do Grupo 3 e à ausência da apresentação do Grupo 5, possivelmente influenciaram na consistência

dos resultados e na falta de variação no percentual de acertos da habilidade EF08LP06.

O resultado da habilidade EF08LP14A na avaliação pós-intervenção mostra que a produção de mídias digitais teve um resultado satisfatório no desempenho geral da turma, quando se compara com os resultados das AAP.

A tabela a seguir apresenta os dados dos grupos nas AAP de 2022 cujas mídias foram analisadas em relação aos dados apresentados na tabela anterior.

Tabela 12 - Grupos participantes AAP x AAP 2022

	EF05LP07	EF08LP06	EF08LP14	EF06LP4A
Grupo 1	40%	43%	0%	100%
Grupo 2	38%	35%	0%	100%
Grupo 7	40%	42%	0%	50%
AAP 2022	40,8%	38,2%	26,6%	53%

Fonte: A autora.

Nota: Levantamento feito pela autora a partir de dados fornecidos pela Plataforma de Atividades e Avaliação Formativa de São Paulo

A partir desses dados, é perceptível que a habilidade EF05LP07 apresenta um desempenho semelhante entre os grupos 1, 2 e 7, com percentuais de acerto em torno de 40%. Esses resultados estão alinhados com a média geral das turmas de 2022, que foi de 40,8%, indicando que esses grupos apresentam um desempenho próximo à média em relação a essa habilidade específica.

Na habilidade EF08LP06 os grupos 1 e 7 obtiveram resultados ligeiramente superiores em comparação com o grupo 2 e a média geral das turmas de 2022. Enquanto os grupos 1 e 7 apresentaram percentuais de acerto de 43% e 42%, respectivamente, o grupo 2 obteve 35%. A média geral das turmas de 2022 foi de 38,2%. Esses resultados indicam que os grupos 1 e 7 tiveram um desempenho um pouco melhor nessa habilidade específica.

No que concerne à habilidade EF08LP14, nenhum dos grupos obteve índices de acerto, ao contrário da média das turmas de 2022 que teve um percentual de acerto de 26,6%.

A tabela a seguir mostra o resultado dos grupos na Avaliação Pós-Intervenção (API) em comparação com os resultados obtidos por eles nas AAP 2022.

Tabela 13 - Grupos 1,2,7: Dados pós-intervenção x Dados AAP

	EF05LP07	EF08LP06	EF08LP14	EF06LP4A
Grupo 1 (AAP)	40%	43%	0%	100%
Grupo 1 (API)	63%	30,5%	83,3%	25%
Grupo 2 (AAP)	38%	35%	0%	100%
Grupo 2 (API)	65%	51%	87%	40%
Grupo 7 (AAP)	40%	42%	0%	50%
Grupo 7 (API)	58%	26%	66,7%	0%

Fonte: A autora.

Nota: Levantamento feito pela autora a partir de dados fornecidos pela Plataforma de Atividades e Avaliação Formativa de São Paulo e dados obtidos a partir dos resultados da Avaliação Pós-Intervenção (Pós-Teste).

A partir dos dados apresentados na tabela, no que diz respeito à habilidade EF05LP07 observa-se que todos os grupos apresentaram um aumento significativo nos percentuais de acerto após a intervenção em comparação com os resultados das AAP. O Grupo 1 teve um aumento de 23 pontos percentuais, passando de 40% para 63%. O Grupo 2 também obteve um incremento considerável, passando de 38% para 65%. Já o Grupo 7 teve um aumento de 18 pontos percentuais, indo de 40% para 58%. Esses resultados indicam que a intervenção teve um impacto positivo no desenvolvimento da habilidade de identificar o uso das conjunções dentro de um texto a as relações que se estabelecem entre as partes.

No que diz respeito à habilidade EF08LP06, relacionada aos termos constitutivos da oração, o Grupo 1 obteve uma leve queda de 7,5 pontos percentuais após a intervenção, enquanto o Grupo 2 teve um aumento de 16 pontos percentuais. O Grupo 7, por sua vez, apresentou uma redução de 16 pontos percentuais em relação aos resultados das AAP. Tais resultados podem estar relacionados aos problemas ocorridos com os Grupos 3 e 5, como explicitado em parágrafos anteriores.

No que se refere à habilidade EF08LP14A, que diz respeito ao uso adequado de recursos de coesão sequencial e referencial, observa-se que todos os grupos tiveram um aumento considerável. Todos saíram de 0% para uma média de 79% de acertos. O Grupo 1 teve um percentual de 83,3% após a intervenção, enquanto o Grupo 2 registrou um aumento de 87%. Já o Grupo 7 passou de 0% nas AAP para 66,7% pós-intervenção. Esses resultados demonstram que a intervenção teve um impacto positivo no desenvolvimento dessa habilidade.

Em suma, os dados da tabela revelam que a intervenção teve um impacto positivo no desenvolvimento de algumas habilidades nos grupos estudados, como a o uso de conjunções no texto, os elementos constitutivos da oração e recursos de coesão sequencial e referencial. No entanto, é importante ressaltar que ainda há

desafios a serem superados, especialmente em relação à habilidade de descrição (EF06LP04A). Esses resultados reforçam a importância de avaliar e ajustar constantemente as estratégias pedagógicas, a fim de promover um progresso contínuo e aprimorar as competências dos alunos.

Como explicitado no início da seção, a intervenção e a API foram aplicadas nas cinco salas de 9º ano em que a pesquisadora atua como docente. Por esse motivo, considerou-se relevante analisar os dados da API a fim de compará-los com os resultados da turma analisada e com os resultados das AAP de 2022.

A tabela a seguir apresenta os dados comparativos entre a turma participante da pesquisa e as demais turmas que também participaram da intervenção referente aos resultados da API e a média geral dos resultados das AAP de 2022 em relação às habilidades EF05LP07, EF08LP06, EF08LP14A e EF06LP04A.

Tabela 14 - Dados gerais AAP e API

Habilidades	% das turmas Média geral dos resultados das AAP	% Turma participante da pesquisa API	% Demais turmas que participaram da intervenção
EF05LP07	40,8%	55,2%	52,2%
EF08LP06	38,2%	39%	44,7%
EF08LP14A	26,6%	71%	75,3%
EF06LP04A	53%	31%	69%

Fonte: A autora.

Nota: Levantamento feito pela autora a partir de dados fornecidos pela Plataforma de Atividades e Avaliação Formativa de São Paulo e dados obtidos a partir dos resultados da Avaliação Pós-Intervenção (Pós-Teste)

Na habilidade EF05LP07, relacionada ao uso adequado das conjunções e seus efeitos de sentido, a turma participante da pesquisa obteve um percentual de acerto de 55,2%, enquanto as demais turmas que também participaram da intervenção registraram uma média de 52,2%. Em comparação, a média geral dos resultados das AAP foi de 40,8%. Esses dados indicam que a intervenção teve um impacto positivo no desenvolvimento desta habilidade, com um desempenho superior em relação à média geral das turmas nas AAP.

Já na habilidade EF08LP06, a turma participante da pesquisa apresentou um percentual de acerto de 39%, enquanto as demais turmas obtiveram uma média de 44,7%. Por sua vez, a média geral dos resultados das AAP foi de 38,2%. Esses resultados indicam que, embora a turma participante da pesquisa tenha um desempenho um pouco abaixo da média geral das turmas, todas as turmas que

participaram da intervenção tiveram um desempenho melhor em comparação com as AAP.

No que se refere à habilidade EF08LP14A, a turma participante da pesquisa obteve um percentual de acerto de 71%, enquanto as demais turmas registraram uma média de 75,3%. Comparativamente, a média geral dos resultados das AAP foi de 26,6%. Esses dados mostram que a intervenção teve um impacto significativo no desenvolvimento dessa habilidade, já que ela foi a que apresentou maior crescimento percentual.

Por fim, na habilidade EF06LP04A, relacionada à habilidade de descrição, a turma participante da pesquisa obteve um percentual de acerto de 31%, enquanto as demais turmas alcançaram uma média de 69%. Comparativamente, a média geral dos resultados das AAP foi de 53%. Esses resultados indicam que, apesar da turma participante ter apresentado na API um percentual menor que a média geral das AAP, as demais turmas que participaram da pesquisa apresentaram um aumento de 16 pontos percentuais.

Esse resultado pode estar associado à mídia produzida pelo Grupo 7, responsável por abordar essa habilidade específica. Durante a análise da mídia, foi identificado que o grupo optou por reproduzir um ambiente tradicional de sala de aula, não proporcionando exemplos claros de descrição. A apresentação se limitou a fornecer definições e alguns exemplos de substantivos e adjetivos, sem oferecer uma explicação abrangente sobre o conceito de descrição. Essa abordagem pode ter prejudicado a compreensão do conteúdo relacionado à descrição por parte dos demais alunos da turma.

Aqui cabe uma autocrítica ao trabalho da pesquisadora/professora que admite haver concedido aos alunos uma grande liberdade, intervindo pouco no trabalho do grupo. A docente poderia ter assumido uma postura mais ativa, oferecendo orientações mais abrangentes aos membros do grupo, inclusive ter solicitado a mídia antes que o grupo enviasse a versão final e, então, tê-los questionado sobre a compreensão do conteúdo e provocá-los a usarem a criatividade.

A partir dos dados obtidos tanto nas Avaliações de Aprendizagem em larga escala (APP) quanto na Avaliação Pós-Intervenção (API), é possível observar um impacto positivo da intervenção realizada na compreensão dos conteúdos de Língua Portuguesa, por meio da produção de mídias digitais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa emergiu das inquietações da pesquisadora e professora da Educação Básica, que se deparou com a incorporação das tecnologias digitais na prática pedagógica escolar. Diante desse cenário, surgiu a questão que norteou esta investigação: *"Como a utilização das TDIC e a produção de mídias digitais pode contribuir para a construção de conhecimentos na disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental?"* A partir dessa questão, elegeu-se como objetivo investigar as possibilidades da utilização das TDIC e das mídias na construção de conhecimentos de Língua Portuguesa (LP) nos anos finais do Ensino Fundamental.

Para atingir esse objetivo, delineou-se os seguintes objetivos específicos: identificar quais mídias e TDIC os alunos utilizam em seu cotidiano e em atividades relacionadas à aprendizagem de LP; avaliar o nível de conhecimento dos alunos acerca do(s) conteúdo(s) a ser(em) abordado(s); analisar o material produzido pelos alunos e a possível contribuição dessas mídias na aprendizagem no âmbito da LP; e, por fim, identificar e analisar como e quais mídias e TDIC podem ser efetivamente utilizadas no processo de construção do conhecimento em LP.

Essa pesquisa buscou, portanto, abordar de forma sistemática e fundamentada o papel das TDIC e das mídias digitais no contexto educacional, bem como sua potencialidade como ferramentas de construção de conhecimento em Língua Portuguesa, trazendo importantes contribuições para a área educacional e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas aos desafios da era digital.

Inicialmente foi discutido sobre como as TDIC estão presentes em praticamente todos os aspectos da vida cotidiana com exceção do ambiente escolar que ainda mantém muito das ideias tradicionais de ensino nas quais o aluno é um mero depósito de conhecimento enquanto o professor é o único detentor e transmissor de conhecimentos. O uso incipiente das TDIC na escola ficou evidenciado durante a pandemia de Covid-19, quando escolas, professores, alunos e família, tiveram que se adaptar e introduzir ou ampliar o uso das tecnologias no seu dia a dia de maneira quase que obrigatória. Entretanto, a questão maior é como integrá-las no âmbito escolar.

As TDIC vêm se consolidando como recursos pedagógicos que podem potencializar os processos de ensino e aprendizagem, constituindo “[...] cenários favorecedores à integração entre: as mídias, o construtivismo, a criatividade e o aprender juntos” (Ribeiro *et al*, 2017, p. 401). Para tanto, faz-se necessário utilizá-las na perspectiva da produção de conhecimento e não da reprodução.

Foram utilizados diversos métodos de coleta de dados para avaliar a hipótese proposta. A análise documental envolveu a revisão de materiais, incluindo os resultados das AAP. Questionários foram aplicados para obter dados dos participantes. Recorreu-se às AAP para determinar a turma participante da pesquisa e identificar as habilidades em defasagem. A Avaliação Pós-Intervenção foi realizada para medir o impacto imediato da intervenção no conhecimento e habilidades dos alunos, identificando áreas de atenção. Essas abordagens fornecem uma compreensão abrangente do fenômeno estudado.

Por fim, a análise das mídias produzidas pelos alunos proporcionou uma avaliação mais detalhada das produções audiovisuais criadas durante a intervenção. Essa abordagem permitiu identificar aspectos como a criatividade demonstrada pelos alunos, a qualidade do conteúdo produzido e a capacidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos. Ao examinar as mídias, foi possível obter insights sobre o processo de aprendizagem e a forma como os alunos conseguiram expressar e aplicar os conceitos trabalhados na intervenção. Essa análise aprofundada complementou os demais métodos de coleta de dados, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do impacto da intervenção na aprendizagem dos alunos.

A utilização desses diferentes meios de coleta de dados visou alcançar uma compreensão mais completa e abrangente dos efeitos da intervenção e da pesquisa qualitativa em sala de aula, especificamente com o delineamento descritivo-explicativo. Essa abordagem metodológica proporciona um embasamento sólido para análise e interpretação dos resultados, contribuindo para a construção do conhecimento no campo da educação.

A utilização de mídias audiovisuais tem se tornado uma prática comum entre os estudantes, especialmente aqueles pertencentes à chamada Geração Z (McCrinkle, 2014), que é o caso dos participantes dessa pesquisa. Esses alunos estão constantemente engajados no uso de smartphones, por meio dos quais produzem e compartilham fotos, vídeos, memes e textos, tanto para fins de interação social quanto

para atividades relacionadas a estudos e entretenimento. Essa constatação foi corroborada pelos dados coletados por meio do questionário, que revelou o uso frequente das redes sociais, como Facebook e Instagram, e de aplicativos de comunicação instantânea, como WhatsApp.

Além disso, observamos que os alunos pesquisados possuem uma relação intensa com a Internet, sendo que 69,3% deles permanecem conectados por até 10 horas diárias, conforme revelado pelos questionários. Essa alta conectividade tem implicação no uso de linguagens específicas no estabelecimento de relacionamentos interpessoais e no consumo de conteúdo online. Os estudantes são atraídos por novas mídias que oferecem maior interatividade e facilitam o acesso às informações que procuram. Essa dinâmica evidencia a influência da cultura digital na vida cotidiana dos alunos e na forma como eles se relacionam com o conhecimento e a comunicação.

A Geração Z, da qual os alunos participantes fazem parte, é conhecida por ser multitarefa, imediatista e ávida pelas redes sociais. Essas características levam os membros dessa geração a acreditarem que o conhecimento mais relevante e atualizado é construído no mundo digital. Eles utilizam as plataformas online como forma de expressar suas ansias sociais e individuais, compartilhando suas opiniões, experiências e perspectivas. A participação ativa nessas plataformas digitais pode influenciar sua percepção de si mesmos e do mundo ao seu redor, moldando suas identidades e valores. Portanto, é crucial considerar esses aspectos ao planejar intervenções pedagógicas que explorem as mídias digitais como ferramentas de aprendizagem, uma vez que elas podem se alinhar aos interesses e habilidades dessa geração.

No entanto, constatou-se que apenas 38% dos participantes relataram ter produzido conteúdo midiático para compartilhar em suas redes sociais, sendo fotos e vídeos os formatos mais comuns. Quando questionados se já haviam criado conteúdos com o objetivo de aprender ou ensinar seus colegas sobre algum conteúdo escolar, apenas 30,8% responderam afirmativamente. É importante ressaltar que somente metade desse grupo mencionou ter adquirido conhecimentos a partir dessa experiência de produção de mídia.

Esses dados revelam que, embora a geração dos participantes esteja imersa nas mídias digitais e utilize-as para fins diversos, como interação social e

entretenimento, a aplicação dessas ferramentas no contexto educacional ainda apresenta limitações. Apenas uma parcela reduzida dos alunos pesquisados utiliza ativamente as mídias digitais como um recurso para aprendizagem e compartilhamento de conhecimento escolar.

Essa constatação aponta para a necessidade de explorar estratégias pedagógicas que incentivem e orientem os estudantes a utilizarem as mídias digitais de forma mais intencional e efetiva no processo de aprendizagem. É fundamental que os professores assumam um papel ativo na promoção do uso responsável e crítico das mídias, incentivando os alunos a criarem conteúdos que sejam significativos e que contribuam para a construção do conhecimento, tanto para si mesmos quanto para os outros.

Assim, a pesquisa reforça a importância de desenvolver abordagens pedagógicas que integrem as mídias digitais de maneira mais efetiva na sala de aula, visando aproveitar o potencial dessas ferramentas para engajar os alunos, estimular sua criatividade e promover a construção colaborativa do conhecimento.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, os alunos foram organizados aleatoriamente em sete grupos, utilizando uma roleta para formação das equipes, levando em consideração as sugestões dos próprios alunos. No entanto, devido ao fato de apenas 15 alunos terem apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado, foi necessário reorganizar os grupos de forma a garantir que três grupos fossem compostos exclusivamente por alunos cujos responsáveis tivessem assinado o documento. Para isso, novamente recorreu-se à ferramenta da roleta para a redistribuição.

Embora apenas uma parcela da turma tenha apresentado o TCLE assinado, a pesquisadora, que também é docente da turma, decidiu trabalhar a intervenção com todos os alunos, a fim de evitar qualquer desconforto ou sentimento de exclusão por parte dos demais estudantes. Além disso, a intervenção foi aplicada em todas as turmas de 9º ano nas quais a pesquisadora leciona, visando evitar possíveis percepções de preferência por parte dos alunos, uma vez que eles têm interação e compartilham informações entre si.

Essas medidas foram adotadas para garantir a integridade e o bem-estar de todos os participantes da pesquisa, promovendo um ambiente de igualdade e respeito. A preocupação da pesquisadora em não causar desconforto aos alunos e em evitar

qualquer tipo de preferência demonstra sua postura ética e compromisso em conduzir o estudo de forma imparcial e inclusiva.

Dentre as mídias produzidas pelos alunos, há vídeos, histórias em quadrinhos e apresentações de slides. Destaca-se a criatividade presente em alguns vídeos, nos quais os objetos de conhecimento ganharam vida e foram entrevistados sobre suas funções, foram criadas notícias utilizando o objeto de conhecimento atribuído e realizaram-se simulações de entrevistas com professores.

Em dois casos específicos, foi observada de forma bastante evidente a presença da espiral de aprendizagem (Valente, 2005), dado que os grupos identificaram erros em suas produções, corrigiram-nos e, posteriormente, refletiram sobre o processo para depurar e executar novamente. Essa abordagem cíclica de descrição, execução, reflexão e depuração foi essencial para a melhoria da qualidade dos trabalhos. O impacto dessa abordagem foi tão significativo que um dos membros do grupo relatou o quanto esse processo foi relevante e o ajudou em uma produção posterior.

Esses resultados evidenciaram a importância da espiral de aprendizagem (Valente, 2005) como uma estratégia eficaz no processo de aprendizagem dos alunos, promovendo a autorreflexão, a correção de erros e o aprimoramento das produções. A utilização desse método possibilitou aos estudantes uma maior compreensão do conteúdo trabalhado e o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas.

Essas descobertas reforçam a relevância da abordagem da espiral de Valente como uma estratégia pedagógica que estimula a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, favorecendo o engajamento, a criatividade e a autonomia.

Os achados obtidos indicam que a produção de mídias digitais desempenha um papel relevante no processo de ensino e aprendizagem em LP. Através desse método, os alunos puderam se envolver de forma ativa e criativa na construção de conhecimentos, o que contribuiu para uma compreensão mais profunda dos conteúdos abordados.

A interação com as mídias digitais estimulou o pensamento crítico, a expressão pessoal e a colaboração entre os estudantes. Além disso, a análise das mídias produzidas pelos colegas proporcionou oportunidades de aprendizado mútuo, uma vez que os alunos puderam se inspirar e aprender uns com os outros.

Esses resultados corroboram a importância de integrar o uso de mídias digitais como estratégia pedagógica, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades essenciais para o século XXI, como a alfabetização digital, a comunicação efetiva e a capacidade de criar e compartilhar conhecimento de forma colaborativa.

Portanto, a pesquisa evidencia que a utilização de mídias digitais no contexto educacional, aliada a uma abordagem construcionista, proporciona um ambiente propício para a construção de conhecimentos em LP, promovendo o engajamento dos alunos e potencializando sua aprendizagem.

Cabe ressaltar que o progresso observado na comparação dos resultados das Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP) e da Avaliação Pós-Intervenção (API) não pode ser atribuído unicamente à produção das mídias pelos alunos. Embora essa atividade tenha desempenhado um papel relevante, é necessário considerar que os estudantes também realizaram pesquisas e se basearam nos conhecimentos adquiridos ao longo de suas trajetórias acadêmicas. A produção das mídias digitais foi apenas um aspecto do processo de construção do conhecimento em Língua Portuguesa.

Dessa forma, é importante reconhecer que a produção de mídias digitais foi uma estratégia que permitiu aos alunos aplicarem seus conhecimentos de forma criativa e contextualizada. Por meio desse processo, eles foram capazes de consolidar conceitos, explorar diferentes perspectivas e demonstrar habilidades de comunicação e expressão.

Assim, ao analisar os resultados das AAP e da API, é fundamental considerar o conjunto de habilidades e conhecimentos mobilizados pelos alunos ao longo do processo de produção das mídias. A interação entre a pesquisa, o uso de recursos digitais e a aplicação do conhecimento prévio contribuiu para o sucesso da intervenção e para o progresso observado na aprendizagem dos participantes.

Essa abordagem diverge da metodologia tradicional ainda presente nas salas de aula, que tende a restringir a criatividade e limitar o potencial dos estudantes (Robinson; Aronica, 2016). A pesquisadora e docente da turma participante da intervenção, inserida em um contexto educacional onde essa dinâmica impera, experimentou desafios significativos ao transcender o papel de detentora do saber durante a elaboração da proposta de intervenção destinada aos participantes do estudo. A implementação do conceito de insubordinação criativa, conforme proposto

por Robinson e Aronica (2016), revelou-se uma tarefa árdua, contudo, simultaneamente gratificante, como evidenciado pelos resultados obtidos e o engajamento dos participantes.

No contexto educacional, é fundamental estimular a curiosidade, a experimentação e a expressão individual dos alunos. Além disso, é essencial promover a autonomia dos estudantes, permitindo que se tornem agentes ativos no processo de construção do conhecimento. Nesse cenário, o papel do professor se transforma em facilitador e mentor, incentivando os alunos a explorarem e experimentar, em vez de simplesmente transmitir informações de forma passiva. A participação ativa e a criatividade dos alunos são priorizadas.

Ao permitir que os estudantes produzam mídias digitais como parte do processo de aprendizagem, a abordagem promove o desenvolvimento de competências essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração e comunicação. Os alunos são encorajados a explorar diferentes formas de expressão, experimentar soluções criativas e refletir sobre o impacto de suas produções.

Ao utilizar diferentes tipos de mídias, plataformas e textos reconhece-se a importância de desenvolver habilidades de leitura e escrita em diferentes linguagens e mídias alinhando a pesquisa ao conceito de multiletramentos. Estes, por sua vez, enfatizam a necessidade de os estudantes se tornarem proficientes não apenas na linguagem escrita, mas também nas múltiplas formas de comunicação presentes na era digital. Ao produzirem mídias digitais, os alunos têm a oportunidade de desenvolver competências de análise crítica, seleção de informações relevantes, síntese de ideias e adaptação aos diferentes gêneros e formatos de comunicação.

A emergência das tecnologias e a proliferação de diferentes formas de comunicação na cultura digital têm levado ao surgimento de novas formas de letramentos. Esses novos letramentos são necessários para que os indivíduos possam compreender e interagir de maneira efetiva com as múltiplas linguagens e mídias presentes em nosso contexto contemporâneo (Fantin, 2018).

Os letramentos reconhecem a necessidade de desenvolver habilidades em diferentes formas de linguagem, enquanto o letramento midiático destaca a importância de compreender e interpretar as mensagens e os códigos presentes nas mídias. O letramento informacional aborda a capacidade de localizar, avaliar e utilizar

efetivamente informações, e as novos letramentos se referem às práticas emergentes de leitura e escrita na era digital, que envolvem a participação ativa em comunidades virtuais e a criação de conteúdo.

No contexto da produção midiática em sala de aula esses conceitos de letramento são essenciais para capacitar os estudantes a se tornarem cidadãos críticos e participativos na sociedade contemporânea. Ao desenvolver habilidades de multiletramentos, letramento midiático, letramento informacional e novos letramentos, os alunos são capacitados a compreender, interpretar e criar de forma efetiva em diferentes contextos midiáticos e culturais.

Dessa forma, ao incorporar os conceitos de letramentos à produção de mídias digitais como parte do processo de aprendizagem contribui para a formação de alunos multiletrados, capazes de lidar de forma eficaz com as demandas de uma sociedade cada vez mais mediada pela tecnologia, preparando-os para se envolverem de forma crítica com as diversas formas de comunicação e expressão presentes na sociedade contemporânea. Através dessa prática, os estudantes se tornam mais conscientes e competentes na utilização e criação de conteúdos midiáticos, preparando-se para enfrentar os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo.

Durante o processo de intervenção, os participantes experimentaram a espiral da aprendizagem proposta por Valente (2005). A atribuição de temas específicos a cada um dos sete grupos permitiu a organização e contextualização das mídias a serem produzidas (fase de descrição). Em seguida, os alunos elaboraram roteiros para a produção das mídias (fase de execução) e compartilharam suas ideias com colegas de outros grupos, promovendo momentos de reflexão conjunta (fase de reflexão) para correção de eventuais falhas (fase de depuração). Após essa etapa, os alunos seguiram novamente o processo de execução, produzindo as mídias seguindo o mesmo processo.

Um exemplo desse processo ocorreu com o Grupo 2, que identificou um erro no vídeo durante a fase de execução. Como solução, decidiram adicionar um slide com a informação correta ao final do vídeo. Por outro lado, o Grupo 3 não seguiu as orientações do professor e não se manteve na espiral proposta por Valente (2005). No entanto, durante a apresentação da mídia para a classe e mediante os questionamentos do professor e dos colegas, o grupo percebeu o erro cometido e teve a oportunidade de refazer o trabalho, desta vez seguindo as orientações fornecidas.

Essa experiência evidencia a importância da espiral de Valente como um processo de aprendizagem contínuo e iterativo. Ao permitir a identificação e correção de erros ao longo do percurso, os estudantes têm a oportunidade de aprimorar suas habilidades e conhecimentos, bem como desenvolver competências de autocrítica e autoaperfeiçoamento. Além disso, o ambiente de interação e diálogo promovido durante a apresentação das mídias permite que os alunos aprendam com os questionamentos e contribuições dos colegas e do professor, enriquecendo ainda mais o processo de aprendizagem coletiva.

Os estudantes participantes desta pesquisa demonstraram ser usuários frequentes das TDIC em suas atividades cotidianas, incluindo a interação com seus colegas por meio de redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas, como constatado nas respostas do questionário. Esses alunos pertencem à chamada "Geração Z" (McCrindle, 2014), também conhecida como nativos digitais.

No entanto, é importante ressaltar que apenas o uso frequente das TDIC não garante que os estudantes sejam capazes de construir conhecimento por meio da produção de mídias digitais. É necessário que eles recebam uma formação específica no campo da alfabetização midiática, a qual exige que os professores busquem incorporar as TDIC no contexto da sala de aula e tenham domínio dessas tecnologias.

A formação dos alunos na área da alfabetização midiática é fundamental para que eles desenvolvam habilidades críticas e reflexivas necessárias para a interpretação, análise e criação de conteúdos digitais. A integração das TDIC no ambiente educacional requer que os professores estejam preparados para orientar os alunos no uso responsável e produtivo dessas tecnologias, proporcionando-lhes oportunidades de aprendizado relevantes.

Portanto, a incorporação das TDIC no currículo escolar é um aspecto crucial para promover uma educação alinhada com as demandas da sociedade contemporânea, na qual a produção de mídias digitais desempenha um papel cada vez mais importante na construção de conhecimento e na participação ativa dos alunos no processo educativo.

A produção de mídias digitais com conteúdos de LP durante o processo de ensino e aprendizagem proporcionou aos alunos o acesso aos multiletramentos, que se baseiam na ideia de que os textos são compostos por várias linguagens, modos ou formas de comunicação, exigindo habilidades e práticas específicas para

compreensão e produção de cada uma delas. Esse enfoque abrange uma variedade de competências, incluindo o uso de ferramentas adicionais, como áudios e vídeos, que demandam processos de tratamento e edição, além das habilidades tradicionais de escrita manual utilizando papel, lápis, giz e lousa. A compreensão contemporânea dos letramentos e sua pluralidade, juntamente com o reconhecimento da construção histórica e cultural que os permeia, possibilita aos alunos explorarem diversas práticas letradas presentes nos multiletramentos ao terem acesso a recursos tecnológicos (Garofalo, 2020).

Além dos conhecimentos em LP, a atividade também proporcionou aos discentes o desenvolvimento de habilidades e competências elencadas tanto no Currículo Paulista como na BNCC:

- a. demonstrar competência leitora no que diz respeito à compreensão e elaboração de textos verbais e não-verbais;
- b. compreender, utilizar TDIC de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais – incluindo as escolares – para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimento e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;
- c. desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação da produção;
- d. mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção);
- e. desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo.

Tais habilidades e competências se mostram fundamentais para a formação do cidadão para a sociedade contemporânea e para o contexto que esses alunos enfrentarão quando concluírem seus estudos.

A intervenção didática para a produção de mídias digitais com conteúdos de LP, baseada nas perspectivas abordadas, demonstra ser um caminho promissor para aprimorar a qualidade da Educação Básica. A pesquisadora, como docente, reconhece a eficácia dessa abordagem pedagógica, especialmente devido aos resultados obtidos, ao feedback dos alunos e aos trabalhos subsequentes realizados pelos discentes.

Os benefícios dessa abordagem vão além dos resultados nas avaliações, pois também se refletem na motivação despertada nos estudantes ao utilizarem as mídias digitais como meio de aprendizagem da LP, em uma linguagem mais familiar a eles. Vídeos, memes, quadrinhos e podcasts adentraram a sala de aula, substituindo a tradicional lousa e o giz, proporcionando uma abordagem mais descontraída, por vezes humorística, e outras vezes com exemplos práticos. Essa mudança de dinâmica contribui para um ambiente de aprendizagem mais envolvente e significativo.

Repensar a Educação Básica a partir de abordagens inovadoras que desafiam os modelos tradicionais presentes nas escolas há séculos é estimular nos alunos a criatividade, o prazer pela aprendizagem e a valorização do aprendizado através da prática. A tecnologia desempenha um papel fundamental nesse contexto. Os jovens contemporâneos estão imersos no mundo digital e, por essa razão, não se sentem tão motivados a aprender em aulas expositivas, nas quais desempenham um papel passivo. No entanto, ao incorporar a tecnologia digital ao processo educativo, desperta-se neles um novo entusiasmo pela aprendizagem (SILVEIRA, 2016).

Essa abordagem pedagógica, que valoriza a insubordinação criativa (Robinson, Aronica 2016), busca romper com a rigidez do ensino tradicional e incentivar a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Ao utilizar a tecnologia como uma ferramenta de aprendizagem, os estudantes são encorajados a explorar, experimentar e criar, desenvolvendo habilidades essenciais para o século XXI, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração.

Por fim, buscou-se investigar como a implementação do processo de construção de conhecimento de conteúdos de LP por meio da produção de mídias digitais pode ser efetivamente aplicado na educação, adotando uma abordagem colaborativa.

Para verificar a eficiência da intervenção na construção de conhecimento em LP, fez-se uma análise comparativa entre as AAP realizadas pelos participantes em 2022 (pré-teste) e a API (pós-teste).

Na análise dos dados gerais das AAP de 2022 em comparação com os da API, verificou-se uma melhora no índice de acertos em três das quatro habilidades trabalhadas durante a intervenção. Notadamente, a habilidade EF08LP14A apresentou um aumento de 44,4% nos índices de acerto, refletindo a efetividade da abordagem pedagógica implementada. No entanto, constatou-se uma queda de 22%

na habilidade EF06LP04A. Esse resultado pode ser atribuído ao fato de que o grupo responsável por essa habilidade optou por reproduzir o formato de uma sala de aula tradicional, revelando uma abordagem pouco inovadora e criativa. Além disso, a mídia produzida por esse grupo careceu de uma explicação mais aprofundada sobre o conceito em questão, bem como exemplos relacionados, o que limitou o potencial educativo da atividade.

Os resultados das análises das mídias produzidas pelos demais grupos demonstraram uma maior criatividade e uma abordagem mais inovadora em relação à construção de conhecimento. Um exemplo notável foi o Grupo 2, responsável pela habilidade EF08LP14A, que obteve uma melhora no percentual de acertos, como detalhado anteriormente. O Grupo deu vida aos verbos transitivo e intransitivo que foram entrevistados acerca de suas funções. Essa abordagem mostrou-se ser mais efetiva na construção de conhecimento do objeto de estudo e pode ter contribuído para o melhor desempenho na aquisição das habilidades pela turma participante.

Ao se analisar os dados dos grupos participantes da pesquisa referentes à habilidade EF08LP14 observou-se que todos apresentaram uma melhora em seus desempenhos quando comparados aos resultados da AAP. Enquanto nas AAP os grupos obtiveram uma média de 0% de acertos, na API, os alunos alcançaram uma média de 79% de acertos. Essa discrepância evidencia o impacto positivo da intervenção no processo de construção do conhecimento em relação ao objeto de estudo dessa habilidade.

De forma semelhante, a habilidade EF06LP4A também apresentou resultados relevantes após a intervenção. Enquanto nas AAP os grupos participantes obtiveram uma média de 50% de acertos, na API, a média de acertos foi de apenas 21,6%. Esse contraste reitera que a estratégia utilizada pelo grupo na produção da mídia para essa habilidade foi ineficaz na promoção da construção de conhecimento, já que reproduziram a dinâmica de uma sala de aula tradicional carecendo, também, de explicações de conceitos e exemplos práticos.

Nesse contexto, a pesquisadora/professora reconhece a relevância de uma reflexão autocrítica em relação à condução do projeto. Ao admitir que permitiu uma considerável liberdade aos alunos, intervindo minimamente no trabalho do grupo, ela pondera sobre a possibilidade de ter desempenhado um papel mais ativo. Uma intervenção mais incisiva poderia ter incluído uma orientação mais abrangente aos

membros do grupo, incentivando não apenas a conclusão bem-sucedida do projeto, mas também promovendo a prática da insubordinação criativa.

A insubordinação criativa envolve desafiar convencionalismos e explorar novas perspectivas, uma abordagem que, quando aplicada tanto pela docente quanto pelos alunos, poderia ter estimulado uma atmosfera mais propícia à criatividade. A pesquisadora reconhece que esse tipo de intervenção mais direcionada não só teria contribuído para o desenvolvimento das habilidades criativas dos alunos como também para a sua própria evolução no exercício do papel de educadora.

Assim, essa mea-culpa revela uma disposição para aprender com a experiência, reconhecendo oportunidades para futuras melhorias e um comprometimento com a promoção de um ambiente de aprendizado mais enriquecedor. Essa análise crítica proporciona uma base sólida para orientações assertivas e estratégias eficazes em projetos futuros, promovendo, assim, um ciclo contínuo de aprimoramento pedagógico.

Dado que a pesquisadora também era docente em outras turmas de 9º ano, optou-se por aplicar a intervenção com essas turmas, buscando evitar qualquer desconforto ou percepção de preferência por parte dos alunos em relação a uma turma específica, como já mencionado em seções anteriores. Ao comparar os dados das demais turmas na API com os dados gerais das AAP de 2022, constatou-se uma melhora no percentual de acertos de todas as habilidades trabalhadas, conforme apresentado na Tabela 14. É notável que os resultados das demais turmas superaram os percentuais de acertos da turma participante da pesquisa em três habilidades específicas: EF08LP06, EF08LP14A e EF06LP04A. Neste último caso, a diferença de acertos foi considerável, com as demais turmas apresentando um percentual 38% superior em relação à turma participante da pesquisa.

A divergência nos resultados pode estar associada à mídia produzida pelo Grupo 7, responsável por abordar essa habilidade específica. Durante a análise da mídia, foi identificado que o grupo optou por reproduzir um ambiente tradicional de sala de aula, não proporcionando exemplos claros de descrição. A apresentação se limitou a fornecer definições e alguns exemplos de substantivos e adjetivos, sem oferecer uma explicação abrangente sobre o conceito de descrição. Essa abordagem pode ter prejudicado a compreensão do conteúdo relacionado à descrição por parte dos demais alunos da turma. Ao colocar uma professora sendo entrevistada sobre o

tema, o grupo não explorou abordagens criativas e não convencionais ao contrário do Grupo 2, responsável pela habilidade com maior crescimento no percentual de acertos, como explicitado em parágrafos anteriores.

Esses resultados destacam a importância de refletir sobre a estratégia utilizada pelo Grupo 7, bem como a necessidade de promover abordagens inovadoras e criativas nas intervenções que envolvam o uso de mídias digitais. Além disso, evidenciam a relevância contínua de explorar diferentes maneiras de utilizar as TDIC no ensino de Língua Portuguesa, buscando aprimorar a construção de conhecimento e o desempenho dos estudantes. Essas considerações apontam para a importância do contínuo aprimoramento das práticas pedagógicas, de modo a melhor atender às necessidades e características dos alunos inseridos em uma sociedade digital e em constante transformação.

A partir da análise das mídias produzidas pelos alunos, constatou-se que o formato de mídia mais utilizado e que se mostrou eficaz na construção de conhecimentos em Língua Portuguesa foi o vídeo. Dos materiais analisados, os três grupos participantes da pesquisa optaram por utilizar o vídeo como meio para trabalhar com a habilidade específica atribuída a cada um deles, corroborando as descobertas obtidas por meio do questionário respondido pelos participantes. O levantamento revelou que os alunos têm preferência por plataformas de mídias digitais que privilegiam o compartilhamento de imagens e vídeos de curta duração, como pode ser visto no Gráfico 7.

Os achados da pesquisa corroboram a importância da abordagem inovadora proposta pela intervenção, que permitiu aos alunos explorarem os conteúdos de forma dinâmica e interativa por meio das mídias digitais. A produção de materiais educativos com enfoque multimodal e criativo possibilitou aos estudantes uma aprendizagem atrativa, estimulando sua participação ativa na construção de conhecimentos em Língua Portuguesa.

Os resultados apontam para a relevância das TDIC e mídias digitais como recursos pedagógicos que promovem a interação, a criatividade e a construção de conhecimentos na disciplina de Língua Portuguesa. A investigação proporcionou insights valiosos para a prática docente, destacando a importância de se explorar abordagens inovadoras e tecnológicas para motivar e engajar os alunos no processo de aprendizagem.

Dessa forma, os resultados obtidos com a intervenção demonstram que a utilização das TDIC e a produção de mídias digitais representam uma valiosa ferramenta no processo de construção do conhecimento em Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Através dessa abordagem, os alunos se tornam protagonistas de sua própria aprendizagem, envolvendo-se ativamente na exploração dos conteúdos e na elaboração de materiais educativos, o que estimula a criatividade, a autonomia e o interesse pelos temas abordados.

Essa análise aprofundada permitiu compreender de forma ampla os impactos dessa abordagem no processo de ensino e aprendizagem, bem como identificar possíveis desafios e benefícios associados à sua implementação. Além disso, a mediação docente desempenhou um papel crucial nesse contexto, pois atua como um facilitador proporcionando suporte e direcionamento aos estudantes ao longo de sua jornada de criação e descoberta.

Diante dos desafios enfrentados pelos educadores no século XXI, é imprescindível que a escola se abra para novas possibilidades de ensino e aprendizagem, incorporando as tecnologias digitais de forma consciente. Espera-se que esta dissertação contribua para ampliar o debate sobre o uso das TDIC no contexto educacional, estimulando novas pesquisas e práticas pedagógicas que fortaleçam o protagonismo dos alunos no processo de construção do conhecimento. Por fim, é fundamental ressaltar que a educação é uma área dinâmica, em constante evolução, e cabe aos educadores e pesquisadores se manterem atualizados e abertos às transformações que a tecnologia pode proporcionar no campo da educação e, em particular, na disciplina de Língua Portuguesa.

Em conclusão, os resultados obtidos neste estudo reforçam a relevância das tecnologias digitais e mídias na promoção de uma educação interativa, criativa e envolvente. Por meio de uma abordagem construcionista, na qual os alunos são estimulados a serem protagonistas de sua própria aprendizagem, as TDIC demonstram ser aliadas valiosas no processo de construção do conhecimento em Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. É fundamental que educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais considerem a integração das TDIC de forma planejada e consciente no currículo escolar, visando potencializar o desenvolvimento das habilidades cognitivas, comunicativas e criativas dos alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Na qualidade de docente, a pesquisadora aspira dar seguimento a essa iniciativa, distanciando-se dos paradigmas convencionais e adotando uma abordagem criativamente insubordinada ao integrar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), em um contexto crescentemente influenciado por essas tecnologias. Ademais, também pretende flexibilizar a condição de professor detentor do conhecimento e compartilhar com eles a responsabilidade da construção de conhecimento, tornando-os, assim, protagonistas de sua própria aprendizagem.

Na sua função de pesquisadora, a docente ambiciona ampliar a extensão da pesquisa para abranger um número expressivo de participantes, com o propósito de tornar robustos os resultados obtidos durante a condução deste estudo, como um aspecto de continuidade dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ACRI, Marcelo Cristiano; RUIZ, Eliana Maria Severino Donato. O letramento digital docente na BNCC: o uso das TDICs nas aulas de Língua Portuguesa. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 10-30, abr. 2022. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/3252>
Acesso em: 25 jun. 2023.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBETA, C. Narrativas digitais e textos multissemióticos: relato de intervenção pedagógica no ensino de língua portuguesa. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 16, p. e46445, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/46445>. Acesso em: 31 dez. 2023.
- BARCELOS, Renato Hübner; ROSSI, Carlos Alberto Vargas. Mídias sociais e adolescentes: uma análise das consequências ambivalentes e das estratégias de consumo. **BASE - Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**, São Leopoldo, v. 11, n. 2, jul. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3372/337231476002.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70 Ltda., 2016.
- BASTOS, Antonio Sérgio Abrahão Monteiro; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. Análise de erros matemáticos na Resolução de Problemas aplicados à Física Elétrica. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 9, n. 6, p. 39, 2018. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima/article/view/2067>. Acesso em: 31 dez. 2023.
- BERRIBILI, Erika Giacometti-Rocha; MILL, Daniel. Impacto cognitivo do uso intensivo da internet: a autonomia dos estudos com dispositivos na adolescência. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 177-188, 3 set. 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/862>. Acesso em: 15 dez. 2023.
- BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoy; IWASSE, Lilian Fávaro Algrâncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 25, p. 155-171, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/ojs2-somente-consulta/index.php/debateseducacao/article/download/7505/pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.
- BRASIL, Aline dos Santos; HUNSCHE, Sandra. Abordagem de Temas no âmbito do PIBID: impactos do trabalho a partir de uma proposta CTS. **Revista Insignare**

Scientia, Chapecó, v. 3, n. 1, p. 168-187, 4 jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11124>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasil: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CBE nº 22/2009**. Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2010-pdf/2464-parecer-ceb-22-2009/file>. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 24 nov. 2022.

BRUNIERI, Hermes. Base Nacional Comum Curricular e Gramática: das controvérsias do currículo ao ensino de Língua Portuguesa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, p. e1836, 2022. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/brunieri.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

CAED. **Plataforma São Paulo**. 2020. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentosaopaulo.caeddigital.net>. Acesso em: 2 nov. 2022.

CAIADO, Roberta Varginha Ramos; MORAIS, Artur Gomes. Práticas de ensino de língua portuguesa com as TDIC. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 578–594, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1274>. Acesso em: 25 jun. 2023.

CAETANO, Luís Miguel Dias. Tecnologia e Educação: quais os desafios? **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 295-309, maio-ago. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117138253003.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

CALIXTO, Fabrício. **O que é hotspot?** 2023. Disponível em: <https://canaltech.com.br/internet/o-que-e-hotspot/>. Acesso em: 28 jun. 2023.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**: TIC Domicílios 2021. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20221121125504/tic_domicilios_2021_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 24 nov. 2022.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC Educação. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20231122132216/tic_educacao_2022_livro_completo.pdf. Acesso em: 14 dez. 2023.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Pesquisa TIC Educação 2019**: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090444/tic_edu_2019_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Pesquisa TIC Educação 2019**: principais resultados. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090925/resumo_executivo_tic_edu_2019.pdf. Acesso em: 14 dez. 2023.

CHINAGLIA, Juliane Vegas. **Objetos educacionais digitais, multiletramentos e novos letramentos em livros didáticos de Ensino Fundamental II**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=491690>. Acesso em: 07 jul.2022.

CHINELLI, Mara Ventura; FERREIRA, Marcos Vinicius da Silva; AGUIAR, Luiz Edmundo Vargas de. Epistemologia em sala de aula: a natureza da ciência e da atividade científica na prática profissional de professores de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 16, p. 17 - 35, maio, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/X7cV9W7pZL4XP6nJnJbBncg/https://www.scielo.br/j/ciedu/a/X7cV9W7pZL4XP6nJnJbBncg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2023.

COLL, Cesar; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação. *In*: COLL, Cesar; MONEREO, Carles (org.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 66-93.

COLL, Cesar; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI; novas ferramentas, nos cenários, novas finalidades. *In*: COLL, Cesar; MONEREO, Carles

(org.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46.

CORRÊA, Hércules Tolêdo; DIAS, Daniela Rodrigues. Multiletramentos e usos das tecnologias digitais da informação e comunicação com alunos de cursos técnicos. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 55, n. 2, p. 241-262, 2 ago. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ta/a/zQvRfYv8gdDXnWwFFhPFdrh/?lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2023.

CORRÊA, Ingrid da Silva Ferreira. **Letramento digital**: novos desafios para o ensino de língua portuguesa. 2021. 90 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em:

<https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/17122>. Acesso em: 10 jun. 2022.

COSTA, José Wilson da; GUIMARÃES, Mariana. Bethonico Muniz; GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro. Concepção construtivista permeada pelo uso de tecnologias: um estudo de caso. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 2, p. 378–393, 2014. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5707>. Acesso em: 15 dez. 2023.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

FALCÃO, Sayonara Leite. **O celular na sala de aula**: possibilidade para os multiletramentos na educação de jovens e adultos. 2017. 63 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2017. Disponível em:

https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9633?locale=pt_BR. Acesso em: 9 jun. 2022

FANTIN, Monica. Tecnologias como dispositivo de participação e práticas colaborativas na escola. In: VALENTE, José Armando, FREIRE, Fernanda Maria Pereira; ARANTES, Flávia Linhalis (org.) **Tecnologia e Educação**: passado presente e o que está por vir. Campinas: Unicamp/NIED, 2018. p. 348-377. Disponível em:

<https://www.nied.unicamp.br/biblioteca/tecnologia-e-educacao-passado-presente-e-o-que-esta-por-vir/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

FLAUZINO, Victor Hugo de Paula *et al.* As dificuldades da educação digital durante a pandemia de COVID-19. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 5-32, mar. 2021. Disponível em:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/saude/educacao-digital>. Acesso em: 10 jan. 2022.

GAROFALO, Débora Denise Dias. **Investigando práticas de letramento e multiletramentos**: a leitura do impresso, da tela e do digital na sala de aula. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2020. Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/23288/2/D%c3%a9bora%20Denise%20Dias%20Garofalo.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2022.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa - e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 16 set. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLASSER, Adriane Elisa; SANTOS, Maria Elena Pires. Transletramentos o ensino de língua portuguesa mediado pelas TDIC. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, 4 ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/29627>. Acesso em: 15 dez. 2023.

GOULART, Joender Luiz. Desinteresse escolar: em busca de uma compreensão. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 89 - 110, jan. 2022. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/desinteresse-escolar>. Acesso em: 28 jun. 2023

GRIZZLE, Alton; MOORE, Penny; DEZUANNI, Michael; ASTHANA, Sanjay; WILSON, Carolyn; BANDA, Fackson; ONUMAH, Chido. **Alfabetização midiática e informacional**: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias. Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246421>. Acesso em: 24 nov. 2022.

HISSA, Débora Liberato Arruda; COSTA, Dalilla Limeira da. Letramento autônomo e ideológico na BNCC: uma reflexão crítica. **Macabéa - Revista Eletrônica do Netlli**, Crato (CE), v. 10, n. 5, p. 436–458, 2021. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/3358>. Acesso em: 14 set. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad C) TIC de 2019**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://censos.ibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/30521-pnad-continua-tic-2019-internet-chega-a-82-7-dos-domicilios-do-pais.html>. Acesso em: 23 maio 2022.

KOWALSKI, Andrea; CAVALHEIRO, Aline Cassol Daga. Concepções e práticas docentes relacionadas ao ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa. **Working Papers em Linguística**, v. 21, n. 2, p. 85–106, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/71186>. Acesso em: 28 ago. 2022

LEMOS, Vaima Regina Alves. Formação de conceitos no ensino de Língua materna: o princípio da funcionalidade. **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, v. 6, n. 2, p. 1-6. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28984>

Acesso em: 05 jul. 2023.

LITERACY. *In*: Longman Dictionary of Contemporary English. London: Pearson, 2018. Disponível em: https://www.ldoceonline.com/dictionary/literacy#google_vignette. Acesso em: 01 ago. 2022.

MALTA, Maria. Avaliação da aprendizagem em processo e o controle do currículo. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 30, set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3432>. Acesso em: 20 mar. 2023

MALTEMPI, Marcus Vinicius. Novas Tecnologias e Construção de Conhecimento: Reflexões e Perspectivas. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (CIBEM), 5., 2005, Porto, Portugal. **Anais [...]**. Porto: APM - Associação de Professores de Matemática de Portugal, 2005. p. 1-11. Disponível em: <http://www1.rc.unesp.br/iqce/demac/maltempi/Publicacao/Maltempi-cibem.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Conceitos de gramática. *In*: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 43-70.

McCRINDLE, Mark. **The ABC of XYZ: understanding the global generations**. 3. ed. Bella Vista, 2014.

MEDEIROS, H. **MOBILE TIME-Maioria dos brasileiros com smartphone preferem acessar a web pelo dispositivo**. 2017. Disponível em: <http://www.mobiletime.com.br/17/11/2017/maioria-dos-brasileiros-com-smartphone-preferem-acessar-a-web-pelo-dispositivo/481523/news.aspx>. Acesso em: 21 maio 2023.

MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo. Integração de mídias nos espaços de aprendizagem. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 79, p. 9-13, jan. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2426/2165>. Acesso em: 07 set. 2022.

MERRIAM, Sharan B.; TISDELL, Elizabeth J. **Qualitative Research: a guide to design and implementation**. 4. ed. San Francisco, USA: John Wiley & Sons, 2016.

NORONHA, Fabrícia Py Tortelli; BAACKES, Luciana; CASAGRANDE, Cledes Antonio. Hibridismo tecnológico no cotidiano da sala de aula: analisando potencialidades e limites das tecnologias. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, 11 jan. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/31507>. Acesso em: 15 dez. 2023.

NUNES, Andrea Karla Ferreira; BARROSO, Rita de Cassia Amorim; SANTOS, Jacques Fernandes; SANTOS, Vinicius Silva. O recurso da triangulação como ferramenta para validação de dados nas pesquisas qualitativas em Educação. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**,

Anápolis, v. 9, n. 3, p. 441-456, set./dez. 2020. Disponível em:
<http://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/fronteiras/article/view/4356/3582>
Acesso em: 29 maio 2022.

ONO, Arnaldo Turuo. **O processo de construção do conhecimento por meio das novas tecnologias no contexto da conexão sem fio**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em:
<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10223/1/Arnaldo%20Turuo%20Ono.pdf>
Acesso em: 05 jul. 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PISCHETOLA, Magda; MIRANDA, Lyana Thédiga dE. Metodologias ativas, uma solução simples para um problema complexo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 30 - 56, fev. 2019. Disponível em:
<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/5822>. Acesso: 25 jun. 2023.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **MCB University Press**, v. 9, n. 5, oct. 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

RIBEIRO, Júlio Wilson; SOUSA, Maria Iracema Pinho de; GALIAZZI, Maria do Carmo; VALENTE, José Armando. Transdisciplinaridade e integração entre o uso da análise textual discursiva e o software Chic no mapeamento cognitivo e desenvolvimento da pesquisa. *In*: SEMINÁRIO WEB CURRÍCULO: EDUCAÇÃO E CULTURA DIGITAL, 5, 2017, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: PUC, 2017. p. 399-410. Disponível em:
http://www4.pucsp.br/webcurriculo/downloads/Anais_VWebC_V60.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

ROBINSON, Ken; ARONICA, Lou. **Creative Schools: The grassroots revolution that's transforming education**. 1. ed. New York: Viking, 2016.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane Helena Rodrigue; ALMEIDA, Eduardo de Moura. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-32.

ROSA, Ana Amélia Calazans da. **Novos letramentos, novas práticas?** um estudo das apreciações de professores sobre multiletramentos e novos letramentos na escola. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em:
<http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalle/975172>. Acesso em: 7 jun. 2022.

SANTOS, Tatiane Castro dos. O "novo" para o ensino da língua portuguesa na década de 1980: a constituição da disciplina escolar português. **Letras & Letras**,

Uberlândia, v. 29, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25984>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SANTOS, Vera Lucia Pontes dos; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo; NASCIMENTO, Elton Malta. Professores universitários em rede de aprendizagem cooperativa: a ação tutorial como experiência (auto)formativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 385 - 405, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12716>. Acesso em: 25 jun. 2023.

SANTOS, Maria Luzinete Ribeiro dos; SOARES, Maria de Jesus Ribeiro. Jogos: artifícios para melhorar a compreensão, a memorização e o raciocínio lógico. **Cadernos Cajuína**, Teresina, v. 2, n. 3, 19 nov. 2017. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/164>. Acesso em: 15 dez. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo - São Paulo faz escola**. São Paulo: SE, 2008. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGSCURSO/sigscFront/default.aspx?SITE_ID=25&SECAO_ID=595. Acesso: 20 mar. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. 2. ed. São Paulo: SE, 2011.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Avaliação da Aprendizagem em Processo**. Comentários e recomendações pedagógicas. Subsídios para o Professor de Língua Portuguesa. 8º ano / 1º semestre. São Paulo: SE, 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Matriz de Avaliação Processual: Língua Portuguesa**. Linguagens; encarte do professor. São Paulo: SE, 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC-SP, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020**. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado estadual. São Paulo: Secretaria de Governo, 2020a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64862-13.03.2020.html>. Acesso em: 2 set. 2023.

SÃO PAULO. (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Resolução SEDUC, de 18 de março de 2020**. Homologando, com fundamento no § 1º do artigo

9º, da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, a DELIBERAÇÃO CEE 177/2020, que fixa normas quanto à reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do Coronavírus, para o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. Brasília: Secretaria de Governo, 2020b. Disponível em:

https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2020%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fmarco%2f19%2fpag_0018_0a82bd5d0fbe115a6a01b37f3c32f5cc.pdf&pagina=18&data=19/03/2020&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100018. Acesso em: 2 set. 2023.

SÃO PAULO. (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Resolução nº 28, de 19 de março de 2020**. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e à transmissão do Covid-19 (Novo Coronavírus) no âmbito da Secretaria da Educação, em complementação àquelas previstas no Decreto 64.864/2020. Brasília: Secretaria de Governo, 2020c. Disponível em:

https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2020%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fmarco%2f20%2fpag_0029_4e6f9ee58f652415afa7cabba586936b.pdf&pagina=29&data=20/03/2020&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100029. Acesso em: 2 set. 2023.

SÃO PAULO. (Estado). **Resolução nº 45, de 20 de abril de 2020**. Dispõe sobre a realização e o registro de atividades escolares não presenciais pelas unidades escolares vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, durante o período de restrição das atividades presenciais devido à pandemia de COVID19. São Paulo: Imprensa Oficial, 2020d. Disponível em:

https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2020%2fsuplemento%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fabril%2f22%2fpag_0001_55efc2ab25044294b731cbd2ad1d928d.pdf&pagina=1&data=22/04/2020&caderno=Suplemento%20-%20Executivo%20I&paginaordenacao=100001. Acesso em: 2 set. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Boletim da Escola**. São Paulo: SEESP, 2021.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Aprender Sempre Volume 1 - Parte 1 Professor Língua Portuguesa 2022 6º Ao 9º Ano Ensino Fundamental**. São Paulo: SEDUC, 2022a. Disponível em:

<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/06/AF-LP-Professor-Parte-I-web-2-corrigido-07.06.22.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Aprender Sempre Volume 1 - Parte 2 Professor Língua Portuguesa 2022b 6º Ao 9º Ano Ensino Fundamental**. São Paulo: SEDUC, 2022b. Disponível em:

<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/02/AF-LP-Professor-Parte-II-2%C2%BA-Bimestre-web.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC, 2023. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

SCHIAVANI, Juliana. **Mentimeter - tutorial**. [2022]. Disponível em: <https://docentes.ifrn.edu.br/julianaschivani/disciplinas/informatica-para-o-ensino-da-matematica/mentimeter-tutorial>. Acesso em: 30 jul. 2023.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; DALVI, Maria Amélia; RAMALHETE, Mariana Passos. Ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na Educação Básica: historicidade e contemporaneidade em chave crítica. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 27, p. 340–359, jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27503>. Acesso em: 06 abr. 2023.

SILVA, Ana Kelly de Lima e; SILVA, Flaviana dos Santos; ROMANO, Carla Cristina. Integração saúde e educação com o uso das TIC no processo de formação de professores em serviço. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 4, n. 1, p. 55–64, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2690>. Acesso em: 15 dez. 2023.

SILVA, Valéria Andrade. **A apropriação da proposta curricular do programa “São Paulo faz escola” pelos professores de língua portuguesa**. 2010. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2010 Disponível em: https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1497/2/B_Valeria%20Andrade%20Silva.pdf. Acesso em: 7 abr. 2023.

SILVEIRA, José de Anchieta. Construcionismo e inovação pedagógica: uma visão crítica das concepções de Papert sobre o uso da tecnologia computacional na aprendizagem da criança. **Revista Themis**, Fortaleza, v. 10, p. 119 - 138, maio 2016. Disponível em: <http://revistathemis.tjce.jus.br/index.php/THEMIS/article/view/87>. Acesso em: 05 jun. 2022.

SPINELLI, Egle Müller; SANTOS, Jessica.de Almeida. Alfabetização midiática na era da desinformação. **ECCOM – Educação, Cultura e Comunicação**, São Paulo, v. 11, n. 21, p. 147-164, jan./jun. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343344906_Alfabetizacao_Midiatica_na_era_da_desinformacao. Acesso em: 18 fev. 2022.

SOUZA, Aurea Celeste Pires de; ALCARÁ, Adriana Rosecler. Competência em informação e as diferentes gerações. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 17, n. esp. p. 01-20, 2021. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/163962>. Acesso em: 28 out. 2022.

SOUZA, Francisco Elton Martins de. **Abordagens de ensino de gramática em exercícios morfológicos e morfossintáticos de gramáticas didáticas da Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/54039>. Acesso em: 26 ago. 2022.

STREET, Brian V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letras sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 89, p. 51 - 71, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QksKdVBDHJ4pmgSFPY63Vfw/?lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2023.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa**: uma abordagem pragmática. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2020. *E-book*.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 1, p. 29–58, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/delta/a/QJrmPyMcJLqb5mVM6Hn5H5z/?lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2023.

VALENTE, José Armando. **A espiral da espiral de aprendizagem**: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. 2005. 238 f. Tese (Livre Docência) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/857072>. Acesso em: 15 maio 2022.

VALENTE, José Armando. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. *In*: VALENTE, José Armando; FREIRE, Fernanda Maria Pereira; ARANTES, Flávia Linhalis. **Tecnologia e Educação**: passado presente e o que está por vir. Campinas: Unicamp/NIED. 2018. p. 17 - 41. Disponível em: <https://odisseu.nied.unicamp.br/wp-content/uploads/2018/11/Livro-NIED-2018-final.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

VARELLA, Mariana. **Uso excessivo de celulares pode ser prejudicial às crianças**. 2019. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/coluna-2/uso-excessivo-de-celulares-pode-ser-prejudicial-as-criancas-coluna/>. Acesso em: 21 maio. 2023.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento Digital e Ensino. *In*: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA Marcia (org.). **Alfabetização e Letramento**: conceitos e relações. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 133-148. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/22.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

WISNIESKI, Ramiro Tadeu. A teoria construcionista. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, Jundiaí, v. 3, n. 4, p. e341390, 2022. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/1390>. Acesso em: 10 ago. 2022.

ZENHA, Luciana. Redes sociais online: o que são as redes sociais e como se organizam? **Caderno de Educação**, Minas Gerais, v. 1, n. 49, p. 19–42, 27 mar. 2018. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/cadernodeeducacao/article/view/2809>. Acesso: 28 jun. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: “Produção de mídias digitais: possibilidades para a construção de conhecimentos de Língua Portuguesa”

Nome da Pesquisadora: Lilian Franco Cano

Nome da Orientadora: Profa. Dra. Monica Fürkotter

1. **Natureza da pesquisa:** o(a) sr.(sra.) está sendo convidado(a) a autorizar a participação de seu filho(a) nesta pesquisa que tem como objetivo verificar se o uso de computador, notebook, tablet e celular, entre outras tecnologias, na disciplina de Língua Portuguesa contribui na aprendizagem do(a) seu(sua) filho(a).
2. **Participantes da pesquisa:** alunos(as) de uma turma de 9º. ano de uma escola pública estadual de Presidente Prudente, totalizando aproximadamente 35 alunos(as).
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao permitir a participação de seu(sua) filho(a) neste estudo o(a) sr.(sra.) permitirá que ele(a) responda um questionário para saber se ele(a) utiliza computador, notebook, tablet e celular, entre outras tecnologias, em seu dia a dia e em atividades escolares. Conhecer esse uso é importante para a etapa seguinte da pesquisa, na qual seu(sua) filho(a), juntamente com outros(as) alunos(as) produzirão um meme, um vídeo ou uma música com conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa. O(A) sr.(sra.) tem liberdade de não deixar seu(sua) filho(a) participar e ainda de proibir a participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o(a) sr.(sra.) e seu(sua) filho(a). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto, que é professora de Língua Portuguesa de seu(sua) filho(a) e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o setor que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.
4. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Há riscos ou desconfortos mínimos possíveis de serem gerados durante a pesquisa. Tais riscos podem ser: desconforto ou aborrecimento ao responder o questionário, medo de não saber responder ao questionário ou ser identificado, cansaço ou desinteresse na pesquisa e produção de um meme, um vídeo ou uma música. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n.º 466/2012 e na Resolução CNS n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade do(a) seu(sua) filho(a).
5. **Assistência em virtude de danos:** no que se refere às complicações e aos danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora responsável se compromete a proporcionar assistência imediata, bem como responsabilizar-se pela assistência integral do(a) seu(sua) filho(a).
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento da identidade do(a) seu(sua) filho(a) e se comprometem a mantê-la em sigilo absoluto ao publicar os resultados dessa pesquisa. Ao permitir a participação de seu(sua) filho(a) neste estudo o(a) sr(a) permitirá que o pesquisador registre em som e imagem sua participação e intervenção. As gravações das aulas não serão divulgadas, mas a produção de um meme, um

vídeo ou uma música, devem se tornar públicos por meio da escola em que ele(a) estuda.

7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa seu(sua) filho(a) terá como benefício direto um ganho na aprendizagem em conteúdos de Língua Portuguesa. Esperamos que este estudo traga informações importantes sobre possibilidades de uso de computador, notebook, tablet e celular, entre outras tecnologias, na aprendizagem dos(as) alunos(as). A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8. **Pagamento:** o(a) sr.(sra.) não terá nenhum tipo de despesa para que seu(sua) filho(a) participe desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
9. **Indenização:** caso o(a) seu(sua) filho(a) venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação em qualquer fase da pesquisa ou dela decorrente, o(a) sr.(sra.) tem o direito a buscar indenização para seu(sua) filho(a). A questão da indenização não é prerrogativa da Resolução CNS n.º 466/2012 ou da Resolução CNS n.º 510/2016, e sim está prevista no Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da Indenização), Título IX (Da Responsabilidade Civil).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu(sua) filho(a) participe desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para que meu(minha) filho(a) ou menor do qual sou responsável participe desta pesquisa.

Nome do(a) Participante da Pesquisa

Nome do(a) responsável pelo(a) Participante da Pesquisa

Assinatura do(a) responsável pelo Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Orientadora

Pesquisadora: Lilian Franco Cano – CPF 273.534.218-27

(18) 99629-9147 - lilianfranco@gmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Monica Fürkotter – CPF 850.185.118-34

(18) 99773-8638 – monicaf@unoeste.br

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE: Coordenador: Prof. Dr. Crystian Bitencourt S. de Oliveira / Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Maria Rita Guimarães Maia. Endereço do CEP: Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI). UNOESTE - Campus II - Bloco B2 - 1º andar. Rodovia Raposo Tavares, km 572 - Bairro Limoeiro-Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175 - Telefone do CEP: (18) 3229-2079 E-mail: cep@unoeste.br - Horário de atendimento do CEP: das 8h as 12h e das 13h30 as 17h.

O Sistema CEP/Conep tem por objetivo proteger os participantes de pesquisa em seus direitos e contribuir para que as pesquisas com seres humanos sejam realizadas de forma ética.

Este documento será impresso e encaminhado aos(às) responsáveis dos(as) alunos(as) participantes da pesquisa. A pesquisadora, por meio de grupo de mensagens dos pais, enviará um comunicado sobre o TCLE e sobre a natureza da pesquisa a ser desenvolvida, sempre se colocando à disposição para qualquer esclarecimento.

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Título da Pesquisa: “Produção de mídias digitais: possibilidades para a construção de conhecimentos de Língua Portuguesa”

Nome da Pesquisadora: Lilian Franco Cano

Nome da Orientadora: Profa. Dra. Monica Fürkotter

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar desta pesquisa, que tem como objetivo verificar se o uso de computador, notebook, tablet e celular, entre outras tecnologias, na disciplina de Língua Portuguesa contribui na sua aprendizagem.

Participantes da pesquisa: alunos(as) de uma turma de 9º. ano de uma escola pública estadual de Presidente Prudente, totalizando aproximadamente 35 alunos(as).

Envolvimento na pesquisa: ao participar desta pesquisa, você responderá um questionário para identificar o seu perfil quanto ao uso de mídias no seu dia a dia e nas atividades escolares. Lembramos aqui que mídia é qualquer meio de divulgação de informação, mensagens ou diversão como jornais, revistas, cinemas, músicas, imagens, fotografias, a que temos acesso, pela internet ou por outros veículos de comunicação. Além disso, você será convidado a produzir, com os colegas, mídias (como por exemplo memes, vídeos, animações, jogos, etc) sobre conteúdos de Língua Portuguesa. Pretendemos verificar se essa produção facilita o seu aprendizado na disciplina.

Para participar deste estudo, o responsável por você precisa autorizar, assinando um termo de autorização chamado Termo de Consentimento. Você não vai precisar pagar nada para participar e também não receberá nada pela sua participação nesta pesquisa. Você pode fazer qualquer pergunta, se tiver alguma dúvida sobre sua participação, a qualquer hora que será respondida. O responsável por você pode retirar a autorização ou não querer mais sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, ou seja, você participa se quiser, e o fato de você não querer participar não levará a qualquer castigo ou modificação na forma em que você será atendido. Seu nome será mantido em segredo, ou seja, só os pesquisadores saberão e não irão contar para mais ninguém. Você não será identificado em nenhuma publicação. Caso você apareça no que produziu, sua imagem pode aparecer nas publicações, mas sem identificação do seu nome. Sua participação nesta pesquisa apresenta riscos ou desconfortos mínimos possíveis de serem gerados. Tais riscos podem ser: desconforto ou aborrecimento ao responder o questionário, medo de não saber responder ao questionário ou ser identificado, cansaço ou desinteresse na pesquisa e produção da mídia e medo de não saber produzir a mídia. Caso isso ocorra, você pode interromper a sua participação a qualquer momento. Você poderá saber os resultados da pesquisa, se quiser, quando ela acabar. Sobre os benefícios, ao participar desta pesquisa você poderá ter benefício direto, aprendendo mais e de forma prazerosa os conteúdos de Língua Portuguesa. Você só participará com a autorização do(a) responsável por você e se você aceitar participar desta pesquisa. Suas informações utilizadas na pesquisa ficarão guardadas com a pessoa responsável pela pesquisa por cinco anos e depois serão destruídas. As pesquisadoras se comprometem a divulgar os resultados obtidos, respeitando o sigilo das informações coletadas, ou seja, ninguém saberá seu nome ou qualquer

informação sobre você. Caso aconteça algum dano a sua saúde durante a pesquisa ou depois que finalizar, você tem o direito de ser indenizado pela responsável por esta pesquisa. As pesquisadoras garantem a você a cobertura de despesas suas ou de seu(sua) responsável, como pagamento de custos de alimentação e transporte para participar da pesquisa. Todas essas informações estão de acordo com a Resolução n.º 466/2012 e na Resolução CNS n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Este termo tem duas vias, sendo que uma via será guardada pelos pesquisadores e a outra ficará com você.

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei fazer novas perguntas, e o meu responsável poderá mudar a decisão de eu participar se ele quiser. Tendo a autorização do meu/minha responsável já assinada, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma via deste termo e me foi dada a chance de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Presidente Prudente, ____ de _____ de 20 ____ .

Assinatura do(a) menor

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisadora: Lilian Franco Cano – CPF 273.534.218-27

(18) 99629-9147 - lilianfranco@gmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Monica Fürkotter – CPF 850.185.118-34

(18) 99773-8638 – monicaf@unoeste.br

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE: Coordenador: Prof. Dr. Crystian Bitencourt S. de Oliveira / Vice Coordenadora: Profa. Dra. Maria Rita

Guimarães Maia. Endereço do CEP: Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI). UNOESTE - Campus II - Bloco B2 - 1º andar. Rodovia Raposo Tavares, km 572 - Bairro Limoeiro-Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175 - Telefone do CEP: (18) 3229-2079 E-mail: cep@unoeste.br - Horário de atendimento do CEP: das 8h às 12h e das 13h30 às 17h.

O Sistema CEP/Conep tem por objetivo proteger os participantes de pesquisa em seus direitos e contribuir para que as pesquisas com seres humanos sejam realizadas de forma ética.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PILOTO

Caro Aluno,

Desenvolvemos uma pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da Unoeste, com o objetivo de investigar as possibilidades da utilização de tecnologia (notebook, celular, tablet, internet, entre outras) e de mídias (jornais, revistas, cinema, músicas, fotos, imagens, memes, etc.) para contribuir na sua aprendizagem de Língua Portuguesa.

Acreditamos que a pesquisa mostrará como utilizar esses recursos para você aprender mais.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Obrigada!

*Profa. Lilian Franco Cano, Profa. Dra. Monica Fürkotter
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Oeste Paulista (Unoeste)*

A – PERFIL

Nome (opcional): _____

1 - IDADE:

13 anos 14 anos 15 anos 16 anos ou mais

2 - A qual(is) ou quais dispositivos abaixo você tem acesso? (pode escolher mais de uma alternativa)

Smartphone PC Tablet Smartwatch
 Notebook SmartTV Ipad
 Outra? Qual? _____

3 - Quanto à utilização desses dispositivos:

Tenho muita facilidade para utilizá-los no meu dia a dia. Não imagino como seria minha vida sem eles.

Utilizo com facilidade.

Utilizo o básico e, com frequência, preciso de ajuda de alguém mais experiente.

Não sei utilizar sozinho. Sempre preciso da ajuda de alguém.

Não utilizo.

4 - Como você acessa a Internet? (pode escolher mais de uma alternativa)

Rádio Banda Larga (DSL) Dial modem Fibra Ótica

Móvel 3G Móvel 4G Móvel 5G

Wifi de redes públicas Não utilizo

Outra. Qual? Resposta: _____

5 - Em média, por dia, quanto tempo você fica conectado à internet?

menos de 1h 1h 2h 4h 6h

entre 6h e 10h mais de 10h Não uso internet.

6 - Para que você usa a internet? Escolha até cinco alternativas, numerando de 1 a 5, por ordem de importância, do menos para o mais importante.

4. Se você respondeu SIM à questão anterior, responda:

4.1 O que você aprendeu?

4.2 O que você gostou?

4.3 O que você não gostou?

5 – O que você gostaria que a sua professora de Língua Portuguesa utilizasse nas aulas?

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DOS ALUNOS

Adaptação do material produzido pela Dra. Eliana Martins da Silva Rosado em 1993.

1. **CONTEÚDO – Sobre o que o produto aborda**
 - a. Tema central (O produto tem como tema o conteúdo de Língua Portuguesa? O conteúdo está de acordo com a proposta de abordar por meio de TDIC conteúdos de Língua Portuguesa?)
 - b. Assuntos abordados (O produto aborda o subtema delimitado?)
 - c. identificação de lacunas e "falhas/erros" em termos de conteúdo apresentado. (O conteúdo apresenta erros em relação aos assuntos delimitados? O(s) produtor(es) demonstra(m) competência leitora no que diz respeito à compreensão de textos verbais e não-verbais?)

2. **MENSAGEM AUDIOVISUAL – Quem é o público-alvo? / Como se dirige a esse público?**
 - a. Grau de dificuldade. (O conteúdo está adequado ao público a que se destina?)
 - para iniciantes;
 - para pessoas com algum conhecimento no assunto;
 - para pessoas com muito conhecimento no assunto: especialistas.

 - b. Linguagem utilizada. (A linguagem está adequada ao público-alvo do produto?)
 - linguagem simples, coloquial;
 - prevalecem termos técnicos;
 - prevalece linguagem elitizada;
 - linguagem poética, etc.

 - c. Modo de apresentação do conteúdo. (Como o conteúdo do produto é apresentado? Houve criatividade ou repetiu o ambiente de sala de aula?)
 - c.1. repete a escola
 - aula expositiva, capítulos, etc.
 - experimentação em laboratório.
 - c.2. "construção do saber":
 - dramatização, reconstituição, etc.
 - simulação via animação, computação, etc.
 - c.3. "recorte da realidade".
 - detalhamento de parte do fenômeno real (ou do fenômeno por inteiro).
 - apresentação do fenômeno por meio de linguagem jornalística.

 - d. Tipo de imagens escolhidas:
 - reais e animadas, coloridas; preto e branco.
 - reais fixas coloridas: preto e branco.
 - desenhos animados.
 - representações figurativas fixas como gráficos, esquemas, etc.

 - e. Sonorização. (Há interferência de ruídos externos que prejudicam o entendimento do conteúdo? O som é claro e em volume adequado? O fundo musical, se houver, atrapalha ou contribui para o entendimento do conteúdo?)
 - barulhos, ruídos próprios do fenômeno.

- fundo musical.
- palavras, verbalizações
- silêncio.

f. Adequação entre verbal X imagem X sonoro. (Há o uso de diferentes linguagens para se expressar e partilhar informações, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo?)

3. POTENCIAL PEDAGÓGICO - O que o produto convida o receptor a fazer?

a) contrato proposto:

- de diversão;
- de informação;
- de formação, aprendizado.

b) papel proposto ao telespectador:

- observador;
- investigador;
- participante de "aventura" e de "drama";
- receptor;

- beneficiário (aquele) que quer e vai receber os conhecimentos apresentados, facilmente e sem resistência, mas também sem muito esforço para compreender; a diferença com o receptor é que este deve ser conquistado, seduzido pelo programa; o beneficiário mostra ter certa motivação para o aprendizado, mas supõe-se sua participação pequena.

c) planos de ação apresentados (O produto convida o receptor a participar ativamente, no caso de um jogo por exemplo, ou este é apenas um receptor passivo do conteúdo?)

c.1. Plano de ação com conteúdo declarativo: aquele que se concentra nos fatos, nos estados, nas propriedades internas do objeto, mostrando suas potencialidades, capacidade de funcionamento, mas tudo ESTÁTICO, sem indicar uma relação dinâmica do objeto em "ação" ou em suas relações com o ambiente.

c.2. Plano de ação com conteúdo funcional: essencialmente um "guia de ação", mostrando as diferentes fases de evolução, de funcionamento de um objeto, mas sem relacionar essas fases entre si, e tão pouco sem explicar o que as fundamenta. É como um manual de utilização de aparelhos, uma lista de ações, fases, estados, orientados no tempo e espaço.

c.3. Planos de ação com conteúdo processual: aprofunda os elementos apresentados no plano funcional, mas os completa explicando-os, fundamentando-os por meio de elementos de conhecimento. Um plano processual oferece ao indivíduo informações que lhe permitem "levantar hipóteses" sobre o objeto estudado, dando-lhe assim condições de controlar a evolução do objeto no espaço e no tempo, de compreendê-lo em sua totalidade. Relaciona-o com o ambiente, estabelece relações causais, correlações, etc.

ANEXOS

ANEXO A - AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM EM PROCESSO 1 (AAP1)

Leia o texto abaixo.

Brincadeiras de criança, onde estão?

Tomar banho de chuva, jogar bola no sol quente das 14h, correr na rua jogando queimada. Ou ainda jogando três cortes, esconde-esconde, elefante colorido e bets. Impossível falar da infância e não lembrar de pelo menos uma dessas brincadeiras de forma apaixonante. Depois dessa fase, o que todo mundo quer é trazê-la de volta. Arrisco-me a dizer que se há um desejo quase unânime hoje, é que todo mundo gostaria de voltar a ser criança. [...]

Mas se voltássemos à infância hoje, iríamos encontrar rotinas e brincadeiras diferentes. Os jogos mudaram. De nome e de ambiente. Da rua foram para dentro das casas e dos apartamentos, e a bola foi trocada pelas TV's, computadores, tablets e smartphones. Os jogos coletivos viraram games individuais, que ganharam as crianças como nunca. [...] a escala de horas brincando lá fora foi bastante reduzida. Duas horas fora de casa, três ou quatro dentro. Por vezes, a solidão do quarto e o videogame trazem a brincadeira mais divertida.

Alguns pais não gostam, dizem que é preciso brincar na terra, correr com os vizinhos, dividir a bola, aprender as coisas que as brincadeiras de ruas ensinam naturalmente. Mas também há aqueles que dizem que com essa realidade, as crianças se tornaram mais espertas, tecnológicas, e incluídas nas novas relações que estão se formando.

Mas como medir qual época é melhor? Há uma preferida entre elas? Uma mais divertida? Mais benéfica para as crianças?

Para esse tipo de pergunta dificilmente se tem resposta. Parafraseando os mais velhos, só o tempo deve trazê-la, e quem sabe, um dia dizer, da sua forma, se as brincadeiras de ontem e de hoje são distintas ou semelhantes, melhores ou piores. Acredito que se a essência for a mesma, as brincadeiras continuam nobres e especiais. [...]

ÁGORA. Brincadeiras de criança, onde estão? 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/3fVGuP5>>. Acesso em: 9 mar. 2022. Adaptado para fins didáticos. Fragmento. (P08155517_SUP)

01) (P08155517) Nesse texto, um argumento contrário à ideia de que brincar fora de casa é melhor para a criança está no trecho:

- A) "... é que todo mundo gostaria de voltar a ser criança.". (1º parágrafo)
- B) "Da rua foram para dentro das casas e dos apartamentos, e a bola foi trocada pelas TV's, computadores, tablets...". (2º parágrafo)
- C) "... a escala de horas brincando lá fora foi bastante reduzida.". (2º parágrafo)
- D) "Mas também há aqueles que dizem que com essa realidade, as crianças se tornaram mais espertas, tecnológicas,...". (3º parágrafo)

02) (P08155217) Nesse texto, há um complemento verbal no trecho:

- A) "... rotinas e brincadeiras diferentes.". (2º parágrafo)
- B) "... solidão do quarto e o videogame...". (2º parágrafo)
- C) "... as brincadeiras de ruas...". (3º parágrafo)
- D) "... as brincadeiras continuam...". (5º parágrafo)

03) (P08154817) Nesse texto, há um predicado de uma oração no trecho:

- A) "Os jogos coletivos...". (2º parágrafo)
- B) "... trazem a brincadeira mais divertida.". (2º parágrafo)
- C) "Alguns pais...". (3º parágrafo)
- D) "... as brincadeiras de ontem e de hoje...". (5º parágrafo)

Leia o texto abaixo.

Filhote raro de cão nasce verde como periquito [...]

Imagina o susto dos tutores ao verem um filhote raro de cão nascer verde, quase a cor de um periquito! Aconteceu em Middle Sackville, na Nova Escócia, Canadá [...].

Uma cachorrinha teve 8 filhotes e um deles nasceu verde. Os donos não entenderam nada e foram pesquisar na internet. [...]

"Lembro que começamos a secá-la e notamos que ela estava verde e imediatamente pensamos que havia algo errado", disse Trevor [...].

A cachorrinha faz parte de uma ninhada de oito bebês da mamãe buldogue Freya. Ela foi a única que nasceu verde, no final de janeiro deste ano.

A coloração verde foi atribuída a um processo incomum no útero da fêmea. [...]

Segundo especialistas [...], a coloração do pelo é ocasionada por um pigmento verde encontrado na bile dentro da bolsa uterina. [...]

Agora o casal está pensando no nome que dará para a filhote especial.

E eles não terão falta de sugestão. [...]

OLIVEIRA, Rinaldo da. Filhote raro de cão nasce verde como periquito e pais escolhem nome. In: *Só Notícias Boa*. 2022. Disponível em: <<https://bit.ly/3pTysPB>>. Acesso em: 9 mar. 2022. Fragmento. (P08154917_SUP)

04) (P08154917) Nesse texto, há um complemento nominal no trecho:

- A) "... filhote raro...". (1º parágrafo)
- B) "... pigmento verde...". (8º parágrafo)
- C) "... filhote especial...". (7º parágrafo)
- D) "... falta de sugestão...". (8º parágrafo)

05) (P0815507) Nesse texto, há o predicado de uma oração no trecho:

- A) "Uma cachorrinha...". (2º parágrafo)
- B) "... nasceu verde...". (2º parágrafo)
- C) "Os donos...". (2º parágrafo)
- D) "... a coloração do pelo...". (8º parágrafo)

Leia o texto abaixo.

Atividade física: qual a sua importância?

Qual é a melhor atividade física? Possivelmente você já ouviu em algum momento da sua vida a seguinte resposta: "aquela de que você gosta". Contudo, um grande contingente de pessoas afirma não gostar de nenhuma e, por isso, a resposta muitas vezes muda para: "faça aquela atividade que você tem tempo de fazer".

Mas essa questão não se resolve simplesmente assim. Quantas pessoas você ouve reclamar que não têm tempo para praticar atividades? Por isso, a orientação dos profissionais passa a ser: "você deve fazer atividade física, independentemente de gostar ou de ter tempo". Não há outra saída! [...]

Quando praticamos exercícios físicos, trabalhamos nossa flexibilidade, resistência e força. Mas, mais importante que isso, ao flexionarmos os músculos, exercitamos também o cérebro: as ideias e impressões brotam. [...]

A atividade traz benefícios que vão além do físico, se propagam na saúde emocional e mental. Porém, no Brasil, os dados sobre o sedentarismo são alarmantes. [...] Os dados, divulgados no fim de 2018, foram coletados ao longo de 15 anos de estudo. Eles mostram que 47% dos brasileiros adultos não praticam nenhuma atividade física ou não de forma suficiente.

Isso significa que estão abaixo do padrão preconizado¹ [...] (ao menos, duas horas e meia de exercícios moderados ou 75 minutos de atividades intensas por semana). [...]

Existem centenas de estudos relacionando a prática regular de atividade física com o aumento da longevidade [...]. Agora, a atividade física pode aumentar nossa capacidade mental?

Um estudo [...] pesquisou homens e mulheres sedentários por meio de testes de capacidade de planejar e estabelecer metas, fazer e lembrar-se de escolhas e de adaptação a circunstâncias instáveis. Ou seja, ações da rotina diária da maioria das pessoas.

Seis meses após um programa diário de caminhadas, o desempenho foi 25% maior no grupo de não sedentários. O outro grupo permaneceu sem fazer atividades físicas e seu desempenho foi menor. [...]

*Vocabulário:
¹preconizado: aconselhado.

ARAÚJO, Douglas. Atividade física: qual sua importância. In: *Beecorp*. 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3CjLbQC>>. Acesso em: 7 de mar. 2022. Fragmento. (P08154417_SUP)

06) (P08154417) Para defender a tese que a atividade física traz benefícios para a saúde mental, o autor desse texto utiliza como argumento o trecho:

- A) "... um grande contingente de pessoas afirma não gostar de nenhuma...". (1º parágrafo)
- B) "Por isso, a orientação dos profissionais passa a ser: 'você deve fazer atividade física, independente de gostar...'. (2º parágrafo)
- C) "... ao flexionarmos os músculos, exercitamos também o cérebro: as ideias e impressões brotam...". (3º parágrafo)
- D) "Eles mostram que 47% dos brasileiros adultos não praticam nenhuma atividade física...". (5º parágrafo)

07) (P0815507) Nesse texto, o sujeito do trecho "... traz benefícios que vão além do físico,..." (4º parágrafo) é

- A) a atividade.
- B) o desempenho.
- C) o outro grupo.
- D) um estudo.

08) (P0815607) Nesse texto, o trecho que apresenta um complemento verbal é:

- A) "... um grande contingente de pessoas afirma...". (1º parágrafo)
- B) "... os dados sobre o sedentarismo são alarmantes...". (5º parágrafo)
- C) "... pesquisou homens e mulheres sedentários...". (8º parágrafo)
- D) "... ações da rotina diária da maioria das pessoas...". (8º parágrafo)

Leia o texto abaixo.

Tive a oportunidade de conhecer [...] um serviço que ganha cada vez mais adeptos. [...] São pelo menos cinco plataformas que oferecem viagens intermunicipais e interestaduais pelas estradas brasileiras. A promessa é encantadora: segurança, rapidez e passagens a preços reduzidos. A realidade, no entanto, é outra. E a fiscalização se mostra mais do que necessária.

Pela internet, comprei a "passagem" em um ônibus [...] na manhã de terça-feira, na praia de Camburi, no litoral de São Sebastião (SP), com destino à capital paulista. Não há linha direta regular. A partida estava marcada para as 8h30, em um ponto de ônibus na avenida principal do balneário. Exatos 21 minutos antes da partida, uma mensagem da plataforma chega ao celular. "Devido a um imprevisto, o local de embarque precisou ser alterado." O novo local ficava a 1,9km de distância. E o motorista daria apenas 15 minutos de tolerância. Resultado: todo mundo caminhando com malas às margens de uma rodovia até o novo local. [...]

A viagem era para durar três horas e 15 minutos. Levou seis horas e 25 minutos, atraso provocado, principalmente, por conta dos longos engarrafamentos típicos dos feriados no litoral paulista. Foram três paradas para desembarque de passageiros – todas em ruas afastadas, com pouco trânsito, e distante dos serviços de transporte público. Houve também uma pausa de 30 minutos para o motorista almoçar em um restaurante [...] que não é utilizado pelas empresas regulares de transporte – o detalhe é que esse intervalo não estava previsto no bilhete [...].

O ponto final é um terminal improvisado na Vila Guilherme, zona norte de São Paulo, em um estacionamento de caminhões. Uma espécie de galpão. Confesso que esperava um serviço e recebi outro. Há um aspecto muito mambembe¹, sem muitas garantias aos passageiros. O motorista respeitou todas as leis de trânsito, mas é preciso que os órgãos públicos passem a olhar com lupa para esse serviço que só faz crescer. [...]

A tecnologia trouxe mudanças importantes. Diminuiu barreiras, popularizou serviços, mas criou um vácuo na legislação [...]. As startups vieram para ficar nas estradas brasileiras, não há dúvida disso, mas é preciso que normas rígidas sejam impostas. O direito do passageiro precisa ser preservado. E, sinceramente, hoje está ao deus-dará. É preciso ter a certeza de que a viagem chegará ao destino final.

*Vocabulário:
¹mambembe: de baixa qualidade.

FONSECA, Roberto. In: *Correio Brasileiro*. 2022. Disponível em: <<https://bit.ly/361EG93>>. Acesso em: 10 mar. 2022. Fragmento. (P0815437_SUP)

09) (P0815437) Nesse texto, um argumento contrário à ideia de que o novo serviço de transporte coletivo via ônibus oferece segurança, rapidez e qualidade está no trecho:

- A) "Tive a oportunidade de conhecer [...] um serviço que ganha cada vez mais adeptos.". (1º parágrafo)
 B) "Pela internet, comprei a "passagem" em um ônibus [...] na manhã de terça-feira, na praia de Camburi,...". (2º parágrafo)
 C) "Resultado: todo mundo caminhando com malas às margens de uma rodovia até o novo local.". (2º parágrafo)
 D) "As startups vieram para ficar nas estradas brasileiras, não há dúvida disso,...". (5º parágrafo)

Leia o texto abaixo.

Quem inventou o videogame?

Foi o engenheiro alemão Ralph Baer. Seus protótipos deram origem ao primeiro console comercializado no mundo, o *Magnavox Odyssey*, lançado nos EUA em 1972.

Embora não tivesse som, acesso à internet ou controles sem fio, o funcionamento era parecido com o dos videogames atuais: bastava conectá-lo à TV e jogar!

Foram produzidos 27 jogos para a ancestral plataforma, incluindo um de tênis de mesa que inspirou a criação do icônico Pong, lançado como fliperama em 1972 e popularizado pelo Atari três anos depois.

ORÁCULO. Quem inventou o videogame? 2016. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/coluna/oraculo/quem-inventou-o-videogame/>>. Acesso em: 8 mar. 2022. (P08154617_SUP)

10) (P08154617) Nesse texto, há um complemento nominal no trecho:

- A) "Foi o engenheiro alemão...". (1º parágrafo)
 B) "Embora não tivesse som, acesso à internet...". (2º parágrafo)
 C) "...o funcionamento era parecido com o dos videogames atuais...". (2º parágrafo)
 D) "...incluindo um de tênis de mesa que inspirou a criação do icônico Pong...". (3º parágrafo)

Leia o texto abaixo.

A importância de preservar os recursos hídricos

A água é fonte da vida, um recurso natural essencial seja como meio de vida de várias espécies vegetais e animais ou como fator de produção de bens de consumo [...]. Os recursos hídricos têm uma importância fundamental para a sobrevivência de todos os seres do planeta e têm sido tema de inúmeros debates internacionais, dada a gravidade que sua falta pode acarretar. [...]

A agricultura, a pecuária e as indústrias dependem da água para obterem seus produtos e a falta desse recurso gera desemprego e aumento do preço no produto final. A falta de água produz um efeito dominó, afetando a população, a natureza e a economia.

Recursos hídricos são as águas superficiais ou subterrâneas disponíveis para qualquer tipo de uso de região ou bacia. [...] O mau uso dos recursos hídricos põe em risco a vida de todos os seres vivos e afeta diretamente diversas atividades humanas. [...]

As águas subterrâneas são recursos naturais importantes para o meio ambiente, pois auxiliam na manutenção da umidade do solo, garantem o fluxo dos cursos d'água e também servem para uso humano. É por isso que conhecer e proteger as fontes de água subterrânea é tão importante. [...]

A ação do homem vem causando danos à preservação da água. Seja por contaminação de rios, lagos e represas, ou pelo uso irrestrito e desnecessário desse recurso. [...]

Educar e conscientizar as novas gerações sobre a importância de se preservar os recursos hídricos são ações fundamentais para se garantir a sobrevivência dos nossos rios e de todas as formas de vida na terra. [...]

Disponível em: <<https://bit.ly/3IOYYBd>>. Acesso em: 7 mar. 2022. Adaptado para fins didáticos. Fragmento. (P08155217_SUP)

11) (P08155217) Nesse texto, para defender a importância fundamental que os recursos hídricos têm para a sobrevivência de todos, o autor utiliza como argumento o trecho:

- A) "A agricultura, a pecuária e as indústrias dependem da água para obterem seus produtos e a falta desse recurso gera desemprego e aumento do preço no produto final." (2º parágrafo)
 B) "As águas subterrâneas são recursos naturais importantes para o meio ambiente, pois auxiliam na manutenção da umidade do solo, garantem o fluxo dos cursos d'água e também servem para uso humano." (4º parágrafo)
 C) "Seja por contaminação de rios, lagos e represas, ou pelo uso irrestrito e desnecessário desse recurso." (5º parágrafo)
 D) "Educar e conscientizar as novas gerações sobre a importância de se preservar os recursos hídricos são ações fundamentais..." (6º parágrafo)

5

BL01P08

Leia novamente o texto "A importância de preservar..." para responder às questões abaixo.

12) (P08155017) Nesse texto, há um complemento verbal no trecho:

- A) "... é fonte da vida..." (1º parágrafo)
 B) "... produz um efeito dominó..." (2º parágrafo)
 C) "O mau uso dos recursos hídricos..." (3º parágrafo)
 D) "...são recursos naturais importantes..." (4º parágrafo)

13) (P08154717) Nesse texto, há um complemento nominal no trecho:

- A) "... a sobrevivência de todos os seres do planeta..." (1º parágrafo)
 B) "... gera desemprego..." (2º parágrafo)
 C) "... afetando a população..." (2º parágrafo)
 D) "... afeta diretamente diversas atividades humanas..." (3º parágrafo)

Leia o texto abaixo.

O que a ciência nos diz sobre sonhos e pesadelos

Os sonhos sempre despertaram a curiosidade do ser humano [...].

Sonhamos todas as noites. Em qualquer idade. E a maioria dos sonhos acontece durante a chamada fase REM (do inglês *rapid eye movement*), um sono profundo caracterizado pelo movimento rápido dos olhos. Mas eles também podem ocorrer durante o sono de ondas lentas, ainda que de forma menos frequente.

Durante o sono REM, há o relaxamento completo dos músculos do corpo, o que é fundamental para nos proteger, pois isso evita que tenhamos movimentos e outros comportamentos motores enquanto dormimos e sonhamos.

Sonhar não é um privilégio do ser humano. Diversos estudos mostram que animais — como gatos, cachorros, macacos, ratos e até golfinhos — também sonham. [...]

A maioria dos nossos sonhos é visual, mas (olha que curioso!) também podemos ter sonhos auditivos, olfativos e até com diversas sensações ao mesmo tempo. [...]

Sonhamos toda santa noite, várias vezes, e isso acontece porque o sono é cíclico. [...] Quando atingimos a fase REM, sempre temos pelo menos um sonho. Dessa forma, em média, sonhamos de cinco a seis vezes por noite. [...]

Talvez você tenha se espantado com o número de sonhos por noite. Calma, é normal não lembrar de todos eles. O fato de que só de vez em quando sabemos o que sonhamos se deve a um esquecimento natural. Mas podemos lembrar dos sonhos quando somos despertados durante o sonho em si ou dentro dos primeiros 10 ou 15 minutos após seu término. [...]

ALVES, Rosana Cardoso. O que a ciência nos diz sobre sonhos e pesadelos. In: *Vida Saúde*. Disponível em: <<https://bit.ly/3MCI9Np>>. Acesso em: 9 mar. 2022. Fragmento. (P08155117_SUP)

14) (P08155117) Nesse texto, o sujeito do trecho "... acontece durante a chamada fase REM..." (2º parágrafo) é:

- A) "... a maioria dos sonhos..." (2º parágrafo)
 B) "... o sono de ondas lentas..." (2º parágrafo)
 C) "... o relaxamento completo dos músculos do corpo..." (3º parágrafo)
 D) "... o número de sonhos por noite..." (7º parágrafo)

15) (P08155117) Nesse texto, há um complemento verbal no trecho:

- A) "... despertaram a curiosidade..." (1º parágrafo)
 B) "... um sono profundo..." (2º parágrafo)
 C) "Diversos estudos mostram..." (4º parágrafo)
 D) "A maioria dos nossos sonhos é..." (5º parágrafo)

Leia o texto abaixo.

A camuflagem das borboletas

As borboletas [...] apresentam-se em uma grande diversidade de cores, tamanhos e formato. São ativas durante o dia e existem em praticamente todo o mundo, [...]. Para protegerem-se, os frágeis insetos desenvolveram técnicas distintas. Algumas apresentam cores semelhantes ao ambiente em que vivem e confundem-se com ele. Outras, de espécie venenosa, desenvolveram coloração gritante para que os predadores, depois de saborear uma, lembrem-se da amarga experiência e não o façam novamente. Há ainda um terceiro grupo que não apresenta veneno, mas se "veste" como uma delas. Assim, faz com que os inimigos a temam, sem desconfiar do banquete que estão perdendo.

Disponível em: <<http://plantaodaeducacao.blogspot.com.br/2009/06/curiosidades-que-as-criancas-adorammm.html>>. Acesso em: 17 jun. 2015. Fragmento. (P03033805_SUP)

16) (P03033905) Qual é o assunto desse texto?

- A) A diversidade de borboletas no mundo.
- B) As técnicas de proteção das borboletas.
- C) O veneno das borboletas muito coloridas.
- D) Os ambientes onde vivem as borboletas.

Leia o texto abaixo.

Lá vai o barquinho...

Lá vem o barquinho...

Riscando o horizonte
Desenhando o mar
Que penteia a areia
Que é o tapete da sereia
Que dança para o vento
Que sopra o tempo
Que tece a rede
Que sacia a sede
Que beija as ondas
Que levam o barquinho

Lá vai o barquinho...

Cifraão. Hoje das crianças. n. 217. (P050133C2_SUP)

17) (P050134C2) No verso "Que penteia a areia" (v. 4), a palavra destacada substitui

- A) o mar.
- B) o tapete.
- C) a sereia.
- D) a dança.

Leia o texto abaixo.



ZIGG, Ivan. Disponível em: <<http://lhc.cienciahoje.uol.com.br/falta/>>. Acesso em: 29 dez. 2015. (P050935H6_SUP)

- 18) (P050935H6) Nesse texto, no último quadrinho, infere-se que
- A) a criança e o dinossauro foram assistir a uma partida de futebol.
 - B) a criança estava jogando futebol de botão com o dinossauro.
 - C) o dinossauro e a criança jogam no mesmo time de futebol.
 - D) o dinossauro age como goleiro de um time de futebol.

Leia o texto abaixo.

História do avião

Desde os tempos mais remotos o homem sempre desejou a façanha de poder voar. Diversos estudiosos pensaram, de forma exaustiva¹, em formas de alcançar esta grande realização. Leonardo da Vinci, por exemplo, desenvolveu um protótipo² de um avião no século XV.

[...] Em 1883, John J. Montgomery desenvolveu um planador, porém a invenção era capaz de voar apenas de cima para baixo e somente por meio da força do vento.

O avião propriamente dito surgiu no início dos anos noventa. É aí que entra a maior polêmica dessa história. Quem inventou o avião: os irmãos americanos Wilbur e Orville Wright ou o brasileiro Santos Dumont?

Pode ser novidade para você, mas na maior parte do mundo os créditos de pais da aviação são de Wilbur e Orville Wright, e não de Dumont. Em 1903, eles conseguiram voar em um avião. Porém, aí está o detalhe da polêmica: voaram com o auxílio de uma catapulta, uma espécie de instrumento para se obter impulso. Além disso, não houve testemunhas credíveis³ (quatro salva-vidas e um garoto).

Posteriormente, em 1908, Santos Dumont voou com o 14-Bis por cima de Paris sem o auxílio de nenhum instrumento, fato que foi oficializado e testemunhado por todos os moradores da capital francesa e a imprensa local. [...]

¹Vocabulário:
²exaustiva: muito trabalhoso; muito cansativo.
³protótipo: algo feito pela primeira vez; produto em fase de testes, planejamento.
⁴credíveis: pessoas em quem se pode acreditar.

Disponível em: <<http://www.historiadetudo.com/avião/>>. Acesso em: 8 dez. 2015. Fragmento. (P050448H6_SUP)

- 19) (P050715H8) No trecho "... não houve testemunhas credíveis (quatro salva-vidas e um garoto)." (4º parágrafo), os parênteses foram utilizados para
- A) acrescentar uma informação.
 B) apresentar a fala de um especialista.
 C) citar o nome de uma obra.
 D) explicar o significado de uma palavra.

8

BL01P08

Leia novamente o texto "História do avião" para responder à questão abaixo.

- 20) (P050774H8) No trecho "... **porém** a invenção era capaz de voar apenas de cima para baixo..." (2º parágrafo), a palavra destacada estabelece uma relação de
- A) adição.
 B) conclusão.
 C) explicação.
 D) oposição.

Leia o texto abaixo.

Resenha: Sing – Quem Canta Seus Males Espanta

Que tal pegar um reality musical, protagonizá-lo por animais e transformá-lo em um filme? O resultado não poderia ser melhor! Dirigido e roteirizado por Garth Jennings, **Sing – Quem Canta Seus Males Espanta** é uma animação divertida e fofa que além de fazer o público dançar na cadeira do cinema ao som de músicas clássicas e pops, traz mensagens de superação, força, família e sucesso. A animação parece que é voltada somente para o público infantil, mas não se deixe enganar, pois os adultos também poderão assistir e se divertir muito mais do que a meninada! [...]

O roteiro é equilibrado e acerta tanto na apresentação dos personagens quanto na representação de um reality musical que estamos acostumados a assistir na televisão: inúmeros candidatos, diversos sonhos em um fila interminável, testes de audição, treinamento e a expectativa para assistir um show fabuloso. [...]

SAMOLLI, Camilla. Resenha: Sing – Quem Canta Seus Males Espanta. In: *Fôoco na madrugada*. 2016. Disponível em: <<https://fopocanamadrugada.com.br/2016/resenha-sing-quem-canta-seus-males-espanta/>>. Acesso em: 9 mar. 2022. Fragmento. (P0815387_SUP)

- 21) (P0815387) No último parágrafo desse texto, o tipo de argumento utilizado pela autora é
- A) citação de especialista.
 B) comparação.
 C) exemplificação.
 D) fato histórico.
- 22) (P0815407) No primeiro parágrafo desse texto, no trecho "... é uma animação **divertida e fofa**...", as palavras em destaque foram utilizadas para
- A) demonstrar que a autora gostou do filme.
 B) elogiar uma característica do diretor.
 C) registrar uma particularidade do reality.
 D) sugerir que o filme conquistou o público.

Leia o texto abaixo.

Semana do desligue a TV

Muita gente passa horas vendo televisão e acaba se dedicando pouco a atividades criativas. Por isso, para animar as pessoas a se divertirem de um jeito atuante, uma ONG americana lançou, em 1994, a ideia de uma semana sem TV. O evento é realizado uma vez por ano, em mais de 80 países atualmente. E tenta despertar principalmente as crianças a ficarem menos tempo diante da telinha e a brincar mais, ler mais, inventar mais, conversar mais e curtir mais a família e a turma.

Nos países onde o Desligue a TV já ocorre há alguns anos existe uma programação especial de atividades nos sete dias. São realizados shows e práticas esportivas em parques, caminhadas ecológicas, passeios turísticos, sessões de cinema e teatro e exposições com ingressos mais baratos, festivais de música e poesia e estímulo à leitura em livrarias e bibliotecas.

Disponível em: <http://recreionline.abril.com.br/fique_dentro/conhecimento/datas/contado_129919.shtml>. Acesso em: 15 jul. 2010.
Fragmento. *Adaptado: Reforma Ortográfica. (P070313C2_SUP)

23) (P070314C2) Segundo esse texto, "a semana sem TV" pretende

- A) denunciar os danos provocados pela TV.
- B) divulgar uma programação especial de atividades.
- C) estimular a realização de atividades criativas.
- D) incentivar as pessoas a participarem de uma ONG.

Leia o texto abaixo.

Sem saída

E agora, o que faço?
Fujo, tremo, desmaio?
Encaro o meu amor,
Ponto final, reticências ou traço,
Fico ou saio?

TAVARES, Ulisses. *Diário de uma paixão*. São Paulo: Geração Editorial, 2003. (P070092C2_SUP)

24) (P070093C2) Esse texto é

- A) um poema.
- B) uma carta.
- C) um anúncio.
- D) uma notícia.

Leia o texto abaixo.

O Michelangelo de cada um

Escultura não era algo que me chamava atenção na adolescência, até que um dia tomei conhecimento da célebre resposta que Michelangelo deu a alguém que lhe perguntou como fazia para criar obras tão sublimes como, por exemplo, o Davi:

– É simples, basta pegar o martelo e o cinzel e tirar do mármore tudo o que não interessa.

E dessa forma genial ele explicou que escultura é a arte de retirar excessos até que libertemos o que dentro se esconde.

A partir daí, comecei a dar um valor extraordinário às esculturas, a enxergá-las como o resultado de um trabalho minucioso de libertação. Toda escultura nasceu de uma matéria bruta, até ter sua essência revelada. Uma coisa puxa a outra: o que é um ser humano, senão matéria bruta a ser esculpida? Passamos a vida tentando nos livrar dos excessos que escondem o que temos de mais belo.

Fico me perguntando quem seria nosso escultor. [...]

Pai e mãe começam o trabalho, mas é o tempo que nos esculpe, e ele não tem pressa alguma em terminar o serviço, até porque sabe que todo ser humano é uma obra inacabada. Se Michelangelo levou três anos para terminar o Davi que hoje está exposto em Florença, levamos décadas até chegarmos a um rascunho bem acabado de nós mesmos, que é o máximo que podemos almejar.

Quando jovens, temos a arrogância de achar que sabemos muito, e, no entanto, é justamente esse "muito" que precisa ser desbastado pelo tempo até que se chegue no ceme, na parte mais central da nossa identidade, naquilo que fundamentalmente nos caracteriza. Amadurecer é passar por esse refinamento, deixando para trás o que for gordura, o que for pastoso, o que for desnecessário, tudo aquilo que pesa e aprisiona, a matéria inútil que impede a visão do essencial, que camufla a nossa verdade. O que o tempo garimpa em nós?

O verdadeiro sentido da nossa vida. Michelangelo deixou algumas obras aparentemente inconclusas porque sabia que não há um fim para a arte de esculpir, porém em algum momento é preciso dar o trabalho como encerrado. O tempo, escultor de todos nós, age da mesma forma: de uma hora para a outra, dá seu trabalho por encerrado. [...]

MEDEIROS, Martha. O Michelangelo de cada um. O Globo. Rio de Janeiro, 19 maio 2013. Revista O Globo, p. 8. Fragmento. (P090153F5_SUP)

25) (P090153F5) Nesse texto, o trecho que apresenta um argumento que defende a ideia de que o ser humano é uma obra em constante modificação é:

- A) "Escultura não era algo que me chamava atenção na adolescência....". (1º parágrafo)
- B) "Toda escultura nasceu de uma matéria bruta, até ter sua essência revelada.". (4º parágrafo)
- C) "... mas é o tempo que nos esculpe, e ele não tem pressa alguma em terminar o serviço....". (8º parágrafo)
- D) "Michelangelo deixou algumas obras aparentemente inconclusas...". (8º parágrafo)

26) (P090153F5) No trecho "A partir daí, comecei a dar um valor extraordinário às esculturas...." (4º parágrafo), a expressão em destaque tem o efeito de

- A) enfatizar o caráter sublime das esculturas.
- B) indicar a importância do apreço às artes.
- C) ironizar a fragilidade do comportamento humano.
- D) marcar o início de uma mudança de comportamento.

ANEXO B - AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM EM PROCESSO 2 (AAP 2)

Leia o texto abaixo.

Perdidos na excursão

Marquito desabou na poltrona. Completamente moído. Exausto! Agarrou o telefone, ligou pro Tiagão. Dos dois lados do fio, só queixas e reclamações. [...]
 Só confusão durante a excursão inteira. [...]
 Marquito relembrou a saída orgulhosa. Um final de semana ecológico-aventureiro. Certeza de voltar triunfantes! [...] Turma animada e a fim de descobrir o esconderijo-paraíso dos micos-leões-dourados. Tiagão ouvia rindo. [...] Lembrou da primeira desviada. Um caminho lindo que deu numa cachoeira despencante.
 Depois, só mancadas... A chuva desviante da trilha. A paralisada hesitante se era pra virar à direita ou à esquerda. [...] As voltas, semivoltas, voltas inteiras. [...]
 Marquito parou de sorrir. Partiu pros desabafos gritados. A armação das tendas no escuro [...]. O dar de cara com uma margem do rio sem nenhuma ponte para cruzar [...].
 Tiagão [...] desligou avisando que foi a primeira e última excursão ecológica. Pra ele, fim de papo. Marquito resmungou [...]. Jurou jurado. Outra, só sabendo antes por onde ia pisar. Chegava de perder tempo, perder a paciência [...].

ABRAMOVICH, Fanny. Perdidos na excursão In: Nove Escola. Disponível em: <<https://noveescola.org.br/contudo/3214/perdidos-na-excursao>>. Acesso em: 10 maio 2022. Adaptado para fins didáticos. Fragmento. (P08170917_SUP)

01) (P08170917) Nesse texto, a história termina quando

- A) as personagens finalizam a ligação reclamando da excursão.
- B) as personagens saem orgulhosas para uma excursão.
- C) Marquito desaba na poltrona.
- D) Marquito liga para Tiagão.

02) (P08172917) De acordo com esse texto, a turma estava animada e a fim de descobrir

- A) a armação das tendas no escuro.
- B) a margem do rio sem nenhuma ponte.
- C) o caminho lindo para uma cachoeira despencante.
- D) o esconderijo-paraíso dos micos-leões-dourados.

03) (P08171917) Entende-se desse texto que as personagens

- A) costumavam acampar com os amigos.
- B) desobedeceram às regras da excursão.
- C) ficaram decepcionadas com a excursão.
- D) se perderam da turma durante o passeio.

Leia o texto abaixo.

Contação de histórias: essencial na educação infantil

Contar histórias na infância é algo até natural. Quem nunca contou uma historinha para uma criança? Ou, quem nunca ouviu uma história de alguém? É até comum e só traz benefícios aos pequenos. [...]
 Conforme pesquisa, "é uma forma lúdica de transmissão de conhecimentos e um poderoso estímulo à imaginação. Por auxiliar no desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional das crianças, se destaca como uma importante aliada da educação infantil".
 Como noticiado neste diário, Rancharia foi a última cidade da região de Presidente Prudente a receber, ontem, atrações do 13º Viagem Literária, 2º módulo Contação de Histórias: Contos Populares. Iniciado em novembro do ano passado, continua até dia 29 outubro de 2021 em outras diversas cidades do Estado. Sua proposta é estimular a formação de novos leitores [...].
 Para todas as idades, a leitura enriquece o conhecimento. Mas, para os da primeira infância, uma fase de muitos aprendizados, proporciona desenvolvimento de habilidades, ampliação de vocabulário e estímulos da imaginação. [...]
 A leitura é fundamental em todas as fases da vida porque só agrega ao conhecimento de quem ouve a leitura e de quem lê. [...] A história motiva, cura, incentiva a criatividade, traz liberdade e muito conhecimento. Seja um propagador deste tipo de cultura [...]. Dê livros de presente, leia para os pequenos, incentive.

O IMPARCIAL. Contação de histórias: essencial na educação infantil. 2021. Disponível em: <<https://www.imparcial.com.br/noticias/contacao-de-historias-essencial-na-educacao-infantil.46854>>. Acesso em: 6 maio 2022. Fragmento. (P08170717_SUP)

04) (P08173017) Nesse texto, para defender que a contação de histórias faz bem às crianças, o autor utiliza como argumento o trecho:

- A) "Por auxiliar no desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional das crianças, se destaca como uma importante aliada da educação infantil". (2º parágrafo)
- B) "Como noticiado neste diário, Rancharia foi a última cidade da região de Presidente Prudente a receber, ontem, atrações...". (3º parágrafo)
- C) "Seja um propagador deste tipo de cultura...". (5º parágrafo)
- D) "Dê livros de presente, leia para os pequenos...". (5º parágrafo)

05) (P0817077) Nesse texto, no trecho "Ou, quem nunca ouviu uma história de alguém?" (1º parágrafo), o ponto de interrogação foi utilizado para

- A) demonstrar insegurança.
- B) expressar uma preocupação do autor.
- C) indicar uma comunicação com o leitor.
- D) sugerir deboche.

Leia o texto abaixo.

A chave de ouro

Certa vez, durante o inverno, a terra estava toda coberta de neve e um [...] rapazinho foi obrigado a sair de trenó para arranjar um pouco de lenha.

Quando já tinha juntado a lenha e carregado o trenó, sentiu-se tão enregelado¹ que resolveu [...] acender uma fogueira a fim de aquecer-se um pouco.

Com o machado removeu a neve e [...] encontrou uma pequena chave de ouro. Então, calculou que onde estava a chave deveria estar também a fechadura; cavoucou a terra e não tardou a descobrir uma caixinha de ferro. "[...] que a chave lhe sirva!" – pensou – esta caixinha com certeza encerra coisas preciosas."

Virou-a de um lado e de outro, mas não percebeu nenhum buraco; por fim, depois de verificar mais atentamente, descobriu um burquinho, mas tão pequenino que quase não se via.

Experimentou colocar a chave e esta servia perfeitamente. Deu uma volta e... Bem, agora temos de esperar até que se abra de todo e levante a tampa; só assim saberemos quais maravilhas havia na caixinha.

***Vocabulário:**
¹enregelado: congelado, que tem muito frio.

Disponível em: <https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/a_chave_de_ouro>. Acesso em: 5 maio 2022.
 Adaptado para fins didáticos. Fragmento. (P0817197_SUP)

06) (P0817197) O narrador desse texto

- A) conta uma história que aconteceu com ele.
- B) participa da história como personagem secundário.
- C) relata acontecimentos que ouviu de outra pessoa.
- D) sabe o que se passa no íntimo dos personagens.

07) (P0817227) Nesse texto, o rapazinho foi obrigado a sair de trenó para arranjar

- A) um machado.
- B) um pouco de lenha.
- C) uma caixinha de ferro.
- D) uma chave.

08) (P0817217) Esse texto é um conto, pois

- A) descreve o roteiro de uma viagem.
- B) informa a respeito de acontecimentos atuais.
- C) narra uma história curta e com poucos personagens.
- D) tem uma estrutura baseada em perguntas e respostas.

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<https://byli.com/%ZeCRT>>. Acesso em: 14 jan. 2022. (P0817207_SUP)

09) (P0817207) Entende-se desse texto que as pessoas devem

- A) comprar produtos recicláveis.
- B) descartar o lixo corretamente.
- C) realizar o plantio de árvores.
- D) ter ideias mais criativas.

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<https://bit.ly.com/ZuusyV>>. Acesso em: 5 maio 2022. (P081717_SUP)

- 10) (P081717) Nesse texto, a expressão "*Paratrigona subnuda*" foi escrita de forma diferente para
- apontar um nome científico.
 - destacar o trecho de um livro.
 - marcar a fala de uma pessoa.
 - mostrar o título de uma obra.

Leia os textos abaixo.

Texto 1
Em dias de muito calor, toda atenção é fundamental
<p>Os dias estão muito quentes. As temperaturas passam dos 30 graus [...]. E, em dias tão quentes, os cuidados com o corpo e a saúde são essenciais. Como noticiado neste diário, as frutas são fontes de vitaminas e minerais (auxiliam em todo metabolismo, inclusive no dos carboidratos e proteínas) [...]. Sucos no verão também são sempre bem-vindos, pois também contribuem na hidratação e na reposição de vitaminas e minerais. [...]</p> <p>Muita gente, por conta do calor excessivo, chega à exaustão. Ou seja, uma perda excessiva de sais (eletrólitos) e líquidos devido ao calor [...].</p> <p>Em dias em que mais parece que se tem um sol para cada um, é fundamental manter a hidratação em dia. Muita água e comidas leves. E, claro, o bom e velho protetor solar. [...] Evite a exposição direta ao sol, em especial, entre às 10 e às 16 horas. [...]</p> <p>Moramos em uma região de calor intenso, com temperaturas altas e, por isso, todo cuidado é importante. [...] Proteja-se!</p> <p style="text-align: right;"><small>O IMPARCIAL. Em dias de muito calor, toda atenção é fundamental. 2022. Disponível em: <https://bit.ly.com/OSmgp>. Acesso em: 6 maio 2022. Fragmento.</small></p>
Texto 2
A regra é clara: muita água
<p>Os dias são de muito calor. A região apresenta altas temperaturas e somente sombra, água e roupas frescas podem ajudar a amenizar a sensação quente. [...]</p> <p>O Imparcial noticiou o aumento da venda de galões de água. Chega a crescer 80% os pedidos, claramente por causa do calor.</p> <p>Nessa época do ano, o cuidado deve ser redobrado com idosos e crianças. E tem um "pessoal" especial que também merece essa atenção: os animais de estimação. É essencial manter o animal hidratado. Como noticiado neste diário, o tutor pode promover a hidratação ao pet oferecendo água fresca com cubinhos de gelos [...].</p> <p>A hidratação é fundamental nos dias quentes. [...]</p> <p>Então, a regra é clara: muita água [...].</p> <p style="text-align: right;"><small>O IMPARCIAL. A regra é clara: muita água. 2022. Disponível em: <https://bit.ly.com/ELx8BG>. Acesso em: 6 maio 2022. Fragmento.</small></p>

(P0817117_SUP)

- 11) (P0817137) Esses textos são parecidos, porque
- abordam a importância da hidratação em dias quentes.
 - citam as vantagens do consumo de frutas no verão.
 - informam o crescimento nas vendas de galões de água.
 - mencionam a necessidade de usar protetor solar.
- 12) (P0817117) No texto 1, no trecho "...parece que se tem um sol para cada um..." (3º parágrafo), a figura de linguagem foi utilizada para
- atribuir características de seres animados ao sol.
 - fazer uma comparação entre as regiões mais quentes.
 - ironizar a forma como as pessoas se hidratam no calor.
 - mostrar a intensidade do calor em dias mais quentes.

Leia o texto abaixo.

Viva de novo

É tão bom sentir-me viva de novo
Caminhar sem medo de cair
Andar livre, caminhar e sentir
Não me preocupar, amar-me por fim [...]

Viver para mim, perder-me assim
Amando o mundo, respeitando-o
Caminhando cantando, sonhando-o

Gritar sem medo de o fazer por fim
Rir até não mais poder, viver a liberdade
Sem me comprometer, sem sentir nenhuma saudade

NOITE, Bianca. Viva de novo. In: *Simple Poemas*. Disponível em: <<https://simplepoemas.blogspot.com/p/54977.html>>. Acesso em: 5 maio 2022. Fragmento. (P0817087_SUP)

- 13) (P0817087) Nesse texto, o eu lírico
- demonstra cantar bem.
 - deseja viver de forma irresponsável.
 - expressa um sentimento de liberdade.
 - gosta de fazer piadas.
- 14) (P08171207) Esse texto é um poema, pois
- divulga a realização de um evento.
 - é organizado em perguntas e respostas.
 - ensina a realizar um procedimento.
 - está estruturado em versos e estrofes.

Leia o texto abaixo.

Etnoherpetólogo/a!

[...] As ecólogas Beatriz Nunes Cosendey [...] e Vanderlaine de Amaral Menezes [...] foram entrevistadas [...] para falar sobre a etnoherpetologia.

A etnociência é uma ciência interdisciplinar, isso significa que ela pode ser estudada a partir do campo da música – “etnomúsica”; da alimentação – “etnogastronomia” [...], entre outras áreas. [...]

Mas e a etnoherpetologia?! Beatriz dá a dica: “A nossa profissão estuda um ramo específico da etnozootologia, que se chama herpetologia! Quem trabalha com herpetologia pesquisa [...] as belas tartarugas, os lagartos, as cobras, os jacarés [...] e também os sapos, rãs e pererecas [...].

Quem trabalha com etnoherpetologia investiga a relação das pessoas com esses animais e o conhecimento que possuem sobre eles. [...]

“Essa Ciência busca compreender como esses animais são vistos pelas populações locais, entendendo o tipo de relação que os moradores possuem com eles [...]”, explica Beatriz.

Vanderlaine ainda ressalta: “Atualmente, muitas espécies estão sujeitas a mudanças nas condições físicas e climáticas dos locais onde vivem devido a degradação ambiental [...]”.

Imagine como essas informações são importantes em tempos onde espécies de répteis e anfíbios estão ameaçadas no mundo todo?! [...]

ABREU, Cathia. Etnoherpetólogo/a! In: *Ciência Hoje das Crianças*. 2020. Disponível em: <<http://chc.org.br/artigo/etnoherpetologo-a/>>. Acesso em: 9 maio 2022. Fragmento. (P0817087_SUP)

- 15) (P0817087) Um trecho desse texto que apresenta a citação de uma fala é:
- “... pode ser estudada a partir do campo da música – ‘etnomúsica’...”. (2º parágrafo)
 - “... investiga a relação das pessoas com esses animais...”. (4º parágrafo)
 - “Vanderlaine ainda ressalta: ‘Atualmente, muitas espécies estão sujeitas a mudanças nas condições físicas e climáticas’...”. (8º parágrafo)
 - “Imagine como essas informações são importantes em tempos onde espécies de répteis e anfíbios estão ameaçadas...”. (7º parágrafo)

Leia o texto abaixo.

Por que cachorro corre atrás do próprio rabo?

Se você tem um cachorro de estimação, provavelmente já deve ter flagrado alguma cena do animalzinho correndo atrás do próprio rabo, em círculos. [...]

De acordo com Rubia Burnier, veterinária e terapeuta de animais, há mais de uma justificativa para esse comportamento [...]. Uma das explicações, conforme a especialista, seria a percepção de que correr em círculos desperta a atenção do dono. “O cachorro pode transformar isso numa estratégia”, diz Rubia.

Também por tédio ou falta de estimulação ambiental, cães com forte instinto de caça podem canalizar essa necessidade não realizada “caçando o próprio rabo”, explica a veterinária. [...]

TERRA. Por que cachorro corre atrás do próprio rabo? 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/3M43uNw>>. Acesso em: 11 maio 2022. Fragmento. (P05228517_SUP)

- 16) (P05228517) Esse texto foi escrito para
- apresentar uma reflexão.
 - contar uma história.
 - divulgar uma informação.
 - ensinar uma tarefa.

17) (P0522947) Nesse texto, no final do 2º parágrafo, as aspas foram usadas para

- A) citar um trecho de livro.
- B) indicar um título de livro.
- C) marcar uma fala.
- D) mostrar uma tradução.

18) (P0522857) Nesse texto, no trecho "... animalz**inho** correndo..." (1º parágrafo), a terminação "-inho" foi usada para

- A) indicar tamanho.
- B) marcar afetividade.
- C) mostrar deboche.
- D) mostrar quantidade.

Leia o texto abaixo.

É preciso imaginar

é preciso imaginar
que o peixe precisa
da água
do rio para nadar
o macaco precisa
do galho
da árvore para pular
a formiga precisa
da terra bem quente
para morar
o pássaro precisa
do ar e do vento
para voar

a gente precisa
do pensamento
para imaginar?

SILVA, Alécio Donizete da. *Os bichos falam português*. Curitiba: 2020. (P0522567_SUP)

19) (P0522567) De acordo com esse texto, o pássaro precisa

- A) da água do rio para nadar.
- B) da terra bem quente para morar.
- C) do ar e do vento para voar.
- D) do pensamento para imaginar.

Leia o texto abaixo.

Milton Nascimento anuncia última turnê da carreira com vídeo emocionante

No ano em que completa 80 anos de idade, Milton Nascimento decidiu brindar os fãs com uma turnê especial. Segundo ele, a última antes da despedida dos palcos.

A série de shows passará por cidades brasileiras e de outros países (Itália, Portugal, Inglaterra e Estados Unidos) até o fim de 2022. [...]

O primeiro show da agenda, que prevê 17 apresentações, será [...] no Rio de Janeiro, no dia 11 de junho, para convidados. [...]

O último espetáculo, encerrando a turnê, acontecerá em 13 de novembro, no Mineirão, em Belo Horizonte. [...]

A história de Milton na música começou na década de 60, quando ele cantava pelo interior de Minas Gerais.

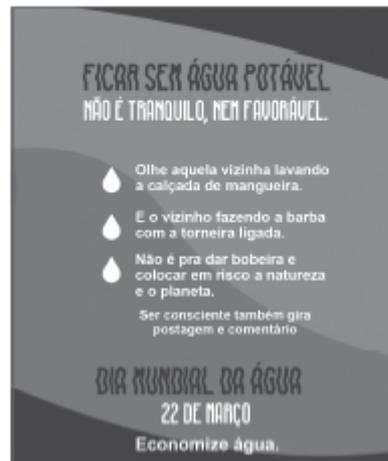
Na época, o compositor ficou conhecido nacionalmente após Elis Regina interpretar "Canção do Sal", gravada em 1965 pela artista. [...]

CARVALHO, Monique de. Milton Nascimento anuncia última turnê da carreira com vídeo emocionante. In: *Só notícia boa*. 2022. Disponível em: <<https://bit.ly/3NmND0a>>. Acesso em: 23 maio 2022. Fragmento. (P0522887_SUP)

20) (P0522887) O assunto desse texto é

- A) a canção de Milton Nascimento gravada em 1965.
- B) a última turnê da carreira de Milton Nascimento.
- C) o aniversário de 80 anos de Milton Nascimento.
- D) o início da história de Milton Nascimento na música.

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<http://www.portaldapropaganda.com.br/noticias/wp-content/uploads/2016/03/gghhya04.jpg>>. Acesso em: 4 maio 2022. (P08172317_SUP)

21) (P08172317) O objetivo desse texto é

- A) conscientizar o leitor.
- B) divertir o leitor.
- C) divulgar uma pesquisa.
- D) fazer uma reclamação.

22) (P08172717) Nesse texto, no trecho "Não é pra dar bobeira...", a linguagem utilizada é

- A) científica.
- B) informal.
- C) padrão.
- D) técnica.

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<https://bit.ly/3yQnVKv>>. Acesso em: 10 maio 2022. (P07112117_SUP)

23) (P07112117) Esse texto é engraçado, porque

- A) o casal conversa de olhos fechados.
- B) o casal está apaixonado pelo gato.
- C) o gato dorme de durante o dia e acorda o casal à noite.
- D) o gato faz charme para dormir e deixa o casal encantado.

Leia o texto abaixo.

Caderno de Elogios criado por professora melhora autoestima dos alunos

Olha que legal! Um caderno de elogios para incentivar e melhorar a autoestima dos alunos. A ideia é da professora Sandra Cristina, que implantou o método há 15 anos em uma escola de Maxaranguape (RN) e até hoje colhe os frutos dessa boa ideia. [...]

Com o caderno, a professora mostrou que com palavras positivas e frases afirmativas, os estudantes poderiam descobrir a autoestima o que, com o tempo ela percebeu, melhorou o desempenho e o relacionamento dentro e fora da escola.

Sandra ressaltava ainda que o caderno mostra como o afeto do aluno para com ele mesmo, da família e entre os colegas de sala e funcionários da escola, atrelado ao conhecimento adquirido nas aulas, pode construir outra visão de vida nos estudantes. [...]

OLIVEIRA, Rinaldo de. Caderno de Elogios criado por professora melhora autoestima dos alunos. In: 56 notícia boa. 2022. Disponível em: <<https://bit.ly/3NDsx0t>>. Acesso em: 9 maio 2022. Fragmento. (P07112317_SUP)

24) (P07112317) Nesse texto, no trecho "Olha que legal!" (1º parágrafo), o ponto de exclamação foi usado para

- A) apresentar ordem.
- B) indicar ironia.
- C) mostrar entusiasmo.
- D) sugerir surpresa.

25) (P07112317) Nesse texto, no trecho "... para com ele mesmo..." (3º parágrafo), o termo em destaque retoma

- A) afeto.
- B) aluno.
- C) caderno.
- D) método.

26) (P07112317) Nesse texto, no trecho "... para incentivar e melhorar a autoestima..." (1º parágrafo), o termo destacado foi usado para

- A) apontar explicação.
- B) apresentar oposição.
- C) indicar conclusão.
- D) marcar adição.

ANEXO C - AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM EM PROCESSO 3 (AAP3)

Leia o texto abaixo.

A grandiosa lei universal das pequenas coisas

Este mundo é uma ferrenha contradição. Ou somos nós [...] que distorcemos a essência das coisas. [...]

Aqui uma das tantas provas. Passeando com meu cachorro, eu, como nunca temi, na avenida escura, dez da noite [...] vou de encontro com uma senhora. [...] Estatura baixa, pernas e braços curtos, [...] veio brincar com o cão. O bichinho, curioso, mas assustado que só ele [...], ficou ciscando as patas na calçada, sem saber se se aproximava ou afastava. Adorou o bicho: "ô, coisita linda, oê tá passeando, é? Ô, meu Deus, como você é lindinho", repetia enquanto reagia igual a ele: ciscava sem saber se passava a mão ou se era melhor não. Enquanto o farol não fechava para poder atravessar, ela não calou um segundo o gracejo com o bichinho [...].

[...] Neste meio tempo de aproveitar para brincar com meu cachorro e esperar o sinal fechar, foi uma das pessoas mais simpáticas que vi na vida. De tão singelo que foi o momento, qualquer outra descrição em palavras o desmereceria. Sei que, ao sinal fechar, foi atravessando a rua, arrastando os chinelos. [...]

Esse momento foi impregnado pela fortuna da simplicidade. Logo que me pus a andar, depois de acompanhar ela com os olhos atravessando a rua, tive a audácia de achar que, se eu fui capaz de ver a felicidade naquele momento tão simples, é porque eu era o homem mais feliz do mundo. Mais tarde, passado o êxtase do momento, baixei minha bola. Eu não era o homem mais feliz do mundo, mas mantinha a certeza de que naquele momento, e em outros que rotineiramente me acontecem, sou capaz de sentir o que sente o homem mais feliz do mundo. [...]

Senhoras, cachorros, momentos pífios e insignificantes me provam: a maravilha do mundo acontece quase sem a gente perceber.

MORENO, Felipe. A grandiosa lei universal das pequenas coisas. 2017. In: *Médium*. 2017. Disponível em: <<https://medium.com/cronicas/a-grandiosa-lei-universal-das-pequenas-coisas-8d145d53a5d9>>. Acesso em: 13 ago. 2022. Adaptado para fins didáticos. Fragmento. (P080135H6_SUP)

01) (P080135H6) Esse texto é

- A) uma biografia.
- B) uma crônica.
- C) uma entrevista.
- D) uma notícia.

02) (P080138H6) Entende-se desse texto que o narrador

- A) desconhecia a senhora que encontrou.
- B) marcou um encontro com uma senhora.
- C) se sentia infeliz quando saiu de casa.
- D) tinha medo de passear durante a noite.

03) (P080137H6) Nesse texto, o narrador

- A) conhece os pensamentos das personagens sem participar da história.
- B) insere sua opinião sobre os fatos, mesmo sem participar da história.
- C) participa dos acontecimentos da história como personagem secundário.
- D) relata uma história da qual ele é o personagem principal.

Leia o texto abaixo.

Espada viking é remontada depois de 1200 anos

Em 2021, um caçador de tesouros usava seu detector de metais [...] quando descobriu um pedaço de metal estranho. Ele cedeu o achado ao museu arqueológico local sem saber do que se tratava. Recentemente, pesquisadores encontraram a outra peça do quebra-cabeças: a segunda parte do objeto também foi achada na região.

Os dois pedaços de metal eram parte de uma espada viking. Embora ela esteja com a lâmina faltando, arqueólogos conseguiram deduzir que se trata de um tipo raro, conhecido da Escandinávia, mas também encontrado tanto na Europa Ocidental como na Europa Oriental.

O punho da espada é ricamente decorado, com esculturas intrincadas e detalhes em prata. As extremidades da guarda têm a forma de um animal não identificado. [...]

Das cerca de 3.000 espadas vikings recuperadas na Noruega, apenas cerca de 20 correspondem ao perfil da arma recém-descoberta. Esse tipo de espada é caracterizada pelo punho grande e adornado. [...]

"Sabíamos que esta área era de especial importância, mas encontrar algo assim foi muito inesperado", disse Håkon Reiersen, chefe interino do departamento de coleção do museu, em nota. [...]

CAPARROZ, Leo. Espada viking é remontada depois de 1200 anos. In: *Superinteressante*. 2022. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/historia/espada-viking-e-remontada-depois-de-1200-anos/>>. Acesso em: 13 ago. 2022. Fragmento. (P080142H6_SUP)

04) (P080143H6) No último parágrafo desse texto, as aspas foram utilizadas para

- A) apresentar um exemplo.
- B) destacar uma expressão.
- C) marcar a fala de alguém.
- D) mostrar o título de uma obra.

05) (P080142H8) De acordo com esse texto, os arqueólogos deduziram que a espada encontrada se trata de um tipo

- A) estranho.
- B) grande.
- C) inesperado.
- D) raro.

Leia o texto abaixo.

Criar lei para proteger os animais de fogos de artifício e substituir por silenciosos

[...] Três Lagoas se desenvolveu muito, virou uma diversidade de [...] culturas com vários pontos turísticos [...].

Uma das maiores atrações turísticas da cidade nos festivais é a queima de fogos, um momento único para cada um de nós, desde a comemoração de um time de futebol [...] a inaugurações em geral e eventos, bem como a celebração do Natal e Ano Novo. É um marco para a cidade todos esses eventos. Somos mais de 100 mil habitantes. Agora imagine-se com uma super sensibilidade a qualquer tipo de barulho, imaginou?

Então vamos lá, com toda essa sensibilidade você vai querer ficar em um local calmo e tranquilo, junto às pessoas que você ama, correto?

Pois é, os animais também querem paz e sossego, eles possuem essa super sensibilidade, ouvem barulhos muito além e em maior quantidade que nós humanos.

Vou contar-lhes uma situação que aconteceu na noite de Natal [...], depois das comemorações com nossos familiares, sentamos um pouco em frente de onde moramos para conversar um pouco mais, de repente veio em nossa direção um cachorro [...] desesperado [...], quando nos viu [...] veio correndo, super cansado, assustado [...]. No dia seguinte, colocamos anúncios nos classificados e o proprietário veio buscar [...]. Há uma maneira de amenizar toda essa situação, há fogos de artifício silenciosos tão bonitos quanto os outros [...].

Para isso, precisamos nos unir e conseguir o máximo de assinaturas possíveis para que as autoridades [...] se sensibilizem e compreendam a necessidade e a importância de uma Lei como essa em Três Lagoas/MS.

Disponível em: <<https://peticao publica.com.br/view.aspx?pi=BR119042>>. Acesso em: 16 ago. 2022. Adaptado para fins didáticos. Fragmento. (P080140H6_SUP)

06) (P080140H8) Nesse texto, para defender a ideia de que os animais são prejudicados pelo barulho dos fogos de artifício, o autor utiliza como argumento o trecho:

- A) "Uma das maiores atrações turísticas da cidade nos festivais é a queima de fogos, um momento único para cada um de nós...". (2º parágrafo)
- B) "... eles possuem essa super sensibilidade, ouvem barulhos muito além e em maior quantidade que nós humanos.". (4º parágrafo)
- C) "... depois das comemorações com nossos familiares, sentamos um pouco em frente de onde moramos...". (5º parágrafo)
- D) "Há uma maneira de amenizar toda essa situação, há fogos de artifício silenciosos tão bonitos quanto os outros.". (5º parágrafo)

07) (P080141H8) Nesse texto, há um complemento nominal no trecho:

- A) "Três Lagoas se desenvolveu muito...". (1º parágrafo)
- B) "... imagine-se com uma super sensibilidade...". (2º parágrafo)
- C) "No dia seguinte, colocamos anúncios...". (5º parágrafo)
- D) "... a importância de uma Lei como essa...". (6º parágrafo)

Leia o texto abaixo.

Nova espécie de ave é descoberta na Amazônia por pesquisadores do Pará

Uma ave discreta, de coloração verde-oliva e que pouco canta é a mais nova espécie de ave descoberta na Floresta Amazônica. Batizada como "Bico-chato-críptico" (*Rhynchocyclus cryptus*), a nova ave é a quarta espécie identificada dentro de um complexo conhecido como os "Bico-Chato", grupo que ocorre por quase toda a Amazônia, Mata Atlântica e América Central.

O estudo foi liderado pela pesquisadora Carlyne Simões [...]. A bióloga conta que o estudo com essa espécie começou em 2013, no segundo ano de graduação, como uma proposta de iniciação científica [...].

A nova espécie é restrita às regiões no sudoeste da Amazônia, especificamente nos estados do Amazonas e do Acre, assim como uma parte da Bolívia. Pode ser encontrada em ambientes sazonalmente alagados, como as várzeas, incluindo até mesmo áreas mais degradadas [...], como na região metropolitana do Rio Branco (AC). [...]

Depois de publicado, o trabalho vai ser registrado e passará por diversos comitês para formalmente ser aceito como espécie e fazer parte das listas de aves do Brasil. [...]

O LIBERAL. Nova espécie de ave é descoberta na Amazônia por pesquisadores do Pará. 2021. Disponível em: <<https://www.liberal.com.br/nova-especie-de-ave-e-descoberta-na-amazonia-por-pesquisadores-do-para-1.463458>>. Acesso em: 13 ago. 2022. Fragmento. (P080144H6_SUP)

08) (P080145H8) Nesse texto, a expressão "*Rhynchocyclus cryptus*" (1º parágrafo) é um exemplo de linguagem

- A) científica.
- B) padrão.
- C) regional.
- D) técnica.

09) (P080144H8) O objetivo desse texto é

- A) apresentar uma crítica.
- B) descrever uma cena.
- C) narrar uma história.
- D) noticiar um fato.

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<https://bitly.com/EKQCHE>>. Acesso em: 16 ago. 2022. (P080134H6_SUP)

10) (P080134H6) No primeiro quadrinho desse texto, as formas verbais "abaixa", "enrola", "puxa" e "torce" foram usadas para

- A) dar uma orientação.
- B) indicar uma certeza.
- C) mostrar uma hipótese.
- D) revelar uma advertência.

Leia o texto abaixo.

Quanto menor o escorpião, mais forte o veneno?

Dizem por aí que quanto menor o escorpião, mais perigoso ele é, pois seu veneno é mais potente. Mas... será que esse papo faz sentido? Pesquisadores da Irlanda resolveram investigar e reuniram informações publicadas ao longo de décadas por outros cientistas sobre a potência do veneno, o tamanho do corpo e das quelas (as "pinças") de escorpiões de vários lugares do mundo. O grupo analisou dados sobre 38 espécies de escorpiões e descobriu algumas coisas interessantes. Primeiro, viram que o pensamento popular faz algum sentido: de uma forma geral, quanto maior a espécie de escorpião, menos potente é o seu veneno. Além disso, escorpiões com as pinças mais robustas também costumam ter venenos mais fracos. Isso quer dizer que, ao longo da evolução, os escorpiões desenvolveram pinças mais fortes [...], ou venenos mais fortes [...], mas não as duas coisas ao mesmo tempo. [...]

Apesar do resultado interessante dessa nova pesquisa, é importante lembrar que os cientistas estudaram a relação entre o tamanho do corpo, o tamanho das pinças e a potência do veneno de apenas 38 entre mais de 2.500 espécies de escorpiões conhecidas. Ou seja: ainda há muito a pesquisar sobre este assunto. [...]

COSTA, Henrique Caldeira. Quanto menor o escorpião, mais forte o veneno? In: *Ciência Hoje das Crianças*. 2022. Disponível em: <<http://chc.org.br/artigo/quanto-menor-o-escorpio-mais-forte-o-veneno/>>. Acesso em: 16 ago. 2022. Fragmento. (P080148H6_SUP)

11) (P080147H6) A linguagem utilizada nesse texto é, predominantemente,

- A) informal.
- B) padrão.
- C) regional.
- D) técnica.

12) (P080148H6) Nesse texto, no trecho "Dizem por aí que quanto menor o escorpião,..." (1º parágrafo), a forma verbal destacada foi utilizada para indicar

- A) impessoalização.
- B) opinião.
- C) ordem.
- D) recomendação.

Leia o texto abaixo.

Quer um Pouquinho?

Quer um Pouquinho?
Um sorvete bem gostoso
Ou brinquedo preferido...
Você dá um pedacinho,
Quando o amigo é tão querido.

Dividir brinquedo é bom
Se é boa a companhia.
Multiplica a diversão.
Multiplica a alegria.

HEINE, Evelyn. Quer um Pouquinho? Disponível em: <<https://www.educlub.com.br/poema-infantil-de-amizade/>>. Acesso em: 16 ago. 2022. (P080148H6_SUP)

13) (P080148H6) Entende-se desse texto que

- A) os amigos verdadeiros se divertem tomando sorvete juntos.
- B) os amigos verdadeiros têm seus brinquedos preferidos.
- C) os bons amigos oferecem muitos momentos de diversão.
- D) os bons amigos sabem compartilhar o que possuem.

Leia o texto abaixo.

Resenha: A História sem Fim, Michael Ende

Este é o momento em que eu vou contar para vocês sobre o meu livro preferido e que marcou a minha infância. *A História sem Fim*, escrito pelo alemão Michael Ende, conta a história de um menino chamado Bastian que [...] entrou em uma loja de antiguidades e achou um livro que ele começa a ler para passar o tempo [...]. O tal livro contava a história de um reino fantástico onde o herói, Atreyu, vivia várias aventuras para salvar a princesa [...]. Bastian se envolve tanto na história que é como se tudo aquilo realmente estivesse acontecendo em outra dimensão e ele fosse um telespectador, mas sua fascinação e envolvimento são tão grandes que, em um certo ponto, ele sente como se pudesse interferir na história e ajudar seu herói.

Claro que todos já devem ter assistido ou, pelo menos, ouvido falar das três versões de filmes que foram feitos sobre a história, mas, como uma grande admiradora da obra, garanto que o livro é muito melhor! O que me fascinou em *A História sem Fim* foi essa ideia de que os personagens poderiam mesmo existir e tudo aquilo poderia mesmo ser real e, talvez, em algum lugar, alguém estivesse lendo a minha história e todo o universo não passasse de vários livros dentro de outros livros sendo lidos ao mesmo tempo. [...]

BRITO, Fernanda. Resenha: A história sem Fim, Michael Ende. In: *Beco Literário*, 2018. Disponível em: <<https://becoliterario.com/resenha-historia-sem-fim-michael-ende/>>. Acesso em: 16 ago. 2022. Fragmento. (P080151H6_SUP)

14) (P080151H6) Nesse texto, a palavra "marcou" (1º parágrafo) foi utilizada para

- A) indicar a data em que a autora leu a obra pela primeira vez.
- B) mostrar a importância do livro para a autora em sua infância.
- C) revelar que o livro narra experiências da infância da autora.
- D) sugerir que a autora destacou partes importantes do livro.

15) (P080152H8) Nesse texto, o trecho que apresenta uma opinião é:

- A) "Este é o momento em que eu vou contar para vocês sobre o meu livro preferido...". (1º parágrafo)
- B) "*A História sem Fim*, escrito pelo alemão Michael Ende, conta a história de um menino chamado Bastian...". (1º parágrafo)
- C) "... achou um livro que ele começa a ler para passar o tempo...". (1º parágrafo)
- D) "... como uma grande admiradora da obra, garanto que o livro é muito melhor!". (2º parágrafo)

Leia o texto abaixo.

Aurora Boreal

A aurora boreal é um fenômeno muito bonito da natureza que ocorre no polo norte da Terra. Ela resulta do impacto dos ventos solares com o campo magnético do planeta.

As luzes brilhantes caracterizam essa manifestação da natureza que pode ser vista em apenas alguns lugares do mundo. [...]

As principais cores formadas são o verde e o vermelho. [...]

A aurora boreal é visível a olho nu. Pode ser vista nos finais da tarde e durante a noite, nos primeiros meses do ano, particularmente em janeiro, fevereiro e março, quando a maioria da neve já caiu e o céu está limpo no hemisfério norte.

Também pode ser vista no outono, nos meses de setembro e outubro.

O fenômeno é visível na Noruega, Suécia, Dinamarca, Alasca, Finlândia, Escócia, Rússia, Islândia, Groenlândia e Canadá. [...]

Disponível em: <<https://bit.ly/3APw4h8>>. Acesso em: 31 jan. 2022. Fragmento. (P0518117_SUP)

16) (P0518147) Qual é o assunto desse texto?

- A) As características da aurora boreal.
- B) As principais cores da aurora boreal.
- C) Os meses em que ocorre a aurora boreal.
- D) Os países em que ocorre a aurora boreal.

17) (P0518117) Nesse texto, no trecho "A aurora boreal é visível a olho nu." (4º parágrafo), a expressão destacada significa

- A) através dos próprios olhos.
- B) com um dos olhos fechados.
- C) de maneira bastante rápida.
- D) em dias com excesso de luz.

Leia o texto abaixo.

Tati e os brinquedos

Tati tinha ido com sua mãe fazer uma visita à vovó.
A mãe e a avó de Tati gostavam muito de conversar. Enquanto as duas falavam sem parar, a menina começou a procurar alguma coisa para fazer. Vovó sugeriu:
– Dê um pulinho até o sótão e veja se encontra algum brinquedo!
Tati nem sabia que a casa da avó tinha sótão, aquele lugar onde as pessoas guardam coisas fora de uso. Subiu até o fim da escada e tentou abrir a porta, mas estava trancada. [...]
De repente, ouviu um barulho que parecia ser de pezinhos correndo. Olhou para trás e viu um ônibus de madeira cheio de pinos coloridos correndo atrás de uma chave que fugia. Os pinos do ônibus gritavam:
– Pega! Pega! Pega!
Tati colocou a mão na frente da chave e conseguiu pegá-la.
Perguntou:
– De que você está fugindo?
A chave não conseguia nem falar, de tão cansada. Respirou fundo e, por fim, explicou:
– Sou a chave da porta do sótão!...
A chave continuou:
– Meu trabalho é guardar muito bem as coisas antigas [...]! E agora este brinquedo fugiu e quer abrir a porta para os outros saírem!
Ao ouvir a palavra brinquedo, Tati não pensou duas vezes: colocou a chave na fechadura, abriu e entrou no sótão. Só que [...] tropeçou em uma caixa [...].
A chave escapou de sua mão, voou e foi parar na última prateleira de uma estante muito alta. Para completar, a porta bateu. Tati levantou-se do chão e tentou abri-la. Que nada! Ia precisar da chave de novo! [...]

AYMONE, Sandra. Tati e os brinquedos. Editora Educar. Disponível em: <<https://bit.ly/3D6ZJ1J>>. Acesso em: 23 mar. 2022. Fragmento. (P06098117_SUP)

18) (P06098117) Nesse texto, no trecho "... e conseguiu pegá-la." (7º parágrafo), o termo em destaque refere-se à palavra

- A) caixa.
- B) chave.
- C) estante.
- D) prateleira.

19) (P06098117) Nesse texto, no trecho "... este brinquedo fugiu e quer abrir a porta para os outros..." (13º parágrafo), o termo destacado foi utilizado para

- A) apontar explicação.
- B) indicar conclusão.
- C) marcar adição.
- D) mostrar oposição.

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<https://bit.ly/3zWJ4kP>>. Acesso em: 14 jan. 2022. (P07082317_SUP)

- 20) (P07082317) Nesse texto, é possível entender que
- A) a mãe de Calvin não sabe como subir no telhado.
 - B) a mãe de Calvin trabalha muitas horas por dia.
 - C) Calvin ficou preso fora de casa.
 - D) Calvin não queria tomar banho.

Leia o texto abaixo.

O curso dos amigos

Os desenhos do Pedro,
esse menino é mesmo fera,
faz cada monstro de dar medo.
Um dragão com duas cabeças,
um gigante com olho na testa,
um ser meio gente, meio serpente [...]

Daniel, seu amigo,
que fica sempre surpreso
com os desenhos de Pedro,
uma vez disse ao parceiro
que não conseguia desenhar como ele,
por mais que tentasse um dia inteiro. [...]

Aninha, que era vizinha, [...]
esperando por Mabel,
a irmã do Daniel,
ouviu a conversa
e saiu logo com essa:
"o legal de cada um
ser bom numa coisa
mas não em outra
é que sempre se tem
algo mais a aprender". [...]

Pedro disse para os três
que podiam ensinar
uns aos outros
a desenhar, a jogar bola,
a dançar e a cantar.
Um de cada vez.
E assim fizeram
o Curso dos Amigos,
que durou mais de mês.

SILVESTRIN, Ricardo. O curso dos amigos. In: *Éra mais de uma vez*. Campinas, SP: Fundação Educar DPaschoa, 2017. Fragmento. (P08138117_SUP)

21) (P08138117) Entende-se desse texto que

- A) Aninha estava cansada de esperar por sua vizinha.
- B) Daniel ficava com medo dos desenhos do amigo.
- C) Mabel vivia atrasada.
- D) Pedro desenhava bem.

22) (P08138117) Qual é o personagem principal dessa história?

- A) Mabel.
- B) O dragão.
- C) O gigante.
- D) Pedro.

Leia o texto abaixo.

O tempo é relativo também pro amor

Me corrijam se eu estiver errada, mas vocês não têm a impressão de que somos levados a acreditar que os relacionamentos têm um tempo certo para acontecer?

Explico: tenho um grupo de amigas que se conhecem há séculos. Por acaso, depois de muito tempo nos encontramos em uma fase em que todas estão em relacionamentos (coisa rara). E é só olhar pra dentro desse microcosmos pra entender como o tempo teve – e tem – um peso absolutamente diferente na relação de cada uma.

Uma acabou de começar um namoro depois de algum tempo solteira. Parece legal, o menino. Lembro dela confusa no início, se perguntando se já podia considerar que eles estavam namorando. Ou, pouco depois, se já estava “liberado” conversar sobre coisas sérias, tipo salário e sair de casa. [...]

Outra delas namorava desde novinha com o mesmo menino. [...] Hoje, papo de mais de 10 anos depois, eles estão noivos e sem data para casar [...].

Eu mesma não fugi do peso do tempo. Namorei durante 8 anos, cercados por expectativas de todos os lados [...]. Nada do que previmos aconteceu, muito pelo contrário. Em compensação, meu relacionamento atual foi uma montanha-russa: em apenas 3 meses nos conhecemos, nos apaixonamos e começamos a namorar. [...]

Pre-ci-sa-mos ser mais independentes do *status quo*¹ que nos é imposto. Não adianta acelerar as coisas se você não está 100% confiante de que vocês têm os mesmos valores e desejos pro futuro. [...]

Para os casais que estão há muito tempo juntos, para os que se apaixonaram perdidamente, para os que já são adultos independentes, para os que moram em cidades distantes uma da outra, para todo tipo de casal, o tempo é relativo. [...]

E já que estamos no tema de tempo, eu estou a apenas algumas horas do meu próprio casamento. Real-oficial. Eu queria poder voltar no tempo para rever alguns dos nossos melhores momentos. Eu queria congelar o dia de hoje. Eu queria apertar o *fast forward*² pra espiar tudo de gostoso que ainda vamos viver. [...]

*Vocabulário:

¹ status quo: expressão em latim que significa “estado das coisas”.

² fast forward: botão de acelerar.

NARCIZO, Yasmin. O tempo é relativo também pro amor. In: *Medium*. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3bl0pUlr>>. Acesso em: 15 jan. 2021. Fragmento. (P0006837_SUP)

23) (P0008837) No quinto parágrafo desse texto, a expressão “montanha-russa” foi utilizada para

- A) contar em que local a autora conheceu a pessoa amada.
- B) demonstrar que o relacionamento da autora é emocionante.
- C) indicar que a autora gosta de frequentar parques de diversão.
- D) sugerir que a autora costuma se divertir com a pessoa amada.

24) (P0008877) Nesse texto, para defender a ideia de que somos levados a acreditar que os relacionamentos têm um tempo certo para acontecer, a autora utiliza

- A) exemplos do cotidiano.
- B) experimentos científicos.
- C) fatos históricos.
- D) opinião de especialistas.

Leia o texto abaixo.

As bonecas da Vó Maria

Areta, Badu e Fayola são 3 irmãs que não se desgrudam. Elas gostam muito de aprender, brincar e inventar profissões novas.

Areta:

– Hoje eu serei uma cuidadora de estrelas!

Fayola:

– E eu, a guardiã da lua!

Badu:

– Eu vou criar novos planetas!

Elas também adoram passar as férias na casa da Vó Maria, que cheira a canela e tem uma risada gostosa que faz todo mundo rir com ela.

Um certo dia, Vó Maria pegou um cesto com meias velhas e tecidos coloridos, chamou todas para a sala e começou a dizer:

– Agora vou contar uma história sobre 3 princesas de um reino encantado que precisa de salvação! E está no nome de cada uma delas a chave para a solução. Elas se chamam coragem, audácia e determinação.

Enquanto falava, Vó Maria tirava algumas peças do cesto e bonecas [...] criava.

Ao final da história, as meninas ficaram encantadas, porque se viram nas próprias princesas, bem ali pela vovó montadas! [...]

Disponível em: <<https://www.sje.sp.gov.br/media/115861/as-bonecas-da-vo-maria.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2022. Fragmento. (P070316H8_SUP)

25) (P070317H8) Essa história termina quando

- A) as meninas brincam e inventam novas profissões.
- B) as meninas ficam encantadas com a história da vovó.
- C) Vó Maria chama as meninas para irem até a sala.
- D) Vó Maria pega um cesto com meias velhas e tecidos coloridos.

Leia o texto abaixo.

A importância de manter hábitos saudáveis na rotina diária

[...] Alimentar-se de maneira equilibrada e saudável é essencial para uma boa nutrição e o funcionamento adequado de todo o corpo. Isso porque os alimentos têm um papel muito importante na saúde e bem-estar das pessoas [...].

Segundo Paula Quitério Oliveira [...] "Nenhum extremo é saudável, por isso, ao optar por um cardápio balanceado no dia a dia [...], é possível garantir uma variedade importante de nutrientes", explica a nutricionista. Portanto, prefira sempre uma alimentação saudável, diversificada, equilibrada [...].

O arroz com feijão, por exemplo, fornece uma boa quantidade de aminoácidos essenciais para o corpo humano e é um prato simples de ser feito. "Como acompanhamento, uma excelente opção é uma omelete de legumes, que promove a manutenção da massa muscular, além de uma salada de alface com tomate, que dá a sensação de saciedade", diz.

As frutas e cereais são fontes de vitaminas, potássios, fibras e ajudam a baixar o nível de colesterol ruim no organismo. [...] "A união de mamão e chia, por exemplo, é perfeita para o café da manhã ou lanche da tarde. Ela possui poucas calorias [...] e fortalece o sistema imunológico. Para beber, a vitamina de abacate e aveia ajuda a melhorar a saúde cardiovascular, diminuindo os riscos de complicações no coração", afirma a especialista.

Os carboidratos são a principal fonte de energia do corpo e devem ser consumidos regularmente e em intervalos frequentes [...]. E, sempre que possível, consuma os alimentos na sua forma integral, assim você aumenta a ingestão de carboidratos complexos, que são as fibras, as quais ajudam no funcionamento do intestino. [...]

Disponível em: <<https://bit.ly/3QDQcy0>>. Acesso em: 29 dez. 2021. Fragmento. (P08138717_SUP)

26) (P08138717) Nesse texto, há uma opinião no trecho:

- A) "... promove a manutenção da massa muscular...". (3º parágrafo)
- B) "... é perfeita para o café da manhã ou lanche da tarde.". (4º parágrafo)
- C) "... ajuda a melhorar a saúde cardiovascular...". (4º parágrafo)
- D) "... consuma os alimentos na sua forma integral...". (5º parágrafo)