CENTRO UNIVERSITÁRIO UNICARIOCA
MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Luciana Jesus de Souza

PRODUÇÃO ESCRITA EM FOCO: O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E O USO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS TEXTUAIS

Rio de Janeiro
2022

Luciana Jesus de Souza

Produção Escrita em Foco: o ciclo de alfabetização e o uso de ferramentas tecnológicas na construção de narrativas textuais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

Orientadores: Profª. M. Sc. Sheila da Silva Ferreira Arantes
Profº. D. Sc. Antônio Carlos de Abreu Mól

Rio de Janeiro
2022

LUCIANA JESUS DE SOUZA

PRODUÇÃO ESCRITA EM FOCO: O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E O USO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS TEXTUAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

A Presidente da Banca, abaixo assinado, atesta que os membros da banca participaram de forma remota desta defesa de dissertação.

Examinado por:

Profa. Sheila da Silva Ferreira Arantes, M. Sc. (UniCarioca)
Presidente da Comissão Examinadora

Prof. André Cotelli do Espírito Santo, M. Sc. (UniCarioca)

Profa. Aline Santos de Lima Ramos, M. Sc. (SME/RJ)

Profa. Daiane de Macedo Costa Conti, D. Sc. (SME/RJ)

Rio de Janeiro

2022

S719p Souza, Luciana Jesus de
Produção escrita em foco : o ciclo de alfabetização e o uso de ferramentas tecnológicas na construção de narrativas textuais / Luciana Jesus de Souza. – Rio de Janeiro, 2022.
f.

Orientador: Sheila da Silva Ferreira Arantes e Antônio Carlos de Abreu Mol
Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2022.

1.Alfabetização. 2. Escrita – Ferramentas tecnológicas. 3. Produção de texto. I. Arantes, Sheila da Silva Ferreira. II. Mol, Antônio Carlos de Abreu, prof. orient. III. Título.

CDD 371.344

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, que foram incansáveis na jornada de nos fazer entender o potencial que tem a educação.

"Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça", deixemos que nossos alunos possam contar suas próprias narrativas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família, que na figura dos meus pais, Maria Lúcia e João Raymundo, em tempos tão sombrios que atravessamos, compreenderam a importância desse projeto em minha vida. Na organização dos domingos, como o único dia possível para um visita ou encontro, aos muitos cafés da manhã que tomamos e das risadas que nos fizeram refletir sobre a importância de se estar VIVO e com quem amamos.

Ao meu marido, companheiro e amigo, Rafael Haddad Cury Pinto, que me incentivou do início ao fim, que me entendeu nos diversos humores que passei e proporcionou a estrutura logística do silêncio, do administrar os problemas em meu lugar, da sua colaboração na saúde e dinâmica do lar, afinal muitas vezes estava em casa, mas ao lado de algum autor ou na busca incansável por um texto, e ele, sempre compreendeu e apoiou.

Agradeço a minha amiga e diretora Raquel Monteiro, por me incentivar e viabilizar esta ampliação de conhecimento. Por fazer parte desse processo como sua coordenadora pedagógica, que muitas das vezes eu entrava em desespero (trabalho, estudo e vida). E ela simplesmente falava: _ Pare de se cobrar tanto.

A querida Heloísa Helena, minha diretora adjunta, que segurou muitas quintas-feiras na escola, para que eu pudesse produzir mais conhecimento, para mim e para a própria São Domingos.

Aos professores da UniCarioca que nos atravessaram com muito conhecimento em um período de pandemia, que nos fizeram ampliar a visão sobre as potencialidades da tecnologia, entender mais o humano que há em nós e como isso possibilita transformar a nossa prática.

E em especial, agradeço a Deus por colocar em minha vida a Professora Sheila Arantes, mulher forte, destemida e guerreira, que atravessou a minha caminhada e não me soltou em momento algum, nem nas angustias e nos domingos de manhã, que eu mandava mensagens em horários extremamente adversos, onde sempre tive um retorno ou incentivo, meu muitíssimo obrigada!

A minha querida amiga Claudete Chafin, uma parceira do mestrado para a vida, que me ouviu muito nessa caminhada, aprendemos tantas coisas juntas e trocamos tantas outras. Mulher forte e mãe incansável, obrigada Clau por este encontro, e que possamos nos encontrar de verdade, afinal, só nos conhecemos no virtual.

E por fim e não menos importante, agradeço aos alunos do CIEP Vinícius de Moraes, que me provocaram os pensamentos em produzir aulas melhores, mais motivadoras, mais significativas. É por vocês que nós educadores nos propomos a pensar, pesquisar e sermos melhores seres humanos, melhores profissionais e melhores “Tios e Tias”, sem vocês, nenhuma dessas pesquisas, nenhum dos planejamentos nos impulsionariam tanto.
Para as Stephanies, aos Jonathans, aos Tonys Clew, e tantos outros alunos, meu muito obrigado!

RESUMO

O presente estudo ocorreu no âmbito da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, sendo produto da inquietude do chão da escola, e buscou observar as dificuldades de trabalhar tanto as habilidades e competências da escrita narrativa que constam na BNCC (2017), quanto o modo de tornar este conhecimento atrativo aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, não se limitando aos alunos daquela turma, mas direcionando-se para outros colegas que venham a ter a mesma dificuldade no âmbito de suas práticas pedagógicas. Isto posto, o ponto principal deste estudo visa propor metodologia para o desenvolvimento de repertórios textuais narrativos que sejam significativos para os alunos do 3º ano do ensino fundamental da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, por meio de sequências didáticas e das Novas Tecnologias da Educação. A trajetória deste texto perpassa quatro objetivos para responder essa questão principal: o primeiro é elencar os elementos narrativos contextualizados na esfera da BNCC; o segundo objetivo visa criar sequências didáticas com o uso de ferramentas tecnológicas para a prática dos professores; o terceiro consiste em planejar e executar uma formação voltada aos educadores, cujo conteúdo versa sobre a escrita de textos narrativos e o uso das tecnologias digitais. Finalmente, o quarto objetivo avalia os produtos produzidos como: a sequência didática, o *e-book* e o *website*, pela perspectiva dos pares. Com isso, conclui-se a possibilidade de junção entre as produções narrativas dos alunos, tornando-as mais atrativas, criativas e protagonistas. Considera-se, assim, a formulação de estratégias que supere a dificuldade tecnológica quanto à instrumentalização dos professores no uso das plataformas sugeridas e à falta de alguns recursos tecnológicos, com a flexibilização dos recursos, conforme observado pelos professores.

Palavras-chave: Escrita Narrativa. Sequência Didática. Formação de Professores.

ABSTRACT

The present study occurred within the scope of the City Hall of Rio de Janeiro, being the product of the restlessness of the school floor, and sought to observe the difficulties of working both the skills and competencies of narrative writing that are included in the BNCC (2017), as well as the way to make this knowledge attractive to students of the 3rd year of elementary school, not limited to the students of that class, but directing themselves to other colleagues who will have the same difficulty in the context of their pedagogical practices. This said, the main point of this study aims to put methodology for the development of narrative textual repertoires that are significant for students of the 3rd year of elementary school of the City Hall of Rio de Janeiro, through didactic sequences and new technologies of education. The trajectory of this text goes through four objectives to answer this main question: the first is to list the narrative elements contextualized in the sphere of the BNCC; the second objective aims to create didactic sequences with the use of technological tools for the practice of teachers; the third it consists of planning and executing a training aimed at educators, whose content deals with the writing of narrative texts and the use of digital technologies. Finally, the fourth objective evaluates the products produced as: the didactic sequence, the *e-book* and the *website*, from the perspective of the pairs. Thus, it concludes the possibility of joining between the narrative productions of the students, making them more attractive, creative and protagonists. Thus, the formulation of strategies that overcome the technological difficulty regarding the instrumentalization of teachers in the use of suggested platforms and the lack of some technological resources is considered, with the flexibility of resources, as observed by teachers.

Keywords: Narrative Writing. Didactic sequence. Teacher Training.

LISTA DE IMAGEM

1. Material de apresentação do Projeto Casa de Alfabetização 2012.....19
2. Código Alfanumérico BNCC.....38
3. *Framework* da Sequência Didática.....70
4. Modelo de Sequência Didática.....71
5. Exemplo de atividade analógica feita no *Canva*.....75
6. E-book criado na plataforma do *Canva*.....75
7. Exemplo de atividade digital proposta no *Padlet*.....76
8. Atividade digital sobre histórias proposta no *Forms.*.....77
9. Atividade de roleta giratória proposta no *Wordwall*.....78
10. Jogo da memória proposto no *LearningApss*.....78
11. Diálogo criado na plataforma *Storyboardthat*.....79
12. Frame da história: “O caracol e a Impala” no *app Stop Motion Studio*.....80
13. Página inicial do *Webnode,* acesso a sequência didática.....81
14. *Forms* de inscrição no Curso de Capacitação Pedagógica.....82
15. Cursos disponíveis para inscrição na capacitação pedagógica.....83
16. Material de divulgação da Capacitação Pedagógica do Curso 1.....84
17. Página inicial do *Google* sala de aula.....86
18. Cronograma da Formação.....87
19. Materiais e Links no Google sala de aula.....88

LISTA DE GRÁFICOS

1. Distribuição em níveis da avaliação escrita, proficiência em escrita.....6
2. Distribuição em níveis da avaliação escrita, proficiência em leitura.....7
3. Indicadores de média na rede por ano de escolaridade para Produção Textual.....23
4. Elementos da Narrativa.....41
5. Partes do Conflito.....42
6. Percurso Metodológico.....68
7. Professores com tempo de serviço no magistério inscritos no Curso 1.....85
8. Adequabilidade entre conteúdo e sequência didática.....91
9. Jogos Digitais e Analógicos.....91
10. Recursos Tecnológicos Utilizados na 4ª Etapa.....92
11. Presença de Profissionais de Outras Áreas.....94
12. Sobre o Designer e a Temática do E-book.....95
13. Utilização da SD e dos links Como Facilitador no Site.....96
14. Opinião dos educadores.....97

LISTA DE TABELAS

1. Critérios de avaliação da produção textual de 2018.....22
2. Indicadores de média na rede por ano de escolaridade para Produção Textual.....24

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise de Discurso.

ADR – Avaliação Diagnóstica em Rede.

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CEF – Coordenadoria de Ensino Fundamental.

CME – Conselho Municipal de Educação.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CRE – Coordenadoria Regional de Educação.

EF – Ensino Fundamental.

EI – Educação Infantil.

EM – Ensino Médio.

GNL – Grupo Nova Londres.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MEC – Ministério da Educação.

NCBM – Núcleo Curricular Básico Multieducação.

OBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

OCPL – Orientações Curriculares de Língua Portuguesa.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PNA – Política Nacional de Alfabetização.

PNAD – Pesquisas Nacionais de Amostragem de Domicílios.

PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PNLD – Programa nacional do Livro Didático.

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SD – Sequência Didática.

SME-RJ – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação.

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....1
1.1. Inquietação.....1
1.2. Caracterização do Problema.....2
1.3. Tecnologia na Educação.....7
2. OBJETIVOS.....9
2.1. Objetivo Geral.....9
2.2. Objetivos Específicos.....9
3. ALFABETIZAÇÃO E SUAS INFLEXÕES.....10
3.1. Alfabetização e o Letramento vistos em meados do século XXI.....10
3.2. Alfabetização e Ação Pedagógica.....13
3.2.1. Alfabetização: Pensamento Pedagógico.....13
3.2.2. Alfabetização: Suas Estruturas.....17
4. ALFABETIZAÇÃO E SEUS ATRAVESSAMENTOS.....25
4.1. A Leitura do Mundo e dos Contextos Sociais.....25
4.2. A Escrita Discursiva.....29
5. A BNCC NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.....35
5.1. Habilidades e Competências de Escrita.....35
5.2. Elementos da Narrativa.....39
5.3. Estruturas Tenológicas.....45
6. TECNOLOGIA E SEU USO EDUCACIONAL.....49
6.1. Os Termos Imigrantes Digitais e Nativos Digitais nos Dias de Hoje.....50
6.2. Gerações Tecnológicas.....54
6.3. Uso da Criatividade.....58
6.4. Protagonismo Como Componente Curricular.....62
6.5. Aprendizagem Significativa.....65
7. PERCURSO METODOLÓGICO.....68
7.1. Sequência Didática e a Escolha do Tema.....69
7.2. Recursos Digitais e Jogos.....74
7.3. Formação com os Professores.....82
8. RESULTADOS.....90
8.1. Análise de Resultados.....90
9. CONCLUSÃO.....98

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 101

APÊNDICE A 112

APÊNDICE B 138

APÊNDICE C 152

1. INTRODUÇÃO

1.1. Inquietação

Como profissional da Educação Básica, licenciada em História e em Pedagogia, exercendo minha função, que compõe o primeiro Ciclo da Alfabetização[1] há mais de 10 anos, percebi o quanto os alunos possuíam grande dificuldade em responder às demandas das avaliações de escrita e de produção textual, trabalhados com maior minúcia no 3º ano do Ensino Fundamental.

Sejam as avaliações feitas por organismos internos, como as de desempenho das unidades escolares feita pela própria Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), chamadas de Avaliações Bimestrais até o ano de 2020, e que, em 2021, passaram a ter um convênio com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e ganharam outra nomenclatura de Avaliação Diagnóstica em Rede (ADR), instância na qual uma das avaliações é a de Produção Textual (aplicadas a partir do 3º Ano seguindo até o 9º Ano do Ensino Fundamental) ou se consideram avaliações externas, como a Prova Rio[2].

Ainda existem as avaliações de âmbito nacional, como a Avaliação Nacional da Alfabetização[3] (ANA) (BRASIL, 2013a), sendo esta um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRASIL, 2013), entre outros instrumentos de avaliação efetuados em âmbito nacional.

Desse modo, em minha atuação profissional de sala de aula, pude observar o "gargalo" que é causado nesse segmento e o grau de dificuldade por parte dos

---

[1] Os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos constituem o ciclo da alfabetização e letramento.

[2] Prova Rio, uma avaliação de Língua Portuguesa e Matemática para os alunos de 3º, 4º, 7º e 8º anos, que vinha com preenchimento de questionários para os professores e gestores da unidade escola, resultado tal que comporia uma média. Decreto n° 30.860, de 01/07/2009 disponível em http://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/533#/p:4/e:533?find=Decreto%20n%C2%B0%2030.860.

[3] **ANA**– A Avaliação Nacional da Alfabetização é um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e mede os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Passam pela avaliação todos os estudantes do terceiro ano do ensino fundamental matriculados nas escolas públicas no ano da aplicação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&category_slug=setembro-2015-pdf&Itemid=30192.

professores em atender aos critérios de avaliação da produção textual no âmbito de suas aulas, com os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da rede.

Vale lembrar que a prova de Produção Textual, oriunda da SME-RJ, possui exigências ao professor, seja em suas aplicação e avaliação; seja para o aluno, instância na qual o estudante bem avaliado é aquele que alcança algumas expectativas que compõem a nota para o texto narrativo produzido pelo aluno para a demanda em questão.

Para o 3º ano, são cobrados elementos que norteiam um texto narrativo condizente com os objetivos e habilidades desse nível e, para serem alcançados com êxito, deveriam conter itens textuais elaborados com os seguintes elementos: estrutura, coesão, coerência e uso correto da Língua Portuguesa, fatores que implicam diretamente na apresentação dos personagens, na ambientação do espaço onde ocorre a história, na composição das narrativas, na sequência lógica do enredo e no clímax da história, elementos que são alguns dos entraves observados.

Com isso gostaria de compreender o porquê dessa dificuldade dos alunos em compreender e sistematizar essas estruturas textuais em suas produções narrativas, possivelmente essas aulas não foram atrativas e significativas para eles. Dessa forma, seria possível que o uso das tecnologias, agregadas ao fazer pedagógico, pudesse contribuir para um amadurecimento desse alunado, criando melhores condições para a aprendizagem dessas estruturas textuais no próprio sentido de um texto narrativo e postas nas avaliações respondidas por esses sujeitos?

1.2. Caracterização do Problema

Na estrutura contida dentro do Ensino Fundamental, é no fim de um ciclo, que compreende do 1º ao 3º ano, que a alfabetização se faz latente e torna-se um divisor de águas para quem adquiriu as competências de leitura e de escrita necessárias para seguir as próximas fases que comporta esta parcela de forma qualitativa.

No olhar sobre a leitura e a escrita no âmbito do Ensino Fundamental, torna-se urgente, com o objetivo de dirimir índices nacionais que assolam a educação, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[4], que analisa as informações como as taxas de analfabetismo, haver sido observada uma melhora

[4] O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE se constitui no principal provedor de dados e informações do país, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal.

nesse índice, por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)[5] de 2019, a partir de dados referentes à realidade de pessoas acima de 15 anos ou mais, de aproximadamente 6,6%, ou seja, de 11 milhões de analfabetos.

Com tais percentuais, podemos concluir que houve uma melhora de 0,2% do indicador relativo ao ano de 2018 e, no âmbito da Região Sudeste, a que se destina este estudo, o índice está relacionado a 3,3% de pessoas. Vale destacar que, em parâmetros nacionais, somente 46,6% da população de 25 anos ou mais de idade estava concentrada nos níveis de instrução até o Ensino Fundamental completo ou equivalente em 2019 (PNAD Contínua).

É sobre a ótica dessa análise que a alfabetização e o letramento irão permear os documentos oficiais que regem a educação no Brasil. A Educação Básica, primeiro estágio da escolarização dos indivíduos, tem por finalidade, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, no Art. 18º, "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania", condição esta que perpassa a importância e o compromisso de sistematizar conceitos, habilidades e estruturas ligados à aprendizagem básica da leitura, da escrita e das operações matemáticas simples, mas não se reduz a ela, privando desses sujeitos o acesso em esferas sociais, econômicas e culturais.

Direcionando a perspectiva de uma ação mais enérgica dentro do campo da língua materna, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) direcionados para a Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (1997) demonstram a necessidade de combinar os saberes que envolvem a leitura e a escrita, no contexto das experiências sociais e culturais. Afinal, é na escola que as crianças vivenciam experiências com um olhar mais sistematizado e orientado para apreciar, criticar e reler a cultura em que sua sociedade lhe inseriu. Envolve-se, dessa forma, o mundo letrado com o cultural. Trata-se, portanto, de

> [...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p. 21).

[5] A PNAD Contínua, visa produzir indicadores para acompanhar as flutuações trimestrais e a evolução, a médio e longo prazo, da força de trabalho e outras informações necessárias para o estudo e desenvolvimento socioeconômico do País.

Por conseguinte, situa-se a importância e a responsabilidade que a esfera educacional possui em seu fazer pedagógico, de viabilizar tais imersões para os alunos, sendo a escola um dos protagonistas desse processo de práticas sociais junto à leitura e a escrita. Tal agência de letramento tem, como um de seus objetivos, a função de promover o letramento em todos os espaços escolares, tendo o professor como mediador desse processo, fazendo uso dos diferentes gêneros textos, dentro das diversas possibilidades de linguagens, buscando promover e dinamizar o conhecimento sobre as culturas em que o Brasil possui em sua formação estatal.

Assim, para que a alfabetização e letramento ocorram de forma construtiva, é necessário se pensar os espaços educacionais, as atividades que são propostas e que façam parte do contexto dos alunos, de suas vivências e realidades, para que dialoguem com “os objetivos de Língua Portuguesa salientam também a necessidade de os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social” (BRASIL, 1997, p. 37), objetivos que trabalhem a intertextualidade, as diversas leituras que podem conter um quadro, uma charge, uma piada, uma tirinha, um poema ou uma história, por exemplo.

No âmbito das políticas públicas nacionais, temos o Plano Nacional de Educação (PNE), que foi criado como uma estratégia de planejamento de ações para os diversos segmentos da educação brasileira. Inclui diversos setores sociais para sua construção, de forma que este ganhe escopo de uma gestão democrática e de participação da educação. Houve outros planos no decorrer da história do país, mas seu surgimento efetivo adveio da Constituição Federal de 1988 que, em seu art. 214, traçava objetivos a serem atingidos.

> I- Erradicação do analfabetismo;
> II- Universalização do atendimento escolar;
> III- melhoria da qualidade do ensino;
> IV- Formação para o trabalho;
> V- Promoção humanística, científica e tecnológica do País.
> VI- Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988).

O atual PNE foi criado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, sua vigência é de uma década e seus impactos são de médio e longo prazo. Desse modo, o PNE procura alterar a realidade de todas as esferas da educação, desde a

Educação Infantil ao Ensino Superior. São 20 metas e estratégias a ser alçadas, com porcentagem de indicadores em cada uma delas.

É necessário lembrar que todo plano deve ser gerido por suas esferas. Nesse caso, há metas que incluem a participação efetiva do Distrito Federal, de Estados e de Municípios, sendo fiscalizados e acompanhados pelos entes como o Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara dos Deputados e Comissão de Educação.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apresentou o Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2020, exercendo, assim, a sua atribuição de publicar, a cada dois anos, estudos para aferir a evolução do cumprimento das metas estabelecidas no PNE, conforme determina a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Das metas apresentadas no PNE, a que esbarra diretamente na análise desse estudo é a Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental. Segundo o Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2020:

> Na alfabetização das crianças, os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) 2016[6] mostram que, em Leitura, por exemplo, mais de 20% dos alunos do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas encontram-se no nível mais baixo da escala (nível 1) e cerca de 50% deles não ultrapassam o nível 2. Os resultados da Meta 5 mostram-se ainda maculados por notórias desigualdades em relação aos níveis de Leitura, Escrita e Matemática alcançados pelos alunos do 3º ano, quando consideradas as regiões, os estados, as redes de ensino e a localização das escolas (BRASIL, 2020, p.17)

Ainda, é mencionado que:

> [e]m nível nacional, nota-se que há maior concentração de estudantes nos níveis 2 e 3 da escala de Leitura nas duas edições da ANA (cerca de dois terços dos estudantes), tendo havido ligeira melhora em 2016, expressa pelo crescimento de dois pontos percentuais (p.p.) no quantitativo de estudantes posicionados no nível 4, ainda que o percentual de estudantes no nível mais baixo tenha se mantido constante (22%) (BRASIL, 2020, p. 129).

[6] Os dados apresentados são resultados da ANA aplicada no ano de 2016. A aplicação que deveria ocorrer em 2018 foi cancelada e a Portaria Inep nº 366, de 29 de abril de 2019, determinou que o processo de avaliação da alfabetização ocorresse por amostragem no 2º ano do Ensino Fundamental, em 2019. (BRASIL, 2020, 17).

É interessante notar os parcos avanços nos índices que contemplam o Ensino Fundamental, quando é analisada a esfera nacional desses índices, principalmente nos níveis que se relacionam com a Leitura, a Escrita e a Matemática.

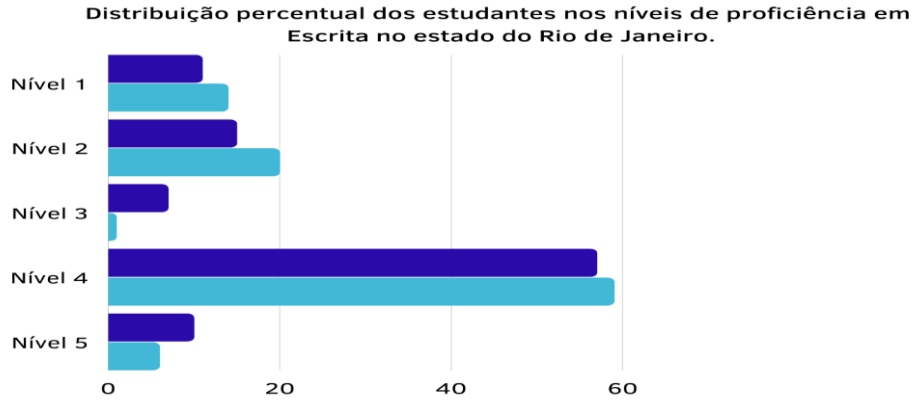
Faz-se necessário pontuar que, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir do dia 20 de dezembro de 2017, o presente documento indica um adiantamento da duração destinada para a alfabetização dos estudantes, que antes era feito até o 3º ano do Ensino Fundamental, o foco desse processo, direcionando-se posteriormente até o 2º ano do Ensino Fundamental.

> Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica (BRASIL, 2017, p. 87).

Tal abordagem se dá de modo diferente do que versa o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sendo esta uma diretriz anterior, em que o prazo limite da alfabetização se daria no 3º ano do Ensino Fundamental, ao que a própria BNCC determina.

Quando são investigados a fundo os índices do estado do Rio de Janeiro, pode-se destacar que os números em porcentagem não avançaram muito de 2014 para o ano de 2016. Isso porque grande parte dos alunos se encontram na escrita no nível 4, sendo que ainda é verificado que há uma parcela significativa de alunos em níveis 1 e 2 de Escrita, segundo avaliações como o ANA.

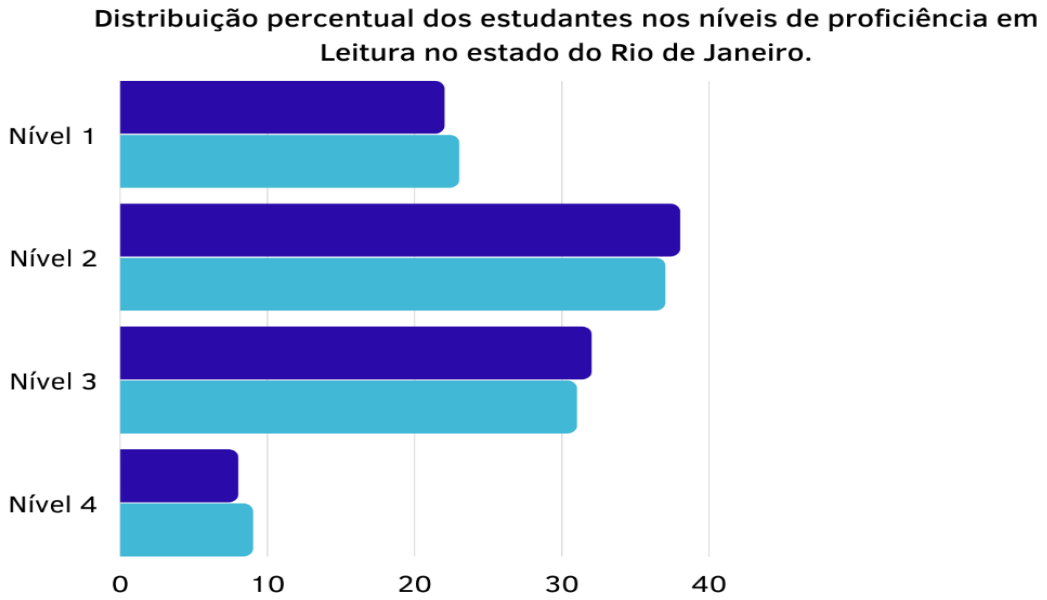
Gráfico 1: Distribuição em níveis da avaliação escrita, proficiência em escrita



Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do ANA (2014/2016).

No que diz respeito aos índices que envolvem a Leitura como parâmetro de análise, os estudantes são alocados em níveis como 2 e 3, estando muito aquém das taxas do nível 4 de Leitura.

Gráfico 2: Distribuição em níveis da avaliação escrita, proficiência em leitura



Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do ANA (2014/2016).

Dessa forma, percebesse-se que ainda é necessário progredir nos índices apresentados pelas avaliações nacionais e cumprir, de forma significativa, o Plano de Metas para a Educação.

1.3. Tecnologia na Educação

Com o aparecimento da Pandemia de Covid-19, o mundo teve que se adaptar ao uso de novas tecnologias e, no campo da educação, tal situação não poderia estar aquém desse acontecimento global. Dessa forma, muitas tecnologias foram aperfeiçoadas para afetar de forma positiva as aulas, principalmente as do campo das linguagens.

Segundo Rio de Janeiro (2010), a Plataforma Educopédia, em 2010, adquiriu novo nome e outras funções em 2021, havendo sido criada para alocar aulas digitais *online* das diversas disciplinas ministradas no Ensino Fundamental. Tal plataforma digital possui o acervo de planos de aula para acesso de professores da rede, e pretende atender um público da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Em 2021, a Prefeitura do Rio de Janeiro criou o aplicativo *Rioeduca em Casa*, que se propõe a ser uma plataforma que agregue: aulas síncronas e assíncronas, acesso aos resultados de notas, aloque de Material Rioeduca do aluno, lugar de efetuar uploads, realizar downloads, visualizar PDFs desses materiais, opção de acesso aos canais de aulas que também passam na televisão e a livros digitalizados.

Mombach e Soares (2020) analisaram o uso de aplicativos que colaborassem na identificação da hipótese escrita do aluno. Na referida pesquisa, foi idealizada uma tecnologia de sondagem chamada "*Children Literacy Aid Tool*" (CLAT), sendo que a referida tecnologia pretende ser um aliado de pais e professores em seu uso pedagógico.

O uso das tecnologias nas aulas não é uma tarefa de fácil execução, mas pode ser facilitador entre a ação do planejamento e a aula em si, conforme mencionam Barbosa et. al. (2021), promovendo afetividade por do educando, com a interação e com o lúdico que esta proporciona.

Para Carvalho e Hienka (2017), fazer uso de tecnologias de fato potencializa o desenvolvimento pedagógico dos educandos, tornando-se um facilitador na mediação com autonomia, interatividade e uma criticidade na investigação de soluções.

Nesse sentido, é possível correlacionar pontos importantes que a norma culta traz em seu bojo, alinhados com o trabalho das sequências didáticas voltadas para o ensino Fundamental, interferindo de forma pontual em contextos como a coesão e coerências de textos, na visão de Araújo (2013).

Segundo Cordeiro (2004), por meio dos gêneros textuais, coadunando seu uso ao das sequencias didáticas, é possível intervir, de forma pontual, no processo de aprendizagem dos alunos, seja na confecção ou na refação de alguma tarefa da produção.

Foi-se o tempo de uma escola que padroniza sua forma de abordar os conteúdos, com resultados já sabidos, que prefere não enxergar a sociedade em que vive, desperdiçando as capacidades e habilidades dos alunos que dela compreendem o mundo. Sendo assim, é a partir de autores como Moran (2015), que defende que tais textos podem ser direcionados para a tecnologia e a educação, que o presente trabalho se lança em pesquisar os objetivos que se apresentarão.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo Geral

- Propor metodologia para o desenvolvimento de repertórios textuais narrativos que sejam significativos para os alunos do 3º ano do ensino fundamental da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, por meio de sequências didáticas e das Novas Tecnologias da Educação.

2.2. Objetivos Específicos

- Elencar os elementos narrativos contextualizados na esfera da BNCC.
- Criar sequências didáticas com o uso de ferramentas tecnológicas para uso dos professores;
- Planejar e executar uma formação para professores, cujo conteúdo versa sobre a escrita de textos narrativos e o uso das tecnologias Digitais;
- Avaliar a sequência didática, o e-book e o website junto aos professores.

3. ALFABETIZAÇÃO E SUAS INFLEXÕES

Neste capítulo, pretende-se suscitar questões relacionadas aos termos alfabetização e letramento, nomenclaturas que ainda geram confusão no âmbito de espaços educacionais. Propõe-se o debate sobre os diversos documentos que foram inseridos ao sistema educacional brasileiro e que colaboram para reflexões que fazem do âmbito educacional. Busca-se, então mostrar a importância de tais temas, sendo atravessados pela Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, movimentos que se tornam caros aos sujeitos formados para sociedade carioca, função que articula imbricações individuais aos processos sociais entre os indivíduos.

3.1. Alfabetização e o Letramento vistos em meados do século XXI

Nas últimas décadas, diversos estudos, congressos e seminários acadêmicos procuraram entender e explicar os percursos da alfabetização, por meio do recorte de diferentes concepções sobre as práticas pedagógicas relacionados aos processos sobre o que se ensina e o que se aprende. Nessa perspectiva, alguns autores abordam a teoria da alfabetização e do letramento, como necessidade de ampliar tal funcionalidade da leitura e da escrita da palavra e, em outros momentos, é notada uma sobreposição entre estes conceitos em nosso país.

Em uma breve análise sobre o conceito de Alfabetização, o censo do país torna-se responsável pelo avanço em novas leituras sobre tal verbete já que, segundo Soares (2004, p. 7), “até o Censo de 1940, como aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome”. Posteriormente, tal conceito avançou para os sujeitos que fossem “aquele[s] capaz[es] de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz[es] de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial”.

Essa situação avança para a realidade atual, em que é entendida pelas Pesquisas Nacionais de Amostragem de Domicílios (PNAD), agora com olhar de quantos anos de escolarização aquele sujeito possui, por meio da perspectiva de que, após anos de escolarização, essas pessoas provavelmente teriam aprendido

a ler, a escrever e a utilizar tais habilidades em sua rotina. Como afirma Soares (2004, p. 8), “do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita”, percebe-se um avanço para este entendimento, ainda embrionário, mas muito mais direcionado para essa vertente.

As terminologias apresentadas nesse momento conduzem aos termos que se denominam Alfabetização e Letramento, tendo este último surgido na década de 80 e em diversos lugares do mundo com momentos históricos próximos, segundo Soares:

> É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illettrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquela denominada alfabetização, alphabétisation. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra literacy já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como reading instruction, beginning literacy tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados, a partir desse momento, nesses países, e se operacionalizou nos vários programas, neles desenvolvidos, de avaliação do nível de competências de leitura e de escrita da população (SOARES, 2004, p. 5-6).

É interessante notar que a alfabetização e sua decodificação não foram suficientes para atender as complexidades da leitura e da escrita no bojo das práticas sociais já que, em diversos países, este processo de rever tais conceitos foi necessário, o que fez com que houvesse um movimento de reconfiguração curricular.

Desse modo, o letramento, este modo de lidar com a escrita e a leitura, na visão de Soares (1998, p. 47) define-se como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”, ampliando-se, assim, o que anteriormente se limitava ao contexto da alfabetização, como ato de codificar e decodificar.

Para a professora Roxane Rojo, a concepção de letramento possui suas peculiaridades culturais:

> O “significado do letramento” varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos (ROJO, 2009, p. 99).

Observa-se que a sistematização da terminologia do letramento pela autora sofre com seu uso social e pelo tempo histórico em que esta ocorre. Considerando, então, que a cultura é um atravessador para esse conceito, o letramento ganha diversas matizes terminológico-conceptuais, dependendo de seu contexto de empregabilidade.

Aqui se coaduna com Pérez e García (2001, p. 46), para quem a alfabetização, por “acesso ao uso autônomo e crítico do código escrito, além de ser um nexo ou ponto que aproxima o indivíduo da cultura, ampliando sua compreensão do meio”, sendo que, para esses autores, a alfabetização em si, contempla a aquisição cultural.

Para Kleiman:

> [o] letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas de escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet (2005, p. 21).

Isto posto, a alfabetização, que antes consistia em adquirir a sistematização do código da Língua Portuguesa, compreendida como simples aquisição da grafia (letras, sílabas, palavras), de forma estanque e sem outras associações criadas pelo aluno ou ao estar alfabetizado, sendo que os sujeitos já estariam prontos para usufruir esta capacidade em sua vida. Desse modo, a terminologia ganha outro olhar, que amplia seu escopo, o seu fazer e sua estrutura de existência. Isso porque, sob essa perspectiva, não se trata apenas da decodificação, mas de seu uso para vida.

Como afirmam Tfouni, Pereira e Assolini (2018, p.17):

> [a]lfabetizar sem considerar o letramento reduz o processo de leitura e escrita a um mero ato automático de codificação/decodificação de sinais gráficos, e esse “aprendizado” não produz resultados nem faz diferença no cotidiano dos sujeitos, visto que não os torna letrados.

O Letramento é pensado como possibilidade ao contexto cultural que circunda os sujeitos que estão sendo letrados, considerando sua convivência,

ambientes sociais, e a questão histórica de sua existência nesse tempo e não em séculos passados, por exemplo, via atualização histórica da existência desses sujeitos; passando a compor fatores indissociáveis para construir as estruturas desse sujeito letrado. Como afirma Alves (2018), por exemplo, em sua pesquisa que aborda o letramento racial crítico, tal termo perpassa pela promoção de uma leitura que vai além do que está escrito, viabilizando a resolução de problemas vivenciados em sociedade.

Tornando o desafio maior, como Soares (2020) sugere aos educadores para que pensem as suas práticas envolvendo tanto o contexto da aquisição da língua, quanto ao fazê-lo dentro de situações e cenários sociais próprios para os alunos, dentro de seu tempo histórico e referente às práticas de sua localização geográfica, dando ênfase ao que é denominado de Letramento.

Os exemplos em envolvimento de cenário trazidos por Freire (2000, p. 11-12), que tinha em sua escrita a relevância de se valorizar a esfera do educando, seu “mundo” e as trocas e envolvimentos que este deve ter com o processo educacional precisam ser considerados. Isso porque, para ele, a “leitura do mundo” existe antes da leitura da palavra, e a “linguagem e [a] realidade se prendem dinamicamente”, relacionando, dessa forma, todos os intertextos que um mesmo escrito pode contemplar e a importância desses faz parte das leituras tecidas a partir da realidade do educando (e para além dela também).

3.2 Alfabetização e a Ação Pedagógica

3.2.1 Alfabetização: Pensamento Pedagógico

Dentro do contexto da SME-RJ, podem ser considerados os cadernos do Núcleo Curricular Básico Multieducação (NCBM), que vigoraram de 1996 a 2005 no universo da SME-RJ, cujo projeto central era lidar com os múltiplos universos que se encontram na escola buscando a unidade na diversidade.

Posteriormente, houve a iniciativa dos Cadernos Especiais de apoio ao professor, que englobavam os Cadernos de Apoio Pedagógico que, desde 2010, eram orientações que desenhavam o uso de uma alfabetização em ação conjunta com o letramento. Afinal, “[i]ncentivou-se, nos trabalhos oferecidos aos professores e alunos, o uso da literatura infantil e dos textos em todas as suas várias tipologias,

evitando-se uma alfabetização distanciada da verdadeira leitura" (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 7). É preciso mencionar, nesse sentido, que não somente este momento de reflexão – o da leitura por parte da literatura infantil –, mas isso se dá, também, no trabalho com os mais diversos suportes textuais que possam ser disponibilizados em sala de aula para que o aluno entenda a função social da escrita e sua representação.

Esses cadernos traziam uma mudança no modo de enxergar a escrita, ampliando a perspectiva para esta ótica do professor como apontado por Rio de Janeiro (2010, p. 7): "Esperamos que esta discussão propicie aos professores um novo olhar sobre a alfabetização. Um olhar que privilegie aspectos da Linguística, Sociolinguística e Psicolinguística". Nota-se, nesse fragmento do material, uma intencionalidade mais amplificada do olhar do professor.

Pressupõe-se que, com o uso dos Cadernos Especiais de apoio ao professor, o educador deva se apropriar em conceitos da língua e seu estudo, da interação social dessa língua e das funções psicológicas provocadas pela mesma, para que a ação da Leitura e da Escrita possa ser de efetiva utilidade em sala de aula.

Outro Caderno de Apoio Pedagógico criado pela SME, com a curatela de Maria Teresa Tedesco, no ano de 2013 versava sobre "Leitura, escrita e análise linguística" e tinha em sua estrutura de análise pressupostos de metodologia e de prática, como a leitura, escrita e a oralidade, sendo esta última um diferencial na abordagem de entendimento da leitura e da escrita, pois:

> É preciso reconhecer a escola, a sala de aula, como espaço de interlocução. Isso precisa ser rotina, ter continuidade. Entre os objetivos mais específicos do trabalho com a oralidade estariam aqueles capazes de fazer o aluno.
> -Perceber as diferenças de registros que existem na modalidade oral;
> -Aperfeiçoar a oralidade, ampliando sua capacidade de comunicação em diferentes gêneros discursivos;
> -Desenvolver a criticidade, a capacidade de argumentação, o respeito à opinião do outro;
> -Aprimorar o exercício do diálogo (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 38).

Esse Caderno traz um olhar mais dinâmico para a rotina, onde os alunos precisam praticar a oralidade em diversos momentos e o professor deve provocar nos alunos um pensamento sobre essa ação de falar e de escrever, situando as diferenças entre o que se aprende, quando é necessário expressar aquilo que a oralidade diz – com os pontos e vírgulas –, para mostrar a utilidade dos diferentes

gêneros textuais quando se utiliza da fala; promovendo reflexões e o diálogo no âmbito escolar.

O Caderno de Apoio Pedagógico de 2014, intitulado *A língua escrita: nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, que teve como consultora a professora Iza Locatelli, expõe alguns conceitos relacionados com a leitura e a escrita, de maneira prática e objetiva, com tais pontos: a competência discursiva do texto, tipologias textuais e seus usos, coesão e coerência textual, a relação entre o letramento e a alfabetização, a função da reescrita de textos; conceitos estes ligados à Língua Escrita.

Nesse percurso, é interessante lembrar a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade, estabelecendo um prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. Tal abordagem vai orientar as novas diretrizes curriculares da rede, pensando nesse novo movimento do acesso de alunos, a partir de seis anos de idade ao Ensino Fundamental. Compreende-se essa etapa da seguinte forma, segundo Brasil (2009, p.12):

- ✓ Ensino Fundamental - 9 anos de duração - Até 14 anos de idade:
- ✓ Anos iniciais - 5 anos de duração - de 6 a 10 anos de idade.
- ✓ Anos finais - 4 anos de duração - de 11 a 14 anos de idade.

As Orientações Curriculares de Língua Portuguesa (OCPL), criadas em 2009 com intuito de nortear o fazer pedagógico dentro das disciplinas ministradas no Ensino Fundamental da Prefeitura do Rio de Janeiro. Aquela sofre constantemente revisões e adequações com a participação dos diversos atores educacionais dentro da Secretaria Municipal de Educação. Dentre estas revisões a composta pela SME de 2018.

> Tal revisão se coaduna a um processo amplo de discussão curricular, no bojo dos debates propiciados pela elaboração da Base Nacional Comum Curricular. O documento das OCLP já passou por outras revisões, inclusive com participação de professores regentes, e se constitui, ele próprio, a partir de um movimento contínuo de revisão do Currículo, com base na Multieducação e nos fascículos de atualização da Multieducação (RIO DE JANEIRO, 2018, p. 3).

É interessante perceber que um documento de grande influência no fazer pedagógico dos professores e, consequentemente, na interação/prática com o

aluno, necessita de constante revisão e adequação aos novos paradigmas da sociedade e modificações, de acordo com as necessidades e as demandas da rede municipal e orientações de cunho nacional. Tal documento já se encontra com novas revisões sobre Currículo Carioca 2020[7].

Devido ao período de pandemia, causado pela Covid-19, o Conselho Municipal de Educação aprovou uma adequação feita no currículo, a chamada Priorização Curricular 2021[8], para o período vigente de pandemia (2020-2021). Dessa forma, as gerências de anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, por meio da Coordenadoria de Ensino Fundamental - CEF da Subsecretaria de Ensino, elaboraram um documento que priorizasse o atendimento aos educandos. O referido documento emergencial e orientador foi elaborado para trabalhar especificamente o currículo enquanto durar os efeitos pandêmicos no sistema educacional.

> A Priorização Curricular 2021 foi elaborada com o intuito de contribuir com o trabalho pedagógico dos professores, a fim de que possam adequar o Currículo Carioca aos diversos contextos. Ela abrange as habilidades dos componentes curriculares do Ensino Fundamental e do Projeto de Correção de Fluxo Carioca, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Língua Inglesa, respeitando os objetivos de aprendizagem do Currículo Carioca. Os critérios utilizados pelas equipes da CEF - Gerências de Alfabetização e Anos Iniciais e Gerência de Anos Finais - para elencar as habilidades, consideraram os aspectos essenciais para cada etapa de ensino, com respaldo na Lei Federal N.º 14.040/2020, em seu §3º do art.2º, que trata do cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, inclusive por meio da adoção de um continuum de dois anos escolares em um ano letivo. Ou seja, em 2021, os estudantes desenvolverão habilidades previstas para o ano de 2020 e 2021, com exceção do primeiro ano do Ensino Fundamental (RIO DE JANEIRO, 2021, p. 10).

É importante salientar que não foi criado um currículo, e que o mesmo Currículo Carioca de 2020, citado anteriormente, não sofreu alterações; muito menos que os alunos se encontram em um currículo mínimo. Consequentemente, as modificações que foram vinculadas ao Currículo Carioca de 2020 possuem o objetivo de se mostrarem de forma clara e direta para o trabalho do professor.

---

[7] A última revisão do Currículo foi feita em 2020, como consta o documento no *site* da própria SME-RJ. Acesso em: http://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/exibeconteudo/?id=10885079.

[8]. Para maiores informações sobre a Consulta e a Priorização Curricular. Acesso: http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/12833786/4323341/RelatorioConsultapublica.pdf

Vale destacar que, após essa autorização do CNE, a priorização sofre novo prazo estendido para 2022, logo o que era um biênio de ação, torna-se um currículo para o triênio (2020-2022), como ampara a Deliberação E/CME nº 50, de 14 de dezembro de 2021. Dessa forma:

> [c]onsiderando o Parecer CNE/CP nº 6/2021, que trata das Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar, e a Resolução CNE/CP nº2/2021, que institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar, posto que ambos dispositivos abordam o contínuo curricular 2020,2021 e 2022 (RIO DE JANEIRO, 2021, p. 2).

Com a Deliberação nº 50, o contínuo curricular se mantém para o ano 2022, o presente ano em curso, onde o currículo priorizado ainda contemplará especificamente: do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Ainda com atenção aos possíveis danos causados pela pandemia e seus efeitos dentro do âmbito da educação carioca.

3.2.2 Alfabetização: Suas Estruturas

Nos últimos 25 anos, a SME-RJ, junto aos processos educacionais de esfera nacional, implementou algumas ações em sua estrutura de funcionamento que sistematizou, delimitou e ampliou diversas ações na organização de trabalho no âmbito do Ensino Fundamental, com isso, a proposta desse capítulo foi resumir algumas ações que pensaram as composições desse fazer pedagógico.

No período de 1997-2000, houve a publicação do documento “A Organização do Ciclo de Alfabetização (E-DGED/ SME-RJ, 1999)”, cujo debate central foi a implantação do Ciclo de Alfabetização na rede Municipal do Rio de Janeiro, mas é com a Portaria E/DGED nº 12, que o 1º Ciclo de Formação no Município do Rio de Janeiro, ganhava tônus de “blocos únicos” e, em 2000, ocorre essa apresentação para as unidades da rede.

Em 2006, de fato, é publicada a Portaria nº 29, que versa sobre o sistema de ciclos, sendo esse ampliado para todo o Ensino Fundamental, tendo como aporte as fases do desenvolvimento dos educandos, estruturados por turmas. Logo, se observa, em Rio de Janeiro (2007a, p.11): “1º Ciclo de Formação: infância (seis a

oito anos), 2º Ciclo de Formação: pré-adolescência (9 a 11 anos) e 3º Ciclo de Formação: adolescência (12 a 14 anos)".

A implementação do Turno Único, por meio da Lei nº 5.225, de 5 de novembro de 2010, institui o Turno Único na Rede Municipal de Ensino, que estipula que: "Art.1° Fica estabelecido o turno único de sete horas em toda a rede de ensino público municipal, no prazo de dez anos, a razão de dez por cento ao ano. § 1° O turno único alcançará a Educação Infantil e o Ensino Fundamental". Lei que rege o funcionamento de algumas Unidades Escolares, para ampliar esse atendimento aos educandos.

As escolas passam a ter uma maior variação de turnos, seja ele turno parcial ou turno único. Nesse contexto, as escolas de turno parcial, que são Unidades Escolares, funcionam pela manhã, das 7h30h às 12h ou tarde, das 13h às 17h30, com o funcionamento de 4h e 30 minutos. E as escolas de turno único: 7 (sete) horas de trabalho escolar, das 7h30 às 14h30 ou das 8h às 15h; ou 8 (oito) horas de trabalho escolar, das 7h30 às 15h30 ou das 8h às 16h.

Em 2012, foi criado o Projeto Casas de Alfabetização, que envolveria o público-alvo dos alunos do 1º ano ao 3º ano, do Ensino Fundamental, seja de turno único ou parcial. O Projeto Casas de Alfabetização se apresenta para escola como um projeto construído sobre a perspectiva do "Alfabetizar Letrando". Termo que atualmente se coaduna com o livro da professora Magda Soares, intitulado de "Alfaletrar"[9].

O projeto também se entende dentro das ações de planejar e de desenvolver processos de ensino e de aprendizagem que tenham como fim a "leitura do mundo", a qual também se constrói nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita de palavras, termo este que elucida a visão de Paulo Freire.

[9]. O livro de Magda Soares (2020) *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever*, em que o termo Alfaletrar, nesse caso, é um verbo criado para representar a integração possível entre alfabetização e letramento.

Imagem 1: Material de apresentação do Projeto Casa de Alfabetização 2012



Fonte: Acervo pessoal da autora

O projeto Casa de Alfabetização visa algumas perspectivas sobre o espaço e sua organização ambiental de forma alfabetizadora, considerando os tempos organizados a partir de um planejamento eficiente, em que os alunos atuem de forma ativa, significativa e divertida dos processos de ensino e aprendizagem. Outro ponto-chave seriam as relações entre os diversos saberes e fazeres, e as relações entre/com os diferentes seres.

Tal projeto concretizou ações muito acanhadas, pois haviam propostas de espaços multimeios que não foram implantados como a Arena do Movimento, que deveria conter caixa de areia, concha acústica além de uma quadra poliesportiva ou a Ludoteca, um espaço com livros e brinquedos, por exemplo.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), feito pelo Governo Federal em 2012, é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. O mesmo foi assinado pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, tendo por consequência a criação do Pacto Carioca Pela Alfabetização onde escolas e seu corpo diretivo e docente se comprometiam com o 3º ano do Ensino Fundamental em ter como período limite uma alfabetização consolidada.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) intencionava:

I. – Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática;
II. – Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

III. – No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Este pacto também gerou, dentro das secretarias municipais e estaduais e com o envolvimento do próprio Ministério da Educação (MEC), ações como afirma a Circular E/SUBE/CED n° 016, de 04/03/013:

> As Ações do Pacto são um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas que serão disponibilizados pelo MEC e que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos Professores alfabetizadores. Estas ações apoiam-se em quatro eixos de atuação:
>
> **i) Formação Continuada** - Curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, baseado no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores alfabetizadores serão conduzidos por Orientadores de Estudo.
>
> Os Orientadores de Estudo são professores das redes, que farão um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas. É recomendável que os Orientadores de Estudo sejam selecionados entre a equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento no município ou estado.
>
> **ii) Materiais Didáticos e Pedagógicos** - Este eixo é formado por conjuntos de materiais específicos para alfabetização, tais como: livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. Além de novos conteúdos para alfabetização, muda também a quantidade de materiais entregues às escolas, cujos acervos serão calculados por número de turmas de alfabetização e não por escola, possibilitando aos docentes e alunos explorar melhor os conteúdos.
>
> **iii) Avaliações** - Este eixo reúne três componentes principais: avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos. A segunda mudança refere-se à disponibilização de um sistema informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano e que permitirá aos docentes e gestores analisar de forma agregada essas informações e adotar eventuais ajustes. A terceira medida é a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas. Também neste caso, o custo dos sistemas e das avaliações externas será assumido pelo Ministério da Educação; e
>
> **iv) Gestão, Controle Social e Mobilização** - O arranjo institucional proposto para gerir o Pacto é formado por quatro instâncias: i) um Comitê Gestor Nacional; ii) uma coordenação institucional em cada estado, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; iii) Coordenação Estadual,

> responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e iv) Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede. Ainda neste eixo, destaca-se a importância do sistema de monitoramento que será disponibilizado pelo MEC, destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto. Por fim, ressalta-se também a ênfase do MEC no fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias comprometidas com a educação de qualidade nos estados e municípios (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 2)

O pacto teve uma intencionalidade de envolver todos os atores do fazer pedagógico, desde as gestões de controle, para aferir e acompanhar o caminhar da proposta nos entes federativos, passando pela avaliação em três eixos, que tinham o caráter de acompanhar alunos e professores dentro do percurso formativo. Isso trouxe, em seu bojo, tanto a formação continuada, tão cara para reflexão e desenvolvimento dos profissionais da educação e a ação/revisão deste processo com os materiais didáticos envolvidos na formação.

Com intuito de aferir a aprendizagem dos alunos da rede municipal, a SME-RJ realizou a prova do 4º Bimestre de 2017, constituindo-se de um relatório para que se tornasse um parâmetro avaliativo e subsídio do ano de 2018, torna-se necessário citar este documento, pois ele foi o último relatório produzido pela SME com uma visão geral de sua realidade educacional para 2018. Segundo Rio de Janeiro (2017), A prova Bimestral do 3º ano é composta por 15 questões de Matemática, 15 questões de Português-Leitura e 5 questões de Alfabetização Escrita, onde além das citadas acima tem-se a prova de Produção Textual do 3º ao 9º Ano, sendo esta última nosso recorte de estudo.

Tabela 1: Critérios de avaliação da produção textual de 2018

3º ANO		
	INDICADORES	**PONTUAÇÃO**
1. ESTRUTURA	Utilizar elementos de apresentação do texto, lançando mão das características específicas da tipologia nos locais adequados e realizando a devida paragrafação. 3 itens: • Introdução • Desenvolvimento • Conclusão	2,5 = Apresenta os 3 itens bem definidos, com uso adequado dos parágrafos. 2,0 = Apresenta os 3 itens bem definidos, mas com falhas na paragrafação. 1,5 = Apresenta os 3 itens, mas em um único parágrafo. 1,0 = Apresenta 1 ou 2 itens, mas com falhas na paragrafação. 0,5 = Apresenta 1 ou 2 itens, mas em um único parágrafo. 0 = Não atende aos critérios.
2. COERÊNCIA	Compreender a proposta da produção textual e desenvolver o tema, estabelecendo uma comunicação entre emissor e receptor, por meio da elaboração de um texto estruturado. 4 itens: • Situação inicial • Conflito gerador • Clímax • Desfecho	2,5 = Narra a história, abordando os 4 itens, com coerência e clareza. 2,0 = Narra a história, abordando os 4 itens, mesmo que com algumas falhas na coerência ou na clareza. 1,5 = Narra a história, abordando apenas 3 itens, porém escreve com coerência e clareza. 1,0 = Narra a história, abordando apenas 3 itens, porém escreve com falhas na coerência ou na clareza. 0,5 = Narra a história, abordando apenas 1 ou 2 itens, com pouca consistência, apresentando falhas na coerência e na clareza. 0 = Não consegue formar um texto.
3. COESÃO	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da produção textual. (Recursos coesivos: palavras ou expressões utilizadas para ligar as partes do texto ou para evitar repetições desnecessárias).	2,5 = Articula adequadamente as partes do texto, sem apresentar problemas na utilização de recursos coesivos. 2,0 = Articula adequadamente as partes do texto, podendo apresentar eventuais problemas na utilização de recursos coesivos. 1,5 = Articula razoavelmente as partes do texto, mas apresenta problemas na utilização de recursos coesivos. 1,0 = Articula razoavelmente as partes do texto, mas apresenta uso excessivo de repetições desnecessárias. 0,5 = Articula precariamente as partes do texto, devido a problemas frequentes na utilização de recursos coesivos. 0 = Não articula as partes do texto.
4. USO DA LÍNGUA	Utilizar a escrita como sistema de representação, respeitando os seguintes aspectos do código linguístico: • uso adequado do vocabulário; • ortografia – relação grafema/fonema, espaçamento entre palavras, uso de maiúsculas, acentuação; • pontuação – ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgula; • concordância nominal e verbal (relações morfossintáticas).	2,5 = Demonstra excelente domínio do código linguístico, respeitando os aspectos ortográficos, de pontuação e de concordância. 2,0 = Demonstra bom domínio do código linguístico, respeitando os aspectos ortográficos, de pontuação e de concordância. 1,5 = Demonstra bom domínio do código linguístico, respeitando os aspectos de concordância, mas com algumas dificuldades em pontuação ou acentuação. 1,0 = Demonstra bom domínio do código linguístico, respeitando os aspectos ortográficos ou de pontuação, mas com dificuldades na concordância. 0,5 = Demonstra conhecimento reduzido do código linguístico, apresentando dificuldades com relação à pontuação, à acentuação e à concordância. 0 = Não apresenta conhecimento mínimo do código linguístico.

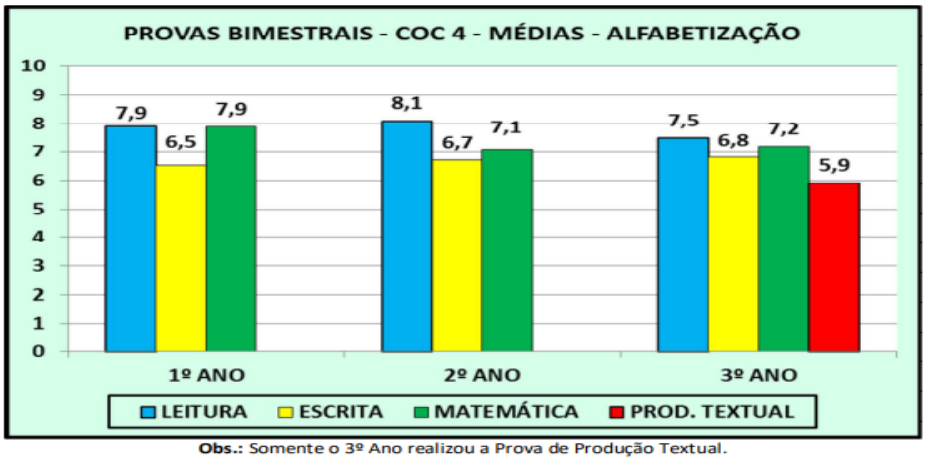
Fonte: Prefeitura do Rio de Janeiro (2018)

As Provas Bimestrais de Produção Textual estão indicadas por seis níveis, os quais constituem indicadores para a intervenção pedagógica em cada um dos critérios avaliados em: estrutura, coerência, coesão e uso da língua, entregues ao

professor por meio das coordenadorias e escolas. A tabela 1 complementa-se com as informações contidas no Relatório Bimestral de 2017, em que o professor, ao corrigir as avaliações de produção textual, precisaria aferir e pontuar seus alunos, baseado em tais critérios dentro da produção textual.

Segundo as Provas Bimestrais do 4º Bimestre do ano de 2017, a frequência dos alunos, durante a avaliação de Produção Textual, atingiu o índice de 96%, considerado um conceito BOM, cuja pontuação vai de 95% a 99%.

Gráfico 3: Indicadores de média na rede por ano de escolaridade para Produção Textual



Fonte: Prefeitura do Rio de Janeiro (2017)

É perceptível que o índice dos alunos da rede, no que diz respeito à produção textual, está abaixo de 60%, sendo um destaque negativo. Importante lembrar que dos três anos de escolarização do Ensino Fundamental é a partir do 3º que a avaliação de Produção Textual ocorre. Com o Relatório de Provas Bimestrais do 4º Bimestre do ano de 2017, produzido pela Gerência de Avaliação, é possível perceber que os alunos da rede municipal do Rio de Janeiro possuíam índices melhores na questão de leitura e de escrita, mas com baixo rendimento nas avaliações de produção textual.

Tabela 2. Média na rede por Coordenadoria de escolaridade para Produção Textual

❖ **Média da Rede e por CRE, por Ano de Escolaridade, em Produção Textual:**

PRODUÇÃO TEXTUAL												
CRE/REDE	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	REDE
3ºANO	5,9	6,0	5,9	5,8	6,0	6,3	5,6	5,8	6,2	5,9	6,6	5,9
4ºANO	6,6	6,4	6,3	6,2	6,4	6,4	6,3	6,5	6,6	6,3	6,8	**6,4**
5ºANO	6,6	6,8	6,7	6,4	6,7	6,8	6,7	6,8	6,8	6,6	6,9	**6,7**
6ºANO	6,5	6,2	6,3	6,2	6,1	6,4	6,6	6,0	6,8	6,4	6,5	**6,4**
7ºANO	6,2	6,2	6,1	6,0	5,9	6,2	6,2	6,1	6,0	6,0	6,3	**6,1**
8ºANO	6,4	6,2	6,3	6,2	6,2	6,4	6,4	6,2	6,2	6,2	6,4	**6,3**
9ºANO	6,9	6,7	6,4	6,4	6,4	6,6	6,5	6,5	6,5	6,5	6,7	**6,5**

.: Esta prova é aplicada a partir do 3º Ano.

Fonte: Prefeitura do Rio de Janeiro (2017)

Por meio de uma busca no âmbito das Coordenadorias Regionais de Educação, somente a 11ª CRE obteve a maior média de (6,6) em produção textual, próxima à nota de escrita no âmbito do universo dos alunos do 3º ano.

Na estrutura contida no Ensino Fundamental, é no fim de um ciclo, que compreende do 1º ao 3º ano, que a alfabetização se faz latente e torna-se um divisor de águas para quem adquiriu as competências de leitura e de escrita, necessárias para seguir as próximas fases que comportam essa parcela de forma qualitativa.

Atualmente, a SME-RJ, segundo dados[10] da própria secretaria, é composta de 1544 unidades escolares em funcionamento, com atendimento a 634.007 alunos e, nessa esfera, o quantitativo é de 445.560 alunos do Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano). Nesse universo de 263 unidades de Ensino Fundamental I, encontram-se 190 unidades de atendimento exclusivo para essa modalidade e 73 para atendimento não exclusivo (podendo contemplar outras modalidades/segmento como o Fundamental II e/ou Educação Infantil, por exemplo). Trata-se, então, de números com grande expressão para representar uma rede tão diversa.

[10] Educação em Números, dados retirados da plataforma da SME-RJ, com atualização de até junho de 2022. Disponível em: https://educacao.prefeitura.rio/educacao-em-numeros/.

4. ALFABETIZAÇÃO E SEUS ATRAVESSAMENTOS

Neste capítulo, compreende-se a alfabetização em seu sentido plural, muito antes da sistematização feita pela escola ou pelo olhar das regras da escrita ortográfica. Imagina-se que a “leitura do mundo, essa leitura que antecede a leitura da palavra”, reflete-se por uma leitura dentro de um fazer e do ser parte de uma sociedade, do ato de experienciar a vida. Nesse contexto, autores como Paulo Freire, Michèle Petit e Jorge Larrosa conduzem essa perspectiva de ler o mundo, antecedendo ou interagindo com a escrita.

4.1. A Leitura do Mundo e dos Contextos Sociais

Quando é feita a alusão aos arcabouços da escrita, por vezes é esquecido o processo anterior, que é a construção imagética, situacional daquela representação até sua relação gráfica. Freire (1 988, p.2) afirma que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Essa frase, tão óbvia na atualidade, requer uma reflexão aprofundada e cuidadosa, por parte do fazer pedagógico.

O autor continua assegurando que “[l]inguagem e realidade se prendem dinamicamente”; desse modo, o que é vivido pelos sujeitos nos processos, nas fases e histórias da vida pode se relacionar, de forma significativa, para as pessoas, sendo muito mais fácil uma criança, por exemplo, descrever sobre um jogo de queimado[11] e suas regras, após ela ter vivido essa experiência do jogo em uma aula de educação física, do que partir da teoria e de tentativas de colocar as regras em prática, sem se envolver anteriormente.

Por este viés o autor complementa:

> [Trata-se de um m]ovimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1988, p. 2).

Vale destacar que Freire não só propõe uma escrita sobre a leitura do mundo,

[11] Queimada- para brincar é preciso dividir o grupo em dois times. O jogador que estiver com a bola deve arremessá-la tentando acertar (queimar) uma pessoa do outro time. Quem for queimado sai do jogo. Vence a equipe que conseguir queimar todo o time adversário primeiro. Disponível em: https://mapadobrincar.folha.com.br/brincadeiras/bola/55-queimada.

como convoca os “leitores dos seus mundos” para escrevê-lo, fazendo parte do mundo em que vive, e para uma reescrita, por meio de muita reflexão sobre o que sempre é dito ou sempre é comunicado.

Um exemplo dessa convocação são as releituras de termos racistas como “criado-mudo”, após conhecer a História desse termo que remete ao período colonial onde os sujeitos escravizados ficavam à disposição de “seus senhores” nos ambientes (calados e em pé). Hoje, os coletivos negros sugerem uma extinção do termo e sua substituição por mesa de cabeceira.

Para Freire (1988, p. 9), “[a] compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”, mas, para que esse processo ocorra, é necessária a leitura do mundo e a criticidade desse mesmo mundo, a fim de refletir em tempos como os atuais, cabem termos pejorativos que o tempo histórico e social produziu e normalizou? São movimentos de criticidade necessários.

Para a antropóloga Michèle Petit, que trabalha a temática do poder da literatura através da leitura, existe uma infinidade de caminhos possíveis a ser percorridos, desde o estado do ser (um personagem e seus poderes), como de expressão, de conforto emocional, uma real leitura do que se sente, mas que, por diversos motivos, os sujeitos não conseguem dizer, e as literaturas viabilizam essa ação e entendimento.

Desde 2004, a autora é condutora de um projeto de âmbito internacional, que faz a leitura em espaços de conflitos como guerras e/ou processos de migração/imigração pressionada.

Petit (2008, p. 84-85) conclui que a leitura, ao invés de ser uma prática de entretenimento, que auxilia para que os indivíduos se tranquem em sua cultura, confundindo até os desejos individuais de cada pessoa com o local em que vivem, é uma oportunidade singular para a construção de identidade, para novos horizontes serem pensados e repensados e, principalmente, de oportunizar a compreensão do outro.

O autor ainda complementa sobre sua pesquisa:

> No fundo, o que estava no âmago da pesquisa era tudo o que, no fato de frequentar uma biblioteca e ler, contribui para que nos tornemos um pouco mais agentes de nossas vidas. Tudo o que nos permite encontrar uma margem de jogo no xadrez da sociedade. Tudo o que proporciona uma distância crítica, uma compreensão de si mesmo, do outro, do mundo.

> Tudo o que permite abrir um pouco o espaço das possibilidades e assim encontrar um lugar – mas um lugar em um mundo, em uma sociedade que transformamos um pouco, onde temos nossa parte, onde nos inscrevemos (PETIT, 2009b, p. 54).

É necessário salientar que a pesquisadora teve a postura de escuta dos seus entrevistados, remontando este olhar de reconstrução, de identidade, de pertença em qualquer espaço geográfico, tendo como aporte o encontro de si mesmo, a leitura e suas possibilidades de imprimir as características individuais no mundo.

Assim, a autora atesta que, quanto mais os indivíduos possuem a consciência em dar nome ao que se vive, aos desafios enfrentados, mais preparados os sujeitos de tornam para estar no contexto social e para futuras tomadas de decisão (PETIT, 2013, p. 112).

Para Jorge Larrosa (2011) professor de Filosofia em universidades da Espanha, a concepção da experiência e da reflexão sobre esta se dá, acima de tudo, por meio de uma reflexão significativa. Para o autor, a experiência se resume a "*isso* que *me* passa", ele define ao termo "isso", tudo que está intimamente ligado e não faz parte do sujeito, externo aquele ser, assim, "E "algo que não sou eu" significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo [...]".

O autor define esse "isso", como um "princípio de exterioridade", pois, como comporta o prefixo "*ex",* torna-se externo ao sujeito ou ao seu contexto. Também ilustra esse "isso" como "princípio de alteridade", pois, como afirma em suas palavras: "Não outro eu, ou outro como eu, mas outra coisa que eu. Quer dizer, algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro", diferente do sujeito que isso passa. Com isso, também se soma ao "princípio de alienação", estando essa condição para o "isso que me passa" ser alheio ao sujeito em questão (LARROSA, 2011, p. 2-3).

Ele continua sua reflexão ao analisar a experiência em "isso que me passa", sobre o "me", como ele mesmo afirma, "[n]ão que passe ante mim, ou frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim. A experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim, mas o lugar da experiência sou eu [...]" (LARROSA, 2011, p. 4), é a setorização dessa experiência, em seu lugar devido.

Nesse sentido, o verbo passar, em que "isso que me passa", refere-se à passagem, relaciona-se com o percurso. Afinal, "o sujeito da experiência é como

um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa [...]" (LARROSA, 2011, p. 5), deixando registros no sujeito.

O autor sintetiza sua análise com a seguinte estrutura de superfícies sobre as dimensões, segundo as quais aborda:

> Temos, então, até aqui, várias dimensões da experiência. Exterioridade, alteridade e alienação têm a ver com o acontecimento, com o que é da experiência, com o isso do "isso que me passa". Reflexividade, subjetividade e transformação têm a ver com o sujeito da experiência, com o quem da experiência, com o me dê "isso que me passa". Passagem e paixão têm a ver com o movimento mesmo da experiência, com o passar do "isso que me passa" (LARROSA, 2011, p. 6).

Essas camadas trazidas pelo autor promovem as exclusões e as definições para a experiência sobre a assertiva do "*isso* que *me* passa". Ao explicar de forma prática, pelo olhar da leitura, Larrosa cita Kafka e, com o seguinte trecho do autor, aquele compara: "Quem já leu a Metamorfose de Kafka e pode olhar-se impávido no espelho, é capaz tecnicamente de ler a letra impressa, porém é um analfabeto no único sentido que conta" (STEINER, 1994, p. 26). Com isso, Larrosa ilustra a relação do leitor com o texto, independente de qual livro ou texto escrito, concluindo: "De todo modo, o decisivo, desde o ponto de vista da experiência, não é qual é o livro, mas o que nos passa com sua leitura" (LARROSA, 2011, p. 7).

Dessa forma, no que tange o contexto da alfabetização para Jorge Larrosa temos:

> Poderia falar-se, então, de uma alfabetização que não tem a ver com ensinar a ler no sentido da compreensão, senão no sentido da experiência. Uma alfabetização que tenha a ver com formar leitores abertos à experiência, a que algo lhes passe ao ler, abertos, portanto, a não se reconhecer no espelho (2011, p. 8).

Larrosa aborda a experiência como carro chefe do processo, para o "afetar" e seus efeitos, para deixar marcas, para ser significativo, para proporcionar todas essas camadas de relações e, no fim de tudo, todos se transformarem em sujeitos diferentes, no "*isso* que *me* passa".

Essas leituras trazidas pelos autores se relacionam com os sujeitos, em diversos formatos. Essas leituras afetam os sujeitos com as experiências, que promovem impressões pessoais no mundo e com ele, e as leituras que fazemos antes mesmo da leitura sistematizada pela escolarização, a leitura do mundo.

4.2. A Escrita Discursiva

Ao tratar da escrita discursiva e destacar a amplitude do conceito no campo linguístico, não se tem a pretensão de esgotar os debates, que são decorrentes dos últimos trinta anos sobre o tema da escrita, mas têm por objetivo trazer a baila enfoques destinados ao processo da discursividade no campo educacional e da escrita da criança.

Têm-se, por base, os diversos autores que apontaram pensamentos sobre a discursividade por diversas perspectivas, entre eles a linguagem e seus desdobramentos, como Vygotsky (1995), Brait (2005; 2006), Bakhtin (2009). Trata-se de autores e pensadores práticos de nosso tempo, que debatem essa discursividade de forma atuante no campo linguístico e educacional, empregando, em sua ação e análise, de forma substancial, autores como Goulart (2013; 2014; 2017; 2020), Goulart; Gonçalves (2021), Andrade (2021), Smolka (2012; 2017), Geraldi (2013), Piaget (1987). Aí podem ser situados alguns argumentos de correntes opostas, mas ainda com ações e propostas no contexto atual de educação.

Ao pensar a alfabetização como um processo discursivo, considera-se que ela que teve sua sistematização por volta da década de 80, e que trilhou caminhos como os do campo da Psicologia, da Educação e dos Estudos Linguísticos. Então, ela perpassa, como objeto de estudo central, os modos de agir, pensar, sentir das crianças, a chamada sociogênese do desenvolvimento humano[12] (VYGOTSKY, 1995). São essas relações sociais que viabilizariam imprimir marcas pessoais a cada sujeito, que são relações que se somam a outras e que dão sentido a um grupo social específico.

Assim, o processo discursivo é galgado nas contribuições de Vygotsky[13] e Bakhtin[14], sendo vieses que transpassam o aspecto cognitivo, como a Teoria do

[12] Sociogênese, diz respeito à história do meio cultural, onde os indivíduos se inserem e suas formas de funcionamento cultural que interferem no funcionamento psicológico ou que o definem ou não, o que ocorre de acordo como cada cultura organiza o desenvolvimento.

[13] Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo russo que percorreu por diversos âmbitos da educação, enfatizava o papel da linguagem e do processo histórico social no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio.

[14] Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) foi “filosofo da interação”, sua teoria engendra sempre a comunicação entre um “eu” e “outro” e, os enunciados são a liga dessa interação. O enunciado é a representação de uma dada realidade, que ao mesmo tempo que retrata a realidade nela se refrata, portanto, a ressignifica.

Desenvolvimento Cognitivo defendida por Piaget (1987), como afirma Goulart (2013)[15], ao analisar textos de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Desse modo, no decorrer do processo de escrita, aborda-se a necessidade de situar as diversas referências semióticas[16] possíveis para os alunos, de forma a contemplar as demandas da escrita. Também não se desmerece a compreensão no que diz respeito à base alfabética, mas evidencia-se que esta, sozinha, não abrange uma alfabetização político-social, entendendo-se, portanto, o conceito de forma ampla.

Outro modo de pensar a aquisição da língua é o posto pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que versa sobre a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e tem em sua estrutura a consciência fonêmica e a instrução fônica sistemática. Como o próprio decreto prega, trata-se de "evidências científicas", mesmo não apresentando tais dados que se adequem a realidade do Brasil (na atualidade).

Segundo Andrade (2017)[17], "as ondas da Alfabetização" foram importantes para uma experimentação dos professores(as), que atuaram na alfabetização PNA (2019a), método de instrução fônica ou no método construtivista. Para ser mais esclarecedor, o PNA (2019a) em seu Art. 2º, inciso VI, entende por "consciência fonêmica um conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente", uma noção que se refere a menor unidade fonológica, a letra. Então, como argumenta Andrade (2021), ao falar sobre a Consciência Fonológica:

> 'A' Consciência Fonológica é (re)definida como se pressupostamente se restringisse consciência fonêmica, ou seja, exclusivamente focalizada em fonemas, unidades sonoras desprendidas da articulação enunciativa da língua, e eliminando as demais camadas da oralidade, tais como a prosódia, que abre-se para estudar curvas sonoras da língua (entonação, pausas, ritmo, volume), ou a fonologia, que observa os modos de pronúncia na estrutura das sílabas (estrutura de diferentes tonicidades no interior das palavras) (ANDRADE, 2021, p. 2).

[15] A referida pesquisadora analisou o processo de alfabetização de alunos durante os anos de 2007-2008, de uma unidade escolar da rede federal localizado na cidade do Rio de Janeiro.

[16] A Semiótica é a ciência que investiga o sistema de signos e as formas de representação utilizadas para transmitir sentimentos, pensamentos, ideias e ideologias. Reis et al. (2020, p. 3).

[17] Atualmente é Professora Titular de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atua no campo da Educação, na Formação de Professores, principalmente nos temas formação continuada, análise do discurso, alfabetização, letramento, escrita e leitura e ensino de língua materna.

Postura diferente é encontrada em Ferreiro e Teberosky (1986), “discípulas” de Jean Piaget, que se baseiam, como menor fragmento norteador da escrita e leitura, na sílaba. Andrade (2021) continua falando sobre a abstração motivada pela letra, sendo a mesma causadora de impossibilidades de análise linguística por meio das crianças. Dessa forma, tais elementos adquirem sentido e real compreensão se “estiverem articulados: em sílabas (morfemas, interjeições); em palavras, sempre em textos.” (ANDRADE, 2021, p. 3), sendo esta última opção a ideal, dentro de situações que possam ser contextualizadas.

É necessário salientar que os aspectos do discurso tornam-se apontamentos, pois, como Brait (2006) afirma, nos escritos de Bakhtin não há uma resolutiva teórica com ou sobre a análise do discurso como determinante temporal, mas que o autor simboliza na atualidade, dentro do que se entende por *Círculo de Bakhtin*[18], o estímulo para a gênese de análise/teoria dialógica, onde essa ação ocorre.

Em meio aos conceitos apresentados pelo *Círculo de Bakhtin*, Brait (2005) situa a Teoria da Enunciação[19], na qual a linguagem se situa entre o que se diz (palavra) oralizada ou escrita, é ou pode ser, de forma conjunta, o modo/meio de (interação e interlocução) regulador das ações e foco central do conhecimento. Assim, se dimensiona, de forma discursiva, possuindo o destaque nas relações sociais e na prática dialógica.

Com isso, os signos possuem uma característica de múltiplos sentidos[20], representada de forma fundante pela diversidade social de tipos de linguagens, tendo, por isso, pontos primordiais de significação e de sentido, envolvendo uma multiplicidade de vozes ou polifonia[21], que podem se confrontar ou que podem se coadunar permanentemente de forma dialógica.

Tal abordagem culmina na Análise de Discurso (AD), segundo Smolka (2012, p. 36):

---

[18] O Círculo de Bakhtin toma a comunicação como realização concreta da interação verbal porque entende que toda palavra procede de alguém e se dirige para alguém; toda palavra "serve de expressão a um em relação ao outro".

[19] Assim, “[...] a enunciação é o produto de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” Bakhtin (2009, p.98).

[20] A Semiótica.

[21] Polifonia-múltiplas vozes que aparecem em um texto, de forma que todas possuem a mesma valoração, sem que nenhuma delas seja subalternizada no texto, ex. a “voz” do aluno tem o mesmo peso que a “voz” do professor.

> Indica pistas concretas para uma análise dos elementos e das condições da enunciação. É necessário observar, contudo, que não se trata da aplicação da AD como tal a um objeto de reflexão pedagógica, mas de a partir da reflexão sobre os princípios teóricos e metodológicos da AD, pensar as relações pedagógicas.

A análise feita pela autora remonta uma inversão posicional, para que o professor venha a se orientar/posicionar de forma correta, ao propor a relação do discurso em sua sala de aula, trazendo a reflexão como mote para a prática desse ambiente.

Por conseguinte, parte-se da produção de linguagem, tendo como pano de fundo a produção histórica e cultural, considerando o processo de evolução da própria língua. Dessa forma, têm-se a forma verbal da linguagem como modo de interação, seja no âmbito de sua produção e de produtos dos indivíduos, considerando elementos diretamente relacionados com fatores que tocam, formam e transformam. Consequentemente, são esses desenvolvimento e esquemas mentais dos sujeitos. Nas palavras de Goulart (2020, p. 7):

> A cultura escrita se constitui, vinculada à cultura oral, como um plurilinguismo social, ou seja, múltiplas linguagens sociais e gêneros do discurso se inter-relacionam complexamente e formam novas teias de conhecimento, hipóteses, especulações. A escola é lugar de tentar ensaiar e mesmo de errar.

A autora contempla a amplitude cultural que abarca a escrita e, nesse contexto, aponta a funcionabilidade da escola em disponibilizar espaço para várias ações, até mesmo sobre o erro, como possibilidade de construção de conhecimento e de trilhar rotas para o ensino.

Olhar sobre o prisma discursivo, seja no andamento humano, seja no âmbito da linguagem, traz outros encadeamentos que relacionam o exercício do professor e as possibilida**d**es de aquisição do conhecimento pela criança, que permeiam uma trama histórica de construção e de um movimento de transformações.

Devido ao fato de os sujeitos fazerem parte de um mundo letrado e embebido pela escrita, participando de muitas práticas sociais, este infante age com e sobre a linguagem, construindo informações (sobre) a escrita. Tal pressuposto baseia-se numa troca constante, seja na comunicação com os outros ou consigo mesmo.

A exemplo dessa análise, Smolka (2012, p. 57) exemplifica, por meio de alguns movimentos de interação feitos na sala de aula:

> Quando a professora soletra as palavras e mostra as letras do alfabeto, ela está destacando, apontando e nomeando elementos do conhecimento para a criança, e indicando uma forma de organização deste conhecimento. Quando a criança fala, pergunta ou escreve, é ela quem aponta para a professora o seu modo de perceber e relacionar o mundo. Nessa relação, o conhecimento se constrói.

Deve-se frisar que, na sociedade em que se vive, a nomeação de uma "sociedade de discurso", como aplica Geraldi (2013), seja pelas estruturas teóricas, as observações linguísticas, causam deslocamentos que envolvem e perpassam as ações do professor e o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, o professor é o interlocutor "com privilégios" nessa relação educacional, é ele um dos agentes mais potentes e que pode possibilitar a ampliação do universo infantil, quando organiza o seu trabalho pedagógico por meio de diversas fontes e suportes de escrita. Outrossim, ele faz uso dos mais variados instrumentos, estruturas, materiais, possibilitando formas de vivenciar os muitos sentidos e possibilidades do modo de escrita de linguagem, dos registros cotidianos aos textos literários.

Com isso, Goulart e Gonçalves (2021, p.16) percebem:

> [...] observamos que a sala de aula analisada se constituiu como lugar de contínua produção de enunciados, de reflexão, de contraposição, de sistematização, de criação e do inusitado, sugerindo, desse modo, que cada grupo de sujeitos-crianças percorre sua trajetória por um caminho singular com aquela professora determinada, naquele tempo histórico.

Seja por meio da utilização de meios como o lápis ou o computador, é o educador um agente de diversas ações em sala de aula, sendo, então, este um dos promotores da produção do saber na/em relação à escrita. Com isso, a existência do trabalho representativo, os diálogos e suas trocas se materializam no ato enunciativo.

Para Geraldi (2013),

> [a]s ações da linguagem, quer em sentido estrito de interferência nas próprias possibilidades de percepção e de raciocínio linguístico-discursivo, quer em sentido mais amplo de constituição de um modo de ver o mundo (na construção de sistemas de referências), limitam e estabilizam formas de raciocínio e formas de compreensão do mundo (GERALDI, 2013, p. 57).

Em *Portos de Passagem*, o autor dialoga muito com sua perspectiva do sentido da linguagem com os estudos teóricos de Bakhtin e vai ao encontro dos

estudos de Smolka (2012). É perceptível notar que as concepções ideológicas permeiam o ambiente educacional, e são atravessamentos na aprendizagem dos alunos, podendo ser conexões ou repelentes para esse mesmo sujeito.

Ao finalizar esse ponto sobre a discursividade da escrita com Andrade (2014b), reflete-se sobre a postura, também, do profissional que educa por meio da perspectiva discursiva, sendo que esta precisa olhar as produções escritas dos seus alunos como produto de suas ações pedagógicas. Desse modo, o educador precisa observar, planejar e replanejar suas ações pedagógicas no contexto escolar para alavancar “espaços e tempos” que viabilizem as produções dos alunos. Desse modo, “seus atos e seus textos sobre estes são sempre avaliações dos efeitos de seus atos sobre outros (discentes), uma resposta às respostas” (ANDRADE, 2014b).

Tal perspectiva remete às concepções de Smolka (2017), com a obra que reflete seu livro de 30 anos atrás, que desloca o olhar para caminhos e para oportunidades que remontem o trabalho de ensinar a ler e escrever com crianças propondo pontos focais em dimensões inter/intrapessoais, considerando todo o processo de discursividade que gira em torno dos sujeitos.

Com isso, entende-se que a perspectiva discursiva é uma possibilidade viável de produção do saber que esteja para o seu tempo histórico, com sujeitos e suas dimensões relacionais e com o poder ser através das palavras, orais ou escritas.

5. A BNCC NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (2017) tem, em seu pano de fundo, uma educação “plural e contemporânea”, cujo foco é reunir pontos que são de suma importância para que os educandos atravessem a Educação Básica. Com o ciclo de alfabetização não seria diferente, conforme previsto no próprio texto do documento. O objetivo desse capítulo, então, é pormenorizar e analisar a fala sobre a BNCC em relação às habilidades e competências no que diz respeito à escrita de alunos do Ensino Fundamental I ou Ensino Fundamental Séries Iniciais. Isso diz respeito, principalmente, a sua articulação com as Novas Tecnologias Digitais, aos multiletramentos e multimodais em que a tecnologia se mostra um dos elementos estimulantes para este trabalho como um todo e sua ação de ensino-aprendizagem dentro do contexto educacional.

5.1. Habilidades e Competências de Escrita

Assim, considera-se que a BNCC é um documento orientador com destino de uso em todo território nacional. Nele, é possível encontrar norteadores que direcionam o olhar da escola e dos educadores para as diretrizes e habilidades que devem ser desenvolvidas durante o ensino básico e, como é do interesse desta pesquisa, também para os anos iniciais. É preciso pontuar, também, que se trata dos dois termos mais citados durante esse documento, os pontos relacionados com as competências e habilidades.

> Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.
> Na BNCC, competência é definida 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 (BRASIL, 2017, p. 8).

Isto posto, em relação à BNCC (2017), entende-se, pela parte teórica das intenções desse documento, sua explicação mais profunda e sua conceituação, que é chamada de competência e as habilidades, por ele abordada, sendo que estas versam sobre a parte de execução a sua prática e seus direcionamentos intelectuais e ligadas aos sentidos e emoções dos estudantes, fatores que

tangenciam o cotidiano desse fazer social e diário, formando para o futuro, considerando os sujeitos que vivem em sociedade.

Em suas competências gerais, os dez pontos abordados pela BNCC (2017) baseiam-se em perspectivas que atravessam a Educação Básica[22] com foco em elementos como: a valorização da construção do conhecimento sob ótica histórica; o uso focal da curiosidade e sua relação com o conhecimento; a ligação e a interligação da cultura e produção artística; os usos das diversas linguagens (oral e visual); a tecnologia no processo educacional sendo parte da compreensão; o uso e a criação de novos processos; a legitimação dos conhecimentos e sua diversidade; a potencialização do uso argumentativo de forma embasada; o entendimento e o cuidado no que diz respeito à saúde (corpórea ou psicológica); o ato de por em prática qualidades sociais; a promoção da ação da autonomia.

É necessário pontuar que, para o alcance mínimo de tais competências, o cenário da educação deve se organizar de forma holística e completa, pois não se trata mais de informar o aluno, se relaciona muito mais com o que os sujeitos farão com toda essa informação que aprendem na escola e na vida, já que tal ação está diretamente contextualizada com sua atuação entre os pares sociais.

No que revelam as circunstâncias da etapa do Ensino Fundamental anos iniciais, a BNCC (2017) se vincula com a parte de vivências lúdica que ocorreram na etapa da Educação Infantil, vinculando tais interações e dando continuidade para novas sistematizações de aprendizagem, “novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos” (BNCC, 2017, p. 54).

O documento procura interrelacionar as dez competências citadas anteriormente ao contexto do Ensino Fundamental, e nota-se uma progressão do saber “pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender” (BNCC, 2017, p. 55), respeitando as gradações para esse público e sua faixa etária, mas agregando valor aos novos contextos com os quais

[22] “[...] inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da Leis de Diretrizes e Bases da Educação. (BNCC, p.7, 2017).

este público irá se deparar, envolvendo grupos sociais, interações e a construção do conhecimento.

A BNCC se divide, além das etapas em áreas do conhecimento, em: História, Ciências, Língua Portuguesa etc., sendo que tais áreas possuem as competências específicas dentro de cada uma delas. É por meio das competências específicas que há a articulação horizontal, que perpassa outras áreas criando uma inter-relação entre elas (Língua Portuguesa e História; História e Geografia, por exemplo) e pode ser notado, na escrita do documento, a articulação vertical, que abrange a progressão do conhecimento dentro da área trabalhada, começando nos Anos Iniciais e dando continuidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental, por exemplo.

> Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BNCC, 2017, p. 28).

Para assegurar o conhecimento, é possível notar essa ramificação entre os componentes apresentados e seu foco em unidades temáticas, como será visto no exemplo apresentado pelo código alfanumérico, que localiza cada uma dessas habilidades que serão trabalhadas.

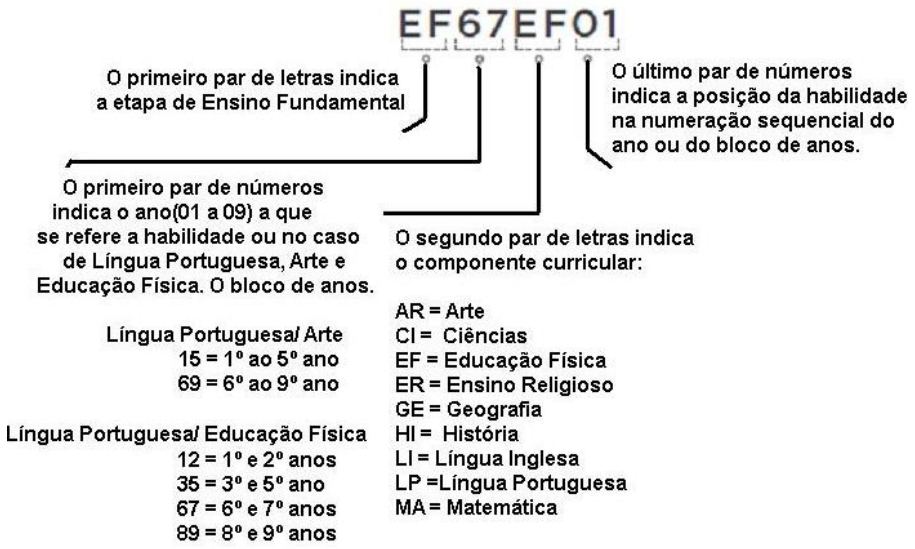
Tais habilidades demonstram o que de importante deve ser entendido pelo aluno, dentro dos contextos propostos pela escola. Segundo a BNCC (2017), é necessário evidenciar que as habilidades não pormenorizam nem as ações e nem modos de agir do docente, não se relacionando a nenhuma abordagem ou metodologia para atuar em sala de aula.

Esse ponto é questionado por Silva, Silva e Nascimento (2021), que asseguram que o texto da BNCC, que preconiza sobre o distanciamento sobre abordagens teóricas, está intimamente ligado à teoria de Bakhtin, principalmente os pontos que versam sobre a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, uma das bases do Círculo de Bakhtin. Outra crítica é feita devido ao fato de essa informação ser ocultada, sendo que, nesse recorte, tal aprofundamento de teoria deixa de ser feita, impossibilitando maiores debates sobre o tema e no que diz respeito ao conhecimento desses teóricos.

Com isso, a BNCC (2017), em seu corpo textual, apresenta o Código Alfanumérico, que auxilia o leitor em se situar e localizar as habilidades

apresentadas no transcurso do texto. O código abrange todos os segmentos da Educação Básica, trazendo informações importantes de uso dessas habilidades dentro de suas competências de ensino, como mostra a Imagem 2.

Imagem 2: Código Alfanumérico BNCC



Fonte: Ministério da Educação, MEC (2017)

Os códigos localizam os pesquisadores e educadores desde a etapa da Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais e terminam no Ensino Médio. Apresenta-se, assim, a etapa a que se propõe, sendo Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM).

A habilidade em questão, como mostrado na Imagem 2, se relaciona ao primeiro par de números e demonstra para quais anos essa habilidade foi proposta, nesse caso 6º e 7º anos. O segundo par de letras destina-se para a componente curricular de atuação da habilidade, aqui exemplificado pela Língua Portuguesa (LP), sendo o último par de números a sequência daquela habilidade a ser trabalhada dentro do bloco proposto para aquele(s) ano(os), lembrando que não há uma categorização de prioridade nesse sequenciamento. Logo, não existe uma habilidade com maior ou menor valor, apenas ela foi sequenciada para dar melhor organização, como explica o documento.

Para Bezerra (2020), a parte introdutória, que é destinada ao componente de Língua Portuguesa, foca em dois pontos principais, seja a “ampliação”, cujo ponto principal é a ação dentro dos gêneros textuais para os Anos Iniciais e, nos Anos

finais, esse mesmo contexto ocorre, porém de forma que se aprofunde ainda mais esse conteúdo com o passar dos anos de estudo. É sempre necessária esta análise por parte do professor, com relação aos conhecimentos prévios dos alunos, para que isso ocorra com maior fluidez.

Como todo documento emana de um coletivo, nesse caso institucional se faz prudente pontuar que nem todos os autores concordam com as propostas contidas na BNCC de 2017. Na visão de autores como Morais (2020) e Gontijo, Costa e Perovano (2020), é necessário ter certa criticidade na criação de uma BNCC, pois, apesar de, em um primeiro olhar, a estratégia pareça ser inovadora, sua função dentro do âmbito da escola não deve ser a de tornar os sujeitos como sendo meros executores de ações para o contexto funcional ou econômico de um Estado, mas de um espaço que possibilite muitas reflexões e momentos de criticidade sobre o fazer pedagógico.

Feitas tais considerações, de uso e estudo para prática da BNCC, no que tange a sua empregabilidade dentro da etapa dos Anos Iniciais, continua-se a olhar para esse documento em sua esfera tecnológica e sua interseção com os componentes, equivalentes às disciplinas no texto, a seguir.

5.2. Elementos da Narrativa

Faz-se uso, neste trabalho, de autores como Antunes (2005; 2010), Gancho (2006), Koch (2021), que contemplam a temática das narrativas e de seus elementos, cujo foco principal se baseia em explicar os tópicos exigidos na avaliação feita pela SME-RJ em no quadro 1[23].

Para Naspolini (2009), a necessidade que versa sobre a importância de se avaliar textos no que diz respeito a suas categorias, tais elementos são observados na produção dos alunos e em que medida isso ocorre. Tal procedimento é feito com intuito de auxiliar os educandos em sua produção textual, de forma que seja observado em qual(is) critério(s) o aluno precisa de maior suporte, se é em relação ao conteúdo ou à forma dos textos produzidos.

Como defende Lopes-Rossi (2011), são momentos de retificação dos textos que viabilizam os educadores a verificarem pontos focais dos alunos, de forma que

[23] Quadro avaliativo sobre os critérios para a produção textual de 2018.

possa ser feita uma análise linguística, e até pontuadas em outros momentos com atividades de reforço. Isso envolvem, também, o senso estético e organizacional dos alunos, em instâncias nas quais estes privilegiam atender aos seus leitores, com boa apresentações e temáticas de interesse de seu público. Tal fator se coaduna com o direcionamento da escrita que é feita pelo aluno: seu texto ou frase são escritos para qual público? Essa indagação é disposta no sentido da publicidade desse texto.

Dessa forma, se faz necessário abordar os pontos trazidos pelo quadro um, da página 22, relacionado aos critérios de avaliação da produção textual do ano 2018. Segundo tal instância, os alunos deveriam de atender a alguns critérios como: Estrutura Textual, Coerência, Coesão e Uso da Língua Portuguesa. Tais parâmetros foram, então, definidos por alguns indicadores e consequentemente estes se enquadravam em uma determinada pontuação. A avaliação, nessa perspectiva, deve ser feita pelo professor da turma.

É necessário lembrar que o ponto anterior onde foi abordada a escrita discursiva em hipótese alguma se exclui do uso gramatical e suas nuances. Isso implica em um modo diferenciado de como o aluno aprende e ganha autonomia no uso da língua materna. Com isso, se faz necessário apontar para os critérios de uma escrita que será submetida ao crivo de uma avaliação, como exemplifica o quadro um e seus critérios. Logo, houve a necessidade, neste estudo, de abordar de forma ampla os quesitos exigidos nas avaliações da SME-RJ.

Para Antunes (2005, p. 32), “escrever é uma atividade tematicamente orientada”, onde existe um plano de curso a seguir, um caminho a ser traçado e desenvolvido. Dessa forma, consideram-se o estudo de Gancho (2006), que faz uma abordagem muito clara sobre os elementos de uma narrativa e que se torna pano de fundo na composição para esta explicação, como mostra o gráfico 4 e que mostra a essência desses elementos no decorrer de sua obra.

Gráfico 4: Elementos da Narrativa



Fonte: Elaborado pela autora, com base no texto de Gancho (2006)

Com isso, pode-se observar os pontos cruciais para existência de uma narrativa, e que eles se desdobram em outras categorias de apresentação, dependendo de sua tipologia, como novelas, contos, peças teatrais etc.; desempenhando, dessa forma, os elementos necessários para uma construção de escrita.

Para a autora, o enredo pode ser denominado por muitas nomenclaturas: “trama, ação, intriga ou história” (GANCHO, 2006, p. 29), sendo mais popular o enredo. Ele compreende a estrutura da história e sua origem na ficção. É, então, de suma importância a sua credibilidade factual, causada pela ordem e sequência dos fatos que são motivados e geram outros fatos.

Para entender a ordenação desses fatos, é necessário que o professor compreenda que toda história possui mais que a estrutura textual incluída nas divisões do quadro 1[24] com introdução, o desenvolvimento e a conclusão, no contexto avaliativo da SME-RJ, e que, segundo Gancho (2006), se desdobra ou se aloca em outros quesitos diferentes dos entendidos pela secretaria. Perpassando pelo ponto do conflito[25], pode este ser de outras esferas como aqueles elementos relacionados a vivências culturais, aos preceitos de crença ou de ordem moralizante.

[24] Critérios de avaliação da produção textual do ano 2018, SME-RJ.
[25] A autora entende por conflito qualquer componente da história (personagens, fatos, ambiente, ideias, emoções), que se opõe a outro, fator que estrutura os fatos e mantém a atenção do leitor (GANCHO, 2006, p. 30).

Isto posto, as terminologias exposição, complicação, clímax e desfecho estão intimamente ligados ao conflito citado anteriormente, como mostra o gráfico 5.

Gráfico 5: Partes do Conflito



Fonte: Elaborado pela autora, com base no texto de Gancho (2006)

É possível notar a importância do conflito para a estrutura da narrativa, o quanto que dependem dele outros elementos contidos na escrita e sua função conectiva, seja do início da narrativa ou em seu fim. Além do conflito que proporciona para a narrativa suas estruturas, uma delas é o personagem ou os personagens.

Seja o personagem ou a personagem, é por meio dele que o *script* ocorre, por este elemento é que a ação é provocada. Isso se relaciona com o fato de o personagem ser “[...] um ser que pertence á história e que, portanto, só existe como tal se participa efetivamente do enredo, isto é, se age ou fala”, (GANCHO, 2006, p 32). Determina-se, assim, a efetividade desse sujeito no desenrolar de uma narrativa e, caso este personagem não mude os caminhos do enredo, o mesmo pode ser desconsiderado da história. Nesse sentido, podem ser animais, pessoas ou até mesmo objetos e estes recebem dois tipos de classificação, quanto ao papel desenvolvido no enredo.

Para Gancho (2006), o protagonista se caracteriza no primeiro tipo com sua função relacionada ao enredo da história, podendo este ser herói ou anti-herói. O herói é um papel que possui especificidades “superiores às de um grupo”. Já o anti-

herói, torna-se o protagonista que possui especificidades “iguais ou inferiores às de um grupo”, mas que, de algum modo, se encontra em posição de herói, mesmo que não seja qualificado para isso. As telenovelas são recheadas de exemplos de anti-heróis que, por vezes, chamam mais atenção do público do que os heróis.

Outra tipologia é a do antagonista, normalmente chamado de vilão. É por meio de sua existência que os embates ocorrem com o protagonista, seja na sua ação de divergência ou por intenção de criar barreiras. Em uma história, também podem aparecer personagens de outras ordens de importância, como os secundários, com participações pontuais ou menos impactantes ao enredo[26]. Dessa forma, o personagem bem caracterizado possui movimentos e especificidades que são trabalhadas ao longo do enredo, em um contexto no qual dizer que ele é bom ou mal, feliz ou tristonho são ações que não contemplam as potencialidades que sua função exige em uma narrativa.

Segundo Gancho (2006), o tempo da/na narrativa ganha alguns níveis de abordagem e é nesse caso que o enredo ocorre junto ao tempo imaginário, um tempo que só ocorre dentro da narrativa, que pode ser em um período que coincide com o período histórico. Isso ocorre, por exemplo, com as novelas de época, mesmo sendo escritas recentemente, têm seu enredo situado no passado.

> Muitas histórias se passam em curto período de tempo, já outras têm um enredo que se estende ao longo de muitos anos. Os contos de um modo geral apresentam uma duração curta em relação aos romances, nos quais o transcurso do tempo é mais dilatado. Como exemplo de duração curta, o conto de Rubem Fonseca, “Feliz Ano Novo” (o livro tem o mesmo nome), cujo enredo se passa em algumas horas na véspera do Ano-Novo. No outro extremo, apresentaríamos os romances Cem anos de solidão, de Gabriel García Márquez, ou então O tempo e o vento, de Érico Veríssimo, nos quais se narra a vida de muitas gerações de uma família (GANCHO, 2006, p. 38).

Além disso, como acrescenta a autora, pode, ainda, existir o tempo cronológico, onde uma sequência natural de episódios acontece, diferente do tempo psicológico, que ocorre de acordo com a imaginação ou lembrança do narrador ou personagem.

Nesse sentido, o espaço tem a obrigação de localizar as atitudes dos personagens, criando, dessa forma, uma relação. É onde ocorrem as ações da

[26] Existem outras tipologias sobre personagens, mas ao que se propõe esse trabalho, foi limitado este conteúdo, sendo possível maior aprofundamento em Gancho, 2006.

narrativa, podendo ocorrer em mais espaços ou menos, dependendo do enredo e dos acontecimentos da narrativa. É interessante pontuar que a nomenclatura espaço só contempla o espaço físico. “Quando se comunica sobre lugares que possuem ‘relação social, econômica’ ou ‘lugar’ psicológico, o termo empregado é ambiente” (GANCHO, 2006, p. 39).

Sendo assim, o ambiente é definido da seguinte maneira:

> É o espaço carregado de características socioeconômicas, morais psicológicas, em que vivem os personagens. Neste sentido, ambiente é um conceito que aproxima tempo e espaço, pois é a confluência destes dois referenciais, acrescido de um clima. Clima é o conjunto de determinantes que cercam os personagens, que poderiam ser resumidas às seguintes condições: • socioeconômicas; • morais; • religiosas; • psicológicas (GANCHO, 2006, p. 39).

Ao se caracterizar o ambiente, é necessário dizer quando se passa, as suas características físicas, elementos de ordem sociais, econômicas, morais e religiosas que fazem parte do contexto do ambiente. Gancho (2006) viabiliza essa compreensão sobre os narradores também, situando-os como não menos importantes, sendo o narrador[27] o elemento-pilar da história. Seja por meio do foco narrativo ou pelo ponto de vista este se refere ou ao narrador ou está relacionado com a narração. O narrador de terceira pessoa é aquele alheio aos fatos, o que provavelmente possui maior imparcialidade ao que ocorre. Assim, considera-se a importância do narrador de primeira pessoa ou narrador personagem, sendo um participante do enredo.

A autora também esclarece as diferenças no que diz respeito ao tema, sendo o conteúdo central sobre o que se fala, sendo o assunto o desenrolar da narrativa (enredo) e a mensagem se baseia na conclusão da história. Não sendo sempre relacionado com a moral da história, afinal, também existem mensagem que subvertem as expectativas de moral.

Todos esses fatores apresentados até aqui mostram o quanto um texto pode ou não contemplar os outros dois pontos da avaliação orientada pela SME-RJ: coesão e coerência. Grosso modo, considera-se que “coesão é uma das propriedades que fazem com que um conjunto de palavras funcione como um

[27] Neste estudou, procurou-se especificar as funções mais conhecidas de modo que sua pontuação localizasse o leitor para uma compreensão geral, mas a língua portuguesa é muito rica e existem outras especificidades de personagem.

texto” (Antunes, 2010, p. 117), sendo esta um conjunto bem organizado e encadeado de frases e ideias.

Para Antunes (2010):

> [a] *coesão* concerne aos modos e recursos _ gramaticais e lexicais_ de inter-relação, de ligação, de encadeamento entre os vários segmentos (palavras, orações, períodos, parágrafos, blocos superparagráficos) do texto. [...] pela coesão se promove a *continuidade* do texto que, por sua vez, é uma das condições de sua unidade;
> A *coerência* concerne a um outro tipo de encadeamento, o encadeamento de sentido, a convergência conceitual, aquela que confere ao texto *interpretabilidade* _local e global_ e lhe dá a *unidade de sentido* que está subjacente à combinação linear e superficial dos elementos presentes ou pressupostos (ANTUNES, 2010, p. 35).

Ao conseguir estruturas um texto coeso, consequentemente será possível identificar a coerência na escrita. Para (Antunes, 2010, p. 118), “[a] íntima ligação da coesão com a coerência decorre do fato de ambas estarem a serviço do caráter semântico do texto, de sua relevância comunicativa e interacional”, promovendo, de certa forma, uma necessidade de atrelar um conceito ao outro. Isso vai ao encontro das palavras de Koch (2021), para quem a falta de sentido em palavras soltas, sem a coesão, resulta em nenhuma coerência.

Com tudo que foi especificado sobre os elementos da narrativa, se faz necessário entender o arcabouço de possibilidades dentro da escrita e do quanto elementos são utilizados para escrever os fatos ocorridos em um enredo. Torna-se necessário, portanto, analisar, seja por parte do conteúdo que o professor irá trabalhar em sala de aula, seja por meio das ações surgidas pelos alunos, que possam colaborar com um ensino crítico e reflexivo do que se escreve, como se escreve e para quem se escreve.

5.3. Estruturas Tecnológicas

Em tempos tão desafiadores como os que o mundo enfrentou, e ainda enfrenta, com os reflexos causados nos últimos dois anos, motivados pela crise sanitária da Covid-19[28], seja no Brasil ou pelo mundo, como afirmam Nicolini e

[28]. Para maiores informações e os impactos causados pela pandemia de Covid-19, disponível em: https://portal.fiocruz.br/observatorio-covid-19.

Medeiros (2021), foi importante recalibrar as ações que estavam sendo feitas nas unidades escolares.

Tais ações foram necessárias pelo seu uso tecnológico como mostra as autoras Brasil e Gabry (2021), em consonância com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Vale destacar que estas se diferem das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) por estarem atreladas necessariamente ao computador portátil ou de mesa, tablets e celulares, e seu uso no ambiente virtual por meio da internet.

Isto posto, percebe-se a necessidade de haver toda uma adaptação dos sujeitos –, aqui leia-se docentes, discentes e comunidade escolar. Afinal, "[a] Teoria conectivista está relacionada com a aprendizagem como processo de mudança relativamente permanente no comportamento das pessoas" (FUNIBER, 2020, p. 19). Assim, se faz necessário pontuar que as mudanças já estavam ocorrendo no processo educacional e sua relação com a tecnologia. Porém, devido à pandemia, tal instância se acelerou dentro dos contextos educacionais, havendo maior necessidade de seu uso. Tal fator foi o gatilho para mudanças que já havia na constituição de educação, como afirmam Bacich e Moran:

> As tecnologias digitais trazem inúmeros problemas, desafios, distorções e dependências que devem ser parte do projeto pedagógico de aprendizagem ativa e libertadora. No entanto, esses problemas que as tecnologias trazem não podem ocultar a outra face da moeda: é absurdo educar de costas para um mundo conectado, educar para uma vida bucólica, sustentável e progressista baseada só em tempos e encontros presenciais e atividades analógicas (que são, também, importantes) (BACICH; MORAN, 2018, p. 52).

A tecnologia, conforme afirmado pelos autores, traduz a atualidade em que se vive. Então, como referendado no início deste capítulo, teve sua aceleração com a Covid-19, mas isso também possibilitou o repensar de novas políticas públicas que viessem a atingir o campo educacional e a sala de aula. Dessa forma, como os autores também defendem, não é possível que a escola do século XXI ainda esteja "desconectada" com o mundo de seus alunos.

Sendo assim, o viés da tecnologia, faz com que a pensemos como sendo engajada com as competências de linguagens destinadas de forma direcionada para o Ensino Fundamental, como consta da BNCC (2017), cuja competência número cinco aborda a necessidade de maior entendimento e de uso das tecnologias digitais para a informação com um olhar apurado, com relações que

façam sentido para os sujeitos, que remeta a outras abstrações e se relacione aos contextos sociais dentro das normas morais.

Tais abordagens são pontuadas pela base, mostrando que a escola deve se valer de diversas “linguagens e mídias”, com o intuito de gerar saber, na solução de contratempos e com a possibilidade de criação de projetos de cunho autoral ou coletivo. “Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil” (BNCC, 2017, p. 59), fator que precisa ser levado para os educandos dos anos iniciais também que, apesar da pouca idade (este segmento tem em média entre 6 e 12 anos), estão imersos nesse mundo tecnológico e necessitam de maior orientação de uso, visto que possuem menos estratégias de “travas” quanto a exposição a essa seara da tecnologia.

No contexto da BNCC (2017), voltada para o Ensino Fundamental, a relação entre a escrita e a leitura em Língua Portuguesa e suas interações textuais remonta a este olhar para a tecnologia, para o uso dos multimodais e hipertextos como facilitadores do processo educacional, tanto de inserção ao mundo letrado, quanto de ação e execução da tecnologia e seu fazer pedagógico. Assim, há as possibilidades do uso dos diferentes gêneros textuais, de produção de conteúdo, que podem e devem ser parte da sala de aula e da reflexão crítica desses alunos.

> [...] novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos (BNCC, 2017, p. 70).

Segundo Rojo[29] (2022), em entrevista para *Revista Educitec*, do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico, do Instituto Federal do Amazonas, “[o] termo ‘Multiletramentos’ surge no final da década de 1990, a partir do estudo de pesquisadores dos Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália, reunidos na cidade

[29] Atualmente é professora associada livre docente colaboradora (MS5-2) do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas e pesquisadora 1C do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: (multi)letramentos, gêneros do discurso, ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e avaliação e elaboração de materiais didáticos (ROJO, 2022).

norte-americana de Nova Londres, denominado Grupo Nova Londres (GNL)[30]". Tal importância se dá justamente para que esta funcionabilidade, os multiletramentos[31], que envolvem a aprendizagem da língua (as). Tem-se, então, como expoente motivacional, dois pontos necessários. O primeiro versa sobre a diversidade de meios de diálogo, o segundo ponto aborda a multiplicidade entre culturas e linguísticas.

> A Pedagogia dos Multiletramentos propõe, então, a valorização e incorporação de gêneros textuais multimodais nas práticas pedagógicas escolares, defendendo a necessidade de adequação da escola à sociedade moderna e globalizada, o que sugere atenção especial à formação continuada dos professores, com a necessidade de estes atuarem em sintonia com essa perspectiva (ROJO, 2022, p. 13).

Roxane Rojo destaca, em sua entrevista, um apontamento para a Pedagogia que pensa os multiletramentos abordados pela BNCC, situando a sua valorização como mola mestra do processo e recursos educacionais, como um elo entre a sociedade e escola, dando destaque, como ponto crucial de abordagem, às formações dos professores, que devem estar preparados para utilizar essa ferramenta em suas aulas.

A autora continua sua análise dos multimodais, onde exemplifica que, no âmbito do uso do jornal e de sua estrutura, o seu corpo textual tem elementos que justificam que ele seja multimodal, com imagem, texto noticiário e publicidade. Entretanto, a autora conclui que a sutil diferença entre o digital e o impresso perpassa pelas possiblidades de alocar outros elementos linguísticos como "[...] o som, a fala, a música, as pontuações, diversos tipos de áudios, a imagem em

[30] O Manifesto A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures foi idealizado em 1994, na cidade de Nova Londres, Estados Unidos, por um grupo de dez educadores. Após dois anos de discussões, em 1996, o Manifesto foi finalmente publicado na Harvard Educational Review e o grupo de dez educadores ficou, então, conhecido como The New London Group (O Grupo (de) Nova Londres - GNL), (MARTINS, 2022).

[31] "O Grupo Nova Londres apresenta uma visão teórica geral das conexões entre o ambiente de mudança social que alunos e professores enfrentam e uma nova abordagem da pedagogia do letramento, que eles chamam de pedagogia dos "multiletramentos". Os autores argumentam que a multiplicidade de canais de comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística no mundo de hoje exigem uma visão muito mais ampla de letramento do que a retratada pelas abordagens tradicionais centradas na língua. Os multiletramentos, de acordo com os autores, superam as limitações das abordagens tradicionais, enfatizando como a ação de negociar as múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade é central para a pragmática da vida profissional, cívica e privada dos alunos. Os autores afirmam que o uso de abordagens da pedagogia dos multiletramentos permitirá que os alunos alcancem duplamente objetivos de aprendizagem do campo do letramento: evoluindo no acesso à linguagem do trabalho, do poder e da comunidade, e fomentando o engajamento crítico necessário para projetar seu futuro social, alcançando sucesso por meio de trabalhos realizadores". (GRUPO NOVA LONDRES, 2021).

movimento, não somente a estática – vídeo, cinema, remix, desenho animado...” (ROJO, 2022, p. 3), elementos estes que afetam outros sentidos, sendo multissemióticos, e são captados de outras formas, conseguindo se acomodar em um mesmo espaço, nesse caso, o digital.

Por meio desta ótica de trabalho, em alinhavar a tecnologia e trazê-la para o contexto educacional, há as demandas urgentes de se fazer parte da prática social, sendo crítico, reflexivo e aplicando, na prática, as diversas linguagens (multissemióticas), que movem as pessoas no mundo, sendo ponto de partida para novos enfoques possíveis ao contexto educacional e, por que não dizer, contextos alfabetizadores, quando se fala em letramentos no plural, fazendo a junção da BNCC com a ação pedagógica em sala de aula.

6. TECNOLOGIA E SEU USO EDUCACIONAL

A tecnologia sempre fez parte dos feitos humanos, e desde tempos muito remotos cada ferramenta criada pelo homem tornava-se uma tecnologia nova e empenhada a seu favor, seja para acelerar algum processo ou ampliar as possibilidades que somente o uso de suas mãos não daria conta. Essa adaptação com o meio que cerca os sujeitos é onde o homem cria novas tecnologias. Álvaro Vieira Pinto[32], filósofo brasileiro, escreve um trabalho denso sobre o conceito de tecnologia (2005).

> O homem é um ser destinado a viver necessariamente na natureza. Apenas, o que se entende por “natureza" em cada fase histórica corresponde a uma realidade diferente. Se no início era o mundo espontaneamente constituído, agora que o civilizado consegue cercar-se de produtos fabricados pela arte e pela ciência, serão estes que formarão para ele a nova ‘natureza’ (PINTO, 2005, p. 37).

E em suas palavras, o homem possui essa capacidade de intervenção. De acordo com os novos hábitos sociais, os novos valores a serem priorizados como necessários para aquela sociedade e tempo histórico. Tal abordagem se coaduna ao que Lima (2013) informa sobre o fato de a tecnologia ser um processo inerente ao homem, diferenciando-o dos outros animais. Para Borges (2019, p. 5), o uso de tecnologia na escola ocorre a todo o momento, mas, por ser costumeiro seu uso,

[32] Divulgação e pesquisa sobre pensamento, vida e obra do filósofo brasileiro Álvaro Borges Vieira Pinto. Maiores informações sobre as obras do autor em: https://alvarovieirapinto.org/.

quase sempre não é perceptível essa tecnologia, pois “[o] livro, o quadro e a caneta são exemplos dessas tecnologias que já foram incorporadas ao nosso dia a dia, proporcionando, no início da sua utilização, uma transformação no processo de ensino-aprendizagem”. Logo, alargar o pensamento sobre o conceito de tecnologia se faz necessário.

Com a educação não poderia ser diferente. Sendo assim, neste capítulo pretendeu-se concatenar o mundo tecnológico que paira no século XXI, as tecnologias e as necessidades das crianças desse tempo, que são atravessadas por novas dinâmicas (culturais e sociais) e muitas ações mediadas com o poder de muitas telas, considerando que a educação não poderia estar de fora dessa construção.

6.1. Os Termos Imigrantes Digitais e Nativos Digitais nos Dias de Hoje

Com a educação da Era Industrial, a relação entre professor e aluno era focada em uma educação de passividade, e verbos como transmitir, ensinar e os objetivos finais eram de somente separar quem estava apto ou não, cujo foco competitivo e classificatório reinava no ambiente educacional.

Atualmente, os novos arquétipos escolares, de tempos intitulados como Era Digital, propõem uma “mudança de cadeiras”, mas não o objeto “cadeira”, e sim de posicionamento, nessa interlocução. Com as camadas digitais, é possível propor uma troca para o lugar de quem propõe o conteúdo e de quem busca essa informação, como busca e onde busca.

Os alunos do séc. XXI “são ativos, construtores, descobridores e transformadores de conhecimento; o papel do professor é de desenvolver os talentos dos alunos, pois vivem num contexto de aprendizagem cooperativa e com uma infinidade de informações onde ensinar é complexo e requer uma considerável formação” (PEREIRA; SILVA, 2013, p. 89).

Quando as autoras utilizam a palavra “talentos”, isso remete ao texto da BNCC (2017), que chama a atenção para as habilidades, e, nos dois casos, o foco do professor é possibilitar essa construção dos alunos, em trabalhar de forma a cooperar com o colega ou a turma. Para isso, ele deve estar preparado para promover momentos em que esses alunos possam protagonizar as ações e soluções para questões trazidas por eles ou propostas aos mesmos.

No ano de 2001, Marc Prensky cunhou os termos Nativos Digitais e Imigrantes Digitais, sendo correto dizer que o texto havia sido escrito há mais de 20 anos e tinha como mote caracterizar os sujeitos que tinham nascido com o uso dessa tecnologia e outros que aprenderam a utilizá-la para diversos fins, entre eles, na esfera educacional.

Ao mesmo tempo em que foi impactante sua definição e, por isso, sua contribuição nesse trabalho, de evidenciar a necessidade do uso da tecnologia no campo educacional, seu trabalho apresentou recebeu críticas, que apontavam incongruências no âmbito acadêmico, como define o estudo de Giraffa (2013).

Desse modo, serão acrescidas tais contribuições, neste trabalho, considerando o estudo de Prensky de 2001, e, posteriormente seus debatedores, a partir da discussão de pontos sensíveis para o campo da educação. Entretanto, apesar de todas as arestas deixadas pelo autor, sua originalidade ainda contempla uma revisão interessante entre os conceitos, que avançaram sobre o consumo e uso da tecnologia.

Em seu texto, Prensky descreve que a característica de aprendizagem dos alunos não é mais a mesma, onde pessoas que nasceram até a década de 1980 se delimitam na esfera dos “Imigrantes Digitais”. Isso porque os hábitos contidos no cotidiano tecnológico foram sendo inseridos na vida destes sujeitos.

Uma ação bem diferente dos “Nativos Digitais” ou geração N (Net), em que a popularização do uso tecnológico é muito maior, são pessoas que acreditam que tudo é *touch screen*, acessada na ponta dos dedos e sensível ao toque deles. Estes também são chamados de “falantes digitais”: quem nunca ouviu, de sobrinhos e filhos, termos como alguns destes verbos e expressões: *like* (dá um joinha), curtir, postar (*post*), viralizar, *hashtag*, avatar, *emoji, feed, stories, meme,* mutar, *selfie, etc.,* o que faz com que termos digitais se tornem um idioma extra no processo de diálogo entre os sujeitos, e invadem diversos espaços, principalmente os atrelados a computadores, *games* e internet.

No caso dos sujeitos enquadrados na categoria de Imigrantes Digitais, vai sendo inserindo parte desse conteúdo, das falas, do modo de agir e de responder a algumas situações que pertencem aos Nativos Digitais, mas não em sua integralidade. Então, o autor faz referência a alguns “rastros” que os Imigrantes Digitais deixam, como se ele até tentasse estar coordenado com aquelas características digitais, mas sempre irá dar uma olhadinha em um manual de

celular, e ficará com medo de “clicar” em algo e errar ou excluir ou danificar alguma coisa.

Outro exemplo é a necessidade de imprimir algo, mesmo sabendo que poderia editar aquela informação pela tela mesmo. Este “rastro” apontado por Marc Prensky (2001) é chamado de “sotaque do imigrante digital”, e essa língua aprendida após a fase adulta é conectada com outros pontos do cérebro, diferente do que ocorre com os nativos digitais.

Nessa perspectiva, os nativos digitais são multitarefas, já que processam algumas coisas ao mesmo tempo e fazem isso com naturalidade.

> Eles preferem os seus gráficos antes do texto ao invés do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. Eles têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas frequentes. Eles preferem jogos a trabalhar “sério”. (Isto lhe parece familiar?) (PRENSKY, 2001, p. 4).

Como o autor corrobora, causa-se certa incompatibilidade entre as habilidades dos imigrantes digitais com os nativos digitais. Fazendo uma relação entre os hipertextos[33], os nativos digitais acessam muitas informações, ao mesmo tempo e agora; já os imigrantes precisam ter uma linearidade de pensamentos, de seu sequenciamento (mesmo que para resolução de algo), como se essa ordem não fosse interferir no resultado final.

Marc Prensky lança uma excelente indagação, quando é pensado sobre o que fazer com estes dois públicos, os imigrantes digitais (professores, instrutores e pais) com os nativos digitais (alunos, filhos, sobrinhos e vizinhos):

> Então o que deveria acontecer? Os estudantes Nativos Digitais deveriam aprender as velhas formas, ou os educadores Imigrantes Digitais deveriam aprender as novas? Infelizmente, independente de quanto os Imigrantes queiram isso, é bem improvável que os Nativos Digitais regredirão (PRENSKY, 2001, p. 5).

Nesse interim, a ação de retorno dos nativos digitais para uma fase anterior a sua transpõe o nível de possibilidades, sendo algo improvável e que, em primeira análise, não cabe nos moldes de “migração cultural”, como se não houvesse viabilidade de retorno para uma cultura e saberes anteriores.

---

[33] O termo hipertexto foi criado por Theodore Nelson, na década de 1960, para denominar a forma de escrita e de leitura não linear na informática. O hipertexto se assemelha à forma como o cérebro humano processa o conhecimento: fazendo relações, acessando informações diversas, construindo ligações entre fatos, imagens, sons, enfim, produzindo uma teia de conhecimentos.

Isso mostra que adultos flexíveis entendem que este novo “sempre vem”, aproveitando a oportunidade de crescimento mútuo, ao contrário dos sujeitos mais inflexíveis, que se colocam saudosistas ao extremo, olham sempre para o passado como a melhor época, não sabendo aproveitar o que já está feito como uma interlocução entre gerações.

Assim, Marc Prensky (2001) aponta caminhos que devem ser levados em consideração, no processo educacional, entre estes grupos: um dos pontos liga-se com a metodologia empregada, na velocidade mais próxima daquela da qual o aluno está habituado. O conteúdo é outro ponto a ser pensado: trata-se da existência de um olhar sobre o “conteúdo legado” e o “conteúdo futuro”, entre ligar os modos como a robótica, nanotecnologia, com o que pode ser caro aos alunos como a ética, política, por exemplo, dentro do que é ler, escrever e raciocinar logicamente, tudo isso na “língua” dos Nativos Digitais. Dessa forma, o autor reflete sobre o modo de se operar isso:

> O primeiro requer uma tradução maior e mudança de metodologia; o segundo requer tudo o que ADICIONA o novo conteúdo e pensamento. Não está na verdade claro para mim o que é mais difícil – “aprender algo novo” ou “aprender novas maneiras para fazer algo antigo”. Eu suspeito que seja este último (PRENSKY, 2001, p. 5).

A sugestão que o autor propõe são os jogos digitais como alternativa para esses caminhos de diálogo. Desse modo, segundo Prensky (2012), a escola pode deixar de ser “chata” e se tornar uma ponte entre os Nativos Digitais e os Imigrantes Digitais, devido ao contato dos primeiros com essa linguagem e com esses moldes. Por conseguinte, entender um pouco mais sobre os sujeitos e sobre como direcionar o olhar dos alunos passam a ser pontos de relevância neste estudo.

Em contraponto ao apresentado pelo autor, Lúcia Giraffa (2013) aborda argumentos contundentes, ao rebater alguns pontos apresentados por Prensky (2001). A autora afirma que ele não foi o único em demonstrar a necessidade de um diálogo mais próximo aos alunos (crianças e jovens), que outros autores como Bennett e Maton (2011), foram críticos ferrenhos de Prensky, devido ao fato de que sua pesquisa não possui o rigor científico necessário para uma pesquisa desse porte.

Outro ponto destacado por Giraffa (2013), que aparece na obra de Prensky (2001), são o uso e o consumo de equipamentos eletrônicos e do meio digital, como se fosse algo fluido e homogêneo em todo o mundo (apesar de sua visão ser americana) e, no Brasil, o acesso a tais recursos não é tão simples e muito menos alcança a mesma velocidade, podendo variar muito devido ao público e a região em que se analisa o consumo desse recurso.

Para a autora, há, de fato, a necessidade dos educadores se comunicarem de forma mais eficiente. Ela faz uma ponderação pertinente às limitações que os educadores encontram, com sua necessidade de capacitação:

> Cada vez que uma nova ferramenta é criada precisamos aprender a usá-la, considerando o ponto de vista pedagógico. É intrinsecamente difícil para todos nós integrantes desta cibercultura e desta cibersociedade mantermo-nos atualizados com relação ao uso de domínio efetivo de todas as novas tecnologias. No entanto, este esforço de constante atualização é inerente à docência (GIRAFFA, 2013, p.107).

Tais colocações são necessárias em não simplesmente aceitar as afirmações feitas por Prensky, entendendo as necessidades locais de algumas teorias, mas, de certa maneira, é preciso entender que sempre houve a necessidade de maior diálogo entre educadores e seus alunos, como será pontuado, mais à frente, sobre a necessidade de uma aprendizagem significativa.

Como aponta Modelsk et al. (2019, p. 9), em um estudo voltado para a formação docente em tempos de cibercultura, “[a] tecnologia sempre fez parte do cotidiano da escola e o uso pedagógico dependeu do professor. Ou seja, quem cria estratégias, práticas e didáticas para uso de um recurso é o professor”, sendo esta a chave de intervenção na sala de aula, segundo a qual o professor se apropria do uso tecnológico e faz uso de habilidades direcionadas para esse contexto e foco, que é o educacional.

6.2. Gerações Tecnológicas

As gerações tecnológicas são chamadas assim por transcreverem o reflexo, tanto dos avanços tecnológicos, quanto do pensamento, da economia e de movimentos das sociedades em um determinado contexto histórico, demonstrando, assim, como se dá esta relação entre tantas variantes.

Em Tapscott (2010)[34], o autor relata, em sua obra, as características das diversas gerações tecnológicas que foram o reflexo das sociedades em que surgiram. Dessa forma, os chamados: *Baby Boom*[35] *ou* geração TV (1946-1964), são o reflexo da grande natalidade ocorrida em lugares como os Estados Unidos, Canadá e Austrália. São as gerações que surgem no Pós-Segunda Guerra Mundial e que, nesse mesmo período, a economia desses lugares encontrava-se em ascensão, viabilizando uma confiança social maior.

Isto posto, a tecnologia que identifica essa geração move-se com a revolução que ocorre nas comunicações, possuindo uma televisão nesse período, o que significa traduzir o contexto e o respiro social, se tornando a novidade para aquele público em relação a um produto que, em "1950, avançou de 12% para 83%, em 1958" dos lares americanos (TAPSCOTT, 2010, p. 25).

A Geração X ou Baby Bust (1965-1976), segundo Tapscott (2010), representou o despencar da taxa de natalidade. Essa geração, que passa a ter como característica maior grau de instrução escolar, foi uma geração que passou por crises econômicas, tendo muitos perfis de comunicação e foco midiático, possuindo uma ideia sobre os recursos midiáticos em suas rotinas, fazendo destes sujeitos com opinião formada sobre os temas e que o uso tecnológico não precisa ser especializado para que eles se apropriem.

A Geração Internet, Geração do Milênio ou Geração Y (1977-1997) é uma geração que teve menos problemas econômicos para enfrentar, com "a ascensão do computador, da internet e de outras tecnologias digitais" (TAPSCOTT, 2010, p. 28). Com isso, o autor intitula a geração internet pelo acesso aos dados e a todos os dispositivos que possam ter sua conexão como porta de ligação.

Tapscott (2010) demonstra, em comparação com a geração dos *Baby Boom,* que os da geração Y assistem e interagem com diversas mídias ao mesmo tempo, de forma simultânea, não dando mais atenção para as televisões, como era o caso

[34] "Don Tapscott, presidente da empresa de pesquisa e consultoria nGenera Innovation Network e professor adjunto de administração na Universidade de Toronto, é autor e coautor de 11 livros. O autor traz, em A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos, uma continuação de um pensamento relativo a gerações e sua relação com os meios e comunicação" Pieniz (2010, p. 330).

[35] É necessário pontuar que Tapscott mergulha em referenciais americanas de tecnologia e informação, os mesmos reproduzidos pelo mundo quanto ao uso de nomenclaturas das gerações tecnológicas, porém, pode parecer um tanto não atingível na sociedade brasileira ou global tantos avanços no mesmo espaço de tempo (social e econômico), como visto e pontuado em capítulo anterior por Giraffa (2013), visto que isso não ocorre em outras sociedades do mundo.

daqueles, sendo os jovens da geração internet sujeitos proativos e interativos. Assim, conforme pontuado pelo autor:

> [n]a internet, as crianças têm de procurar informações, em vez de simplesmente observá-las. Isso as obriga a desenvolver o raciocínio e habilidades investigativas. E muito mais — elas precisam se tornar críticas. Que sites são bons? Como posso discernir o que é real e o que é fictício — tanto em uma fonte de dados quanto em um bate-papo virtual com o astro de um filme para adolescentes?
> Sob vários aspectos, a Geração Internet é a antítese da Geração TV. A passagem de uma mídia difusora unidirecional para uma mídia interativa surtiu um efeito profundo na Geração Internet (TAPSCOTT, 2010, p. 33).

Logo, a criticidade e o modo de consumir dos jovens da geração internet são muito diferentes do que o provocado e regido pelos *Baby Boom,* o que leva o pensamento a se articular com o que disse Marc Prensk, com relação aos Nativos Digitais e os Imigrantes Digitais e sua relação os avanços tecnológicos, seu uso e consumo de informação.

Vale destacar que a geração Z (1998- 2008) não tem o hábito de ir para a biblioteca consultar livros ou pegar uma enciclopédia, no máximo acessam a *Wikipédia* por meio da *web,* já nasceram no período de “smartphones, notebooks, iPhones, iPads e e-books” (PECONICK, 2012); para eles, tais ferramentas tecnológicas são naturais, falam e fazem o que pensam, não possuindo muitos limites para as funções e as ações de tais apetrechos. Consequentemente, postam suas vidas nas redes sociais, comentam e se colocam como formadores de opinião em suas áreas de preferência.

Há, então, fatores que exemplificam as relações das gerações dos anos 2000 em diante, seja com o modo de consumo ou com o trato de suas interações e relações. Para o sociólogo Bauman (2001), que descreve a modernidade pelo viés do processo acelerado nas relações e nas interações, as gerações citadas a partir dos anos 2000 começam a ter como mola mestra a “fluidez”.

Pela influência digital e dos *games* em suas vidas, a geração Z se coloca em situações de recompensa imediata ou em curtíssimo prazo; é uma geração que visualiza o *home office* como possibilidade. São representantes de suas marcas, e sabem o poder do marketing digital e do “boca a boca” *on-line* que as muitas visualizações e seus “*likes*” podem proporcionar. Devido a sua inserção, desde o nascimento, ao mundo digital e seu funcionamento ativo, a geração Z é prática, imediatista e tem pouco poder de concentração.

Segundo autores como Veen e Vrakking (2009), Garcia e Labre (2021), a Geração Z “[...] recebe o nome de Z, que vem de *zap* do inglês (zapear, mudar de canal rapidamente), e que quer dizer que a geração tem alta velocidade de pensamento e dinamismo”. É uma geração que olha várias telas ao mesmo tempo, que responde perguntas em redes sociais e que participa de um torneio de jogos, simultaneamente. A interação social é um dos pontos que diverge das outras gerações, estando sempre com fones de ouvido em uso, não sendo bons ouvintes e muito menos falantes.

A Geração Alpha (2010- atual), cuja terminologia foi orientada para as gerações e quase sempre esteve atrelada ao conceito biológico – de idade e de gerações –, devidos às várias transformações ocorridas nos avanços tecnológicos e as quebras de processos no contexto socioeconômico ou educacional, mostram novos olhares para essa classificação.

Segundo McCrindle (2011), é preciso que seja considerada a lógica por gerações, direcionada para uma perspectiva social. Ainda pode-se ter como parâmetro diversos fatores que possam interferir na solidificação dessa nova geração. Sua nomenclatura perpassa por:

> Cientistas de todas as disciplinas usam o alfabeto grego como uma sequência de rotulagem e, como sociólogos ao nomear a próxima geração, também seguimos essa nomenclatura [...] Os nascidos em todo o mundo entre 2010-2024, rotulamos de Geração Alpha (MCCRINDLE, 2014, p. 220).

Furtado (2013) atesta que tais sujeitos possuem uma simbiose na relação do aporte de leitura e de escrita, o entendimento das múltiplas linguagens, o uso de tais plataformas e canais de mídias para a propagação dessa informação. Para a autora, o conceito de “*transliteracy*” representa melhor este novo grupo, no qual os sujeitos fazem uso, assimilam este conhecimento e propagam novas informações por causa desse envolvimento com as plataformas, agregando diversas tecnologias de forma conjunta.

Entender a geração Alpha, como afirma Mark McCrindle (2011, p. 218), “[d]e XYZ para Alpha: Eles não são o fim do antigo ou uma reciclagem do atual, mas o início de algo novo é por isso que eles são chamados de Geração Alpha”, perpassa pela ressignificação sobre as gerações.

Dentro dessas esferas, as crianças, nascidas depois do ano de 2010, comportam algumas peculiaridades, como afirmam Garcia e Labre (2021), “[...]

espontaneidade, curiosidade, atenção a tudo que está a sua volta, autonomia, fácil adaptação, versatilidade, constante questionamento, hiperconectividade, independência, individualidade e egocentrismo".

Para Haetinger (2013. p. 17), "[e]ste cenário ampliou as diferenças e gerou nessa nova criança características fundamentais: hoje ela está aprendendo sozinha, a interagir e construir conhecimentos a partir de pesquisa e de acordo com seus próprios interesses" Tais aspectos, tanto em Garcia e Labre (2021) quanto em Haetinger (2013), se levados para o ambiente escolar, podem ou não ser canalizados para melhor aprimoramento de habilidade e competências, fatores que dependerão de como esta interlocução se dará.

Vale destacar, nesse contexto, que a geração Alpha é composta dos alunos que hoje se encontram nos berçários, transitam pela pré-escola, se alfabetizam e finalizam os Anos Iniciais do ensino Fundamental. Eles possuem entre 0 e 12 anos, são as crianças que atualmente encontram-se dentro de uma tela de celular tentando apreciar suas batatas fritas, na praça de alimentação do shopping, enquanto que seus pais ou responsáveis conversam. Ficam chateados quando a mãe não entrega o celular para jogarem, quando tiveram que acompanhar a família em algum almoço de domingo, envolvendo essa prontidão de resultados e ações, além de barreiras em lidar com limites e figuras centrais de autoridade.

Com esta pequena revisão de gerações tecnológicas, suas principais características e efeitos, dentro das sociedades e das relações, as gerações que ensinam precisam compreender um pouco mais sobre a "fala" e as ações das gerações que aprendem, como sugerido por Giraffa (2013), Modelsk et. al. (2019) e Garcia e Labre (2021).

6.3. Uso da Criatividade

Falar sobre criatividade, por um lado, parece óbvio demais, afinal fazer uso dela em sala de aula e estimulá-la no contexto da educação é algo que todo (a) professor (a) deve ter como recurso humano, do ser humano. Mas, como o óbvio deve ser dito, resgatam-se as primeiras aparições desse termo em alusão as musas[36] em Grécia, que estas inspiravam a quem as visitassem.

36 Ver, Benjamin Veschi. Ano: 2019. Em: https://etimologia.com.br/criatividade/.

A criatividade é um elemento culturalmente ligado às Artes. Logo, quem não é desse meio, sente-se muitas vezes desafiado com a terminologia. Ela perpassa pela capacidade de gerar novas ideias, articuladas ao ambiente em que se vive. Para Moran, Masetto e Behrens (2013), todo professor já possui um grande desafio em sala de aula quando se depara com uma turma que possui sujeitos com diversas inteligências[37].

Os autores falam também da inteligência emocional[38] e de outras inteligências, necessárias para o contexto atual como: fluência tecnológica, capacidade de resolver problemas e os "'3 Cs 'comunicação, colaboração e criatividade"[39] e complementa:

> A inteligência emocional alicerça os processos interativos de comunicação, colaboração e criatividade indispensáveis ao novo profissional esperado para atuar na sociedade do conhecimento. A formação inovadora exigida para atuação em todas as áreas do conhecimento demanda trabalho coletivo, discussão em grupo, espírito de entreajuda, cooperação, contribuição e parcerias. Para desenvolver esses processos, há necessidade de as universidades oferecerem uma prática pedagógica que propicie a conquista dessa nova proposição a partir da sala de aula (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 82).

Por essa perspectiva, os autores pensam na formação acadêmica inicial dos professores como uma mudança de pedagogia nas salas de aula. Cabe-nos, então, indagar: como seria possível a junção da ação emocional com a criativa, dentro do atual espaço educacional, como ação dos professores em suas aulas?

Haetinger (2013) traz essa possibilidade de criatividade que as crianças possuem para o ambiente escolar, lembrando-nos do caráter crítico dos alunos (quando esta escuta é ativa e viabilizada), de falas das novas gerações que possuem um nível elevado de criatividade, fator este que possibilita a ampliação do senso crítico por parte destes sujeitos.

> Esta afirmação determina duas coisas: a primeira, que é preciso trabalhar a criatividade desde cedo para ampliar sua ação no pensamento humano. A segunda, que o jovem criativo que tenha verdadeiramente desenvolvido o seu senso crítico poderá manter suas criatividades crescendo mesmo na idade adulta (HAETINGER, 2013. p. 17).

37. Os autores fazem alusão aos escritos de Gardner (1994), que institui as existam oito inteligências: espacial, interpessoal, intrapessoal, cinestésico-corporal, linguística ou verbal, lógico-matemática, musical e naturalistas.
38 Ver Goleman (1996).
37 Ver Tijiboy et al. (1998, p.2).

Ou seja, a melhor época para fazer a criatividade se devolver é nos primeiros anos de vida dos alunos, no período que compreende a infância. O autor também remonta a necessidade de uma escuta “atenta e desarmada” (HAETINGER, 2013, p. 19), por parte do educador, e a necessidade de ter atenção ao contexto em que as coisas acontecem, à atmosfera de sala de aula, do bairro ou da cidade.

Tal fator se coaduna com os escritos de Vygotsky (2018), em seu trabalho feito com crianças em 1930, na Antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, atual Rússia. Ele aborda as relações entre a experiência e a vivência das crianças, sua imaginação e criação como fenômeno psíquico. Vygotsky discorre como ponto alto do que é imaginado e criado pelas crianças, não seu resultado produzido, mas sim todo o processo que envolve este movimento.

Com isso, ele menciona acerca da imaginação:

> Ela não irrompe de uma vez, mas lenta e gradativamente, desenvolvendo-se de formas mais elementares e simples para outras mais complexas. Em cada estágio etário, ela tem uma expressão singular; cada período da infância possui sua forma característica de criação. Além disso, não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular, do acúmulo de experiência (VYGOTSKY, 2018, P. 21).

Novamente, o ato de criação não é feito de forma isolada, ele precisa de uma paleta de estímulos e, segundo o autor, também é contemplado por estágios diferentes, dentro do que se caracterizam os sujeitos e suas formações. É necessário frisar que a escola é uma das instituições que podem potencializar o estímulo dessas características criativas nos alunos, por meio de experiências múltiplas.

É importante evidenciar que, independente da classe social, os sujeitos são criativos e podem ser estimulados cada vez mais a sê-lo. Segundo Kneller (2003, p. 45):

> [d]o ponto de vista das pessoas que está criando, a ação criativa é fisiológica e tem base os temperamentos humanos, os hábitos e as atitudes criativas.
> Os processos mentais criativos englobam a percepção, a motivação, o pensamento, a aprendizagem e a comunicação.
> A criatividade está associada às relações entre homens e aos fatores ambientais e culturais. Portanto, é fruto da interação entre homens/objetos/meio.
> A criatividade pode ser definida em virtude de seus produtos: pinturas, conceitos, teorias, invenções, esculturas, poemas, filmes etc. Mas estas são formas estereotipadas das ações criativas.

Trata-se de pontos que evidenciam as diversas necessidades e facetas provocadas nos educandos por meio da criatividade e também do quanto esse processo é fruto das interações entre as pessoas, os meios e objetos, sendo aqui a estimulação do ato criativo também não estar atrelado ao conceito de “Dom”, mas de diversas camadas que podem desencadear e estimular os processos de criação e de inovação que ainda estão muito atrelados ao conceito da criatividade.

Em Haetinger (2013, p. 135), “[é] fundamental para entendermos que a criatividade está associada às atividades lúdicas e brincadeiras e não às tarefas formais e racionais”. Logo, é pelo prazer advindo das experiências dentro do que promove o lúdico, dentro das potencialidades de criação que os alunos podem expandir suas capacidades criativas.

Para Miranda (2021), em seu texto que aborda estratégias no âmbito de salas de aula que concebem aulas criativas, para se produzir alguma coisa, determinada pelo autor e direcionada ao campo do conhecimento. Miranda (2021) também pontua sobre as expectativas do que se cria sobre algo “novo e valioso”, relativizando tais conceitos dentro dessa expectativa do agente que possibilita o ato criativo em sala de aula (aqui o professor).

O autor mencionado salienta que “algo novo não precisa ser rigorosamente algo inédito, pode ter sido adaptado ou reconstruído; valor é um termo polissêmico, mas, para além de sua conotação estatística ou monetária, queremos nos referir a algo relevante, precioso e legítimo” (MIRANDA, 2021, p. 32). Sistematizam-se, dessa forma, olhares criadores de conhecimento, pela ótica da criatividade e não de sua produção simplesmente.

Assim, a concepção que Mitjáns Martinez (2021, p. 116-117) oferece, ao abordar a temática de aulas criativas, é a seguinte:

> A criatividade deve caracterizar as principais ações, as inter-relações e a subjetividade social dominante neste espaço social, ou seja, que a criatividade esteja presente de forma significativa nos processos sócio relacionais e especialmente nos processos educativos que nesse espaço acontecem.

Por tais argumentos e direcionamentos, o incentivo e o estímulo aos processos criativos podem ser condutores de ações pedagógicas criativas, mesmo que o educador não tenha sido estimulado em seu percurso formativo (inicial e contínuo), mas que promova tais experiências e possibilidades aos alunos, com uma escuta realmente de qualidade e sua ação em sala de aula.

6.4. Protagonismo Como Componente Curricular

Muito tem se falado sobre a ação dos sujeitos em suas próprias vidas e no mundo, sobre intervenções e realizações que venham a se tornar significativa. Tal temática não seria diferente no ambiente escolar. Para ampliar o ponto de partida dessa nomenclatura, a palavra protagonismo e sua etimologia, segundo o Dicionário Priberam[40], está baseada no agente principal de um ato ou acontecimento, e por vezes sua relação ocorre em teatros, filmes ou séries, sendo que, no ambiente escolar, é exigida ou estimulada tal condição para os alunos em sala de aula.

Nesse contexto, a Resolução SME Nº 297, de 17 de novembro 2021, versa sobre a Matriz Curricular das Unidades Escolares da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, e é pensada no ano anterior ao ano letivo que se propõe entrar em vigor, com o intuito de ser trabalhada no ano posterior à sua publicação, nesse caso, em 2022.

A Matriz Curricular é de suma importância, pois suas determinações envolvem as ações estruturais das escolas municipais, as ações dos agentes que promovem a educação no contexto das escolas, e o referido documento menciona, sobre o funcionamento, acerca de modalidades e níveis de ensino que são atendidos pela SME do Rio de Janeiro:

> Art. 1º À Rede Pública de Ensino do município do Rio de Janeiro compete o atendimento da Educação Básica nos seguintes níveis e modalidades:
> I. Educação Infantil - EI;
> II. Ensino Fundamental - EF;
> III. Educação de Jovens Adultos - EJA; e
> IV. Educação Especial – EE (RIO DE JANEIRO, 2021, p. 2).

A Resolução nº 297 aborda sobre a organização das unidades escolares atendidas, de modo a contemplar todos os níveis e modalidades. Aborda, também, a temática de operação dessas unidades em horário parcial (que atende apenas em um turno do dia), neste caso, manhã, tarde ou noite, e aborda, também, as escolas de turno único (que contemplam a manhã e parte da tarde) em seu funcionamento. Conforme especifica o documento em seu Artigo 26:

[40] *Site*: https://dicionario.priberam.org/protagonismo

> Art. 26 A jornada escolar dos alunos matriculados nas Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino obedecerá à seguinte carga horária diária:
>
> I. Turno Único: 7 (sete) horas de trabalho escolar, das 7h30 às 14h30 ou das 8h às 15h; ou 8 (oito) horas de trabalho escolar, das 7h30 às 15h30 ou das 8h às 16h;
> II. Horário parcial: manhã, das 7h30h às 12h, tarde, das 13h às 17h30, e noite, quando houver, das 18h às 22h.
> Parágrafo único. As turmas da modalidade Pré-escola que estiverem alocadas em escolas do Ensino Fundamental com funcionamento em turno único seguirão o horário da unidade escolar, ou seja, terão funcionamento em turno único de 7 horas (RIO DE JANEIRO, 2021, p. 7).

A Matriz que diz respeito ao fazer pedagógico das Unidades Escolares e, principalmente, sobre a execução do Currículo Carioca, também direciona o destino de profissionais da educação que precisam ser alocados para algumas unidades escolares ou redistribuídos em outras escolas.

Na Matriz Curricular, também se encontram as estruturas do Currículo Carioca, desde a Creche ao Ensino de Jovens e Adultos. Subdividem-se em disciplinas que constam na Base Nacional Comum Curricular, que contempla disciplinas como: Geografia, História, Ciências; e na chamada Parte Diversificada, que abrange disciplinas como: Estudos Dirigidos, Eletiva 1, Eletiva 2 e Protagonismo.

A Resolução nº 297 também faz a distribuição em tempos de 50 minutos para cada disciplina de sua grade e, entre elas, está a disciplina de Protagonismo, que é pensada como ação dentro da Parte Diversificada do Currículo, destinada aos alunos do Ensino Fundamental I, Anos Iniciais, em escolas com turno único, contemplando essa disciplina em dois tempos semanais, para os alunos de 1º a 5º ano e o 6º ano Carioca.

Desse modo, o Protagonismo faz parte da grade curricular deste segmento, podendo ampliar muitas outras habilidades, dentro e fora do âmbito escolar a partir de sua prática. Segundo a SME-RJ, tal disciplina pretende sistematizar melhor características inerentes aos estudantes, no que diz respeito a sua capacidade de inovação, sobre seus questionamentos como sujeito crítico e sua ação em protagonizar dentro do espaço educacional. Instiga-se, então, a atuar de forma participativa na esfera escolar, sugerindo propostas para escola por exemplo. Desse modo, a ação protagonista dessas aulas deve atravessar o currículo dos alunos, fazendo com que esses sujeitos sejam coparticipantes da existência da escola.

Segundo a BNCC (2017), o protagonismo se relaciona às crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tanto na autonomia que a leitura e escrita promovem, quanto no que diz respeito ao uso da tecnologia pelas crianças e de todo o alcance que tais habilidade possam promover na vida pessoal e acadêmica dos alunos.

Para Da Boit e Backes (2022), em uma pesquisa relacionada ao protagonismo infantil e sua relação aos conhecimentos científicos,

> [a]o iniciarmos nossas discussões no grupo de pesquisa para o desenvolvimento do projeto, professores, estudantes e pesquisadores aceitaram o desafio de articular a prática pedagógica do cotidiano escolar com as teorias sobre a literaturalização das Ciências, para elaborar e hipóteses sobre a construção do conhecimento e metáfora e refletir o desenvolvimento do protagonismo infantil. No decorrer dos encontros do grupo de pesquisa, percebemos que esse protagonismo vislumbrado para nossos estudantes, passava também pelo protagonismo do educador (2022, p. 26).

Torna-se curioso notar a importância do educador no processo do protagonismo em sala de aula e que sua identificação com esta temática também se torna um elemento chave na construção do protagonismo por parte dos educandos. As autoras continuam, em sua conclusão:

> Nas práticas pedagógicas propostas, articulamos o conhecimento científico, os conhecimentos prévios das crianças e os tensionamentos do meio, para a construção de novos conhecimentos contextualizados na realidade e/ou nas histórias infantis. Dessa forma, as crianças se autorizaram a expressar os seus pensamentos sobre as experiências vivenciadas, elaborar hipóteses sem a preocupação com o erro, estabelecer analogias (conhecimento científico e conhecimento prévio) e assumir a autoria de suas histórias (reais e fictícias) [...] (DA BOIT; BACKES, 2022, p. 27).

Dessa forma, o processo criativo de formulação e de encontro das hipóteses formuladas pelas autoras promove esta autonomia e protagoniza, nos alunos, a construção de um conhecimento literário e científico que fará a diferença para novos olhares sobre o cotidiano, por exemplo.

Com isso, a promoção, no cotidiano, de um protagonismo efetivo, desses que reformulem a estrutura do pensar, que movam a cognição para a construção de um pensamento mais elaborado e cientificamente estruturado, pode e deve permear os currículos e planos de aulas das escolas.

6.5. Aprendizagem Significativa

A Teoria Significativa, do norte-americano David Paul Ausubel[41] (1918-2008), perpassa gerações e ainda se mantém atual aos tempos de hoje. Sua teoria teve relevância na década de 60, sendo necessário lembrar que, quando surgiu, teoria behavioristas (comportamentalista) estavam em plena atividade.

Sua influência cognitivista (como os sujeitos conhecem), dentro do ofício de psicólogo, esboça uma compreensão dessa aprendizagem. As minúcias de seu trabalho têm como estudo os processos mentais produzidos pela aprendizagem. Constituem, portanto, uma forma eficiente de conhecer as coisas por meio do rizoma da estrutura cognitiva. Segundo Moreira (2021), Ausubel cunhou o termo "Aprendizagem Significativa", mas teve a associação de seu nome mais relacionado ao conceito de "organizador prévio" do que sobre a aprendizagem significativa.

Para iniciar o diálogo, então, se faz necessário abordar Moreira (2012, p.2), que esclarece a teoria de Ausubel, no campo da educação, pois:

> [a]prendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (MOREIRA, 2012, p. 2).

Com isso, em uma definição inicial, ao falar de aprendizagem significativa, os educadores devem levar em conta concepções que sejam de fato importantes para os estudantes, que tenham uma relação anterior ao processo de pensar desse sujeito. A ideia inicial era chamada por Ausubel de subsunçor[42] ou ideia-âncora.

Como explica Moreira (2006a, p.15), subsunçor é o termo utilizado para "um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimentos do indivíduo" e que, futuramente poderá viabilizar um novo saber, para novas atribuições de significados, seja este conhecimento algo que tenha sido ofertado para sua compreensão ou por sua busca independente. Torna-se, então, uma condicionante

[41] David Ausubel (1918-2008), graduou-se em Psicologia e Medicina, doutorou-se em Psicologia do Desenvolvimento na Universidade de Columbia, onde foi professor no *Teachers College* por muitos anos. Dedicou sua vida acadêmica ao desenvolvimento de uma visão cognitiva à Psicologia Educacional.

[42] A palavra "subsunçor" não existe em português, trata-se de uma tentativa de traduzir a palavra inglesa "subsumir" (MOREIRA, 2021, p.15).

desse conhecimento sua importância para os indivíduos que a recebem ou de seu entrosamento com o conhecimento.

Moreira (2012) também esclarece que a metodologia de aprendizagem é interativa, e torna-se o “pontapé” para novos processos desse conhecimento, adquire novas capilaridades, a exemplo, o autor exemplifica esse processo e suas possíveis ramificações:

> [...] como exemplo a construção do subsunçor mapa. As crianças na escola formam o conceito de mapa geográfico através de sucessivos encontros com instâncias desse conceito. Aprendem que o mapa pode ser da cidade, do país, do mundo. Progressivamente, vão aprendendo que um mapa pode ser político, rodoviário, físico etc. O subsunçor mapa vai ficando cada vez mais rico, com mais significados, mais estável e mais capaz de interagir com novos conhecimentos. Dependendo dos campos de conhecimentos que o sujeito busque dominar em suas aprendizagens futuras, terá que dar significado a conceitos tais como mapas cognitivos, mapas mentais, mapas conceituais, mapas de eventos e, sabe-se lá, que outros tipos de mapas. Então, ao longo de sucessivas aprendizagens significativas o subsunçor vai adquirindo muitos significados, tornando-se cada vez mais capaz de servir de ideia-âncora para novos conhecimentos (MOREIRA, 2012, p. 4).

Para Kleinke (2003), o mesmo ocorre na aquisição da língua escrita, por meio do subsunçor da escrita, em ver pessoas utilizando, de observar as escritas pela cidade e que seu aprendizado pelo processo e uso do alfabeto, suas combinações e as gradações de letras, palavras, frases e textos.

Mas é necessário ter em mente que este conhecimento inicial não se consolida como um suporte para os sujeitos, o mapa ou a escrita citada acima pelos autores, será apenas um mapa, sem maiores desdobramentos desse conhecimento, não ocorrendo um maior aprofundamento de conceitos e muito menos de seu uso e relação em outras categorias de mapas, que não seja aquele apresentado inicialmente, por exemplo, não criando ramificações desse conhecimento. Como explicam Moreira e Masini:

> [Trata-se de um p]rocesso através do qual o mundo de significados tem origem. À medida que o ser se situa no mundo, estabelece relações de significação, isto é, atribui significados à realidade em que se encontra. Esses significados não são entidades estáticas, mas pontos de partida para a atribuição de outros significados. Tem origem, então, a estrutura cognitiva (os primeiros significados), constituindo-se nos ‘pontos básicos de ancoragem’ dos quais derivam outros significados (MOREIRA; MASINI, 2006b, p. 3).

Outro movimento possível de ocorrer é a chamada obliteração, onde algo que foi entendido, mas não foi muito utilizado no decorrer do processo, para que

seja esquecido, podendo haver seu “resgate”, como afirma Moreira (2012, p. 5): “É um processo normal do funcionamento cognitivo, é um esquecimento, mas em se tratando de aprendizagem significativa a reaprendizagem é possível e relativamente rápida”, afinal, a aprendizagem não se deu de forma mecânica e, nesse caso, a chamada “decoreba”, mas ocorreu por uma “assimilação obliteradora”, não sendo um esquecimento de sua significação.

Cerqueira et al. (2018), ao citar a importância do trabalho do professor em sala, referem-se à necessidade de compreender a realidade dos educandos, as necessidades locais de cada sujeito e seus referenciais, de sua faixa etária e sua realidade para “[...]propor situações que favoreçam a aprendizagem pensando nas especificidades desses sujeitos. O conteúdo a ser ensinado deve estabelecer relação de maneira consistente e ser potencialmente revelador” (CERQUEIRA et al., 2018, p. 15).

Em estudos como os feitos por Silva e Bianco (2020, p. 13) defende-se que “[a] utilização das ferramentas tecnológicas, a partir da proposta da aprendizagem significativa, pode provocar uma mudança na prática educativa, gerando uma atitude transformadora e dando significado e sentido para conceitos”. Assim, os autores relacionaram o uso dos jogos didáticos com a aprendizagem significativa, por meio de projetos.

Em Nerling e Darroz (2021, p. 13) “[s]e as ferramentas não forem potencialmente significativas, os alunos, mesmo com grande disposição para incorporar o conceito proposto, a sua estrutura cognitiva, acabarão tendo uma aprendizagem mecanizada”. Dessa forma, abordam a intencionalidade da prática educativa por parte do educador, de modo que ela se coadune com a Teoria da Aprendizagem Significativa.

Consequentemente, a perspectiva da Teoria da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel, se coaduna com as intencionalidades deste capítulo, que articulam pontos-chave para uma educação com reais significâncias e construções significativas de aprendizagem para os educandos.

7. PERCURSO METODOLÓGICO

Devido à inquietação apresentada neste trabalho, por meio da Linha de pesquisa: “Desenvolvimento, Estratégias de Uso e Avaliação de Tecnologias Digitais na Educação Formal”, foram pensadas estratégias que sistematizassem o percurso de verificação da hipótese aqui apresentada.

Desse modo, foi criada uma Sequência Didática (SD), que contempla em seu bojo o uso de jogos analógicos e digitais, por meio de aulas destinadas aos professores que atuam no 3º ano do Ensino Fundamental dos Anos iniciais.

Posteriormente, elaborou-se a formação para os professores que tiveram o interesse em relação ao tema abordado na SD e ela foi ministrada aos educadores.

Em uma última etapa, foram recebidas as avaliações dos professores quanto aos produtos criados para esse trabalho, obtendo-se os resultados por meio da resposta ao formulário eletrônico criado no Google *Forms*. Esse momento de avaliação se desdobra na análise de resultados e na conclusão desse estudo, em um esquema exemplificado pelo gráfico 6:

Gráfico 6: Percurso Metodológico



Fonte: Arquivo pessoal da autora

7.1. Sequência Didática e a Escolha do Tema

Como mote desse trabalho, a escolha do tema veio por meio da inquietação que este trabalho envolve e que o impulsiona. Assim, trabalhar com a escrita de textos narrativos, de forma que colaborem com as abordagens pedagógicas, junto aos professores do Ensino Fundamental Anos iniciais, é uma ação que tem o intuito de possibilitar outras rotas de ação da escrita de texto.

Tal ação teria como foco melhor sistematização dessa escrita e de seus elementos textuais e, consequentemente, da qualidade dessa educação no que tange ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, trabalhando e estimulando a escrita dos textos narrativos.

O ato de se utilizar a tecnologia, além de fazer parte, de forma crucial, dentro do contexto da formação que a Pós-graduação do Centro Universitário Carioca faz parte da proposta do curso de mestrado, a fim de trazer para o campo educacional o uso tecnológico que, como vimos, não se restringe aos equipamentos de ponta e, muito menos, se vale somente dos programas avançados.

Como foi visto até a presente página, por meio de outros estudiosos, se busca conduzir o aluno para outras realidades, em que esses sujeitos se encontram, já imersos como a tecnologia que os cercam (em maior ou menor intensidade). Outrossim, se busca considerar o uso criativo de tal ferramenta no ambiente educacional, o respeito à geração tecnológica em que esses alunos fazem parte e, com isso, estar com uma temática que venha a permear o mundo infantil de narrativas dos alunos, fazendo uso de histórias e personagens de seu tempo.

Assim, considera-se, [43]no âmbito de cada disciplina, o conteúdo abordado e as propostas conduzidas nas aulas de Metodologia e Prática com o Uso de Novas Tecnologias. Após a análise dos dados apresentados nesta pesquisa, por meio da coleta feita no *site* da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (SME-RJ) e, devido à finalidade prática do curso, foram propostas sequências didáticas para professores

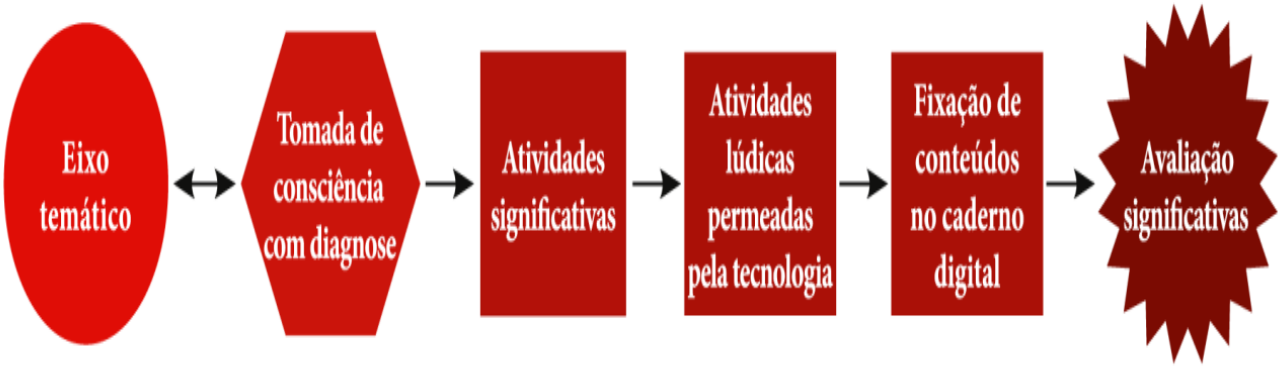
[43] É necessário salientar que essa etapa da dissertação foi publicada nos Anais do III Congresso Brasileiro Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, “15 anos do Bis e Lis: retrospectiva, resistência e futuro”, como trabalho completo. Publicado em 16 de agosto de 2022. Disponível em: www.even3.com.br/anais/cobicet2022/515218-sequencia-didatica-e-producao-textual--uso-de-novas-tecnologias-digitais-no-ensino-fundamental.

que atuam nessa etapa da educação, para que colaborassem para uma maior contextualização dos elementos textuais de uma narrativa que viesse a ser trabalhada por eles no contexto da rede municipal.

Dessa forma, a sugestão didática na prática educacional foi a "[s]equência Didática (SD)", abreviação que aparecerá nos próximos pontos abordados, sendo também um termo que conduz o olhar para um sequenciamento de processos que se desdobra em etapas, ato que se coaduna com o planejamento que o professor deve ter e contempla um tema central, que possui metas a ser alcançadas e objetivos bem definidos.

Com isso, a SD desenvolvida tem por estrutura o *framework* de Arantes (2019), desenvolvido a partir do fluxograma abaixo.

Imagem 3: *Framework* da Sequência Didática



Fonte: Arantes, (2021)

Considerando as seis etapas acima, a autora elaborou esse esquema para uma SD. Ele possui um cabeçalho para o preenchimento dos seguintes dados: "local da instituição onde ocorrerá a aplicação da SD; data de realização, autor que elaborou, e-mail e nome do revisor" (ARANTES, 2021). O estágio posterior está focado na opção do eixo temático e no assunto, que serão trabalhados na SD, como mostra a imagem 4:

Imagem 4: Modelo de Sequência Didática

SEQUÊNCIA DIDÁTICA- Mediada pelas novas Tecnologias Digitais.

Dia: 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

Eixo Temático:	
Conteúdo:	
Locais que serão utilizados: ☐ Sala de Aula ☐ Pátio ☐ Online	
Objetivos esperados	

Apresentar as etapas da Sequência Didática.	
2º Etapa: Estabelecer relações dos novos conteúdos aos conhecimentos prévios dos alunos. (Contextualizar).	
3º Etapa: Promover atividades lúdicas favoráveis e motivadoras a aprendizagem se possível permeadas pelas novas tecnologias digitais. (Recursos/Estratégias) .	
4º Etapa: Desenvolver atividades relacionadas com as habilidades com o aprender a aprender de forma significativa. Fixação dos conteúdos quando possível experimentar os cadernos digitais, para isso precisará de tablets. Tempo	
5º Avaliação: Desenvolver a autoestima e autoconhecimento e reconhecimento do outro levando o aluno a perceber o grau de seu aprendizado e mantê-lo motivado para os próximos. **Tempo estimado.**	
Recursos Digitais	
Recursos Analógicos utilizados	
Atividades para o Caderno Digital se houver.	
Observações:	

Fonte: Arantes, (2021)

A 1ª etapa do framework, chamada de “tomada consciência”, refere-se a uma introdução ao tema e mostra o caminho a ser trabalhado pelo professor com a turma.

Na 2ª etapa, é o momento de estabelecer as relações com os conteúdos, o que ainda não foi trabalhado, com o que já foi visto anteriormente pelo aluno.

A 3ª etapa visa propiciar ações lúdicas e motivadoras, onde indica-se o uso das Novas Tecnologias em sua estrutura, sempre criando alternativas analógicas, para que o professor possa continuar ministrando a SD, caso falte algum recurso tecnológico para aquele momento.

A etapa 4, contempla o desenvolvimento das habilidades relacionadas com a aprendizagem significativa e a fixação dos assuntos estudados. Aqui o professor

pode revisar as habilidades e os objetivos para o dia da SD, de forma que o aluno consiga recordar a aula, mas com muita leveza.

A 5ª etapa é focada na avaliação dos educandos, proporcionando uma autoavaliação do processo e ampliando sua autoestima e motivação (ARANTES, 2019), elementos que devem permear a SD, de forma que o aluno consiga refletir sua caminhada, com os avanços e retrocessos, sem deixar de ser um estimulante para as próximas aulas.

Nesse contexto, de pensar as etapas da aprendizagem, o carro chefe se baseia na aprendizagem significativa, um processo cognitivo que seja relevante do aluno, Ausubel et al. (1980) afirmam, sobre a aprendizagem significativa, que o que mais tem significância é o que os sujeitos já conhecem e, a partir desse início de abordagem, todos os outros conhecimentos devem emanar deste ponto inicial.

Todo esse procedimento se replica em duas ou três aulas. Nesse caso, seriam utilizadas três aulas, contendo cinco etapas cada aula, nas quais o professor deve ter por base o eixo temático e o conteúdo que serão trabalhados com os alunos.

Como mostra a Figura 4, que demonstra a estrutura do Framework, em que cada aula se ramifica em etapas, sendo, dessa forma, possível a melhor compreensão dos processos por meio desse modelo.

Com foco na escrita e na análise linguística, cujo conteúdo está baseado na produção de textos narrativos escritos, os objetivos mais específicos estão voltados para a estrutura e para a organização dos textos narrativos, perpassando pelos diversos elementos que podem ser utilizados dentro de uma composição escrita do texto e de seu relato.

Para tal ação, a abordagem dentro das plataformas digitais, do uso de jogos analógicos e digitais, pensa o professor como agente do processo educacional, que possui certa dificuldade de acesso aos dispositivos eletrônicos e da internet, utilizando material impresso como alternativa para as atividades que precisem de tecnologia, sendo que estes foram os pontos pensados para efetivamente atingir os objetivos trabalhados nessa SD. Com isso, o educador pode se planejar e fazer uso das impressões dessas atividades que constam nos anexos da sequência didática, encontrados no *site* que foi criado para esse fim.

Sendo assim, a temática de escrita e de análise linguística foram os eixos temáticos abordados na SD intitulada “Processo criativo de textos com uso das

novas tecnologias", que pretende abordar conteúdos que provoquem o planejamento, individual e coletivo, de produções de textos escritos, tendo como critério a criação de textos de gênero narrativo.

Como afirma Dolz (2004), "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". Dessa maneira, a SD torna-se uma boa opção no eixo dos contos, no âmbito da escrita de narrativas que permeiam a sequência didática apresentada neste trabalho. Assim, pretende-se promover o encontro entre os elementos textuais da contação de histórias, com sua significância enquanto texto que possibilita a comunicação entre escritor e leitor, a fim de reforçar o trabalho com as estruturas textuais que constam em narrativas, como personagens, ambiente da história, clímax, enredo, coesão e coerência entre elementos e alinhavar tais ações ao contexto das Novas Tecnologias.

A sequência didática proposta teve um embasamento teórico no que expõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como prática de linguagem. Por conseguinte, intencionou-se afetar a criação de textos dos alunos, por meio de uma escrita compartilhada com os colegas e em momentos individualizados.

Com intuito de privilegiar a autonomia do aluno, deu-se ênfase aos momentos de escolha e de registro de narrativas individuais e coletivas. Portanto, as três aulas dessa sequência didática pretenderam focar na habilidade (EF35LP25) assinalado pela BNCC (2018) que possui o seguinte foco:

> Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens (BNCC, 2018, p.133).

Tais elementos são necessários para a escrita narrativa, como se demonstrou em capítulo anterior (2.3 Elementos da Narrativa), em que Gancho (2006) defende tais elementos da escrita presentes no campo artístico-literário, da própria BNCC (2018), pois são elementos necessários para uma narrativa.

Na sequência didática, privilegiou-se o uso de Novas Tecnologias para conduzir as perspectivas do século XXI, com o intuito de engajar os alunos do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que vivem a escrita de textos próximos das histórias infantis mais conhecidas e para condução de suas próprias histórias.

É importante defender que o período de pandemia, que o mundo viveu no ano de 2020 e em meados de 2021, a necessidade de o ensino remoto ser um meio de pensar a educação tornou necessário pensar outros modelos da sala de aula convencional, como corrobora a BNCC (2018), ao se desdobrar nos conceitos de letramento digital, cidadania digital e tecnologia e sociedade, pontos pretendidos a ser reforçados na Sequência Didática em questão.

Por meio de tal iniciativa, foi necessário o uso de plataformas digitais para a criação dos materiais da SD, da criação de jogos em plataformas que viabilizam a inserção de conteúdos em sua base, contemplando, dessa forma, o tema e os objetivos da SD.

7.2. Recursos Digitais e Jogos

Existem diversas possibilidades de abordar o uso da tecnologia no espaço de sala de aula, mas implementar, pelo menos, uma das Novas Tecnologias Digitais torna-se de grande valia no experienciar com os alunos, para Bannell et al. (2016):

> Propor a exploração das tecnologias digitais no espaço da relação pedagógica entre professor e aluno implica percebê-las como espaço de diálogo: lugar em que as palavras adquirem novos sentidos graças à experimentação de novas formas pensar. Implica subverter os padrões do processo de aprendizagem tradicional e admitir a possibilidade de um novo modelo de construção do conhecimento, fundamentado na troca mútua entre docente e discente, no trabalho colaborativo para a resolução de problemas, na aplicação de capacidades cognitivas a situações e desafios conhecidos e desconhecidos (BANNELL et al., 2016, p. 121).

É por meio desse espaço de diálogo, de troca e de novas transformações, que este trabalho se finca no uso das tecnologias e das suas possibilidades pedagógicas. Nesse sentido, a plataforma *Canva* foi crucial na produção dos elementos visuais utilizados na SD, tanto para a construção da identidade visual do *e-book*, quanto para construção dos jogos analógicos e do designer dos anexos presentes na SD, Como mostram os apêndices B e C. Por ser um editor gráfico e gratuito, o *Canva* permite a criação de diversos designers gráficos, criação de cartazes, sendo útil para criar posts para redes sociais ou para *websites* e, também, cartões para impressão e materiais gráficos (como cartazes, folders, currículos, entre várias outras opções), como mostra a figura 5.

Imagem 5: Exemplo de atividade analógica feita no *Canva*



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Defende-se o uso do Canva devido ao fato de não ser muito pesado para os recursos tecnológicos, pois é acessada diretamente pelo link da plataforma, não sendo necessária a sua instalação (GASPARI et al., 2021). Devido ao fato de ser (parcialmente) gratuita para educadores e estudantes, é de suma importância, nesse novo ambiente de ensino, afinal “torna-se extremamente necessária a liberdade de se usar um aplicativo ou plataforma, no cotidiano escolar, para a produção de objetos com o objetivo de transmitir informações por meio do uso de imagens, desenhos e demais elementos visuais gráficos” (ARCHANJO; SANTOS, 2021), como mostram algumas imagens do e-book produzido com esta plataforma, imagem 6.

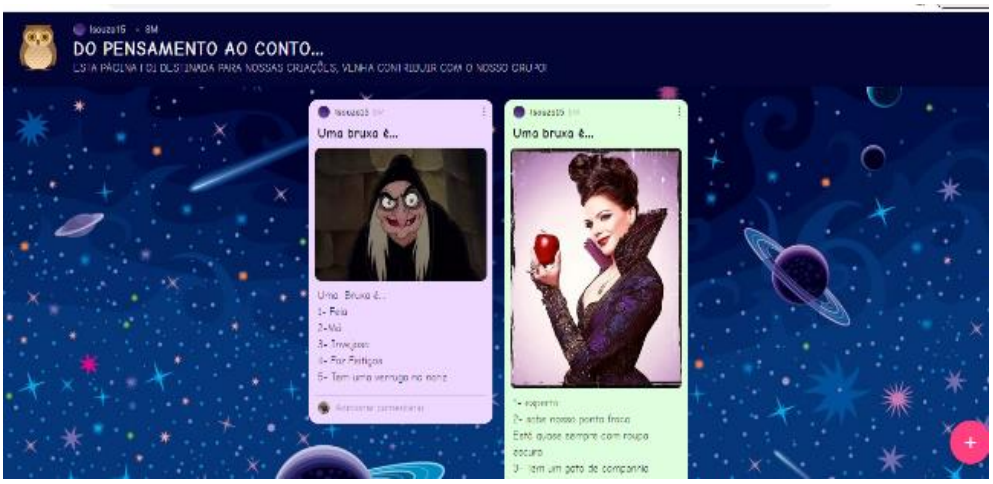
Imagem 6: E-book criado na plataforma do Canva.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

No conteúdo trabalhado, utilizou-se também a plataforma *Padlet* como um diário de bordo, na qual os alunos são convidados a pesquisar e expor suas criações em janelas temáticas colaborativas ou individuais, como exemplifica a imagem 7, sendo, também, utilizado com a finalidade de ser “[...] uma ferramenta que possibilita a criação de painéis ou quadros colaborativos que podem ser criados utilizando diversos modelos (*templates*), os quais são facilmente alterados” (ALMEIDA, 2021, p. 44).

Imagem 7: Exemplo de atividade digital proposta no *Padlet*



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Para Monteiro (2020), “o *Padlet* é destacado como uma ferramenta que permite a congregação de diferentes conteúdos por intermédio de links, consolidando-se como um novo modelo de organização de conteúdo hipertextual na web”, com a facilidade de inserção de ideias, imagens, textos e vídeos. Sendo assim, é possível culminar em um quadro colaborativo e de muita interação entre os alunos.

O uso de diversas plataformas valida o que Sousa et al. (2021) afirmam:

> A língua é constitutiva do mundo, logo, a comunicação exige interação dentro de uma perspectiva sócio-histórica da linguagem, que se renova a cada geração que utiliza de recursos para tornar a comunicação mais eficaz e dinâmica (SOUSA et al., 2021, p.8).

Devido a essa dinâmica e necessidade de reflexão sócio-histórica dos tempos atuais, a ferramenta *Google Forms* possui duas funções de grande valia no processo de execução da SD. Uma função envolve a pesquisa de opinião dos alunos, em que estes irão preencher, de forma objetiva e subjetiva, sobre temáticas da Sequência Didática, e a outra função será avaliativa, como explica Sousa

(2020): "o *Forms* gera um relatório sobre cada questão, mostrando a resposta de cada aluno de forma individual e coletiva, trazendo quantos alunos marcaram cada alternativa". Para Silva e Nascimento (2021), o *forms* se aplica a diversas funções, como pesquisas customizadas, coleta de respostas, uso de perguntas e respostas, possibilidade de análise de respostas. Nesse contexto, tipifica-se com o uso dessa plataforma na figura 8.

Imagem 8: Atividade digital sobre histórias proposta no *Forms*



Fonte: Arquivo pessoal da autora

As plataformas *WordWall* (exemplificado na imagem 9) e *LearningApps* (na imagem 10) possuem uma dinâmica de criação de jogos, fazendo com que o educador não precise ser um profissional da programação de softwares para criar jogos adaptados à sua necessidade. Assim, essas plataformas atendem à faixa etária dos alunos, à estrutura de conteúdo, ao modo de abordagem e, principalmente, possuem designs e funções atrativas para o uso educacional.

Para Patrocínio et al. (2022):

> [...] a utilização da ferramenta Wordwall, é possível criar questionários, competições, jogos de palavras e muito mais. Por meio da escolha de um modelo, é possível inserir o conteúdo desejado e imprimi-lo ou reproduzi-lo no computador ou no projetor. As atividades interativas são reproduzidas em qualquer dispositivo habilitado para web, como num computador, tablet, telefone ou quadro interativo. Elas podem ser reproduzidas individualmente por alunos ou conduzidas por professores durante a aula. (PATROCÍNIO et Al., 2022, p. 3).

Tais plataformas ajudam a criar, como exemplifica o texto, diversas possibilidades de abordagem dos assuntos de sal de aula, podendo ainda ser utilizadas pelo aluno ou pelo professor, de forma individualizada ou até mesmo em duplas ou em grupos, dependendo do arranjo do jogo ou da disponibilidade tecnológica que aquele professor possui.

Na imagem 9, é possível observar o jogo da roleta, que teve seu intuito de uso em pequenos grupos e na imagem 10 o jogo da memória, feito na plataforma *LearningApss.*

Imagem 9: Atividade de roleta giratória proposta no *Wordwal*



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Imagem 10: Jogo da memória proposto no LearningApss

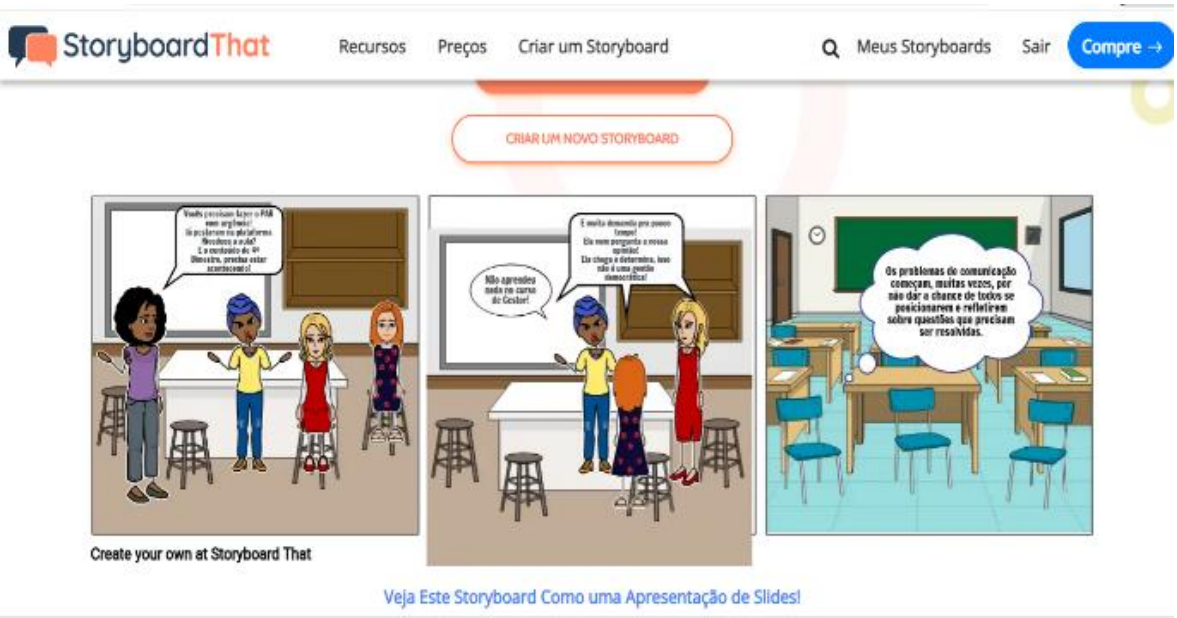


Fonte: Arquivo pessoal da autora

Sendo assim Rolindo et. al. (2021) certifica que "[s]endo todos desenvolvidos pela plataforma Wordwall favorecendo uma flexibilidade na elaboração das atividades" para a fixação do conteúdo. Os jogos foram baseados principalmente em perguntas e respostas, cada jogo criado condizia com assuntos embasados nas temáticas propostas pela disciplina", criando uma reflexão sobre os temas anteriormente trabalhados, mostrando, assim, a modelagem que essas plataformas permitem para construção das revisões ou para atividades de fixação.

O emprego da plataforma *Storyboardthat*, diferente do uso das outras plataformas (modelo na imagem 11), limita-se ao contexto de alguns slides em sua versão gratuita, mas não impede o acesso à maioria dos recursos, possibilitando um reuso das possibilidades de criação, caso seja utilizada mais de uma vez pelo grupo.

Imagem 11: Diálogo criado na plataforma *Storyboardthat*



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Dessa forma, a criação de histórias com personagens, ambientes e balões de diálogos já existentes na plataforma promove essa interação e troca de conhecimento entre os alunos. Como afirmam Oliveira e Pereira (2021) "[…] através dos quadrinhos se estabeleceu a aliança entre as tecnologias do passado e as digitais, obtendo um recurso atrativo e lúdico, que pode ser relevante ao ensino de saberes", criando, dessa forma, uma atmosfera de narrativas, com os elementos certos para um bom enredo.

A execução da técnica de *Stop Motion*, que agrega toda a narrativa de uma história, fazendo com que os elementos trabalhados na SD se convirjam, na criação da história de forma animada. Afinal, como explicam Freitas et. al. (2016), "[o] *stop-motion* é uma técnica cinematográfica simples de fácil aprendizado, de custo baixo e não exige muito conhecimento técnico".

Segundo Purves (2011), “a técnica do *stop-motion* pode ser a ferramenta mais apropriada para contar uma história em particular, e essa história pode conter elementos que não podem ser concebidos de outro jeito” (PURVES, 2011, p. 50), trazendo esta particularidade para a narrativa de uma história. É preciso mencionar que o *stop motion* foi agregado a este trabalho por conter um misto de magia por parte de quem cria, pela construção de todos os elementos necessários para uma trajetória de enredo e por envolver a sétima arte, essa magia que o cinema produz nos sujeitos, criando mais que imagens, traduzindo sentimentos em movimento.

A exemplo, na imagem 12, de uma história criada com a técnica do *Stop-Motion*, dentro do aplicativo para celulares chamado “Stop-Motion Studio”, que pode ser baixado gratuitamente, seu uso permite diversas composições e utilizações dos frames, para composição da narrativa.

Imagem 12: Frame da história: “O caracol e a Impala” no *app Stop Motion Studio*



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Para a disseminação do conteúdo trabalhado, foi pensado na proposta do *e-book*, com uma linguagem visual atraente e de fácil acesso, seja impresso ou por consulta pelo celular ou computadores e *tablets.*

Criou-se, também, um *website* para divulgação da sequência didática, que permite o acesso ilimitado por meio dos educadores, com a possibilidade de fazer downloads do material para impressão, sendo uma forma mais atraente e dinâmica de conter todo o material produzido para os professores e auxiliar na sua divulgação.

Tal atividade foi construída na plataforma *Webnode,* como exemplificado a imagem 13*.* Essa plataforma tem sua adesão inicial gratuita e que possibilita o acesso a todo conteúdo pensado dentro de muitos outros formatos. Por isso de sua escolha, devido ao fato de que seus layouts possibilitam aprimorar o que foi elaborado e projetado para que sequência didática seja a presentado ao professor de forma fluida, que possibilite a visualização das ações de forma concatenada.

O *website* em questão recebeu a nomenclatura de: “Processo Criativo de Textos com Uso de Novas Tecnologias”, com um o endereço eletrônico[44]. Nela, é possível alocar toda a proposta contida na Sequência Didática.

Na plataforma *Webnode*, ainda é possível inserir vídeos de outras plataformas digitais, baixar arquivos produzidos em PDF, fotos e associar outros sites por meio do link *HTM,* retirados das outras plataformas e sendo associado dentro do *website* da *Webnode.*

Imagem 13: Página inicial do *Webnode,* acesso a sequência didática



Fonte: Arquivo pessoal da autora

[44] Link de acesso à plataforma *Webnode*, com a página da *web*, contendo a sequência didática e os materiais de acesso para execução da SD. Disponível em: https://docluhistorya85.cms.webnode.page.

Tal iniciativa visa à criação de um ambiente digital acessível e, até mesmo, interativo, com a possibilidade de tirar dúvidas e obter contato com a autora do *website*. Busca-se, então, facilitar a troca entre os professores que acessarem o endereço eletrônico e seus idealizadores, criando, dessa forma, uma rede pedagógica.

7.3 Formação com os Professores

É importante assinalar que, para a criação do Curso de Capacitação Pedagógica, foram propostos espaços educacionais de forma virtual, pois, durante este primeiro semestre de 2022, o país ainda estava em um estágio de abertura dos locais públicos e privados, com algumas restrições de uso de máscara e de apresentação da carteira de vacinação como comprovação sanitária. Optou-se, então, por promover o curso para os professores de forma remota.

A divulgação dos cursos foi feita entre pares e por meio da instituição do próprio mestrado (UniCarioca) que possui um convênio com a SME-RJ, sendo que essa comunicação chegou às escolas pelo e-mail institucional da prefeitura. Intitulado como Curso de Capacitação pedagógica gratuito, que possibilitava a emissão de certificação para os interessados, sendo esses professores da rede municipal que viessem a assistir a todas as aulas e cumprissem as atividades propostas. Teria início no mês de maio de 2022. Os professores só precisariam acessar o link[45] e escolher uma das formações disponíveis para cursar, em horários distintos e com uma quantidade de aulas específicas.

Imagem 14: *Forms* de inscrição no Curso de capacitação Pedagógica

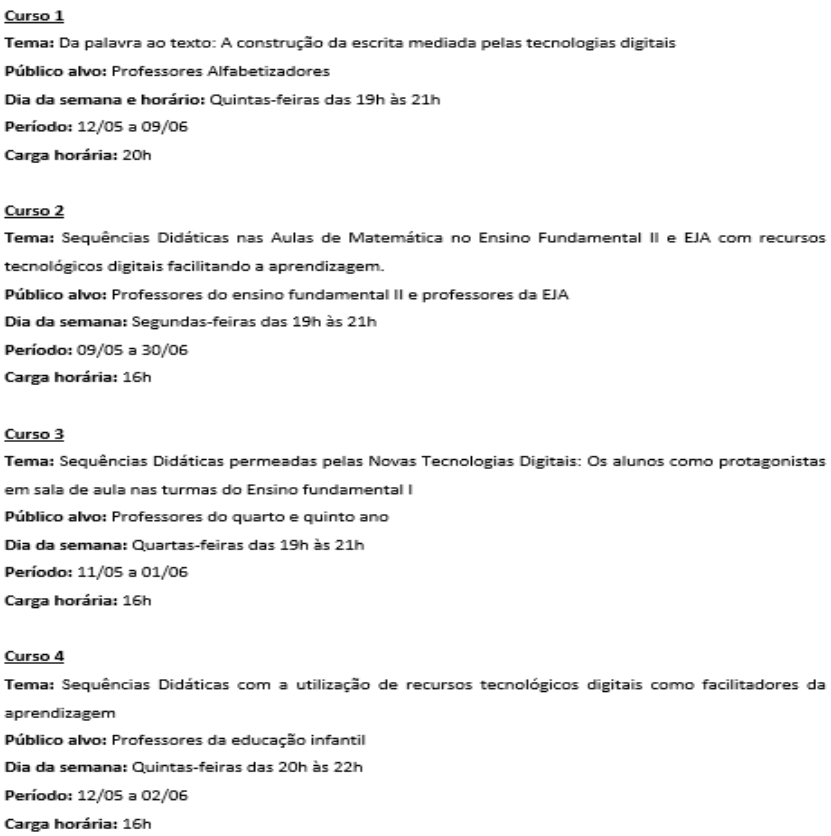


Fonte: Arquivo pessoal da autora

[45] Link de acesso ao Forms: https://forms.gle/Rxdq5ThWX5VP8HAf7. Disponibilizado em abril de 2022.

Ao preencher o *forms*, o professor tinha acesso ao período de cada curso disponível, sendo que o tema que seria trabalhado em cada um dos cinco cursos foi disponibilizados previamente, como mostra a imagem 15.

Imagem 15: Cursos disponíveis para inscrição na capacitação pedagógica



Curso 1
Tema: Da palavra ao texto: A construção da escrita mediada pelas tecnologias digitais
Público alvo: Professores Alfabetizadores
Dia da semana e horário: Quintas-feiras das 19h às 21h
Período: 12/05 a 09/06
Carga horária: 20h

Curso 2
Tema: Sequências Didáticas nas Aulas de Matemática no Ensino Fundamental II e EJA com recursos tecnológicos digitais facilitando a aprendizagem.
Público alvo: Professores do ensino fundamental II e professores da EJA
Dia da semana: Segundas-feiras das 19h às 21h
Período: 09/05 a 30/06
Carga horária: 16h

Curso 3
Tema: Sequências Didáticas permeadas pelas Novas Tecnologias Digitais: Os alunos como protagonistas em sala de aula nas turmas do Ensino fundamental I
Público alvo: Professores do quarto e quinto ano
Dia da semana: Quartas-feiras das 19h às 21h
Período: 11/05 a 01/06
Carga horária: 16h

Curso 4
Tema: Sequências Didáticas com a utilização de recursos tecnológicos digitais como facilitadores da aprendizagem
Público alvo: Professores da educação infantil
Dia da semana: Quintas-feiras das 20h às 22h
Período: 12/05 a 02/06
Carga horária: 16h

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Ao clicar no *link do driver* [46], o cursista poderia acessar a SD de cada professor/cursista, o material de divulgação do curso e a ementa. Como demonstra a imagem 16, foi utilizado o exemplo do curso 1, feito por Luciana Souza e Mariana Corrales.

[46]. Link de acesso ao drive para o cursista: https://drive.google.com/drive/folders/11Kgtol-rJcl6Eb46IwNXVoTgsy8Knc8T?usp=sharing.

Imagem 16: Material de divulgação da Capacitação Pedagógica do Curso 1



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Por conseguinte, a formação, intitulada: “Da palavra ao texto: a construção da escrita mediada pelas tecnologias digitais”, foi executada em dupla, por Luciana Souza e Mariana Corrales, mestrandas da UniCarioca, e alunas da disciplina de Metodologia e Prática com Uso de Novas Tecnologias Digitais.

Desse modo, 39 pessoas se inscreveram para participar do Curso de Capacitação Pedagógica curso 1, segundo o *forms* criado pela UniCarioca, mas desses 39, descartam-se duas inscrições, pois estas foram feitas em duplicata. Atingiu-se o total de 37 inscrições, com professores das redes pública e privada de ensino. Apesar de o curso ter foco no Ciclo de Alfabetização (Anos Iniciais do Ensino Fundamental), foram feitas inscrições de professores que atuavam nos diversos segmentos da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, e Ensino Médio.

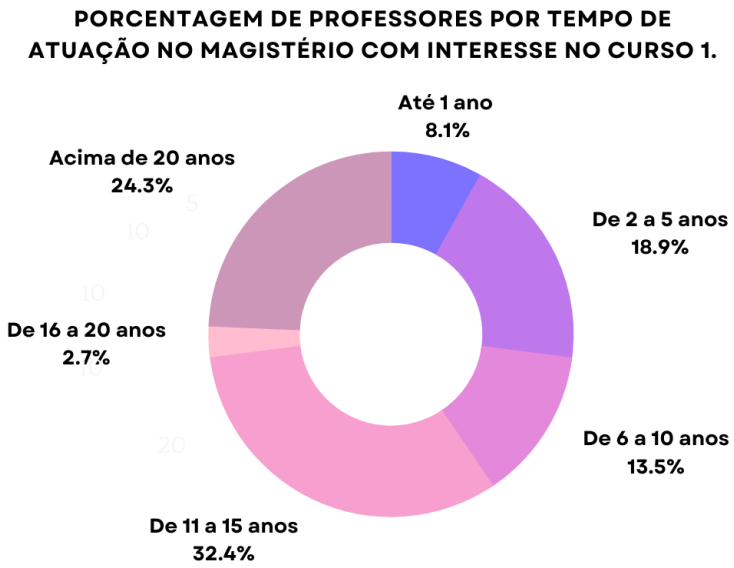
Entre os sujeitos mencionados, houve uma diversidade de sujeitos com experiências em anos de atuação no magistério, que variava em:

- Até 1 ano.
- De 2 a 5 anos.
- De 6 a 10 anos.
- De 11 a 15 anos.
- De 16 a 20 anos.
- Acima de 20 anos.

Com isso, dos 37 inscrito no Curso 1, podemos observar que somente apenas 8,1% teria até 1 ano de exercício do magistério e que, de 2 anos até 10

anos de atuação, somavam o equivalente a 32,4% de professores. Além disso, a maioria dos cursistas se encontra na categoria dos profissionais que atuam a mais de 11 anos no magistério, englobando o total de 59.4% das inscrições, como mostra o gráfico 7.

Gráfico 7: Professores com tempo de serviço no magistério inscritos no Curso 1



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Indica-se, também, como dado importante, o interesse e a importância dada por profissionais que se formaram há mais tempo, seja com a temática da alfabetização (como consta no título da formação), seja com o uso de Novas Tecnologias Digitais no ambiente escolar, havendo tais demandas sido voltadas para o 1º segmento do Ensino Fundamental. Mostrou-se, assim, a aderência ao tema suscitado pela formação, dialogando com a atual necessidade de o professor juntar a sua ação pedagógica com o uso das Novas Tecnologias Digitais.

Isto posto, a formação foi feita contemplando cinco dias, abordando os conteúdos pelas duas alunas mestrandas, que se coadunassem com suas pesquisas. Na Ementa disponibilizada aos cursistas, o tema da capacitação foi: Da Palavra ao Texto: A Construção da Escrita Mediada Pelas Tecnologias Digitais.

Objetivou-se traçar um caminho teórico e prático em relação à construção da escrita, contemplando pontos como: história da escrita, sistemas de processamento

lexical, abordagem de alguns métodos de alfabetização (definição de conceitos) que foram abordados pela mestranda Mariana Corrales. Os pontos trabalhados foram: a importância da leitura, as estruturas para uma escrita, o uso tecnológico, foram pontos suscitados pela mestranda Luciana Souza.

Logo, pretendeu-se contemplar a escrita de forma mais abrangente, por meio de sequências didáticas, atuando junto aos professores do Ciclo de Alfabetização, que compreende o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental (1º segmento). Concebeu-se, nesta pesquisa, uma alfabetização na perspectiva do letramento. Nesse sentido, além da aquisição do sistema de escrita, é necessária a prática de vivências culturais diversas, dando ênfase ao protagonismo do aluno que pertence à geração atual: Alpha. Os encontros aconteceram nas quintas-feiras das 19:00 h às 21:00h, de forma virtual.

Para isso, foram criadas duas formas de comunicação com os cursistas. A primeira delas foi um grupo dentro do app do WhatsApp, no qual os alunos recebiam lembretes e informes. A outra plataforma de comunicação foi feita pelo *Google Sala de aula*, onde foram alocadas as ementas, os conteúdos programáticos, os *links* de sugestão, as aulas em slides e as atividades propostas para cada dia de formação, como mostra a imagem 17.

Imagem 17: Página inicial do *Google* sala de aula

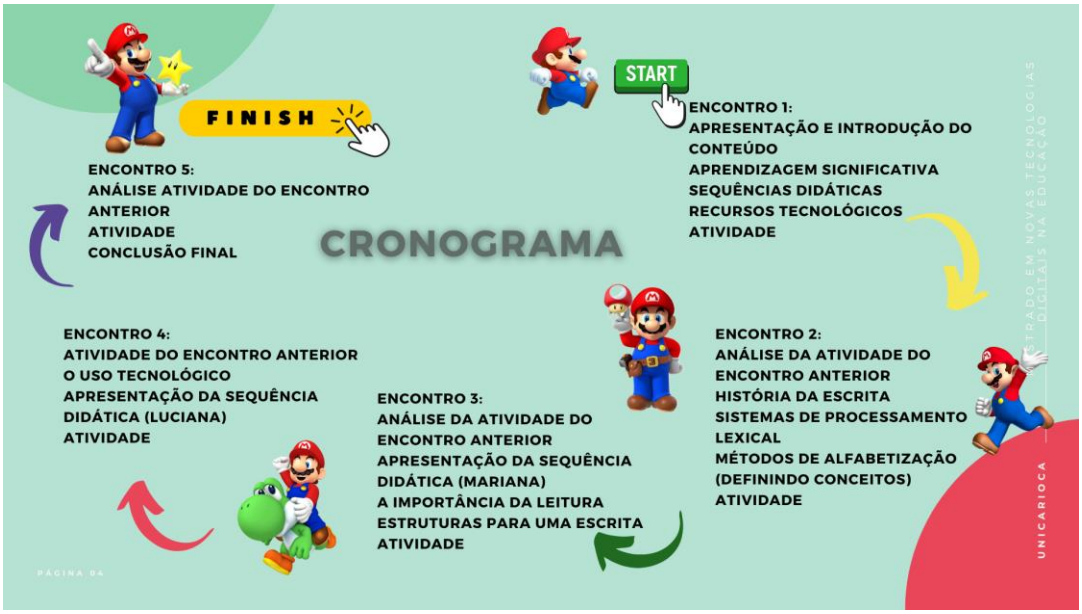


Fonte: Arquivo pessoal da autora

Com tal movimento, foi possível socializar as informações para a formação vigente daquele dia e programar as outras atividades propostas até o fim da formação, alocando os materiais e os links de cada dia da capacitação, como

demonstra um dos slides alocados nessa plataforma do Google, conforme demonstrado na imagem 18. Tal fato não impediu nenhuma alteração que fosse necessária para o percurso da capacitação, podendo ser modificados os conteúdos ou o horário de disponibilidade desse material, por exemplo.

Imagem 18: Cronograma da Formação



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Como mostra o cronograma apresentado pelas cursistas, foram pensados cinco encontros para essa formação, em que o encontro 1 ocorreu no dia 12/05, pensou-se na apresentação e na introdução do conteúdo, falou-se da aprendizagem significativa, das sequências didáticas e dos recursos tecnológicos que foram utilizados, finalizando com uma proposta de atividade para ser respondida e experimentada para o próximo encontro.

Já o encontro 2, ocorrido no dia 19/05, analisou-se a roda aleatória sobre as tecnologias, criada na plataforma *WordWall*, que foi a atividade do encontro anterior e, na sequência da formação, a mestranda Mariana Corrales abordou os temas que circundam a sua pesquisa: História da escrita Sistemas de processo lexical, Métodos de alfabetização (definição de conceitos), e finalizou-se com uma proposta de atividade.

No encontro 3, do dia 26/05, foi feita a análise da atividade do encontro anterior com uma abordagem sobre o conteúdo da história da escrita, na plataforma *Learningapps*, em formato de jogo, de modo que as pessoas deveriam desembaralhar os elementos da frase para a construção dela. Deu-se continuidade na apresentação da sequência didática da mestranda Mariana Corrales e iniciou-se

com os pontos da pesquisa da mestranda Luciana Souza, sobre a importância da leitura e da fala sobre as estruturas para uma escrita. Este dia foi finalizado com mais uma proposta de atividade.

Com o encontro 4, ministrado no dia 02/06, foi feita a análise da atividade do encontro anterior, onde foi sugerido aos cursistas um jogo da memória com os autores, apresentado pela mestranda Luciana Souza, feita também na plataforma do *Learningapps*, como exemplo da plataforma *Google Sala de aula*, conforme pode ser observado na imagem 19.

Imagem 19: Materiais e links no Google sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Posteriormente, deu-se continuidade ao conteúdo abordado pela mestranda Luciana Souza, sobre a análise da aprendizagem significativa, o uso tecnológico e a apresentação da sequência didática dela, sendo finalizado com mais uma proposta de atividade.

Como foi percebido por parte das mestrandas, repensou-se o último encontro, afinal os professores que participaram da formação desejavam saber um pouco mais sobre essas ferramentas apresentadas pelas pesquisas durante a formação. Assim, foi criada uma enquete sobre qual ferramenta digital, das que foram apresentadas os professores, tais sujeitos gostariam de saber um pouco mais, em que teve maior coro a plataforma *Canva.*

Com isso, o encontro 5 feito no dia 09/06, iniciou-se com uma demonstração das funcionalidades do *Canva* e, só depois da demonstração sobre essa plataforma, as mestrandas deram continuidade para uma avaliação do percurso da formação. Então, de forma oral, os cursistas declararam ser muito necessário esse

tipo de atualização por parte dos professores, para fomentar novos olhares para os alunos.

É importante suscitar que essa formação foi acompanhada pela professora Sheila Arantes, que orientou todo o trajeto, desde a sequência didática, as escolhas das ferramentas digitais e a montagem dos recursos para execução da formação, de forma muito pontual e individualizada, havendo as duplas ou os mestrandos apresentado a formação individualmente. Com isso, a capacitação gerou uma certificação, com a chancela da e promovido pelo programa de Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação aos cursistas, de 10 horas de atividade complementar.

Dessa forma, os professores avaliaram todo o material que foi disponibilizado para eles e, no caso desta mestranda, a Sequência Didática, o e-book e o *website* que continha todos os materiais que produzidos para a formação especificamente e para as aulas que encontrassem alguma dificuldade tecnológica de acesso, que não pudessem ser feitas de forma *on line* e o *website* (que se transformaram em materiais impressos). Foi, então, possível observar os resultados encontrados com essa pesquisa.

8. RESULTADOS

Os resultados aqui apresentados são extensivos aos materiais produzidos e descritos no transcurso deste estudo. Logo, com intuito de avaliar a sequência didática, o *e-book* e o *website*, foram avaliados por educadores que atuam nesse segmento. Essa avaliação foi feita por meio de um formulário eletrônico, no qual os professores puderam concordar com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), cuja participação dos sujeitos é caraterizada por ser voluntária e anônima, informando da confidencialidade das respostas e que a análise dos resultados será considerada em grupo de respostas.

Foram realizadas 18 perguntas, e 16 delas tiveram a tipologia baseada na Escala *Likert*[47], sendo que outras 2 perguntas foram feitas com modelo de resposta aberta, especificamente no que diz respeito às perguntas de Nº 7 e de Nº 18, para

[47]. “As escalas de atitudes como a *Likert* são amplamente utilizadas, principalmente nas questões de preferências, gostos e percepções. Conhecida como uma escala caracterizada como simples e de fácil entendimento, tem uma recorrência grande nos estudos da área”, (Feijó, 2020, p.30).

que os avaliadores pudessem detalhar melhor suas impressões. Com isso, foram alocadas, neste trabalho, as 18 perguntas formuladas, constando no apêndice C. Obtiveram-se 31 respostas, no prazo de três semanas, após a divulgação entre os pares. Tais respostas serão analisadas com o uso de gráficos em modelo “pizza” e por meio de uma perspectiva qualitativa.

Dentro das respostas apresentadas, selecionaram-se alguns dos gráficos, no universo de 16 possíveis, retirados diretamente da plataforma do Google formulários. Estes foram selecionados, devido a sua amplitude de resposta e principalmente dos resultados observados por meio das respostas.

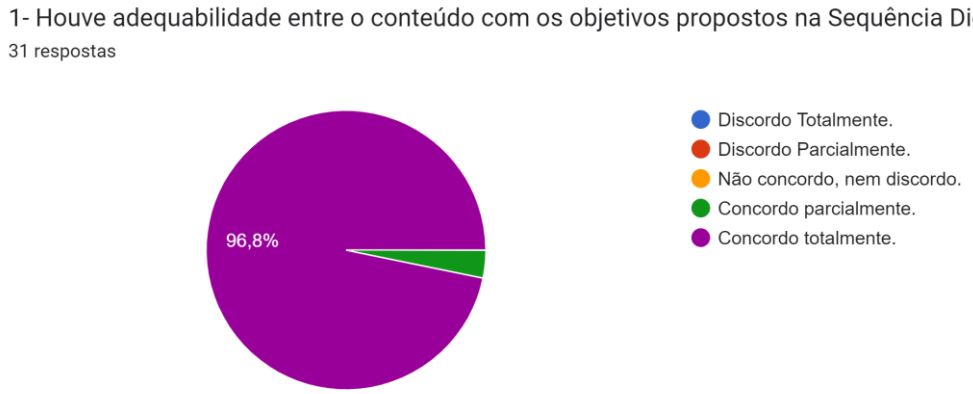
8.1. Análise de Resultados

Isto posto, solicitou-se aos colegas que analisassem as três etapas dos produtos educacionais produzidos nesta dissertação (sequência didática, *e-book* e *website*) para que respondessem sobre seu conteúdo, seu efeito estético, sua aplicabilidade e sua consonância entre os materiais e a proposta da dissertação, que visa entender como as tecnologias digitais podem favorecer o desenvolvimento de repertório textual, em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, com o uso de sequências didáticas e de tecnologias digitais.

Para isso, foi adicionado, ao formulário, o *link* que direcionava o educador para esses materiais, diretamente no corpo do formulário, como facilitador ao acesso para os professores/avaliadores.

É preciso mencionar que o primeiro tema a ser analisado foi a sequência didática, na qual foram efetuadas sete perguntas, seis com características da escala Likert e uma aberta. O resultado da 1ª pergunta encontra-se no gráfico 8.

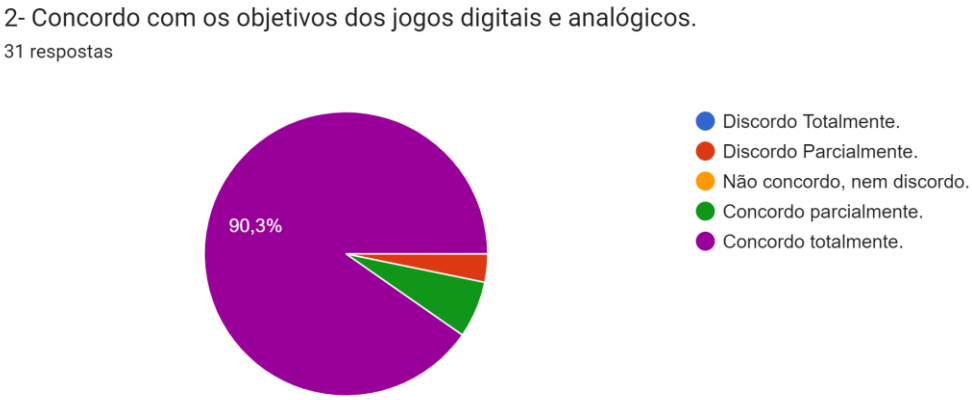
Gráfico 8: Adequabilidade entre conteúdo e sequência didática



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Nesse contexto, somente 3,2% das respostas equivalem ao termo concordo parcialmente e 96,8% dos educadores disseram que concordam totalmente, no que versa sobre a adequabilidade entre os conteúdos abordados e trazidos para a SD, com os objetivos na sequência didática. No gráfico 9, que aborda a temática sobre os jogos digitais e analógicos, pode-se observar:

Gráfico 9: Jogos digitais e analógicos



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Os objetivos abordados na SD demonstram que foram alcançados, visto que, no âmbito das respostas dos professores, 96,8% responderam entre concordo totalmente e concordo parcialmente. Demonstra-se que ficou claro para o professor os caminhos indicados pelos objetivos e que podem ser alcançados por meio dos jogos e de sua estruturação.

Junto desse caminho, o tempo pensado na execução da SD, relacionado à pergunta Nº 3, também contemplou totalmente 93,5% dos respondentes e, para 6,5% destes, contemplou parcialmente. Não houve nenhuma variante abaixo dessas respostas.

No gráfico 10, que aborda especificamente a aprendizagem significativa e sua ação mais pontual na 4ª etapa da sequência didática, pôde-se observar que:

Gráfico 10: Recursos tecnológicos utilizados na 4ª etapa



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A quarta etapa da SD, que foi destinada ao contexto de aprender a aprender e fazer uso de atividades que fixam este conteúdo, 87,1% dos avaliadores concordam totalmente com a tecnologia utilizada e o seu potencial de fixação e dinamismo no contexto dessa etapa, sendo que os outros 12,9% concordam parcialmente sobre a eficácia dessa abordagem tecnológica destinada à essa etapa.

No que diz respeito à reflexão do processo de avaliação pontuado pela pergunta Nº 5 e sobre as atividades trabalhadas e seu potencial de estimulação do processo criativo de construção da escrita narrativa, que foi a pergunta Nº 6, as respostas foram unânimes em concluir que 100% dos educadores consideram que a sequência didática alcançou plenamente estes objetivos.

Ainda sobre a etapa da Sequência Didática, quando perguntado, na questão Nº 7, se “[a]s Sequências Didáticas estimulam o protagonismo do aluno em sala de aula? Em que medida isso ocorre?”, todas as 31 respostas afirmam que a Sequência Didática teve em seu bojo a promoção do protagonismo. Dessa

forma, serão trazidas aqui algumas colocações dos respondentes para serem ilustradas com as respostas de características aberta e para considerar outras possibilidades observadas pelos educadores.

Tiveram aparição falas como: “Sim, pois há uma cadência dos saberes que o aluno já possui com aquelas aprendizagens que estão em desenvolvimento” (Pessoa 4). Observa-se, assim, a fluidez da Sequência Didática, de forma que nas etapas que vão se seguindo, e percebe-se o encadeamento das ideias e reflexões desenvolvidas pelo aluno e o quanto isso direciona ao protagonismo deles.

Outra resposta que enfatiza o protagonismo diz: “Sim, a sequência elaborada ajuda muito na promoção do protagonismo em sala de aula. O aluno pensa mais sobre o que ele irá criar no seu texto” (Pessoa 9), e entende-se que esta resposta fomenta o movimento causado por este protagonismo, baseado na criticidade do aluno e nas suas escolhas para a criação das narrativas.

A “Pessoa 11” não só concorda com este movimento protagonista da SD, como também o analisa: “Faz muita diferença um trabalho que coloque o aluno no centro do processo, então usar o protagonismo como suporte faz toda a diferença” Assim, a Pessoa 11 reflete sobre o protagonismo como pano de fundo do fazer pedagógico, demonstrando possíveis transformações que ele possa promover dentro do espaço escolar.

Outra fala se relaciona à potencialidade do protagonismo: “Contribui para que se sintam como parte integrante e importante no processo ensino aprendizagem” (Pessoa 17), em que os alunos exercem tanto esse protagonismo, na análise do (a) avaliador (a), que ele é como um órgão, essencial para o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo a “Pessoa 19”, as atividades da SD também “envolvem o protagonismo do aluno, considera a coletividade e, às vezes, a individualidade como um ponto importante para a construção do conhecimento”, sendo interessante perceber que este educador pontuou as atividades individuais, como parte do protagonismo, pois, em sua percepção de sala de aula, quando o aluno reflete em grupo tem grande importância, mas também se faz necessário momentos em que o aluno construa sua própria reflexão, de modo individual.

Por outro lado, a “Pessoa 20” afirma ser um caminho: “Sim, pois as atividades foram desenvolvidas com a colaboração da turma e leva em consideração algumas escolhas feitas pelos estudantes”, o que se converge em

possibilitar aos educandos esses caminhos por meio das atividades. Pode-se observar, também, na opinião da “Pessoa 23”, que “Sim, pois incentiva o aluno a ser criativo, se expressar e buscar soluções em equipe”

A “Pessoa 25” afirmou: “Sim, estimular e incentivar o protagonismo dos alunos na escola é essencial para que estes sujeitos possam ampliar as suas escritas” e a “Pessoa 27” analisa que “Sim, à medida que o aluno vai avançando no conteúdo abordado ele consegue perceber os detalhes de cada parte do texto, e isso o ajuda na própria escrita”. Ambas apontam para a ampliação e percepção da escrita que pode se basear pela estrutura, repertório e outros elementos.

O segundo tema a ser analisado foi o *e-book*, no qual foram feitas cinco perguntas, todas no modelo da escala Likert. O resultado da primeira pergunta dessa temática foi de 100% no quesito de: concordo com adequabilidade entre a linguagem da Sequência Didática com a abordagem do e-book.

No gráfico 11, que aborda especificamente sobre a colaboração na construção do *e-book* de profissionais de outras áreas com a Tecnologia, a Educação e o campo de Designer. Nesse sentido, pôde-se observar que:

Gráfico 11: Presença de Profissionais de Outras Áreas



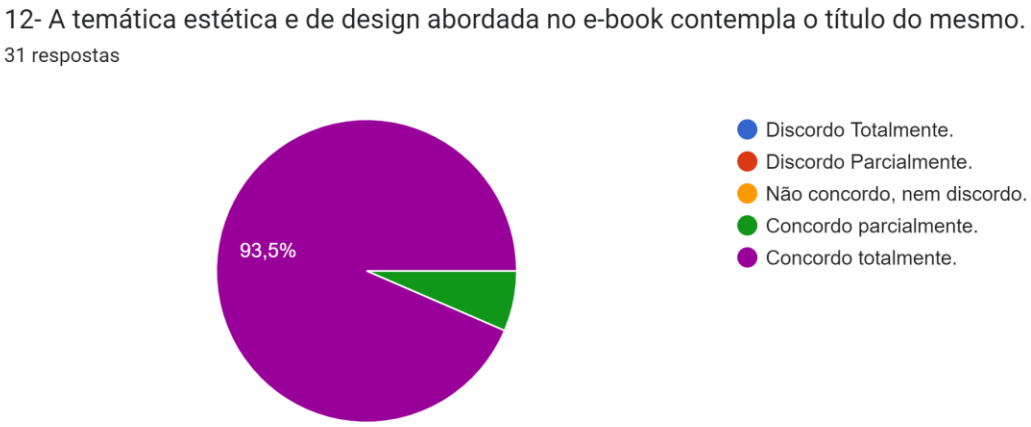
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Para os educadores, é sensível aos olhos que tais contribuições na estruturação e na construção do e-book, de forma que 87,1% disseram concordar totalmente com essa contribuição, sendo que 12,9% opinaram por concordar parcialmente.

Na pergunta referente à facilidade que o *e-book* poderia gerar, para a execução do passo a passo da SD, foram obtidos 93,5% de respostas condizentes ao concordo plenamente e mais 6,5% respostas informando que concordam parcialmente com essa afirmativa.

No gráfico 12, que aborda a temática do *e-book*, juntamente com sua leitura estética, executada pelo designer, pode-se observar que:

Gráfico 12: Sobre o designer e a temática do *e-book*



Fonte: Arquivo pessoal da autora

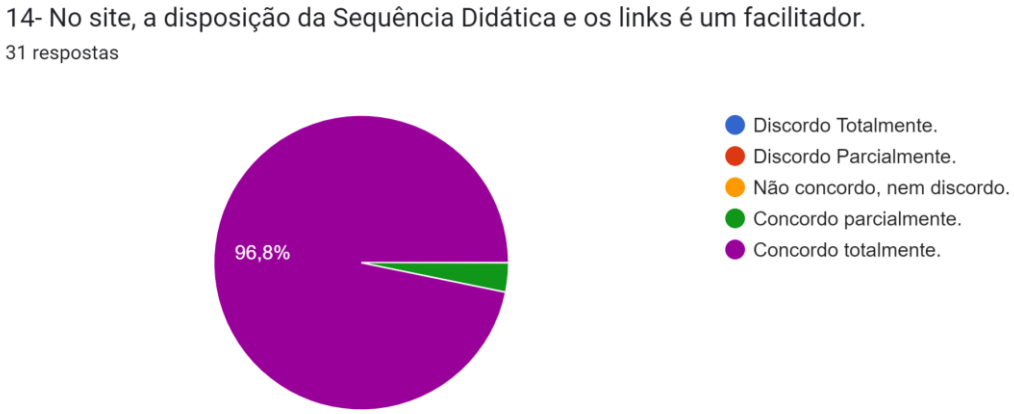
No que expõe a abordagem das narrativas textuais, destinadas aos alunos do 3º ano o Ensino Fundamental, que é apresentada no *e-book,* foi possível obter 93,5% dos resultados com a afirmação de concordo totalmente e mais 6,5% com concordo parcialmente, desse modo, a importância estética utilizada no material produzido.

O terceiro e último tema a ser analisado foi o *website*, no qual foram feitas seis perguntas, cinco no modelo da escala Likert e uma pergunta final, com formato de resposta aberta, que envolve todos os componentes produzidos para esta dissertação.

O resultado da primeira pergunta dessa temática de nº 13 foi de 100%, predominando a resposta “concordo plenamente” com a adequabilidade entre a linguagem da Sequência Didática com a abordagem do *e-book*.

No gráfico 13, que aborda especificamente a disposição da sequência e o uso dos *links* que foram criados, como um facilitador para o usuário dos materiais, foi verificado que:

Gráfico 13: Utilização da SD e dos Links como facilitador no site



Fonte: Arquivo pessoal da autora

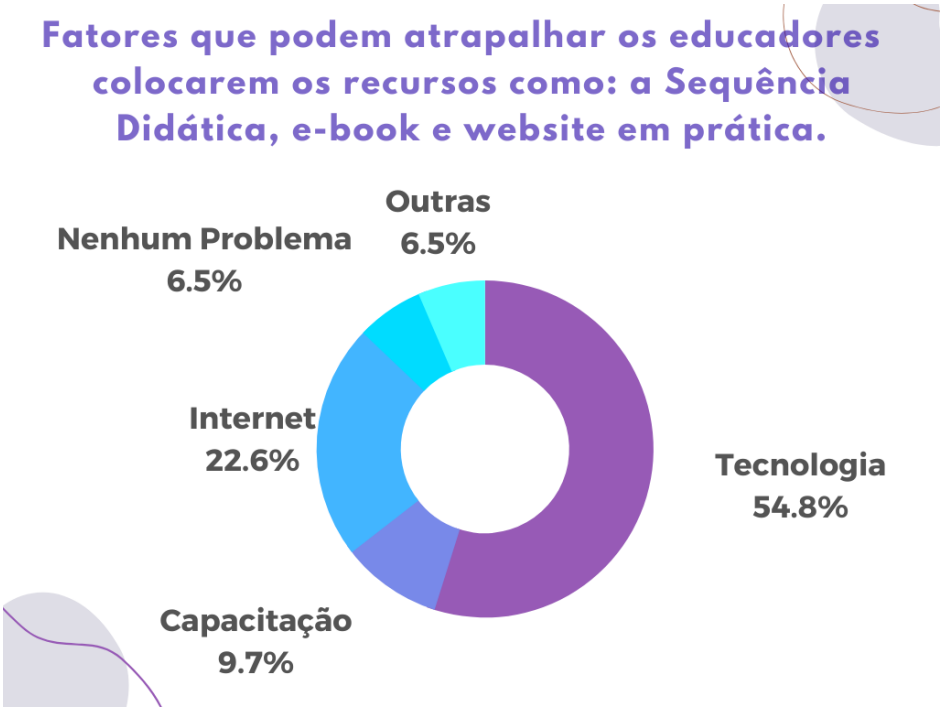
96,8% dos respondentes concordam totalmente que se trata de um facilitador o uso da Sequência Didática e dos *links* no *website, t*endo como respondentes 3,2% dos professores, opinando por concordarem parcialmente, mas nenhum dos educadores respondeu com base nas outras opções.

Foi perguntado na questão Nº 15 se o acesso aos materiais como PDF, jogos, *e-book* se torna mais adequado no site, em que 87,1% respondeu que concorda totalmente e 12,9% que concorda parcialmente com essa assertiva. Logo, conclui-se que, apesar de a SD ser vista no site como um facilitador, como mostra a questão Nº 14, entre outros entraves, que podem dificultar que os professores possam ser mais coesos, como no caso da resposta de Nº 15.

Na última pergunta, que também é a segunda com resposta aberta, foi perguntado aos professores: “Na sua opinião, quais fatores podem atrapalhar o uso dos recursos aqui apresentados (Sequência Didática, *e-book* e *website*)?” Dessa forma, devido aos argumentos apresentados, optou-se por apresentar as respostas na modalidade de gráfico modelo ”rosca”, para ilustrar melhor as impressões dos educadores e suas falas tão ajustadas aos tempos em que necessitamos viabilizar as tecnologias para uso dos alunos considerando que, por vezes, outras questões tornam-se um impedimento para tal execução.

Por conseguinte, no gráfico 14, podem-se observar as diversas categorias criadas por meio das respostas dos educadores/avaliadores.

Gráfico 14: Opinião dos Educadores



Fonte: Produzido pela autora, com base nas respostas dos educadores

Devido à categoria de resposta aberta, optou-se por agrupar as respostas em cinco categorias como: Tecnologia, Internet, Capacitações, Nenhum Problema e Outros. Por meio da análise feita pelos educadores, levou-se em consideração sua expertise na atuação de sala de aula.

Isto posto, temos a falta da Tecnologia com 54,8% das respostas, tornando-se o fator mais citado pelos educadores. Seja por meio dos equipamentos como computadores, projetores ou outros, que garantam a visualização dos materiais avaliados nesse trabalho ou por causa dos equipamentos obsoletos e sem manutenção que se encontram nas escolas, criando uma incompatibilidade de tecnologias.

Outro fator informado pelos educadores foi a Internet, com 22,6% dos educadores citando tal artefato tecnológico digital. Alguns relatam sobre sua inexistência na escola, outros abordam a instabilidade que atrapalha o seu funcionamento.

Os educadores também citaram as Capacitações com 9,7% de apontamentos, informando que alguns profissionais podem se sentir inseguros em seu uso, por não possuírem “habilidades” para utilizarem tais tecnologias.

Também houve pessoas que disseram não encontrar Nenhum Problema em fazer uso dos materiais apresentados (6,5%). Outra categoria foi considerada com outros, com 6,5%, pois não responderam de forma direta ao questionamento da pergunta de Nº 18, de forma que desviaram suas análises para avaliar o *e-book* e até desconsiderarem o uso do site, opinando como havendo sido desnecessário.

9. CONCLUSÃO

Dessa forma, ao retomar o objetivo central dessa pesquisa, que foi: propor metodologia para o desenvolvimento de repertórios textuais narrativos que sejam significativos para os alunos do 3º ano de ensino fundamental da SME-RJ por meio de sequências didáticas e das Novas Tecnologias da Educação, observou-se um caminho positivo a ser trilhado para essa resposta.

Foram propostos objetivos específicos para traçar o caminho central no que diz respeito ao objetivo geral, entre os quatro formulados neste projeto. O primeiro buscava elencar os elementos narrativos contextualizados na esfera da Base Nacional Comum Curricular, fazendo uma relação com as estruturas dos elementos de uma narração com o que versa à BNCC.

Ao trilhar conceitos que estruturem uma escrita narrativa de forma significativa, houve o aprofundamento, em termos como a leitura, escrita e a estrutura narrativa respeitada pela Língua Portuguesa, estruturando o pensamento que se percorre ao entender um pouco mais sobre a escrita.

Com isso, abordou-se, pelo prisma da BNCC, as habilidades e as competências que a escrita possui e o que foi necessário para estruturar, de forma tecnológica e documental, este estudo, tendo amparo dessa base comum.

Posteriormente, entende-se um pouco mais sobre a tecnologia nos dias atuais, dos avanços e quanto às mudanças de mentalidade que esse percurso compôs, com a criatividade em relação à possibilidade de avanços no protagonismo do aluno e da necessidade de uma aprendizagem que seja significativa para o aluno e incentivo ao uso tecnológico de forma contextualizada.

A criação das sequências didáticas com o uso de ferramentas tecnológicas para uso dos professores foi pensada a partir de um percurso metodológico no qual se estruturou a sequência didática, pensando em tudo que já se havia estudado até

este ponto, com temas que fossem do interesse dos alunos e que dialogassem com o conteúdo e objetivos propostos pela sequência didática em questão.

Foi possível notar a aderência da pesquisa, devido à procura na formação que foi feita, atingindo, dessa forma, o outro objetivo de planejar e executar a formação para professores, cujo conteúdo versa sobre a escrita de textos narrativos e o uso das tecnologias Digitais, trazendo para os professores que participaram da formação, novos olhares sobre o que poder ser tecnológico e como é possível empregar essa tecnologia em sala de aula.

Outro ponto importante da formação e constatado pelo grupo, foi a flexibilização dos recursos propostos no framework e disponibilizados na sequência didática, que viabilizam aos professores colocarem em prática a sequência didática mesmo que não se possua naquele momento o recurso tecnológico. Promovendo novas estratégias que dialogam com uma flexibilização do próprio currículo.

Como último objetivo alcançado, buscou-se avaliar a sequência didática, o *e-book* e o *website* junto aos professores, verificando-se, em um primeiro ponto, a necessidade de trabalhar o repertório de narrativas textuais voltadas para o 3º ano do ensino fundamental, não só motivada pelas avaliações (internas e externas à SME-RJ), quando para dar arcabouço pedagógico aos alunos desse segmento, afinal, são habilidades que serão levadas para vida dos estudantes.

A partir de tal iniciativa, buscou-se alavancar outras potencialidades que se coadunam ao eixo principal, que é a escrita narrativa em Língua Portuguesa, considerando habilidades como a autonomia, a criatividade, a escrita coletiva e a tomada de decisões, trazendo o aluno para o centro do processo, indicando que ele pode e deve produzir as suas próprias narrativas.

Destarte, o uso tecnológico que liga todo esse processo também é indicado como um fator positivo para expandir o repertório textual de narrativas, por meio do uso de ferramentas que se tornam aliadas na trajetória desse percurso e que, ao posicioná-las de forma correta, seja com jogos, com atividades que envolvam a opinião do educando, com a contribuição desses sujeitos, almeja-se trazer mais ludicidade e dinamismo, tornando-se crucial para culminar em uma aprendizagem significativa.

Compreende-se que os alunos vivem em uma época em que é preciso refletir sobre a práxis e, como Paulo Freire ressalta sobre ela, “a práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão” (FREIRE,

2015, p. 222). É essa ação sobre a escrita de textos e sua reflexão em possibilidades que este trabalho propõe, de criar possibilidades de novas narrativas serem contadas pelos alunos.

Considera-se, ainda, que são esses mesmos educadores que trazem à baila outras necessidades e entraves que podem impedir parcialmente que as atividades aqui propostas sejam colocadas em prática. Para isso, todas as aulas da sequência didática vêm agregadas com anexos que substituem a parte tecnológica e que podem ser impressos, tornando-se o entrave maior o planejamento em tempo para a execução das tarefas sugeridas, portanto. Dessa forma, criando possibilidades de as ações serem feitas, é preciso que haja planejamento em tempo hábil.

Com relação às capacitações, o uso da sequência didática e do *website* mostram que é possível entender melhor sobre as ferramentas e plataformas digitais, com o acesso aos *links*, que levam para cursos e para pequenas aulas que contemplam essas plataformas, dirimindo, de forma substancial, a falta existente de formações continuadas voltadas para uma tecnologia real e possível.

Diante de tais considerações, é possível verificar que as narrativas escritas por alunos, fazendo uso de sequencias didáticas que amarram as proposições e fazem uso de tecnologias provocadoras e reflexivas, favorecem o desenvolvimento de repertórios textuais narrativos da Língua Portuguesa. Amplia-se, dessa forma, a função da escola em formar cidadãos providos de criatividade, autonomia e protagonismo de suas próprias narrativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Catarina dos Santos. O Ano De 2020 E A Educação No Brasil. **Revista Sala de Recursos,** v.1 n.1, p. 27-33, jan./abril. 2021.

ALVES, Samanta dos Santos. **Letramento racial crítico e práticas educacionais no ensino fundamental do município do Rio de Janeiro: a formação continuada de professores da sala de leitura e suas narrativas.** Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/104_Samanta%20dos%20Santos%20Alves.pdf Acesso: 30 de ago. de 2022.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. As possíveis alfabetizações pela visão dos docentes. In: SEMINÁRIO ESCRITA DOCENTE E DISCENTE, 3, 2014b, Rio de Janeiro. **Anais**, Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. Alfabetizações numa perspectiva discursiva: só o plural pode ser singular. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 25, set/dez de 2017.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Abrir os ouvidos à Consciência Fonológica na Alfabetização: escutar a língua com as crianças**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40., Belém. **Anais...** Belém: Universidade Federal do Pará, 2021.

ANTUNES, Irandé Costa. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

ANTUNES, Irandé Costa**. Análise de Textos**: Fundamentos e Práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

ARANTES, Sheila. **Reforço escolar em sociedades civis em prol da alfabetização**: interface entre sequências didáticas e ferramentas digitais. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias) – Centro Universitário UNICARIOCA, Rio de Janeiro, 2019.

ARANTES, Sheila. **Sequência Didática Fundamentada na Aprendizagem Significativa como Facilitadora no Processo de Alfabetização e Letramento Mediadas pelas Novas Tecnologias Digitais.** Curitiba: Appris, 2021.

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? **Revista de Linguística do Departamento de Letras Vernáculas da UFC,** v. 3, n. 1, 2013.

ARCHANJO, Rafaela Luiz da Silva; SANTOS, Rafael Teixeira dos. **CANVA**. **Simpósio,** [S.l.], n. 8, mar. 2020.

AUSUBEL, David. P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana Ltda., 1980.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BANNELL, Ralph Ings et al. **Cultura Digital e aprendizagem. Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagem.** Petrópolis: Rio de Janeiro: Editora da PUC- Rio, 2016.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem.** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENNETT, S; MATTON, K. Intellectual Field or Faith-based Religion: Moving on from idea of “Digital natives”. In: THOMAS, M. (Ed.) **Deconstructing digital natives: young people, technology and the new literacies.** New York: Routledge, 2011, p. 169-185.

BEZERRA, Emerson Aparecido dos Santos. Habilidades relacionadas à leitura e à escrita na BNCC. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 3, 2020.

BORGES, Rosemary Pessoa. **Tecnologia da informação e comunicação** I. Natal: IFRN, 2019.

BRAIT, Beth. **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo: Contexto. 2005

BRAIT, Beth. **Bakhtin:** outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto. 2006

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**, vol. 2. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos:** passo a passo do processo de implantação, setembro de 2009, Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, Brasília: Senado Federal, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Micro dados ANA: 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: https://undime.org.br/noticia/31-10-2017-16-28-resultados-da-ana-2016-por-estados-e-municipios-estao-disponiveis-no-painel-educacional-do-inep. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidente da República, [2016]. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, 2019a. Disponível em: encurtador.com.br/hxEO6. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL, Magda Schmidt., GABRY, Maria Clotildes Felix. As competências para o século xxi a partir das metodologias ativas e o uso das tics nos processos educacionais. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências e Educação**, n. 6, 2021.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010.

CARR, Edward Hallet. **O que é história?** 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

CARVALHO, L. S.; HIENKA, V. Formação de professores em consonância com as novas tecnologias. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, v. 8, n. 21, 2017.

CERQUEIRA, Mariane et al. Aprendizagem significativa e sua implementação na sala de aula: uma prática educativa em busca de significados. **Cadernos Camilliani**, v. 15, n. 3-4, out. 2021.

CORDEIRO, Glaís Sales, et. al. Trabalhando com sequências didáticas: uma proposta de ensino e de análise de narrativas de aventuras de viagens. **Calidoscópio**, v. 2, n. 1, p. 29–42, 2004.

DA BOIT, Érica Cecília, BACKES, Luciana. A construção do conhecimento científico na contação de histórias: o protagonismo em crianças do Ensino Fundamental. **Cenas Educacionais**, Caetité, Bahia, Brasil, v. 5, 2022.

DOLZ, J. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. (Ed.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Coleção as faces da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

ESTEBAN, Maria Tereza. LOUZADA, Virgínia. Cadernos Pedagógicos para a pré-escola: algumas questões sobre a avaliação da aprendizagem e a alfabetização para as classes populares. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 16, n. 33, p. 187-204, 2014.

FEIJÓ, Amanda Monteiro. O uso das escalas likert nas pesquisas de contabilidade. RGO - **Revista Gestão Organizacional**, Chapecó, v. 13, n. 1, p. 27-41, jan./abr. 2020.

FERES, Beatriz; COELHO, Fábio André Cardoso. Ingedore e Marcuschi na “virada textual” das aulas de Língua Portuguesa. **SEDA - Revista de Letras da Rural-RJ**, v. 5, n. 12, p. 12-26, 14 jan. 2021.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana **A Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FUNIBER. **As TIC na Sala de Aula. Aplicações didáticas e utilização de Recursos**. Barcelona: ed. da Espanha, 2020.

FREITAS, Neliane Alves de; et. Al. **Prática pedagógica com celular e Stop-motion em interdisciplinaridade com Artes.** In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 2016, Uberlândia. **Anais...** Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2016.

FURTADO, Cassia Cordeiro. **Rede social de leitores escritores juniores**: Portal Biblon. 2013. 338 f. Tese (Doutorado em informação e Comunicação em Plataformas Digitais) – Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2013.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como Analisar Narrativas**. 9 ed. São Paulo: Ática, 2006.

GARCIA, Gladys Roberta, LABRE, Tatiara Helena Marques. O desafio pedagógico da geração alpha. **Culturas e fronteiras**, Dossiê Temático: “Infâncias e Cultura escolar: tempos, espaços e linguagens”, v. 5 n. 1, 2021.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: A teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GASPERI, Angélica Maria de et al. **A utilização da plataforma Canva no ensino de ciências.** In: LUNARDI, L.; RAKOSKI, M. C.; FORIGO, F. M. (org.). **Ferramentas digitais para o ensino de Ciências da Natureza**. Bagé: Faith, 2021, p. 65-70.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Cortez, 2013.

GIRAFFA, Lúcia. Jornada nas Escol@s: A nova geração de professores e alunos. **Revista tecnologias, sociedade e conhecimento**, Unicamp, vol. 1, n. 1, nov./2013.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; PEROVANO, Nayara Santos. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, 2020.

GOULART, Cecilia Maria Aldigueri; WILSON. Victoria **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. São Paulo: Summus, 2013.

GOULART, Cecilia Maria Aldigueri. Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira De Alfabetização**. 2020. Disponível em:https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/334.Acesso em 10 jul. 2022.

GOULART, Cecilia Maria Aldigueri, GONÇALVES, Angela Vidal. Alfabetização: linguagem e vida - uma perspectiva discursiva. **Revista Brasileira De Alfabetização**. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.47249/rba2021527 . Acesso em 20 jul. 2022.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Morais, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, 2021.

HAETINGER, Max G. O universo criativo da criança: a revolução na sala de aula. Rio de Janeiro, Editora Wak, 5ª ed., 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA **(IBGE).** Disponível em:https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao. html. Acessado em 22 de mai. de 2022.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Preciso "ensinar" o letramento** Não basta ensinar a ler e a escrever. São Paulo: ed. da Unicamp, 2005.

KLEINKE, Rita de Cássia Marques. **Aprendizagem significativa: a pedagogia por projetos no processo de alfabetização.** Florianópolis: Universidade Federal de santa Catarina, 2003.

KNELLER, George. **Arte e ciência da Criatividade**. 5 ed. São Paulo: IBRASA, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2021.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LIMA, Artemilson Alves de et al. **Curso de Informática Avançada**. Natal: IFRN, 2013.
LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos: no ensino de leitura e produção textual. In: LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Gêneros textuais reflexões e ensino.** 4 ed. São Paulo: Parábola, 2011.

MARTINS, Ricardo Tavares. Resenha de: GRUPO NOVA LONDRES. Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais. Tradução de Deise Nancy de Morais, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021.

MCCRINDLE, M. **The ABC of the XYZ: understanding global generations.** Sydney: UNSW Press, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328347222_The_ABC_of_XYZ_Understanding_the_Global_Generations. Acesso em: 10 ago. 2022.

MIRANDA, Simão de. **Estratégias Didáticas Para Aulas Criativas.** 7 ed. Campinas: Papirus, 2021.

MITJÀNS MARTÍNEZ, Albertina. “A criatividade como princípio funcional da aula: Limites e possibilidade”. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. 7 ed. Campinas: Papirus, 2021.

MODELSK, Daiane. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 45, e180201, 2019.

MOMBACH, Jaline; SOARES, Fabrizzio. **Aplicativo para sondagem de hipótese de escrita infantil remota**.*in*: Workshop de ferramentas e aplicações - simpósio brasileiro de sistemas multimídia e web (WEBMEDIA), 2020, São Luís**.** Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020.

MONTEIRO, Jean Carlos DA Silva *Padlet*: um novo modelo de organização de conteúdo hipertextual. **Revista Encantar**, v. 2, p. 01-11, 17 jul. 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**. Maceió, v. 12, núm. esp., 2020.

MORAN; José Manuel, MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** 21 ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: MORAN, J. M. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas, 2015 Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 12 abr. de 2022.

MOREIRA, Marco Antônio. **A teoria da Aprendizagem Significativa e sua implementação em sala de aula.** Brasília: Editora da UNB, 2006a.

MOREIRA, Marco Antonio. MASINI, Elcie F. Salzano**. Aprendizagem Significativa**: a teoria de David Ausubel. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2006b.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem Significativa em **Revista/Meaningful Learning Review**, v. 1, n. 3, p. 25-46, 2012.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2021.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Tijolo por tijolo:** prática de ensino de língua portuguesa. São Paulo: FTD, 2009.

NERLING, Maria Andréia. DARROZ, Maciel Luiz Marcelo. Tecnologias e aprendizagem significativa **Cenas Educacionais**, Caetité, v. 4, 2021.

NICOLINI, Cristiano, MEDEIROS, Kênia Érica Gusmão. Aprendizagem histórica em tempos de pandemia. **Estudos Históricos,** Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, maio-ago., 2021.

OLIVEIRA, Gisele Pereira; PEREIRA, Ana Carolina Costa. A aliança entre Tecnologias do passado e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação via Investigação Científica. **Revista de Educação Matemática**, v. 18, 20 jul. 2021.

PATROCÍNIO, Célia Aparecida.; et al. *Wordwall* no ensino de matemática. **Anais Educação em Foco**, v. 2, n. 1, 2022.

PECONICK, Alexandre. **Vem aí geração Z**. 2012. Disponível em: https://www.grupolet.com/noticias_20120924_Geracao%20Z.asp. Acesso em: 15 ago. 2022.

PEREIRA, Maria da Conceição, SILVA, Tânia Maria da. O uso da tecnologia na educação na era digital. **Revista Saberes em Rede CEFAPRO de Cuiabá/MT**, jul./dez., 2013. Disponível em: https://silo.tips/download/revista-saberes-em-rede-cefapro-cuiaba. Acesso em: 10 ago. 2022.

PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCÍA, Joaquim Ramos. A alfabetização como meio de recriar a cultura. In: PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCÍA, Joaquim Ramos (org.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS. **(PNAD Contínua)**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Trad. Arthur Bueno Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009a.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2009b.

PETIT, Michèle. **Leituras:** do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PIENIZ, Mônica Podemos aprovar sua cultura e sua mídia? TAPSCOTT, Don. A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010**. Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia**, v. 17, n. 3, 2010.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. Trad. Roberta de Moraes Jesus de Souza. **NCB University Press**, Vol. 9, n. 5, out. 2001.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012.

PURVES, Barry. **Stop-motion**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

REIS, Marcia Cristina dos; ALMEIDA, Carlos Cândido de; FERNEDA, Edberto. Métodos de análise semiótica: possibilidades de aplicação na Ciência da Informação. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 16, p. 1-30, 2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação**: Leitura e Escrita. 2 ed. Rio de Janeiro: secretaria de educação do RJ, 2007.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Educopédia**, 2010. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educopedia. Acessado em 22 de abr. de 2022.

RIO DE JANEIRO. **Aplicativo de estudos da SME**. Disponível em: encurtador.com.br/qEGW7. Acessado em 19 de abr. de 2022.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de educação. **Portaria E/DGED nº 29 de 14 de dezembro de 2006.** Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/recursos-pedagogicos. Acesso em: 10 jun. 2022.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de educação. **Resolução SME nº 946 de 25 de Abril de 2007.** Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/recursos-pedagogicos. Acesso em: 10 jun. 2022.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de educação. **Leitura e escrita 1º e 2º anos.** Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/recursos-pedagogicos. Acesso em: 3 jun. 2022.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de educação. **Lei nº 5.225, de 5 de novembro de 2010.** Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/recursos-pedagogicos. Acesso em: 3 jun. 2022.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de educação. **Leitura, Escrita e Análise Linguística:** alguns pressupostos teórico-metodológicos. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/recursos-pedagogicos. Acesso em: 2 jun. 2022.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de educação. **A língua escrita nos anos iniciais do Ensino fundamental.** Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2014**.** Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/recursos-pedagogicos. Acesso em: 5 jun. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Carioca**. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibenoticias?id=10907097 . Acesso em: 5 jun. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Consulta Pública Priorização Curricular**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/exibeconteudo/?id=12834446 Acesso em: 7 jun. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Deliberação E/CME nº 50, de 14 de dezembro de 2021**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/12807773/4349024/DELIBERACAOECMEN50DE14DEDEZEMBRODE2021.pdf. Acesso em: 8 jun. 2022.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane.; KARLO-GOMES, Geam; SILVA, Ana Márcia dos Santos Honorato da. H. da. Multiletramentos na escola: uma entrevista com Roxane Rojo. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 8, n. jan./dez, 2022.

ROLINDO, Joyce Mara Resende; Et. Al. Metodologia ativa durante as aulas síncronas com o aplicativo Wordwall: Um relato de experiência. Anais do **Seminário de Atualização de Práticas Docentes**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2021.

SILVA, Claudemir Cosme da; NASCIMENTO, Renata Makelly Tomaz do. Planejando remotamente com o google *forms*: uma proposta e prática pedagógica. ***REVES - Revista Relações Sociais***, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/11162. Acesso em: 12 de set de 2022.

SILVA, Yasmin Rayane Mariz da, SILVA, Maria Emília Cavalcante, NASCIMENTO, Ilderlândio Assis de Andrade. Concepção de texto na BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental: desvelando diálogos. **Revista De Estudos Acadêmicos De Letras**, v. 14, n. 2, 2021. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reacl/article/view/4599. Acesso em: 20 jun. 2022.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A Criança na Fase Inicial da Escrita** – A Alfabetização como Processo Discursivo. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços da elaboração nas relações de ensino. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Alfabetização como processo discursivo**. 30 Anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema e três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação,** n. 25, jan./fev./mar/abr. 2004.

SOUSA, Francisco Wagner Silva de. **O uso do Forms como ferramenta de avaliação no ensino da Matemática**. 2020. 90 f, il. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SOUSA, Luciano Dias de; ALMEIDA, Flavio Aparecido De; COELHO, Marcos Antônio Pereira. A Multimodalidade e Textualidade dos Gêneros Digitais. In: CONGRESSO BRASILEIRO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2021, Diamantina. **Anais...** Diamantina: UFVJM, 2021.

SOUZA, Luciana Jesus de et Al. Sequência Didática e Produção Textual: uso de novas tecnologias digitais no ensino fundamental. In: CONGRESSO BRASILEIRO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Anais**... Diamantina (MG) Online, 2022. Disponível em: <https//www.even3.com.br/anais/cobicet2022/515218-sequência-didatica-e-producao-textual--uso-de-novas-tecnologias-digitais-no-ensino-fundamental>. Acesso em: 15/10/2022

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital**: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TIJIBOY, Ana, et al. Aprendizagem Cooperativa em Ambientes Telemáticos. Informática na educação: **Teoria & Prática**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani, PEREIRA, Anderson de Carvalho & ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. **Letramento e alfabetização e o cotidiano**: vozes dispersas, caminhos alternativos. São Leopoldo: Calidoscópio, 2018.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VYGOTSKY, Lev Seminovitch. **Obras Escogidas**, Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, Lev Seminovitch. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Expressão popular, 2018.

APÊNDICE A

SEQUÊNCIA DIDÁTICA- Mediada pelas novas Tecnologias Digitais.

Dia: 1 ☒ 2 ☐ 3 ☐

Aluna: Luciana Jesus de Souza **E-mail:** l.souza@edu.unirio.br	**Professora:** Sheila Arantes **E-mail:** sheila@csaber.com.br
Eixo Temático: Escrita e análise linguística	
Conteúdo: Planejar, individual e coletivamente, a produção de textos escritos tendo como critérios: a finalidade, o gênero e o interlocutor.	

Locais que serão utilizados: ☒ Sala de Aula ☐ Pátio ☒ Online

Objetivos esperados	Recordar as estruturas de um texto narrativo, tendo como aporte jogos (digitais e analógicos).

Esta Sequência Didática em Língua Portuguesa, destinada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de desenvolverem uma escrita narrativa que contemple os diversos elementos que esta tipologia textual necessita (estrutura, coesão, coerência e uso da Língua Portuguesa).
Essa é a primeira de cinco etapas de um plano de aula, que tem por objetivo a produção de textos narrativos. Essa Sequência Didática será aplicada em uma turma de 30 alunos aproximadamente. E conterá 5 etapas que possuem desdobramentos chamados de "momento".

1ª Etapa: **Apresentação do tema:** Como você escreve histórias?
2ª Etapa: **Quais etapas uma história deve possuir?** Conversa sobre o tema, preenchimento do *forms* e análise de dados.
3ª Etapa: **"Jogando" narrativas.** Jogo dos dados e o registro escrito de como ficou a narrativa após o jogo.
4ª Etapa: **Praticando com elementos textuais:** O jogo da Roleta de Histórias e criação das sequências na plataforma *Storyboardtha* e colocado em um *Padlet* da turma.
5ª Etapa: **Avaliação:** Verificar como os alunos se sentiram ao praticar a escrita desta forma lúdica e avaliar de forma oral o Sway produzido.

1ª Etapa: Apresentação do tema.	O professor chamará atenção da turma, fazendo uma apresentação instigante. Ex.: • Na aula de hoje, nós falaremos sobre histórias, quem é que gosta de história? • Quem costuma ouvir histórias? • Você conta muito história sobre a sua vida? Tem família que se fosse contar suas histórias daria um livro né? • Quais das histórias que você já ouviu que te chamou mais atenção? • E você é um contador ou uma contadora de história? Neste momento o professor dará espaço para as outras etapas desta SD. Promovendo neste aluno a curiosidade sobre o tema central da aula de hoje. (caso seja possível, faça uma dramatização), Fale sobre novelas, sobre filmes e histórias em livros...
2º Etapa: Estabelecer relações dos novos conteúdos aos conhecimentos prévios dos alunos. (Contextualizar). 50 a 60 min.	**1º Momento:** Para ambientar esta aula, o professor trará para sala de aula, um slide com alguns personagens conhecidos pelos alunos das histórias infantis: **Exemplo:** • Branca de Neve • Peter Pan • Capitão Gancho • Zorro • Homem-Aranha • Mulan • Mogli E perguntará aos alunos:

SEQUÊNCIA DIDÁTICA- Mediada pelas novas Tecnologias Digitais.

	• O que estas imagens tem em comum? • Sobre o que elas falam? Neste contexto, espera-se que os alunos façam a conexão entre as imagens e os personagens de histórias que eles viram e ouviram até aquela fase da vida. **2º Momento:** O professor(a) iniciará a atividade, instigando nos alunos a ideia sobre as narrativas: Fazendo uma roda de conversa com os alunos e disponibilizando (papel e caneta) para que os alunos possam responder de forma individual a essas perguntas: • Qual o gênero de história você mais gosta? • Na sua opinião, para uma história se tornar boa, são necessários quais elementos? • Dê exemplo de histórias que na sua opinião foram muito bem contadas? Após este momento de reflexão, o professor irá disponibilizar um *forms*, para que estes registrem suas respostas. https://forms.office.com/r/pgZQDShTAc **Obs.:** Caso não seja possível o registro na plataforma *forms,* os alunos podem colocar na folha com anexo 1, suas respostas e o professor divulgará os resultados das respostas, em um quadro mural da sala. **Tempo estimado: 20 a 30 min.** **3º Momento:** Será projetado no quadro o gráfico de barras com os resultados produzidos pela turma por meio das resposta do formulário. Nas questões relativas ao gênero e no item de resposta livre. Sugere- se que sejam analisados os itens sobre: • Quais os gêneros mais votados? • Quais foram menos votados? • As curiosidades da resposta número 3, referente ao uso da imaginação do aluno. **Obs.:** Tal análise se faz importante para que o professor tenha uma noção do conhecimento prévio de sua turma sobre esta temática, o que orientará novas abordagens caso necessárias em momentos mais pontuais, sobre o que é gênero, por exemplo. **Tempo estimado: 20 a 30 min.**
3º Etapa: Promover atividades lúdicas favoráveis e motivadoras a aprendizagem se possível permeadas pelas novas tecnologias digitais. (Recursos/Estratégias): 80min.	**1º Momento:** O professor fará um convite aos alunos para uma "jogatina", sim, iremos construir e jogar. Provocando nos alunos a curiosidade, a introdução para este momento, pode ser feita através de uma charada. • Qual jogo que eu posso utilizar personagens? (deixar os alunos responderem) • Que jogo poderíamos fazer que envolvesse vilões?

SEQUÊNCIA DIDÁTICA- Mediada pelas novas Tecnologias Digitais.

	• Que jogo seria resolvido na sorte? Ele precisa ter o que? Com esta introdução, o professor trará para a sala a proposta do **Jogo dos Dados.** **Como funciona?** Em grupos, de 5 ou 6 alunos, os alunos receberão o conjunto de 7 dados impressos, para que possam recortar, colar e montá-los. Após a montagem das peças de dados, os alunos de cada grupo ficarão com uma função nesta atividade: - **1 aluno** (a) ou mais, escreverá em seu caderno a sequência de ação que aparecerá com o jogo dos dados. - **2 alunos** (as) farão a leitura das ações e colocarão em ordem cronológica. - **2 alunos** (as) serão os responsáveis por jogarem e organizarem a sequência da história. **O jogos dos dados** consiste em jogar uma sequência de dados (feitos de papel), para construir uma narrativa, possui um sequência que ajuda os alunos na construção deste texto e faz com que os alunos possam pensar nos elementos de um texto narrativo. Os dados devem ser jogados nesta sequência: 1. Início da história. 2. Personagem principal da história. 3. Motivo da história. 4. Amigo(a) do personagem principal. 5. Vilão da história. 6. Objetos da história. 7. Final da história. De posse desse resultado, o professor(a) pede que os grupos anotem em sua folha de registro, como ficou a narrativa após o jogo. **Obs.:** O Jogo dos Dados encontra-se no anexo 2, com 7 páginas. A Folha de registro está no anexo 3. **Tempo estimado: 50 min.** **2º Momento:** Sugere-se que os grupos de alunos, se apresentem para os outros colegas e relate como ficou a sua narrativa, após jogarem o Jogo dos dados. É um momento importante para que os alunos vejam a necessidade de alguns elementos da construção narrativa de um texto. Além de ser um espaço de fala deste aluno, também é possível trocar experiências vividas pelo jogo, momentos engraçados dentro das opções que apareceram nos dados. **Tempo estimado: 30 min.**
4º Etapa: Desenvolver atividades relacionadas com as habilidades com o aprender a aprender de forma significativa. **Fixação dos conteúdos quando possível experimentar os cadernos digitais, para isso precisará de tablets.**	**1º Momento:** Nesta etapa, a turma ficará distribuída em grupos de 5 e 6 alunos. Estes grupos participarão de um Quiz, onde o professor irá projetar no quadro o Jogo da Roleta de Histórias, feito no Word Wall, com temas relacionados as produções escrita de um texto narrativo. Ao ser rodada a roleta, o grupo terá que responder um exemplo sobre o tema: • Personagem • Frase de início de uma história • Um motivo para a História acontecer

SEQUÊNCIA DIDÁTICA- Mediada pelas novas Tecnologias Digitais.

<table>
<tr><td></td><td>

- Vilão ou Vilã
- Objetos mágicos da História
- Suspense, relato de algo que vai acontecer...
- Fim de uma história

https://wordwall.net/pt/resource/23237700

Obs.: O jogo da Roleta de Histórias, pode ser substituído por um jogo de cartas a serem retiradas por um dos elementos do grupo e respondida por. Um dos elementos do grupo. Segue anexo 4 de cartas que podem ser impressas e jogadas dentro de cada grupo ou com a turma inteira.

2º Momento:

Com as sequências produzidas na atividade anterior, o professor(a) pede que os alunos juntem-se em duplas ou trios, para que neste formato eles possam pensar a "narrativa jogada" pelo grupo. Ela será transportada para a plataforma *StoryborsThat,* onde os alunos em duplas ou trios, colocarão o seu roteiro em prática, e irão compor a história que saiu no jogo.

3º Momento:

Após esta criação, o professor irá projetar as narrativas construídas pelos grupos. Conhecendo os cenários, os personagens e suas falas. É possível, com esta ferramenta imprimir ou "baixar" o arquivo, para que seja anexado ao diário de bordo. Ex. no anexo 5.

Obs.: Caso não seja possível o uso da plataforma, sugere-se a impressão da folha do anexo 6, onde os alunos irão desenhar e escrever as narrativas, o professor(a) irá organizar em formato de "livro" ou scanear as gravuras e colocá-las em um *Padlet,* para servir de diário de bordo da turma, com imagens dos momentos de construção criativa e como expositor dos trabalhos feitos.

Tempo estimado: 50 min.

</td></tr>
<tr><td colspan="2">

5º **Avaliação**: Desenvolver a autoestima e autoconhecimento e reconhecimento do outro levando o aluno a perceber o grau de seu aprendizado e mantê-lo motivado para os próximos.

Tempo estimado: 10 min.

- ✓ O aluno irá avaliar sua aprendizagem quanto ao trabalho executado nesta aula, fazendo uso de palavras que representem suas emoções, respondendo ao link https://www.menti.com/b1dtfygfat.
- ✓ Em roda, a turma poderá avaliar o Sway produzido, comentando sobre suas dificuldades e momentos mais relevantes.

</td></tr>
<tr><td>**Recursos Digitais**</td><td>Canva, Forms, *Storybors That, mentimeter, Sway.*</td></tr>
<tr><td>**Recursos Analógicos utilizados**</td><td>Folha de papel, lápis, borracha, objetos de cor, cola, tesoura.</td></tr>
<tr><td>**Atividades para o Caderno Digital se houver.**</td><td>Padlet, a plataforma será utilizada como um diário de bordo das atividades da turma.</td></tr>
<tr><td colspan="2">**Observações:**
Link de aulas explicando o uso das ferramentas digitais.
Anexos elaborados no *Canva*, segue tutorial de uso da plataforma: https://www.youtube.com/watch?v=K3vjcl3-XQM</td></tr>
</table>

SEQUÊNCIA DIDÁTICA- Mediada pelas novas Tecnologias Digitais.

Formulário feito no *Google forms*: https://www.youtube.com/watch?v=C87YFYToHTA
Construção do *StorybosThat:* https://www.youtube.com/watch?v=CbqdeiFNp4A
Diário de Atividades no Padlet: https://www.youtube.com/watch?v=-5uUe9Tzyyo
Frases avaliativas feitas no mentimeter: https://www.youtube.com/watch?v=Ip0hAYhau34

SEQUÊNCIA DIDÁTICA- Mediada pelas novas Tecnologias Digitais.

Dia: 1 ☐ 2 ☒ 3 ☐

Aluna: Luciana Jesus de Souza **E-mail:** l.souza@edu.unirio.br	**Professora:** Sheila Arantes **E-mail:** sheila@csaber.com.br
Eixo Temático: Escrita e análise linguística	
Conteúdo: Planejar, individual e coletivamente, a produção de textos escritos tendo como critérios: a finalidade, o gênero e o interlocutor.	

Locais que serão utilizados: ☒ Sala de Aula ☐ Pátio ☒ Online

Objetivos esperados	Organizar e construir textos narrativos, tendo como aporte jogos (digitais e analógicos).

Esta Sequência Didática em Língua Portuguesa, destinada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de desenvolverem uma escrita narrativa que contemple os diversos elementos que esta tipologia textual necessita (estrutura, coesão, coerência e uso da Língua Portuguesa).
Essa é a primeira de cinco etapas de um plano de aula, que tem por objetivo a produção de textos narrativos. Essa Sequência Didática será aplicada em uma turma de 30 alunos aproximadamente. E conterá 5 etapas que possuem desdobramentos chamados de "momento".

1ª Etapa: **Apresentação do tema:** Caixa misteriosa?
2ª Etapa: Vamos praticar o exercício de descrever? A bruxa no P*adlet*. Uso do jogo: **Quem sou eu?** Registro avaliativo de atividade no *Forms.*
3ª Etapa: **Ficha de adjetivos e qualidades.** Jogando no *LearningApps, entre qualidades e Coisas.* Composição de escrita sobre um invento.
4ª Etapa: **Praticando com elementos textuais:** Criando personagens e ambientes na plataforma *Storyboardtha*.
5ª Etapa: **Avaliação:** Verificar como os alunos se sentiram ao praticar a escrita desta forma lúdica e avaliar de forma oral o *Padlet* produzido por eles.

1ª Etapa: Apresentação do tema.	O professor chamará atenção da turma, fazendo uma apresentação instigante Ao entrar com uma caixa misteriosa, preta por fora e com uma interrogação em vermelho em uma das faces. E será feita as perguntas. • O que será que tem dentro desta caixa? • Será que é de comer? Vestir? Calçar? Dica: Tem haver com a temática da aula anterior. Eis que o professor coloca a mão dentro do buraco da caixa e tira de lá um personagem de desenhos (uma bruxa). Neste momento o professor dará espaço para as outras etapas desta SD. Promovendo neste aluno a curiosidade sobre o tema central da aula de hoje.
2º Etapa: Estabelecer relações dos novos conteúdos aos conhecimentos prévios dos alunos. (Contextualizar). 50 a 60 min.	**1º Momento:** Para ambientar esta aula, o professor trará a caixa misteriosa, onde dentro possuem diversos personagens de histórias já conhecidos pelos alunos. E começa o exercício de descrever. **Exemplo:** • Da bruxa E ele irá perguntar aos alunos como aquela bruxa da miniatura é? O que ela tem? Suas expressões? Parece má ou boazinha? Conduzindo os alunos a descreverem esta bruxa.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA- Mediada pelas novas Tecnologias Digitais.

	Nesse contexto, espera-se que os alunos façam a conexão entre as imagens e os personagens de histórias que eles viram e ouviram até aquela fase da vida. Após este exercício, os alunos irão colocar no *padlet* a imagem de uma bruxa (filmes e conto de fadas), tirada da internet e irão preencher com uma descrição de 5 itens sobre esta bruxa. https://padlet.com/lsouza15/Bookmarks **Obs.:** Esta atividade pode ser feita de forma oral ou no quadro, caso ocorra algum problema de conectividade ou de acesso aos equipamentos tecnológicos. **Tempo estimado: 20 a 25 min.** **2º Momento:** O professor(a) iniciará a atividade instigando os alunos sobre um jogo em dupla. O nome do jogo é: **Quem sou eu?** Os alunos devem se dividir em dupla, cada um escolhe o nome de um personagem de filme ou desenho, escreve num papel e gruda no colar de barbante de sua dupla., sem que ele veja. Cada criança faz perguntas para o outro jogador sobre quem é aquele personagem? Ganha quem descobrir a pessoa que o colega colocou o nome no colar. Após algumas rodadas do jogo, o professor fará uma roda de conversa com os alunos e disponibilizando (papel e caneta) para que os alunos possam responder em dupla, a essas perguntas: • Foi fácil descobrir o personagem que o colega escreveu? • Que desafios você precisou enfrentar para descobrir o personagem? • Você criou alguma estratégia para descobrir? Se sim, qual? Após este momento de reflexão, o professor irá disponibilizar um *forms*, para que estes registrem suas respostas. https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=9uE1lQaXt0yPI5WqOAmKu-zeAypfksBKnutlfiOVYxtURUJOQVpGT1FXUDhZV1NGTU1KNUREM0Q1RC4u **Obs.:** Caso não seja possível o registro na plataforma *forms*, os alunos podem colocar na folha com **anexo 7**, suas respostas e o professor divulgará os resultados das respostas, em um quadro mural da sala. **Tempo estimado: 20 a 30 min.**
3º Etapa: Promover atividades lúdicas favoráveis e motivadoras a aprendizagem se possível permeadas pelas novas tecnologias digitais. (Recursos/Estratégias): 90 a 100min.	**1º Momento:** O professor fará um convite aos alunos, após distribuir as fichas do anexo 8 dentro dos grupos de 3 alunos, eles irão conectar o adjetivo (qualidade) com a imagem de cada personagem das fichas do **anexo 8**. Ex. • **Melodioso** ao Rato músico • **Sorrateiro** ao ladrão de joias • **Talentoso** ao foca que equilibra a bola. Após esta proposta, o professor fará uma enquete para saber quais foram as relações dos grupos. Se houve alguma diferença entre as respostas dos alunos. **Tempo estimado: 20 min.**

SEQUÊNCIA DIDÁTICA- Mediada pelas novas Tecnologias Digitais.

	2º Momento: Com esta introdução, o professor irá propor uma atividade no *LearningApps* onde os alunos irão achar o par entre as **Qualidades e as Coisas.** Ex. • **Cabeludo** ao Monstro • **Barulhento** ao telefone • **Enorme** ao elefante Explorando os objetos e suas qualidades. "Aquecendo os motores" para as futuras escritas narrativas. **Acesse o link para jogar: https://learningapps.org/display?v=pccoeh9za21** **Tempo estimado: 30 min.** **3º Momento:** Neste momento da atividade faremos uma composição de escrita sobre um invento. O texto está proposto na folha do **anexo 9**. Todos os alunos irão produzir "uma invenção", seguindo o texto padrão que está na ficha do anexo 9. **Ex.** **Eu inventei uma.....** onde o aluno irá escolher uma frase do quadro A. **Que.....** onde o aluno irá escolher uma frase do quadro B. **E ainda por cima.....** onde o aluno irá escolher uma frase do quadro C. Combinando com as fichas auxiliares. A, B e C, na lacuna do texto. Após esta criação, o aluno além de nomear a sua Invenção Irá ilustrar sua invenção. **Ex.** **Que nome você vai dar à sua mais nova invenção? Ilustre.** **Tempo estimado: 50 min.**
4º Etapa: Desenvolver atividades relacionadas com as habilidades com o aprender a aprender de forma significativa. **Fixação dos conteúdos quando possível experimentar os cadernos digitais, para isso precisará de tablets.**	**1º Momento:** Nesta etapa, os alunos irão se organizar em dupla e entrarão no app *StoryborsThat,* para a criação de um personagem, aproveitando para colocar este personagem em um ambiente. **2º Momento:** Para nomear seu personagem é sugerido definir alguns critérios. • Definir o personagem antes do nome. **Ex. Capitão, Dona, Senhora.** • Escolher um nome ou apelido. **Ex. Joca, Bob, Bigode.** • Inventar um sobrenome. **Ex. Gigante, Careta, Sorriso.** **3º Momento:** Após a criação do personagem, os alunos irão caracterizar seus personagens da seguinte forma: Faça uso do seguinte questionário **Anexo 10**: **Fale sobre seu personagem.** • Nome do Personagem: • Ela(e) é? • Ela(e) adora? • Ela(e) tem? • Ela(e) passa os dias? **4º Momento:**

SEQUÊNCIA DIDÁTICA- Mediada pelas novas Tecnologias Digitais.

<table>
<tr><td></td><td>Com os personagens e suas características feito em duplas, estes personagens com suas características serão expostos no Sway da turma. O professor irá organizar em formato de “livro” ou scanear as gravuras e colocá-las em um Sway, para servir de diário de bordo da turma, com imagens dos personagens e suas características na construção criativa e como expositor dos trabalhos feitos.
Tempo estimado: 60 min.

Obs.: Esta atividade pode ser feita em uma folha A4 caso ocorra algum problema de conectividade ou de acesso aos equipamentos tecnológicos.</td></tr>
<tr><td colspan="2">5º Avaliação: Desenvolver a autoestima e autoconhecimento e reconhecimento do outro levando o aluno a perceber o grau de seu aprendizado e mantê-lo motivado para os próximos.
Tempo estimado: 10 min.

✓ O aluno irá avaliar sua aprendizagem quanto ao trabalho executado nesta aula, fazendo uso de palavras que representem suas emoções, respondendo ao link https://www.menti.com/b1dtfygfat.
✓ Em roda, a turma poderá avaliar o Sway produzido, comentando sobre suas dificuldades e momentos mais relevantes.</td></tr>
<tr><td>Recursos Digitais</td><td>Padlet, Forms, LearningApp, Storybors That, mentimeter,.</td></tr>
<tr><td>Recursos Analógicos utilizados</td><td>Folha de papel, lápis, borracha, objetos de cor, cola, tesoura.</td></tr>
<tr><td>Atividades para o Caderno Digital se houver.</td><td>Padlet, a plataforma será utilizada como um diário de bordo das atividades da turma.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Observações:
Link de aulas explicando o uso das ferramentas digitais.
Anexos elaborados no Canva, segue tutorial de uso da plataforma: https://www.youtube.com/watch?v=K3vjcl3-XQM
Formulário feito no Google forms: https://www.youtube.com/watch?v=C87YFYToHTA
Jogo feito no LearningApp: https://www.youtube.com/watch?v=8QjHyHvSUMI
Construção do StoryborsThat: https://www.youtube.com/watch?v=CbqdeiFNp4A
Diário de Atividades no Padlet: https://www.youtube.com/watch?v=-5uUe9Tzyyo
Frases avaliativas feitas no Mentimeter: https://www.youtube.com/watch?v=Ip0hAYhau34</td></tr>
</table>

SEQUÊNCIA DIDÁTICA- Mediada pelas novas Tecnologias Digitais.

Dia: 1 ☐ 2 ☐ 3 ☒

Aluna: Luciana Jesus de Souza **E-mail:** l.souza@edu.unirio.br	**Professora:** Sheila Arantes **E-mail:** sheila@csaber.com.br
Eixo Temático: Escrita e análise linguística	
Conteúdo: Planejar, individual e coletivamente, a produção de textos escritos tendo como critérios: a finalidade, o gênero e o interlocutor.	

Locais que serão utilizados: ☒ Sala de Aula ☐ Pátio ☒ Online

Objetivos esperados	Organizar e construir textos narrativos, tendo como aporte jogos (digitais e analógicos).

Esta Sequência Didática em Língua Portuguesa, destinada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de desenvolverem uma escrita narrativa que contemple os diversos elementos que esta tipologia textual necessita (estrutura, coesão, coerência e uso da Língua Portuguesa).
Essa é a primeira de cinco etapas de um plano de aula, que tem por objetivo a produção de textos narrativos. Essa Sequência Didática será aplicada em uma turma de 30 alunos aproximadamente. E conterá 5 etapas que possuem desdobramentos chamados de "momento".

1ª Etapa: **Apresentação do tema:** Apresentação do tema Animação.
2ª Etapa: **Ampliar o conceito de animação**. Conhecer as animações prediletas dos alunos. Assistir algumas animações feitas com a técnica do *StopMotion* e conhecê-la. Registro avaliativo de atividade no *Forms e* jogar Quiz feito na Plataforma *WordWall.*
3ª Etapa: Participar do Jogo chamado: **Continue a História,** registrar o caminho da história e publicar no *Padlet.*
4ª Etapa: **Praticando com elementos textuais com o *StopMotion*:** escolher por meio de votação uma das histórias, divisão em Grupos de Criação e montagem do *StopMotion*.
5ª Etapa: **Avaliação:** Verificar como os alunos se sentiram ao praticar a escrita desta forma lúdica e avaliar de forma oral o *Padlet* produzido por eles.

1ª Etapa: Apresentação do tema.	O professor(a) iniciará a atividade, instigando nos alunos a ideia sobre animação: E serão feita as perguntas. • Quem conhece o que é uma animação? • Quando será que surgiram as animações? • Quais animações eles conhecem mais? • Quais gostam muito? Neste momento o professor dará espaço para as outras etapas desta SD. Promovendo neste aluno a curiosidade sobre o tema central da aula de hoje.
2º Etapa: Estabelecer relações dos novos conteúdos aos conhecimentos prévios dos alunos. (Contextualizar). 90 a 100 min.	1º Momento: Fazendo um breve momento de conversa com os alunos sobre o que eles entendem de animação. Mostrar que as primeiras imagens pictográficas foram feitas pelos homens nas cavernas, hoje conhecida como Arte Rupestre. E que por vezes eram feitas muitas patas nas imagens para demonstrar movimento. Reproduza algumas imagens para os alunos recordarem essa arte. Ex. http://www.invivo.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=974&sid=9 Quais as animações e temáticas prediletas dos alunos? Após este momento de reflexão, o professor irá disponibilizar um *forms*, para que estes registrem suas respostas. https://forms.office.com/r/E5UgzBq68j

SEQUÊNCIA DIDÁTICA- Mediada pelas novas Tecnologias Digitais.

	Obs.: Caso não seja possível o registro na plataforma *forms,* os alunos podem colocar na folha com anexo 10, suas respostas e o professor divulgará os resultados das respostas, em um quadro mural da sala. **Tempo estimado: 20 a 30 min.** **2º Momento:** Com estas informações anotadas em um "bloco" da turma ou projetadas com as respostas do *forms,* o professor(a) fará um gráfico da turma sobre os comentários. Dentro do universo das animações feitas para o cinema/ televisão, se os alunos já ouviram falar em animações feitas com a técnica do Stop Motion? *Breve explicação sobre a técnica. Caso o professor ainda saiba pouca, consultar o link abaixo para entender um pouco mais. https://www.tecmundo.com.br/player-de-video/2247-o-que-e-stop-motion-.htm O professor fará uma apresentação de fragmentos de animações, feitas com a técnica do *stop motion.* Os filmes : Coraline , A Fuga das Galinhas e Kubo e a Espada Mágica, seguem seus links e tempo de exibição. https://www.youtube.com/watch?v=UGJMvG8D_Lo **Tempo:**(6:51) https://www.youtube.com/watch?v=9PHKXFxiN84 **Tempo:**(7:18) https://www.youtube.com/watch?v=Ad4-MOF12-U **Tempo:**(12:14) https://www.youtube.com/watch?v=sWSeZGz9qzg **Tempo:**(2:24) **Tempo: 30min.** **3º Momento:** Para fixar as informações contidas nos vídeos, os alunos responderão a um Jogo de Perguntas e Respostas sobre as informações dos filmes e animações em Stop Motion apresentadas nos vídeos. Quiz feito na Plataforma *Word Wall.* https://wordwall.net/play/23138/930/866 Após a exibição dos vídeos o professor(a), fará uma roda de conversa: • Articulando o que os alunos já sabiam, com o que eles descobriram de curioso ou novidade das animações e a técnica *Stop Motion*. • Se conheciam as animações? • Se haviam pensado em criar suas próprias animações. **Tempo: 30min.**
3º Etapa: Promover atividades lúdicas favoráveis e motivadoras a aprendizagem se possível permeadas pelas novas tecnologias digitais. (Recursos/Estratégias): 90 a 100min.	**1º Momento:** Para colaborar com as futuras construções de escrita é proposto aos alunos um jogo chamado: **Continue a História**. Os alunos irão jogar em trio ou dupla. Com o uso do anexo 11, o aluno continuará o enredo de Joca, personagem principal dessa narrativa. • **Joca, o ajudante de cozinha, achou a coroa do Rei. Ele precisa devolvê-la antes do sol aparecer, mas a jornada é perigosa...** • **Tempo: 30min.**

SEQUÊNCIA DIDÁTICA- Mediada pelas novas Tecnologias Digitais.

	2º Momento: Após o jogo, os alunos irão registrar na folha do anexo 11 a sua história feita pelo percurso do jogo "Continue a História". Colocando no mural da turma o registro do jogo. **Tempo: 30min.** **3º Momento:** Após o jogo, os alunos irão colocar suas produções textuais no P*adlet* da turma, cada um colocando a sua história, afinal, o percurso do jogo que conduz Joca até o rei pode ser diferente dos colegas, também ser rápido ou mais devagar. **Tempo: 30min.**
4º Etapa: Desenvolver atividades relacionadas com as habilidades com o aprender a aprender de forma significativa. **Fixação dos conteúdos quando possível experimentar os cadernos digitais, para isso precisará de tablets.**	**1º Momento:** Os alunos irão escolher, por meio de votação, uma das histórias que foram colocadas no *Padlet* Após esta escolha, a turma será dividida em grupos de 5 a 6 alunos de forma que cada Grupo de Criação fique com uma tarefa: • Montar Cenário; • Criar os personagens; • Dividir e selecionar as etapas da história que serão contadas; • Fotografia das cenas da história; • Edição Final da história. **Tempo: 30min.** **2º Momento:** Nesta etapa, os alunos irão receber materiais como: • Massinha de modelar (cores diversas); • Papéis diversos e coloridos; • Cola; • Tesoura; • Folha com pauta; • Um celular para registrar os movimentos das cenas; Para montar o cenário da história do Joca em formato 3D. Cada grupo irá se responsabilizar por uma etapa do *StopMotion*, de forma que toda a turma possa se envolver na criação da história. **Obs: O professor deve estar atento aos grupos de criação, para ser um facilitador desse processo.** **Tempo: 60 min.** **3º Momento:** Após a criação do *StopMotion* , o professor irá publicar no Padlet da turma o vídeo editado.
5º **Avaliação**: Desenvolver a autoestima e autoconhecimento e reconhecimento do outro levando o aluno a perceber o grau de seu aprendizado e mantê-lo motivado para os próximos. **Tempo estimado: 10 min.** ✓ O aluno irá avaliar sua aprendizagem quanto ao trabalho executado nesta aula, fazendo uso de palavras que representem suas emoções, respondendo ao link https://www.menti.com/b1dtfygfat. ✓ Em roda, a turma poderá avaliar o StopMotion produzido, comentando sobre suas dificuldades e momentos mais relevantes.	

SEQUÊNCIA DIDÁTICA- Mediada pelas novas Tecnologias Digitais.

Recursos Digitais	Padlet, Forms, *mentimete,StopMotion.*
Recursos Analógicos utilizados	Folha de papel, lápis, borracha, objetos de cor, cola, tesoura, celular e massinha de modelar.
Atividades para o Caderno Digital se houver.	Padlet, a plataforma será utilizada como um diário de bordo das atividades da turma.
Observações: **Link de aulas explicando o uso das ferramentas digitais.** Anexos elaborados no *Canva*, segue tutorial de uso da plataforma: https://www.youtube.com/watch?v=K3vjcl3-XQM Formulário feito no *Google forms*: https://www.youtube.com/watch?v=C87YFYToHTA Jogos no Wordwall: https://www.youtube.com/watch?v=YK74hsXWwJE Diário de Atividades no Padlet: https://www.youtube.com/watch?v=-5uUe9Tzyyo Frases avaliativas feitas no M*entimeter*: https://www.youtube.com/watch?v=Ip0hAYhau34 **Para saber sobre as animações de Stop Motion, o professor pode acessar:** https://www.legiaodosherois.com.br/lista/10-melhores-filmes-em-stop-motion.html	

ANEXO 1

Capriche nas respostas!

VAMOS CONVERSAR SOBRE HISTÓRIAS...

QUAL O GÊNERO DE HISTÓRIA VOCÊ MAIS GOSTA?

NA SUA OPINIÃO, PARA UMA HISTÓRIA SE TORNAR BOA, SÃO NECESSÁRIOS QUAIS ELEMENTOS?

Fale mais sobre seu gosto...

FAÇA UMA LISTA DE QUAIS HISTÓRIAS QUE VOCÊ JÁ OUVIU E GOSTOU MUITO?



@LUSOUZARIO

DIGA QUAL SEU NOME?_____

ANEXO 2

VAMOS AO JOGO DOS DADOS!

O JOGO DOS DADOS



REGRAS DO JOGO

ESTE JOGO É COMPOSTO DE 8 PÁGINAS, UMA DE INSTRUÇÕES E 7 PARA AS PEÇAS DO JOGO.

CADA FOLHA É PARTE INTEGRANTE DO JOGO, ASSIM, VOCÊ E SEU GRUPO PRECISA RECORTAR O MODELO DO DADO CONTIDO EM CADA PÁGINA, COLAR AS PONTAS E MONTAR OS DADOS.

TUDO PRONTO... NÃO SE ESQUEÇA QUE EXISTE UMA ORDEM PARA JOGAR.

SEU GRUPO DEVE POSSUIR DE 5 A 6 PESSOAS. UMA DELAS PRECISA ESCREVER A HISTÓRIA, O RESTANTE PODE SE DIVIDIR ENTRE JOGAR, ORGANIZAR OS FATOS E LER O RESULTADO DA HISTÓRIA.

PREPARADOS?

VAMOS COMEÇAR!

@LUSOUZARIO

VAMOS AO JOGO DOS DADOS!

CARTA 1

O JOGO DOS DADOS

1º DADO- INÍCIO DA HISTÓRIA (CONSTA DE 6 SUGESTÕES PARA COMEÇAR A ESCRITA DO TEXTO).

ERA UMA VEZ...,
NUMA MANHÃ DE CHUVA,
NUMA NOITE SOMBRIA,
NUMA MONTANHA OBSCURA,
NUMA ESTRADA DESERTA,
EM UM ZOOLÓGICO ESTRANHO.

@LUSOUZARIO

ANEXO 2



VAMOS AO JOGO DOS DADOS!

CARTA 2

O JOGO DOS DADOS

2º DADO- PERSONAGEM PRINCIPAL DA HISTÓRIA (6 PERSONAGENS QUE SERVVIRÃO PARA VOCÊ USAR A IMAGINAÇÃO E TRANSFORMÁ-LO NO SALVADOR DA HISTÓRIA).

TURMA DE AMIGOS,
ÍNDIO,
MENINA COM PODERES,
CAVALO,
URSO,
FADA.

@LUSOUZARIO

ANEXO 2



VAMOS AO JOGO DOS DADOS!

CARTA 3

O JOGO DOS DADOS

3º DADO – MOTIVO DA HISTÓRIA (A CONSEQUÊNCIA, O PROBLEMA APRESENTADO PARA A HISTÓRIA, O MOTIVO PELO QUAL AS AVENTURAS PRECISAM SER SUPERADAS).

UMA PRINCESA ENFEITIÇADA,
A BIBLIOTECA MÁGICA,
O TESOURO PERDIDO,
O SUMIÇO DA VARINHA MÁGICA,
O ÍNDIO QUE ENCONTRA UM LAGO MÁGICO,
O CAVALO FERIDO.

@LUSOUZARIO

ANEXO 2



VAMOS AO JOGO DOS DADOS!

CARTA 4

O JOGO DOS DADOS

4º DADO– AMIGO(A) DO PERSONAGEM PRINCIPAL (SÃO 6 PERSONAGENS QUE PODERÃO AJUDAR NA GRANDE AVENTURA DA HISTÓRIA).

DEUSA AZUL,
ÁGUIA,
DUENDE,
SEREIA,
DINOSSAURO,
UNICÓRNIO

@LUSOUZARIO

ANEXO 2



ANEXO 2

VAMOS AO JOGO DOS DADOS!

CARTA 5

O JOGO DOS DADOS

5º DADO- VILÃO DA HISTÓRIA (6 PERSONAGENS, UM DELES FARÁ A PARTE NEGATIVA DA HISTÓRIA, OU SEJA, O VILÃO/VILÃ QUE DIFICULTARÁ A VIDA DO HERÓI E SEU AMIGO).

BRUXA,

LOBO MAU,

PALHAÇO,

VAMPIRO,

MONSTRO MARROM,

MÚMIA.

@LUSOUZARIO



ANEXO 2

VAMOS AO JOGO DOS DADOS!

CARTA 6

O JOGO DOS DADOS

6º DADO- OBJETOS DA HISTÓRIA (OS OBJETOS SÃO AS ARMAS OU AMULETOS MÁGICOS USADOS PELO HERÓI/HEROÍNA PARA SANAR O PROBLEMA).

CHAVE,

VARINHA,

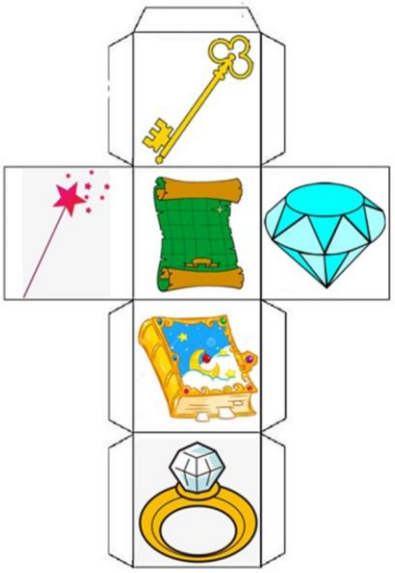
MAPA,

DIAMANTE,

LIVRO,

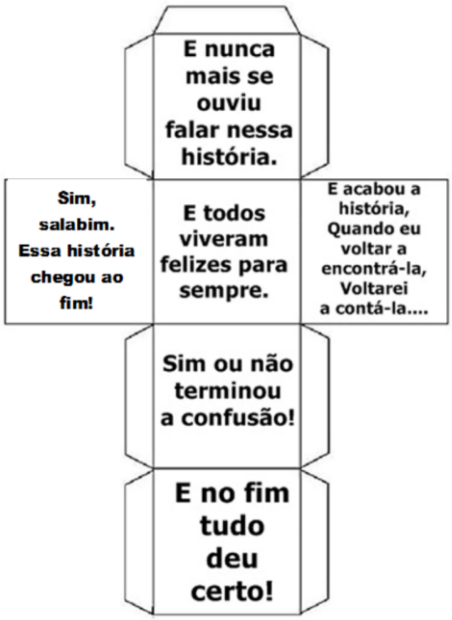
ANEL.

@LUSOUZARIO



ANEXO 2





ANEXO 3



INTEGRANTES DO SEU GRUPO?_____

ANEXO 4



ANEXO 5



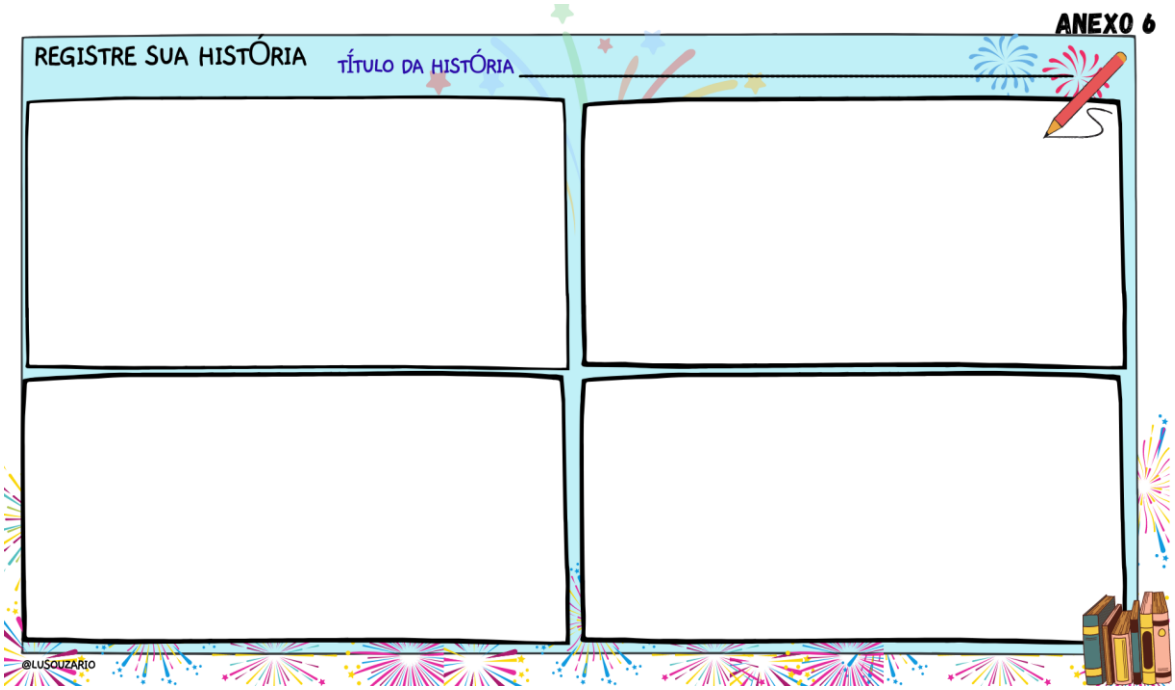
StoryboardThat


EU PRECISO PASA!
EU PRECISO PASA!
NÃO POSSO DEIXA VOCE PASA!
StoryboardThat
www.storyboardthat.com
DEMO


COM O PODER DO MAGO, O RIO VOLTOU PARA O SEU CURSO...
StoryboardThat
www.storyboardthat.com
DEMO


MEU FILHO LUCAS TI CONVOCO EM UMA MISSÃO.
SIM PAI!
DEMO
www.storyboardthat.com

ANEXO 6


REGISTRE SUA HISTÓRIA
TÍTULO DA HISTÓRIA
@LUSOUZARIO

ANEXO 7

REGISTRE SUAS RESPOSTAS NOME_____

1–FOI FÁCIL DESCOBRIR O PERSONAGEM QUE O COLEGA ESCREVEU?	2–QUAIS DESAFIOS VOCÊ PRECISOU ENFRENTAR PARA DESCOBRIR O PERSONAGEM?
3– VOCÊ CRIOU ALGUMA ESTRATÉGIA OU MACETE PARA DESCOBRIR?	4– SE SIM, QUAL?

@LUSOUZARIO

ANEXO 8

COMBINANDO PALAVRAS

MELODIOSO

TALENTOSO

MÁGICO

SORRATEIRO

NESSE JOGO, APÓS DISTRIBUIR AS FICHAS DO ANEXO 8 DENTRO DOS GRUPOS DE 4 A 5 ALUNOS, ELES IRÃO CONECTAR O ADJETIVO (QUALIDADE) COM A IMAGEM DE CADA PERSONAGEM DAS FICHAS DOESTE ANEXO.

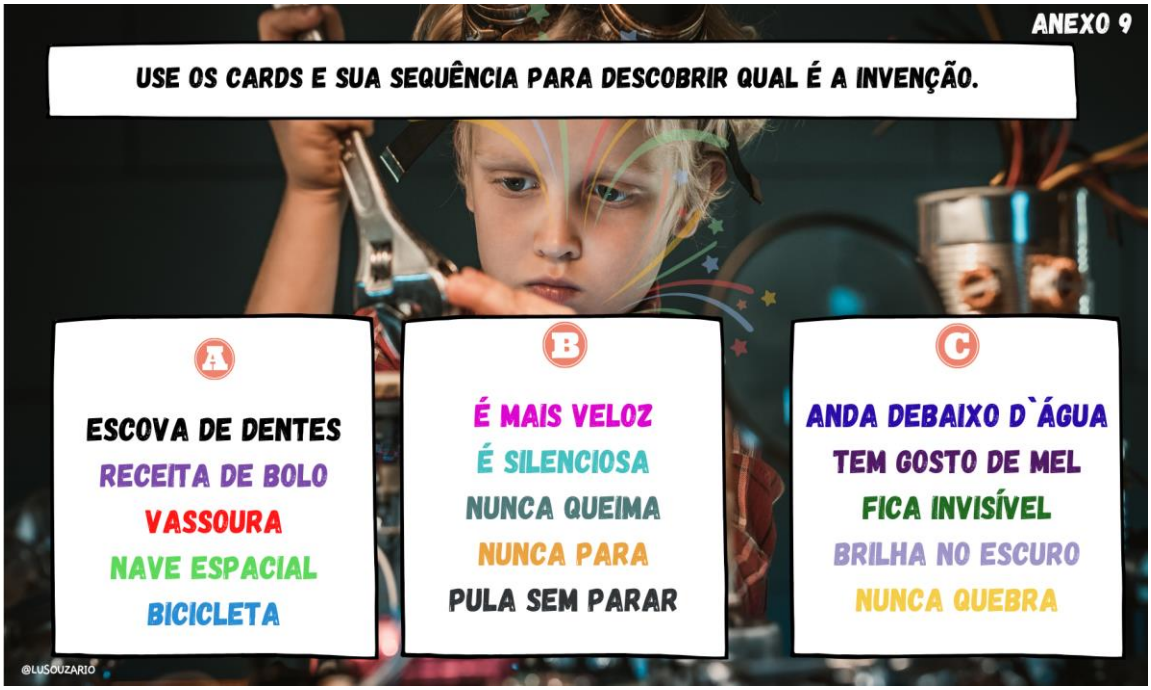


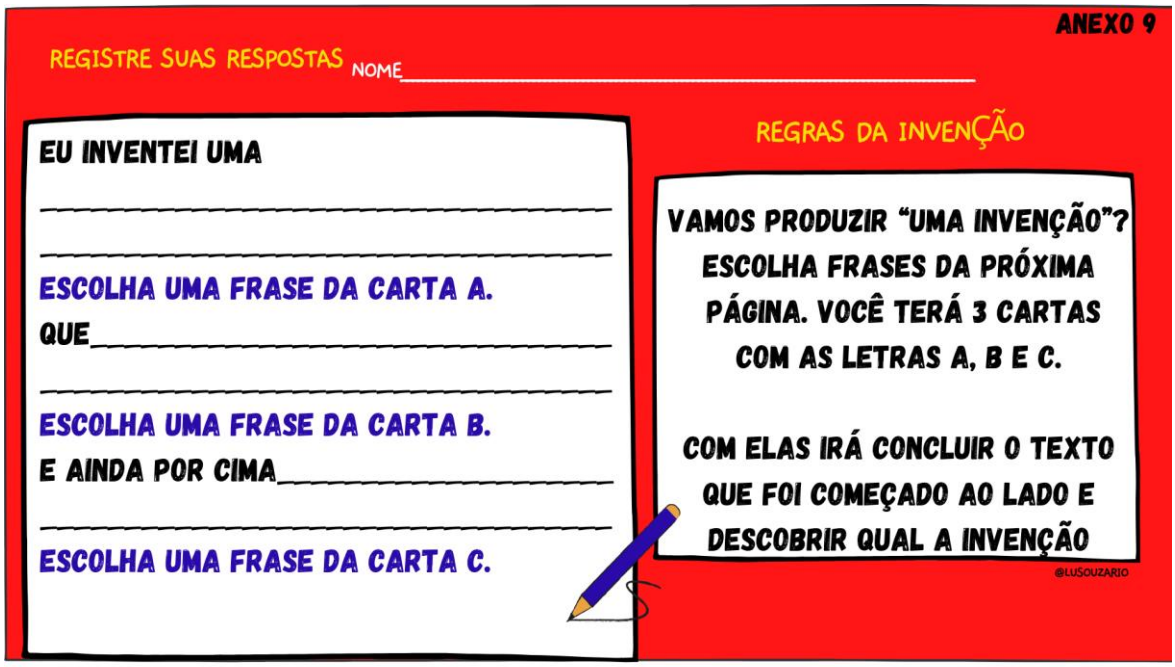






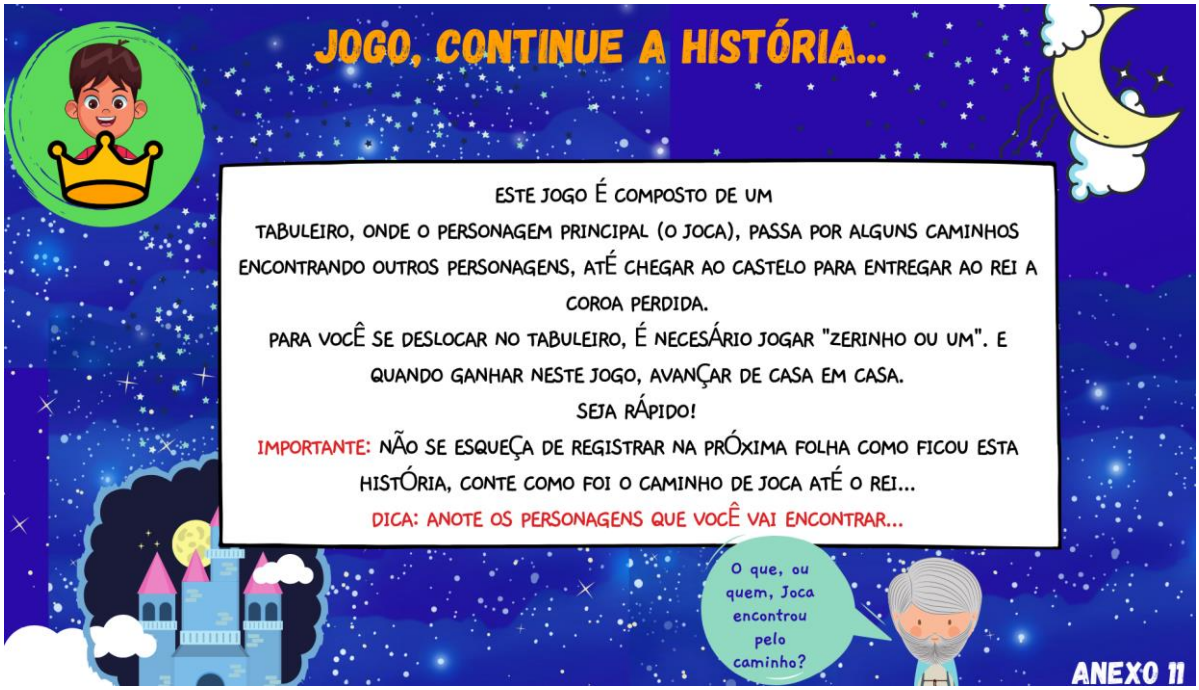
@LUSOUZARIO


ANEXO 9
USE OS CARDS E SUA SEQUÊNCIA PARA DESCOBRIR QUAL É A INVENÇÃO.
A
ESCOVA DE DENTES
RECEITA DE BOLO
VASSOURA
NAVE ESPACIAL
BICICLETA
B
É MAIS VELOZ
É SILENCIOSA
NUNCA QUEIMA
NUNCA PARA
PULA SEM PARAR
C
ANDA DEBAIXO D`ÁGUA
TEM GOSTO DE MEL
FICA INVISÍVEL
BRILHA NO ESCURO
NUNCA QUEBRA
@LUSOUZARIO


ANEXO 9
REGISTRE SUAS RESPOSTAS NOME_____
EU INVENTEI UMA
_____
_____
ESCOLHA UMA FRASE DA CARTA A.
QUE_____
_____
ESCOLHA UMA FRASE DA CARTA B.
E AINDA POR CIMA_____
_____
ESCOLHA UMA FRASE DA CARTA C.
REGRAS DA INVENÇÃO
VAMOS PRODUZIR "UMA INVENÇÃO"? ESCOLHA FRASES DA PRÓXIMA PÁGINA. VOCÊ TERÁ 3 CARTAS COM AS LETRAS A, B E C.
COM ELAS IRÁ CONCLUIR O TEXTO QUE FOI COMEÇADO AO LADO E DESCOBRIR QUAL A INVENÇÃO
@LUSOUZARIO


NOME_____
ANEXO 9
DESENHE SUA INVENÇÃO
NOME DA INVENÇÃO
CAPRICHE NO NOME DE SUA INVENÇÃO!
SEJA CRIATIVO(A)!
@LUSOUZARIO


Capriche nas respostas!
VAMOS CONVERSAR SOBRE ANIMAÇÕES...
DIGA QUAL SEU NOME?_____
PARA VOCÊ, O QUE É UMA ANIMAÇÃO?
QUAL A SUA ANIMAÇÃO PREFERIDA?
Fale mais sobre seu gosto...
QUAIS ANIMAÇÕES VOCÊ CONHECE?
@LUSOUZARIO
ANEXO 10


JOGO, CONTINUE A HISTÓRIA...
ESTE JOGO É COMPOSTO DE UM TABULEIRO, ONDE O PERSONAGEM PRINCIPAL (O JOCA), PASSA POR ALGUNS CAMINHOS ENCONTRANDO OUTROS PERSONAGENS, ATÉ CHEGAR AO CASTELO PARA ENTREGAR AO REI A COROA PERDIDA.
PARA VOCÊ SE DESLOCAR NO TABULEIRO, É NECESÁRIO JOGAR "ZERINHO OU UM". E QUANDO GANHAR NESTE JOGO, AVANÇAR DE CASA EM CASA.
SEJA RÁPIDO!
IMPORTANTE: NÃO SE ESQUEÇA DE REGISTRAR NA PRÓXIMA FOLHA COMO FICOU ESTA HISTÓRIA, CONTE COMO FOI O CAMINHO DE JOCA ATÉ O REI...
DICA: ANOTE OS PERSONAGENS QUE VOCÊ VAI ENCONTRAR...
O que, ou quem, Joca encontrou pelo caminho?
ANEXO 11


TABULEIRO DO JOGO CONTINUE A HISTÓRIA...
VOCÊ CHEGOU!
ANEXO 11


JOGO CONTINUE A HISTÓRIA...
REGISTRE AQUI A SUA HISTÓRIA.
ANEXO 11

APÊNDICE B


POTION
Dos elementos à narrativa: sequências didáticas no processo criativo de textos com uso das novas tecnologias
LUCIANA JESUS DE SOUZA
MARCOS ANTONIO SILVA
ANTÔNIO CARLOS DE ABREU MÓL
ANA PAULA LEGEY
ANDRÉ COTELLI DO ESPÍRITO SANTO
SHEILA DA SILVA FERREIRA ARANTES
DANIEL MOL MACHADO



UNICARIOCA
Centro Universitário

Reitor
Celso Niskier

Diretor de Operações Acadêmicas
Neury Nunes Cardoso

Diretor de Operações
Antônio Alberto Bittencourt

Diretor de Educação Digital
Jeferson Pandolfo

Coordenadores do Mestrado
Profissional em Novas Tecnologias
Digitais na Educação
António Carlos de Abreu Mól, Prof D. Sc
Ana Paula Legey, Profa D. Sc

Práticas Pedagógicas para Orientação da
Aprendizagem no Reforço Escolar
Marcos Antonio Silva, Prof MSc.
André Cotelli do Espírito Santo, Prof MSc.
Sheila da Silva Ferreira Arantes, Profa MSc.
Daniel Mol Machado, Prof M. Sc.

Coordenadora das Bibliotecas
da UniCarioca
Rachel Louredo





Ficha Catalográfica

S719d Souza, Luciana Jesus de

Dos elementos à narrativa: sequências didáticas no processo criativo de textos com uso das novas tecnologias / Luciana Jesus de Souza et al..– Rio de Janeiro, UniCarioca, 2022.

Recurso digital ; 14 p.

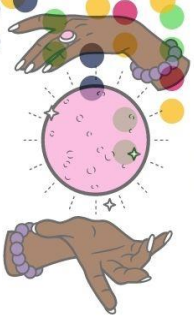
Ebook (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2022.

1.Sequência didática. 2. Reforço escolar. 3. Ferramentas digitais. 4. Alfabetização. 5. Letramento. I. Silva, Marcos Antonio. II Mól, Antônio Carlos de Abreu. III. Legey, Ana Paula. IV. Espirito Santo, André Cotelli do. V. Arantes, Sheila da Silva Ferreira. VI. Machado, Daniel Mol VII. Título.

CDD 371.344

ISBN: 978-65-00-49632-1

ESTE E-BOOK É FRUTO DA DISCIPLINA DE NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA DE REFORÇO ESCOLAR I PARTE DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO INTITULADA: "PRODUÇÃO ESCRITA EM FOCO:O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E O USO DE FERRAMENTAS TECNOLOGICAS".. MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO, CENTRO UNIVERSITÁRIO CARIOCA, RIO DE JANEIRO, 2021.



Sumário

Introdução 05
Criação textual 06
BNCC e seus aportes 08
Ferramentas digitais 09
Sequência didática 11
Conclusão 13
Referências Bibliográficas 14







Introdução

No presente material buscamos contemplar informações complementares à aplicação da Sequência Didática elaborada para o reforço escolar, versando sobre a atmosfera das produções textuais voltadas para o Ensino Fundamental I, segmento da Educação Básica. Nesta pesquisa temos objetivo relembrar e concatenar atividades relacionadas aos elementos textuais de uma narrativa, requisitos encontrados na disciplina de Língua Portuguesa e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A proposta é permeada de jogos, analógicos e digitais, afim de promover dentro da sala virtual ou presencial momentos de reflexão dos alunos. Para isso, lançaremos mão, de um, escopo de planejamento, individual ou coletivo, de elementos textuais necessários para uma boa narrativa, partindo de personagens, ambientes e enredos diversos, seja o desfecho mágico ou inusitado.

A sequência didática traz, vinculada às três aulas, trazem o trabalho colaborativo, a criatividade e a autonomia de processos, atrelado ao contexto da consolidação da alfabetização e do letramento, tão caro aos alunos do Ensino Fundamental.





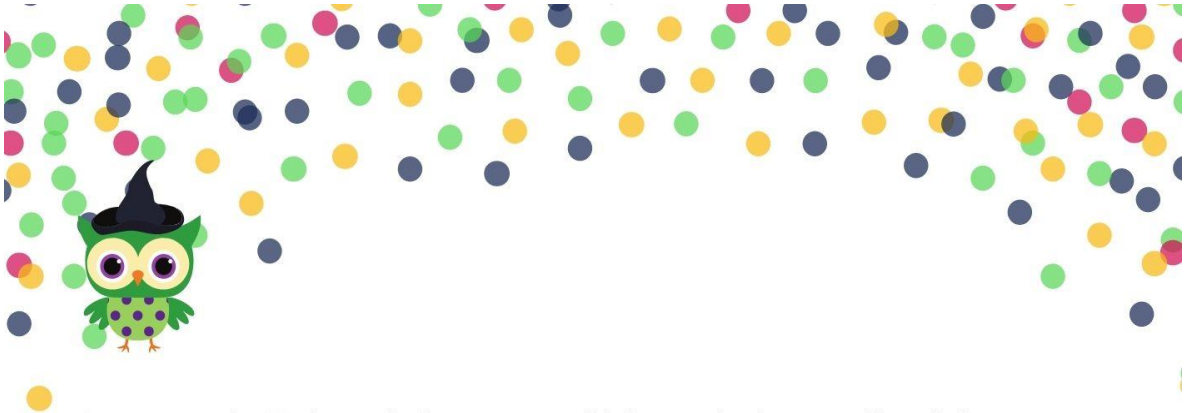
Criação Textual

A escrita e a leitura da palavra, são movimentos mais que escolares, tornam-se sociais, de cidadania. Viabilizar aos alunos do Ensino Fundamental I uma construção da escrita em sua vida, de forma a se fazerem sujeitos autônomos e criativos deste movimento, é um dos desafios e objetivos desta Sequência Didática (SD), em que buscamos, possibilitar, novos olhares para o mundo em que estes sujeitos estão inseridos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), trazem em seu texto o uso dos gêneros em sala, possibilitando ao aluno que ele "[...] amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania" (PCNs, 1999, p. 32).

É esse diálogo entre o arcabouço que o aluno adquire na escolarização e sua fusão com os conhecimentos que ele traz em sua bagagem cultural e social, que possibilita uma construção textual mais completa. Segundo Ingedore Koch "[...] constituem estratégias cognitivas extremamente poderosas, que permitem estabelecer a ponte entre o material linguístico presente na superfície textual e os conhecimentos prévios e/ou compartilhados dos parceiros de comunicação[...]" (2013, p. 28), no diálogo com seus colegas e de forma colaborativa, o aluno amplia suas capacidades.





Com o uso da SD é possível concatenar ideias e atingir metas linguísticas como afirma Dolz (2004, p.97) "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito", desta forma, a SD torna-se uma boa opção no eixo dos contos, na escrita de narrativas que permeiam a sequência didática apresentada nesse trabalho, pretende promover o encontro entre os elementos textuais da contação de histórias, com sua significância enquanto texto que possibilita, a comunicação entre escritor e leitor.





BNCC e Seus Aportes

Com as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, essa Sequência Didática tem por objetivo central permear campos de atuação artísticos-literários, afinal, o aluno em sua história de vida e escolar caminhou por diversos gêneros e textos clássicos, regionais e do âmbito infantojuvenil, a leitura e a contação de histórias fazem parte de sua vivência. A proposta é que ele se torne autor de novas histórias.

Como prática de linguagem, intencionamos afetar a criação de textos dos alunos, por meio de escrita compartilhada com os colegas. Com isso, privilegiamos a sua autonomia, dando ênfase aos momentos de escolha e registro de narrativas individuais.
Isto posto, as três aulas dessa sequência didática pretendem focar na habilidade (EF35LP25), da BNCC (2018).

"Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens".

São elementos necessários para uma narrativa ter suas estruturas de coesão e coerência de forma compreensível.







Ferramentas Digitais

Nesse material, privilegiou-se o uso de Novas Tecnologias para conduzir as perspectivas do, século XXI, engajando os alunos do Ensino Fundamental ao tempo em que vivem. O ensino remoto viabilizou outros horizontes de modelo das salas de aula para além do espaço físico da escola, fator que influencia em atualizações no uso de muitas ferramentas por parte dos educadores. E como corrobora a BNCC (2018), se desdobra nos conceitos de letramento digital, cidadania digital e tecnologia e sociedade, pontos entrelaçados nesta Sequência Didática.

A plataforma Canva, utilizada nesta SD para construção dos jogos analógicos e do designer, dos anexos presentes na SD, por ter parte de gratuidade para educadores e estudantes, é de suma importância neste novo ambiente de ensino, afinal "torna-se extremamente necessária a liberdade de se usar um aplicativo ou plataforma, no cotidiano escolar, para a produção de objetos com o objetivo de transmitir informações por meio do uso de imagens, desenhos e demais elementos visuais gráficos" (ARCHANJO; SANTOS, 2021, p. 12).

No material, utilizamos a plataforma Padlet como um, diário de bordo, onde os alunos são convidados a pesquisarem e exporem suas criações em janelas temáticas colaborativas ou individuais. Com a facilidade de inserção de ideias, imagens, textos e vídeos, temos um diário de bordo interativo.
Para MONTEIRO (2020. p.3), "o Padlet é destacado como uma ferramenta que permite a congregação de diferentes conteúdos por intermédio de links, consolidando-se como um novo modelo de organização de conteúdo hipertextual na web".







A ferramenta Forms possui duas funções, uma função envolve a pesquisa de opinião dos alunos, onde estes irão preencher de forma objetiva e subjetiva sobre temáticas da Sequência Didática, a outra função será avaliativa, como corrobora SOUSA (2020, p. 33), "o Forms gera um relatório sobre cada questão, mostrando a resposta de cada aluno de forma individual e também coletiva, trazendo quantos alunos marcaram cada alternativa".

As plataformas WordWall e LearningApp possuem uma dinâmica de criação de jogos, mostrando que o educador não precisa ser programador para criar jogos adaptados à sua necessidade. Assim, essas plataformas, atendem a faixa etária dos alunos, a estrutura de conteúdo, o modo de abordagem e principalmente por possuir design atrativo. À parte isso, ROLINDO, Et. Al. (2021, p. 8), certifica que "Sendo todos desenvolvidos pela plataforma wordwall favorecendo uma flexibilidade na elaboração das atividades" para a fixação do conteúdo. Os jogos foram baseados principalmente em perguntas e respostas, cada jogo criado condizia com assuntos embasados nas temáticas propostas pela disciplina".

O uso da plataforma Storyboardthat, diferente do uso das outras plataformas, limita-se ao uso de alguns slides em sua versão gratuita, mas não impede, o acesso à, maioria dos recursos. Desta forma, a criação de histórias com personagens, ambientes e balões de diálogos já existentes, promovem esta interação entre os alunos. Como afirma, Oliveira; Pereira (2021, p. 5) "em que através dos quadrinhos se estabeleceu a aliança entre as tecnologias do passado e as digitais, obtendo um recurso atrativo e lúdico, que pode ser relevante ao ensino de saberes".

O uso da técnica de Stop Motion, que agrega toda a narrativa de uma história, fazendo com que os elementos trabalhados na SD, se convirjam, na criação da história de forma animada. Afinal, como explica FREITAS Et. Al. (2016, p. 6) "O stop motion é uma técnica cinematográfica simples de fácil aprendizado, de custo baixo e não exige muito conhecimento técnico".









Sequência Didática

Em educação, o termo, "sequência didática (SD)" conduz o olhar para uma concatenação de processos que se desdobram em etapas. Como em educação pressupõe-se o ato de planejar, com as SDs não poderiam ser diferentes. Existem metas a serem alcançadas e objetivos bem definidos.

A SD desenvolvida, cujo produto é esse e-book, tem por estrutura o framework de (ARANTES, 2019). Essa SD se desmembra em três aulas, contendo cinco etapas cada aula. O professor deve ter por base o eixo temático e o conteúdo que serão trabalhos com a turma. Nesse caso, utilizaremos a escrita e a análise linguística, cujo conteúdo está baseado na produção de textos narrativos escritos.

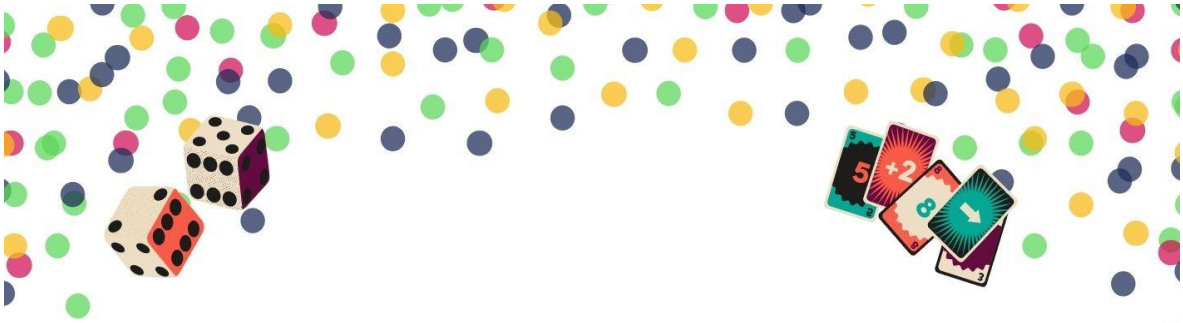
Os objetivos mais específicos estão voltados para a estrutura e para a organização dos textos narrativos, perpassando pelos diversos elementos que podem ser utilizados dentro de uma composição escrita do, texto narrativo.

Fazendo uso dos jogos digitais e analógicos, também foi pensando no professor, que possui certa dificuldade de acesso aos dispositivos eletrônicos e da internet, fazendo uso de material impresso como alternativa para as atividades que necessitem de tecnologia. Desta forma, ele pode se planejar e fazer uso das impressões destas atividades que constam nos anexos da sequência didática.

Essa SD destina-se aos alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental e deve ser trabalhada em uma turma de aproximadamente 30 alunos e com atividades que distribuem estes estudantes de forma individual, em duplas ou trios. Muitas vezes, as propostas envolvem não só grupos de cinco a seis alunos, como a turma toda.







Na aula 01

O professor irá relembrar que o ato de ouvir e contar histórias fazem parte da vida, e que os alunos quando chegam ao 3º Ano já acumulam um conhecimento sobre histórias. Começando pelos personagens, os gêneros de histórias, culminando no Jogo dos Dados, que propõe com o lúdico, pensar uma narrativa de história por meio do jogo. Posteriormente, reforçamos os conceitos trabalhados com Word Wall e a Roleta de Temas, onde os alunos poderão relembrar personagens e os desfechos da história, com o seguinte link de acesso: https://wordwall.net/pt/resource/23237700.







Na aula 02

Aqui a curiosidade e descrição são os pontos fortes, o uso do Padlet como Diário de Bordo da turma é um desses momentos da aula, afinal, quem nunca se interessou pelo vilão da história? Com acesso no link: https://padlet.com/lsouza15/Bookmarks.

A turma fará o Jogo "Quem sou eu?" em duplas e avaliará esta atividade pelo Forms: https://forms.office.com/r/jr02v5sm7K.

E, com o LearningApps, irão associar as qualidades e as características dos personagens que aparecem no jogo.

Na aula 03

A turma irá se ambientar com as animações, falando sobre seus gostos e preferências, possibilitando ao professor ter um panorama, acerca dos personagens mais atrativos para seus alunos. Na 3ª Etapa desta aula, os alunos participarão de um jogo, em, que onde o desfecho do personagem principal pode ter diversas reviravoltas, mostrando a relevância do percurso da história, registro que será feito também no Diário de Bordo da turma e cuja melhor história será produzida por meio da técnica Stop Motion, feito com o aplicativo Stop Motion Estúdio e o envolvimento de toda a turma.







Conclusão

Temos, como tarefa primeira deste estudo, o objetivo de fazer com que os alunos percebam a importância de se apropriar da Leitura e da Escrita com autonomia, viabilizando a estes sujeitos não só sonhos, mas também realizações de vida, descobrindo novos escritores, roteiristas e artistas.

Com o intuito de trazer as Novas Tecnologias para o ambiente escolar, entrelaçá-las com o lúdico por meio dos jogos, fazendo das aulas atividades mais ricas, significativas e contextualizadas.

Buscaremos realizar aulas que venham, "afetar" os sentidos dos estudantes, que dialoguem com o século onde esses alunos se fazem cidadãos. A partir, das atividades em grupo, contribuímos para um trabalho colaborativo por parte dos alunos, alavancando esse professor como mediador das propostas desta SD.

Ansiamos por, impactar os alunos e sabermos que estão aprendendo conteúdos do currículo e também crescendo como sujeitos de suas histórias.





Referência Bibliográfica

ARANTES, Sheila. Reforço escolar em sociedades civis em prol da alfabetização: interface entre sequências didáticas e ferramentas digitais. Rio de Janeiro, 2019

ARCHANJO, Rafaela Luiz da Silva; SANTOS, Rafael Teixeira dos. CANVA. Simpósio, [S.l.], n. 8, mar. 2020. ISSN 2317-5974. Disponível em: <http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/simposio/article/view/2115>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: segundo e terceiro ciclos – Ensino Fundamental de Língua Portuguesa. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018

DOLZ, J. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: (Ed.). Gêneros orais e escritos na escola. Coleção as faces da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004

FREITAS, Neliane Alves de; Et. Al. Prática pedagógica com celular e Stop-motion em interdisciplinaridade com Artes. In: Workshop de Informática na Escola, 2016, Uberlândia. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2016 . p. 953-957.

KOCH, Ingedore Villaça, O texto e a construção de sentidos. São Paulo: Contexto, 2013.

MONTEIRO, Jean Carlos DA Silva PADLET: um novo modelo de organização de conteúdo hipertextual. Revista Encantar, v. 2, p. 01-11, 17 jul. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/9077>. Acesso em: 15 nov. 2021.

OLIVEIRA, Gisele Pereira; PEREIRA, Ana Carolina Costa. A aliança entre Tecnologias do passado e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação via Investigação Científica. Revista de Educação Matemática, v. 18, 20 jul. 2021. Disponível em: http://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/523/264. Acesso em: 15 nov. 2021.

ROLINDO, Joyce Mara Resende; Et. Al. Metodologia ativa durante as aulas síncronas com o aplicativo Wordwall: Um relato de experiência. Anais do Seminário de Atualização de Práticas Docentes, [S. l.], v. 3, n. 1, 2021. Disponível em: http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/praticasdocentes/article/view/6484. Acesso em: 15 nov. 2021.

SOUSA, Francisco Wagner Silva de. O uso do Forms como ferramenta de avaliação no ensino da Matemática. 2020. 90 f, il. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática)—Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39354>. Acesso em: 15 nov. 2021.





APÊNDICE C

Perguntas do questionário avaliativo direcionado aos professores:

PERGUNTAS	ESTRUTURA DAS RESPOSTAS
1- Houve adequabilidade entre o conteúdo com os objetivos propostos na Sequência Didática?	▪ Discordo Totalmente. ▪ Discordo Parcialmente. ▪ Não concordo, nem discordo. ▪ Concordo parcialmente. ▪ Concordo totalmente.
2- Concordo com os objetivos dos jogos digitais e analógicos.	
3- O tempo sugerido na Sequência Didática foi adequado.	
4- Os Recursos Tecnológicos utilizados principalmente na 4ª etapa, contribuíram para uma aprendizagem significativa.	
5- O recurso de Avaliação contribui para reflexão da Sequência Didática.	
6- As atividades indicadas, na Sequência Didática, estimulam o processo criativo de construção da escrita narrativa?	
7- As Sequências Didáticas estimulam o protagonismo do aluno em sala de aula? Em que medida isso ocorre?	Resposta Aberta.
8- Houve adequabilidade entre a linguagem da Sequência Didática com a abordagem do e-book.	▪ Discordo Totalmente. ▪ Discordo Parcialmente. ▪ Não concordo, nem discordo. ▪ Concordo parcialmente. ▪ Concordo totalmente.
9- É Notória a presença colaborativa de profissionais da área de Tecnologia, Educação e Design na construção do e-book.	
10- As referências bibliográficas e os teóricos apresentados deram maior credibilidade ao conteúdo abordado.	
11- O uso do e-book facilita a consulta do passo a passo da Sequência Didática.	
12- A temática estética e de design abordada no e-book contempla o título do mesmo.	
13- Houve adequabilidade entre a linguagem da Sequência Didática e o site.	
14- No site, a disposição da Sequência Didática e os links é um facilitador.	
15- O acesso aos materiais (PDF, jogos, e-book) se torna mais adequado no site.	
16- A apresentação do conteúdo da Sequência Didática em computadores ou projetores, facilita a dinâmica da aula.	
17- Você recomendaria essa Sequência Didática, e-book e site para um(a) colega que deseja trabalhar a temática das Narrativas Textuais.	
18- Na sua opinião, quais fatores podem atrapalhar o uso dos recursos aqui apresentados (Sequência Didática, e-book e site).	Resposta Aberta.