



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ALINE DE ABREU CURUNZI

**ENTRE PÁGINAS, TELAS E SABERES:
ESTRATÉGIAS DE INTEGRAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO
DE PORTUGUÊS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS
EDUCACIONAIS NO NOVO ENSINO MÉDIO**

Londrina
2025

ALINE DE ABREU CURUNZI

ENTRE PÁGINAS, TELAS E SABERES:
ESTRATÉGIAS DE INTEGRAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO
DE PORTUGUÊS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS
EDUCACIONAIS NO NOVO ENSINO MÉDIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréia da Cunha Malheiros Santana.

Londrina
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

C981 CURUNZI, ALINE DE ABREU .
ENTRE PÁGINAS, TELAS E SABERES: : ESTRATÉGIAS DE INTEGRAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS EDUCACIONAIS NO NOVO ENSINO MÉDIO / ALINE DE ABREU CURUNZI.
- Londrina, 2025.
345 f. : il.

Orientador: Andréia da Cunha Malheiros Santana.
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2025.
Inclui bibliografia.

1. Livro didático - Tese. 2. Tecnologia - Tese. 3. Novo Ensino Médio - Tese. 4. Formação de Professores - Tese. I. da Cunha Malheiros Santana, Andréia . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

ALINE DE ABREU CURUNZI

**ENTRE PÁGINAS, TELAS E SABERES:
ESTRATÉGIAS DE INTEGRAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO
DE PORTUGUÊS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS
EDUCACIONAIS NO NOVO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréia da Cunha
Malheiros Santana
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a Joyce Elaine de Almeida
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a Sheila Oliveira Lima
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a Marilúcia dos Santos Domingos
Universidade Estadual Norte do Paraná-
UENP

Prof. Dr. Givan José Ferreira dos Santos
Universidade Tecnológica Federal do
Paraná – UTFPR

Londrina, 26 de fevereiro de 2025.

À minha filha Trinity, anjo no céu, luz na Terra.

AGRADECIMENTOS

A seção de agradecimentos é um momento importante na finalização de um trabalho. Gostaria de quebrar o protocolo e contar a história deste doutorado. No ano de 2020, em plena pandemia, eu decidi me preparar para a seleção de doutorado, mais uma etapa sonhada para a minha vida acadêmica. Comecei a escrever o projeto, em meio às ideias, referências, textos.

No começo do mês de outubro, exatamente no dia primeiro, minha filhinha de apenas onze anos, faleceu sem grandes justificativas. A morte levou quem eu tinha de mais precioso. Perdida em prantos e negações, desisti por alguns dias de fazer qualquer coisa.

Contudo, em meio a tanto desespero, o anjo da minha vida me iluminou, sussurrando em meus pensamentos: “Querida mamãe, você sempre fez tudo por mim. Esta seleção também é para mim. Faça! Você pode! Você consegue! Eu estarei sempre contigo!” . Esta tese é dedicada a ela.

Então, no terceiro dia de luto, sentada na cama, olhei para meu namorado, Éder Salomão, e disse que voltaria a escrever e que tentaria a seleção. Ele parou a vida dele durante três meses, ficou ao meu lado, cuidando de mim e me apoiando de todas as formas possíveis e necessárias.

O meu primeiro agradecimento é para este grande homem que está em minha vida há mais de cinco anos, me mostrando que o amor existe e que sobrevive aos momentos mais difíceis.

À minha mãe, Silene de Abreu Curunzi, e ao meu padrasto, Merquídio Frosino de Oliveira, que sempre foram alicerces na minha vida e grandes acreditadores da minha capacidade e da minha vontade de estudar e de crescer. Mesmo abalados com a perda da netinha, alegraram-se com a aprovação na seleção deste doutorado. Parceiros na minha vida, cuidadores da minha filha e detentores de um dos maiores sentimentos que existem que é o amor de avós! Agradeço a eles pelo apoio incondicional e ao meu padrasto que se foi em janeiro de 2024, vítima de um câncer, dedico esta tese.

À minha sogra, pela espiritualidade e palavras de consolo, e meu sogro, sempre presentes, meus agradecimentos

No dia do falecimento da minha filha, eu e ela tivemos a participação em uma aula na Unioeste do professor doutor e amigo Edemir José Pulita, na qual eu falava

sobre os direitos da criança especial. Edemir leu meu projeto de doutorado, fez ajustes e também o considero responsável por esta aprovação. Gostaria de agradecê-lo imensamente pela contribuição ao projeto e às suas alunas que tornaram inesquecível o momento daquela aula.

Aos meus irmãos, Adailson de Abreu Curunzi e Alisson de Abreu Curunzi e minha cunhada, Cleide Aparecida da Silva Curunzi, que ao meu lado caminham, minha gratidão.

À amiga Viviane Margonar, pelo apoio à minha família.

À amiga Simone Barbaste, amiga de muito tempo. Estamos sempre felizes com as conquistas uma da outra. Agradeço a presença dela em minha vida.

Velhas e novas amizades. À amiga Márcia Batista de Oliveira, pela leitura e contribuições à tese e a presença em grandes momentos da minha vida; Elizabeth Milan e Cristina Ramos, amizades inesperadas, mulheres de grande valor. Às amigas de trabalho, Josiane Aparecida Bressan e Cristina Yoshida, pelo companheirismo, profissionalismo e apoio. Dilza Almeida, pela paciência e amizade.

Expresso minha gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, que me proporcionou um ambiente acadêmico enriquecedor e estimulante. Durante esta jornada, tive acesso a conhecimentos, reflexões e oportunidades que foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço a todos os professores, colegas e funcionários que, de diferentes formas, contribuíram para minha formação, oferecendo apoio, incentivo e valiosas trocas de conhecimento.

Aos queridos professores que cruzaram a minha história acadêmica na graduação e pós-graduação: Núbio Delanne Ferraz Mafra, Vladimir Moreira, Alba Maria Perfeito, Ana Luiza Machado, Regina Domiciano, Ricardo Huber, Isabel Cristina Cordeiro, Juliana Reichert Assunção Tonelli, Eliana Maria Severino Donaio Ruiz, Cláudia Lopes Nascimento, Diene Eire de Mello, Ana Maria Castelo Branco Rabelo, Pedro Paulo Ayrosa.

Gostaria de expressar minha mais profunda gratidão à minha orientadora, Andréia da Cunha Malheiros Santana, por sua orientação excepcional ao longo desta jornada de doutorado. Sua dedicação, paciência e conhecimento foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

Agradeço não apenas pelos ensinamentos e pelo apoio incansável, mas também pela inspiração e incentivo constantes, que me motivaram a superar desafios

e a buscar sempre a excelência. Seu compromisso com a pesquisa e sua generosidade em compartilhar conhecimento fizeram toda a diferença nesta caminhada.

Levarei comigo não apenas o aprendizado técnico e científico, mas também os valores de dedicação, ética e paixão pelo conhecimento que você sempre demonstrou. Este trabalho é, em grande parte, fruto do seu apoio e orientação, e serei eternamente grata por isso.

Expresso meu sincero agradecimento aos professores da banca examinadora, Givan José Ferreira dos Santos, Joyce Elaine de Almeida, Marilúcia dos Santos Domingos e Sheila Oliveira Lima por dedicarem seu tempo e expertise para avaliar meu trabalho. Suas contribuições, questionamentos e sugestões foram de imenso valor, não só para o aprimoramento desta pesquisa, mas também para o meu crescimento acadêmico e profissional.

Agradeço pela atenção minuciosa, pelas discussões enriquecedoras e pelo compromisso em incentivar a busca pelo conhecimento. Ter a oportunidade de compartilhar este trabalho com vocês foi um privilégio, e suas considerações certamente continuarão a orientar meus passos futuros na pesquisa.

Ao Núcleo Regional de Educação de Londrina e à senhora Jéssica Pieri, pela colaboração neste trabalho. Agradecimento especial ao técnico Leonardo Zanoni pela eficiência, seriedade e respeito com que desempenhou sua função.

Aos cursistas que participaram e concluíram a formação para professores, elaborada e ministrada por nós como parte desta tese: Jonas D'Alessandro, Natalia Soares Neves, Willian Demarchi, pela imensa colaboração.

À Deus que me permitiu concluir esta jornada com todas estas pessoas ao meu lado.

“O que muda no papel do professor. [...] É um papel que combina alguns momentos de professor convencional, com momentos de gerente de pesquisa, de estimulador de busca, de coordenador de resultados. É um papel de animação e coordenação muito mais flexível e constante, que exige muito mais atenção, cuidado, sensibilidade, intuição (radar ligado) e domínio tecnológico” (Moran, 2000, p.50).

RESUMO

CURUNZI, Aline de Abreu. **Entre páginas, telas e saberes:** estratégias de integração do livro didático de Português e as tecnologias digitais educacionais no Novo Ensino Médio 2025. 345 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

Esta pesquisa investiga como as atividades propostas no livro didático de Língua Portuguesa do Novo Ensino Médio articulam o uso da tecnologia com os saberes linguísticos. A hipótese é que as atividades que articulam tecnologia, no livro didático de Língua Portuguesa do Novo Ensino Médio, carecem de profundidade e intencionalidade pedagógica, restringindo-se a abordagens pontuais que pouco contribuem para o desenvolvimento integral das competências linguísticas dos alunos. A formação continuada dos docentes pode fortalecer a apropriação crítica e criativa dessas tecnologias, promovendo práticas pedagógicas mais contextualizadas. Em vista disso, justificamos a necessidade de levantar, quantificar e avaliar as atividades propostas no livro de Língua Portuguesa que foi escolhido pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático em 2021, uma vez que este é um dos recursos mais utilizados nas salas de aula, especialmente em contextos educacionais onde há escassez de materiais e/ou falta de acesso a recursos digitais. O objetivo geral desta pesquisa é identificar e analisar como as atividades propostas no livro didático de Língua Portuguesa do Novo Ensino Médio articulam o uso da tecnologia com os saberes linguísticos e propor uma formação continuada para professores, visando promover uma reflexão sobre o uso das tecnologias e sugerir práticas pedagógicas diversificadas e alinhadas ao livro de Língua Portuguesa escolhido pelo PNLD de 2021. Quanto à metodologia, ancorada em Bardin (1977), esta pesquisa tem uma abordagem mista, de cunho quantitativo, na medida em que pretende quantificar os eventos em que se utiliza a tecnologia, e qualitativo, uma vez que as categoriza de acordo com a essencialidade, finalidade e interação, buscando interpretar os dados à luz das discussões propostas pelos teóricos dos temas abordados: Puentedura (2006, 2014) e Bakhtin (2003, 2014). Espera-se, por fim, que o resultado desta investigação seja não um fim em si mesma, mas uma motivação para explorar estratégias pedagógicas que visam aproveitar o potencial das tecnologias para ampliar a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos, promover a participação ativa deles e desenvolver habilidades relevantes para a aprendizagem de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Livro didático; Novo Ensino Médio; Tecnologia educacional.

ABSTRACT

CURUNZI, Aline de Abreu. *Between pages, screens, and knowledge: strategies for integrating the Portuguese textbook and digital educational technologies in the New High School 2025*. 345 p. Thesis. (Doctorate in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2025.

This research investigates how the activities proposed in the Portuguese Language textbook for the New High School articulate the use of technology with linguistic knowledge. The hypothesis is that the activities that articulate technology, in the Portuguese Language textbook for the New High School, lack depth and pedagogical intentionality, being limited to specific approaches that contribute little to the comprehensive development of students' linguistic skills. Continuing teacher training can strengthen the critical and creative appropriation of these technologies, promoting more contextualized pedagogical practices. In this view, we justify the need to survey, quantify, and evaluate the activities proposed in the Portuguese Language textbook that was chosen by the National Book and Teaching Material Program in 2021, since this is one of the most used resources in classrooms, especially in educational contexts where there is a shortage of materials and/or lack of access to digital resources. The general objective of this research is to identify and analyze how the activities proposed in the Portuguese Language textbook for the New High School Model articulate the use of technology with linguistic knowledge and to propose continued training for teachers, aiming to promote reflection on the use of technologies and suggest diversified pedagogical practices aligned with the Portuguese Language textbook chosen by the PNLD of 2021. Regarding the methodology, anchored in Bardin (1977), this research has a mixed approach, of a quantitative nature, as it intends to quantify the events in which technology is used, and qualitative, since it categorizes them according to their essentiality, purpose and interaction, seeking to interpret the data in light of the discussions proposed by theorists of the topics addressed: Puentedura (2006, 2014) and Bakhtin (2003, 2014). Finally, it is expected that the result of this investigation will be a motivation to explore pedagogical strategies that aim to take advantage of the potential of technologies to broaden students' understanding of content, promote their active participation and develop relevant skills for learning Portuguese.

Keywords: Textbook; New high school model; Educational technology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-Modelo SAMR – Puentedura. 2003.....	58
Figura 2- Etapas de execução do PNLD	74
Figura 3- Aquisição e distribuição de livros didáticos do PNLD.....	79
Figura 4-Aquisição e distribuição de livros didáticos do PNLD.....	80
Figura 5- Fases do PNLD de 2021	84
Figura 6- Materiais didáticos do NEM	88
Figura 7- Competências gerais da BNCC	110
Figura 8 -Percurso Metodológico	135
Figura 9 -Categorias de Análise LDP	140
Figura 10 Categorias uso de tecnologia	161
Figura 11 – Cartaz de divulgação da formação ofertada.....	184
Figura 12 – Primeira aula no Google Classroom.....	186
Figura 13 – Incentivo ao uso da tecnologia pela BNCC	187
Figura 14 – Genially sobre o PNLD e o NEM.....	191
Figura 15 – Obra “Práticas de Língua Portuguesa”	191
Figura 16 – Padlet sobre tecnologias na escola.....	192
Figura 17 – Atividades avaliativas no Google Classroom	193
Figura 18 – Formato do portfólio de avaliação	193
Figura 19 – Layout da plataforma Redação Paraná.....	197
Figura 20 – Layout da plataforma Leia Paraná	198
Figura 21 – Padlet sobre o Projeto Slam.....	200
Figura 22 – Blog criado para o ensino de literatura.....	203
Figura 23 – Aplicativo criado para o ensino de literatura.....	204
Figura 24 – Evernote como ferramenta de escrita	207
Figura 25 – Poesia no Canva	208
Figura 26 – Layout inicial do Mentimeter.....	212
Figura 27 – Capa do jogo no PowerPoint.....	212
Figura 28 – Podcast no Padlet	214
Figura 29 – Layout do Soundtrap	215
Figura 30-Plano de intervenção do cursista 1	218
Figura 31- Texto base para o trabalho com podcast.....	220
Figura 32 – Transmissão Podliga.....	224

Figura 33 – Plano de intervenção do cursista 2	227
Figura 34 - Texto introdutório sobre Literatura Africana.	229
Figura 35- Voz do sangue. Antônio Agostinho Neto.....	230
Figura 36 – Sou analfabeto. José Craveirinha	230
Figura 37- Em torno da minha baía. Aida Espírito Santo	231
Figura 38 – Padlet “Meus poemas contemporâneos”.....	231
Figura 39 – Plano de intervenção do cursista 3	233
Figura 40- Poema Janela – Adélia Prado.....	234
Figura 41 – Poema: José – Carlos Drummond de Andrade	235
Figura 42 – Aplicativo para o uso didático com o tema "Poemas do Século XX e XXI"	236

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Exemplo de atividades nível Substituição (SAMR).....	59
Quadro 2 - Exemplo de atividades nível Aumento (SAMR).....	59
Quadro 3 - Exemplo de atividades de Língua Portuguesa nível Aumento (SAMR)...	60
Quadro 4 - Exemplo de atividades nível Modificação (SAMR).....	61
Quadro 5 - Exemplo de atividades de Língua Portuguesa nível Modificação (SAMR)	62
Quadro 6- Exemplo de atividades nível Redefinição (SAMR)	62
Quadro 7- Exemplo de atividades de Língua Portuguesa nível Modificação (SAMR)	63
Quadro 8 – Índice de matrículas na década de 90.....	93
Quadro 9- Taxas de rendimento escolar por níveis de ensino	94
Quadro 10 – Taxas de fluxo escolar por nível de ensino	94
Quadro 11- Matriz curricular itinerário integrado de Linguagens e Ciências Humanas 2021.....	121
Quadro 12- Matriz curricular itinerário integrado de Matemática e Ciências da Natureza 2021.....	122
Quadro 13- Matriz curricular itinerário integrado de Linguagens e Ciências Humanas 2025.....	126
Quadro 14 - Matriz curricular itinerário integrado de Matemática e Ciências da Natureza – 2025	127
Quadro 15 – Categoria Suplementação (S)	141
Quadro 16 – Categoria Adição (A)	142
Quadro 17 – Categoria Reconfiguração (R).....	142
Quadro 18 – Quadro geral da formação ofertada.....	145
Quadro 19 -Atividades de essencialidade nível 1.....	148
Quadro 20 - Atividades de essencialidade nível 2.....	151
Quadro 21- Atividades de essencialidade nível 3.....	155
Quadro 22 – Exemplo de atividade da subcategoria (S1)	162
Quadro 23 – Exemplo de atividade da subcategoria (S2)	164
Quadro 24 – Exemplo de atividade da subcategoria (S3)	166
Quadro 25 – Exemplo de atividade da subcategoria (A1)	169
Quadro 26 – Exemplo de atividade da subcategoria (A2)	171

Quadro 27 Exemplo de atividade subcategoria (R1).....	174
Quadro 28 - Exemplo de atividade subcategoria (R2).....	175
Quadro 29 -Exemplo de atividade subcategoria (R3).....	176
Quadro 30 – Habilidades a serem desenvolvidas quanto às atividades multissemióticas	179
Quadro 31- Biografia dos escritores africanos	229

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Saeb 1995-2005	95
Gráfico 2 – Categoria Suplementação (S).....	162
Gráfico 3 – Categoria Adição (A).....	168
Gráfico 4 -Categoria Reconfiguração (R)	173

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CC BY NC	Licença Creative Commons Não Comercial
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CNME	Campanha Nacional de Material de Ensino
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
CONAE	Conferência Nacional da Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DO	Diário Oficial
DPS	Direita para o Social
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino médio
EPT	Educação Profissional Tecnológica
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FGB	Formação Geral Básica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GIFE	Grupo de Institutos Fundações e Empresas
GT-DiAD	Grupo de trabalho sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento
IA	Inteligência Artificial
IE	Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Itinerários Formativos

INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro Didático
LDP	Livro Didático de Português
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério d Educação
NEM	Novo Ensino Médio
ODAs	Objetos Digitais de Aprendizagem
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PFO	Parte Flexível Obrigatória
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
RA	Realidade Aumentada
RV	Realidade Virtual
SAMR	Substituição, Aumento, Modificação e Redefinição
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SNEL	Sindicato Nacional de Editores de Livros
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UnB	Universidade de Brasília
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
USAID	United States Agency for Internacional Development

SUMÁRIO

1	SABERES INICIAIS: O QUE TEMOS A DIZER	33
2	SABERES E TECNOLOGIA NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ANCORAGEM TEÓRICA PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	41
2.1	INTERAÇÃO E SABERES: CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	43
2.2	SABERES SOBRE A TEORIA BAKHTINIANA E A AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO MEDIADA POR TECNOLOGIA.....	47
2.3	ENTRE AS PÁGINAS E AS TELAS: A TECNOLOGIA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	51
2.4	Saberes Mediados pelas Telas: Níveis de Integração Tecnológica nas Práticas Pedagógicas de Puentedura	57
3	A CONSTRUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO: SABERES INSCRITOS EM PÁGINAS	65
3.1	DAS PÁGINAS AOS SABERES: O SURGIMENTO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL....	66
3.2	TRILHANDO SOB AS PÁGINAS: UMA JORNADA PELO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO	72
3.2.1	As Páginas em Mudança: A Adaptação do PNLD em 2021 para o Novo Ensino Médio	84
4	NAS PÁGINAS DA EDUCAÇÃO: OS DOCUMENTOS OFICIAIS E OS CENÁRIOS BRASILEIROS	91
4.1	AS PÁGINAS INICIAIS DA BNCC	103
4.2	VISÃO SOBRE SABERES: EXPLORANDO A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E A BNCC.....	109
5	AS PÁGINAS DO NOVO ENSINO MÉDIO	117
6	CONSTRUINDO CONHECIMENTO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ENTRE PÁGINAS, TELAS E SABERES	133
6.1	PERCURSO METODOLÓGICO.....	135
6.2	ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	135
6.2.1	O Processo de Elaboração de Categorias para Análise do Livro Didático de Língua Portuguesa.....	137
6.2.2	Proposta de Intervenção: Curso de Formação Docente	144
7	EXPLORANDO CAMINHOS: DA PÁGINA À TELA NA ANÁLISE DE DADOS EM CONJUNTO COM A TEORIA	148
8	SABERES EM PÁGINAS E TELAS: INTERVENÇÃO POR MEIO DE CURSO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	184
8.1	PRIMEIRA PÁGINA.....	185
8.2	SEGUNDA PÁGINA.....	197

8.3	TERCEIRA PÁGINA	202
8.4	QUARTA PÁGINA.....	206
8.5	QUINTA PÁGINA.....	210
8.6	SEXTA PÁGINA	213
8.7	SÉTIMA E OITAVA PÁGINAS: PLANOS DE INTERVENÇÃO	216
9	REFLEXÕES FINAIS: SABERES ENTRE PÁGINAS.....	239
	REFERÊNCIAS	247
	APÊNDICES.....	266
	APÊNDICE A – ANÁLISE DOS EVENTOS COM A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	266
	APÊNDICE B – CURSO PARA PROFESSORES.....	298
	APÊNDICE C – PORTFÓLIO DO CURSO PARA PROFESSORES	336
	APÊNDICE D – RUBRICAS PARA A AVALIAÇÃO DO PORTFÓLIO.....	338
	ANEXOS.....	343
	ANEXO A – APROVAÇÃO DA PLATAFORMA BRASIL PARA MINISTRAR O CURSO PARA PROFESSORES.....	343
	ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA O USO DE IMAGENS DAS PLATAFORMAS REDAÇÃO PARANÁ E LEIA PARANÁ.....	345

1 SABERES INICIAIS: O QUE TEMOS A DIZER

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p.12).

Iniciamos este trabalho com uma reflexão sobre o processo de democratização da educação em nosso país, que surge no momento em que a escola pública se torna uma ferramenta de formação de sujeitos para o desenvolvimento de uma sociedade melhor para todos. Para Lombardi e Colares (2020, p.1), a escola pública não advém de idealizações, “mas, assim como outras instituições sociais, é resultado da objetivação histórica da atividade humana”.

O direito de estudar em uma escola pública foi assegurado pela Constituição Federal (Brasil, 1988) ao instituir a Lei nº 9.394/1996, chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Resumidamente, ela assegura a entrada e a permanência de todos os cidadãos na escola pública, com o direito de obter educação gratuita e de qualidade, vinculada ao trabalho e às práticas sociais, considerando a diversidade étnico-racial (Brasil, 1996).

Como parte das reformas educacionais, a LDB também garante a elaboração e a distribuição do material didático enquanto demandas do Estado com a educação pública (Art. 4º, Art. 26º, Art. 32º, Art. 70º e Art. 79º). Isso fortaleceu o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e tornou mais rigorosa a avaliação, a escolha e a distribuição desse material, que passou a seguir critérios determinados por leis mais específicas.

Dionísio e Bezerra (2020) enfatizam a importância do livro didático nas instituições de ensino, enxergando-o como um recurso que auxilia professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Em uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi possível constatar que, de 2019 a 2023, período em que houve diversas mudanças no contexto educacional¹, foram produzidos 1.327 trabalhos de mestrado e doutorado que tinham o livro didático como objeto de estudo, sendo 1.036 dissertações e 291 teses.

Essas pesquisas estavam classificadas nas seguintes grandes áreas de conhecimento: Ciências Humanas (480); Linguística, Letras e Artes (412);

¹ A homologação da BNCC (2017), a implantação do NEM (2022), atualização do PNLD (2018).

Multidisciplinar (409); Ciências Sociais Aplicadas (10); Ciências da Saúde (7); Ciências Exatas (7).

Ao considerar as pesquisas que vinculam o livro didático e a Língua Portuguesa especificamente, observamos que as nomenclaturas para a área de concentração variam. Contudo, selecionamos os temas dos trabalhos mais relevantes para esta tese: teoria e análise linguística (1); tecnologia e processos discursivos (12); processos de ensino, aprendizagem e formação de professores (1); poder e linguagens (3); pensamento educacional brasileiro e formação de professores (3); linguagem e tecnologia (2); linguística aplicada e Língua Portuguesa (45); linguagens, práticas e contextos (2); linguagem, tecnologia e interação (1); Língua Portuguesa (7); linguagem e educação (1); estudos de língua (2); estudos linguísticos e literários (37).

Naturalmente, os estudos relacionados ao livro didático se expandiram por várias frentes, já que sua utilização é muito frequente, como pudemos constatar na descrição das áreas de concentração. Bunzen (2007) apresenta-o como uma ferramenta organizadora dos objetos que devem fazer parte dos processos formais de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa em diferentes contextos. O autor ainda afirma que essa organização está vinculada a diversos interesses, os quais podem ser conflitantes em função das esferas de produção, de avaliação e de circulação, que envolvem, necessariamente, editoras, programas oficiais, professores e alunos.

A análise de Bunzen (2005, p. 558) confirma que os estudos a respeito dos conteúdos dos livros didáticos possuem um “caráter essencialmente avaliativo”, na medida que têm o propósito de “discutir a maneira com que algum objeto de interesse científico (oralidade, variação, discurso reportado, texto injuntivo, coesão, etc.) está sendo tratado pelos autores de livros didáticos”.

Salientamos que esses estudos são necessários para o entendimento dos processos de elaboração do livro didático, contudo, quando um pesquisador escolhe uma fração da obra para avaliar, ele está avaliando uma parte pequena do processo.

Outro aspecto que pensamos ser importante ressaltar é o pós-produto, ou seja, o livro didático em utilização na sala de aula. Esta parte do processo envolve outros fatores que independem do autor da obra, tais como as escolhas das práticas metodológicas por parte do professor. Mesmo tendo práticas descritas no livro do professor, ele pode tomar direções muito diferentes a depender do seu contexto.

Assim como Bunzen (2005), ao pesquisar os trabalhos já publicados sobre livros didáticos e Ensino Médio, encontramos objetos de estudo variados, incluindo

literatura, análise linguística, gêneros discursivos, representações discursivas, tecnologia, entre outros. Dessa forma, discutiremos sobre alguns deles a seguir.

A literatura, por exemplo, é abordada em trabalhos como os de Souza (2020), Bello (2020) e Pereira (2023); Rodrigues (2019), que propôs um estudo dialógico entre a gramática tradicional e a prática de análise linguística nas atividades desses materiais; Candido (2023), apresentou como tema as mudanças no ensino e na aprendizagem propostas em livros didáticos do Ensino Médio; Bortolozzo (2022), objetivou investigar a Variação Linguística no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Pelo viés da Sociolinguística, Silva (2017) investiga a abordagem da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio de escolas públicas do Paraná, com base na Sociolinguística Educacional e nos estudos de Crenças e Atitudes Linguísticas. A pesquisa analisou três *corpora*: documentos oficiais (PCNEM, OCEM e DCE-PR), livros didáticos do PNLD 2015 e questionários de 131 professores. Os resultados indicam que: i) os documentos oficiais não são suficientemente claros a abordagem da variação linguística; ii) os materiais didáticos tratam a diversidade linguística de forma superficial; iii) embora os professores valorizem a variação linguística no discurso, sua prática ainda reforça normas prescritivas. Assim, ressalta-se a necessidade de formação continuada para que os docentes consigam trabalhar melhor a diversidade linguística na sala de aula.

Em nossa pesquisa, temos a premissa de analisar como o livro didático de Língua Portuguesa do Novo Ensino Médio (NEM) integra e articula a tecnologia em suas atividades. Então, buscamos pesquisas que também tinham como objeto de estudo o livro didático e a tecnologia digital educacional.

O artigo de Peixoto e Araújo (2012) apresenta uma análise dos discursos predominantes sobre a relação entre tecnologias e educação, com base em uma revisão dos usos do computador na educação escolar brasileira entre 1997 e 2007. A partir da revisão, os autores desenvolvem uma reflexão teórica que se distancia dos discursos tradicionais sobre o uso das tecnologias na educação, tanto que adotam uma perspectiva normativa para a incorporação de ferramentas tecnológicas (visão instrumental), quanto que consideram as tecnologias da informação e comunicação (TICs) uma inevitabilidade nas escolas (determinismo tecnológico). Nesse contexto, o corpus da pesquisa foi submetido a uma análise de conteúdo, que resultou na

identificação de duas categorias principais: o computador como recurso didático-pedagógico e o computador.

Dantas e Machado (2014), por sua vez, apresentaram uma coletânea dividida em duas partes: uma com textos de pesquisadores que investigaram temáticas relacionadas às tecnologias e à educação, e outra com relatos de gestores e professores sobre a utilização de tecnologias na Educação Básica e na formação de professores.

Santos (2019) objetivou analisar os gêneros textuais digitais abordados em livros didáticos de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), recomendados pelo PNLD de 2017 a 2019. A pesquisa revelou que, embora os gêneros digitais apareçam nesses materiais, apenas o do 6º ano os trabalha de forma significativa; nos demais, há apenas menções para abordar outras categorias linguísticas. Além disso, foi possível constatar que os professores possuem uma visão positiva dos livros didáticos, conhecem os gêneros digitais e até os utilizam em suas práticas. Contudo, ainda há uma necessidade de maior formação para a cultura digital e melhorias na infraestrutura para trabalhá-los em sala de aula.

Pedro (2022) afirmou que o livro didático de Língua Portuguesa, amplamente utilizado em sala de aula graças ao PNLD, é uma das principais ferramentas dos professores. No entanto, com a crescente conectividade fora da escola, os alunos estão cada vez mais ativos virtualmente. Por isso, sua pesquisa analisou o trabalho com a leitura de textos multimodais e multissemióticos nos livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo PNLD de 2020 para o 9º ano do Ensino Fundamental, focando nas atividades de leitura e análise linguística/semiótica. Tal análise apontou uma predominância de textos do campo jornalístico-midiático, em que são explorados, majoritariamente, recursos dos modos visual e espacial, em projetos gráficos que reforçam, ainda, um discurso didático mais tradicional e tímido em questões semióticas.

Candido (2022), por sua vez, examinou como a cultura digital é abordada em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio aprovados pelo PNLD de 2021. Seu objetivo geral era analisar o modo didático-discursivo desses livros ao incluir a cultura digital como interface pedagógica. Os resultados obtidos demonstraram que todos os livros analisados tiveram um maior investimento na cultura digital, não apenas para cumprir os requisitos do edital, pois, muitas vezes, superaram essas exigências. No entanto, nem todos exploraram a criticidade necessária para o

exercício da cidadania através das interações digitais. Sendo assim, a pesquisa contribuiu para promover abordagens metodológicas mais eficazes e sugeriu a inclusão da cultura digital no currículo universitário para aprimorar a formação dos professores do século XXI.

De modo geral, todas as pesquisas aqui apresentadas reconhecem que o livro didático é uma ferramenta que desempenha um papel importante em um cenário com grande demanda das classes populares pela educação. Seja como fonte de leitura e escrita ou como guia didático para professores atuantes em sala de aula, ele é uma ferramenta de grande alcance nas instituições de ensino. Por isso, trata-se de um recurso indispensável no Brasil.

Esse recurso didático foi adquirindo feições peculiares ao longo do tempo, na medida em que ia atendendo a públicos, interesses, ideologias e contextos históricos diferentes. Na atualidade, ele coexiste com diversos outros instrumentos, mas continua ocupando um papel central. Stray (1993, p. 77-78) o define como um produto cultural composto, híbrido, que se encontra no “cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade”.

Nos últimos anos, os livros didáticos têm se modificado para acompanhar as mudanças do cenário educacional. Desde 2016, por exemplo, a Educação Básica está em um processo de significativas e polêmicas alterações: o Novo Ensino Médio (NEM), que propõe uma nova arquitetura curricular, composta da Formação Geral Básica, organizada a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a) e dos Itinerários Formativos (IF), que servem ao aprofundamento de habilidades e competências da Formação Geral Básica (FGB). São mudanças que foram previstas na BNCC (Brasil, 2018a) e o cronograma de implantação do NEM foi divulgado pela Portaria nº 521, em Diário Oficial no dia 14/07/2021, para a implantação em 2022, em todo território nacional. (Brasil, 2021a)

Segundo o Ministério da Educação (MEC), o objetivo dessas mudanças é oferecer uma educação voltada às habilidades e competências necessárias para o mundo contemporâneo. Além disso, há uma promessa de reformulação que está relacionada diretamente à autonomia do jovem e à formação para a vida e para o mercado de trabalho, desenvolvendo as habilidades e competências de forma mais integrada (Brasil, 2020a).

Entre os temas transversais presentes na BNCC para a regulamentação do NEM, estão a ciência e a tecnologia. Parece-nos que tudo que é tecnológico vem

revestido de um ar de modernidade e é pré-aceito. Contudo, faz-se necessário verificar se a tecnologia utilizada é realmente necessária e contribui nos processos de ensino.

Nesse sentido, iniciamos a reflexão que nos levou à seguinte questão: De que forma as atividades propostas no livro didático de Língua Portuguesa do Novo Ensino Médio articulam o uso da tecnologia com os saberes linguísticos e como ocorrem as práticas pedagógicas dos professores e o desenvolvimento das competências dos alunos? A hipótese que surgiu foi que as atividades que articulam tecnologia no livro didático de Língua Portuguesa do Novo Ensino Médio carecem de profundidade e intencionalidade pedagógica, restringindo-se a abordagens pontuais que pouco contribuem para o desenvolvimento integral das competências linguísticas dos alunos. A formação continuada dos docentes pode fortalecer a apropriação dessas tecnologias, promovendo práticas pedagógicas mais contextualizadas.

Então, desenvolvemos um estudo que tematiza a utilização de recursos tecnológicos e os gêneros digitais nas atividades propostas no livro didático escolhido pelo PNLD de 2021. Intitulado “Práticas de Língua Portuguesa”, de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior, ele já foi distribuído e está sendo utilizado em todas as escolas públicas do Paraná para o NEM, no componente curricular de Língua Portuguesa. O livro é destinado a todas as séries do Ensino Médio.

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa é identificar e analisar como as atividades propostas no livro didático de Língua Portuguesa do Novo Ensino Médio articulam o uso da tecnologia com os saberes linguísticos e propor uma formação continuada para professores, visando promover uma reflexão sobre o uso das tecnologias e sugerir práticas pedagógicas diversificadas e alinhadas ao livro de Língua Portuguesa escolhido pelo PNLD de 2021.

Como objetivos específicos as atividades que usam tecnologias serão identificadas no livro didático de Língua Portuguesa do Novo Ensino Médio e categorizadas pela pesquisadora, avaliando sua frequência, essencialidade e finalidade; avaliar se as atividades tecnológicas presentes no livro contribuem para o desenvolvimento dos gêneros textuais propostos pelas unidades didáticas; desenvolver e implementar uma formação para docentes, voltada para o uso estratégico das tecnologias no ensino de Língua Portuguesa, promover reflexões sobre o uso de tecnologias no Novo Ensino Médio.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa com abordagem mista. É uma pesquisa quantitativa, na medida em que pretende quantificar os eventos nos quais se utiliza a tecnologia no livro didático e é qualitativa, uma vez que pretendemos categorizar os dados levantados e interpretá-los à luz das discussões propostas pelos teóricos dos temas abordados. Além disso, buscamos analisar os resultados da formação que será oferecida aos professores, constituindo-se de uma análise qualitativa também.

Dessa forma, ressaltamos o trabalho e a formação continuada de professores de Língua Portuguesa, pensando não só na formação em si, mas também na atuação dele como um profissional de ensino. Afinal, o professor é o agente que elabora e desenvolve as ações em sala de aula, é o fator humano decisivo no processo de aprender e ensinar, e não só um mero executor de tarefas. Esperamos, ainda, proporcionar um momento de reflexões e trocas aos professores de Língua Portuguesa.

Em vista disso, o presente estudo está organizado em sete seções, para além desta introdução. A segunda seção, intitulada “Saberes e tecnologia no livro didático: uma ancoragem teórica para a educação contemporânea”, é destinada à fundamentação teórica e aos conceitos essenciais para a construção das nossas análises.

A terceira seção, chamada “A construção do livro didático: saberes inscritos em páginas”, traz um histórico desse importante material, presente em quase todas as escolas do território nacional, e uma teorização a seu respeito. Além disso, ela apresenta o PNLD, em especial a edição 2021, que trata da adaptação do material didático para o NEM.

A quarta seção, nomeada “Nas páginas da educação: os documentos oficiais e os cenários brasileiros”, discorre sobre os principais documentos oficiais que regeram e/ou regem as instituições de ensino em nosso país, a fim de traçar um paralelo com a BNCC, legislação que está em vigor atualmente e regulamenta o NEM, interferindo diretamente na elaboração dos livros didáticos.

O NEM, por sua vez, tem uma seção destinada só para si, designada “As páginas do Novo Ensino Médio”. Tamanha a quantidade e a importância das mudanças nessa fase de ensino, que perpassam pela carga horária, a ideologia, a metodologia e todo o processo de ensino.

A sexta seção, chamada “Construindo conhecimento: procedimentos metodológicos entre páginas, telas e saberes”, apresenta os procedimentos

metodológicos. Em seguida, a sétima seção, intitulada “Explorando caminhos: da página à tela na análise de dados em conjunto com a teoria”, traz os resultados da pesquisa, relacionados aos dados levantados a partir da análise do livro didático em foco.

Já a oitava seção, “Saberes em páginas e telas: intervenção por meio do curso para formação de professores”, é destinada à pesquisa-ação, trazendo a apresentação, a narrativa e os resultados da formação elaborada e executada para e com os professores de Língua Portuguesa. A partir disso, reunimos todo o nosso estudo e o transformamos em uma base reflexiva teórica, para compartilhar com professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, através de um curso on-line.

Por fim, temos uma nona seção, intitulada “Reflexões finais: saberes entre páginas”, que traz as reflexões finais de todo esse processo investigativo. Esperamos que esta tese não seja apenas mais uma na área dos Estudos da Linguagem, mas que possa ultrapassar os limites teóricos e trazer reais contribuições para o cotidiano escolar. Que o uso da tecnologia seja desmistificado e compreendido como uma ferramenta auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem, cuja eficácia depende de uma utilização intencional e alinhada a propósitos pedagógicos claros.

2 SABERES E TECNOLOGIA NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ANCORAGEM TEÓRICA PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

“Preparar uma aula não é preparar um cardápio, menos ainda requeentar pratos ou enlatados a serem repassados a alunos atentos ou desatentos, com fome ou sem fome do conhecimento. Quando reconhecemos o caráter histórico, inacabado, do conhecimento, nos resultam descontraídas essas concepções tão fechadas do conhecimento, pratos prontos apetecíveis e assimiláveis para qualquer mente “normal” desde que sejam repassados com didáticas apropriadas” (Arroyo, 2004, p. 219).

Vivemos em um tempo no qual a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) são primordiais em todos os setores da sociedade, seja para o trabalho, para o estudo ou para as ações cotidianas. Desde de atividades de entretenimento como um bate-papo informal, participar de redes sociais, de jogos on-line, assistir filmes em *streaming*², até ações importantes como uma entrevista de trabalho, uma compra por meio virtual, solicitar um documento, fazer a inscrição em uma instituição de ensino, atualmente demandam conhecimentos tecnológicos. A ausência dessas habilidades pode causar obstáculos consideráveis, dificultando o acesso a oportunidades e serviços essenciais.

A escola, como principal instituição de aprendizagem formal, tem a responsabilidade não só de garantir o acesso às tecnologias, mas também de ensinar os alunos a utilizá-las de forma consciente. Conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma das competências gerais da Educação Básica é capacitar os estudantes para o uso responsável e reflexivo das tecnologias digitais, desenvolvendo sua capacidade de analisar e compreender o impacto dessas ferramentas na sociedade.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas, exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018a, p. 9).

Acreditamos que a utilização adequada dessas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem pode trazer benefícios como motivação, interação,

² *Streaming* é uma tecnologia que envia informações multimídia, através da transferência contínua de dados, utilizando redes de computadores, especialmente a Internet. Um exemplo de *streaming* são plataformas que utilizam esta tecnologia para transmitir conteúdos em vídeo (filmes e séries). (STREAMING, 2025)

engajamento e alinhamento às demandas da vida real. Por isso, a presente seção tem como objetivo trazer os conceitos teóricos que fundamentam esta tese e demonstrar como eles se relacionam.

Em primeiro lugar, discorreremos sobre as concepções de linguagem, pois elas são fatores essenciais para determinar a metodologia escolhida pelos professores para desenvolver as suas aulas.

Atrelado a esse tema, escrevemos sobre os conceitos de linguagem, comunicação e interação social, sob a perspectiva teórica do Círculo de Bakhtin. Tal teoria destaca a importância do contexto social e das interações dialógicas na construção do significado, enfatizando que a linguagem não é apenas um meio de transmitir informações, mas também é fundamental na construção do conhecimento e na formação da identidade.

Estas teorias e o ensino mediado por tecnologia são conceitos que podem estar interligados em contextos educacionais contemporâneos. Sua ênfase na interação e na linguagem como um fenômeno social pode ser conectada ao uso das tecnologias na educação que, muitas vezes, facilitam a interação e a colaboração entre alunos e professores. A tecnologia pode ser utilizada para criar ambientes educacionais mais interativos, colaborativos e personalizados, alinhando-se à ideia de aprendizagem como um processo social e construtivo.

Embora Bakhtin em sua teoria, não tenha abordado diretamente o processo de aprendizagem formal em escolas ou instituições educacionais em sua obra, suas ideias sobre linguagem, interação e o desenvolvimento humano têm implicações profundas para a compreensão da aprendizagem.

Bakhtin desenvolveu o conceito de dialogismo, que afirma que o aprendizado e a construção do conhecimento acontecem através da interação com os outros. Para ele, o conhecimento é essencialmente um processo de diálogo contínuo, no qual as vozes e perspectivas se encontram, se influenciam e se modificam mutuamente. Esse processo de interação, que ocorre tanto no ambiente escolar quanto em outros contextos sociais, é central para a formação do pensamento crítico.

Um dos pontos mais relevantes da obra de Bakhtin para o processo de aprendizagem é a ideia de que o significado não é estático, mas sim construído no diálogo entre as pessoas. Isso implica que o aprendizado ocorre quando o indivíduo se engaja em um processo dialógico, participando ativamente na troca de ideias,

valores e perspectivas com os outros. Além disso, Bakhtin fala sobre o conceito de responsividade, sugerindo que toda compreensão envolve uma resposta ativa.

Esse conceito pode ser visto como um alicerce para a aprendizagem ativa, na qual os estudantes não são apenas receptores passivos de informações, mas participantes que respondem, interpretam e reconstróem o conhecimento com base no diálogo com os outros e com o ambiente. Assim, suas teorias do dialogismo, da responsividade e da construção social do sentido oferecem uma base teórica sobre como os indivíduos aprendem e se desenvolvem por meio do diálogo e da interação social.

Após discorrer sobre as teorias de Bakhtin, escrevermos sobre o ensino de Língua Portuguesa mediado por tecnologia. Esta subseção destaca as tecnologias digitais como ferramenta para o ensino de Língua Portuguesa, refletindo sobre suas implicações ao reconhecer que elas não são apenas ferramentas neutras, mas práticas mediadas por intenções pedagógicas e sociais. Desta forma, é essencial que os professores desenvolvam uma abordagem criteriosa ao utilizar essas tecnologias, considerando os contextos dos alunos, os objetivos educacionais e as possibilidades de interação que favoreçam a construção de significados e o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem.

Como última subseção, exploramos a classificação dos usos das tecnologias digitais educacionais proposta por Rubén Puentedura (2006, 2014). O modelo SAMR (*Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition*) é conhecido na área educacional como uma taxinomia para explorar as formas de usos de tecnologia digital no design curricular. Este modelo nos serviu de inspiração para criarmos a nossa própria categorização para as atividades do livro didático analisado.

As concepções de aprendizagem, os conceitos de Bakhtin (2003, 2014), as considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa mediado por tecnologia, o modelo de aprendizagem de Puentedura (2006, 2014) são os fundamentos para este estudo.

2.1 INTERAÇÃO E SABERES: CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

É de grande importância a relação que estabelecemos entre concepção de linguagem e ensino. Através dela, decidimos quais caminhos seguiremos como

docentes de língua materna. Nessa perspectiva, Kato (1995) diz que as atitudes e concepções do professor são decisivas para configurar o tipo de intervenção no processo de ensinar e aprender.

Isso significa que a concepção de língua que o professor adota define todo o andamento do seu trabalho, desde a escolha de materiais didáticos até a metodologia de ensino, o conteúdo e a formação que seu aluno terá.

Cada momento social e histórico demanda uma percepção de língua, de mundo, de sujeito, demonstrando o caráter dinâmico da linguagem no meio social em que atua. Bakhtin/Volochinov (1992), ao considerarem os paradigmas existentes nos momentos ideológicos, interpretaram-nos, demarcando-os como: Subjetivismo Idealista, Objetivismo Abstrato e concepção dialógica de linguagem defendida pelo Círculo de Bakhtin (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2011, p. 479).

Dessa forma, os papéis desempenhados por professores e alunos são delineados a partir de tais concepções.

Para Travaglia (1997), três concepções de linguagem vêm permeando a história dos estudos linguísticos: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação.

A primeira, linguagem como expressão de pensamento, diz respeito a um fenômeno linguístico reduzido a um ato racional, “a um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (Travaglia, 1997, p. 21). Nesse sentido, a linguagem privilegiada é a normativa. Não há espaço para a variedade, pois somente o padrão é aceitável como correto.

A segunda concepção vê a linguagem como instrumento de comunicação. Para Geraldi (1984), ela se liga à Teoria da Comunicação e prediz que a língua é um sistema organizado de sinais (signos), que servem como meio de comunicação entre os indivíduos. Em outras palavras, a língua é um código, um conjunto de signos, combinados através de regras, que possibilitam ao emissor transmitir uma mensagem ao receptor. A comunicação, no entanto, só é estabelecida quando emissor e receptor conhecem e dominam esse código, que é utilizado de maneira preestabelecida e convencionada. Por esses parâmetros, trata-se de uma concepção de linguagem compatível com o modelo tecnicista de ensino.

A terceira concepção de linguagem é considerada como forma ou processo de interação. Segundo Travaglia (1997, p. 23), “nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir

informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)". Nesse caso, a linguagem é situada como um lugar de interação humana, de constituição de relações sociais.

Trata-se de uma concepção que representa as correntes e teorias de estudo da língua correspondentes à linguística da enunciação, como Linguística Textual, Teoria do Discurso ou Sociointeracionismo Discursivo, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Semântica Argumentativa e todos os estudos ligados à Pragmática. Eles colocam no centro da reflexão o sujeito da linguagem, as condições de produção do discurso, o social, as relações de sentido estabelecidas entre os interlocutores, a dialogia, a argumentação, a intenção, a ideologia e a historicidade da linguagem.

Nas palavras de Koch (1992, p.9), a concepção de linguagem como forma (lugar) de ação ou interação,

é aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir das semelhantes reações e ou comportamentos.

Koch (2002, p.11) ainda explicita que "os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais". Nessa perspectiva,

[...] o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir (Koch, 2002, p.15).

Dadas as reflexões, confirmamos a necessidade de nós professores, fundamentarmos nossa prática na teoria. É preciso sabermos o que estamos fazendo, se precisamos mudar, qual o objetivo que queremos alcançar e, principalmente, qual a teoria e concepção de linguagem que a nossa prática subjaz. Isso é fundamental para que fixemos os nossos objetivos de ensino em bases sólidas e para que nos coloquemos como sujeitos participantes da construção do conhecimento. Buscamos ser interlocutores, entendendo o aluno como sujeito de seu discurso e encorajando-o a sê-lo. Se nós temos dificuldade de sair do nosso papel de detentores e transmissores do conhecimento, para os discentes, também não é fácil assumir as responsabilidades pelo seu discurso.

Tomando como referência a concepção de linguagem de Bakhtin e Volochinov (2014), a língua está em um processo vívido de interação verbal, em um sistema

instável. Em seus eventos de utilização, os agentes sociais trocam conhecimentos e informações por meio de diálogos em situações definidas, o que conceitua essa ação como “uma ação orientada para uma finalidade específica [...] que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história” (Brasil, 2000, p. 20).

Os processos de ensino e aprendizagem que têm nessa concepção devem levar o aluno a desenvolver a capacidade crítica da utilização da língua como instrumento de interação social. O texto é visto como um lugar de interação, porque é a partir dele que professor e aluno interagem e trocam informações. Logo, “o significado do enunciado não está nem no texto nem na mente do leitor” (Menegassi; Angelo, 2005, p. 490).

Nessa direção, reconhece-se o sujeito como ativo em seu discurso, já que utiliza a linguagem como produção linguística, não só para expressar pensamento e transmitir conhecimento, mas também para atuar sobre os outros sujeitos e sobre a situação em que se encontra (Geraldi, 1997). Perfeito (2005) afirma que, para Bakhtin/Volochinov (1992), os gêneros discursivos são concretizados pela maneira de dizer de cada indivíduo e são efetivados pelas situações oferecidas pela língua.

Relacionando os conceitos aqui descritos, ousamos afirmar que a tecnologia exerce uma influência no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, atuando não apenas como um meio, mas como uma linguagem que amplia as formas de comunicação e expressão linguística. No entanto, esta presença tecnológica no ensino da língua não pode se limitar a uma adesão modista. Seu uso deve ser planejado de forma criteriosa, garantindo que os alunos desenvolvam não apenas habilidades operacionais no manuseio das ferramentas digitais, mas também uma compreensão de seu impacto na construção do conhecimento e na interação social.

Dessa forma, torna-se essencial que a integração da tecnologia ao ensino da Língua Portuguesa seja pautada em abordagens pedagógicas que favoreçam a reflexão, a interpretação e a produção significativa em múltiplos formatos. O domínio dessas ferramentas precisa ser orientado para a promoção da autonomia dos estudantes, permitindo que eles utilizem a linguagem digital como um recurso de participação ativa na sociedade e de fortalecimento de sua capacidade argumentativa e expressiva.

Portanto, ao invés de uma adoção acrítica das tecnologias, é fundamental que seu uso na educação linguística esteja alinhado a um propósito: fazer da língua um

instrumento de acesso ao conhecimento, de interação consciente e de liberdade comunicativa. Dessa maneira, a escola cumpre seu papel não apenas como espaço de letramento tradicional, mas como um ambiente que forma cidadãos capazes de transitar entre diferentes registros, mídias e contextos, dominando a linguagem de maneira plena.

2.2 SABERES SOBRE A TEORIA BAKHTINIANA E A AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO MEDIADA POR TECNOLOGIA

A produção de conhecimento na contemporaneidade é um desafio enfrentado por toda sociedade. Sendo a escola a instituição responsável oficialmente pela aquisição de conhecimento, é lá que a discussão se torna ainda mais acirrada.

O tempo e o espaço fazem com que a relação entre fatores como as metodologias tradicionais e inovadoras, o uso de tecnologias e o encontro de gerações dentro da escola, muitas vezes, seja conflituoso.

O mundo atual caracteriza-se pela pluralidade das formas de compreender a realidade, exigindo o surgimento de novas narrativas no processo de produção de conhecimento. Este fato sugere a necessidade de reavaliarmos as condições atuais da produção do saber e os efeitos da diversidade de experiências sociopolítico-econômicas e das novas tecnologias nas práticas culturais de leitura e escrita (Gamba Junior; Jobim; Souza, 2002, p.105).

A linguagem em si é uma ferramenta essencial para a aprendizagem. A aquisição do conhecimento está intrinsecamente ligada às condições sociais e culturais de comunicação. Ou seja, as novas maneiras de se comunicar, os novos suportes para a leitura, escrita e oralidade, certamente refletirão nos processos de aprendizagem e na formação do sujeito.

Para Castells (2005), as transformações geradas pela tecnologia na sociedade geram também transformações culturais, as quais vão acontecendo e as pessoas vão vivendo e adaptando-se. Enquanto isso, as escolas, instituições que deveriam formar para o enfrentamento às mudanças, não conseguem acompanhá-las no âmbito social. Então, o que temos é uma sociedade que demora a compreender toda enxurrada de recursos que, muitas vezes, ficam mal utilizados ou subutilizados.

Pensamos ser pertinente, então, utilizarmos de Bakhtin e sua teorização sobre o ato para discorrer sobre a relação do mundo e a constituição do homem em sociedade. Para Bakhtin, o sujeito é constituído através da linguagem em um ato

dialógico, que se dá em contato com o outro. A palavra, o enunciado, não lhe pertence “[...] todas as palavras (os enunciados, as produções verbais, assim como a literatura), com a exceção de minhas próprias palavras, são palavras do outro [...] A complexa relação com a palavra do outro, em todas as esferas da cultura e da atividade, impregna toda a vida do homem” (Bakhtin, 2014, p. 383-384).

A filosofia do ato, diretamente relacionada com a teoria do dialogismo desenvolvida por Bakhtin e seu Círculo, fundamenta-se na ideia de que todo sujeito é constituído e forma sua identidade, sempre em processo, nas relações que mantém desde o nascimento com outros sujeitos.

Portanto, essa filosofia concentra-se no agir dos sujeitos que acontece em um mundo concreto, dando maior importância no processo da ação do que em seus resultados. Bakhtin (2014) responsabiliza o sujeito individual pelos seus atos, porém, o vê como constituidor do ser dos outros e como constituído por eles.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 2014, p. 125).

Então, a teoria de Bakhtin se concebe em um contexto concreto, social e histórico, no qual sujeitos agem em circunstâncias específicas. Tais ações interferem no próprio sujeito e nos outros, assim como as ações dos outros interferem no sujeito.

[...] toda compreensão é preche de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela compreensão responsiva ativa e que se materializa no ato real da resposta fônica subsequente (Bakhtin, 2003, p. 190).

Nessa concepção de ato de Bakhtin, vemos um processo, um produto e um agente do ato. As realidades da vida, do mundo, dos sujeitos, das situações, no entendimento do filósofo, não podem ser desvencilhadas ou perdidas em teorias que não conseguem abarcar todos os esses fatores. Embora cada ato tenha a sua singularidade, eles estão imersos em um mundo de atos como uma categoria globalizante.

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão

desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (Bakhtin, 2003, p. 290).

Trazendo as discussões teóricas de Bakhtin a respeito do ato para a nossa problemática, podemos pensar em uma mudança no modo como os sujeitos do processo educacional podem interagir e co-construir conhecimentos, identidades e posicionamentos discursivos. A educação na contemporaneidade deve estar alinhada com as modernas tendências, que atestam sobre a necessidade crescente de efetiva comunicação e interação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa vertente, o sujeito se manifesta simbolicamente na/pela linguagem. Pensando na sua constituição, a interação se dá através da convergência com o outro. O chamado dialogismo de Bakhtin (2014) seria o confronto das entoações e dos sistemas de valores que possibilitam as mais variadas visões de mundo acerca de um tópico específico.

O ser humano, por sua vez, seria considerado um intertexto, não existindo isoladamente, já que a sua vida se tece, se entrecruza e se interpenetra com a experiência do outro (Scorsolini-Comin; Amorim, 2009).

Partindo da co-construção do conhecimento, os processos de ensino e aprendizagem, tendo a tecnologia como ferramenta, primam por permitir ao aluno a possibilidade de interagir em diversos meios, utilizando outras linguagens e contando com a participação de outros sujeitos, muitas vezes em tempos e espaços diferentes.

Utilizando os apontamentos bakhtinianos acerca do dialogismo, podemos entender que o seu modelo permite também uma visão multireferenciada do mundo, uma vez que suas ferramentas de interação colocam o aluno em contato com outras alteridades, a partir de diferentes perspectivas acerca dos temas trabalhados e da própria interação e construção do saber.

Desse ponto de vista, ele passa a refletir sobre a realidade a partir da experiência concreta, de sua imersão, o que se situa dentro da experiência do "ser com". Ou seja, a possibilidade de ser e de criar um ambiente de interação, de troca e de construção de conhecimentos, de ideias e de possibilidades. Fala-se, então, em co-construção da realidade (Scorsolini-Comin; Inocente; Matias, 2009).

No discurso, o sentido estará sempre presente, pois, para Bakhtin (2003, p. 350), "a relação com o sentido é sempre dialógica. O ato de compreensão já é dialógico". Assim, Bakhtin (2014, p. 127) destaca a importância do diálogo como uma forma essencial de interação social:

[...] pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado [...].

Em se tratando de gêneros discursivos, Bakhtin (2014) enfatiza que não há maiores ou menores. Todavia, há um modo de tecer relações que constroem sentidos, que se complementam pelo e para os seus interlocutores, tanto na fala quanto na escrita, com o objetivo de expressar e significar os acontecimentos da vida cotidiana. A linguagem mediada pela tecnologia é uma manifestação cultural contemporânea, que pode ser compreendida pelo conceito de gênero discursivo³ de Bakhtin.

Interatividade e simultaneidade são palavras que definem muito bem os gêneros discursivos mediados por tecnologia. Embora estejamos cercados de novidades a cada instante, os gêneros anteriormente existentes não perdem seu valor, apenas coexistem em criações de sentidos, se adequando aos tempos e espaços atuais, e aos novos suportes.

Não se trata mais de discutir se usamos ou não a tecnologia. Trata-se, na verdade, de criarmos modos de utilização que coloquem tanto os professores quanto os alunos na responsabilidade do processo de ensinar e aprender, à frente de estratégias de interação para a produção de conhecimento. É preciso romper barreiras temporais, espaciais e culturais, pois só através da relação dialética entre gerações, ainda que dramática e exacerbada, os mais jovens poderão tomar real consciência de si mesmos e superar os mais velhos (Pasolini, 1990).

Assim sendo, os conceitos de Bakhtin estão intimamente relacionados aos processos de ensino e aprendizagem mediados por tecnologia. Eles destacam a importância da interação, da diversidade de vozes, da responsividade e do diálogo como elementos essenciais para uma educação eficaz.

A tecnologia, por sua vez, pode ampliar e enriquecer esses aspectos, desde que seja utilizada de forma deliberada e pedagogicamente apropriada, promovendo uma educação mais interativa, inclusiva e reflexiva.

³ Nesta tese, os termos "gênero discursivo" e "gênero textual" são usados como ocasionais, seguindo uma abordagem adotada por diversos estudiosos da área. Embora algumas correntes teóricas façam distinção entre os conceitos, aqui ambas se referem às formas relativamente resultantes de enunciados que circulam na comunicação social, considerando seus aspectos linguísticos e situacionais.

2.3 ENTRE AS PÁGINAS E AS TELAS: A TECNOLOGIA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Metodologicamente falando, o ensino de Língua Portuguesa passou por transformações significativas nas últimas décadas, refletindo tanto mudanças no entendimento sobre o papel da língua quanto às influências das novas demandas educacionais e sociais.

Do ensino da língua através da gramática aos estudos da Linguística Aplicada, os conceitos, as práxis pedagógicas, a compreensão do ensino de língua perpassou e perpassa por mudanças profundas, nunca fáceis, refletindo as necessidades sociais, culturais e tecnológicas de cada época.

Esses movimentos não apenas ressignificaram o papel da linguagem como objeto de estudo, mas também ampliaram a visão sobre o processo de ensino e aprendizagem, destacando a língua como prática social e ferramenta de interação. Nesse percurso, emerge a necessidade de metodologias que contemplem a diversidade linguística e cultural, valorizando a pluralidade de contextos e promovendo o protagonismo dos alunos no processo educativo.

Nesse cenário, o livro didático e a tecnologia são ferramentas que oferecem recursos que apoiam o processo de construção do conhecimento de maneira mais acessível e interativa. O livro didático, como recurso pedagógico, precedeu o uso da tecnologia digital no contexto educacional e, por muitos anos, vem desempenhando um papel importante na organização do conhecimento. Com o tempo, a tecnologia digital começou a se integrar ao ambiente educacional, inclusive sendo parte constante nas atividades dos livros didáticos.

Ambas ferramentas fazem parte das práticas pedagógicas, em maior ou menor proporção, e podem ser analisadas sob duas perspectivas opostas: como ferramentas de mediação que ampliam horizontes ou como instrumentos de controle que limitam e padronizam as experiências educacionais.

Historicamente, o livro didático desempenhou um papel crucial na organização do ensino, além de ser uma ferramenta de suporte pedagógico, ele reflete os valores e prioridades das políticas educacionais de cada época, moldando práticas escolares e influenciando o acesso ao conhecimento no Brasil.

Bittencourt, afirma que:

O livro didático é um depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas

curriculares são por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais de uma sociedade em determinada época. O livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular (1997, p.72).

Ele é, muitas vezes, a principal referência para professores e alunos, constituindo um elemento estruturante do currículo. No entanto, essa centralidade também levanta questões. Quando o livro didático é tratado como a única fonte de conhecimento, ele pode se tornar uma ferramenta de controle, restringindo a autonomia do docente e confinando o aprendizado a uma visão única e prescritiva. Isso ocorre especialmente quando o conteúdo é abordado de forma engessada, sem considerar as necessidades e especificidades do contexto em que é utilizado. Neste contexto, o LD desempenha a sua função ideológica ou cultural, como descrita por Choppin, pois é “um importante vetor de disseminação da língua, mas também dos valores das classes dirigentes” (2004, p.553).

Assim, o livro didático, ao invés de mediar e diversificar a aprendizagem, pode reforçar um modelo homogêneo que desconsidera a pluralidade de vozes e experiências dos alunos.

A tecnologia, por sua vez, carrega um potencial significativo de transformação e inovação pedagógica, conforme argumenta Moran, “As tecnologias trariam maior flexibilidade de tempo, de lugar, de formas de aprender. Poderíamos aprender de forma mais criativa, personalizada, colaborativa e com mentoria, tanto estando física juntos como estando conectados” (2023, s/p).

Com ela, é possível acessar recursos diversificados, promover a personalização do aprendizado e facilitar a comunicação entre os atores do processo educativo. Porém, sua implementação não está isenta de desafios. Quando utilizada sem uma intencionalidade pedagógica clara, a tecnologia pode reproduzir os mesmos mecanismos de controle associados ao livro didático.

Plataformas digitais padronizadas, por exemplo, muitas vezes seguem roteiros fixos e métricas de avaliação automatizadas que limitam a criatividade e a criticidade dos estudantes. Além disso, a dependência de tecnologias comerciais pode submeter as práticas educativas aos interesses das grandes corporações, desviando o foco do processo de aprendizagem para a lógica mercadológica (Selwyn, 2017).

O ponto de convergência entre o livro didático e a tecnologia, e até a tecnologia no livro didático, como ferramentas de controle reside no poder que ambos exercem sobre o currículo e sobre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Tanto um

quanto o outro podem ser utilizados para centralizar decisões, moldar comportamentos e homogeneizar práticas, muitas vezes ignorando a complexidade e a diversidade do ato de educar. Entretanto, quando usados de maneira consciente, eles também têm a capacidade de mediar a aprendizagem, ampliando as possibilidades de interação, construção de conhecimento e engajamento dos alunos.

Se o livro didático e a tecnologia forem tratados apenas como instrumentos de controle, estarão fadados a perpetuar um sistema educacional excludente e pouco adaptável às realidades contemporâneas. Por outro lado, se forem incorporados como mediadores, capazes de fomentar a autonomia, o pensamento crítico e a participação ativa dos alunos, poderão transformar o ensino em um processo mais significativo e emancipador, o que para Saviani é o ideário educacional:

[...] a educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza (2013, p.745).

Nesse sentido, a BNCC, declara em seu texto uma abordagem de ensino de língua mais alinhada com a “construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2018a, p. 14).

E no campo da linguagem almeja, “possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens” (Brasil, 2018a, p. 63).

Quanto ao uso das tecnologias, a BNCC propõe:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir} conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018a, p. 9).

Nesse contexto, a BNCC contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso das TDICs, tanto de forma transversal – presentes em todas as áreas do conhecimento e destacadas em diversas competências e habilidades com objetos de aprendizagem variados – quanto de forma direcionada – tendo como fim o desenvolvimento de competências relacionadas ao próprio uso das

tecnologias, recursos e linguagens digitais. Preza-se, portanto, o desenvolvimento de competências de compreensão, de uso e de criação de TDICs em diversas práticas sociais, como destaca a competência geral 5.

Ao refletirmos sobre a visão sobre o uso de tecnologia que o documento expõe, podemos dizer que ela é ampla, progressista e até utópica. Embora haja os pontos positivos de propor a integração das TDICs às práticas sociais para a formação de cidadãos e o enfoque no protagonismo juvenil e na autoria, há também desafios estruturais e pedagógicos importantes a serem considerados.

Ela destaca a necessidade de desenvolver competências que ultrapassem o uso funcional das ferramentas e que até as criem. Trazendo para o panorama das escolas públicas brasileiras, embora haja diferenças estruturais quanto ao acesso a equipamentos tecnológicos, às habilidades desenvolvidas, aos conhecimentos adquiridos, ainda não chegamos ao patamar de criar ferramentas tecnológicas, arriscamos dizer que na grande maioria das escolas.

Ainda, a exigência de uma utilização reflexiva das TDICs requer professores bem preparados, tanto tecnicamente quanto pedagogicamente. No entanto, a formação inicial e continuada de muitos educadores não aborda suficientemente o uso das tecnologias no contexto educacional, nem quanto ao fator técnico, o qual se refere ao conhecimento e habilidades práticas necessárias para utilizar as tecnologias de forma eficiente, ou seja, muitos educadores recebem treinamento adequado sobre como integrar ferramentas digitais ao seu ensino, desde o uso básico de plataformas on-line até a criação de recursos digitais que potencializem o aprendizado; nem quanto ao fator filosófico do uso da ferramenta, o que se refere às reflexões mais sobre o impacto e os objetivos do uso das tecnologias na educação. Não é apenas sobre "como usar", mas também sobre "por que usar" e "quais são as implicações disso". As tecnologias podem influenciar a forma como pensamos sobre o ensino e a aprendizagem, e uma reflexão filosófica seria importante para compreender como as ferramentas digitais podem promover uma educação mais inclusiva, acessível, crítica e ética.

Outro fator muito relevante é a valorização dos profissionais da Educação. O profissional valorizado irá se motivar a desenvolver ainda melhor o seu trabalho, o que para Moran é essencial no processo de inserção de metodologias para melhorar o processo de ensino e aprendizagem:

Dimensão gerencial. Coordenadores e gestores começam sensibilizando os docentes para uma mudança de mentalidade, mostrando exemplos, experiências de quem está inovando nas aulas. Mapeiam e apoiam os docentes mais criativos, empreendedores. A valorização destes é decisiva para agilizar as transformações dos demais. Num segundo momento, incentivam e viabilizam a formação dos docentes em metodologias ativas, aprendizagem por projetos, desenvolvimento de competências digitais e estimulam o clima de confiança na instituição para que os docentes se sintam apoiados para experimentar e poder errar, sem medo de serem mal avaliados. Apoiam a criação de um núcleo de inovação com representantes de todos os segmentos. Coordenadores e gestores redesenham depois junto com os docentes os modelos híbridos, a integração de áreas de conhecimento, a revisão dos currículos e da avaliação para trabalhar por competências e projetos (2020, s/p).

Contudo, a ideia de introduzir a tecnologia como ferramenta metodológica, a nosso ver, é necessária e pode trazer resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo quando feita de maneira planejada, bem desenvolvida e onde haja os recursos disponíveis.

A escola é o espaço organizador e certificador da aprendizagem formal. A *Internet* é fonte de informação rápida, um lugar de múltiplas possibilidades para professores e alunos. Há de se repensar todo o processo, reaprender a ensinar, orientar, e aprender além das salas de aula. Nesse cenário, os equipamentos tecnológicos podem ser de grande ajuda nessa tarefa nada fácil, pois será o instrumental que ajudará o professor a propiciar as condições necessárias para os estudantes exercitarem a capacidade de procurar e selecionar informação, resolver problemas e aprender independentemente (Valente, 1989).

Seja por falta de conhecimento técnico ou pedagógico, o início de uma solução para os problemas seria a implementação de uma política específica de acompanhamento, tal como uma proposta pedagógica, um sistema de formação continuada para os professores e um monitoramento do trabalho desenvolvido pelos alunos no processo de aquisição de conhecimentos via recursos digitais.

Pensando em um cenário ideal, em que todas as escolas tivessem a estrutura necessária com equipamentos individuais, de boa qualidade e *Internet* rápida, ainda esbarraríamos na questão metodológica. O fator de concepção de língua como ferramenta de interação deveria nos incitar a rever nossas ações em sala de aula.

Acreditamos que uma possível solução seja levar para a sala de aula atividades em que o aluno tenha que construir o seu conhecimento, em que não haja a possibilidade de trabalhos de “copiar, colar e imprimir”, e sim que propiciem a aprendizagem. Quando o professor se apropria da tecnologia como fator de

aprendizagem nesta visão, ele elabora projetos cujo papel dos alunos no processo de ensino e aprendizagem é mais ativo. Ele, por outro lado, se torna um planejador e orquestrador dessa ação.

Voltando ao nosso objeto de estudo, salientamos que, em muitas escolas, o uso do livro didático para nortear as práticas pedagógicas dos professores é algo corriqueiro. Ele é uma ferramenta importante para o trabalho significativo na sala de aula, pois é contextualizador das propostas pedagógicas.

O professor deve orquestrar os processos desenvolvidos em suas aulas. É necessário que ele conheça os conteúdos dispostos no livro didático para utilizá-lo no seu cotidiano, de maneira a promover aprendizagens que tragam um conhecimento significativo para a vida dos estudantes, que considerem aspectos sociais e culturais ao mesmo tempo, que contemplem, além das orientações dos documentos oficiais, as perspectivas à luz das novas teorias.

É primordial, ainda, que o professor compreenda o livro didático como objeto de ensino passível de ser recriado de acordo com suas necessidades, para responder aos desafios colocados pela sociedade do conhecimento em rede. Cabe a ele utilizar-se de metodologias que visem ampliar as atividades sugeridas pelo material, pensando nos alunos reais, nas necessidades e possibilidades que lhe são características, no contexto de vida deles (Santana, 2018).

Referindo-nos às tecnologias educacionais digitais, é possível aliá-las ao livro didático de Língua Portuguesa no processo de ensino e aprendizagem. Isso significa ter recursos que explorem a diversidade das linguagens, as mídias e as culturas, e que motivem o aluno a se envolver em práticas de letramentos atuais – o que, para a teoria dos multiletramentos, contempla as multimesioses, as multimodalidades e as multiculturalidades (Rojo, 2012).

O uso das tecnologias educacionais digitais no ensino tem sido frequentemente apontado como uma alternativa para diversificar as estratégias pedagógicas e ampliar as possibilidades de aprendizagem. No entanto, sua aplicação efetiva exige um olhar crítico sobre as reais contribuições dessas ferramentas para o desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas dos alunos.

A simples incorporação de tecnologia não garante, por si só, um ensino mais interativo ou significativo.

Dessa forma, a tecnologia não deve ser vista como um acessório pedagógico, mas tampouco como um elemento transformador inquestionável. Seu impacto

depende diretamente das estratégias adotadas, do grau de aprofundamento das propostas pedagógicas e da formação dos professores para seu uso adequado.

Para que essa integração seja efetiva, é imprescindível que os professores tenham o que chamamos de consciência pedagógica e desenvolvam aprendizagens que lhes permitam utilizar as tecnologias de maneira estratégica e crítica, evitando o uso meramente instrumental, mecânica. O uso da tecnologia na educação não pode se limitar a uma lógica mercadológica ou a uma visão tecnicista que desconsidera o caráter histórico e social do conhecimento. É necessário que a introdução dessas ferramentas esteja alinhada a uma formação que privilegie a compreensão crítica da realidade e o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.

Diante desse cenário, torna-se fundamental estabelecer critérios para avaliar como essas tecnologias estão sendo implementadas no ensino de Língua Portuguesa e até que ponto elas realmente promovem avanços nas aprendizagens dos alunos. Para essa análise, utilizamos como inspiração o modelo SAMR, proposto por Ruben Puentedura (2006, 2014), que permite categorizar os diferentes níveis de integração tecnológica no ensino e compreender seu impacto nas práticas pedagógicas. Na próxima subseção, abordaremos em detalhes esse modelo e sua aplicação na análise das atividades presentes no livro didático de Língua Portuguesa.

2.4 SABERES MEDIADOS PELAS TELAS: NÍVEIS DE INTEGRAÇÃO TECNOLÓGICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PUENTEDURA

Entre os estudos sobre a integração de tecnologias na educação, há o modelo SAMR (Substituição, Aumento, Modificação e Redefinição), desenvolvido por Puentedura (2006). Este modelo propõe um referencial que orienta educadores no planejamento, seleção, uso e avaliação das tecnologias digitais aplicáveis à prática docente. Além disso, o SAMR auxilia na análise da contribuição dessas tecnologias para a reconfiguração de estratégias pedagógicas, promovendo a escolha de recursos que apresentem maior potencial para otimizar o processo de ensino-aprendizagem.

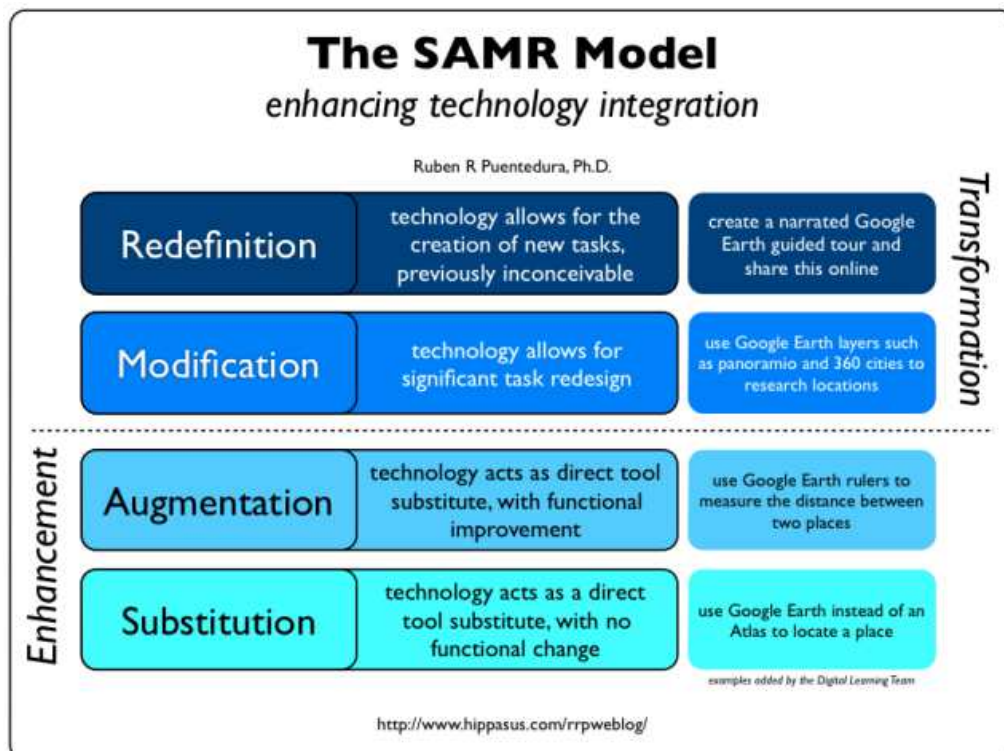
Embora seja comumente considerado um modelo prático, para Puentedura (2006, 2014) o objetivo do SAMR está, principalmente, em estimular educadores e futuros professores a explorar as possibilidades de aplicação da tecnologia em diversos contextos. O modelo serve como um suporte metodológico para o planejamento pedagógico, auxiliando a compreensão das características das

atividades que integram recursos tecnológicos, ao classificá-las conforme os estágios de integração propostos.

O modelo SAMR organiza-se em quatro níveis hierárquicos: Substituição, Aumento, Modificação e Redefinição. Cada nível reflete diferentes estágios de inserção tecnológica, distinguindo-se pelas formas de utilização da tecnologia pelo professor em função de objetivos pedagógicos específicos. A estrutura hierárquica do modelo é ilustrada graficamente, enfatizando a transição de ações que visam desde a simples melhoria dos processos até a reestruturação da prática educativa.

O modelo tem por finalidade incentivar os professores a progredir dos níveis inferiores para os níveis superiores de ensino com tecnologia, o que, de acordo com Puentedura, leva a níveis aprimorados de ensino e aprendizagem. Para compreender melhor as aplicações do SAMR, incluímos, além de nossas análises, uma ilustração e quadros com exemplos com base no conteúdo fornecido no *site* de Puentedura e elaborado através de inteligência artificial.

Figura 1-Modelo SAMR – Puentedura. 2003



Fonte: The SAMR Model.

O primeiro nível, de Substituição, as atividades analógicas são substituídas por atividades digitais e essa alteração não gera “nenhuma mudança funcional” (Puentedura, 2014).

Quadro 1 – Exemplo de atividades nível Substituição (SAMR)

Tomar Notas em um Documento Digital: Ao invés de usar caderno e caneta, os alunos utilizam um processador de texto, como o <i>Microsoft Word</i> ou o <i>Google Docs</i> ⁴ , para registrar notas. Não há mudança no processo de anotar, apenas o meio é digital.
Responder a um Questionário On-line: Substituir uma prova impressa por um formulário digital, como o <i>Google Forms</i> ⁵ , para responder perguntas objetivas ou de múltipla escolha. A estrutura da atividade é a mesma, só que agora é em formato digital.
Ler um Texto em PDF: Em vez de entregar um texto impresso, o professor disponibiliza o material em PDF para leitura em dispositivos digitais. O aluno lê o mesmo conteúdo, apenas sem o uso do papel.
Anotações em PDFs: Em vez de fazer anotações no livro didático físico, os alunos usam um app como o <i>Adobe Acrobat</i> ⁶ para sublinhar e escrever observações diretamente em um PDF.
Apresentações Digitais: Em vez de usar transparências ou cartazes, os alunos criam <i>slides</i> simples no <i>PowerPoint</i> ou <i>Google Slides</i> ⁷ para apresentar um trabalho. O conteúdo é semelhante, apenas com uma mídia digital.

Fonte: Openai, 2024.

Estes exemplos ilustram como, na Substituição, a tecnologia atua como uma ferramenta de conveniência, sem trazer uma transformação na metodologia de ensino ou na interação do aluno com o conteúdo.

O segundo nível, de Aumento, representa o uso da tecnologia para realizar atividades pedagógicas tradicionais com alguma melhoria funcional, tornando a atividade um pouco mais interativa, prática ou eficiente.

Diferente do nível de Substituição, o Aumento introduz uma vantagem funcional à atividade, mas sem alterar profundamente o seu propósito original. Em outras palavras, a tecnologia agrega uma melhoria que facilita a realização da tarefa, mas ainda mantém o método e o objetivo básicos da atividade. Exemplos de atividades deste nível:

Quadro 2 - Exemplo de atividades nível Aumento (SAMR)

Aula de História: Em vez de ler um texto impresso sobre a Revolução Industrial, os alunos acessam uma versão digital interativa com imagens, vídeos e perguntas de autoavaliação. Essa versão digital permite uma experiência de aprendizagem mais rica e imersiva, facilitando o entendimento dos conceitos.
--

⁴ *Microsoft Word* e *Google Docs*: Processadores de texto digitais, sendo o *Microsoft Word* de uso off-line. (www.tecnotudo.com.br)

⁵ *Google Forms*: O *Google Forms* é um serviço gratuito para criar formulários on-line. (www.tecnotudo.com.br)

⁶ *Adobe Acrobat*: é um aplicativo de software desenvolvido pela *Adobe Systems* que é usado para visualizar, criar, imprimir e gerenciar arquivos em formato PDF. (www.tecnobits.com.)

⁷ *PowerPoint* ou *Google Slides*: são duas das ferramentas mais populares para criar apresentações, sendo o *PowerPoint* de uso off-line. (www.slidemedia.com)

Aula de Línguas Estrangeiras: Em vez de usar um dicionário impresso, os alunos utilizam um aplicativo de dicionário que inclui áudio para pronúncia correta, frases de exemplo e traduções rápidas. Esse aplicativo melhora a função do dicionário tradicional ao tornar o aprendizado mais ágil e preciso.
Educação Física: Em vez de registrar manualmente os resultados de exercícios físicos em papel, os alunos usam dispositivos de rastreamento <i>fitness</i> , como relógios digitais ou aplicativos de saúde, que monitoram frequência cardíaca, tempo de atividade e calorias queimadas em tempo real. Isso fornece dados imediatos para os alunos avaliarem e ajustarem seu desempenho.
Aula de Ciências Naturais: Em vez de observar apenas ilustrações estáticas de células em um livro, os alunos utilizam um aplicativo de realidade aumentada que permite ver as células em 3D e explorar suas partes e funções, oferecendo uma visão mais detalhada e interativa.
Aula de Geografia: Em vez de consultar um atlas físico, os alunos usam um aplicativo de mapas interativos como o <i>Google Earth</i> ⁸ , que permite fazer zoom em diferentes locais, medir distâncias e explorar imagens de satélite, proporcionando uma experiência de exploração geográfica mais dinâmica e aprofundada.

Fonte: Openai, 2024.

Ainda, alguns exemplos do nível aumento nas aulas de Língua Portuguesa:

Quadro 3 - Exemplo de atividades de Língua Portuguesa nível Aumento (SAMR)

Produção Textual: Em vez de escrever uma redação à mão, os alunos utilizam um editor de texto com ferramentas de correção ortográfica e gramatical em tempo real, como o <i>Google Docs</i> ou <i>Word</i> . Essas ferramentas não apenas substituem o papel, mas também ajudam a aprimorar a escrita, destacando erros e sugerindo melhorias.
Gramática e Sintaxe: Em vez de fazer exercícios impressos de análise sintática, os alunos utilizam aplicativos interativos ou plataformas de aprendizagem on-line (como o <i>Kahoot</i> ⁹ ou <i>Quizlet</i> ¹⁰) para praticar conceitos gramaticais. Essas ferramentas permitem feedback imediato e tornam os exercícios mais dinâmicos e motivadores.
Estudo de Vocabulário: Em vez de usar listas de vocabulário estáticas, os alunos utilizam aplicativos de <i>flashcards</i> , como <i>Anki</i> ou <i>Memrise</i> ¹¹ , que incluem pronúncia e frases de exemplo. Esses aplicativos reforçam o aprendizado de vocabulário por meio da repetição espaçada e ajudam a fixar os novos termos de maneira mais eficaz.
Interpretação de Textos: Em vez de realizar uma discussão em sala apenas com perguntas e respostas, o professor usa ferramentas como o <i>Padlet</i> ¹² ou o <i>Jamboard</i> ¹³ , onde os alunos podem compartilhar suas interpretações e comentar anonimamente nas contribuições dos colegas. Essa atividade torna o processo mais colaborativo e permite que todos participem ativamente.

Fonte: Openai, 2024.

⁸ *Google Earth*: é um aplicativo de mapeamento que permite explorar o mundo através de imagens de satélite, mapas, terrenos 3D (www.tecnobits.com).

⁹ O *Kahoot* é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada principalmente para criar *quizzes* (<https://canaltech.com.br/>).

¹⁰ O *Quizlet*: é uma plataforma voltada mais para o estudo e a memorização de conteúdos. Ele permite que os usuários criem e compartilhem "flashcards" (cartões de estudo), que podem conter definições, imagens e até áudio (<https://quizlet.com/br/>).

¹¹ *Anki* ou *Memrise*: são Sistemas de Repetição Espaçada (SRS). São ferramentas de aprendizagem que ajudam a memorizar vocabulário, fórmulas, ou qualquer tipo de informação que exija memorização. A eficácia desses sistemas baseia-se na ideia de que a informação deve ser revista em intervalos que aumentam progressivamente. (<https://talkpal.ai/pt-pt/como-usar-anki-e-outras-aplicacoes-de-srs-na-aprendizagem-de-linguas/>)

¹² *Padlet*: é uma plataforma para criar murais, listas, mapas, linhas do tempo, grades, mapas mentais e outros quadros interativos (<https://blog.b2bstack.com.br/>).

¹³ *Jambord*: é uma lousa digital interativa, também conhecida como digital *whiteboard* (<https://blog.multiedro.com.br/>)

O nível de Modificação refere-se ao uso da tecnologia para uma reorganização da atividade, levando a mudanças no seu *design* e nas interações entre professores e alunos. Nesse nível, o uso da tecnologia tem a intenção de dinamizar as atividades e engajar os estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Alguns exemplos de atividades deste nível:

Quadro 4 - Exemplo de atividades nível Modificação (SAMR)

<p>Criação de Blogs¹⁴ ou Podcasts¹⁵ para Compartilhar Conhecimento: Em vez de escrever uma redação tradicional, os alunos podem criar blogs ou gravar podcasts sobre um tema específico. Esse formato permite que eles compartilhem o conteúdo com colegas, recebam <i>feedback</i> e interajam com uma audiência real, promovendo habilidades de comunicação e de autoria.</p>
<p>Projetos Colaborativos em Plataformas Virtuais: Utilizar ferramentas como o <i>Google Workspace</i>¹⁶ ou o <i>Microsoft Teams</i>¹⁷ para que grupos de alunos desenvolvam projetos colaborativos, compartilhem documentos, discutam em tempo real e apresentem os resultados de forma integrada. Esse método transforma o conceito de trabalho em grupo, permitindo uma colaboração à distância, com flexibilidade de tempo e espaço.</p>
<p>Laboratório Virtual ou Simuladores Interativos: Substituir uma atividade de laboratório físico, como um experimento de química, por uma simulação virtual (por exemplo, no <i>PhET</i>¹⁸). Esse tipo de atividade permite que os alunos manipulem variáveis e explorem conceitos de maneira prática, em um ambiente seguro e sem limitações físicas.</p>
<p>Discussões Interativas com Ferramentas de Mídia: Utilizar ferramentas como o <i>Padlet</i> ou <i>Flipgrid</i>¹⁹, onde os alunos podem gravar vídeos ou postar respostas em texto e mídia para discutir um tema proposto. Essa mudança permite que os alunos participem de uma discussão colaborativa, com possibilidade de acompanhar as respostas dos colegas e interagir a qualquer momento.</p>

Fonte: Openai, 2024.

No ensino de Língua Portuguesa, o nível de Modificação pelo modelo SAMR envolve o uso da tecnologia para reorganizar atividades tradicionais, permitindo que os alunos pratiquem habilidades de leitura, escrita e análise de forma mais dinâmica e interativa. Aqui estão alguns exemplos de como aplicar a Modificação em aulas de Língua Portuguesa:

¹⁴ *Blog* é uma plataforma onde é possível postar qualquer tipo de conteúdo regularmente e que permite aos leitores interagir com os autores. (www.escoladeblogs.com.br)

¹⁵ *Podcast*: é um arquivo digital de áudio transmitido através da internet, cujo conteúdo pode ser variado, normalmente com o propósito de transmitir informações. (www.significados.com)

¹⁶ *Google Workspace*: É uma plataforma que reúne uma série de ferramentas e aplicativos desenvolvidos pelo Google para facilitar a comunicação, o gerenciamento de projetos, armazenagem de documentos em um único local acessível. (www.tecnoblog.net).

¹⁷ *Microsoft Teams*: é um software desenvolvido para controlar, organizar e desenvolver o trabalho individual ou de grandes e pequenas equipes (www.tecnoblog.net).

¹⁸ *PhET*: é uma página que oferece simulações de ciência e matemática divertidas, gratuitas, interativas e baseadas em pesquisa. (<https://phet.colorado.edu/>).

¹⁹ *Flipgrid*: funciona como uma rede social de vídeos. Nele, o professor consegue postar vídeos sobre temas específicos, dar orientações aos estudantes, pedir que produzam seus próprios vídeos e estimular que eles, e até outros professores, discutam o assunto, extrapolando o momento da aula. (<https://afontedeinformacao.com/>).

Quadro 5 - Exemplo de atividades de Língua Portuguesa nível Modificação (SAMR)

<p>Produção de Podcasts Literários: Em vez de escrever uma análise de livro ou de um poema em um papel, os alunos podem gravar <i>podcasts</i> discutindo suas interpretações e reflexões. Eles podem trabalhar em grupos, planejar a estrutura do episódio, usar música de fundo, e compartilhar suas produções com os colegas. O podcast pode ser ouvido e comentado por outros alunos, criando uma experiência de aprendizagem mais envolvente e colaborativa.</p>
<p>Clubes de Leitura Virtuais com Plataformas Interativas: Usar plataformas como o <i>Padlet</i> ou o <i>Flipgrid</i> para criar um clube de leitura digital, onde os alunos postam suas impressões sobre um livro ou um texto e interagem com os comentários dos colegas. Eles podem compartilhar vídeos, imagens e links de conteúdo relacionado, enriquecendo a discussão com recursos multimídia e permitindo uma troca de ideias mais dinâmica.</p>
<p>Criação de Blogs Literários ou de Crônicas: Em vez de um diário ou de uma redação impressa, os alunos podem escrever crônicas, contos ou resenhas em um blog. No <i>blog</i>, eles podem aprender a formatar conteúdo para a web, adicionar imagens, <i>links</i> e incorporar vídeos, tornando a atividade mais imersiva e com um público real. O blog também permite que os alunos desenvolvam habilidades de escrita para a mídia digital e pratiquem a revisão de pares com comentários entre eles.</p>
<p>Análise e Interpretação de Textos em Mídia Social Simulada: Propor uma atividade em que os alunos criem perfis fictícios em uma rede social simulada para personagens de um livro. Eles podem postar "atualizações" e "comentários" como se fossem os personagens, explorando os temas e os eventos da narrativa de forma criativa. Esse tipo de atividade permite que os alunos analisem as motivações dos personagens e pratiquem a escrita em um contexto diferente e inovador.</p>
<p>Uso de Ferramentas de Escrita Colaborativa: Com <i>Google Docs</i> ou <i>Microsoft Word</i> on-line, os alunos podem escrever contos, poesias ou roteiros colaborativos em tempo real. Eles podem fazer sugestões, revisar o trabalho dos colegas e construir textos coletivamente, incentivando o trabalho em equipe e o desenvolvimento de habilidades de revisão e edição.</p>

Fonte: Openai, 2024.

Quanto ao último nível do modelo SAMR, a Redefinição, envolve o uso da tecnologia para criar atividades de aprendizado que seriam impossíveis sem ela, mudando o processo de ensino e os tipos de tarefas realizadas pelos alunos. Esse nível permite aos estudantes explorar, criar e colaborar com os componentes curriculares. Desta maneira, as atividades exigem um aumento do pensamento crítico dos alunos nos processos cognitivos. Estas atividades enfatizam a autoria, o compartilhamento e principalmente a colaboração em rede, como a produção de narrativas digitais. Os dois últimos níveis, ou seja, Modificação e Redefinição preveem a transformação da aprendizagem através das TICs. Como pode ser visualizado na Figura 1, o objetivo final é alcançado no nível Redefinição, sendo o mais complexo do modelo.

São exemplos práticos de Redefinição em diversas disciplinas:

Quadro 6- Exemplo de atividades nível Redefinição (SAMR)

<p>Produção de Documentários ou Curtas-metragens: Em vez de apenas escrever sobre um tema, os alunos podem criar documentários ou curtas-metragens, utilizando ferramentas de edição de vídeo e áudio. Podem entrevistar pessoas, incluir imagens e animações e apresentar os vídeos em uma plataforma pública (como um site da escola), possibilitando um aprendizado mais imersivo e público.</p>
--

<p>Projetos Colaborativos Internacionais: Utilizar ferramentas como <i>Skype</i>, <i>Zoom</i> ou <i>Google Meet</i>²⁰ para conectar alunos com estudantes de outros países e culturas para discutir temas globais, como meio ambiente ou direitos humanos. Eles podem trabalhar juntos em projetos, comparando perspectivas e colaborando de maneira multicultural e multidisciplinar, algo que seria inviável sem a tecnologia.</p>
<p>Criação de Realidade Aumentada (RA) ou Realidade Virtual (RV): Em um projeto de ciências ou de história, os alunos podem criar conteúdos em realidade aumentada ou virtual para explorar ambientes históricos, planetas, ou simular experiências que estariam fora do alcance físico. Com isso, podem estudar temas com uma visão imersiva, interativa e tridimensional.</p>
<p>Publicação e Divulgação de Livros Digitais: Em vez de escrever textos apenas para avaliação, os alunos podem produzir e publicar livros digitais em plataformas como o <i>Kindle Direct Publishing</i>²¹. Eles podem colaborar para desenvolver uma coletânea de poesias, contos ou crônicas, que será acessível ao público, transformando a produção escrita em uma experiência significativa e autêntica.</p>
<p>Simulações de Problemas Reais com IA: Com o uso de softwares e inteligência artificial, os alunos podem participar de simulações de problemas complexos e reais, como a modelagem de uma cidade sustentável, ou a simulação de uma empresa, aprendendo a tomar decisões e a lidar com os impactos dessas escolhas.</p>

Fonte: Openai, 2024.

Podemos pensar em atividades de Língua Portuguesa no nível Redefinição:

Quadro 7- Exemplo de atividades de Língua Portuguesa nível Modificação (SAMR)

<p>Criação de Livros Digitais Interativos com Elementos Multimídia: Em vez de escrever um livro impresso, os alunos podem criar livros digitais interativos, usando plataformas como <i>Book Creator</i>²² ou <i>Canva</i>²³. Eles podem incluir textos, ilustrações, vídeos, áudios e links, além de interatividade como enquetes ou <i>quizzes</i>. Ao compartilhar suas produções on-line, esses livros podem alcançar um público real, permitindo que os alunos recebam feedback autêntico.</p>
<p>Escrita Colaborativa em Projetos Internacionais: Utilizando ferramentas como o <i>Google Docs</i> e o <i>Zoom</i>, os alunos podem participar de projetos de escrita criativa colaborativa com estudantes de outras regiões ou países. Em um projeto de crônicas, por exemplo, cada grupo pode contribuir com histórias sobre suas culturas locais, e depois compartilhar e discutir em reuniões virtuais, promovendo a diversidade cultural e enriquecendo a experiência de escrita com múltiplas perspectivas.</p>
<p>Análise Literária em Ambientes de Realidade Virtual (RV): Com o uso de plataformas de RV, como <i>Google Expeditions</i>²⁴ ou <i>Cospaces</i>²⁵, os alunos podem criar cenários virtuais baseados em obras literárias. Em vez de uma análise textual tradicional, eles podem "caminhar" pelos cenários do livro, interagir com elementos representativos da história e registrar suas interpretações, explorando temas e personagens de forma imersiva.</p>
<p>Produção de Podcasts Literários com Entrevistas: Em vez de apenas apresentar resumos ou resenhas de leitura, os alunos podem criar e publicar um podcast literário, onde discutem obras, entrevistam autores (ou outros alunos que atuam como "personagens" dos livros), e exploram temas com profundidade. Ferramentas como <i>Anchor</i> ou <i>Audacity</i>²⁶ podem ser usadas para criar e compartilhar esses podcasts, que podem ser ouvidos pelo público da escola e até externamente.</p>

²⁰ *Skype*, *Zoom* ou *Google Meet*: são aplicativos para videoconferências e reuniões online. (www.tecnomundo.com)

²¹ *Kindle Direct Publishing*: é a ferramenta de autopublicação para autores independentes da Amazon, onde é possível publicar um livro de forma rápida e gratuita. (www.amazon.com.br)

²² *Book Creator*: é um aplicativo para Android e iOS com inúmeros recursos para criar livros eletrônicos, álbuns de fotos e apresentações animadas. (www.techtudo.com.br)

²³ *Canva*: O *Canva* é uma plataforma de edição online gratuita. (www.techtudo.com.br)

²⁴ *Google Expeditions*: É um dos produtos Google voltada ao ensino com realidade virtual, em formato de aplicativo. Em seu repositório, possui mais de 500 expedições (passeios virtuais) prontas para uso

²⁵ *Cospaces*: é um aplicativo Android que permite aos estudantes criar e explorar mundos virtuais e de realidade aumentada. Os alunos podem construir suas próprias criações em 3D, animá-las com código e mergulhar nelas em realidade virtual com um *headset* de RV móvel. (cospaces-edu.softonic.com.br)

²⁶ *Anchor* ou *Audacity*: *Audacity* é um software de edição de áudio de código aberto e no local, desenvolvido para ajudar os músicos a manipular trilhas sonoras usando atalhos de teclado,

Jornal Literário Digital com Publicação On-line: Os alunos podem criar um jornal digital onde publicam crônicas, resenhas e artigos de opinião sobre temas literários e culturais. Usando plataformas como *Wordpress ou Medium*,²⁷ eles aprendem a trabalhar com layout e design digital, além de desenvolver habilidades jornalísticas e de redação. O jornal pode ser atualizado semanalmente e compartilhado com a comunidade escolar.

Fonte: Openai, 2024.

Os dois primeiros níveis nomeados, de Substituição e Aumento, estão localizados em uma faixa de Aprimoramento ou Melhoria (*Enhancement*) (Puentedura, 2006). Nesta faixa, a utilização de tecnologia essencialmente substitui as ferramentas existentes, embora com a inserção de funcionalidades digitais às atividades.

Na segunda faixa, chamada de Transformação (*Transformation*), representada pelos níveis Modificação e Redefinição, permite um redesenho significativo de tarefas e a criação de tarefas novas e anteriormente inconcebíveis, respectivamente (Puentedura, 2006).

Esclarecemos que o modelo apresentado foi utilizado como inspiração para a criação das categorias de classificação das atividades contidas no livro de Língua Portuguesa analisado. No entanto, é importante destacar que há diferenças significativas, detalhadas nos capítulos de metodologia e análise que precisam ser levadas em consideração.

analisar frequências sonoras e exportar, editar ou importar arquivos de áudio em vários formatos em uma plataforma unificada. Anchor é um software de hospedagem de podcasts desenvolvido para ajudar as empresas a criar, monetizar e distribuir podcasts em uma plataforma centralizada. Os supervisores podem gerenciar feeds RSS e distribuir automaticamente os episódios de podcast em vários aplicativos, como Spotify, Pocket Casts e muito mais.

²⁷ *Wordpress ou Medium*: O WordPress é um sistema de gerenciamento de conteúdo (CMS) gratuito e de código aberto que facilita e agiliza a criação de sites, blogs e lojas virtuais. Medium é uma ma plataforma online de publicação. Ou seja, ela é feita para que as pessoas publiquem e compartilhem seus blogposts com a comunidade dentro de determinadas categorias. (<https://blog.config.com/>)

3 A CONSTRUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO: SABERES INSCRITOS EM PÁGINAS

“Em sociedades como a brasileira, livros didáticos e não-didáticos são centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos por cuja difusão a escola é responsável. Dentre a variedade de livros existentes, todos podem ter — e efetivamente têm — papel importante na escola” (Lajolo, 1996, p. 4).

O livro didático tem sua história com diversos significados e simbologias introjetadas entre suas capas. Chamamos de material didático todos os manuais, compêndios, livros-textos preparados por profissionais da educação para servir de apoio pedagógico no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com alguns autores, o livro didático teria surgido no século XIX como um recurso adicional para transmitir ensinamentos que não eram abordados na Bíblia.

No século XIX, o livro didático surgiu como um adicional à Bíblia, até então, o único livro aceito pelas comunidades e usado nas escolas. Somente por volta de 1847, os livros didáticos passaram a assumir um papel de grande importância na aprendizagem e na política educacional. Os primeiros livros didáticos, escritos sobretudo para os alunos das escolas de elite, procuram complementar os ensinamentos não disponíveis nos Livros Sagrados. (Oliveira et al, 1997, p. 26).

Há registros da utilização do material didático antes mesmo da invenção da imprensa

Sua origem está na cultura escolar, mesmo antes da invenção da imprensa no final do século XV. Na época em que os livros eram raros, os próprios estudantes universitários europeus produziam seus cadernos de textos. Com a imprensa, os livros tornaram-se os primeiros produtos feitos em série e, ao longo do tempo a concepção do livro como “fiel depositário das verdades científicas universais” foi se solidificando (Gatti Júnior, 2004, p.36).

Munakata afirma que, a princípio, a função desse objeto limitava-se à alfabetização, à matemática básica e ao catecismo, pois, “no Ocidente, até o século XIX, o ensino elementar que estava longe de se universalizar, limitava-se basicamente a ensinar a ler, a escrever, a contar e a rezar” (2016, p. 123). Para nós, a primeira função desses materiais é a de organizar saberes escolares, servindo como apoio para o desenvolvimento das atividades pedagógicas em sala de aula. Além disso, esses materiais contribuem para a sistematização do ensino, trazendo uma abordagem estruturada dos conteúdos, contribuem para a pesquisa e a construção de conhecimento e auxiliam na adequação das estratégias de ensino.

Na próxima subseção, seguimos para a história deste material no Brasil.

3.1 DAS PÁGINAS AOS SABERES: O SURGIMENTO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Os primeiros registros de materiais didáticos no Brasil datam do século XIX. Os livros eram utilizados somente por pessoas de classes com grande poder aquisitivo, porque eram importados. Os materiais para esses fins deveriam ser adaptados de obras estrangeiras, podendo até ser traduzidas. Desta forma, o material didático que se utilizava inicialmente não era elaborado com bases em saberes nacionais, carregava consigo a valorização de culturas externas, muitas vezes ignorando ou desconectando-se dos nossos próprios bens culturais (Bittencourt, 1993, p.18).

Como na Europa, os livros didáticos no Brasil foram usados para transmitir valores ideológicos. Durante o Império, havia uma forte influência da Igreja Católica no sistema educacional, e os materiais refletiam essa perspectiva, incluindo conteúdos religiosos e morais. As escolas normais, criadas a partir de 1835, foram influenciadas por essas obras, que serviam tanto para capacitar os professores quanto para garantir que eles ensinassem de acordo com os modelos europeus.

Estas obras didáticas do século XIX tinham dois papéis: 1) assegurar ao professor o domínio dos conteúdos básicos para serem transmitidos aos alunos; 2) garantir a ideologia desejada pelo sistema de ensino, fazendo desse material, por um lado, um material de formação, e por outro, uma ferramenta de controle. Tal controle começava pelo professor, que recebia o material como portador de verdades incontestáveis e o transmitia aos seus alunos, que tinham apenas a obrigação de aprender, sem discussão. Essa afirmação está presente em Souza (1999), ao criticar o discurso sacramentado que o livro didático pode trazer:

[...] uma concepção de ciência tradicionalmente perpetuada pelo livro didático, enquanto lugar produtor de “dizeres da verdade”. Ambos, o livro didático e a ciência deverão lidar com conceitos verdadeiros em oposição aos falsos. Ao transmitir “verdades”, o Livro Didático deverá apresentar conteúdos que sejam claros, limpos e transparentes, sem ambiguidades ou equívocos, sem preconceitos, enfim, sem erros (p. 61-62).

Podemos pensar também na relação de autoridade que o livro didático pode exercer. Primeiro, se ele é o único material a ser utilizado, suas verdades serão inquestionáveis; segundo, a seleção de conteúdos proposta por ele pode servir a outras instâncias senão as educacionais. Então, devemos tomar esse material como fonte de apoio ao trabalho do professor, e não como uma fonte imutável do saber e do fazer pedagógico. Quando tomamos qualquer objeto ou pessoa como detentor(a)

do saber absoluto, corremos o risco de somente transmitir aquilo que é posto, sem criar a possibilidade de aprendizagem.

A partir do final da década de 20, as iniciativas em torno do livro didático e das políticas de incentivo à leitura refletiam um momento de construção e organização do sistema educacional brasileiro.

Em 1929, o governo brasileiro idealizou a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) para legislar sobre políticas públicas do livro didático. Em 1934, no governo Vargas houve a elaboração de um dicionário nacional e uma enciclopédia e o aumento das bibliotecas públicas. O uso do livro didático no Brasil foi regulamentado e oficializado, tornando sua disponibilidade um direito constitucional dos estudantes, conforme o Art. 208, inciso VII, da Constituição Federal (Verceze; Silvino, 2008). Além disso, o INL foi formalmente estabelecido pelo Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937.

Desde 1929 a distribuição dos livros didáticos foi um desafio para as políticas e os governos, que buscavam formas de o material chegar às salas de aula. O INL representou uma das primeiras iniciativas voltadas para o desenvolvimento e incentivo à produção dos livros no Brasil, mas enfrentou limitações estruturais e financeiras que restringiu o seu alcance.

Em 1938, a Lei nº 1.006 instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que estabeleceu a primeira política para tratar da produção, do controle e da circulação das obras. Para Freitag *et al.* (1997), esse órgão tinha a função de controle político-ideológico, e não didático. Já em 1945, pelo artigo 5º do Decreto-Lei nº 8.460, ficou restrita aos professores a escolha do livro didático a ser utilizado pelos seus alunos. Porém, isso se deu após muitos questionamentos sobre a legitimidade da comissão em vigor.

Quanto à distribuição, na década de 1940, a Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME), teve o intuito de distribuir materiais escolares, inclusive livros didáticos, mas sua atuação e impacto foram limitados.

Essas medidas, no entanto, também devem ser analisadas à luz das circunstâncias da época. O Brasil vivia um período de transição, saindo de uma economia predominantemente agrária e escravocrata para um modelo urbano-industrial, acompanhado pela necessidade de formar uma mão de obra alfabetizada. Nesse cenário, o livro didático tornou-se uma ferramenta estratégica para uniformizar

o ensino e disseminar conteúdos que reforçavam ideais políticos, sociais e culturais promovidos pelo Estado.

O ministro do Ministério Educação e Saúde, Gustavo Capanema, durante o Estado Novo brasileiro, sugeriu a Getúlio Vargas a criação de decreto-lei para fiscalizar a elaboração dos livros didático [sic]. A comissão foi criada em 1938 e estabelecia que, a partir de 1º de janeiro de 1940, nenhum livro didático poderia ser adotado no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais, e secundárias no país sem a autorização prévia do Ministério da Educação e Saúde (Ferreira, 2008, p.38).

Por outro lado, é importante destacar que essas iniciativas ainda estavam distantes de alcançar toda a população. A educação pública enfrentava desafios estruturais significativos, como o analfabetismo elevado e a desigualdade de acesso, especialmente nas áreas rurais e entre as classes mais pobres. Assim, embora a legitimação do livro didático tenha sido um marco importante, sua implementação prática era limitada pelas condições socioeconômicas e pela infraestrutura educacional precária daquela época.

Com essas afirmações, podemos compreender que a escola, assim como o material didático, asseguravam a entrada do indivíduo para a vida letrada, contudo, o delimitava aos seus doutrinamentos. O professor era um transmissor das ordens do Estado e formava cidadãos obedientes às normas completamente induzidas e únicas, representadas em um saber escolar manipulado e rígido impresso no livro didático.

A criação e a distribuição do livro didático enfrentaram sérios problemas, refletindo as condições estruturais e políticas do sistema educacional com a instauração do regime militar em 1964. Após o golpe de Estado, a Educação sofreu transformações significativas devido à desmobilização do magistério, ao avanço da privatização do ensino, à repressão e à adoção de uma pedagogia alinhada aos objetivos do regime: a “construção de cidadãos obedientes” (Araújo *et al*, 2021, p.3).

A Educação, tornou-se um meio de homogeneizar o pensamento e evitar qualquer tipo de dissidência. Esse processo de manipulação educacional foi um reflexo das características autoritárias do regime, que via o conhecimento como um elemento estratégico para a manutenção do poder.

Segundo a concepção da política ditatorial da época, a escola seria considerada uma “grande agência de doutrinação” que deveria estar em consonância com a ideologia vigente. Para isso, nada melhor que o alinhamento didático pedagógico ao pensamento militar e as novas proposições de materiais escolares que vieram à tona no período, com o intuito de regular a produção dos livros didáticos (Campos, 2021, p.02).

Surge nos currículos escolares os ideais da doutrina de segurança nacional, e a intervenção do Estado nos assuntos sobre o livro didático passam a ser muito maior. A doutrina não apenas justificava a repressão política, mas também orientava o ensino de história, geografia e ciências sociais, de forma a reforçar valores como disciplina, ordem e lealdade ao Estado militar. Bezerra e Luca (2006, p. 30), advertem:

Em 1966, sob a égide da ditadura militar foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), cuja função era coordenar a produção, edição e distribuição do livro didático. Para assegurar recursos governamentais, contou-se com o financiamento proveniente do acordo MEC – USAID (United States Agency for International Development). O aporte de recursos públicos garantiu a continuidade do livro didático que, a partir de então, ocupou lugar relevante nas preocupações do Estado brasileiro que, mais uma vez, pretendia ter o controle sobre o que e como se ensinava.

Desta forma, a metodologia imbricada nos livros também refletia a perspectiva militar, voltada para a repetição e memorização dos conteúdos.

Em 1966, o decreto nº 59.399, oficializa a Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED), a partir de um acordo firmado entre o MEC e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), tornando o conselho em comissão, atribuindo-lhe mais poderes na produção e na verificação das ideologias que eles propagavam. A pretensão era distribuir gratuitamente 51 milhões de livros em três anos.

Em relação a esse acordo, houve diversas críticas por parte de educadores brasileiros. Isso porque, ao MEC e ao Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL), caberiam apenas responsabilidades de execução – ao passo que, aos órgãos técnicos da USAID, caberia todo o controle. Além do financiamento para a aquisição dos livros em larga escala, não existiam outras justificativas transparentes para uma agência internacional estar responsável por toda a ação referente ao livro didático no Brasil.

A censura foi uma prática recorrente, com livros sendo editados ou retirados de circulação se apresentassem conteúdos considerados subversivos ou contrários à visão do regime.

A questão da compra e distribuição de livros didáticos recebeu tratamento específico do poder público em contextos diferenciados — 1966, 1971 e 1976 —, todos marcados, porém, pela censura e ausência de liberdades democráticas. De outra parte, esse momento foi marcado pela progressiva ampliação da população escolar, em um movimento de massificação do ensino cujas consequência[sic], sob o ponto de vista da qualidade, acabariam por deixar marcas indelévels no sistema público de ensino e que persistem como o seu maior desafio. Neste contexto particular, destaca-se o peso da

interferência de pressões e interesses econômicos sobre a história ensinada, na medida em que os governos militares estimularam, por meio de incentivos fiscais, investimentos no setor editorial e no parque gráfico nacional que exerceram papel importante no processo de massificação do uso do livro didático no Brasil. Cabe destacar que a associação entre os agentes culturais e o Estado autoritário transcendeu a organização do mercado consumidor da produção didática e envolveu relações de caráter político-ideológico, cujas repercussões sobre o conteúdo dos livros didáticos foram marcantes, sobretudo pela perspectiva de civismo presente na grande maioria das obras, bem como pelo estímulo a uma determinada forma de conduta do indivíduo na esfera coletiva. Deste modo, o uso do livro didático tornar-se um instrumento de repressão e contenção do Estado, e sua distribuição passa a ser maciça para atingir estes fins. (Miranda; Luca, 2004, p.125)

Deste modo, o uso do livro didático tornar-se um instrumento do Estado de repressão através da organização dos programas curriculares, sistematizando os conhecimentos e sua distribuição passa a ser maciça para atingir estes fins.

Então, em 1971, com a extinção da COLTED e o término do convênio MEC/USAID, o INL (Instituto Nacional do Livro) passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições de administração e gerenciamento dos recursos financeiros. Com a extinção do INL também, em 1976, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) assumiu a execução do PLIDEF. Nesse mesmo ano, por meio do Decreto nº 77.107, o governo iniciou a compra dos livros com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contribuições dos estados. Mas, infelizmente, os recursos não foram suficientes para atender toda a população estudantil, levando a excluir do programa a maioria das escolas municipais. A (FENAME) objetivou centralizar a produção e a distribuição dos materiais didáticos, mas houve dificuldades em termos de abrangência e eficácia.

Já em 1983, o FENAME foi substituído pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou vários programas de assistência do governo, incluindo o PLIDEF. Houve críticas a essa centralização da política assistencialista do governo e, conforme Freitag *et al.* (1997), dentre as denúncias estavam: o atraso na distribuição dos livros didáticos, a pressão política das editoras e o autoritarismo na escolha dos livros. Embora alguns estados já oferecessem aos professores a possibilidade de escolha dos materiais a serem utilizados em suas aulas, ainda havia muitos lugares onde essa escolha não era democrática. Nessa época, também foi proposta a ampliação do programa, para a inclusão de todas as séries do Ensino Fundamental.

Houve melhorias com a instituição da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que se responsabilizou pelo processo de produção e distribuição de livros a partir de 1976, mas ela também teve problemas de gestão e logística, o que resultou em lacunas na distribuição.

I - A melhoria de qualidade, a diminuição dos custos e a criação de melhores condições de acesso dos usuários ao material escolar e didático, à alimentação escolar e às bolsas de estudo e manutenção; II - a coordenação da política de assistência educacional, bem como o desenvolvimento de estudos visando a subsidiar a sua formulação; III - o apoio à administração dos serviços de assistência educacional dos sistemas de ensino (Brasil, 1983)

Em 1985, com a edição do Decreto nº 91.542, foi instituída a substituição do PLIDEF pelo PNLD, ocasionando alterações significativas como: a garantia do critério de escolha do livro pelos professores; a reutilização do livro por outros alunos em anos posteriores, tendo como consequência a eliminação do livro descartável; o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livro didáticos; a extensão da oferta aos alunos de todas as séries do Ensino Fundamental das escolas públicas e comunitárias; a aquisição dos livros com recursos do governo federal, com o fim da participação financeira dos estados; e a distribuição gratuita às escolas públicas (Brasil, 2017a; Cassiano, 2004).

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) foi criado inicialmente em 1985, quando ainda era ligado à FAE. Instituído após a ditadura militar, representou uma tentativa de sistematizar e ampliar a distribuição de livros didáticos logo à época.

Em 1984, o Ministério da Educação e da Saúde Pública deixou o papel de coeditor e passou apenas a comprar os livros das editoras, iniciando uma nova fase na política dos livros, juntamente com um novo cenário político - a nova república. (Mazzi, Amaral-Schio, 2021, p.99)

Foi apenas com a extinção da FAE em 1997 e a transferência da responsabilidade pela execução do PNLD para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que se iniciou uma produção e distribuição contínua e em larga escala dos livros didáticos. Devido à preocupação com os gastos com o programa, definiu-se uma política de reutilização dos livros didáticos:

Para os efeitos deste artigo, deverá ser considerada a possibilidade da utilização dos livros nos anos subsequentes à sua distribuição, bem como a qualidade técnica do material empregado e o seu acabamento; a reutilização

deverá permitir progressiva constituição de bancos de livros didáticos, estimulando-se seu uso e conservação (Brasil, 1985, s/p).

O PNLD marcou uma mudança significativa ao centralizar e fortalecer a política pública de acesso aos livros didáticos, garantindo uma distribuição mais eficiente e abrangente para as escolas públicas em todo o país. A partir daí, o programa se consolidou como uma das principais ferramentas do governo federal para democratizar o acesso ao material pedagógico.

A próxima seção, ao abordar o PNLD, se aprofundará nos impactos e desafios enfrentados ao longo do tempo, oferecendo uma visão mais detalhada sobre a política que, a partir de então, se tornou central para a educação pública no Brasil.

3.2 TRILHANDO SOB AS PÁGINAS: UMA JORNADA PELO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO

O livro didático é um recurso pedagógico importante para professores e alunos no processo de escolarização. Além de veicular conteúdos escolares considerados relevantes em uma determinada época, ele serve para orientar a prática de sala de aula, uma vez que propõe a organização dos conteúdos, exercícios e avaliações. Em alguns contextos, ele é o único material disponível para dar apoio às aprendizagens. Trata-se, também, de um instrumento para a formação cultural que a escola oferece. Ele propicia a difusão da cultura e do conhecimento, Bezerra e Luca (2006), por sua vez, salientam que o mesmo precisa ser compreendido como:

Elemento importante na construção do saber escolar e do processo educacional espera-se que contribua para o aprimoramento da ética, imprescindível ao convívio social e à construção da cidadania. Nesse sentido, há que se verificar, nos textos e nas atividades, a existência de uma real preocupação em despertar no aluno a prática participativa, a sociabilidade, a consciência política, enfim, a cidadania, entendida em seu sentido mais amplo (p. 37).

Segundo Choppin (2004), o livro didático tem quatro funções essenciais: a função referencial, pois ele é suporte para os conteúdos educativos e mantém guardados os conhecimentos historicamente relevantes; a função instrumental, que diz respeito à aquisição de competências disciplinares ou transversais, à apropriação de habilidades por meio de métodos de aprendizagem; a função ideológica ou cultural, que remete à colaboração que esse material proporciona para a construção da identidade nacional, por meio da transmissão da língua, da cultura e de valores de

uma determinada época; a função documental, compreendendo-o como um repositório de materiais para a consulta e o desenvolvimento da criticidade e do senso analítico do estudante.

Neste contexto, o LD se bem estruturado e bem utilizado, pode ser uma ferramenta para desenvolver o senso analítico dos discentes ao fornecer conteúdos que vão além da memorização e que incentivem a análise, a comparação e a interpretação de diferentes perspectivas; que apresente desafios e questões abertas que levem à argumentação e ao debate; que integre diferentes áreas de conhecimento para que o estudante desenvolva uma visão ampla e crítica dos temas abordados; Enfim, mesmo sendo um documento, o LD pode ser um instrumento representativo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Desta forma, tem-se a necessidade de verificar a elaboração destes materiais constantemente. Os conteúdos disciplinares selecionados para integrar essas obras, muitas vezes, são definidos por documentos oficiais nacionais, que estabelecem as referências para os currículos escolares. Em nosso país, atualmente, as escolas públicas e privadas têm como referência a BNCC para todos os níveis. Nesse contexto, ela passou a ser referência para a elaboração dos livros didáticos também.

Isso significa que o PNLD avalia e aprova as obras didáticas de acordo com a política nacional da educação vigente. No âmbito da política do livro didático no Brasil, desde 2017, tal programa passou a ter como objetivo apoiar a implantação da BNCC nos currículos dos sistemas e das redes de ensino.

A necessidade de distribuição de livros didáticos vinha ao encontro da expansão do ensino público no Brasil. Com a nova clientela que adentrava o sistema educacional – e, agora, em grande número –, ele passou a ter funções diversas na vida profissional dos professores, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e no cotidiano das escolas brasileiras.

O PNLD é, então, uma política pública executada pelo FNDE e pelo MEC, destinada a avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita. Com ele, são beneficiadas as escolas públicas de Educação Básica das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, além das instituições de Educação Infantil comunitárias, filantrópicas e conveniadas com o poder público. Seu propósito é assegurar a gratuidade e a distribuição dos livros didáticos para o ensino fundamental público, incluindo a fase de alfabetização.

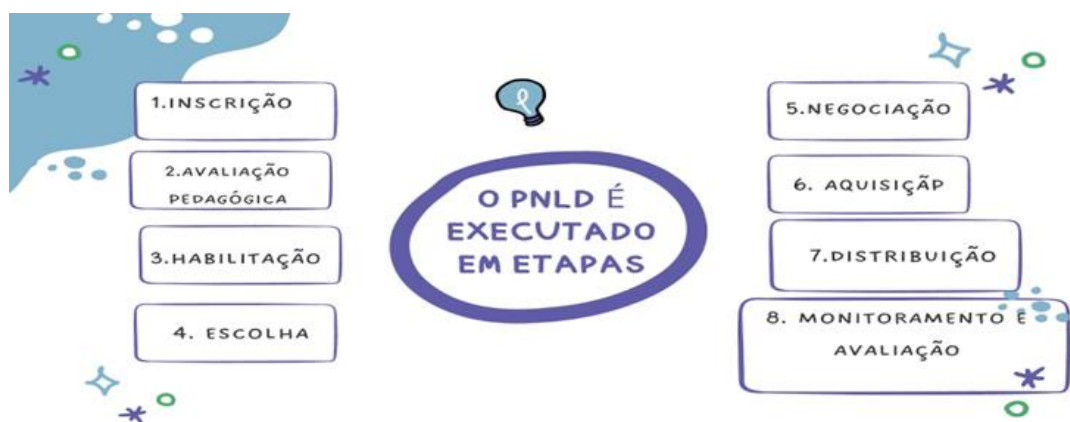
As redes escolares federal, estadual e municipal contam com outros dois programas para prover o livro didático: o Programa Nacional do Livro e do Material Didático para o Ensino Médio (2003) projeto piloto de 2005 a 2007, e para a Alfabetização de Jovens e Adultos (2007), além das parcerias com o programa Brasil Alfabetizados. Para as escolas públicas e conveniadas que atendem os portadores de necessidades especiais, são distribuídas obras específicas em braile e dicionários trilíngues (Português, Inglês e Libras).

É importante ressaltar que a realização do PNLD é de forma alternada. Há ciclos pelos quais os segmentos da Educação Infantil, dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio são atendidos. No ano em que certos segmentos não são atendidos, eles recebem apenas a reposição das obras, para complementar o número de matrículas novas registradas, e repor livros avariados ou não devolvidos. Essa ação se dá por meio das reservas técnicas dos órgãos locais, como os núcleos regionais de educação.

Segundo o MEC, o FNDE tem a obrigatoriedade de assegurar os recursos necessários para a execução do programa, que se responsabiliza em adquirir e distribuir os materiais selecionados pelo MEC, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB). Nesse sentido, o PNLD atende apenas as instituições que tenham aderido formalmente ao programa, mediante assinatura de um termo específico.

Conforme o Decreto nº 9.099/2017 (Brasil, 2017a), o PNLD é executado em etapas, apresentadas na Figura a seguir.

Figura 2- Etapas de execução do PNLD



Fonte: elaborada pela autora com base em Brasil (2023). <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/guia-pnld-2020-15/12/2022>.

Conforme exposto, para viabilizar a inscrição de materiais didáticos no PNLD, o MEC lança um edital elaborado em conjunto com o FNDE para convocação de interessados, especificando as condições de participação, as características das obras e os prazos. A partir disso, há uma triagem que compreende duas fases: a primeira fase que compreende a validação da inscrição, na qual é feita a verificação dos atributos editoriais da documentação, dados e obras cadastradas que deverão atender às exigências e aos requisitos do edital; e a segunda fase que é a análise de atributo físico da obra, que é realizada na obra impressa entregue após o resultado da avaliação pedagógica.

Após a validação da inscrição, os livros passam para uma avaliação pedagógica, realizada de acordo com orientações e diretrizes estabelecidas pelo MEC e com base em critérios especificados no edital. As equipes de avaliação decidem, de forma fundamentada, pela aprovação do material didático; aprovação condicionada à correção de falhas pontuais ou reprovação. Cabe dizer que, antes dessa avaliação das obras inscritas no PNLD iniciar-se, na metade dos anos 1990, o MEC vinha comprando e distribuindo livros didáticos preconceituosos, desatualizados e com erros conceituais (Cassiano, 2004).

Portanto, a avaliação dos materiais didáticos passou por algumas mudanças ao longo do desenvolvimento do PNLD. Até a edição de 2000-2001, o MEC escolheu coordenadores para cada área de conhecimento e constituiu as equipes de avaliadores. Depois, a Portaria nº 82/2000 estabeleceu novas normas para esse processo avaliativo. Desse modo, a partir do PNLD de 2002, o MEC passou a adotar uma nova sistemática, descentralizando sua execução e fazendo parcerias com as universidades públicas com reconhecida competência no ensino e na pesquisa nas diferentes áreas de especialidade.

Ademais, nas primeiras edições do PNLD, os livros eram avaliados isoladamente. A partir do PNLD de 2002, os livros passaram a ser avaliados por coleção, com o objetivo de garantir o desenvolvimento curricular (Cassiano, 2014). Antes disso, havia a possibilidade de um livro do 5º ano, por exemplo, ser bem avaliado, e um livro de outro ano da mesma coleção ser excluído. Com a nova medida, as editoras só poderiam inscrever coleções inteiras que, por sua vez, seriam aprovadas ou excluídas na íntegra.

A partir do PNLD de 2012, em decorrência do Decreto nº 7.084/2010, ocorreram novas mudanças em relação à avaliação pedagógica, que passou a ser realizada por

universidades públicas, de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo MEC. Para realizar tal avaliação, as instituições formavam equipes constituídas por professores do seu quadro funcional, além de professores convidados de outras instituições de Ensino Superior e da rede pública de ensino. (Brasil, 2010a)

Na disputa pelo mercado governamental, as editoras precisam ter suas obras aprovadas na avaliação do MEC para participar do PNLD. Conseqüentemente, a exigência de qualidade do livro didático pauta-se no poder de compra que o governo tem por meio do FNDE. Para fins de aquisição, os materiais didáticos são produzidos diretamente pelas empresas contratadas e cabe ao FNDE a responsabilidade por sua distribuição, intermediada pela empresa contratada especificamente para esse fim.

Já para fins de distribuição, o quantitativo de exemplares de materiais didáticos para os estudantes e os professores e de acervos para salas de aula e bibliotecas é definido com base nas projeções de matrículas das escolas beneficiadas, de acordo com os dados do Censo Escolar. Mas também é mantida uma reserva técnica de material didático, para atendimento das matrículas adicionais ou não computadas nessas projeções.

Por fim, chega-se à etapa de monitoramento e avaliação, que consiste no controle de qualidade e na supervisão da produção e da distribuição do material didático, no monitoramento das redes de ensino participantes e na avaliação da execução do PNLD.

Sendo assim, podemos dizer que o livro didático é o material mais rentável no mercado editorial, não só por ser obrigatória a sua utilização, mas também por ter sua venda cíclica e relacionada diretamente ao calendário escolar, por ser um bem de consumo não durável (que, apesar de reaproveitado, é repostado a cada três anos) e por ter a sua venda e, principalmente, o seu pagamento, garantido por meios governamentais. Ou seja, a produção, a venda e a distribuição desse tipo de material é um bom negócio.

Refletindo sobre esse processo, consideramos o inegável gasto público destinado a essa demanda e a diversificada gama de interesses que cerca essa ação. As empresas e as editoras dos livros didáticos direcionam suas ações tanto para as escolas, responsáveis pelas escolhas do material, quanto para o estado, provedor das políticas públicas que destinam verbas para a compra dele em grande escala.

Para Cassiano, a indústria do livro é, ao mesmo tempo, agente cultural e empresário, mas a “complexidade e a concentração da capital inclinam a balança para o lado do empresário em detrimento do papel do agente cultural” (2007, p. 8).

Esta afirmação de Cassiano (2007) reflete o duplo papel que a indústria do livro didático exerce: a função cultural e econômica. Segundo o autor, a complexidade e a concentração do capital acabam favorecendo a dimensão empresarial em detrimento da função cultural.

Entendemos que, a indústria do livro também é um setor econômico movido pelo lucro, que envolve a produção, distribuição e comercialização de livros. Nesse sentido, ela está envolvida com a logística, com as editoras, com os custos de produção e com a rentabilidade, o que, na maioria das vezes, é influenciada por interesses comerciais. E pensando em livros didáticos, a rentabilidade é grande e garantida periodicamente por recursos federais.

Ainda, esta indústria envolve uma série de atores e processos que tornam a produção e distribuição de livros cada vez mais desafiadoras e dinâmicas. O mercado editorial é, em grande parte, dominado por grandes editoras e grupos empresariais que controlam uma grande fatia do mercado, limitando a diversidade de publicações e a autonomia das editoras menores.

Já como agente cultural, a indústria do livro tem um papel fundamental na produção e disseminação de ideias, no estímulo à leitura e ao acesso à cultura. Ela é responsável por oferecer aos leitores uma diversidade de obras literárias e científicas, para promover o conhecimento, a reflexão e o entretenimento.

Quando consideramos a indústria do livro como agente cultural, estamos nos referindo à sua função essencial de ser um veículo de disseminação cultural e intelectual. Essa responsabilidade vai além da simples comercialização de livros, pois envolve um compromisso com a produção e circulação de conhecimento e valores culturais, além de promover o acesso à cultura de maneira democrática e inclusiva.

Quanto aos livros didáticos, o papel da indústria do livro como agente cultural se torna ainda mais evidente, pois esses materiais têm uma função educacional direta e desempenham um papel importante nos processos de ensino e aprendizagem em grande parte das instituições de ensino do país. A indústria de livros didáticos é responsável por disponibilizar recursos que dão suporte ao aprendizado dos estudantes.

Em resumo, a afirmação de Cassiano (2007) aponta para o fato de que a indústria do livro, apesar de sua relevância cultural, é muitas vezes dominada por interesses econômicos. A concentração do poder financeiro e a busca por lucro acabam enfraquecendo o papel cultural da indústria, limitando a diversidade e o acesso a obras literárias e culturais que poderiam ser mais enriquecedoras do ponto de vista social e cultural.

Então, pelo espaço que é destinado ao livro didático nas escolas, principalmente depois do PNLD, é esperado que as editoras se preocupem em oferecer um produto que seja comercialmente interessante, mais competitivo, que esteja dentro dos critérios de compra do programa e que consiga se manter no mercado pelo maior tempo possível, com a capacidade de se adequar às faixas etárias, ao nível de desenvolvimento intelectual do aluno e aos movimentos dos documentos oficiais. Isso não significa que o livro mais vendido é o melhor: pode simplesmente ser o resultado de estratégias, com o objetivo de conseguir o monopólio de vendas nas unidades escolares.

Diante dos apelos das editoras para a escolha de um ou outro material didático, está o professor que, nem sempre, tem uma formação acadêmica eficaz, que possibilite uma reflexão da relação teoria e prática e que fundamente uma análise crítica do que lhe é oferecido.

Na Figura a seguir, podemos observar os últimos dados informados pelo FNDE em relação ao PNLD de 2018, considerando o investimento na aquisição e distribuição de livros didáticos para serem usados por estudantes e professores das três etapas da Educação Básica, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e das escolas do campo.

O Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) teve o maior número de alunos atendidos, superando 21 milhões de estudantes e recebendo mais de 53 milhões de exemplares de livros. Ensino Médio, apesar de atender um número menor de estudantes (7.089.004 alunos), recebeu um número expressivo de livros (89.381.568 exemplares) e um dos maiores investimentos financeiros (R\$ 879.770.303,13).

O PNLD Campo atendeu 840.713 alunos e distribuiu 7.167.788 exemplares com um investimento de R\$ 50.305.263,29.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) beneficiou 2.075.973 alunos, recebendo 3.374.120 exemplares e um investimento de R\$ 46.160.440,28.

O investimento total do PNLD 2018 foi de R\$ 1.467.232.112,09, resultando na distribuição de 153.899.147 exemplares para mais de 31 milhões de estudantes em todo o Brasil.

Figura 3- Aquisição e distribuição de livros didáticos do PNLD

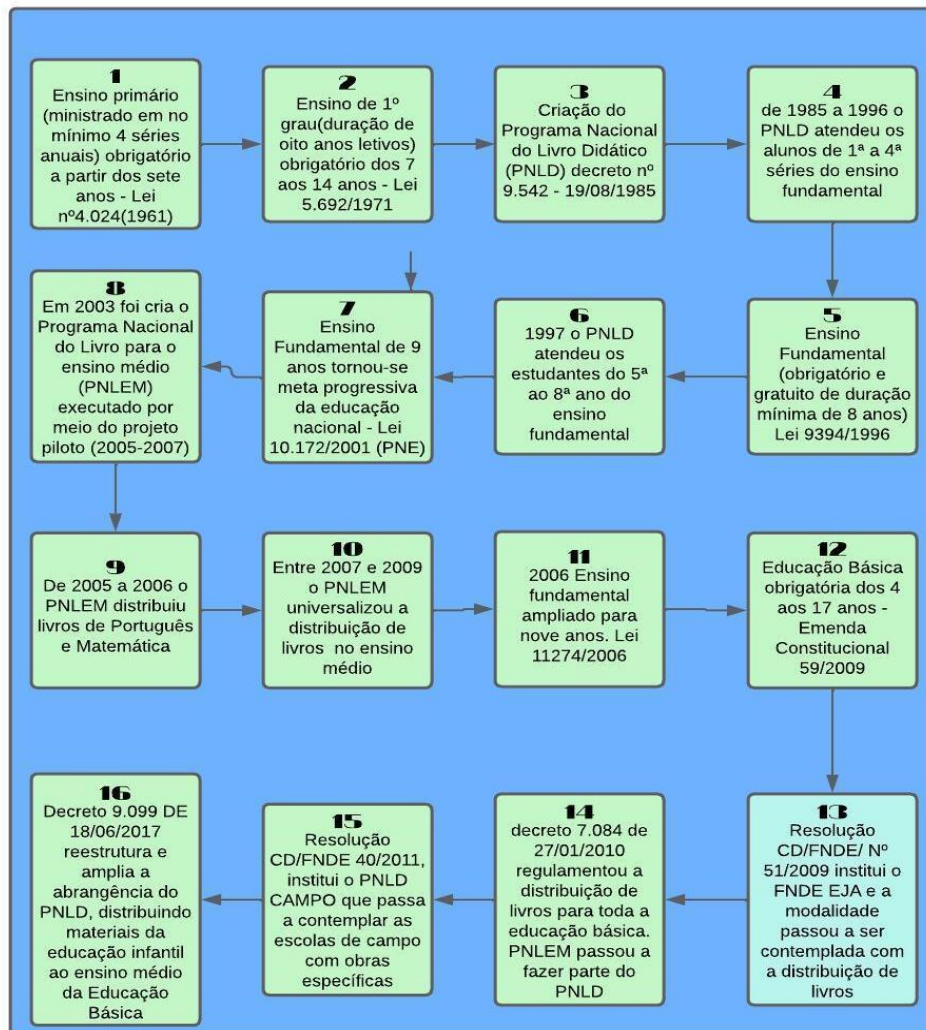
2018					
Atendimento a todos os alunos do ensino médio.					
Reposição dos livros consumíveis para os alunos de todas as séries do ensino fundamental, EJA e campo.					
Livros adicionais consumíveis e reutilizáveis para cobrir acréscimos de matrículas para os alunos de todas as séries do ensino fundamental e campo.					
Ano do PNLD	Atendimento	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Exemplares	Valores (R\$)
					Aquisição
PNLD 2018	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	39.879	10.442.701	26.359.755	239.238.536,30
	Anos Finais do Ensino Fundamental	49.752	10.687.135	27.615.896	251.757.569,09
	Ensino Médio	20.418	7.089.004	89.381.588	879.770.303,13
	PNLD Campo	27.948	840.713	7.167.788	50.305.263,29
	Educação de Jovens e Adultos - EJA	27.948	2.075.973	3.374.120	46.160.440,26
	Total do PNLD 2018			31.135.526	153.899.147	1.467.232.112,09

Fonte: Brasil (2023). <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-pnld-anos-anteriores> (Acesso em 15/06/2024).

Os números informados pelo FNDE nos possibilitam entender o impacto que o poder de compra dos materiais didáticos causa na constituição do campo editorial brasileiro. Eles têm um público de leitores regulares pelo seu alcance em um país como o Brasil e pelo papel que desempenham na formação educacional, já que muitas instituições de ensino fazem deles seu principal material didático.

Há todo um cenário favorável à democratização da escolarização no Brasil. O quadro abaixo demonstra o PNLD em articulação à Constituição de 1988 e à LDB, que fixa a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino Fundamental. O Ensino Médio vai fazendo parte desse quadro progressivamente, no momento em que a idade obrigatória para a permanência na escola é de 4 a 17 anos pela Lei nº 59/2009. No quadro abaixo demonstra a aquisição e distribuição do PNLD em consonância com a legislação referente aos materiais didáticos e à Educação de maneira geral.

Figura 4-Aquisição e distribuição de livros didáticos do PNLD



Fonte: Imagem criada pela autora com base no quadro disponível em https://cdn.evq.gov.br/cursos/393_EVG/scorm/modulo01_scorm01/scormcontent/index.html#/lessons/M9wgjDU3Wp3LzhuGSpa8hzli4IA-wml

Várias mudanças ocorreram na trajetória do PNLD, ampliando tanto a sua abrangência quanto a sua qualidade e variedade de materiais distribuídos. Nas suas primeiras edições, a aquisição e a distribuição de livros didáticos, apesar de significativas, não atendiam a todos os alunos da Educação Básica da rede pública.

Outra ação que consideramos de grande importância na abrangência do referido programa é a distribuição de dicionários, obras complementares e obras literárias voltadas ao processo de letramento. Desde 2000, além dos livros para as disciplinas comuns do currículo, nomeadas pela BNCC como componentes curriculares, ele passou a incluir dicionários de Língua Portuguesa. A princípio, era um para cada aluno e, depois, em 2006 em número reduzido, com a prioridade de utilização em sala de aula. Primeiramente, esses materiais foram disponibilizados para os primeiros anos do

Ensino Fundamental, ampliando para os últimos anos da mesma etapa e, por fim, para o Ensino Médio, em 2012 (Brasil, 2012a).

Nos anos 2010 e 2013, as obras complementares das áreas de Ciências da Natureza e Matemática e Linguagens e Códigos foram entregues para os alunos, para fomentar a leitura e disponibilizar alternativas de trabalho e formas de acesso aos conteúdos curriculares para além das obras didáticas. Já em 2014 e 2017, nas edições do PNLD Alfabetização na Idade Certa, foram entregues os acervos com obras literárias para os alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

O Decreto nº 9.099 unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo PNLD e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). O PNBE tinha como principal meta garantir que alunos e professores das escolas públicas tivessem acesso gratuito, para promover o hábito da leitura e contribuir para a formação de leitores. (Brasil, 2017a)

A reestruturação do PNLD em 2017, alinhando-o à BNCC, representou uma mudança significativa na forma como os livros didáticos são selecionados e distribuídos para as escolas públicas no Brasil. Embora essa reformulação tenha como objetivo garantir a coerência entre os materiais didáticos e o currículo nacional, ela também gera desafios e controvérsias.

Podemos ressaltar como primeiro ponto o equilíbrio entre padronização e a diversidade regional. A BNCC foi criada para definir um currículo mínimo a ser seguido por todas as instituições educacionais do país, garantindo que os estudantes tenham acesso aos mesmos conteúdos essenciais, independentemente da região em que vivem. No entanto, essa padronização pode entrar em conflito com a necessidade de contemplar a diversidade regional e cultural do Brasil. A própria BNCC, nas competências gerais 6 e 9, prevê a valorização da diversidade, contudo padronizar e diversificar são antônimos que não cabem na mesma ação.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

[...] 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e **valorização da diversidade de indivíduos** e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018a, p.9, grifos nossos)

Muitas escolas, especialmente em comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas e rurais, possuem realidades específicas que não necessariamente se encaixam no modelo proposto pela BNCC. A educação nessas regiões frequentemente requer abordagens diferenciadas que respeitem tradições locais, modos de vida e línguas maternas. No entanto, ao tornar o alinhamento à BNCC um critério obrigatório para a seleção de materiais no PNLD, há o risco de que essas especificidades sejam negligenciadas, tornando o ensino mais distante da realidade dos alunos.

Outro ponto importante a se considerar é que o simples fato de os livros didáticos estarem alinhados à BNCC não garante, por si só, uma melhoria na qualidade da educação. Os LD devem ser pedagogicamente eficientes, didaticamente acessíveis e atrativos para os alunos. Um risco da padronização excessiva é que os livros didáticos fiquem engessados, priorizando apenas a transmissão de informações de forma rígida, sem estimular a criatividade, a interpretação e o prazer pela leitura.

Estamos no dilema que Apple (2003) chamou de “modernização conservadora” ao explorar este assunto. Mais do que apenas garantir que os livros sigam a BNCC, é necessário pensar em um modelo de ensino que seja flexível, inclusivo e capaz de formar cidadãos críticos, criativos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo. Parece-nos contraditório, ludibriante, dizer ser necessário promover uma Educação emancipadora se “somente aumentando o controle sobre o currículo e sobre o ensino (e sobre alunos, com certeza), restaurando as tradições ‘perdidas’, fazendo a Educação mais disciplinada e competitiva, como era no passado, só então poderemos ter uma escola eficiente” (Apple, 2003, p. 131).

Outra inovação no âmbito do PNLD exigiu que, a partir de 2019, os materiais digitais que integrassem as obras, como os materiais com conteúdo complementar para os professores, fossem licenciados em *Creative Commons*, para ampliar os usos possíveis pelos usuários e pelo próprio MEC. Essa licença tem a sigla CC BY NC, o que significa que o material pode ser copiado, redistribuído, adaptado ou usado para compor outros tipos de materiais, desde que a fonte seja citada e que não haja nenhum tipo de comercialização.

Para além disso, é importante observarmos como o redesenho do PNLD impactou as edições de 2019 e 2020. A edição do PNLD de 2019, referente à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi a primeira reestruturada pelo Decreto nº 9.099 (Brasil, 2017a). Desse modo, pela primeira vez,

o segmento da Educação Infantil foi contemplado no PNLD. Ou seja, docentes responsáveis pela educação de crianças entre zero a cinco anos e 11 meses escolheram recursos pedagógicos para apoiá-los no dia a dia da creche e da pré-escola.

Já em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, pela primeira vez, foram disponibilizadas obras didáticas do componente curricular Educação Física. Ainda houve a possibilidade de escolha de obras interdisciplinares de dois tipos: uma reunindo Geografia e História, e outra reunindo Ciências, Geografia e História.

Também cabe mencionar que foram avaliados pelo MEC livros de Projetos Integradores, que consistem em obras com propostas pedagógicas que integram, no mínimo, dois componentes curriculares. O PNLD de 2020, por fim, foi destinado aos anos finais do Ensino Fundamental e contemplou livros de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, Geografia e História, além de obras Interdisciplinares de Linguagens, contando com Língua Portuguesa e Arte, e obras de Projetos Integradores. (Brasil, 2021b)

A inclusão de obras interdisciplinares pode ser vista como um avanço, pois busca romper com a fragmentação do ensino e incentivar conexões entre diferentes disciplinas. No entanto, é preciso que essa interdisciplinaridade seja realmente aplicada na prática escolar que essas obras interdisciplinares sejam apenas um acréscimo teórico, sem uma real mudança na forma como o conhecimento é ensinado e aprendido.

Os Projetos Integradores, incluídos no PNLD 2020, são uma tentativa de incentivar uma abordagem mais dinâmica do ensino, conectando diferentes áreas do conhecimento por meio de atividades práticas e investigativas. Contudo, é necessário pensar, se na prática, eles são viáveis. Problemas como a estrutura das escolas e o tempo de implementação para desenvolver esses projetos de forma significativa; a formação adequada dos professores para aplicar as metodologias baseadas em projetos; a própria qualidade do material em termos de suporte prático e teórico para a realização destes projetos.

O sucesso dos Projetos Integradores depende da capacidade das escolas e dos professores de transformar os conteúdos teóricos em experiências reais de aprendizagem e da qualidade do material a ser utilizado. Se os materiais não forem bem elaborados ou se não houver suporte pedagógico adequado, esses projetos

podem acabar se tornando apenas uma formalidade dentro do currículo, sem impacto real no aprendizado dos alunos.

3.2.1 As Páginas em Mudança: A Adaptação do PNLD em 2021 para o Novo Ensino Médio

O processo de escolha das obras do PNLD se inicia com a publicação de um edital, lançado pelo MEC. No caso do PNLD de 2021, tal edital foi lançado em 2019, para escolher as obras em 2021 e entregá-las para utilização em 2022. Seu objetivo era a convocação de interessados em participar do processo de aquisição de obras didáticas, literárias e de recursos digitais destinados aos estudantes, professores e gestores das escolas do Ensino Médio da Educação Básica pública, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, conforme condições e especificações pré-estabelecidas.

De modo geral, um edital dessa natureza apresenta as condições, normas e formatos adequados que os livros didáticos devem seguir para serem candidatos à adoção pelas escolas. Para o PNLD de 2021, a organização e distribuição das escolhas ocorreu em duas fases, como mostra a figura a seguir.

Figura 5- Fases do PNLD de 2021



Fonte: elaborada pela autora com base nas informações do PNLD de 2021.

Essas obras são reutilizáveis e têm um ciclo de uso previsto de quatro anos. Os modelos de escolha são as possibilidades de organização de professores, escolas e Secretarias de Educação em torno da análise e adoção das obras didáticas. Os modelos de escolha referem-se às opções e processos pelos quais as escolas e as redes de ensino selecionam os livros didáticos a serem utilizados em sala de aula. A escolha desses materiais segue uma série de etapas e diretrizes que garantem que os livros atendam aos requisitos pedagógicos e às necessidades dos alunos. Os

principais modelos de escolha utilizados no programa são: escolha individual por escola, escolha por rede de ensino, escolha coletiva com a participação da comunidade escolar, escolha por área de conhecimento ou componentes curriculares e escolha baseada nos critérios da BNCC.

No PNLD em questão, a rede de ensino de cada localidade ficou responsável por decidir e informar qual modelo de escolha seria o mais apropriado para suas escolas e professores. O registro da escolha foi feito exclusivamente pelo diretor escolar, que precisava estar cadastrado no PDDE Interativo, uma plataforma independente voltada à gestão das secretarias de educação estaduais e municipais e das escolas públicas²⁸.

Nesse contexto, foram atendidas as turmas de Ensino Médio das escolas públicas (1º, 2º e 3º), mediante a escolha da Fase 1, composta por quatro obras para Projetos Integradores e uma obra para Projeto de Vida, como mostra a Figura 6.

Podemos afirmar que, na reforma do Ensino Médio, os materiais didáticos tiveram que se adequar aos itinerários formativos. Primeiramente, houve o aumento da carga horária para aulas por dia e a flexibilização curricular, com a justificativa de um ensino focado no aluno e no seu “desenvolvimento integral”. Porém, somente Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática ficaram como obrigatórias (Brasil, 2018, s/p).

Até 2021, cada disciplina tinha um livro didático em volume único. A partir do edital publicado nesse ano, os materiais passaram a ser disponibilizados por área de conhecimento, sendo seis para cada área, nomeadas de Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, sem uma ordem específica. Dessa forma, entendemos que o professor teria a autonomia de definir quando utilizar cada obra, de acordo com o projeto pedagógico de cada escola.

O material didático foi dividido em cinco finalidades, identificadas da seguinte maneira: 1) obras didáticas de projetos integradores e projeto de vida; 2) obras didáticas por área do conhecimento e obras didáticas específicas; 3) obras de formação continuada – professor e gestor; 4) obras de recursos digitais; e 5) obras literárias.

²⁸ O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar, desenvolvida pelo MEC em parceria com as secretarias de educação, e está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar. Seu endereço eletrônico é: pddeinterativo@mec.gov.br.

As “Obras Didáticas de Projetos Integradores e de Projeto de Vida” são livros organizados em volumes únicos. Os projetos integradores visam relacionar as áreas de conhecimento com uma proposta de ensino e aprendizagem para contextualizar os conteúdos do currículo e estimular a criatividade e o interesse do estudante através da interdisciplinaridade. A proposta é a implementação da pedagogia de projetos, de modo a promover a interdisciplinaridade e o ensino contextualizado.

Nesse sentido, cada área de conhecimento tem um livro formado por seis projetos, dos quais quatro tiveram seus temas definidos pelo edital, estabelecendo também as competências a serem trabalhadas em cada um. Cada projeto deve ser definido da partida ao produto final ao ser criado, passível de ser apresentado ao público externo e privilegiando o uso de tecnologias da informação. O ponto de discussão é que o material já vem fechado com começo, meio e fim, o que contradiz a pedagogia de projetos – que prioriza a experimentação, a exploração e o pensamento crítico, colocando o aluno como protagonista de sua aprendizagem e o professor como orientador.

Quanto ao projeto de vida, tido como um componente curricular, seu objetivo é trabalhar o autoconhecimento e o planejamento profissional para o futuro, desde o 1º ano do Ensino Médio, o que colaboraria para a escolha do itinerário formativo no 2º ano. Podemos pensar em duas contradições no planejamento do NEM aqui: ao mesmo tempo em que se fala em excesso de disciplinas, incluem-se mais duas; ao pensar em uma disciplina que visa proporcionar reflexão sobre si e sobre o planejamento para o futuro, teoricamente, o profissional mais indicado seria da área da Psicologia, Sociologia ou Filosofia, contudo, qualquer professor, de qualquer área, pode ministrá-la, desde que tenha “perfil” – o que não acontece na prática. Nesse cenário, com a diminuição da carga horária de muitas disciplinas, muitos professores se veem sem opção e, mesmo sem ter aptidão para ministrar essas aulas, acabam por completar a sua carga horária com elas, restando para o material didático orientá-los, já que as formações são bastante raras.

Já as “Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Obras Didáticas Específicas” são destinadas aos estudantes e professores do Ensino Médio. Vale informar que há apenas um livro didático para cada área de conhecimento, composto por seis volumes de até 160 páginas. No que tange a essa mudança, podemos pensar, primeiramente, na formação específica de cada professor que é desvalorizada, assim como a sua disciplina. Ou seja,

A produção de livros didáticos por área de conhecimento incentiva justamente essa adoção do professor generalista como regra. E se antes o docente formado em outra área acabava tendo que ensinar conceitos, temas e teorias da disciplina que assumisse, ainda que limitando-se a seguir o livro didático, agora a tendência é a redução do ensino de toda a área de conhecimento à sua disciplina de formação, dado que o livro “liberto das fronteiras disciplinares” possibilitará isso (Carvalho, 2021, s/p).

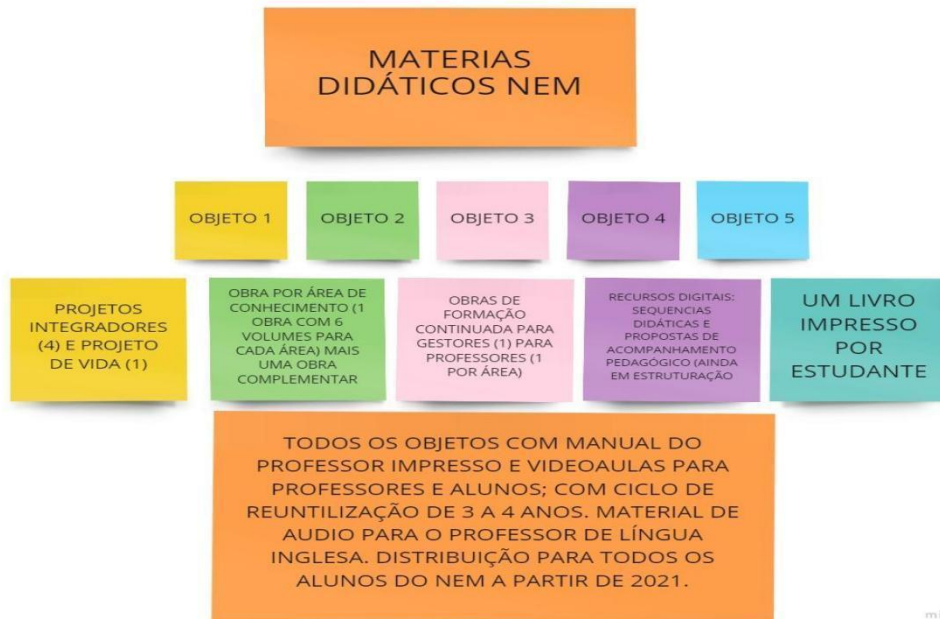
Além disso, podemos refletir sobre o seguinte: o ensino pode perder qualidade, generalizando a especificidade de cada disciplina e possibilitando, a longo prazo, que todo professor possa ministrar qualquer disciplina?

As “Obras de Formação Continuada – Professor e Gestor”, por sua vez, trazem para as editoras a responsabilidade de formar os professores e a equipe gestora – o que era, antes, papel das redes de ensino. O material é composto por um livro para a equipe gestora e outro para os professores de cada área do conhecimento (um volume por disciplina). As obras de formação continuada para professores devem desenvolver quatro dimensões, citadas de forma concatenada ao longo da obra: Conhecimento de si, do outro e do nós (miniprojeto de vida para os professores); O saber disciplinar em xeque (problematização do isolamento disciplinar); Área de conhecimento em foco (problematização da interdisciplinaridade); Repensando a avaliação (mapeando de novos processos de avaliação) (Brasil, 2020c).

O material intitulado “Recursos Digitais” teve um edital próprio, publicado em 2021. Ele está diretamente ligado à possibilidade de termos o ensino na modalidade a distância, previsto nas novas DCN do Ensino Médio, que permitem que haja a oferta de 25% da carga horária do Ensino Médio regular e 85% na EJA (Brasil, 2018^a). Tal obra é composta por videoaulas e sequências didáticas com atividades para serem aplicadas e resolvidas, dividida por áreas de conhecimento e há um material específico para o Inglês e Português.

As “Obras Literárias” fazem parte do PNLD Literário e são destinadas a compor o acervo da escola. Elas devem ser acompanhadas de um videotutorial para os alunos e professores. Sua escolha se deu no primeiro semestre de 2022 e sua entrega foi realizada no segundo semestre do mesmo ano. São obras em português e em inglês, que propõem “desenvolver no aluno a interpretação e o gosto pela leitura” (Brasil, 2020c, s/p). Em suma, segundo o Portal do MEC, essas obras foram distribuídas da seguinte forma:

Figura 6- Materiais didáticos do NEM



Fonte: elaborada pela autora com base nas informações do PNLD Conectado (2021).

Especificamente a obra de Língua Portuguesa a qual este estudo se propõe a avaliar faz parte do objeto 2. Para área de Linguagens e suas tecnologias, além dos seis volumes, há vinculada à coleção uma obra com os conteúdos unificados para o uso durante os três anos do Ensino Médio. Quanto à tecnologia, o edital menciona no item -2.1.8. Qualidade do texto e adequação temática:

e. Propor, de forma contextualizada, pesquisas de campo; visitas guiadas (a museus, centros de pesquisas, empresas...) e o uso pedagógico da tecnologia (laboratórios virtuais, simuladores, videogames). (Brasil, 2020b, p.56)

E também no item – 1.1.2. Critérios eliminatórios específicos da obra didática específica da Língua Portuguesa, na estruturação do volume único da obra específica de Língua Portuguesa, além de seguir os critérios eliminatórios comuns, deve-se “1.1.2.1.10. Explorar o uso pedagógico de tecnologias digitais, bem como o estudo de gêneros virtuais.” (Brasil, 2020c, p.73).

A exigência do uso pedagógico das tecnologias digitais no PNLD 2021 para as obras de Língua Portuguesa reflete uma tentativa do governo de modernizar o ensino e aproximá-lo das práticas sociais contemporâneas.

No entanto, essa diretriz também levanta uma série de questionamentos sobre a viabilidade, efetividade e desigualdade no acesso e no uso dessas tecnologias no contexto escolar brasileiro. Logo de início, podemos pensar nos problemas de

infraestrutura, como acesso à internet de qualidade, computadores suficientes, capacitação docente e a falta de diretrizes claras para implementar tais recursos.

Desta forma, a modernização acaba sendo mais uma exigência burocrática que uma ação efetiva no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, quando utilizada de maneira superficial, a tecnologia acaba sendo um recurso estético para tornar o material “moderno”, ou só para cumprir as exigências do edital, sem promover efetivamente as habilidades relacionadas à aprendizagem de Língua portuguesa.

A exigência do uso pedagógico da tecnologia no PNLD 2021, pode ser analisada sob a ótica do Neotecnicismo Pedagógico que é

[...] concebido na atualidade como um processo de ensino e aprendizagem pautado em resultados norteados pela racionalidade técnica da década de 1970, espera-se assegurar a “eficiência e a produtividade” na educação, em que as políticas educacionais salientam o critério da qualidade mediante a utilização intensiva das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como estratégia – tal aspecto é superior ao paradigma tecnicista dos anos 1970, que adequa a educação escolar à sociedade da informação. (Brasão, 2024, p.1069)

Desta maneira, a tecnologia pode ser utilizada como treinamento técnico no qual os alunos aprendem a dominar ferramentas digitais sem, necessariamente, desenvolver uma compreensão crítica sobre a linguagem, a comunicação e a própria tecnologia. Atualmente é comum vermos ferramentas digitais serem utilizadas para avaliar o desempenho dos alunos com base em métricas quantitativas, priorizando resultados mensuráveis em detrimento do desenvolvimento de habilidades interpretativas. Isso pode levar à adoção de metodologias de ensino baseadas em exercícios mecânicos, como *quizzes*²⁹ e testes padronizados, que reforçam a memorização ao invés da construção ativa do conhecimento.

Outro reflexo do Neotecnicismo na incorporação da tecnologia ao ensino é a possibilidade de redução do papel do professor a um mero executor de metodologias tecnológicas predefinidas. A valorização da tecnologia como principal recurso pedagógico pode levar à ideia de que o ensino pode ser automatizado ou padronizado, o que minimiza a importância da mediação docente no processo de ensino e aprendizagem. Isso desumaniza o ensino e a Educação deixa de ter o espaço de diálogo e construção de conhecimento.

²⁹ Questionário; teste ou agrupamento de questões; sequência de perguntas que, partindo das respostas, investigam o conhecimento de alguém sobre um assunto (QUIZ, 2025).

No caso específico da Língua Portuguesa, a inclusão de gêneros virtuais e do uso pedagógico das tecnologias digitais pode ser positiva se for pensada de forma crítica e contextualizada. No entanto, esses elementos não podem ser reduzidos a ferramentas de treinamento instrumental, no qual o foco está apenas na adaptação às novas plataformas de comunicação.

Com a implantação do NEM, a política pública do livro didático passou por mudanças significativas, refletindo a busca pela melhoria da qualidade e pela universalização da distribuição desse recurso essencial. O livro didático permanece como um dos principais instrumentos de apoio ao ensino na escola pública, proporcionando acesso aos conteúdos e auxiliando tanto alunos quanto professores no processo de aprendizagem.

A ampliação da oferta de materiais e a integração de recursos digitais podem agregar maior dinamismo e versatilidade ao ensino, permitindo novas formas de interação com o conteúdo, conforme a sua intencionalidade e utilização. Além disso, a inclusão do material didático de Educação Física dentro do conjunto de conteúdos de Linguagens e Novas Tecnologias representa uma inovação na organização curricular. No entanto, ainda persistem desafios, como a ausência de materiais específicos para o ensino de Espanhol e a falta de recursos acessíveis para estudantes com necessidades especiais, como conteúdos em Libras, o que limita a inclusão de parte do público escolar.

Em vista disso, salientamos que o PNLD necessita estar sempre passando por mudanças, para se tornar cada vez mais uma política bem estruturada, que consegue atender ao seu objetivo maior: distribuir materiais didáticos às instituições públicas.

Esperamos que as obras que estão chegando nas instituições de ensino sejam capazes de colaborar com o processo de ensino e aprendizagem e que as competências e habilidades da BNCC alcancem o que disseminam, que é promover o desenvolvimento integral dos estudantes, contemplando não só a formação intelectual, mas também social, emocional e cultural, através de vivências mais próximas às suas realidades, exercendo a cidadania de forma plena.

4 NAS PÁGINAS DA EDUCAÇÃO: OS DOCUMENTOS OFICIAIS E OS CENÁRIOS BRASILEIROS

“Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo.” (Freire, 1995, p.46)

Há décadas, a história da educação brasileira vem sendo marcada por práticas pedagógicas e currículos escolares regidos e orientados por documentos oficiais. Na Educação Básica, os documentos norteadores sugerem caminhos para que a formação comum, a progressão para o mundo do trabalho e os estudos posteriores sejam assegurados a todos os estudantes.

A BNCC é o documento vigente no que diz respeito a direcionar o ensino em todo o país. Sendo assim, nesta seção, nosso objetivo é traçar uma linha histórica do cenário educacional brasileiro, sob o qual foi construído tal documento, tendo em vista os outros documentos que nortearam a educação brasileira anteriormente. Oficialmente, a BNCC que contempla a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio foi homologada em 2018. Mas alusões à necessidade de um documento único, norteador, orientador, de caráter normativo e definidor das aprendizagens essenciais para o país inteiro já vêm de longa data.

Nesse sentido, entendemos que a trajetória de escrita da BNCC perpassa historicamente pelos principais documentos que regeram a educação brasileira. A nosso ver, a Constituição Federal (CF) de 1988 foi um grande divisor de águas no que se refere à determinação de direitos e deveres dos cidadãos e, por essa razão, decidimos por tê-la como marco histórico inicial nos nossos estudos. Afinal, é nela que se menciona, pela primeira vez, a necessidade de um documento nacional que pudesse servir de referência para direcionar o processo de ensino. Desta forma, adentraremos na história para entender os contextos da criação dos documentos que regem a Educação brasileira.

Iniciamos nossa jornada em 1985 com a eleição indireta do presidente Tancredo Neves. Com sua morte, assume o vice-presidente, José Sarney. Seu governo representou uma passagem lenta e gradual do regime militar para o civil. O país apresentava alta inflação e diversos problemas sociais. Apesar dos limites históricos,

[...] o cenário político brasileiro avança numa perspectiva de democratização e tem, no processo constituinte e na aprovação da Constituição Federal de 1988, processos de retomada do Estado Democrático de Direito, resultado de

lutas históricas em prol da democracia e justiça social. A Constituição Federal avança no alargamento formal da cidadania e dos direitos sociais, entre eles a educação. A dinâmica política segue, contudo, demarcando, para a maior parte da sociedade, uma cidadania tutelada, restrita e funcional ou de segunda ordem (Dourado, 2019, s/p).

Importante situar na história a implantação da CF (1988), para refletirmos sobre a proposta do documento e sobre suas reais efetivações. O documento estabeleceu a Educação como um direito de todos e dever do Estado e da família e reconheceu o papel central dela na promoção da cidadania, igualdade e redução das desigualdades sociais, garantindo a gratuidade do ensino público em todos os níveis, com prioridade para a educação básica

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1998, s/p).

Ainda, determinou percentuais mínimos da receita de impostos para a educação: 18% pela União e 25% pelos estados e municípios.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1988, s/p).

A Constituição de 1988 também destacou a necessidade de valorização do professor, prevendo planos de carreira e piso salarial para os profissionais da educação.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
VII – valorização do profissional da educação escolar (Brasil, 1988, s/p).

O movimento democrático se concretiza com a eleição para presidência da república por eleições diretas. O primeiro presidente que foi eleito após a ditadura militar em 1990, Fernando Collor de Mello, foi afastado em outubro de 1992, após a instauração do seu impeachment, renunciando em dezembro do mesmo ano. Assumiu então Itamar Franco, cujo governo criou o Plano Real, que tinha como intenção o controle da inflação, a reforma monetária, a abertura econômica e o ajuste fiscal. O Ministro da Fazenda de Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso, foi eleito presidente por duas vezes, assumindo o primeiro mandato em 1995 (Dourado, 1990).

A reforma proposta, baseada em ideias de modernização e racionalização, foi apresentada como uma forma de impulsionar o desenvolvimento econômico e ajustar

o país às exigências da globalização. No entanto, ela entrou em choque com o ainda frágil estado de bem-estar social, que buscava ampliar políticas sociais.

Esse período foi marcado por um paradoxo: enquanto o Brasil avançava no processo de democratização, deixando para trás a ditadura militar, o papel do Estado nas políticas sociais era reduzido. Isso aconteceu devido a uma agenda que priorizava cortes nas políticas públicas e incentivava a privatização de serviços. Por outro lado, também foi uma fase em que movimentos sociais, partidos políticos e governos democráticos populares começaram a ganhar força. Esses grupos, especialmente nos níveis estadual, distrital e municipal, tiveram um papel importante na luta por direitos sociais e pela consolidação da democracia (Dourado, 2019).

Houve um aumento significativo no acesso à Educação Básica, com matrícula de milhões de crianças nas escolas, principalmente no Ensino Fundamental, especialmente nas áreas rurais e periferias urbanas, como parte dos esforços para garantir o direito universal à educação

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988, s/p).

Além disso, Políticas voltadas para a alfabetização e educação de jovens e adultos (EJA) foram implementadas para combater os altos índices de analfabetismo. O quadro abaixo demonstra um comparativo das matrículas dos primeiros anos após a promulgação da Constituição até os anos 2000.

Quadro 8 – Índice de matrículas na década de 90.

DADOS GERAIS
Tabela 1.3 – Matrícula Inicial por Nível/Modalidade de Ensino – Brasil e Regiões Geográficas – 1991/2000

Regiões Geográficas e Nível/Modalidade de Ensino	1991	1994	1996	1998	2000
Brasil					
Creche	...	...	...	381.804	916.864
Pré-escola	3.628.285	5.676.279	4.270.376	4.111.120	4.421.332
Classe de Alfabetização	1.655.609	...	1.443.927	806.288	674.044
Ensino Fundamental	29.203.724	31.910.974	33.131.270	35.792.554	35.717.948
1ª a 4ª série	18.293.176	19.945.152	20.027.240	21.333.330	20.211.506
5ª a 8ª série	9.820.003	11.949.752	13.104.030	14.459.224	15.506.442
Não seriado	1.090.545	16.070	...	...	...
Ensino Médio	3.772.698	4.932.552	5.739.077	6.968.531	8.192.948
Educação Especial	...	...	201.142	293.403	300.520
Educação de Jovens e Adultos	...	...	2.752.214	2.881.231	3.410.830
Educação Superior	1.565.056	1.661.034	1.868.529	2.125.958	2.694.245

Fonte: Inep.

Verificamos que, só há resultados da Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos a partir de 1994 e de creches a partir de 1998. Há também uma junção nos dados da referentes à classe de alfabetização e Ensino Fundamental em 1994, pois “Em 1994, a informação de Pré-escola incluía as Classes de Alfabetização” (Brasil, 2003, p.16). Observamos que há um aumento na maioria dos níveis de escolarização, com exceção da classe de alfabetização, que apresentou um déficit em 1998 e 2000 e 1ª a 4ª série no ano 2000.

Em dados gerais, as taxas de rendimento escolar por nível de ensino têm aumentado progressivamente, mas os níveis de evasão e abandono ainda são altos.

Quadro 9- Taxas de rendimento escolar por níveis de ensino

DADOS GERAIS
Tabela 1.9 – Taxas de Rendimento Escolar por Nível de Ensino – Brasil e Regiões Geográficas – 1991/2000

Nível de Ensino/Regiões Geográficas/ Taxas de Rendimento	1991	1994	1996	1998	2000
Ensino Fundamental					
Brasil					
Aprovação	63,6	68,7	71,8	78,3	77,3
Reprovação	18,1	16,4	13,9	9,7	10,7
Abandono	18,3	14,9	14,3	12,0	12,0

Fonte: Inep.

Quadro 10 – Taxas de fluxo escolar por nível de ensino

DADOS GERAIS
Tabela 1.10 – Taxas de Transição de Fluxo Escolar por Nível de Ensino – Brasil e Regiões Geográficas – 1991/2000

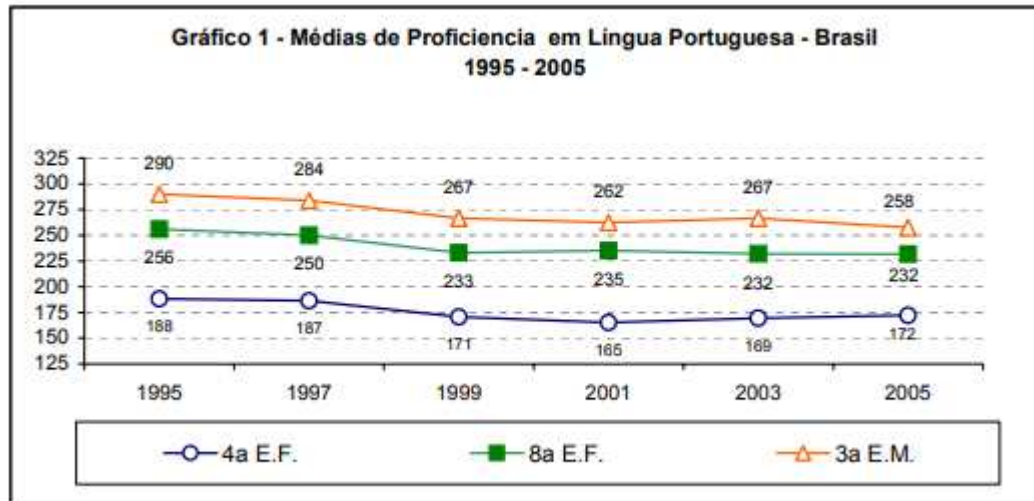
Nível de Ensino/Regiões Geográficas/ Taxas de Transição	1991	1994	1996	1998	2000
Ensino Fundamental					
Brasil					
Promoção	60,4	64,4	68,8	74,0	73,4
Repetência	33,2	30,4	26,6	21,3	21,7
Evasão	6,4	5,2	4,6	4,7	4,9
Norte					

Fonte: Inep.

Refletindo sobre a qualidade da Educação, embora tenha havido um aumento na aprovação e na promoção, a ampliação do acesso a escola não veio acompanhada da devida (re)estruturação. A oferta é para muitos, o índice de aprovação vem aumentando, mas ainda há evasão e abandono.

Ainda, os resultados do SAEB demonstram uma queda significativa nos níveis de proficiência, depois de 1995.

Gráfico 1- Saeb 1995-2005



Fonte: Brasil, 2007, p.6

Podemos dizer que, é preciso oferecer a escolarização para todos e manter (ou providenciar) a qualidade de ensino através de ações que considerem não só a quantidade de alunos, mas a sua diversidade. Além da estrutura física dos ambientes escolares, era preciso se atentar às novas orientações didáticas, à reorganização curricular e formação de professores, o que não foi feito à época.

O modelo de administração chamado por Hypolito de “Estado Generalista” ganhou forças a partir de 1995, e tinha como características a busca da eficiência, a redução dos gastos públicos e a adoção de formas de regulação dos serviços por meio do estabelecimento de indicadores de avaliação de desempenho (2011, p.1). Quanto à Educação, este modelo previa algumas medidas governamentais a serem implementadas:

[...] Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, para a Educação Superior, para Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, avaliação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM – Exame Nacional do Ensino médio, descentralização, FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério –, Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES, são medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra

que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos (Freitas, 2002, p. 142).

Apenas em 1990, o Brasil aderiu às metas estabelecidas na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), e em 1993 elaborou o Plano Decenal para enfrentar desafios como o analfabetismo, evasão escolar e formação de professores:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Brasil, 1988, s/p).

Ainda em discussão durante o período, a nova LDB sancionada em 1996, trouxe diretrizes importantes para a organização do sistema educacional, incluindo a valorização da educação básica e a formação docente. Se por um lado a valorização do profissional de educação continuava a ser debatida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB de 1996, Artigo nº67, através de garantias tais como planos de carreira, admissão apenas por concurso público, licenças de desenvolvimento profissional contínuo, piso salarial, promoção funcional com base em titulação ou habilitações, avaliação de desempenho, hora-atividade e condições de trabalho adequadas, por outro lado a regulamentação dependia da legislação complementar, disseminando-se assim aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios a responsabilidade pela execução dos planos de carreiras e salários. (Souza, 2014).

Em se tratando de currículo, a necessidade de se elaborar uma gama de componentes curriculares que fosse comum para as escolas de todo o país foi mencionada, primeiramente, no Art. 210 da Constituição: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, p. 124).

Em 1996, a LDB, que, em seu Art. 26, menciona e regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica. Em seu artigo 9º, inciso IV, a LDB dispõe que uma das incumbências da União é

estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996, p.13).

Determina-se, assim, que não haveria um currículo único nacional, mas sim uma base nacional comum, que nortearia os currículos dos estados, do Distrito Federal e dos municípios:

Capítulo II - Da Educação Básica Seção I - Disposições Gerais Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996, p. 16).

Conforme o texto da LDB, a existência de uma base nacional comum é obrigatória, porém, ela também explicita a necessidade de uma parte diversificada, na qual seria suprida a heterogeneidade do nosso país em vários quesitos.

A partir desse momento, o eixo da educação escolar passa a se concentrar na aprendizagem, o que podemos comparar com as competências descritas nos documentos contemporâneos. Em seguida, foram elaboradas orientações mais específicas, em um material que serviu de referência para os sistemas de ensino do país, chamados de PCN³⁰.

Trata-se de diretrizes separadas por disciplinas, elaboradas pelo governo federal, e não obrigatórias por lei. Elas visam subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; e a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de Educação. Sua elaboração se deu em 1997, passando a funcionar como referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular da escola até a definição das diretrizes curriculares.

Nesse quesito, é importante esclarecer que os PCN foram publicados em três momentos. Primeiramente, houve a publicação de um documento para o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano em 1997, seguido de outro para o 6º ao 9º ano em 1998. Por último, houve a publicação para o Ensino Médio nos anos 2000. Esses materiais tinham por objetivo difundir os princípios da reforma curricular, além de organizar e garantir a aplicação deles. Contudo, eles não previam uma progressão das aprendizagens, o que veio a ser uma característica fundamental da BNCC, aprovada em 2017. Os PCN mostraram que, no espaço entre as orientações políticas e filosóficas e a realidade das escolas, havia um vazio que precisava ser preenchido

³⁰ Os PCN estão disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33038> .

para deixar claro aos docentes e gestores quais aprendizagens eram/são esperadas (Mello, 2014).

No que se refere a formação de professores, o Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, prescrevia, no parágrafo segundo, do artigo quinto,

que: as diretrizes curriculares nacionais definidas para formação dos professores devem assegurar formação básica comum, distribuída ao longo do curso, tendo como referência os parâmetros curriculares nacionais, sem prejuízo de adaptações às peculiaridades regionais, estabelecidas pelos sistemas de educação (Brasil, 1999, s/p).

O decreto destaca a importância da formação de professores baseada nos PCN, para garantir uma compreensão aprofundada dos Parâmetros e sua aplicação prática, visando a reconfiguração da Educação Básica por meio da implementação de ações concretas. Considerando esta lógica reformista, o investimento na formação de professores deveria passar por quatro pontos principais: a profissionalização através dos cursos superiores, ênfase na pedagogia das competências, na formação prática e no aproveitamento das experiências (Maués, 2003).

Desta forma, as políticas de formação docente se encaminharam para o desenvolvimento de competências e habilidades, para o aprender a aprender, tendo como referência as experiências dos professores, deslocando a formação do campo científico para o campo das práticas educativas, oferecendo aos educadores uma formação “aligeirada do ponto de vista teórico” (Freitas, 1995, p.20).

Inicia-se então uma série de ações que tornariam o professor, um “parceiro” no que tange efetivar as metas da Educação formal no Brasil, incluindo já ações para a reformulação do Ensino Médio.

Entretanto, os PCN enfrentaram críticas por sua abordagem genérica e falta de clareza, o que dificultava sua aplicação prática na formação de professores, os PCN “padeciam de sérios problemas quando pensada a sua utilização na formação de professores: eram vagos, generalistas, carecendo de explicações mais detalhadas sobre uma série de aspectos, termos e conceitos que eles apenas esboçavam.” (Santos, 2015, s/p)

Para mitigar essas falhas, o Ministério da Educação lançou iniciativas como o programa Parâmetros em Ação e, posteriormente, os PCN+, que buscaram dialogar diretamente com os professores e esclarecer conceitos fundamentais. Ainda assim, dificuldades como a falta de apoio efetivo e problemas de implementação limitaram o alcance dessas ações.

Neste período também, 1999 e 2000, o Ministério da Educação lançou o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação, com foco na formação continuada de professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Com mais de 150 horas de atividades, o programa buscava promover a leitura compartilhada dos PCN e criar novas práticas pedagógicas. No entanto, enfrentou críticas devido à escolha inadequada de coordenadores, falta de tempo e interesse dos professores sobrecarregados, além de apoio insuficiente do Ministério. No início dos anos 2000, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram publicadas, aprofundando discussões e oferecendo alternativas didático-pedagógicas. Esses documentos continuaram a centralizar o professor como agente-chave na materialização das mudanças propostas para a Educação Básica, tanto no exercício da profissão quanto na formação inicial. (Santos, 2015, s/p)

No entanto, apesar de avanços importantes, os PCN+ enfrentaram críticas de pesquisadores e educadores. Contradições nas concepções de ensino e aprendizagem, além de uma abordagem ainda considerada distante das realidades específicas das escolas públicas brasileiras, foram alguns dos pontos levantados.

Estudiosos como Rojo e Moita Lopes (2004) argumentaram que os documentos apresentavam uma visão limitada de linguagem e aprendizagem, sugerindo que os mesmos deveriam ser revistos para atender às demandas contemporâneas da educação. Essas críticas ressaltaram a complexidade de transformar diretrizes em práticas pedagógicas eficazes, evidenciando a necessidade de maior diálogo entre as políticas públicas e os profissionais da educação.

Apesar de não serem obrigatórios, os PCN regeram, organizaram e orientaram os processos educativos nas instituições de ensino durante mais de uma década. Porém, concomitante a eles, ocorreram as análises sobre o andamento da educação brasileira, que deram origem a outros documentos no cenário educacional brasileiro.

A partir da LDB, foi concebido o primeiro conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)³¹, cujo registro está na Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, para o Ensino Fundamental, e na Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, para o Ensino Médio. Em 2018, ambas foram atualizadas para atender às demandas propostas na Lei nº 13.415 para o NEM.

³¹ Os atos normativos para as DCN podem ser acessados em <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/diretrizes-nacionais-para-a-educacao>

As DCN fundamentam e orientam as instituições de ensino quanto às suas propostas pedagógicas, e diferentes dos PCN que são diretrizes, as DCN são obrigatórias. Vale ressaltar que, mesmo depois que a BNCC foi elaborada, elas continuam valendo, porque ambos os documentos são complementares: as DNC dão a estrutura, ao passo que a BNCC dá o detalhamento de conteúdos e competências.

Essas DCN vieram ao encontro da necessidade de se ter um documento obrigatório e com caráter amplo, cabendo aos entes federativos construir seus próprios currículos. Isso se deu porque as ideias de descentralização, autonomia e flexibilização educacional, que emergiram no contexto da redemocratização brasileira, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 e foram fortalecidas pelas reformas educacionais dos anos 1990, se pautavam em uma autonomia plena aos entes federados nesse quesito, o que tornava incompatível a apropriação de um currículo nacional. Portanto, elas são descritas como:

O sentido adotado neste Parecer para diretrizes está formulado na Resolução CNE/CEB nº 2/98, que as delimita como conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica (...) que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas (Brasil, 1998, p. 7).

Nos primeiros anos de 2000, houve significativas mudanças no quadro educacional, que levaram à revisão das DCN. Nesse período, o Congresso Nacional aprovou emendas à LDB, introduzindo outros conteúdos obrigatórios nos currículos da Educação Básica e produzindo novas DCN, sem as devidas discussões sobre a base nacional comum – estruturando-se, assim, em outro discurso doutrinário. Com isso, muitas unidades federativas elaboraram seus próprios currículos.

Pernambuco, Ceará, Rio Grande do Sul, Goiás, Espírito Santo, Paraná, Minas Gerais, além de várias capitais, por exemplo, São Paulo e Rio de Janeiro. Por outro lado, os PCN continuaram servindo como referência para a produção de materiais didáticos. Vários estados e municípios – Ceará, Minas Gerais, São Paulo, elaboraram matrizes de avaliação de competências e habilidades, alguns desenvolveram currículos completos com materiais para professores e alunos (Castro, 2020, p. 104).

Seguindo na linha do tempo da criação da BNCC, em 17 de dezembro de 2009, foram fixadas as DCN para a Educação Infantil, cujo lançamento na forma de documento se deu apenas em 2010. Com a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, foram definidas as DCN Gerais para a Educação Básica, com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. (Brasil, 2010b)

Posteriormente, com a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, foram definidas as DCN para o Ensino Médio. (Brasil, 2012b)

As ações de debate, análises e discussões sobre as DCN culminaram, ainda em 2010, na Conferência Nacional da Educação (CONAE), intitulada “Construindo o Sistema Nacional Articulado da Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação” (Brasil, 2010c).

Em seu documento de referência, foram citadas quatro vezes as palavras “base nacional comum”, com base na necessidade de

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (Brasil, 2014, s/p).

A aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE) também impulsionou o processo de construção da BNCC. Em 26 de junho de 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com validade de 10 anos, composto por diretrizes, metas e estratégias visando a nortear as ações educacionais dos governos municipal, estadual e federal (Brasil, 2014).

Os principais desafios do PNE relacionam-se à evolução dos indicadores de alfabetização e inclusão, à formação continuada dos professores e à expansão do ensino profissionalizante para adolescentes e adultos. Castro e Tavares (2012) alertam que muitas das metas do PNE 2014-2024 não foram cumpridas dentro do prazo. Trata-se de um Plano que “[...] projetou expectativas de mudanças, causou muita polêmica, disputas de interesses entre grupos políticos e econômicos, principalmente no que tange ao percentual ideal de investimentos em educação”, um dos pontos centrais “[...] que causou divergências e atrasou a implementação do PNE foi a destinação de 10% do PIB para a educação” (Castro; Tavares, 2017, p. 17).

Com o apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e de outros setores organizados – institutos e fundações, mídia, empresários, políticos, educadores –, a base ganhou força de lei como uma das estratégias centrais do PNE, com ênfase no regime de colaboração e na promoção da qualidade do ensino, que tem suas medidas nos exames nacionais.

No Brasil, tais avaliações ganharam destaque em 1990, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Posteriormente, em 1995, houve a criação do Exame Nacional de Cursos (ENC) e, em 1998, do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Este último foi transformado em uma avaliação nacional em 2009, e começou a interferir no currículo do Ensino Médio, uma vez que, em 1999, passou a ser adotado como forma de ingresso em muitas universidades brasileiras e estrangeiras (Portugal, Reino Unido, França e Canadá já aceitam o exame como referência nos processos para a entrada em suas instituições de ensino) e em 2013, em todas as universidades públicas brasileiras como critério de seleção, além de ser usada para a concessão de bolsas para o programa “Brasil sem Fronteiras” (Brasil, 2020b).

Todas essas provas tiveram tamanha importância que seus descritores influenciaram na produção dos materiais didáticos e, por consequência, dos currículos. Sua criação se deu com a justificativa de fornecer informações sobre processos educacionais nas duas esferas, municipal e estadual, a fim de conduzir as políticas públicas de desempenho dos alunos (Machado, 2012).

Sendo assim, podemos dizer que as avaliações externas fazem parte da proposição de intervenção empresarial nas políticas públicas educacionais no Brasil. O que Martins (2009) chamou de Direita para o Social (DPS) é a organização de um grupo de empresários que tomou para si, por meio da “responsabilidade social”, o desenvolvimento de iniciativas para a melhoria da “qualidade” da educação pública de nosso país. No final da primeira década do século XXI, os movimentos empresariais ganharam força e representatividade.

Segundo Pina e Gama (2020, p. 344):

Dois organismos empresariais assumiram, ainda nos anos 1990, a função de orientar a própria classe para o exercício de uma intervenção de novo tipo nas relações de hegemonia, a fim de garantir o avanço das políticas neoliberais. São eles: o Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE) e o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social (IE).

Além de mensurar o desempenho dos estudantes, o projeto da DPS para a educação pública no Brasil previa a privatização, a divisão técnica do trabalho e o patamar minimalista de formação escolar.

As poucas definições pautadas nos PCN e nas DCN e os resultados nada satisfatórios nos exames nacionais só acentuaram, na visão do governo, a necessidade de se estabelecer uma base nacional comum, que organizasse e

definissem o que os alunos deveriam aprender em todo território nacional, sem avançar doutrinariamente sobre a autonomia das unidades federativas em formular os seus currículos.

Então, o PNE fez da BNCC uma estratégia para cumprir suas metas, estabelecendo que todos os componentes das unidades federativas deveriam entrar em consenso sobre todos os aspectos na estruturação do novo documento.

Sob a coordenação do MEC, iniciou-se em 2014 um longo processo de debates com ampla participação de estados e municípios, CNE, associações, universidades, educadores e grande protagonismo do terceiro setor. Apesar da resistência de setores representativos da educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), o processo de construção da BNCC acelerou-se (Castro, 2020, p.105).

Reconhecendo a importância dos documentos regulatórios para a elaboração da BNCC, neste estudo, perpassamos pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), pois entendemos que, embora haja diferenças filosóficas, pedagógicas e estruturais entre esses documentos, todos têm a finalidade de organizar a educação nacional.

Além desses documentos oficiais, a história da construção da BNCC está intimamente ligada a fatores políticos, órgãos públicos, empresas privadas e reformas educacionais. Portanto, nas próximas páginas, discorreremos sobre os principais acontecimentos que interferiram na produção desse documento.

4.1 AS PÁGINAS INICIAIS DA BNCC

A BNCC é o documento vigente que norteia a (re)elaboração dos currículos de referência das instituições de ensino da rede pública e privadas de todo o Brasil. A versão homologada em 14 de dezembro de 2018 abrange todas as etapas da Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Importante salientar que o país passava, desde 2014, por um momento político bastante conturbado. Desde a segunda eleição de Dilma Rousseff, o bloco derrotado e descontente com o resultado, iniciou uma série de eventos que desencadearam o *impeachment* da presidenta.

A farsa evidenciou-se na peça jurídica que embasou o processo de impedimento da presidente, claramente forjada para tornar “crime de

responsabilidade” alguns atos de governo (créditos suplementares envolvendo instituições do Estado) praticados na gestão. Tratou-se de uma operação claramente política voltada, exclusivamente, para suspender o mandato de Dilma Rousseff (Braz, 2017, p. 88).

Em 31 de agosto de 2016, o impeachment foi concretizado, já em 22 de setembro de 2016, o presidente que assumiu o “mandato tampão” apresentou, em forma de Medida Provisória, uma profunda reforma para o Ensino Médio, seguida de uma nova Base Nacional Comum Curricular. Sendo assim, devido ao momento tão conturbado na política nacional e a celeridade com que reformas tão significativas foram impostas, é importante refletir sobre os interesses por trás dessas mudanças e as possíveis implicações que essa reestruturação pode trazer para a formação dos jovens brasileiros.

Para Bonini e Costa-Hübes (2019), as primeiras reflexões sobre a BNCC ocorreram de 2013 a 2015, em um grupo de trabalho sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento (GT-DiAD). Tal grupo era representado por professores de diversos segmentos, secretários de educação do Consed, técnicos e pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), integrantes da SEB e da CAPES, além de colaboradores que participavam de pareceres para os programas relativos à Educação Básica.

O objetivo do GT-DiAD era produzir um documento para intermediar o debate e a reflexão nas escolas, que serviria como uma matriz inicial da BNCC e que seria enviado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2016, após ampliadas as discussões com a sociedade. Todavia, ele foi destituído pelo MEC em fevereiro de 2015.

Por meio de convites, formou-se outra comissão, com cerca de 130 membros, que assumiram a responsabilidade de produzir a primeira versão da BNCC entre junho e agosto de 2015. De 17 a 19 de junho do mesmo ano, aconteceu o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC, que foi um marco importante nesse processo, pois reuniu todos os assessores e especialistas nele envolvidos.

Já no final de 2015, iniciou-se a consulta pública para a elaboração da primeira versão do documento em questão com a contribuição da sociedade e de organizações e instituições científicas.

A consulta pública foi anunciada e implementada por meio do MEC, com o objetivo de permitir que educadores e outros profissionais da educação pudessem contribuir com sugestões e críticas sobre a versão preliminar da BNCC. Isso

aconteceu por meio da plataforma digital criada para esse fim, mas muitos consideram que a consulta foi limitada em termos de alcance e profundidade, sendo mais uma formalidade do que um verdadeiro processo de envolvimento democrático e inclusivo.

Embora o MEC tenha divulgado o balanço das sugestões e modificado alguns aspectos do documento, o processo de participação foi criticado por alguns autores e especialistas, principalmente por sua restrição ao formato digital e pela falta de debates presenciais mais amplos em todo o país. Ainda, houve o reconhecimento de que os professores da educação básica não tiveram uma participação adequada nos processos de discussão e construção da BNCC, o que se reflete na falta de representação de suas opiniões em artigos, matérias jornalísticas e outras mídias. (Stankevecz; Castillo, 2018).

Tal versão foi disponibilizada em 16 de setembro e, de 2 a 15 de dezembro.

Segundo Bonini e Costa-Hübes (2019), de 15 de dezembro de 2015 a 15 de janeiro de 2016, uma comissão formada por profissionais da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) categorizou os dados da consulta pública.

Esses dados, junto aos pareceres dos consultores convidados, culminaram na segunda versão da BNCC, disponibilizada para o CNE em 2016. Assim, importa ressaltar que, embora não haja créditos no documento oficial, os autores das duas primeiras versões são os mesmos. As versões de 2015 e de 2016 foram formuladas enquanto Dilma era presidenta (2011-2016).

Importante dizer que, a necessidade de elaboração da BNCC estava diretamente relacionada com a meta 7 do Plano Nacional da Educação (PNE) divulgado em 2014:

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb (Brasil, 2014, s/p).

E a primeira estratégia para a atingir a meta:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014, s/p).

As discussões sobre a elaboração de uma base curricular nacional se concretizaram durante a realização da 2ª Conferência Nacional pela Educação

(CONAE) que foi organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) entre os dias 19 e 23 de novembro de 2014.

Além disso, a partir desse fórum, foi feito um documento com propostas e reflexões para a educação brasileira que se tornou importante referencial para o processo de mobilização para a elaboração de um currículo unificado. Menos de um ano depois, entre os dias 17 e 19 de junho de 2015, foi realizado o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base Nacional Comum que reuniu assessores e especialistas para a elaboração da primeira versão da Base.

Neste processo de produção e de organização, houve reuniões de membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de universidades públicas, bem como a participação do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime), além de representantes de instituições privadas (classe empresarial) como a Organização Não Governamental (ONG) Movimento pela Base (Costa; Farias; Souza, 2019).

Segundo Oliveira, Souza e Perucci (2018), o período do governo Dilma foi marcado por grandes avanços nas políticas educacionais, incluindo os programas de formação inicial e continuada de professores, no âmbito do Plano Nacional de Educação (PNE). Principalmente, na versão de 2016, a reformulação da Base ocorreu de forma participativa entre diferentes atores, o que reflete, de certa forma, os avanços das políticas.

Com a destituição de governo, a elaboração da BNCC também foi modificada. Segundo Aguiar (2019), as políticas educacionais implementadas ao longo dos governos de Lula e Dilma, como o aumento nos investimentos que atingiram todas as etapas da Educação Básica, o crescimento do número de jovens ingressantes no Ensino Médio na idade certa, o aumento do acesso ao Ensino Superior, a interiorização das universidades, o piso salarial aos profissionais da educação etc. foram duramente prejudicadas com as reformas conservadoras de Michel Temer, que assumiu a presidência interinamente a partir de maio de 2016.

Na qualidade de presidente, Michel Temer nomeou Mendonça Filho, Deputado Federal do Democratas (DEM/PE) para o MEC. Sua gestão esteve direcionada contrariamente às ações do governo anterior, o qual buscava a participação dos setores da sociedade na definição dos principais programas ministeriais.

Antes, as Conferências Nacionais da Educação de 2010 e de 2014 (Conae), impulsionadas pela mobilização da sociedade civil e da sociedade política em prol da garantia do direito à educação pública e decisiva para a instituição do Fórum nacional da Educação (FNE) e para a elaboração do PNE 2014-2024, traziam grande representatividade social para as tomadas de decisões no setor educacional. Com o governo Temer, houve a retirada da base de representação social do FNE e a descaracterização da configuração do CNE, prevista para ocorrer em 2018 (Brasil, 2017b).

Buscando adequar a estrutura normativa do CNE à nova perspectiva do projeto governamental em vigor e obter uma postura favorável às propostas e ações do MEC, o governo federal interferiu na composição do CNE. Constata-se, assim, que o maior interesse da nova gestão do MEC estava voltado à aprovação da BNCC para a educação básica (Aguiar, 2019). Embora divulgado que ela teve um amplo processo de debate durante a sua elaboração, houve controvérsias. O Colóquio Nacional “A Base em Questão: desafios para a educação e o ensino no Brasil”, realizado em 25 de abril de 2016 no Rio de Janeiro, foi resultado da indignação de diversas entidades, entre elas, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Tais entidades se posicionaram contra o MEC no que diz respeito à organização da elaboração da BNCC, que privilegiou a opinião de especialistas convidados e em uma consulta virtual, em detrimento da escuta por meio de debates e contribuições das sociedades. Para Heleno:

A centralidade na consulta virtual apresenta contradições e limitações para desenvolver uma discussão mais ampla que expresse os interesses da ampla maioria da população e, a nosso ver, manifesta a influência da ideologia hegemônica impressa pelos organismos internacionais e suas políticas de contenção da crise do capital (2017, p. 46).

De acordo com o MEC, a segunda versão da BNCC foi debatida por professores, gestores e corporações da educação em diversos seminários, organizados principalmente pela Consed e Undime em todos os lugares do país. Os resultados foram encaminhados a um comitê gestor que, em conjunto com os órgãos citados, especialistas da área da educação e leitores críticos, produziram seus pareceres e subsidiaram a terceira versão do documento.

Essa terceira versão do Ensino Médio foi elaborada por uma equipe de 25 membros (praticamente os mesmos que escreveram a versão da Educação Infantil e do Ensino Fundamental) e avaliada por professores em audiências públicas realizadas

em 2017 e 2018. Tais avaliações se deram por região do país, a cargo da CNE, e foram realizadas pela Undime e Consed, servindo de manifestações públicas de contestação.

Mesmo assim, a BNCC foi aprovada pelo governo em uma quarta versão, com poucas modificações, e agrupada à sua primeira parte, formando um único volume. O cronograma de revisão dos currículos estaduais e municipais foi datado nos meses de janeiro a dezembro de 2019 (Bonini; Costa-Hübes, 2019).

Uma tamanha transformação na estrutura educacional do Brasil foi trazida pela elaboração e implantação da BNCC, atraiu interesses de diversas entidades públicas do país, principalmente empresariais (Freitas, 2016). Agentes privados, instituições financeiras, empresas e instituições filantrópicas estavam presentes nos seminários e encontros ligados ao documento, como patrocinadores e influenciadores. Freitas (2016) cita como “parceiros” os bancos Itaú, Santander, Bradesco, Unibanco, as Fundações Victor Civita, Lehmann, as empresas Gerdau e Natura, além de organizações como Todos pela Educação, Amigos da Escola, Camargo e Correa. Houve, ainda, a influência de instituições internacionais como *Bill and Melinda Gates Foundation*, a fundação Khan e a Universidade de Stanford, parceiras da fundação Lehmann (Freitas, 2016).

O documento da BNCC contava com os logos das entidades responsáveis por sua elaboração, a saber, o MEC, o Consed e a Undime. Ainda na sua introdução, era possível encontrar, ao longo de 17 páginas, os nomes, os cargos e as entidades de todas as áreas do conhecimento que auxiliaram na construção da base, bem como de revisores e especialistas.

Segundo Cortinaz (2019), a influência de fundações privadas e de organismos internacionais na construção da BNCC durante o Governo Temer foi maior através da atuação desses grupos junto ao Consed e à Undime. A consolidação das secretarias e autarquias do MEC dificultou a atuação e a influência de agentes e agências externas a ele na influência de políticas públicas. Porém, as fundações privadas demonstram um maior poder na condução e orientação da implementação das políticas nos estados e municípios, junto aos secretários estaduais e municipais de educação, que se organizam por meio do Consed e da Undime.

A nosso ver, com a ruptura no governo de Dilma Rousseff, houve também uma transformação significativa no processo de elaboração da BNCC. Enquanto as primeiras versões do documento tiveram consultas públicas, com a participação de

escolas, professores, especialistas de universidades e escolas, leitores críticos diversos e até mesmo especialistas de outros países e de entidades privadas, as versões produzidas a partir de 2016 contaram com análises restritas a grupos hegemônicos, que não representavam totalmente os interesses sociais.

Desta forma, sem a representatividade suficiente dos grupos diversos, a terceira versão da BNCC (Brasil, 2018a) complementa e revisa a segunda (Brasil, 2016), e cumpre a atribuição do MEC de encaminhar ao CNE a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da Educação Básica, pactuada com os estados, o Distrito Federal e os municípios.

Em dezembro de 2017, a versão final da BNCC foi homologada pelo então ministro da educação, José Mendonça Bezerra Filho, em uma versão bastante diferente do que havia sido debatido em audiências públicas regionais, que foi denominada informalmente pela comunidade acadêmica como uma quarta versão do documento (Bonini; e Costa-Hübes, 2019).

As versões de 2017 e 2018 da Base foram formuladas e publicadas no governo de Michel Temer (2016-2018). Na próxima subseção, discorreremos sobre as características da versão atual deste documento, BNCC. (Brasil, 2018a).

4.2 VISÃO SOBRE SABERES: EXPLORANDO A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E A BNCC

Os fundamentos pedagógicos da BNCC tem como foco as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas pelo estudante. Essas competências são tidas, pelo documento, como essenciais para a integralidade do desenvolvimento educacional. As habilidades, segundo a BNCC, representam ações mais práticas e são descritas por verbos como: conhecer, valorizar, exercitar. Competências e habilidades são complementares.

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 (Brasil, 2018a, p. 30).

O infográfico descreve as dez competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, durante toda a Educação Básica e os objetivos relacionados a cada uma delas.

Figura 7- Competências gerais da BNCC



Fonte: <https://www.estadao.com.br/educacao/albert-sabin/atender-a-base-e-ir-alem/>

Os conceitos em que se baseiam a BNCC têm sido um assunto polêmico desde a elaboração do documento, por este motivo gostaríamos de discorrer sobre alguns pontos de vista a seu respeito.

Para Duarte (2001a), a Pedagogia das Competências faz parte de um grupo maior de teorias, nomeadas “Pedagogias do Aprender a Aprender”. O autor afirma que a origem dessa pedagogia tem seus princípios pautados no movimento escolanovista e possui um caráter pragmático. Em seus escritos, Duarte (2010; 2001b) explicita quatro conceitos essenciais que tais teorias têm em comum quanto ao processo de ensino e aprendizagem baseado em competências:

1) A pedagogia desacredita a aprendizagem pela transmissão do conhecimento;

2) Ensinar um método para a resolução de situações problemáticas é mais importante do que adquirir conhecimentos construídos historicamente pela humanidade;

3) O que aprender é decidido pela necessidade;

4) A escola deve preparar o sujeito para que ele se adapte a uma sociedade que está em constante transformação.

Embora a proposta da Pedagogia das competências tenha se destacado pelo seu caráter prático e adaptativo, é necessário pensar em algumas ressalvas. Primeiramente, o descrédito atribuído ao conhecimento historicamente acumulado é algo preocupante. Ele é o alicerce para a aquisição de novos conhecimentos. Claramente, a palavra “transmissão” já não serve às atuais metodologias de ensino, mas ao relegar os conhecimentos historicamente construídos e privilegiar apenas metodologias baseadas em resolução de problemas, estamos arriscados a formar sujeitos incapazes de compreender a complexidade histórica, cultural e científica que embasa as situações que deverão resolver.

Para Saviani (2008), os preceitos da Pedagogia do Aprender a Aprender estão intimamente ligados à sobrevivência do indivíduo. Ajustar-se à sociedade é tarefa e responsabilidade do próprio sujeito, o que lhe garante existir nesse ambiente. Sua satisfação, nesse sentido, deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (Saviani, 2008, p. 437). Essa transferência de responsabilidade desconsidera as desigualdades estruturais que limitam as possibilidades de adaptação de muitos sujeitos, consolidando a alienação e a exclusão. A ideia de que o “aprender a aprender” é suficiente para garantir sucesso individual ignora as condições materiais, sociais e históricas que moldam essas oportunidades.

Dias (2010) e Saviani (2008), em uma visão da psicologia, colocam o Behaviorismo como influenciador de aspectos pedagógicos na década de 1960, principalmente no que diz respeito aos objetivos de aprendizagem. Foi a partir da matriz behaviorista que a noção de competência foi incorporada às tarefas pedagógicas, sendo estas identificadas aos objetivos operacionais.

Interpretamos que, um conceito baseado na matriz Behaviorista menospreza a complexidade do aprendizado humano a um comportamento observável, desconsiderando aspectos subjetivos, sociais e emocionais envolvidos no processo educativo, o que contrasta com as teorias construtivistas.

Saviani (2008) ainda diz que há modificações contemporâneas no construtivismo, o que ele nomeia neoconstrutivismo. Sua principal característica é a

descrença nos “metarrelatos” (Saviani, 2008, p. 436) tendência que busca quebrar a crença moderna de que o conhecimento é a representação da realidade concreta.

Desse modo, “o neoconstrutivismo funde-se com o neopragmatismo e as competências resultam assimiladas aos mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio social (Ramos, 2006).

Outro conceito discutível é que, a maior competência a ser desenvolvida na Pedagogia do Aprender a Aprender seria a do indivíduo se adaptar à sua realidade, e não a transformar quando achasse necessário.

Trata-se de preparar os indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (Duarte, 2001b, p. 38).

A noção de que a escola deve preparar o sujeito para “se adaptar” a uma sociedade em constante transformação revela um caráter conformista. Em vez de formar cidadãos capazes de transformar a realidade, a Pedagogia das Competências se conforma com as exigências do *status quo*, perpetuando desigualdades e limitando o potencial transformador da educação.

Indo à maior representatividade quando se trata de divulgar a Pedagogia das Competências, encontramos Perrenoud que define competência como:

[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos (Perrenoud, 1999a, s/p).

Essa pedagogia pauta-se na função do conhecimento adquirido, e não no próprio conhecimento acumulado, tirando a validade das aprendizagens que supostamente não teriam utilidade na vida do aluno. Afinal, “de que lhes servirão os outros conhecimentos acumulados durante sua escolaridade, se não aprenderam a utilizá-los para resolver problemas?” (Perrenoud, 1999a, s/p).

Em outras palavras, de acordo com essa teoria, a escola atual é considerada conteudista e transmite conhecimento sem a certeza da sua prestabilidade futura. Muitos dos conteúdos a serem aprendidos pelos alunos, buscando ampliar suas possibilidades de escolhas nas profissões futuras, não têm relevância, por serem descontextualizados e fora da realidade de aplicação na prática cotidiana

Acreditamos que, estes conhecimentos servirão para compor o pensamento crítico e da autonomia intelectual. Muitos conteúdos escolares, mesmo aqueles cuja aplicabilidade prática não é imediata, têm como função desenvolver habilidades cognitivas complexas, como análise, abstração e argumentação.

Perrenoud (1999b) ainda afirma que esse modelo de educação formal prejudica os interesses da grande maioria dos alunos, especialmente daqueles de escolas públicas, que necessitam entrar o quanto antes no mercado de trabalho. Por outro lado, o autor defende que é errônea a ideia de que os conteúdos não têm importância nessa teoria.

[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos (Perrenoud, 1999a, s/p).

A ênfase em ensinar métodos para resolver situações práticas, em detrimento da aquisição de conhecimentos sólidos, reforça uma visão utilitarista da educação. Essa perspectiva alinha-se ao pragmatismo, que privilegia o "fazer" em função de demandas imediatas, muitas vezes relacionadas ao mercado de trabalho. Como resultado, a escola torna-se uma extensão do aparato produtivo, deixando de lado sua função emancipadora e crítica.

Dolz e Ollagnier (2004), por sua vez, consideram que há uma intenção política muito maior na implantação dessa teoria. Segundo os autores,

[...] essa corrente tem o mérito de tentar redefinir os conteúdos de formação para adaptá-los melhor às efetivas situações de vida, o que poderia contribuir para uma atenuação do imobilismo social gerado pelos atuais modos de formação. No entanto, também apresenta lacunas e riscos; lacunas no caráter monolítico e instabilidade de seu conceito-slogan, riscos porque a lógica das competências dos poderes econômicos está associada a um projeto de desregulamentação neoliberal ao qual consideramos fundamental contrapor uma firme resistência (Dolz; Ollagnier, 2004, p.36).

Na teoria das competências, deve-se seguir uma lógica inversa da que temos hoje: Quais conhecimentos são necessários para desenvolver certa competência? As pessoas são competentes na medida em que conseguem utilizar determinado conhecimento como um meio eficaz para resolver situações problemáticas. O conhecimento é secundarizado no processo de ensinar e aprender, meios possibilitadores para o desenvolvimento das competências.

Para Marsiglia *et al.* (2017), a BNCC não sistematiza os conteúdos e conhecimentos a serem desenvolvidos no processo formativo e enfatiza a aprendizagem para o enfrentamento das situações imediatas da vida cotidiana e do mundo do trabalho. Ela é um tanto quanto convincente no que se refere à concepção de “educação integral”: apesar de promover o esvaziamento curricular, vincula a sua imagem ao desenvolvimento global, pleno dos estudantes por meio de processos educativos, que despertam o seu interesse e suprem as suas necessidades, revestida de uma roupagem de modernidade.

Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2018a, p. 14).

A escola deve ser a instituição que democratiza o ensino e permite o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade e ao conhecimento historicamente construído. Portanto, essa função não deve ser perdida.

O processo de aprendizagem que pressupõe a centralidade do aluno com foco na qualidade e na autonomia, que coloca o professor como promotor do conhecimento, e que privilegia uma prática pedagógica diversificada, uma escola diferenciada e uma pedagogia ativa não precisam necessariamente estarem ligadas à pedagogia das competências.

A BNCC também instaura um compromisso com a educação integral, no sentido de que visa a formação humana global, que aprende a aprender, autônoma e proativa, que vive em uma sociedade em permanente transformação e de maneira equânime em todo território nacional.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018a, p. 15).

É importante salientar que, para haver uma educação de qualidade, os investimentos nessa área devem ser aumentados. O valor gasto com cada aluno na Educação Básica ainda é muito baixo e insuficiente para resolver um déficit histórico de políticas públicas educacionais. Segundo Schwartzman (2016, p. 29),

é impossível começar a fornecer um ensino de qualidade no Brasil por menos de mil reais por aluno ao ano [...] utilizando-se o Fundo Nacional para a

Educação (Fundef), ter sido de 446 reais por aluno para os quatro primeiros anos do ensino fundamental e 468,3 para os quatro anos seguintes.

Em relação aos currículos, a BNCC afirma que eles têm papel complementar para assegurar o desenvolvimento das aprendizagens essenciais dos estudantes em cada etapa da Educação Básica, “uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (Brasil, 2018a, p. 16). Essas decisões, por sua vez, são multidimensionais: devem estar incluídas nas diferentes modalidades de ensino, atendendo suas especificidades e reconhecendo a experiência curricular adquirida pelas redes de ensino.

A Educação infantil apresenta os eixos estruturantes (interações e brincadeiras) que devem assegurar seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Eles estabelecem cinco campos de experiências com os quais as crianças podem aprender e se desenvolver: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Dessa forma, são desenvolvidos objetivos de aprendizagem de acordo com a divisão entre faixas etárias.

O Ensino Fundamental, por sua vez, está dividido em cinco áreas de conhecimento, conforme definido pelas DCN. Tais áreas agrupam os componentes curriculares: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Educação Física e Arte), Matemática (Matemática), Ciências da Natureza (Ciências), Ciências Humanas (Geografia e História) e Ensino Religioso (Ensino Religioso), sendo que há competências para cada área.

Nessa etapa, ainda há as unidades temáticas, que definem a organização dos objetos de conhecimento a serem trabalhados, adequados às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Os objetos de conhecimento referem-se a conteúdos, conceitos e processos mobilizados em diferentes habilidades de cada unidade temática. Nesse sentido, as habilidades expressam aprendizagens essenciais relativas aos objetos de conhecimento, que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares.

Diante deste contexto, os materiais didáticos tiveram que ser reformulados para contemplar as indicações de cumprimento das legislações referentes à BNCC de 2017. O Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2019, 2020, 2021

e 2023 foram produzidos com base nas competências e habilidades do documento e em Temas Contemporâneos Transversais (Gomes, Copatti, 2023).

Em consequência da implantação do NEM, o PNLD de 2021 contou com obras específicas, contempladas em cinco objetos: 1) obras didáticas de projetos integradores e de projeto de vida, destinadas aos estudantes e aos professores do Ensino Médio; 2) obras didáticas por áreas do conhecimento e obras didáticas específicas, destinadas aos estudantes e aos professores do Ensino Médio; 3) obras de formação continuada, destinadas aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de Ensino Médio; 4) recursos digitais; 5) obras literárias, assunto que abordaremos em seção própria para o PNLD.

Em nosso estudo, tivemos o objetivo de analisar uma das obras do PNLD 2021 e podemos observar no livro didático analisado que, a competência 5, a competência 1 e a competência 3, que fazem menção ao uso de tecnologia, são contempladas nas atividades propostas, procurando desenvolver as habilidades digitais.

Por fim, a BNCC do Ensino Médio se organiza em continuidade ao que foi proposto para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, centrando-se no desenvolvimento de competências e orientando-se pelo princípio da educação integral. O NEM, por ter iniciado a sua implantação em 2021, preferimos explicitar melhor em uma seção própria, apresentada a seguir.

5 AS PÁGINAS DO NOVO ENSINO MÉDIO

“Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p.12).

Desde 2016, a Educação Básica tem passado por diversas mudanças, sendo que a etapa do Ensino Médio carrega as mais significativas e polêmicas. Segundo o MEC, o objetivo dessas mudanças é o de “oferecer uma educação voltada às habilidades e competências necessárias para o mundo contemporâneo” (Brasil, 2018a, p. 12).

Além disso, há uma promessa de reformulação diretamente relacionada à autonomia do jovem e à sua preparação tanto para a vida quanto para o mercado de trabalho, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências de forma mais integrada. Contudo, ao considerar os fundamentos da Pedagogia das Competências, em que se baseiam a BNCC e, conseqüentemente o NEM, a afirmação de preparar o jovem com autonomia para a vida e para o mercado de trabalho pode revelar-se contraditória ou limitada. A ideia de que a escola deve focar apenas no que tem relevância prática para o cotidiano ou para futuras profissões reflete uma visão utilitarista da educação. A escola não deve ser vista exclusivamente como um meio de capacitar indivíduos para o mercado de trabalho, mas como um espaço de construção do conhecimento que os capacite a compreender e transformar a sociedade em que vivem. A redução do currículo ao “prático” empobrece a formação cidadã.

O Ensino Médio, garantido a toda a população por força de lei, tem se demonstrado a etapa que exprime maior dificuldade na questão da permanência na escola. Os números da realidade educacional do Brasil demonstram-nos a urgência de garantir que os estudantes exerçam o seu direito de continuar na escola, fazendo do Ensino Médio algo eficiente, proveitoso e que venha ao encontro das demandas e aspirações deles.

As pessoas que adentram essa etapa de escolarização são adolescentes, jovens e adultos, que se diferenciam nos fatores culturais, sociais e econômicos, bem como nas perspectivas de futuro. Somam-se a esses fatores as transformações na dinâmica social, que afetam diretamente essa gama de estudantes e suas necessidades de formação escolar e para a vida. Nesse sentido, (re)organizar os currículos da Educação Básica, em especial o Ensino Médio, é um desafio complexo.

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo (Brasil, 2018a, p. 465).

A BNCC afirma seguir “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 7). Para tanto, ela estabelece conceitos, competências e habilidades que devem orientar, obrigatoriamente, a elaboração e a adequação de currículos e projetos político pedagógicos dos sistemas e redes de ensino, a produção de livros e materiais didáticos, a formação de professores e, principalmente, as práticas docentes desenvolvidas nas três etapas da Educação Básica.

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). (Brasil, 2018b, p. 13).

A reforma do Ensino Médio iniciou-se em 2016, mais especificamente em setembro, com o anúncio do então Presidente da República, Michel Temer, e do Ministro da Educação, Mendonça Filho. Segundo o MEC, essa foi a maior mudança desde a LDB, visando a manutenção dos jovens na escola, e a oferta de uma proposta curricular que atenda não apenas às necessidades individuais deles. Para além disso, havia a intenção de investir R\$ 1,5 bilhão em políticas de escolas em tempo integral, para atender a 500 mil novos estudantes de Ensino Médio nesse regime até 2018 (Brasil, 2016, s/p).

A reforma representou um marco significativo na política educacional brasileira. Contudo, apesar das promessas de modernização e melhoria no atendimento às necessidades dos jovens, o projeto gerou críticas tanto no âmbito pedagógico quanto no administrativo.

Primeiramente, a maneira como a reforma foi conduzida levantou questionamentos sobre sua legitimidade e a ausência de diálogo com a comunidade escolar. A medida provisória utilizada para implementar as mudanças foi percebida como um instrumento que ignorou a participação de professores, estudantes e

especialistas na construção da proposta, o que comprometeu a sua aceitação e efetividade.

Do ponto de vista pedagógico, a flexibilização curricular proposta, embora tenha potencial para atender a diferentes interesses e talentos, gerou preocupações sobre a desigualdade na oferta dos itinerários formativos. A implementação depende diretamente da infraestrutura e recursos das escolas, o que tende a acentuar as disparidades entre instituições públicas e privadas e entre regiões mais e menos favorecidas economicamente. Assim, estudantes de escolas com menos recursos podem ter acesso limitado a itinerários de qualidade, prejudicando o princípio de igualdade de oportunidades.

Adicionalmente, a proposta de escolas em tempo integral, embora ambiciosa e com potencial para melhorar a qualidade da educação, encontrou desafios na prática. O investimento anunciado de R\$ 1,5 bilhão, apesar de significativo, revelou-se insuficiente para atender às demandas de infraestrutura e capacitação docente em escala nacional.

Dados do Censo Escolar 2023, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (Inep/MEC), indicaram que 7.912 escolas públicas não tinham acesso a água potável e 6.363 escolas não contavam com esgotamento sanitário; 48% das escolas públicas brasileiras não possuíam bibliotecas ou salas de leitura, enquanto apenas 27% tinham salas de recursos multifuncionais (Antunes, 2024, s/p).

Por fim, a ênfase na formação técnica e prática, embora válida em um cenário de mercado de trabalho competitivo, levantou críticas por priorizar interesses econômicos sobre uma formação cidadã ampla, que incluía reflexão crítica e cultural. Esse enfoque pode reforçar uma visão instrumentalizada da educação, reduzindo o papel da escola a uma mera preparação para o mercado de trabalho.

O MEC, por meio da Portaria nº 1.145/2016, substituída pela Portaria nº 727, instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral (Brasil, 2017c).

Já a Lei nº 13.415 instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, estabelecendo um período de 10 anos para repasse de recursos às Secretarias Estaduais de Educação (SEE). Após esse repasse, está previsto que as SEE executem o Plano de Trabalho já aprovado pelo MEC, quando da adesão ao programa (Brasil, 2017d).

Vale lembrar que o PNE estabelece que, até 2024, o país deve atender, pelo menos, 25% das matrículas da Educação Básica em tempo integral. No Estado do Paraná, desde 2019 há escolas funcionando no sistema integral e no ano de 2024, eram 412 unidades que aderiram ao programa Paraná integral, instituído pela Lei Estadual nº 21.658/2023.

De acordo com o MEC, há estratégias fomentadas visando a necessidade de estabelecer ações conjuntas entre os entes federados, a fim de propiciar novas organizações curriculares para o NEM.

Garantir a oferta de matrículas de tempo integral na perspectiva da educação integral, com, no mínimo, sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais, preferencialmente em turno único em, no mínimo, 55% (cinquenta e cinco por cento) das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 40% (quarenta por cento) dos estudantes da educação básica até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014, s/p).

Nesse sentido, também é importante ressaltar que a lei do NEM não determina que todas as escolas passem a ter o Ensino Médio integral, mas sinaliza que, progressivamente, elas devem ser ampliadas. No Estado do Paraná, os colégios da modalidade regular, passaram a ofertar a 6ª aula, de cinquenta minutos para o ensino diurno e para o noturno, cinco aulas com atividades não presenciais (Paraná, 2021). Então, para o ano de 2022, o calendário a ser cumprido previu 200 dias letivos, com pelo menos 1000 horas anuais, seguindo as orientações da Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que determinou que

A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (Brasil, 2017d, s/p).

Esta lei alterou a LDB e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, definindo uma nova organização curricular. Na primeira série do Novo Ensino Médio será ofertada a Formação Geral Básica (FGB) e a Parte Flexível Obrigatória (PFO), sendo o curso igual para todos os estudantes, sem a necessidade de escolhas de itinerários.

Dessa forma, os estudantes escolheram os Itinerários Formativos (IF) a partir da segunda série, cursando-os no ano letivo de 2023 e de 2024.

Os quadros abaixo são as matrizes que vigoraram de 2021 a 2024, nos itinerários integrados de Linguagens e Ciências Humanas; Matemática e Ciências da Natureza.

Quadro 11- Matriz curricular itinerário integrado de Linguagens e Ciências Humanas 2021



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE – SEED
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO – DEDUC
DIRETORIA DE PLANEJAMENTO E GESTÃO ESCOLAR – DPGE



ANEXO I MATRIZ CURRICULAR – NOVO ENSINO MÉDIO – REGULAR – ESCOLAS DO CAMPO – ESCOLAS DE ASSENTAMENTO E ACAMPAMENTO¹ ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO DE LINGUAGENS E CIÊNCIAS HUMANAS

NRE: inserir código e nome		MUNICÍPIO: inserir código e nome				
INSTITUIÇÃO DE ENSINO: Inserir código e nome						
ENDEREÇO: inserir endereço completo, com bairro, município, CEP						
TELEFONE: inserir DDD e n.º de telefone						
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná						
CURSO: Novo Ensino Médio			TURNO:		C.H. Total: 3.000 horas	
DIAS LETIVOS ANUAIS:		ANO DE IMPLANTAÇÃO:		FORMA:		
CÓDIGO	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA – FGB	ÁREAS DO CONHECIMENTO	Componente Curricular	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
		LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	2	0	0
			EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2
			LÍNGUA INGLESA	2	2	0
			LÍNGUA PORTUGUESA	3	3	4
		CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	0	0
			GEOGRAFIA	2	2	0
			HISTÓRIA	2	2	0
			SOCIOLOGIA	0	2	0
		MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	3	3	4
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	FÍSICA	2	0	2
			QUÍMICA	2	2	0
			BIOLOGIA	2	2	0
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA				24	18	12
TOTAL DE HORAS-RELÓGIO ANUAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA				800	600	400
		PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA - PFO	PROJETO DE VIDA	2	1	1
			EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2	2	2
			PENSAMENTO COMPUTACIONAL	2	0	0
SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA				6	3	3
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA				30	21	15
CÓDIGO	ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO DE LINGUAGENS E CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS		FILOSOFIA I	0	3	0
			EDUCAÇÃO FÍSICA I	0	2	0
			ARTE I	0	2	0
			LÍNGUA PORTUGUESA I	0	2	2
			GEOGRAFIA I	0	0	3
			HISTÓRIA I	0	0	3
			LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA ²	0	0	3
			SOCIOLOGIA I	0	0	2
			ARTE II	0	0	2
		SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – ITINERÁRIO FORMATIVO				0	9	15
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA E ITINERÁRIO FORMATIVO				6	12	18
TOTAL DE HORAS-RELÓGIO PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA E ITINERÁRIO FORMATIVO				200	400	600
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS ^{3,4}				30	30	30
TOTAL DE HORAS-RELÓGIO ANUAL				1000	1000	1000

¹ Matriz Curricular de acordo com a LDB n.º 9.394/96

² A instituição de ensino deverá optar pela oferta da Língua Inglesa I ou da Língua Espanhola no momento da oferta da 3ª série, no ano de 2024.

³ Serão ofertadas 06 aulas de 50 minutos por dia, de 2ª a 6ª feira, totalizando 5 horas diárias.

⁴ No turno da noite serão ofertadas 05 aulas presenciais diárias de 50 minutos, de 2ª a 6ª feira, acrescidas de atividades não presenciais equivalentes a 05 aulas semanais de 50 minutos, totalizando 30 aulas na semana e 1000 horas anuais, conforme prevê a Deliberação n.º 04/2021 – CEE-PR, a serem orientadas pela DEDUC na forma de complementação de carga horária.

Quadro 12- Matriz curricular itinerário integrado de Matemática e Ciências da Natureza 2021



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE – SEED
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO – DEDUC
DIRETORIA DE PLANEJAMENTO E GESTÃO ESCOLAR – DPGE



ANEXO II MATRIZ CURRICULAR – NOVO ENSINO MÉDIO – REGULAR – ESCOLAS DO CAMPO – ESCOLAS DE ASSENTAMENTO E ACAMPAMENTO¹ ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DA NATUREZA

NRE: <i>inserir código e nome</i>				MUNICÍPIO: <i>inserir código e nome</i>					
INSTITUIÇÃO DE ENSINO: <i>Inserir código e nome</i>									
ENDEREÇO: <i>inserir endereço completo, com bairro, município, CEP</i>									
TELEFONE: <i>inserir DDD e n.º de telefone</i>									
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná									
CURSO: Novo Ensino Médio				TURNO:		C.H. Total: 3.000 horas			
DIAS LETIVOS ANUAIS:		ANO DE IMPLANTAÇÃO:		FORMA:					
CÓDIGO	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA – FGB	ÁREAS DO CONHECIMENTO	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	2	0	0		
				EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2		
				LÍNGUA INGLESA	2	2	0		
				LÍNGUA PORTUGUESA	3	3	4		
		CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	0	0			
			GEOGRAFIA	2	2	0			
			HISTÓRIA	2	2	0			
		MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	SOCIOLOGIA	0	2	0			
			MATEMÁTICA	3	3	4			
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	FÍSICA	2	0	2			
			QUÍMICA	2	2	0			
			BIOLOGIA	2	2	0			
		TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA					24	18	12
		TOTAL DE HORAS-RELÓGIO ANUAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA					800	600	400
		PARTE FLEXÍVEL OBRIGATORIA - PFO	PROJETO DE VIDA	2	1	1			
EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2		2	2					
PENSAMENTO COMPUTACIONAL	2		0	0					
SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATORIA					6	3	3		
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E PARTE FLEXÍVEL OBRIGATORIA					30	21	15		
CÓDIGO	ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DA NATUREZA	MATEMÁTICA I	0	3	0				
		FÍSICA I	0	2	0				
		BIOLOGIA I	0	2	0				
		MATEMÁTICA II	0	2	2				
		BIOLOGIA II	0	0	3				
		QUÍMICA I	0	0	3				
		FÍSICA II	0	0	3				
		QUÍMICA II	0	0	2				
		FÍSICA III	0	0	2				
SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – ITINERÁRIO FORMATIVO					0	9	15		
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATORIA E ITINERÁRIO FORMATIVO					6	12	18		
TOTAL DE HORAS-RELÓGIO PARTE FLEXÍVEL OBRIGATORIA E ITINERÁRIO FORMATIVO					200	400	600		
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS^{2,3}					30	30	30		
TOTAL DE HORAS-RELÓGIO ANUAL					1000	1000	1000		

¹ Matriz Curricular de acordo com a LDB n.º 9.394/96

² Serão ofertadas 06 aulas de 50 minutos por dia, de 2ª a 6ª feira, totalizando 5 horas diárias.

³ No turno da noite serão ofertadas 05 aulas presenciais diárias de 50 minutos, de 2ª a 6ª feira, acrescidas de atividades não presenciais equivalentes a 05 aulas semanais de 50 minutos, totalizando 30 aulas na semana e 1000 horas anuais, conforme prevê a Deliberação n.º 04/2021 – CEE-PR, a serem orientadas pela DEDUC na forma de complementação de carga horária.

No ensino profissionalizante, a matriz curricular é unificada para todos os alunos, do primeiro ao terceiro ano, sem a necessidade de escolhas de itinerários formativos. Isso ocorre porque o próprio ensino profissionalizante já representa uma escolha prévia feita pelo estudante ao optar por essa modalidade de ensino.

Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que, segundo a BNCC, poderão ser escolhidas pelos estudantes no Ensino Médio. A intenção é de se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias ou Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) ou da Formação Técnica Profissional (FTP).

As matrizes acima são as aplicadas a partir de 2021. Analisando-as, podemos constatar que houve uma redistribuição dos componentes curriculares e das cargas horárias. Como característica importante nesta nova distribuição, há uma redução gradual das horas destinadas à Formação Geral Básica (FGB) ao longo dos três anos (800, 600, 400 horas anuais, respectivamente). Português e Matemática permanecem prioritários, enquanto Filosofia, Artes, Física têm períodos mais restritos ou até mesmo interrompidos em algumas séries. Esta redução progressiva pode ocasionar uma falha na formação integral do estudante, especialmente em áreas pouco enfatizadas das Ciências Humanas e Artes, as quais têm função essencial na formação cultural e crítica do estudante.

A BNCC vem com uma roupagem inovadora ao oferecer componentes como Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional. Estes componentes têm por objetivo desenvolver atividades práticas e reflexivas, mas com a carga horária reduzida nas segunda e terceira séries, pode não ter tempo suficiente para promover o que pleiteia.

Quanto aos IF, as áreas do conhecimento e componentes específicos nos ganham destaque nas séries finais (2^a e 3^a), com maior carga horária (9 e 15 horas semanais, respectivamente). A concentração da carga horária nos itinerários nas séries finais pode sobrecarregar tanto estudantes quanto professores, especialmente nas escolas que precisam conciliar turnos noturnos e atividades não presenciais.

A redistribuição dos componentes curriculares no NEM reflete uma tentativa de modernizar a formação escolar e alinhar a educação às demandas contemporâneas. No entanto, para que seja efetiva e inclusiva, será necessário um esforço significativo em termos de infraestrutura, formação docente e monitoramento das práticas

pedagógicas. O equilíbrio entre formação geral e especializada deve ser constantemente avaliado para garantir que os estudantes recebam uma educação ampla, crítica e equitativa.

No dia 31 de julho de 2024, foi instituída a Lei nº14.945 que deve começar a valer a partir de 2025. Esta lei revoga parcialmente a Lei 13.415 de 2017 que dispôs sobre a reforma do ensino médio e reestrutura a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Brasil, 2024b)

A primeira mudança prevista está relacionada a carga horária da Formação Geral Básica (FGB), que passa de 1.800 horas para 2.400 horas, ao longo do ensino médio. A FGB inclui os componentes curriculares de Português, Inglês, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza (Biologia, Física, Química) e Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História, Sociologia).

Quanto aos itinerários formativos, a nova lei prevê a construção de diretrizes para a sua oferta, reconhecidas as especificidades da educação indígena e quilombola (Brasil, 2024).

A carga horária mínima dos itinerários será de 600 horas, com exceção da formação técnica e profissional, quando pode chegar a 1.200 horas. Ainda, a lei determina que sejam ofertados pelo menos dois itinerários formativos entre as opções: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; Formação técnica e profissional, organizada a partir das diretrizes curriculares nacionais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (Brasil, 2024).

Nesta nova lei, não está prevista a permissão para o ensino à distância, mas será excepcionalmente admitido o ensino mediado por tecnologia. Nestes casos, a lei determina que seja regulamentado pelos sistemas estaduais e distrital de ensino. São exceções que tratam da efetivação da Educação, principalmente, na região norte do Brasil. E o ensino regular noturno deve ser mantido em pelo menos uma escola em cada um dos seus municípios, quando houver demanda.

A lei prioriza o ensino médio profissional ao dar prioridade para esta modalidade no recebimento de recursos federais no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. A prioridade deverá ocorrer por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). A matrícula nesses cursos será considerada também um dos critérios para recebimento da poupança do Pé-de-Meia.

O Estado do Paraná, definiu e declarou através da Instrução Normativa Conjunta nº 002/2025 que:

A definição de que oferta da proposta do Ensino Médio, presente na Lei Federal 14.945/2024, para a rede estadual de ensino, iniciará em 2026, conforme o Art. 39 §2o e Art. 42 da Resolução CNE/CEB nº 02/2024 (Paraná, 2024b, p.3).

Contudo, houve modificações nas matrizes curriculares do Ensino Médio em 2025 para incluir dois componentes curriculares que têm por objetivo recompor aprendizagens de Português e Matemática e estão na Parte Flexível Obrigatória. Estes componentes visam preparar os alunos para a prova Saeb que acontecerá no final do ano de 2025.

Em comparação às matrizes que vigoraram de 2021 a 2024, no itinerário formativo integrado de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas as adaptações ocorreram retirando duas aulas do componente de Pensamento Computacional, que compunha a PFO, uma aula de Geografia I e uma aula de História I, que compunham o IF.

No itinerário formativo integrado de Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias, as adaptações se deram nos componentes curriculares de Física II e Química I que perderam uma aula cada um e Química II que deixou de compor a parte dos itinerários Formativos com suas duas aulas.

O ajuste feito nas matrizes curriculares para 2025 pode ser analisado a partir de várias perspectivas.


O fato de disciplinas como Química II, Física II, Geografia I e História I terem suas cargas horárias reduzidas e, em alguns casos, substituídas por aulas de "recomposição de aprendizagem", indica uma reorientação para atender especificamente aos conteúdos cobrados nas avaliações externas, neste contexto, o SAEB. Esta prova, sendo um dos maiores instrumentos de avaliação da qualidade da educação básica no Brasil, possui um peso significativo nas políticas educacionais e na forma como o desempenho das escolas e dos alunos é mensurado.

A ideia de focar na "recomposição de aprendizagem" pode ter como objetivo ajudar os alunos a se saírem melhor nas provas, principalmente nas áreas de Matemática, Ciências e Linguagens, que são fortemente avaliadas. Esse foco pode ser positivo no sentido de garantir que os alunos tenham um bom desempenho nos exames, o que pode, por sua vez, impactar positivamente no índice de qualidade da

educação da escola ou região. Além disso, as avaliações externas podem refletir mais amplamente as habilidades essenciais de leitura, interpretação de texto e resolução de problemas.

Quadro 13- Matriz curricular itinerário integrado de Linguagens e Ciências Humanas 2025

ANEXO I
MATRIZ CURRICULAR – ENSINO MÉDIO REGULAR - ESCOLAS DO CAMPO ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS E CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS (LÍNGUA INGLESA) ¹



NRE: inserir código e nome		MUNICÍPIO: inserir código e nome						
INSTITUIÇÃO DE ENSINO: Inserir código e nome								
ENDEREÇO: inserir endereço completo, com bairro, município, CEP								
TELEFONE: inserir DDD e n.º de telefone								
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná								
CURSO: Ensino Médio		TURNO:		C.H. Total: 3.000 horas				
DIAS LETIVOS ANUAIS: 200		ANO DE IMPLANTAÇÃO:		FORMA:				
	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE	
			Aula Semanal	Hora Anual	Aula Semanal	Hora Anual	Aula Semanal	Hora Anual
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA – FGB	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	2	67	0	0	0	0
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	67	0	0	2	67
		LÍNGUA INGLESA	2	67	2	67	0	0
		LÍNGUA PORTUGUESA	3	100	3	100	4	133
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	67	0	0	0	0
		GEOGRAFIA	2	67	2	67	0	0
		HISTÓRIA	2	67	2	67	0	0
		SOCIOLOGIA	0	0	2	67	0	0
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	3	100	3	100	4	133
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	FÍSICA	2	66	0	0	2	67
QUÍMICA		2	66	2	66	0	0	
BIOLOGIA		2	66	2	66	0	0	
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS/HORAS-RELOGIO ANUAL – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			24	800	18	600	12	400
PARTE FLEXÍVEL OBRIGATORIA – PFO ²	PROJETO DE VIDA	2	67	1	33	1	33	
	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2	67	2	67	2	67	
	PENSAMENTO COMPUTACIONAL	2	66	0	0	0	0	
	RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM – LÍNGUA PORTUGUESA	0	0	0	0	2	67	
	RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM – MATEMÁTICA	0	0	0	0	2	67	
SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS/HORAS-RELOGIO ANUAL – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATORIA			6	200	3	100	7	234
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS/HORAS-RELOGIO ANUAL – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E PARTE FLEXÍVEL OBRIGATORIA			30	1000	21	700	19	634
IF - ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS E CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA I	0	0	2	67	0	0	
	EDUCAÇÃO FÍSICA I	0	0	2	66	0	0	
	ARTE I	0	0	2	67	0	0	
	LÍNGUA PORTUGUESA I	0	0	3	100	0	0	
	GEOGRAFIA I	0	0	0	0	2	67	
	HISTÓRIA I	0	0	0	0	2	67	
	LÍNGUA INGLESA I	0	0	0	0	3	100	
	SOCIOLOGIA I	0	0	0	0	2	66	
	ARTE II	0	0	0	0	2	66	
SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS/HORAS-RELOGIO ANUAL – ITINERÁRIO FORMATIVO			0	0	9	300	11	366
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS/HORAS-RELOGIO ANUAL – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATORIA E ITINERÁRIO FORMATIVO			6	200	12	400	18	600
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS/HORAS-RELOGIO ANUAL^{3 4}			30	1000	30	1000	30	1000

¹ MATRIZ Curricular de Ensino Médio e Técnico - MATRIZ Curricular de Ensino Médio e Técnico - 2025
² De caráter Interdisciplinar e coletivo, conforme o BCC, atendendo as premissas e metas estabelecidas e aprovadas pelo projeto de vida.
³ Sendo ofertadas em aulas de 50 minutos, por dia, de 2ª a 6ª feira, totalizando 30 horas-aulas.
⁴ No total da aula serão ofertadas 05 aulas presenciais totais de 90 minutos, de 2ª a 6ª feira, atendidas os objetivos não presenciais (presenciais) equivalentes a 05 aulas semanais de 90 minutos, totalizando 30 aulas na semana e 1000 horas anuais, conforme prevê a Distribuição nº 04/2021 - CEB/PB, a ser observada para EDEUC na forma de complementação de carga horária.

Assinatura Avançada realizada por: **Grazielle Andriola (0XX.122.949-XX)** em 16/01/2025 14:33. Inserido ao protocolo **23.112.949-9** por: **Rosângela de Castro Garcia** em: 16/01/2025 14:21. Demais assinaturas na folha 113a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código: **d9860d0fccf18733ba387711406f8c0**.

Fonte: Instrução Normativa Conjunta nº 002/2025 - DEDUC/DPGE/SEED (Paraná, 2025)
Quadro 14 - Matriz curricular itinerário integrado de Matemática e Ciências da Natureza – 2025



ANEXO III
MATRIZ CURRICULAR – ENSINO MÉDIO – REGULAR – ESCOLAS DO CAMPO - ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS E CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS¹

NRE: <i>inserir código e nome</i>				MUNICÍPIO: <i>inserir código e nome</i>					
INSTITUIÇÃO DE ENSINO: <i>inserir código e nome</i>									
ENDEREÇO: <i>inserir endereço completo, com bairro, município, CEP</i>									
TELEFONE: <i>inserir DDD e n.º de telefone</i>									
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná									
CURSO: Ensino Médio				TURNO:		C.H. Total: 3.000 horas			
DIAS LETIVOS ANUAIS: 200				ANO DE IMPLANTAÇÃO:		FORMA			
		ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	1ª SERIE		2ª SERIE		3ª SERIE	
				Aula Semanal	Hora Anual	Aula Semanal	Hora Anual	Aula Semanal	Hora Anual
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA – FGB	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS		ARTE	2	67	0	0	0	0
			EDUCAÇÃO FÍSICA	2	67	0	0	2	67
			LÍNGUA INGLESA	2	67	2	67	0	0
			LÍNGUA PORTUGUESA	3	100	3	100	4	133
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS		FILOSOFIA	2	67	0	0	0	0
			GEOGRAFIA	2	67	2	67	0	0
			HISTÓRIA	2	67	2	67	0	0
			SOCIOLOGIA	0	0	2	67	0	0
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS		MATEMÁTICA	3	100	3	100	4	133
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS		FÍSICA	2	66	0	0	2	67	
		QUÍMICA	2	66	2	66	0	0	
		BIOLOGIA	2	66	2	66	0	0	
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS/HORAS-RELOGIO ANUAL – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA				24	800	8	600	12	400
PARTE FLEXÍVEL OBRIGATORIA – PFO*			PROJETO DE VIDA	2	67	1	33	1	33
			EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2	67	2	67	2	67
			PENSAMENTO COMPUTACIONAL	2	66	0	0	0	0
			RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM – LÍNGUA PORTUGUESA	0	0	0	0	2	67
			RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM – MATEMÁTICA	0	0	0	0	2	67
SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS/HORAS-RELOGIO ANUAL – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATORIA				6	200	3	100	7	234
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS/ HORAS-RELOGIO ANUAL – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E PARTE FLEXÍVEL OBRIGATORIA				30	1000	21	700	19	634
IF - ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS E CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS			MATEMÁTICA I	0	0	3	100	0	0
			FÍSICA I	0	0	2	67	0	0
			BIOLOGIA I	0	0	2	67	0	0
			MATEMÁTICA II	0	0	2	66	2	67
			BIOLOGIA II	0	0	0	0	3	100
			QUÍMICA I	0	0	0	0	2	66
			FÍSICA II	0	0	0	0	2	67
			FÍSICA III	0	0	0	0	2	66
SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS/HORAS RELOGIO ANUAL – ITINERARIO FORMATIVO				0	0	9	300	11	366
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS/ HORAS RELOGIO ANUAL – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATORIA E ITINERARIO FORMATIVO				6	200	12	400	18	600
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS/HORA RELOGIO ANUAL^{3,4}				30	1000	30	1000	30	1000

¹ Matriz Curricular de acordo com a LDB nº 9.394/96. ² Matriz Curricular de acordo com a LDB nº 9.394/96.
³ Das aulas de recuperação em campo, conforme a BCC, atendendo os requisitos de conteúdos curriculares e apoiando seu projeto de vida.
⁴ São consideradas 60 aulas de 50 minutos por dia de 2ª a 5ª feira, totalizando 30 horas diárias.
⁵ Número de horas serão consideradas as aulas presenciais, diárias de 50 minutos, de 2ª a 5ª feira, as aulas de atividades não presenciais (caso tenham) equivalentes a 10 aulas semanais de 30 minutos, totalizando 30 aulas na semana e 1000 horas anuais, conforme prevê a Deliberação nº 042/2021 - CEE-PR, a serem orientadas pela DEDUC na forma de complementação de carga horária.

Assinatura Avançada realizada por: **Grazielle Andriola (XXX.122.949-XX)** em 16/01/2025 14:33. Inserido ao protocolo **23.112.949-9** por: **Rosângela de Castro Garcia** em: 16/01/2025 14:21. Demais assinaturas na folha 113a. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código: **d9860d0fcf18733ba387711406f8c0**.

Fonte: Instrução Normativa Conjunta nº 002/2025 - DEDUC/DPGE/SEED (Paraná, 2025)

Portanto, a principal reflexão que se coloca é sobre o equilíbrio entre o foco em um desempenho positivo nas avaliações externas e a formação integral dos alunos. Eles precisam ser preparados não apenas para responder a questões de múltipla escolha de um teste, mas para entender e atuar de forma crítica em relação às questões sociais e culturais que os cercam. Segue abaixo a matrizes curriculares dos principais itinerários formativos em termos de disponibilidade nos estabelecimentos de ensino do Paraná.

Podemos dizer que a autonomia das redes de ensino para definir os itinerários formativos, embora promova certa flexibilidade, pode ampliar desigualdades educacionais já existentes, o que para Almeida (2020) é bastante contraditório, já que a Educação deveria promover a superação das desigualdades. Escolas em regiões com menos recursos financeiros e infraestrutura tendem a oferecer itinerários limitados, muitas vezes restritos àqueles que demandam menos investimento, como Linguagens e Matemática. Isso restringe as opções dos estudantes dessas áreas em comparação com alunos de escolas mais equipadas, agravando a disparidade de oportunidades.

Ainda, a proposta exige mudanças significativas na estrutura escolar, como a oferta de espaços adequados, materiais específicos e formação continuada dos professores. Muitos sistemas educacionais no Brasil carecem de recursos básicos, o que dificulta a implementação eficaz dos itinerários.

O livro didático é o material que tem maior alcance geográfico e relevância no sistema educacional brasileiro, especialmente devido à sua distribuição ampla e gratuita pelo PNLD. Sua importância é ainda mais evidente no contexto do NEM, pois ele desempenha um papel central na implementação das mudanças propostas pela BNCC. O PNLD 2021 incluiu materiais específicos para os itinerários formativos, oferecendo conteúdos que vão além da FGB e abordam as áreas de conhecimento e a FTP. Esses materiais visam apoiar a personalização do aprendizado e a escolha dos itinerários pelos estudantes.

O PNLD 2021 desempenha um papel crucial na consolidação das mudanças trazidas pelo NEM, ao fornecer recursos que dialogam com as novas demandas curriculares e promovem o desenvolvimento integral dos estudantes. Ele incluiu materiais digitais para complementar os recursos tradicionais. Esses materiais buscam expandir as possibilidades pedagógicas, que podem ser integradas às aulas dos itinerários formativos. Contudo, a implementação eficaz depende de um

alinhamento contínuo entre os materiais didáticos, a infraestrutura escolar e a formação docente, de modo a minimizar as desigualdades regionais e maximizar o impacto positivo das reformas educacionais.

A lei também dispõe sobre o desenvolvimento de projetos de vida dos estudantes, o que pretende ser o momento desencadeador para refletir sobre o que se deseja e conhecer as possibilidades do NEM. Para tanto, a escola deverá criar espaços e tempos de diálogo com os estudantes, mostrando suas possibilidades de escolhas, avaliando seus interesses e, conseqüentemente, orientando-os nessas escolhas, pois corre-se o risco da segmentação precoce da formação acadêmica dos estudantes. Aos 15 ou 16 anos, muitos jovens ainda não possuem clareza sobre suas aptidões e interesses de longo prazo.

Quanto ao Protagonismo Juvenil, outro aspecto ressaltado pela BNCC ao ensino médio, corroboramos como Sposito (2005), ao propor que a juventude é uma fase da vida em que se inicia a busca pela autonomia, marcada pela construção da identidade, pessoal e coletiva, por uma atitude de experimentação e a família é responsável por garantir a incorporação das lógicas sociais e culturais, contribuindo com sua socialização. Porém, por estarmos trabalhando na educação de alunos da escola pública há mais de vinte anos, constatamos que a maioria desses jovens chegam às instituições de ensino quase sempre sem o apoio ou motivações familiares para estudar. A escola agrega a função de desenvolver o “[...] comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida” (Resolução 3, 2018, p.2). Ainda, no artigo 6º, temos a referência ao Ainda, no artigo 5º, destacamos a “Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo” (Brasil, 2018a, p. 2).

A responsabilização excessiva da família pelo desempenho escolar dos jovens deve ser analisada com cautela, pois pode mascarar questões estruturais e sistêmicas mais amplas que impactam a educação pública.

Muitas famílias enfrentam condições socioeconômicas adversas, com jornadas de trabalho extensas, baixa escolaridade e dificuldade de acesso a recursos educacionais. Nestas circunstâncias, atribuir a elas a responsabilidade principal pelo desinteresse ou dificuldades dos alunos é ignorar o papel do Estado em garantir uma educação pública de qualidade e condições dignas de vida. Essa culpabilização pode ser injusta e desconsiderar o esforço diário de muitas famílias para sustentar e apoiar seus filhos, mesmo com recursos limitados.

Quanto ao papel da escola pública, como instituição social, deveria ser um espaço de inclusão e suporte, capaz de compensar desigualdades e oferecer oportunidades iguais de aprendizagem. Ao se atribuir as dificuldades dos alunos,

majoritariamente, à ausência de motivação ou apoio familiar, há uma transferência de responsabilidade que diminui o foco na necessidade de políticas públicas, investimentos em infraestrutura, formação docente e projetos pedagógicos que valorizem e engajem os estudantes. É evidente que o ambiente familiar influencia o desenvolvimento educacional, mas é fundamental compreender que a educação é um esforço coletivo que envolve a família, a escola e a sociedade em geral. A culpa unilateral da família desconsidera os desafios enfrentados por professores e gestores em lidar com classes superlotadas, falta de recursos didáticos e políticas insuficientes para atender às necessidades específicas dos estudantes.

Sob essa perspectiva, buscamos na Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, excertos que caracterizam compreensões acerca do “protagonismo juvenil” mencionado nessa nova política educacional, e destacamos a importância desse protagonismo no processo de formação do sujeito, voltado à construção do seu futuro profissional. A referida resolução indica: “Adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que potencializem o desenvolvimento das competências e habilidades expressas na BNCC e estimulem o protagonismo dos estudantes” (Brasil, 2018a, p. 5).

O protagonismo juvenil, aliado à reforma curricular, tem que levar em conta os diversos cenários a que serão implantados, sem romantizar as situações em que estão os jovens nas escolas públicas, sem desmerecer a atenção necessária para o preparo deles, tanto para o mundo do trabalho quanto para a ascensão social e cultural, para que se possa buscar correções ou adequações, quando necessárias, haja vista que as discussões sobre políticas públicas estão em constante ressignificação.

A FTP, neste novo cenário educacional, é compreendida como mais uma alternativa para o aluno. A ideia é que o NEM permita que o jovem opte por uma formação de caráter profissional e técnico dentro da carga horária do Ensino Médio regular e, ao final dos três anos, seja certificado no Ensino Médio e nos cursos técnicos e/ou profissionalizantes que escolheu.

Contudo, há muitas restrições a serem superadas para garantir o pleno atendimento do direito de escolha dos estudantes. Caso haja a possibilidade de eles escolherem, o leque de opções deverá ser aberto, o que subentendemos mais abertura de turmas, mais professores etc. De modo oposto, a resposta apresentada pelo governo para garantir essas escolhas está no ensino a distância (EaD) ou na parceria com instituições privadas de ensino.

O parágrafo 15 do artigo 17 da Resolução CNE/CEB nº 3/2018 abre a possibilidade de aplicação da Educação à Distância (EaD) em 20% da carga horária total do Ensino Médio diurno. No noturno, essa possibilidade chega a 30% e, na EJA, a 80%. Isso significa que, se o EaD for adotado, “preferencialmente”, nos itinerários formativos de 1.200 horas, serão 600 horas no diurno (50%) e 900 horas no noturno (75%). Na EJA, por sua vez, o presencial tende a praticamente desaparecer. Além disso, com as parcerias privadas, todo itinerário formativo poderá ser feito fora da escola, o que representa uma porta aberta para a privatização, onde as “escolhas” poderão ser contempladas via setor privado (Brasil, 2018c).

Então, a possibilidade de escolha vinculada à EaD, tem um fator ilusório. Essas ações enfraquecem a formação geral do estudante, inviabilizando o ingresso no Ensino Superior.

Ainda, a formação para o mundo do trabalho é irrisória, pois a reforma traz pouca formação científica, humanística, artística e tecnológica, o que ocasiona dificuldades para a continuidade da aprendizagem ao longo da vida. Afinal, com a simplificação da aprendizagem e dos saberes, as mudanças sociais se tornarão mais escassas.

Em conclusão, o Novo Ensino Médio apresenta-se como uma tentativa de modernizar e flexibilizar a educação brasileira, mas enfrenta obstáculos estruturais e pedagógicos que comprometem a equidade e a qualidade do ensino. A proposta, embora ambiciosa, reflete uma visão que parece priorizar demandas mercadológicas e a formação técnica em detrimento de uma formação integral e crítica. As desigualdades regionais, a falta de infraestrutura e a insuficiência de formação docente para lidar com as novas diretrizes reforçam o risco de ampliação das disparidades educacionais, deixando muitos estudantes em condições vulneráveis sem acesso pleno aos itinerários formativos e às tecnologias propostas.

Embora o PNLD e os materiais didáticos atualizados sejam ferramentas valiosas, sua eficácia é limitada por esses desafios estruturais. Para que o NEM cumpra seu propósito, é imprescindível que políticas públicas priorizem a redução das desigualdades, investimentos em infraestrutura e um compromisso com a formação cidadã ampla, que vá além de atender às demandas imediatas do mercado de trabalho.

A transformação do Ensino Médio só será real e efetiva quando responder às necessidades de todos os estudantes, valorizando a educação como um direito e um

bem público essencial para o desenvolvimento social e humano. A adaptação do currículo às realidades diversas dos alunos e a valorização de estratégias que incentivem a participação ativa são passos fundamentais nesse processo. As novas tecnologias, quando bem incorporadas, possibilitam a aproximação do ensino das demandas contemporâneas.

É imprescindível que o Ensino Médio seja repensado de forma a garantir que todos os estudantes tenham as mesmas condições de acesso e aprendizado. Isso envolve não apenas a integração de novas ferramentas tecnológicas, mas também uma abordagem mais inclusiva, que respeite as diversidades regionais, sociais e culturais. Desta forma, será possível criar uma educação mais justa e que efetivamente contribua para o desenvolvimento humano e social de nossos jovens.

Com base na análise do livro didático de Português e no entendimento das potencialidades do uso de tecnologias, este estudo busca fornecer uma visão sobre como as ferramentas digitais são integradas no LD de Língua Portuguesa.

No próximo capítulo, será apresentada a metodologia adotada para realizar essa análise, descrevendo os procedimentos, critérios de seleção e técnicas utilizadas para avaliar o uso de tecnologias no livro didático

6 CONSTRUINDO CONHECIMENTO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ENTRE PÁGINAS, TELAS E SABERES

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1996, p. 14).

A pesquisa que deu origem a esta tese focaliza o uso da tecnologia nos enunciados das atividades do livro didático “Práticas de Língua Portuguesa”, escolhido pelo PNLD 2021. Trata-se do livro didático específico de Língua Portuguesa, da área de Linguagens e suas Tecnologias, selecionado para ser utilizado no NEM, implantado no estado do Paraná de forma gradativa a partir de 2022.

Portanto, nesta seção, apresentamos a natureza da pesquisa e a constituição do *corpus*, a fim de investigar de como se dá a proposta de ensino de Língua Portuguesa com o apoio das novas tecnologias neste material.

A BNCC, ao estabelecer diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, propõe um modelo de ensino que privilegia o desenvolvimento de capacidades relacionadas à produção, recepção, tratamento e análise das linguagens, visando formar alunos críticos e participantes ativos nas práticas sociais de linguagem. Embora idealize o ensino de língua como um processo que relaciona textos aos contextos de produção e prioriza habilidades para o uso significativo das linguagens em diversas mídias, esta proposta se apresenta como uma diretriz aspiracional.

Ela promove a diversidade cultural e defende a ampliação do repertório dos estudantes, incentivando o respeito ao diferente; no entanto, é preciso reconhecer que tal abordagem representa um direcionamento e não uma verdade universal. Como qualquer proposta curricular, a visão da BNCC carrega intencionalidades e interpretações particulares que podem não se aplicar igualmente a todos os contextos escolares, exigindo um olhar atento sobre sua viabilidade e adequação prática nas realidades locais.

As atividades propostas pelo livro didático, nos parâmetros orientadores da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa, desempenham um papel importante ao estimular o desenvolvimento de habilidades descritas neste documento. Ao vincular atividades que contextualizam textos, o livro didático pode ajudar os alunos a entender as nuances entre o conteúdo linguístico e o contexto de produção. Esse tipo de abordagem pode possibilitar uma compreensão mais ampla das práticas sociais de linguagem, incentivando os estudantes a se tornarem leitores e produtores de texto mais conscientes das intenções e efeitos comunicativos.

No entanto, para que essas atividades realmente promovam o ideal da BNCC, é importante que o livro didático explore uma diversidade de gêneros textuais, propostas interdisciplinares e temas culturais que dialoguem com a pluralidade de experiências dos alunos. Ele deve ainda, incluir atividades que incentivem a análise crítica dos textos e a produção criativa, evitando que as atividades sejam meramente técnicas ou repetitivas. Se bem estruturadas, as atividades do livro didático podem contribuir significativamente para a ampliação do repertório cultural dos estudantes e para o desenvolvimento de um convívio respeitoso com a diversidade, alinhando-se assim às metas de formação cidadã definidas pela BNCC.

Nesse contexto, torna-se essencial analisar as atividades presentes no livro didático em questão. O objetivo é identificar quantas e quais dessas atividades integram o uso de tecnologia, compreender o propósito específico da tecnologia em cada atividade, classificando-as de acordo com o nível de envolvimento tecnológico. Essa análise permitirá uma visão mais clara e fundamentada sobre a relevância da tecnologia na prática pedagógica.

A partir dessa análise, entendemos ser fundamental promover uma reflexão conjunta com os professores sobre a integração eficaz entre as tecnologias e o material didático, atendendo de forma mais consistente às demandas do Novo Ensino Médio (NEM). Esta ação se faz importante, pois a tecnologia, exige não apenas habilidades técnicas, mas também uma compreensão pedagógica para aplicá-la de forma que realmente enriqueça o ensino e a aprendizagem.

Esse espaço de diálogo fortalece a compreensão do papel da tecnologia no desenvolvimento de habilidades e competências propostas pela BNCC, como o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de análise e interpretação. Professores capacitados e engajados em discussões colaborativas conseguem aplicar as atividades tecnológicas de maneira a promover um aprendizado alinhado aos objetivos formativos do NEM e mais relevante para os alunos.

Então, a trajetória iniciada pelo estudo do livro didático, sua integração quanto ao uso de tecnologia seguindo em direção à uma formação voltada para os professores, nos permitirá levantar dados reais sobre a viabilidade das atividades propostas no material didático mencionado, além de proporcionar aos professores de Língua Portuguesa um momento de reflexão e de troca, contribuindo para uma formação docente mais consistente e, conseqüentemente, para um ensino mais alinhado às necessidades atuais da educação.

6.1 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico de uma pesquisa abrange desde a definição do problema e dos objetivos até a comunicação dos resultados alcançados após a implementação da intervenção. Este processo é ilustrado na figura a seguir:

Figura 8 -Percurso Metodológico



Fonte: elaborada pela autora.

6.2 ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Prosseguindo com a descrição dos procedimentos metodológicos, acrescentamos que, para Minayo (1993), pesquisar é o fenômeno de aproximações sucessivas da realidade, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. Gil (2002), por sua vez, entende que a pesquisa é um procedimento racional e sistemático, que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. Ela é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos.

De modo mais específico, Sposito (2006) argumenta que as pesquisas que têm os livros didáticos como *corpus* são pertinentes, porque suas discussões, ao chegarem à academia, proporcionam reflexões que costumam resultar em propostas repensadas e reformuladas.

Esta pesquisa tem uma abordagem mista, sendo quantitativa e qualitativa. É quantitativa na medida em que pretende quantificar os eventos em que se utiliza a tecnologia nas atividades propostas no LDP, classificando-as em categorias categorizando-as de utilização. Uma pesquisa quantitativa objetiva descobrir quantidades, é projetada para gerar medidas precisas e confiáveis que permitam uma análise estatística. De acordo com Gil (2002), esse tipo de pesquisa busca traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Nesse caso, encontramos-nos em uma abordagem qualitativa que, segundo Godoy (1995, p. 58):

Considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; Possui caráter descritivo; O processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto; A análise dos dados é realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; tem como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados.

Para a execução da tese, também foi realizada uma pesquisa documental, baseada na análise de um livro didático. Para Ludke e André (1986, p. 38), essa pesquisa consiste na análise que utiliza “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” como fontes para o desenvolvimento do trabalho.

Para tanto, baseamo-nos na análise de conteúdo, a qual consiste em um método empírico de análise de dados, popularizado por Laurence Bardin (1977) por meio da obra “A Análise do Conteúdo”. Segundo a autora, “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 1977, p. 9). Em outras palavras, é um agrupamento de técnicas de análise das comunicações que se utiliza de ações sistematizadas e objetivas de descrição de conteúdos das mensagens. Para Bardin (1977), sua obra pode ser utilizada como um manual metodológico para qualquer área de estudo.

Na análise de conteúdo, existem ações como explicitação, sistematização e expressão dos conteúdos das mensagens, com o objetivo de deduzir logicamente o conteúdo das mensagens. De modo mais específico, a técnica de Bardin (1977)

compreende três fases, nas quais nos pautamos para nossas análises: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira etapa, denominada pré-análise, compreende a organização do material a ser analisado, com vistas a torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais, “Geralmente esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (Bardin, 1977 p. 95).

Além disso, essa primeira fase compreende a realização de quatro processos: (i) a leitura flutuante (estabelecer os documentos de coleta de dados, inteirar-se dos conhecimentos do texto); (ii) escolha dos documentos (seleção do que será analisado); (iii) formulação de hipóteses e objetivos; (iv) elaboração de indicadores.

Para que seja válida, ela é regida por quatro regras: a exaustividade, que consiste em atentar para esgotar a totalidade da comunicação; a representatividade, pois os documentos selecionados devem conter informações que representem o universo a ser pesquisado; a homogeneidade dos dados, ou seja, a referência ao mesmo tema; e a pertinência, com documentos condizentes aos objetivos da pesquisa (Bardin, 1997).

6.2.1 O Processo de Elaboração de Categorias para Análise do Livro Didático de Língua Portuguesa

Alinhando os conceitos teóricos-metodológicos de Bardin (1977) à nossa pesquisa, desenvolvemos as seguintes ações: na etapa inicial, leitura flutuante fizemos uma leitura geral e exploratória do livro didático de volume único de Língua Portuguesa, familiarizando-se com seu conteúdo, estrutura e abordagem pedagógica.

A leitura flutuante permite um primeiro contato com o material, destacando temas, competências e habilidades propostas. Esse passo é essencial para obter uma visão panorâmica e identificar possíveis pontos de análise das metodologias de ensino mediadas por tecnologia. A leitura flutuante consiste em “estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 1977, p. 96).

Após a leitura inicial, definimos o escopo de análise, delimitando as partes específicas do livro didático que serão examinadas em profundidade, ou seja, os

enunciados. A escolha do livro de volume único se justifica por seu caráter abrangente, cobrindo todo o conteúdo de LDP para o NEM em um só volume. Essa seleção é feita com o intuito de investigar como um material condensado aborda as competências e habilidades linguísticas de forma integrada.

Uma característica importante deste material é que as unidades não são demarcadas sequencialmente, o que permite ao professor decidir como e quando vai abordar cada conteúdo. O professor deve estar ciente desta característica, pois não há garantias de que ele dará continuidade ao trabalho com as turmas no próximo ano e o próximo profissional precisa ter acesso ao planejamento e registros do trabalho realizado com as turmas no ano anterior.

Em sequência, formulamos hipóteses e objetivos específicos com o material selecionado para a investigação. A primeira hipótese, era que o LD oferecia uma quantidade suficiente de atividades que utilizam tecnologia, contudo estas eram superficiais neste uso. Neste sentido, os objetivos deveriam se centralizar em examinar a frequência e os propósitos das atividades que integram tecnologia nas atividades do LDP em questão.

Com base nas hipóteses e objetivos, elaboramos indicadores que guiaram a análise do livro didático. Esses indicadores incluíram a quantidade de atividades tecnológicas presentes, o nível de essencialidade da incorporação do recurso tecnológico, a complexidade dessas atividades, o tipo de interação que promovem e as habilidades linguísticas que pretendiam desenvolver.

A segunda etapa, nomeada exploração do material, diz respeito à codificação do material, à definição de categorias de análise e a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos. Trata-se de uma etapa de suma importância, pois possibilita o incremento das interpretações e inferências.

Na identificação das unidades de registro e contexto, cada atividade tecnológica é analisada em termos de unidades de registro. No nosso estudo, partimos da análise do enunciado para verificar qual o recurso sugerido para ser utilizado naquela atividade, qual o objetivo a ser alcançado e qual o nível de interferência da tecnologia naquela atividade.

E, na construção de categorias, devemos nos ater ao critério de exclusividade, a fim de que um elemento não seja classificado em mais de uma categoria. Para este fim, fizemos a identificação e a codificação das atividades, criando um código específico para cada tipo de recurso ou prática pedagógica a partir do nível de

utilização de tecnologia e o seu objetivo pedagógico. Essa codificação é o primeiro passo para organizar as atividades, ajudando a identificar quais tecnologias são mais recorrentes no LDP.

Na sequência, passamos para o processo de categorização, que consiste em uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e em seguida por reagrupamento, segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (Bardin, 1977, p. 117).

Utilizamos o modelo SAMR de Puentedura (2006, 2014) como referência para delinear nossas categorias de análise, realizando as adaptações necessárias de acordo com nosso conceito de ensino e aprendizagem. Este conceito valoriza a aprendizagem como um processo contínuo, priorizando-o em relação ao produto final.

Nesse contexto, a aprendizagem é entendida como uma construção coletiva, sustentada por interações dialógicas entre alunos, professores e o conteúdo. Desta forma, nossas categorias se diferenciam do modelo SAMR principalmente quanto ao foco do uso da tecnologia nas atividades a serem analisadas.

A primeira diferença está no fato de que nossas categorias não são hierárquicas. Este estudo não tem como objetivo classificar as atividades como inferiores ou superiores, tampouco avaliar seu nível de tecnologia. Da mesma forma, não se trata apenas de "elevar" o nível do ensino mediante a adição de tecnologia como ferramenta em uma estratégia, sem que haja um propósito claro e específico para o processo de aprendizagem.

As análises têm o propósito de verificar quanto ao uso de tecnologia nas atividades: a essencialidade da integração destas ferramentas; a intenção da atividade ao acrescentar um recurso tecnológico como estratégia; o percurso proposto pela atividade; as habilidades a serem desenvolvidas e a interação sugerida

A princípio, pensamos em um termo de essencialidade para a existência das atividades com o uso de tecnologia encontradas no LDP. Acreditamos que, as ações relacionadas à integração dos recursos tecnológicos digitais no processo de ensino e aprendizagem, devem ser tomadas dados os objetivos de aprendizagem de cada conteúdo. Neste caso, a autonomia do professor quanto suas escolhas de material didático, estratégias de ensino, recursos pedagógicos devem refletir a natureza dinâmica do ensino e da aprendizagem.

Neste contexto, verificamos que há atividades nas quais a utilização de recursos digitais é mais essencial que em outras.

De acordo com a nossa verificação foram encontradas setenta e cinco atividades que utilizam a tecnologia de alguma forma. Verificamos quais ferramentas e/ou ambientes digitais eram utilizados, qual o tipo de conteúdo era disponibilizado, qual o percurso e o contexto da atividade e qual a produção proposta para que pudéssemos classificar em níveis de essencialidade, de um a três, sendo um menos essencial e três mais essencial, quanto à necessidade do uso da ferramenta tecnológica.

A segunda análise destas atividades diz respeito à finalidade do uso das ferramentas tecnológicas, o que resultou em três categorias, divididas em subcategorias que subsidiaram nossas análises.

Figura 9 -Categorias de Análise LDP



Fonte: elaborada pela autora com base em Puentedura (2006)

A primeira categoria desta pesquisa foi nomeada "Suplementação" e refere-se a materiais disponibilizados de forma digital como o acréscimo de conteúdo para o livro didático. São conteúdos nos formatos escrito, imagético e sonoro,

disponibilizados através de *links*. São propostas de atividades fechadas em si mesmas, limitadas em ampliar as informações sobre os assuntos a que se relacionam, sem produção escrita autoral.

Conforme o material digital apresentado, classificamos as atividades em três subgrupos, representados no quadro abaixo:

Quadro 15 – Categoria Suplementação (S)

CATEGORIA SUPLEMENTAÇÃO (C) (28 OCORRÊNCIAS)		
CONTEÚDO ESCRITO (S1) (8 ocorrências)	CONTEÚDO IMAGÉTICO (S2) (19 ocorrências)	CONTEÚDO SONORO (S3) (03 ocorrências)
São indicações de seis sites, 2 portais e um blog com conteúdos diversos. ³²	São indicações de 11 filmes, 3 vídeos no <i>YouTube</i> ³³ e três <i>sites</i> .	São indicações de <i>podcasts</i> ³⁴ com assuntos variados.

Fonte: elaborado pela autora.

As atividades desta categoria sugerem uma maneira de expandir o conteúdo do livro didático. Embora possam enriquecer o processo de aprendizagem, elas não são essenciais para o desenvolvimento das competências linguísticas, servindo como uma opção extra para os alunos.

Na segunda categoria, chamamos de “Adição”, pois a tecnologia neste contexto tem a finalidade de incluir funcionalidades e recursos nas experiências educativas, mas sem alterar fundamentalmente a tarefa original.

As tarefas desta categoria incluem a leitura, análise e produção escrita veiculados a conteúdos digitais, o que a diferencia da “Suplementação”. Ainda, na segunda subcategoria, alocamos atividades que se utilizam de tecnologia para a divulgação do trabalho realizado pelos alunos.

Em outras palavras, a tecnologia agrega uma facilidade à realização da atividade, mas ainda mantém o objetivo básico (analógico) da atividade.

O quadro abaixo demonstra a classificação desta categoria:

³² A diferença entre *site*, portal e *blog* está relacionada à estrutura, ao objetivo e ao tipo de conteúdo apresentado. Segundo o dicionário Michaelis: *Site*: Servidor ou endereço que se encontra na rede mundial de computadores (SITE, 2025); Portal: Site na internet que oferece serviços de comércio eletrônico, correio eletrônico, fóruns de discussão, diretório de busca, informações temáticas e gerais, entre outros (PORTAL, 2025) ; Blog: Espécie de diário virtual em que o internauta relata suas histórias, seus projetos de vida, faz comentários sobre a realidade, escreve artigos, poemas etc., deixando esse material disponível na rede para que outros possam interagir (BLOG, 2025).

³³ *Youtube* é uma plataforma onde usuários de diversos países podem compartilhar vídeos por meio da internet (YOUTUBE, 2025).

³⁴ Podcast é um material digital no formato de áudio que possui uma estrutura similar a um programa de rádio (PODCAST, 2025).

Quadro 16 – Categoria Adição (A)

CATEGORIA ADIÇÃO (A) (40 OCORRÊNCIAS)	
CONTEÚDO DIGITAL PARA ANÁLISE (A1) (20 ocorrências)	PRODUÇÃO DIGITAL PARA DIVULGAÇÃO (A2) (08) ocorrências)
São atividades que utilizam conteúdos veiculados digitalmente em formato imagético, sonoro e escrito, que propõem pesquisa, leitura, discussão e análise que resultam em produção textual.	São atividades escritas resultantes de pesquisa e análise de conteúdos digitais que, após realizadas, são divulgadas digitalmente.

Fonte: elaborado pela autora.

Importante ressaltar que, o foco da atividade continua sendo o desenvolvimento da habilidade linguística dos alunos e que, na falta de elementos tecnológicos, o material poderia ser impresso.

A terceira categoria, a qual chamamos de “Reconfiguração” refere-se às atividades em que a utilização da tecnologia permite a realização de tarefas de forma digital, modificando o que era feito anteriormente. A tarefa original é alterada para aproveitar as potencialidades da tecnologia, o que pode resultar em textos multimodais ou em gêneros que são digitais. Por exemplo, em vez de um ensaio escrito, os alunos criam um vídeo ou uma apresentação multimídia que incorpora pesquisa, imagens e narração.

Esta categoria apresenta três subclassificações: atividades que promovem a elaboração colaborativa de conteúdos, atividades que suscitam a análise e o aprofundamento nas apresentações e atividades que tem como foco a produção de gêneros digitais.

Quadro 17 – Categoria Reconfiguração (R)

CATEGORIA RECONFIGURAÇÃO (R) (5 OCORRÊNCIAS)		
ELABORAÇÃO COLABORATIVA DE CONTEÚDOS (R1): (9 OCORRÊNCIAS)	ANÁLISE E APROFUNDAMENTO DE APRESENTAÇÕES (R2): (3 OCORRÊNCIAS)	PRODUÇÃO DE GÊNEROS DIGITAIS (R3): (5 OCORRÊNCIAS)
Atividades nas quais os alunos trabalham juntos para produzir e divulgar conteúdos originais em formato digital.	Atividades em que os alunos analisam, discutem e refinam apresentações multimídia. O foco está em modificar e aprimorar o conteúdo visual.	Atividades em que tem sua proposta focada na produção de gêneros digitais.

Fonte: elaborado pela autora.

As atividades desta categoria já são propostas integrando o uso da tecnologia com a produção escrita, sendo essencial para o desenvolvimento do trabalho e/ou para o produto final.

Nessa classe, a tecnologia não apenas melhora ou complementa métodos tradicionais, mas amplia as possibilidades de realização das atividades, proporcionando novos formatos e abordagens que enriquecem a prática educativa.

Por exemplo, a participação em uma troca cultural virtual com estudantes de outro país, onde os alunos colaboram em projetos e compartilham suas experiências ao vivo, usando plataformas de videoconferência.

São atividades que exigem maior habilidade no que diz respeito às ferramentas tecnológicas, pois são mais elaboradas neste quesito.

Após analisadas e categorizadas todas as atividades do *corpus*, desenvolvemos uma formação para professores do Ensino Médio, a fim de explorar o livro didático escolhido para o NEM, promover uma reflexão sobre o uso das tecnologias, propor estratégias para a integração das atividades do LDP com as ferramentas tecnológicas e propor um projeto de implementação ao final da formação, que nos proporcionará outros dados para análise.

A opção por conduzir o presente estudo com professores, não com os alunos, embora tenhamos o livro didático como objeto de pesquisa, se justifica, principalmente, no que concerne ao papel do professor como mediador entre o material didático e a aprendizagem dos alunos.

Primeiramente, os professores desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem quanto ao material didático, por serem os principais responsáveis pela seleção, adaptação e contextualização do conteúdo do livro didático, o que pode torná-lo mais acessível para os discentes.

Seguindo esse pensamento, o estudo realizado com e para os docentes permite compreender a forma como interpretam e utilizam tal material para alcançar os objetivos educacionais. Ainda, os professores, ao desenvolver as práticas pedagógicas, adaptam e complementam as atividades e conteúdos do LDP, para atender as necessidades de seus discentes, muitas vezes utilizando recursos extras, como as tecnologias digitais.

Desta forma, refletir sobre essas práticas possibilita avaliar as potencialidades do livro didático na sua utilização concreta. Com isso, podemos obter dados reais a

partir de uma análise do livro didático, tendo em vista os pontos fortes e as limitações que não são perceptíveis aos alunos.

A interação dos professores com o livro didático é também um aspecto importante para a formação contínua destes, no NEM sobretudo, em função da necessidade de autonomia curricular e das competências tecnológicas exigidas. Um estudo voltado para os professores pode identificar as necessidades de formação e de atualização. O impacto da sua atuação reflete diretamente na vivência dos alunos, ou seja, ao melhorar a prática dos professores, em relação ao livro didático, espera-se uma melhoria na aprendizagem dos discentes.

Então, estudar o livro didático, sua integração quanto ao uso de tecnologia e agregar uma formação voltada para os professores, nos permitirá levantar dados reais sobre a viabilidade das atividades propostas no material didático mencionado, além de proporcionar aos professores de Língua Portuguesa um momento de reflexão e de troca, contribuindo para uma formação docente mais consistente e, conseqüentemente, para um ensino mais alinhado às necessidades atuais da educação.

6.2.2 Proposta de Intervenção: Curso de Formação Docente

A segunda parte das nossas análises diz respeito à formação dos professores de Língua Portuguesa. O curso tem por finalidade, apresentar propostas de estratégias de ensino que integram o uso do LDP com a tecnologia e assim obter dados para análise através da atividade final de implementação dos cursistas.

Outro propósito importante é o de fomentar uma discussão sobre o tema tecnologia no NEM, a fim de refletir sobre os benefícios e desafios do uso da tecnologia na educação, promovendo práticas éticas, seguras e conscientes no ambiente virtual.

O curso foi elaborado através de aulas, desenvolvidas em sequências didáticas que relacionavam as atividades do livro didático de Português com as tecnologias e tinham uma atividade prática a ser desenvolvida em cada aula. Todo o material que foi elaborado pela autora (vídeos, textos, slides), além das atividades realizadas pelos

cursistas foram depositadas no *Google Classroom*³⁵ que serviu como suporte para o curso e também como repositório.

Elaboramos uma formação em que o professor fosse levado a explorar o LDP e conhecer seus temas, textos e organização. A proposta do curso ainda era apresentar algumas ferramentas tecnológicas (sites e aplicativos), atreladas aos conteúdos do livro didático, já em uma proposta prática de produção durante as aulas.

Para melhor visualizar nossa proposta de formação, apresentamos um quadro geral a seguir:

Quadro 18 – Quadro geral da formação ofertada

CONTEÚDO, PLATAFORMAS	OBJETIVOS
<p>Aula 1: Apresentação do curso: plataforma, metodologia e avaliação. Apresentação da proposta do projeto de intervenção. b. A BNCC e o NEM. c. O PNLD e o material didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio.</p>	<p>Apresentar o curso: plataforma, metodologia e avaliação;</p> <p>Apresentar e obter o consentimento para a pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);</p> <p>Apresentar o projeto de intervenção;</p> <p>Apresentar as mudanças trazidas na BNCC para o NEM, relacionando-as com o uso das tecnologias;</p> <p>Apresentar como o PNLD funciona e funcionou para a escolha dos livros didáticos no NEM;</p> <p>Demonstrar nossa categorização das atividades que envolvem uso da tecnologia trazidas pelo livro didático “Práticas de Língua Portuguesa”.</p>
<p>Aula 2: As plataformas disponíveis no Estado do Paraná.</p>	<p>Apresentar possibilidades metodológicas para utilização do portal Redação Pr, e para a plataforma Leia Pr em consonância com o livro didático;</p> <p>Apresentar uma sequência didática elaborada pela professora, utilizando o portal Redação Paraná, a plataforma Leia Paraná, a atividade do livro didático que propõe o desenvolvimento do gênero <i>Slam</i> e a ferramenta <i>PADLET</i>;</p> <p>Sugerir e elaborar uma sequência didática com os professores durante a aula, utilizando as mesmas ferramentas.</p>
<p>Aula 3: Uso das tecnologias com atividades de escrita.</p>	<p>Apresentar as possibilidades metodológicas para desenvolver as atividades escritas;</p> <p>Explorar sites disponíveis para atividades prontas de escrita https://exercicios.mundoeducacao.uol.com.br/exercicios-redacao https://exercicios.brasilecola.uol.com.br/exercicios-redacao ;</p> <p>Explorar o site <i>Evernote</i> para a produção do gênero diário https://www.evernote.com/client/web?login=true&newReg=true#?hm=true&;</p>

³⁵ é um serviço de videoconferências do Google que permite realizar reuniões online por meio de um navegador ou de um aplicativo para dispositivos móveis.

	<p>Explorar o site <i>Spirit Fanfiction</i>, para a produção do gênero narrativa <i>fanfiction</i>³⁶ (https://www.spiritfanfiction.com/);</p> <p>Ler informações sobre o gênero, seguindo a proposta do livro didático e a sugestão para experimentar em sites especializados ou no caderno (Faraco; Moura; Maruxo Júnior, 2020, p. 173);</p> <p>Elaborar uma sequência didática para a produção de microcontos e nanocontos, tendo como base a atividade proposta na página 121 do livro didático e a plataforma de <i>design Canva</i>.</p>
<p>Aula 4: Uso das tecnologias com atividades de leitura.</p>	<p>Apresentar possibilidades metodológicas para desenvolver atividades de leitura;</p> <p>Explorar sites com acervo gratuito: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do https://mojo.org.br https://www.amazon.com.br/b?node=6311441011 https://books.google.com.br/ https://www.baixelivros.com.br/ https://livros-on-line-gratis.com.br/ ;</p> <p>Produzir um <i>blog</i> com o tema “A literatura sob a inspiração das viagens”; Apresentar as ferramentas: https://www.blogger.com/about/?hl=pt-BR https://testeliteraturatese.blogspot.com/ ;</p> <p>Propor a produção de um aplicativo para a divulgação do gênero literário romance através do site Fábrica de Aplicativos (https://fabricadeaplicativos.com.br/).</p>
<p>Aula 5: Uso das tecnologias com atividades de análise linguística.</p>	<p>Apresentar possibilidades metodológicas para o uso das tecnologias em atividades de interpretação de texto e análise linguística;</p> <p>Explorar sites para leitura e interpretação de texto: https://tirinhasdogarfield.blogspot.com/ http://clubedamafalda.blogspot.com/ http://depositocalvin.blogspot.com/ http://machado.mec.gov.br/ ;</p> <p>Explorar sites para desenvolver atividades de análise linguística e interpretação de texto. https://atividade.digital/ed/views/busca_atividades.php?q=Adjetivo&pg=1 https://wordwall.net/pt-pt/community/jogo-de-gram%C3%A1tica ;</p> <p>Elaborar um jogo no <i>PowerPoint</i> sem a necessidade de Internet.</p>
<p>Aula 6: Uso das tecnologias com atividades de oralidade.</p>	<p>Apresentar possibilidades metodológicas para o uso das tecnologias em atividades com atividades de oralidade;</p> <p>Apresentar a ferramenta <i>Soundtrap</i> e suas funcionalidades para a criação de um sistema de gravação de rádio escolar (https://www.soundtrap.com/);</p>

³⁶ As fanfictions, também conhecidas como *fanfics*, são histórias ficcionais criadas por fãs, que se baseiam em diversos personagens e histórias de filmes, livros, séries, histórias em quadrinhos, videogames, mangás, animes, grupos musicais, celebridades etc.

	<p>Apresentar a funcionalidade de <i>podcast</i> na ferramenta <i>Padlet</i> (https://padlet.com);</p> <p>Criar uma atividade no <i>Canva</i> ou <i>Padlet</i> envolvendo a oralidade.</p>
<p>Aulas 7 e 8: Apresentação dos resultados do projeto de intervenção.</p>	<p>Em grupos, elaborar uma sequência didática de atividades que articulem o livro didático com os recursos tecnológicos, visando desenvolver uma das habilidades estudadas na: leitura, escrita, análise linguística ou oralidade.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Assim, o curso “O livro didático de Português e os recursos tecnológicos” foi concebido como uma oportunidade para integrar teoria e prática, permitindo que os professores explorem o potencial das tecnologias em diálogo com o livro didático, enriquecendo suas práticas pedagógicas.

Por meio das sequências didáticas propostas, buscou-se não apenas ampliar o conhecimento sobre o material disponível, mas também incentivar a produção autoral e o uso consciente de ferramentas digitais no ensino. Em nossas análises, estão a descrição de aula a aula, os resultados do curso, considerando a adesão dos participantes, os desafios enfrentados e as possibilidades que a formação trouxe para a prática docente, assim como as atividades de implementação analisadas segundo a categorização proposta neste estudo.

7 EXPLORANDO CAMINHOS: DA PÁGINA À TELA NA ANÁLISE DE DADOS EM CONJUNTO COM A TEORIA

“[...] o que se espera do cidadão, professor e do aluno, não é simplesmente que domine um conjunto de símbolos, regras e habilidades ligada ao uso das TIC, mas que “pratique” as TIC socialmente, isto é, que domine os diferentes “gêneros digitais” que estão sendo construídos sócio-historicamente nas diversas esferas de atividade social em que as TIC são utilizadas para a comunicação” (Buzato, 2007, p.7).

A análise de materiais didáticos é fundamental para compreender como a tecnologia está sendo integrada ao ensino e aprendizagem. Este capítulo aborda a análise do livro didático de português intitulado “Práticas de Língua Portuguesa”, com foco nas atividades que utilizam tecnologia como recurso pedagógico. A investigação busca identificar não apenas o papel das tecnologias no estímulo à aprendizagem significativa, mas também como a formação docente pode garantir uma aplicação mais eficaz e contextualizada dessas práticas, assunto este que será abordado no capítulo seguinte.

Iniciaremos nossas análises pelas atividades do LDP que utilizam tecnologia de alguma forma. O primeiro foco está na necessidade real do uso de tecnologia, o que chamamos de níveis de essencialidade.

As setenta e cinco atividades foram classificadas em níveis de um a três, sendo um para pouco essencial e três para muito essencial.

Trinta delas usaram a tecnologia para reproduzir conteúdos digitais já prontos (filmes, áudios, textos), disponibilizados na *Internet*. São atividades que não são indispensáveis para o desenvolvimento das propostas constantes nos enunciados do livro didático, sendo conteúdos complementares aos desenvolvidos pelo LDP. São atividades de nível um.

O quadro a seguir descreve estas atividades, que têm como proposta a reprodução.

Quadro 19 -Atividades de essencialidade nível 1

ATIVIDADES – ESSENCIALIDADE NÍVEL 1			
Nº de ordem /Página da atividade no LDP	Forma de veiculação	Tipo de conteúdo	Descrição – Ler, assistir, ouvir o conteúdo disposto em meio digital.
1/261	<i>Blog.</i>	Escrito, imagético e sonoro.	Blog de arte e literatura. Dedicado à poesia.

2/30	Canal de divulgação de vídeos.	Imagético e sonoro Curta-metragem	Emmanuelle Labotit (2000).
3/294	Canal de divulgação de vídeos.	Imagético e sonoro Curta-metragem	Narradores de Javé (2007).
4/164	Canal de divulgação de vídeos.	Imagético e sonoro Documentário	Saudade (2017).
5/112	Canal de divulgação de vídeos.	Imagético e sonoro Documentário	Videoreportagem de Ricardo Westin.
6/213	Canal de divulgação de vídeos.	Imagético e sonoro Documentário	Cownspiracy (2014).
7/264	Portal.	Escrito. Documento on-line	Documento disponível de forma on-line com informações sobre o “Programa Jovem Aprendiz”.
8/277	Página.	Escrito. Documento on-line	Todos os contos, de Clarice Lispector (2016).
9/20	Canal de divulgação de vídeos	Imagético e sonoro. Filme	Extraordinário (2017).
10/277	Canal de divulgação de vídeos	Imagético e sonoro. Filme	Marley e eu (2008).
11/94	Canal de divulgação de vídeos	Imagético e sonoro. Filme	Estrelas além do tempo (2016).
12/99	Canal de divulgação de vídeos	Imagético e sonoro. Filme	Os sufragistas (2015).
13/197	Canal de divulgação de vídeos	Imagético e sonoro. Filme	O Jornal ((1994).
14/249	Canal de divulgação de vídeos	Imagético e sonoro. Filme	Tempos modernos (1936).
15/255	Canal de divulgação de vídeos	Imagético e sonoro. Filme	Primeiro ano (2018).
16/294	Canal de divulgação de vídeos	Imagético e sonoro. Filme	Pequenas histórias (2007).
17/249	Canal de divulgação de vídeos	Imagético e sonoro. Filme	O diabo veste Prada (2006).
18/187	Canal de divulgação de Áudio.	Sonoro. <i>Podcast</i>	Dragões de garagem. Áudio informativo sobre meio ambiente.
19/149	Canal de divulgação de Áudio.	Sonoro. <i>Podcast</i>	Audiocult. Áudio literário, narração do trecho “A Moreninha”.
20/209	Canal de divulgação de Áudio.	Sonoro. <i>Podcast</i>	Alimentacast. Áudio informativo sobre nutrição.
21/162	Página.	Escrito, imagético e sonoro.	Página que descreve a história da Neurociência.

22/96	Página	Escrito.	Página do governo federal com informações sobre a Lei Maria da Penha.
23/97	Página	Escrito.	Página do governo federal com informações sobre o Enem.
24/307	Site	Escrito.	Página que se dedica a divulgar produções poéticas de escritores consagrados e de novos autores. (Escritas).
25/200	Página	Prioritariamente imagético. Sonoro.	Visitação ao Museu D'Orsay.
26/279	Site	Imagético e sonoro.	Site exploratório sobre o jogo HUNI KUIN.
27/312		Imagético, sonoro e escrito. Site	Primeiro filme – site informativo sobre produção de vídeos.
28/114	Site, portal e aplicativo na mesma atividade	Imagético, sonoro, mas prioritariamente escrito	Endereços eletrônicos do governo federal e estadual com informações sobre a câmara dos deputados, o aplicativo “Meu deputado” e a assembleia legislativa estadual.
29/262	Canal de divulgação de vídeos.	Imagético. Vídeo - Animação	Morte e vida Severina.
30/75	Canal de divulgação de vídeos.	Prioritariamente sonoro. Imagético. Vídeo - Poema Musicado	Mar Português.

Fonte: Elaborado pela autora

Os conteúdos descritos no quadro são apresentados aos alunos como sugestões. Embora não essencial para o desenvolvimento das atividades do LDP, acreditamos que a intenção de oferecer alternativas de aprendizagem por outros meios além do livro didático, contribui para uma abordagem mais autônoma, incentivando a exploração e a descoberta de outras possibilidades. Os ambientes digitais são diversificados, além dos formatos e gêneros disponibilizados, colocando uma gama de conteúdos à disposição do alunado. Acrescentar endereços governamentais, demonstra uma preocupação em adicionar ferramentas relevantes para a informação em prol da cidadania.

As atividades de nível 2, apresentam atividades que utilizam a tecnologia para pesquisa e análise de conteúdo digital disponibilizado na *Internet*; atividades que utilizam um equipamento tecnológico como máquinas fotográficas ou gravadores de voz e atividades que dão a opção de realizar de forma analógica ou digital a proposta de produção.

Quadro 20 - Atividades de essencialidade nível 2

ATIVIDADES - ESSENCIALIDADE NÍVEL 2				
Nº de ordem /Página da atividade no LDP	Ambientes virtuais/Ferramentas digitais.	Tipo de conteúdo	Descrição da atividade.	Produção solicitada
1/124	<i>Site</i>	1.Material em áudio. (discurso político)	1. Analisar o discurso oral, identificar padrões, discutir em grupo com os colegas. 2. Gravar seu próprio áudio, analisar.	1.Gravação de áudios.
2/174	<i>Site – canais de vídeo</i>	1.Podcast – vídeo/áudio (entrevista)	1.Ouvir, assistir entrevistas orais. 2. Analisá-las. 3. Discutir com orientação da atividade.	1.Registro das análises.
3/197	<i>Sites</i>	1.Escrito.Fatos comentados na Internet	1.Pesquisar fatos que estão tendo popularidade na Internet. 2.Verificar se são verdadeiros. 3. Analisar e discutir com a orientação da atividade.	1.Análise segundo os critérios determinados pela atividade; 2.Exposição oral.
4/123	<i>Sites, blogs</i> e canais de divulgação de vídeo.	1.Escrito. Biografias de autores e textos escritos por eles.	1.Pesquisar autores e obras na Internet.	1. Exposição do resultado da pesquisa (intervenção literária).
5/219	Canal de divulgação de vídeo.	1.Imagético, Sonoro. Programa Amazônia. (debate)	1.Assistir ao programa.	1.Debater oralmente sobre o conteúdo.
6/152	<i>Sites, Canais de divulgação de vídeos.</i>	1. Imagético, Sonoro Entrevistas orais.	1.Assistir, ouvir as entrevistas.	1. Debater, analisar e registrar as conclusões e debater com a turma. 2.Fazer leitura em voz alta.
7/43	<i>Celular, tablet.</i>	1.Imagético. Foto	1.Tirar uma foto.	1.Tirar uma foto; 2. Elaborar um texto a respeito; 3.Expor o trabalho.
8/257	<i>Sites, portais.</i>	1.Imagético, escrito, sonoro. Textos informativos, 2. Propagandas.	1.Pesquisar sobre instituições de ensino superior.	1. Pesquisar sobre instituições de ensino superior; 2.Analisar as opções oferecidas; 3.Reunir informações; 4.Expor os resultados.

9/29	Imagem cinematográfica.	1. Imagético, escrito, sonoro. Filme	1. Assistir o filme; 2. Pesquisar sobre a deficiência auditiva e Libras.	1. Assistir o filme; 2. Desenvolver a pesquisa orientada; 3. Reunir informações; 4. Expor os resultados.
10/37	Editor de texto	1. Prioritariamente escrito. Texto	1. Produzir um texto em forma de Diário.	1. Elaborar um portfólio de maneira analógica ou digital.
11/251	Editor de texto	Escrito. Currículo.	1. Pesquisar modelos de currículo.	1. Pesquisar modelos atuais de currículo. 2. Elaborar seu currículo.
12/141	<i>Sites, podcasts</i>	Escrito e sonoro.	1. Pesquisar em meio analógico ou digital sobre gravidez na adolescência; 2. Produzir material a respeito; 3. Divulgar.	1. Pesquisar sobre o tema; 2. Produzir textos e cartazes informativos; 3. Organizar o material e promover uma campanha na comunidade (de forma digital ou não).
13/94	Editor de texto e de imagens.	Escrito e imagético.	1. Com base no conteúdo do LDP sobre violência contra mulher, números de telefone para solicitar ajuda, produzir cartazes informativos.	1. Produzir cartazes informativos sobre denúncias de violência contra a mulher em meio digital ou não.
14/278	Gravador de voz, celular.	Sonoro ou imagético.	1. Registrar ideias sobre a obra selecionada para posterior análise.	1. Escolher uma obra artística e de entretenimento; 2. Comentar como se interessou por ela, contexto de produção; 3. Escrever uma sinopse, resumo; 4. Compartilhar oralmente as escolhas das obras e registrar este compartilhamento através de gravação de voz ou vídeo; 5. Registrar uma síntese no caderno do que foi apresentado aos colegas;
15/26-27	Internet, editor de texto, editor de imagens.	Escrito, imagético.	1. Organizar um evento sobre <i>bullying</i> .	1. Realizar uma pesquisa sobre <i>bullying</i> ; 2. Organizar e apresentar as informações coletadas;

				<p>3. Produzir uma síntese das apresentações;</p> <p>4. Conhecer as ações escolar contra o <i>bullying</i>, através de entrevistas com funcionários da escola;</p> <p>5. Apresentar os resultados das entrevistas;</p> <p>6. Fazer uma síntese das entrevistas;</p> <p>6. Realizar um evento com o resultado do trabalho;</p> <p>7. Divulgar, digitalmente ou não, os resultados.</p>
16/157	Editor de texto, <i>site</i> , <i>blog</i> , editor de imagens.	Escrito, imagético	1. Organizar um <i>dossiê</i> com os textos produzidos na unidade do livro.	<p>1. Selecionar as reportagens produzidas durante as aulas;</p> <p>2. Elaborar um <i>dossiê</i> conforme orientação do LDP. (Embora a atividade diga que deva ser publicada no site da escola, ele propõe dá orientações para a produção impressa também.</p>
17/204	Editor de texto, redes sociais	Escrito.	1. Elaboração de um ensaio.	<p>1. Produzir um ensaio;</p> <p>2. Correção e refacção textual;</p> <p>3. Divulgação em meio digital ou não.</p>
18/83	Editor de textos, editor de imagens	Escrito, imagético	1. Elaboração de um caderno de viagem, diário pessoal.	<p>1. Produzir textos em forma de diário;</p> <p>2. Organizar e reunir em um caderno;</p> <p>3. O caderno pode ter o formato digital ou impresso.</p>

19/183	<i>Blog, sites.</i>	Escrito, imagético.	1. Produzir uma representação visual da realidade.	1. Produzir uma representação visual da realidade de maneira individual; 2. Discutir com os colegas um critério de agrupamento das representações; 3. Reunir as obras segundo os critérios; 4. Divulgar em meio digital, com legenda.
--------	---------------------	---------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

O conteúdo digital, assim como as ferramentas digitais se tornam importantes para a execução da atividade neste contexto. O meio digital permite o uso de conteúdos mais atualizados, em contraposição aos materiais impressos que podem se desatualizar com mais rapidez. Além disso, a multimodalidade combina diversos formatos que podem atender mais aos alunos no que se refere aos estilos de aprendizagem. Estas características tornam o conteúdo digital uma ferramenta interessante para enriquecer as práticas pedagógicas, desde que utilizado com intencionalidade e alinhado aos objetivos educacionais.

As atividades propostas visam desenvolver habilidades de análise e síntese, estimular a produção oral e escrita, fomentar a colaboração e promover o engajamento dos alunos por meio de campanhas que integram o uso da tecnologia. Essas atividades abrangem desde tarefas mais simples até projetos mais complexos, garantindo uma progressão no aprendizado e prevendo o desenvolvimento da competência tecnológica de forma gradual e significativa.

Embora as atividades apresentem grande potencial, é necessário garantir que os objetivos sejam claramente comunicados e que os alunos recebam suporte adequado para o uso das ferramentas tecnológicas. Além disso, a avaliação deve estar alinhada tanto ao processo quanto ao resultado final.

Algumas atividades deste nível também solicitam a utilização de equipamentos para gravar áudios e tirar fotos, pressupondo que a maioria dos alunos já têm estes equipamentos. Também há propostas com o uso alternativo de tecnologia. Neste caso, o LDP orienta como realizar a atividade de maneira analógica, o que é uma

maneira interessante de resolver situações em contextos em que há limitações tecnológicas.

As atividades de nível 3 apresentam vinte e seis atividades nas quais o uso de tecnologia é bastante essencial. São atividades que já preveem a utilização desta ferramenta durante grande parte da proposta ou que os gêneros estudados ou produzidos são digitais, tornando muito difícil e até inviável a realização da mesma caso não haja possibilidade do uso de ferramentas tecnológicas.

Quadro 21- Atividades de essencialidade nível 3

ATIVIDADES DE ESSENCIALIDADE NÍVEL 3				
Nº de ordem /Página da atividade no LDP	Ambientes virtuais/Ferramentas digitais.	Tipo de conteúdo	Descrição da atividade	Produção solicitada
1/36	1.Páginas de Internet; 2. Blog	1.Propaganda vinculada em meio digital; 2. Postagem em Blog.	1.Pesquisar propagandas em meio digital; 2.Analisar segundo proposta do LDP; 3.Postar a análise no Blog.	1. Produzir um texto em grupo resultante da análise das propagandas e postar no Blog da turma.
2/59	<i>Blogs, Sites</i> que haja a possibilidade de expor comentários.	1.Comentários, opiniões pessoais.	1.Pesquisar comentários em meio digital.	1. Anotar os comentários encontrados; 2.Expor os resultados; 3. Debater com a turma.
3/145	Páginas na Internet.	1.Textos, postagens sobre assuntos específicos selecionados.	1. Escolham um <i>site</i> que apenas um de vocês costuma acessar com frequência. Então, os três acessam esse <i>site</i> ao mesmo tempo. Observem se as sugestões de conteúdo, de feeds e de publicidades exibidas em janelas pop up ou mesmo no <i>site</i> são as mesmas para os três. Experimentem fazer essa experiência acessando outros <i>Sites</i> , desde que sejam os mesmos para os três e vistos ao mesmo tempo	1. Anotar os resultados, estabelecer comparações, registrar as conclusões no caderno, expor os resultados oralmente.

4/98	Rede social	1.Textos em rede social.	1. Análise da Rede social conforme critérios estabelecidos pelo LDP.	1. Escolher uma Rede Social; 2. Criar uma planilha com acesso coletivo; 3. Analisar coletivamente, editando a planilha.
5/64	Editor de texto	1.Foto; 2.Texto compartilhado.	1. Elaborar um portfólio.	1. Tirar uma foto; 2. Elaborar uma legenda; 3. Alimentar o portfólio digital.
6/93	Site, blog, rede social.	1.Texto informativo; 2.Mapeamento digital; 3. Editor de texto.	1.Elaborar uma pesquisa sobre as ONGs que prestam serviço contra a violência à mulher em sua cidade.	1. Fazer uma pesquisa; 2.Fazer um mapeamento digital das ONGs; 3. Reunir as informações; 4. Elaborar um material a respeito; 5.Publicar em rede social.
7/172	Sites, blog	1.Texto informativo sobre literatura, obras literárias e biografias on-line;	1. Elaborar um blog literário.	1. Fazer uma pesquisa sobre literatura; 2. Compartilhar impressões e preferências; 3. Criar um clube de leitura com inspiração nas páginas indicadas.
8/305 e 317	Páginas na Internet	1.Memes. ³⁷	1. Criar um meme, de acordo com as instruções do LDP.	1. Pesquisar sobre os memes; 2.Refletir sobre a definição de meme. 3. Criar um meme.
9/270/271	Páginas na Internet, blog.	1.Textos informativos; 2. Entrevista oral.	1. Pesquisar sobre atividades profissionais;	1.Pesquisar sobre atividades profissionais; 2.Eleger uma das profissões; 3.Convidar um profissional para ser entrevistado; 4. Preparar a entrevista; 5. Realizar a entrevista;

³⁷ Imagem, informação ou ideia que se espalha rapidamente através da Internet, correspondendo geralmente à reutilização ou alteração humorística ou satírica de uma imagem. (MEME,2025)

				6. Gravar a entrevista; 7. Divulgar os resultados em um blog.
10/173	Páginas de <i>Internet</i> .	<i>Fanfic</i> .	1.Pesquisar sobre <i>Fanfics</i> .	1. Pesquisar sobre <i>Fanfics</i> ; 2.Produzir uma <i>Fanfic</i> ; 3. divulgar em <i>Sites</i> específicos.
11/112	Aplicativos de música	Sonoro.	1.Pesquisar sobre a bossa nova e sua relação com o presidente JK. 2.Em grupos, pesquisar sobre as características da bossa nova; 3.Preparar uma <i>playlist</i> comentada.	1.Produzir textos informativos sobre a pesquisa; 2.Produzir material para a apresentação do conteúdo; 3.Elaborar comentários para a <i>playlist</i> ; 4.Selecionar músicas e produzir uma <i>playlist</i> comentada.
12/257	<i>Site, blog</i>	Imagético, sonoro, escrito.	1.Realizar uma entrevista com um empreendedor local.	1. Elaborar um texto introdutório, apresentando o entrevistado; 2.Preparar o roteiro para a entrevista; 3.Realizar a entrevista, registrando-a; 4.Publicar digitalmente.
13/312	<i>Blog, Celular</i> .	Imagético, sonoro, escrito.	1.Gravar um vídeo com contação de histórias.	1.Selecionar as histórias; 2. Elaborar o roteiro; 3.Preparar a gravação; 4.Gravar a história; 5. Divulgar o trabalho em meio digital.
14/224-225	<i>Site</i> , editor de texto, celular.	Imagético, escrito.	1.Organizar um evento com as produções escritas durante o trimestre sobre o tema "Meio ambiente e alimentação".	1.Organizar uma exposição das produções do trimestre: exposição oral sobre a história da alimentação, ensaios, relatórios, livro sobre receitas.

				2. Elaborar um livro de receitas digital; 3. Registrar o evento e divulgar em meio digital.
15/157	Editor de texto, compartilhamento em nuvem.	Escrito.	1.Elaborar uma reportagem e salvar em meio digital. (versão 3)	1. Elaborar uma reportagem; 2.Salvar em meio digital; 3.Gerar um <i>hyperlink</i> ³⁸ .
16/144	Editor de texto, compartilhamento em nuvem.	Escrito.	1.Elaborar uma reportagem e salvar em meio digital. (versão 2)	1. Elaborar uma reportagem; 2.Salvar em meio digital; 3.Tecer comentários sobre os textos dos outros grupo
17/136/137	Sites de pesquisa, editor de texto, compartilhamento em nuvem.	Escrito.	1.Elaborar uma reportagem e salvar em meio digital. (versão 1)	1.Pesquisar sobre textos jornalísticos; 2.Selecionar textos com o tema "o lugar onde vivo". 3.Após o levantamento, fazer a análise dos textos; 4.Estudar o gênero reportagem; 5.Escrever uma primeira versão do texto; 6.Salvar de forma compartilhada.
18/36	Páginas de Internet, <i>blog</i> .	Imagético e escrito.	1.Pesquisar sobre campanhas publicitárias na Internet.	1.Realizar uma pesquisa sobre campanhas publicitárias na internet; 2.Realizar as análises; 3.Registrar as análises; 4.Divulgar no <i>blog</i> da turma.
19/98	Rede social, editor de planilhas.	Escrito.	1.Analisar uma rede social.	1.Analisar individualmente uma rede social, quanto à identidade virtual

³⁸ Hyperlink No contexto da hipermídia e do hipertexto, endereço que aparece em destaque (geralmente sublinhado ou apresentado em uma cor diferente) e que, a um clique no mouse, permite a conexão com outro site. (HYPERLINK,2025)

				das pessoas relacionado ao comportamento divulgado em rede social; 2. Elaborar uma planilha coletivamente; 3. Analisar, refletir e discutir a respeito; 4.Registrar as conclusões.
20/106-107	Apresentação de <i>slides, blog ou site</i> .	Imagético, escrito.	1.Analisar apresentações em formato de <i>slides</i> .	1.Gravar uma aula em que o professor utiliza <i>slides</i> ou solicitar uma apresentação de <i>slides</i> usada por um professor; 2. Analisar segundo parâmetros do LDP; 3. Comparar com uma apresentação elaborada por alunos; 4.Registrar as conclusões; 5. Refazer as apresentações; Apresentar o “antes e “depois” com o resultado das apresentações modificadas; 7. Divulgar alguns trabalhos <i>em blog ou site</i> ;
21/218	Editor de texto, imagens, áudio.	Imagético, sonoro, escrito.	1.Criar um remix ³⁹ , através de uma obra de base.	1.Estudar o texto explicativo sobre <i>remix</i> ; 2.Refletir e discutir sobre a técnica; 3.Escolher uma obra base para a atividade;

³⁹ Essa técnica de coletar, modificar e recombinar material artístico já existente, visando a criar um produto novo, ganhou corpo e importância na música, especialmente com o trabalho dos *DJs* e com o movimento *hip-hop*, que incorpora às suas criações material musical já produzido, por meio de técnicas como a *remixagem*. É desse termo que surge a palavra *remix*.(Faraco; Moura; Maruxo Júnior, 2020, p. 218);

				4. Produzir uma <i>remixagem</i> ; 5. Divulgar em mídias digitais.
22/265	Aplicativo para videoconferências, editor de textos; <i>blog sites</i> .	Imagético, sonoro, escrito.	1.Produzir, participar, gravar e analisar uma videoconferência.	1. Elaborar um roteiro para uma videoconferência; 2. Produzir uma videoconferência de maneira colaborativa, com os elementos requeridos; 3. Analisar os resultados; 4. Divulgar os resultados;
23/268-269	Canal de divulgação de vídeos	Imagético, sonoro, escrito.	1.Elaborar seu videocurrículo.	1.Pesquisar sobre videocurrículo; 2. Elaborar um roteiro; 3.Produzir seu próprio videocurrículo; 4.Publicar.
24/211	Ferramenta para elaboração de formulários, ferramenta para elaboração de gráficos e planilhas, editor de textos.	Imagético, escrito.	1.Produzir uma pesquisa sobre hábitos alimentares dos adolescentes.	1.Elaborar perguntas sobre os hábitos alimentares dos adolescentes, tendo como base as informações do LDP; 2.Produzir um questionário online e divulgar; 3. Analisar as respostas; 4. Produzir gráficos e tabelas; 5.Escrever um relatório; 6. Divulgar os resultados digitalmente.
25/35-36	Endereço para alojamento de <i>blogs</i> .	Imagético, escrito, sonoro.	1.Produzir o <i>blog</i> da turma.	1.Pesquisar as maneiras de produzir um <i>blog</i> ; 2. Em grupo, dividir tarefas, seguir as orientações do LDP e produzir o <i>blog</i> da turma.
26/237	Endereço para alojamento de Wiki ⁴⁰ .	Escrito, imagético.	Produzir uma Wiki da turma.	1.Pesquisar as maneiras de

⁴⁰ Wiki é um conceito que se utiliza no âmbito da Internet para fazer referência às páginas web cujos conteúdos podem ser editados por múltiplos utilizadores através de qualquer navegador. (WIKI,2025)

				produzir uma <i>Wiki</i> ; 2. Em grupo, dividir tarefas, seguir as orientações do LDP e produzir o <i>Wiki</i> da turma.
--	--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora

As atividades listadas integram diferentes ferramentas e formatos que promovem o engajamento, a criatividade e o desenvolvimento de competências comunicativas e tecnológicas para a formação dos estudantes.

A integração de ferramentas digitais, como blogs, sites, redes sociais, editores de texto e planilhas, bem como aplicativos para videoconferências, demonstra a amplitude da abordagem pedagógica. Essas ferramentas viabilizam uma ampla gama de produções, como análises de propagandas, reportagens, fanfics, campanhas.

Na gama de atividades analisadas, pudemos verificar que, em termos de essencialidade, todas elas representam um papel importante, seja fundamental ou complementar nas propostas do LDP.

Quanto à finalidade do uso de tecnologia nas atividades do LDP, analisamos as atividades categorizando em três classes. Na figura a seguir temos um resumo das categorias já explicitadas na seção metodológica.

Figura 10 Categorias uso de tecnologia

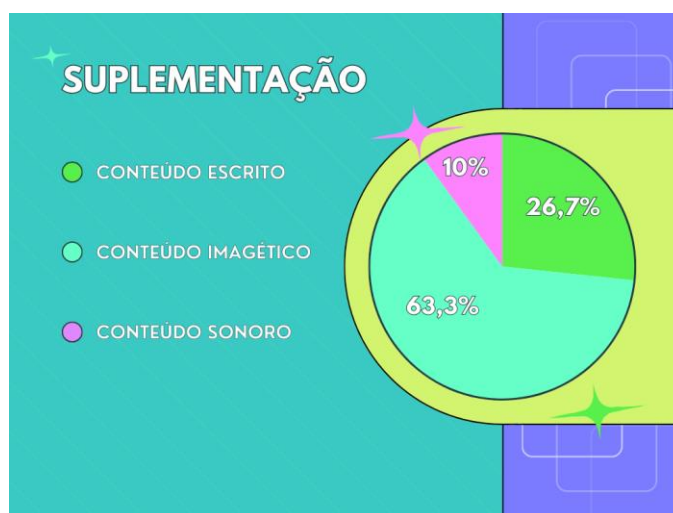


Fonte: Elaborada pela autora com base em Puentedura (2006)

A primeira categoria desta pesquisa foi nomeada “Suplementação”. Foram encontradas trinta ocorrências, as quais foram alocadas em três subcategorias: Conteúdo Escrito (S1); Conteúdo Imagético (S2); Conteúdo Sonoro (S3).

Todas as atividades descritas na primeira categoria estão em uma seção do livro nomeada “Fica a Dica”. Esta sessão traz sugestões de filmes, vídeos, sites e livros em todas as unidades do LDP, pelo menos uma vez em cada capítulo⁴¹. Por apresentar um número representativo em todo o livro, por trazer informações interessantes e por utilizar a tecnologia em todas as suas ocorrências, pensamos ser pertinente considerar como parte integrante das atividades analisadas.

Gráfico 2 – Categoria Suplementação (S)



Fonte: Elaborado pela autora.

As atividades⁴² que estão alocadas na subcategoria “Conteúdo Escrito” (S1) são textos informativos que estão em quadros separados das atividades e são sugestões de leitura que agregam informações sobre os assuntos abordados nos capítulos. A leitura do texto é a proposta da atividade, conforme exemplificamos a seguir:

Quadro 22 – Exemplo de atividade da subcategoria (S1)

Para conhecer um pouco a história da Neurociência e saber mais sobre o cérebro e as emoções, entre outras questões relacionadas ao tema, você pode se reunir com alguns colegas e ler o artigo “Neurociência, uma forma de entender o comportamento da mente”. Disponível em: <https://amenteemaravilhosa.com.br/neurocienciacomportamento-mente/>. Acesso em: 28 jun. 2020.

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo Júnior (2020, p. 162).

⁴¹ O livro é dividido por unidades não numeradas sequencialmente e as unidades divididas por capítulos, que por sua vez seguem uma sequência lógica.

⁴² Todas as atividades encontram-se categorizadas no APÊNDICE A, neste trabalho.

Os textos só são acessados pela Internet e não há no manual do professor impresso ou on-line, orientações de atividades ou perguntas para a reflexão. Isto pode ser explicado por se tratar de uma sugestão de atividade, uma leitura extra.

Contudo, acreditamos que a ausência do texto físico revela uma dependência exclusiva da Internet para o acesso ao conteúdo. Isso pode limitar o uso do material em contextos onde a conectividade é precária ou inexistente, excluindo professores e alunos que não possuem acesso à tecnologia e limitando a utilização destes textos do livro didático.

A falta de orientação no material do professor pode indicar uma lacuna pedagógica, pois sem diretrizes claras, dificulta a estruturação de atividades o que pode prejudicar o potencial de exploração dos textos. A leitura é um momento importante de aprendizagem e aliada a atividades de análise, discussão e interpretação proporcionam maior aproveitamento no processo de ensinar e aprender.

Apesar de haver textos que foram criados para funcionar melhor no ambiente on-line, acreditamos que a exclusividade do acesso digital aos textos combinada com a falta de suporte no manual do professor, aponta para uma abordagem que poderia ser melhor planejada para considerar mais plenamente as mais variadas realidades de salas de aula.

Refletindo ainda sobre o impresso e o on-line, consideramos ser pertinente ressaltar que, cada formato tem suas vantagens e desvantagens e a escolha entre eles depende do objetivo de cada atividade, assunto que abordaremos brevemente a seguir.

Segundo Wolf (2019), é essencial ter uma compreensão clara das limitações de cada meio para que possamos preservar e fortalecer as habilidades de leitura. Ela apresenta algumas diferenças que podem ajudar na escolha do recurso.

A leitura no papel tende a facilitar a compreensão e a retenção de informação, principalmente em leituras mais profundas. A experiência tátil e a ausência de distrações digitais ajudam o cérebro a focar e organizar melhor o conteúdo. Além disso, por ser linear, de cima para baixo, de uma página para outra, também facilita a organização cerebral e a construção do texto. A luz e o brilho, estímulos visuais que são próprios das telas, também podem cansar o leitor.

A leitura em telas pode levar a uma leitura mais superficial por conta das distrações e da facilidade de passar para outros conteúdos. Os hiperlinks e mídias integradas facilitam a leitura não linear, possibilitando o acesso rápido a outras

informações. Por outro lado, a leitura em tela permite buscas imediatas de palavras, comentários e marcações, o que pode ser vantajoso para pesquisas rápidas.

As primeiras nove atividades de leitura classificadas nesta subcategoria (S1), são, portanto, atividades de reconhecimento de textos, de maneiras de expressão de textos já produzidos, de acesso à informação.

Toda essa consideração sobre leitura faz-nos refletir a respeito da formação de leitores atualmente. Os recursos digitais nos expõem há uma gama de informações, diferentes tipos de conteúdo e até uma quantidade de leitura considerável. Contudo, como já dito, a leitura digital pode ser mais superficial e mais propensa à falta de concentração.

Os mais jovens só conhecem o mundo com tecnologia, ao contrário de muitos de nós que fomos alfabetizados sem celular e sem computador. O que queremos dizer é que experimentamos primeiro um universo sem telas para depois sermos introduzidos a elas, o que nos proporcionou a experiência da leitura tátil, imersiva com menos distrações.

Trazendo a problemática para a escola, podemos dizer que a formação de leitores deve perpassar por um conjunto de ações que envolvem desde a criação de um ambiente favorável à leitura até a promoção do prazer por ela. Isso inclui a escolha de bons livros, práticas de leitura diária, discussões interativas e o uso equilibrado de tecnologias. O objetivo é ajudar os alunos a se tornarem leitores proficientes e motivados, capazes de compreender, refletir e aproveitar a leitura ao longo de toda a vida. A habilidade de ler é algo que pode ser aprendido.

Passamos para a segunda subcategoria nomeada “Conteúdo Imagético” (S2). Esta subcategoria é representada por sugestões de filmes (11), vídeos (3) e *sites* (3), todas relacionadas com obras e conteúdos estudados no livro didático.

São dezessete eventos, dos quais fazem referência aos seguintes gêneros: romance, autobiografia, poema musicado, conto, filme, videoreportagem, além de um *site* de visita ao museu e um *site* descritivo de um jogo específico, que pelo conteúdo imagético bastante representativo, classificamo-nos nessa categoria.

Quadro 23 – Exemplo de atividade da subcategoria (S2)

Morte e vida severina. Animação dirigida por Afonso Serpa, inspirada em quadrinhos do cartunista Miguel Falcão feitos para recontar <i>Morte e vida severina</i> , de João Cabral de Melo Neto. Produção TV Escola. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=clKnAG2Ygyw . Acesso em: 29 jul. 2020. Para conhecer o auto de Natal de João Cabral de Melo Neto, você pode assistir à sua adaptação para
--

os quadrinhos, feita por Miguel Falcão, e depois animada, transformada em filme. A adaptação preserva o poema na íntegra, que é declamado ao longo da animação.

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo Júnior (2020, p. 262).

Apesar da ideia de substituição surgir ao assistirmos a um filme baseado em um livro, é importante reconhecer que o filme, por mais fiel que seja, já representa uma interpretação do texto original, mediada pela visão de diretores, roteiristas e outros envolvidos na produção. Além disso, é impossível que um filme capture toda a profundidade e riqueza de detalhes presentes em um livro.

Texto e filme são gêneros distintos e, no contexto pedagógico, eles desempenham papéis e produzem experiências de aprendizagem diferentes. Um filme não substitui um texto escrito, ele oferece uma forma alternativa de explorar o conteúdo com características próprias, como elementos visuais e sonoros.

Ele pode oferecer uma contextualização visual e uma interpretação emocional da história, enquanto o texto fornece uma estrutura narrativa e profundidade linguística. Ambos enriquecem o ensino e não podem ser considerados substitutos um do outro, devem ser utilizados em contextos e objetivos de aprendizagens diferentes.

Todas as atividades desta subcategoria são sugestões e estão nos quadros “Fica a Dica”, como sugestões. Os autores mencionados nesta subcategoria (Fernando Pessoa, João Cabral de Melo Neto e Clarice Lispector) são abordados em outras atividades de análise literária, então podemos concluir que, estas sugestões acrescentam informações ao conteúdo do livro didático, mesmo não havendo outras atividades relacionadas às imagens.

A terceira subcategoria nomeada “Conteúdo Sonoro” (S3), é representada por três eventos nos quais o material de áudio traz o conteúdo em forma de *podcast*. O *podcast* serve como um formato alternativo de acesso à informação. Os temas são variados e sugeridos conforme o conteúdo de cada capítulo: meio ambiente e preservação ambiental; nutrição e doenças cardiovasculares; *podcast* literário sobre a obra “A Moreninha”.

Como todos materiais desta categoria (S), os *podcasts* sugeridos também são parte da sessão “Fica a Dica”, os quais são sugestões de conteúdos a serem consumidos, não são parte obrigatória dos enunciados dos exercícios e não têm atividades relacionadas a eles, além de ouvi-los.

Quadro 24 – Exemplo de atividade da subcategoria (S3)

1.DRAGÕES DE GARAGEM. # 34 Legislação ambiental. Disponível em: [http://dragoesdegaragem.com/podcast/dragoes-de-garagem-34-legislacao-ambien tal/](http://dragoesdegaragem.com/podcast/dragoes-de-garagem-34-legislacao-ambien%20tal/). Acesso em: 22 jun. 2020. Nesse podcast, o convidado Luiz Araújo – biólogo, engenheiro ambiental e advogado de direito ambiental – e a equipe do Dragões de garagem falam de meio ambiente e discutem os motivos estéticos, funcionais, econômicos e éticos de preservá-lo; da importância de aderirmos à prática de avaliar os impactos positivos e negativos das ações humanas sobre o ambiente e, conseqüentemente, sobre nós. Para ouvir o episódio, localize-o em uma plataforma agregadora de podcasts ou acesse a página Dragões de garagem.

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo Júnior (2020, p. 187).

Os podcasts são uma ferramenta de ensino que oferece algumas alternativas dependendo das necessidades e do contexto do ouvinte. Podem ser consumidos em qualquer tempo e lugar em que haja acesso à Internet e a oralidade permite que o apresentador transmita emoção, ênfase, tons e efeitos sonoros, o que pode enriquecer a compreensão e o engajamento do ouvinte. Além disso, *podcasts* geralmente abordam temas contemporâneos e discutem questões recentes, permitindo que o ouvinte fique atualizado de forma prática. Desde entrevistas e debates até narrativas jornalísticas, o formato pode se adaptar a diferentes interesses.

Analisando a categoria Suplementação (S), sob a ótica de Bakhtin e o processo interacional, quanto aos tipos de suportes apresentados, podemos afirmar que todos eles resultam na construção de sentidos, pois a interação verbal presente no diálogo pode ser compreendida em um sentido mais amplo, ou seja, em toda comunicação verbal ou não verbal. (Bakhtin,2014)

Mesmo que não haja outras atividades além de ler os textos, assistir os filmes, ouvir os *podcasts* sugeridos nesta categoria e respectivas subcategorias, podemos afirmar que há possibilidade de interação.

Podemos dizer que, na subcategoria “Conteúdo Escrito” (S1) a interação acontece entre os alunos e o texto, esteja ele no suporte on-line ou físico, configurando-se como um processo dialógico, no qual o significado emerge da relação entre o leitor, o autor do texto e o contexto em que a leitura ocorre.

Na subcategoria “Conteúdo Imagético” (S2), o filme, assim como qualquer produção cultural, é repleto de vozes – as dos personagens, do diretor, do roteirista, da trilha sonora e do contexto sociocultural em que foi produzido. Ao assistir, o espectador traz suas próprias experiências, valores e percepções para o ato de interpretar, criando novos sentidos que transcendem o que está na tela. Essa interação pode ser provada por meio das reações emocionais, críticas e reflexivas que

o filme desperta, assim como pelos diálogos posteriores que ele suscita, seja em debates, seja em mudanças na perspectiva individual do espectador.

Para Bakhtin (2014), essa troca de vozes e sentidos evidencia que a obra nunca está completa, pois seu significado é continuamente recriado na interação com o público.

Não se deve perder de vista que cada recepção é fruto de um sujeito único e que faz parte de um discurso em um determinado tempo e espaço. No caso do cinema, também se deve considerar a função do sujeito no processo. Neste sentido, podemos pensar, em perspectiva bakhtiniana, principalmente no processo prosa/tela que esta arte é uma arena por natureza. (Silva, Junior, Gandara, p.85).

Ainda, a subcategoria “Conteúdo Sonoro” (S3), traz a mesma perspectiva: ao ouvir um *podcast* o ouvinte participa ativamente da construção de sentido, mesmo sem um diálogo verbal direto com os apresentadores ou narradores. O *podcast*, como um discurso vivo, carrega múltiplas vozes: a dos apresentadores, dos entrevistados, dos exemplos e referências culturais utilizadas, e até mesmo das pausas e silêncios que compõem sua narrativa. Essa polifonia permite ao ouvinte dialogar internamente com as ideias apresentadas, interpretá-las à luz de suas próprias experiências e contexto social, e questioná-las ou ampliá-las em sua compreensão.

Além disso, a interação pode ser ampliada por meio de ações externas, como discussões com outras pessoas sobre o conteúdo, comentários em redes sociais ou até mudanças no comportamento e no pensamento do ouvinte.

O formato sonoro, com sua riqueza de entonação e emoção, pode ainda intensificar o impacto do discurso, tornando a experiência mais próxima da oralidade que Bakhtin valoriza como intrinsecamente interativa. Assim, ouvir um *podcast* transcende o ato de "escutar"; é participar de uma troca viva de significados que continua a reverberar no ouvinte, evidenciando o caráter aberto e dinâmico do discurso.

Para analisar com mais clareza a articulação da tecnologia com os saberes linguísticos, além de seu impacto nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento das competências dos alunos, dividimos em três seções: utilização de tecnologia pelo livro didático, produção de conteúdo (digital ou analógico) e análise das interações (digitais ou analógicas).

Na categoria Suplementação, a utilização da tecnologia pelo livro didático e a articulação dos saberes linguísticos dependerá da estratégia adotada pelo professor

ao utilizar o recurso sugerido, já que não há atividade proposta. Neste caso, o livro didático relacionou os temas propostos em suas atividades com o recurso tecnológico, não sendo prioritário a utilização da tecnologia para o desenvolvimento da atividade.

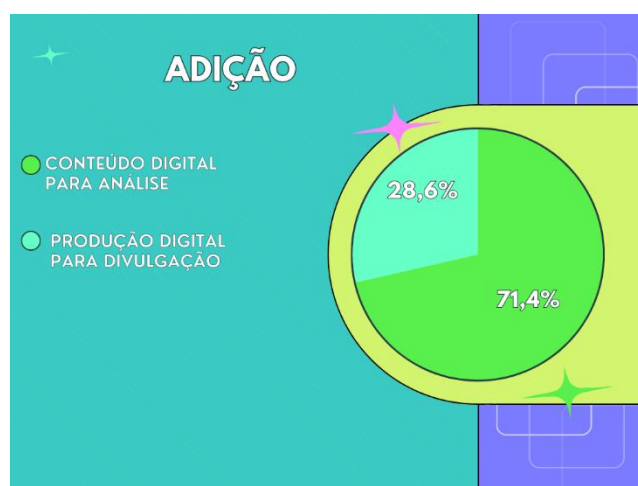
Nesta categoria, não há atividades constantes no livro que solicitem produções. O impacto na prática pedagógica é pouco ou nenhum, já que é uma categoria que tem por finalidade complementar a informação.

Ao serem utilizados em sala de aula, os recursos digitais sugeridos podem proporcionar interações, primeiramente entre os próprios recursos (as vezes que trazem em si) e os alunos; depois, caso seja explorado em outras atividades, entre professores e alunos. Quanto ao desenvolvimento das competências dos alunos, os recursos da categoria Suplementação podem ampliar o repertório cultural e acadêmico, ajudando na construção do conhecimento interdisciplinar.

Enfim, a categoria “Suplementação” traz inúmeras sugestões em diversos formatos que podem ser aproveitados pelo estudante. Agrega informação, contudo depende do acesso do estudante, do estímulo do professor para sua utilização, tendo a função que o nome da sua seção já revela: dica.

Seguimos para a análise da segunda categoria nomeada de “Adição”. Esta categoria abrange atividades que utilizam a tecnologia para aprimorar práticas pedagógicas tradicionais, oferecendo melhorias funcionais que tornam as atividades mais interativas, sem perder o objetivo primário de desenvolver a atividade linguística. O foco não está nas ferramentas tecnológicas.

Gráfico 3 – Categoria Adição (A)



Fonte: Elaborado pela autora.

Estão nesta categoria vinte e oito eventos, classificados em duas subcategorias, Conteúdo Digital para a Análise (20 eventos) e Produção Digital para Divulgação (08 eventos).

A primeira subcategoria, Conteúdo Digital para a Análise (A1), A tecnologia é empregada para aprimorar a atividade de análise ao adicionar funcionalidades, mantendo a essência e o objetivo principal da tarefa inalterados. Ainda, a Adição está relacionada à ideia de que a tecnologia acrescenta elementos externos para que tenham subsídios para aprofundar a análise. Assim, propiciam aos alunos a possibilidade de trabalhar com o conteúdo em um contexto mais amplo, sem perder de vista os objetivos propostos nas atividades do livro didático. No quadro abaixo temos um exemplo de uma dessas atividades:

Quadro 25 – Exemplo de atividade da subcategoria (A1)

Considere o então deputado um modelo de leitor experiente. Você será convidado a analisar os procedimentos de leitura em voz alta adotados por ele no discurso e, assim, poderá identificar padrões a serem seguidos em situações comunicativas semelhantes. Com a orientação do professor, ouça atentamente o áudio do discurso. Ele está disponível em: <https://www.camara.leg.br/radio/programas/277285-integra-do-discurso-presidente-da-assembleia-nacional-constituente-dr-ulysses-guimaraes-10-23/>. Acesso em: 22 set. 2020. Converse com os colegas sobre impressões que tiverem desse discurso.

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo Júnior (2020, p. 124).

No livro didático analisado, nesta subcategoria Conteúdo Digital para a Análise (A1) as atividades são totalmente compostas de pesquisa e análise. Com isso, podemos constatar que se prioriza a participação do aluno na busca do conhecimento, já que ele não fica passivamente recebendo os conteúdos. Também verificamos que as propostas trazem trabalhos em duplas ou grupos, o que intensifica o desenvolvimento de habilidades que possibilitam o contato com opiniões alheias e o debate de ideias.

O protagonismo juvenil, por sua vez, é incitado no material em questão no momento em que são disponibilizados textos com diversos propósitos. Os gêneros como reportagens e documentários exigem a habilidade, a apuração, a compreensão dos fatos além da análise crítica; enquanto os gêneros como artigo de opinião desenvolvem a cidadania e propõem a atividade do sujeito-aluno na comunidade em que vive, com o objetivo de que se torne leitor/autor ativo em sua vida, abrindo possibilidades para o protagonismo juvenil.

As atividades dessa subcategoria apresentam em seus enunciados, verbos como pesquisar, refletir, trocar (informações), conversar (entre os grupos de alunos),

explorar, explicar, discutir, entender, compreender, observar, comparar, elaborar e expor, além do próprio verbo analisar, o que indica a que o objetivo delas é promover o desenvolvimento de uma ampla gama de habilidades linguísticas que envolve a leitura, a interpretação, a comunicação interpessoal e a interação oral e social.

As ações solicitadas nestes enunciados, assim como discussões em grupo para se chegar a um consenso. Vemos, aqui, a importância da interação, do diálogo e do papel ativo do falante/locutor e do ouvinte/interlocutor para o desenvolvimento do discurso. Na perspectiva de Bakhtin (2003), todo discurso está inserido em um contexto, não podendo ser analisado isoladamente, com o outro e para o outro, em uma relação dinâmica de troca. Isso porque

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. (Bakhtin, 2003, p. 271).

Neste contexto, o uso de recursos tecnológicos tem a finalidade de ampliar ou complementar as análises propostas no material didático. Assim, a tecnologia agrega novas camadas de informação, ferramentas ou perspectivas, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, é sempre importante ressaltar que atividades com o uso de tecnologia, assim como qualquer outra ferramenta, devem ser bem planejadas para que os alunos não se dispersem acessando conteúdos que não estão relacionados com as atividades; que consigam selecionar fontes confiáveis para a sua pesquisa; que não delimite o seu uso em detrimento de outras fontes também confiáveis e que não ponha em risco a sua própria privacidade com o uso inadequado de tecnologia.

Em resumo, as atividades de análise que compõem o livro didático com o apoio de tecnologia, nesta categoria, apresentam grande potencial para enriquecer o aprendizado, tornando-o mais interativo, abrangente e alinhado às demandas contemporâneas. No entanto, é fundamental que os professores planejem cuidadosamente essas atividades, considerando os recursos disponíveis, as habilidades tecnológicas dos alunos e as orientações sobre uso ético e crítico das ferramentas digitais. Isso ajuda a minimizar as desvantagens e maximizar os benefícios para o processo educacional.

A segunda subcategoria nomeada “Produção Digital para Divulgação” (A2), é representada por atividades nas quais a tecnologia melhora a maneira como o

trabalho é realizado e depois, ao ser compartilhado, facilita o acesso ao conteúdo, agregando interatividade e recursos visuais. Contudo, o foco principal da atividade continua sendo a atividade realizada predominantemente de maneira analógica, sem mudanças profundas em sua essência ou nos objetivos de aprendizado. Foram classificadas quinze atividades nesta subcategoria.

Quadro 26 – Exemplo de atividade da subcategoria (A2)

Pensem em algum empreendedor local que gostariam de entrevistar para saber se ele seguiu essas orientações, como é a realidade do empreendedorismo, entre outras questões. Convidem a pessoa, sob a orientação do professor, para a entrevista. Preparem-se para a entrevista, elaborando um roteiro com as questões que desejam fazer. Para isso, levem em conta as informações que colheram durante a pesquisa. Também será importante ter ideia do negócio do entrevistado: quando se iniciou, como funciona, etc. Providenciem equipamento para registrar/gravar as respostas do entrevistado. Usem o roteiro de perguntas como guia, mas preparem-se para excluir as questões que ele responder previamente ou para incluir outras com a finalidade de pedir mais detalhes sobre algo que chamar a atenção de vocês. Façam um pequeno texto de apresentação do entrevistado para ser inserido antes do texto da entrevista. Publiquem a entrevista, com a permissão dele, no blogue da turma ou no site da escola (257)

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo Júnior (2020, p. 257).

A atividade proposta consiste em entrevistar um empreendedor local, com etapas que envolvem planejamento, execução, registro e posterior publicação do material produzido em plataformas digitais, como o blog da turma ou o site da escola.

A tecnologia desempenha um papel importante ao proporcionar ferramentas que permitem a gravação e o registro da entrevista, seja por meio de dispositivos móveis, gravadores ou câmeras digitais. Esse processo enriquece a atividade ao possibilitar a edição e a posterior publicação, tornando a experiência acessível a um público maior e contribuindo para a formação de uma autoria digital.

Dessa forma, a tecnologia atua como um elemento que amplia as possibilidades pedagógicas e comunicativas do livro didático, ao adicionar novos meios e formatos de produção e disseminação do conhecimento, mas o objetivo principal da atividade é a produção da entrevista.

Sob a ótica de Bakhtin, a interação na categoria de adição, com foco nas subcategorias análise e divulgação, ganha novos contornos ao integrar a tecnologia como mediadora do diálogo entre os sujeitos e o conhecimento. A análise é enriquecida por meio do acesso ampliado a múltiplas vozes e discursos, seja por meio de plataformas digitais, fontes externas ou ferramentas interativas, permitindo que os estudantes dialoguem não apenas com o texto-base do livro didático, mas também com informações complementares e contextos sociais mais amplos.

Já na divulgação, o caráter responsivo do discurso é intensificado, pois a publicação de conteúdos criados pelos alunos em plataformas digitais coloca-os em uma posição ativa no processo comunicativo. Nesse sentido, a interação não se limita à sala de aula, mas se expande para um público mais amplo, estabelecendo um movimento dialógico entre os alunos, a comunidade e os discursos culturais presentes na sociedade. Essa dinâmica evidencia o conceito bakhtiniano de polifonia, em que diferentes vozes se cruzam, sendo apropriadas, transformadas e ressignificadas em contextos diversos, contribuindo para uma formação colaborativa.

Refletindo sobre como o livro didático articula o uso de tecnologia em suas atividades, na categoria Adição, podemos afirmar que as propostas de atividade buscam desenvolver as habilidades de leitura e interpretação de vários tipos de texto, inclusive os gêneros textuais digitais. Ainda, constam pesquisa e análise nas ações propostas, o que contribui para o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos, estimulando-os a refletir sobre os conteúdos abordados e a buscar informações além do material didático.

Há produção dos diversos gêneros, contudo os textos são levados para o ambiente digital, com o propósito de compartilhar e divulgar o trabalho realizado. Desta forma, o impacto no trabalho pedagógico pode ser significativo, pois estimula a interação dos alunos com plataformas digitais, desenvolvendo habilidades de comunicação e expressão em contextos contemporâneos. Além disso, essa prática favorece a ampliação do repertório cultural e a apropriação de novas formas de produção textual, incentivando a colaboração e o uso responsável da tecnologia como ferramenta de aprendizagem.

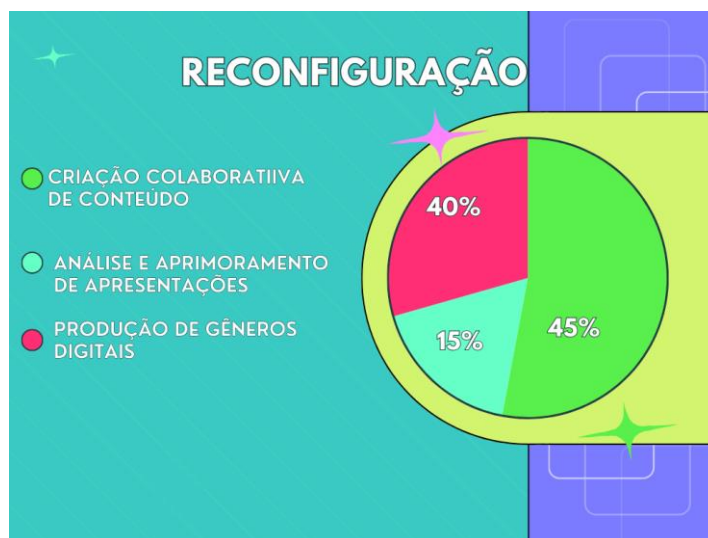
Podemos dizer que esta categoria tem a potencialidade de desenvolver várias competências: Competência 1 - Conhecimento: ao trabalhar com diversos tipos de texto, incluindo gêneros textuais digitais, os alunos podem ampliar o conhecimento multidisciplinar e desenvolver a capacidade de interpretar e construir significados em diferentes contextos de leitura; Competência 4 - Comunicação: as habilidades de leitura e interpretação de textos, incluindo os digitais, são fundamentais para desenvolver a competência comunicativa; Competência 5 - Cultura Digital: O uso de tecnologias digitais para a produção e análise de textos digitais promove o letramento digital; Competência 7 – Argumentação: as atividades que envolvem pesquisa e reflexão crítica incentivam os alunos a formular hipóteses, argumentar e analisar os textos com profundidade, desenvolvendo suas habilidades argumentativas.

Na segunda categoria, Adição, acreditamos que a tecnologia funciona como um suporte ao proporcionar ao livro didático, além de conteúdos digitais, atividades que podem aprimorar o processo de ensino aprendizagem das habilidades comunicativas, já que prioriza o processo de desenvolvimento destas atividades e não o produto final “tecnológico”.

A terceira categoria chamamos de “Reconfiguração” (R). Nessa categoria as atividades fazem uso da tecnologia para modificar significativamente uma atividade educacional, alterando a forma como os alunos interagem com o conteúdo e possibilitando novas estratégias de ensino e aprendizagem.

No nível de Reconfiguração, a tecnologia permite uma reorganização da atividade, levando a mudanças no seu *design* e nas interações entre professores e alunos. Foram encontrados dezessete eventos que foram classificados em três subcategorias: Criação Colaborativa de Conteúdo (R1), nove eventos; Análise e Aprimoramento de Apresentações (R2), 3 eventos; Produção de Gêneros Digitais (R3), 5 eventos.

Gráfico 4 -Categoria Reconfiguração (R)



Fonte: Elaborado pela autora

A primeira subcategoria traz tarefas de produzir gêneros textuais (biografias, legendas, sumários, textos jornalísticos, resumos) de forma colaborativa explorando os recursos tecnológicos para a elaboração e posteriormente para a divulgação. São atividades mais elaboradas, que demandam mais tempo e organização dos envolvidos.

Quadro 27 Exemplo de atividade subcategoria (R1)

Organize-se em um grupo de seis a oito integrantes. Cada grupo deverá selecionar dois ou três textos jornalísticos relacionados com o tema geral O lugar onde vivo. Utilizem como metodologia de pesquisa a revisão de referências bibliográficas e o levantamento de dados e busquem informações em suportes digitais e/ou impressos que têm abrangência nacional ou que circulam especificamente na região em que vivem. Esse tema é bastante amplo, então é importante vocês fazerem um recorte dele considerando os interesses do grupo sobre o tema e a realidade do local onde vivem. Para fazer esse recorte que vai orientar a pesquisa, vocês podem considerar, por exemplo: Em um dia combinado com o professor, tragam para a sala de aula os textos selecionados, de preferência em versões impressas. Se possível, imprimam os textos extraídos de fontes digitais. Troquem os textos encontrados entre os grupos, fazendo circular tudo o que foi pesquisado. Durante essa troca, leiam previamente todos os materiais, usando estratégias de leitura que vocês já desenvolveram para a leitura de textos jornalísticos: atentem-se aos elementos composicionais, como títulos, subtítulos, linhas finas, linhas breves, lides, resumos prévios, olhos das notícias, fotografias, entre outros. Essa leitura rápida dos textos ajudará vocês a “inspecionarem” os achados e a tomar conhecimento inicial de tudo o que foi pesquisado e encontrado. Feita essa leitura inicial, distribuam entre os grupos os textos que tenham semelhança temática, de modo que cada grupo fique com um subtema dentro da temática mais ampla. Em seguida, leiam os textos que ficaram com o grupo, agora de maneira mais analítica: tomem nota das ideias principais relativas às problemáticas apresentadas e as organizem. Como vocês farão a leitura de mais de um texto, é muito provável que haja coincidências entre eles sobre formas de apresentação da problemática. Organizadas as notas, façam um resumo delas, tentando exprimir a ideia principal. Para o registro, utilizem a estratégia que considerarem mais adequada: em forma de tópicos ou em um pequeno texto de síntese para facilitar a posterior utilização do que foi encontrado. Com base no trabalho de leitura e das anotações, redijam um texto com caráter jornalístico que assuma a estrutura de uma reportagem. Para isso, sigam as instruções abaixo. Para compartilhar a reportagem de vocês, façam o que se pede a seguir. Exponham a versão preliminar da reportagem em um mural na sala de aula ou em outro ambiente da escola, ou façam a publicação dela em um ambiente virtual do qual muitas pessoas participem, por exemplo, em um site ou blogue da escola, em um perfil da turma ou da comunidade em rede social ou em um grupo de mensagens instantâneas. Incentivem a participação dos leitores para, além de ler a reportagem, comentá-las. Esses comentários poderão ajudar os grupos na continuidade do trabalho com a escrita da reportagem. Como a produção textual foi coletiva, cada integrante do grupo deve providenciar a cópia da primeira versão da reportagem e guardá-la no portfólio.

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo Júnior (2020, p. 136-137).

Podemos perceber que estas atividades requerem mais engajamento, comprometimento e espírito de equipe e os resultados não se prendem a um objetivo de aprendizagem. É um projeto maior que demanda mais trabalho. Ainda, as habilidades aprendidas nessas tarefas não se limitam aos conteúdos de Língua Portuguesa, elas podem ser usadas em outros componentes curriculares.

Quanto às práticas de produção são dialógicas pois promovem a interação entre os sujeitos, textos e contextos socioculturais. O trabalho em grupo articula múltiplas vozes em diferentes níveis de interação, alinhando-se à concepção bakhtiniana de que todo ato de comunicação é marcado pela interação social.

A leitura analítica e o resumo das ideias principais fortalecem a interação entre os estudantes e os textos, bem como entre os próprios integrantes do grupo. Ao organizar e sintetizar as informações, os alunos não apenas dialogam internamente com o conteúdo, mas também negociam sentidos coletivamente, criando um texto que expressa a voz do grupo como um todo.

Ao divulgar o texto em redes sociais esse ciclo de comunicação fecha-se de forma dialógica, pois os comentários dos leitores oferecem novas perspectivas que podem ser incorporadas ao processo de revisão e aprimoramento do texto. Assim, essas atividades evidenciam o caráter interacional e polifônico do ensino de linguagem, possibilitando que os estudantes se engajem em práticas discursivas significativas e formadoras, conforme os pressupostos de Bakhtin (2014).

A segunda subcategoria chamamos de Análise e aprimoramento de Apresentações (R2), envolve atividades em que os alunos analisam, discutem e refinam apresentações multimídia. O foco está em modificar e aprimorar o conteúdo visual e verbal para maior clareza e impacto, utilizando tecnologia para revisar e compartilhar a evolução do trabalho. Demonstramos aqui, um exemplo dessas atividades:

Quadro 28 - Exemplo de atividade subcategoria (R2)

Combinem com o professor de Língua Portuguesa qual aula expositiva – de preferência de outro professor da turma – será o objeto de estudo. O objetivo é que vocês tenham a gravação dessa aula para consultá-la em outro momento desta atividade. Para isso, antecipadamente, peçam autorização ao professor em questão para gravar a aula dele. Para fazer a gravação, providenciem aparelhagem técnica adequada (por exemplo, gravador digital ou aplicativo de gravador de áudio em um smartphone). Em um dia previamente combinado com esse professor, gravem a aula escolhida. Individualmente, durante essa aula, faça anotações no caderno, registrando por escrito as informações que julgar mais importantes ou mais convenientes ao aprendizado. Caso o professor utilize uma apresentação de slides para apoio da fala, a turma pode solicitar-lhe que disponibilize esse material escrito e digital. Leia, a seguir, algumas dicas para fazer a tomada de notas dessa aula. Agora, você e os colegas vão analisar a apresentação de slides – ela constituirá um ponto de partida para esse trabalho. Caso o professor convidado não tenha utilizado esse apoio, vocês podem analisar qualquer apresentação de slides, desde que tenha sido usada como apoio a uma exposição oral. Para essa etapa, orientem-se pelas instruções a seguir.

a. Retornem à formação de duplas ou trios com quem trabalharam na atividade, item a. Com a ajuda do professor, analisem a apresentação escolhida, tendo em vista os itens a seguir. Os componentes materiais da apresentação: efeitos de transição de slides, plano(s) de fundo(s) empregado(s), tipos e tamanhos de letras, presença de elementos multissemióticos (imagens, sons, infográficos, tabelas, esquemas, ícones, etc.). Todos esses elementos contribuem ou prejudicam a compreensão do tema/conteúdo? De que modo? Os escritos de cada slide são curtos e simples, em forma de tópicos, ou há muito texto? Sobre as imagens, os sons ou os vídeos: ficam sozinhos em um slide ou dividem espaço com outros elementos verbais e/ou multissemióticos? Tem uma função clara na apresentação ou foram empregados só para torná-la mais bonita ou agradável?

Com relação às cores empregadas no plano de fundo e no texto verbal: são suaves e facilitam a leitura ou lhes parecem excessivas? Há um encadeamento lógico entre os slides, a fim de facilitar a compreensão do tema?

b. Feitas as análises, registrem suas conclusões no caderno e socializem-nas com os outros grupos. Após a socialização, de posse dos elementos concluídos por toda a turma, cada dupla ou trio escolhe uma apresentação própria, que tenha feito para algum tipo de exposição na escola. Com base nos elementos da conclusão, analisem a própria apresentação, verificando o que poderia ser modificado. Refaçam a apresentação. Ao final desse processo, o professor sorteará algumas duplas ou trios para apresentar o “antes” e o “depois” para a turma. As demais apresentações modificadas podem ser compartilhadas via rede social ou no blogue ou site da turma ou da escola. (p.106, 107)

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo Júnior (2020, p. 106-107).

A atividade proposta explora diretamente o uso de tecnologias como ferramentas de apoio ao ensino e à aprendizagem, permitindo aos estudantes uma experiência prática com dispositivos digitais (gravadores, aplicativos, apresentação de slides). A integração de tecnologias potencializa o desenvolvimento de habilidades de comunicação, registro e análise, que são essenciais no contexto educacional atual.

Além disso, ela possibilita aos estudantes vivenciar a realidade do uso de recursos tecnológicos no ensino, promovendo a familiarização com ferramentas utilizadas em ambientes acadêmicos e profissionais.

A utilização dos recursos linguísticos e semióticos, como textos verbais, imagens sons, infográficos e vídeos são incentivados. Esta abordagem contempla a diversidade de formas de expressão e comunicação que coexistem no meio digital. Ao investigar como cada elemento contribui ou prejudica a compreensão do tema, os alunos ampliam sua percepção sobre o papel da linguagem em contextos multimodais, entendendo a importância da clareza, simplicidade e função dos elementos não verbais em uma apresentação. A análise crítica dos slides quanto à funcionalidade de seus componentes (transições, planos de fundo, tipos de letra, cores, elementos visuais e sonoros) estimula os estudantes a compreenderem o design da informação como um processo estratégico. Refazer uma apresentação com base em critérios desenvolve competências de síntese, planejamento e criatividade.

A terceira subcategoria, Produção de Gêneros Digitais, conta com cinco atividades. São atividades que propõem a produção de um videocurrículo, formulário on-line para levantar dados para uma pesquisa e par um artigo a ser publicado posteriormente, a elaboração de um *blog*, de uma *wiki* e uma planilha compartilhada com um mapeamento da região.

Quadro 29 -Exemplo de atividade subcategoria (R3)

1. Atualmente, durante os processos de seleção de candidatos, muitas instituições – universidades e empresas – têm solicitado, além do currículo e da carta de motivação, um videocurrículo. Trata-se de um vídeo de curta duração – no máximo dois minutos – em que o candidato se apresenta aos selecionadores. O objetivo é verificar principalmente habilidades comunicativas orais do candidato, que não podem ser observadas por meio do currículo e da carta de motivação. Muitas vezes, ao solicitar o videocurrículo, a instituição fornece instruções para a elaboração desse vídeo, com perguntas a que o candidato deve responder. Esse documento audiovisual foi pensado para agilizar o processo de seleção dos candidatos. A proposta aqui é que você conheça videocurrículos e, com base nesses modelos, grave um videocurrículo para se apresentar. Para isso, leia as orientações abaixo.

1 Sob a orientação do professor, reúnam-se em pequenos grupos e pesquisem sites de repositórios de vídeos e, usando o mecanismo de busca desses sites, procurem por exemplos de videocurrículos. Seleccionem alguns desses exemplos – três ou quatro são suficientes. Depois de vê-los ao menos uma vez, assistam a cada um deles novamente, observando:

A duração dos vídeos – em geral, quanto tempo duram? Elementos ligados à imagem: Como é o enquadramento: é frontal? É de baixo para cima? É de cima para baixo? É de lado? Que parte da pessoa é mostrada no vídeo? Que elemento é focalizado?

A qualidade da iluminação: sobre qual(is) elemento(s) da cena a luz incide mais? O que fica mais visível e o que aparece menos nitidamente? O que há como pano de fundo, isto é, o que aparece atrás da pessoa? A tomada é contínua ou há cortes e recursos de transição entre “cenas”? Esses recursos, se existirem, ajudam na compreensão do vídeo, são dispensáveis (nem ajudam nem atrapalham) ou prejudicam o desenvolvimento e a compreensão? Elementos ligados ao som: A qualidade de captação sonora é boa? É possível ouvir bem o que é dito? Há outros elementos sonoros além da própria voz da pessoa? Por exemplo, uma música de fundo? Como esses elementos sonoros contribuem para a construção dos sentidos do vídeo? Elementos próprios da linguagem oral: Como a pessoa do vídeo se movimenta? Ela fica em pé? Sentada? Há muitos recursos mimo gestuais e cinésicos (movimentos de mão, da cabeça, do olhar; gesticulações, expressões faciais)? Esses recursos contribuem para a comunicação ou a prejudicam? Para quem, ou para o quê, a pessoa olha: ela lê um texto que tem em mãos? Lê um texto que está por trás da câmera? Olha para algum ponto fixo da “cena” ou diretamente para a câmera? O olhar “dança” no vídeo? A voz da pessoa é nítida? As palavras e os enunciados são compreensíveis? Há muitas marcas de hesitação e marcadores conversacionais? Elementos da organização do texto falado: Como a fala é iniciada? Que informações pessoais do currículo e da vida pessoal são apresentadas? Em que ordem? Por exemplo: informações pessoais e profissionais, habilidades específicas? (Recorde a organização do currículo, vista no Capítulo 1 para analisar esses elementos.) Que aspecto do currículo é destacado? Por que foi feita essa escolha, na opinião de vocês? Como a fala é terminada? Qual é o nível de linguagem empregado?

2 Compartilhem entre os grupos essas análises e formulem, sob a orientação do professor, as conclusões gerais da turma a respeito das características de um videocurrículo. 3 Tendo como base essas conclusões, a tarefa agora é você organizar e gravar seu videocurrículo conforme indicado a seguir. Organize o roteiro da fala. Para isso, use o próprio currículo escrito no Capítulo 1. Providencie o material para a gravação: o smartphone será seu grande aliado nesse momento. Escolha um local em que você possa gravar tranquilamente o vídeo. Atente para os elementos ligados à iluminação e à captação do som. Grave uma primeira versão do vídeo. Combine com um colega e gravem o videocurrículo um do outro. Assista à gravação e verifique, usando o roteiro anterior de análise, se há algo a ser modificado. Se achar que está adequado, não precisará gravar novamente. Caso contrário, atente para o aspecto que não tenha ficado adequado na primeira versão e modifique-o na segunda gravação. Por fim, disponibilize o videocurrículo em uma rede social da turma. Ele poderá ser visto por todos e comentado. Procure utilizar um formato de vídeo que possa facilmente ser lido e reconhecido pelos aplicativos de vídeo mais comuns.

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo Júnior (2020, p. 268, 269).

Nestas atividades, o uso da tecnologia na produção de gêneros digitais é fundamental para transformar a maneira como a informação é criada, organizada e disseminada. Em um cenário ideal, com a digitalização dos processos comunicativos, surgem outras possibilidades de interação, acessibilidade e colaboração, tornando as produções mais dinâmicas e adaptáveis às necessidades contemporâneas.

A criação de um videocurrículo, por exemplo, representa uma inovação no mercado de trabalho, permitindo que candidatos apresentem não apenas suas qualificações, mas também sua postura, habilidades comunicativas.

Da mesma forma, o uso de formulários on-line para pesquisas oferece uma maneira mais eficiente e organizada de coletar e analisar dados, facilitando a obtenção de informações em larga escala. Esses formulários permitem que os respondentes

participem de qualquer lugar e a qualquer momento, otimizando o processo de levantamento de dados e ampliando o alcance da pesquisa.

A elaboração de blogs e wikis reforça o caráter colaborativo e interativo da produção digital. O blog, por ser uma plataforma que incentiva a construção de conteúdos multimodais, como textos, imagens, vídeos e hiperlinks, proporcionando maior engajamento dos leitores. Já as wikis possibilitam a construção coletiva do conhecimento, permitindo que diversos usuários contribuam, editem e aprimorem conteúdos continuamente, criando uma base de informações sempre atualizada.

Por fim, o uso de planilhas compartilhadas facilita a organização e o monitoramento de dados de forma colaborativa. Dessa forma, a tecnologia não apenas aprimora a produção dos gêneros digitais, mas também amplia as possibilidades de comunicação, colaboração e compartilhamento de conhecimento. Com o uso dessas ferramentas, os processos se tornam mais ágeis, acessíveis e interativos, alinhando-se às demandas do mundo digital e potencializando a forma como as pessoas interagem, aprendem e produzem conteúdo.

A tecnologia se apresenta como uma ferramenta de apoio essencial ao livro didático, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizado por meio de recursos interativos e acessíveis. Longe de substituir os materiais tradicionais, ela complementa o processo educativo ao oferecer novas formas de apresentação de conteúdos, promovendo maior engajamento e adaptabilidade às necessidades dos alunos. Além disso, os gêneros digitais, como *blogs*, *wikis*, formulários *on-line* e videocurrículos, são formas de comunicação cada vez mais presentes no cotidiano acadêmico e profissional, tornando-se fundamentais no desenvolvimento das competências digitais. Por isso, assim como os gêneros textuais tradicionais, os gêneros digitais também precisam ser aprendidos, compreendidos e praticados dentro do contexto educacional, garantindo que os estudantes estejam preparados para interagir e produzir conhecimento no mundo digital.:

Abrindo um parêntese sobre a análise do livro didático, importante ressaltar que, trabalhar com tecnologia está alinhada as competências previstas para serem desenvolvidas pela BNCC:

Quadro 30 – Habilidades a serem desenvolvidas quanto às atividades multissemióticas

Práticas de Estudo e Pesquisa	Práticas de Leitura e Escrita	(EM13LP31) Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificado e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.	Contexto de produção, circulação e recepção de textos de divulgação científica. Regularidades dos gêneros de divulgação científica. Organização tópico-discursiva. Curadoria da informação. Estratégias e procedimentos de leitura de textos orais, escritos e multissemióticos.
-------------------------------	-------------------------------	--	--

Fonte: BNCC (Brasil 2018a, p. 517).

A ideia principal da BNCC é que, durante os três anos do Ensino Médio, sejam contemplados gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais tradicionais dos letramentos, e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital. Nesse sentido, os objetivos do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa propostos pelo referido documento perpassam o desenvolvimento de habilidades para a produção de textos multissemióticos mais analíticos, críticos, propositivos e criativos (EM13LP17); sínteses mais complexas, produzidas em contextos que suponham apuração de fatos, curadoria (EM13LP30, EM13LP14 e EM13LP03); levantamentos e pesquisas que possam ser vinculadas de forma significativa aos contextos de estudo/construção de conhecimentos em diferentes áreas (EM13LP31); experiências estéticas, produções da cultura digital e a discussão e proposição de ações e projetos de relevância pessoal e para a comunidade (EM13LP52, EM13LP11 e EM13LP14)⁴³.

O documento ainda relaciona a perspectiva contemporânea da linguagem com a cultura digital e os novos letramentos, na medida em que valoriza os processos colaborativos resultantes das interações e atividades nas mídias, considerados “processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis (de leitor/autor e produtor/ consumidor)” (Brasil, 2018a, p. 64).

Sob a perspectiva de Mikhail Bakhtin, a interação é central na construção do conhecimento e no uso da linguagem. A atividade reflete esse conceito ao promover o diálogo entre alunos, professores e materiais didáticos. O trabalho em duplas ou

⁴³ As siglas deste parágrafo dizem respeito às habilidades a serem desenvolvidas por determinado conteúdo e estão disponíveis na BNCC. As habilidades são pontos mais práticos e tangíveis, que indicam o que aprender e são sempre associadas a verbos de ação, seja identificar, interpretar, descrever, planejar, entre outros.

trios para análise e revisão das apresentações envolve uma interação dialógica, na qual as ideias são construídas, negociadas e refinadas coletivamente. Além disso, a análise do discurso oral e dos slides destaca o papel da linguagem como mediadora das relações entre os sujeitos, contribuindo para a formação dos estudantes.

A proposta equilibra o uso da tecnologia e práticas reflexivas para desenvolver competências multimodais e colaborativas. Ao permitir que os estudantes se engajem na construção e revisão de materiais, a atividade os coloca no centro do processo de aprendizagem, transformando-os em agentes ativos. Além disso, a abordagem dialógica de Bakhtin reforça a ideia de que a aprendizagem é um processo contínuo de interação e troca de significados. Assim, a atividade é um exemplo prático de como integrar tecnologia e teoria para promover uma educação significativa e contextualizada.

A categoria “Reconfiguração” representa um relacionamento diferente entre o conteúdo na forma analógica e digital. Exige mais habilidade técnica quanto às ferramentas digitais, mais trabalho em grupo e procura desenvolver as capacidades comunicativas referentes a diversos gêneros.

Consideramos ainda que na categoria Reconfiguração (R) a tecnologia possibilita a execução de tarefas e vivências educacionais que, sem esses recursos, seriam significativamente mais complexas ou restritas. Nesse contexto, a tecnologia vai além de simplesmente aprimorar ou apoiar práticas tradicionais, ao oferecer meios que expandem as alternativas de trabalho, introduzindo novos formatos e estratégias que tornam o aprendizado mais rico e diversificado.

Nesta categoria, podemos dizer que a multiplicidade de gêneros textuais se torna maior enquanto nos gêneros digitais: as semioses de imagens, textos, sons, desenhos e outros elementos hibridizam a informação, tornando-a mais atrativa ao leitor. No entanto, os textos repletos de artefatos multimodais que circulam nos meios digitais podem ser complexos, com múltiplas fontes de informação e acabam permitindo diferentes interpretações, fazendo com que o leitor precise desenvolver mais habilidades para a seleção, análise e plena utilização da informação.

Por meio dos exemplos, é possível constatar que as atividades dessa categoria exigem habilidades de escrita, leitura, interpretação, além de conhecimentos técnicos para postagem e alimentação de conteúdos em meio digital. Isso, na BNCC, refere-se ao conjunto de competências, habilidades e atitudes para acessar, manipular, produzir e publicar informações na Internet (Brasil, 2018a).

Pensando no desenvolvimento da leitura e da escrita, habilidades que esta categoria abarca, em um cenário ideal no qual todos os estabelecimentos de ensino tivessem equipamentos adequados e conexão com a Internet, ainda esbarraríamos nas dificuldades pedagógicas e metodológicas para o ensino de Português. Afinal, a inserção de tecnologia isoladamente, não é sinônimo de inovação de práticas pedagógicas e de melhorias no campo educacional.

Acreditamos que as adoções de práticas pedagógicas interativas estejam intimamente ligadas à terceira e mais contemporânea concepção de linguagem, àquela em que, segundo Travaglia (1997, p. 23), “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”.

Conforme já dito, essa concepção situa a linguagem como um lugar de interação humana, de constituição de relações sociais. Sendo assim, as práticas pedagógicas interativas para o desenvolvimento da leitura e da escrita podem tornar o processo de aprendizagem mais eficaz, porque fazem do sujeito um protagonista em seus processos e em propostas coletivas para a aprendizagem em sala de aula.

Em um contexto digital, a interação é favorecida. Pensando na interação com o texto, o aluno tem a possibilidade de acessar em instantes os mais variados gêneros linguísticos, além de informações sobre ele. A forma não linear de acesso a outros textos e outras “vozes” fazem com que o percurso de leitura seja mais real e variado, desenvolvendo habilidades diferentes da leitura e escrita analógica.

Além disso, a tecnologia permite, tanto em situações síncronas como assíncronas, que pessoas localizadas em um mesmo local ou não, conversem e compartilhem informações, em uma situação comunicativa de troca, potencializando novas relações inter e intrapessoais. Isso confirma que o “[...] sujeito não está isolado no espaço, mas situado dentro de um contexto em que interage com outras pessoas, formando uma comunidade para atingir um determinado objetivo, que é compartilhado por todos” (Leffa, 2005, p. 3).

Tais conceitos vêm ao encontro da questão da interação verbal que, na perspectiva bakhtiniana, fundamenta o caráter dinâmico e transformacional da linguagem. Para o nosso estudo, são agregadas criticidade e reflexão sobre as relações dialógicas, suscitadas pelos processos de interação, sejam eles analógicos ou digitais.

Quanto à articulação das atividades propostas com a tecnologia na categoria Reconfiguração, acreditamos que a tecnologia pode ampliar o horizonte de aprendizagem ao integrar diferentes formas de linguagem e comunicação. Tradicionalmente, o ensino de LP foca no domínio de habilidades como leitura, interpretação, produção escrita e análise de textos, geralmente centrados em textos convencionais. No entanto, ao incorporar a tecnologia, com seus recursos multimodais (imagens, vídeos, áudio), esse processo se torna mais abrangente.

As atividades propostas solicitam a produção de vários gêneros, inclusive digitais. Neste sentido os saberes relacionados ao letramento digital necessitam ser desenvolvidos, para não incorrer no erro do uso da tecnologia por uma abordagem superficial do ensino. A criação e publicação de conteúdo digital, como textos, vídeos ou postagens em blogs e redes sociais, exige que o aluno desenvolva competências linguísticas e técnicas de forma integrada. Não basta apenas escrever de maneira clara e coesa; é preciso também entender como os conteúdos são recebidos e interpretados no ambiente digital, o que envolve tanto o domínio da linguagem escrita quanto das ferramentas tecnológicas para criar, editar e distribuir o conteúdo.

O impacto destas propostas de atividades nas práticas pedagógicas pode ser grande, pois o uso da tecnologia, aliado a atividades colaborativas, permite a criação de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e engajador.

Além disso, o caráter dialógico dessas atividades reforça a interação social no processo de ensino-aprendizagem, transformando a sala de aula em um espaço onde os alunos negociam sentidos e refletem criticamente sobre os textos, conceitos e opiniões.

As competências que estas atividades buscam desenvolver são:

- a. Competência 1 – Conhecimento: Ao realizar essas atividades, os alunos desenvolvem a capacidade crítica e reflexiva, não apenas em relação ao conteúdo de Língua Portuguesa, mas também a outros conteúdos curriculares que podem ser explorados a partir dos textos produzidos. A pesquisa, a organização e síntese das informações, e a análise crítica contribuem para o aprofundamento do conhecimento em diferentes áreas do saber;
- b. Competência 4 – Comunicação: A produção e divulgação de textos exigem dos alunos habilidades de expressão escrita, organização de ideias e argumentação. A interação com os leitores, via comentários e

feedbacks, também aprimora a comunicação oral e escrita. Ao negociar significados e revisar coletivamente o trabalho, os alunos podem aprender a argumentar e a se posicionar de forma mais estruturada e clara;

- c. Competência 5 – Cultura Digital: A interação nas redes sociais e o uso de ferramentas digitais para produzir e compartilhar conteúdo colaboram para a ampliação do letramento digital dos alunos. Eles aprendem a usar as tecnologias de forma crítica e eficaz, interagindo com diversos gêneros digitais e lidando com informações de diferentes fontes. Isso contribui para o desenvolvimento da competência em navegação digital e produção de conteúdo online;
- d. Competência 7 – Argumentação: Ao elaborar, revisar e aprimorar os textos de forma coletiva, os alunos podem desenvolver habilidades de argumentação.

A partir dos resultados obtidos na análise das atividades do livro didático, percebeu-se a importância de oferecer aos professores estratégias que ampliem o potencial do uso da tecnologia em sala de aula. Considerando que os docentes já possuem certa experiência com práticas pedagógicas, o foco é propiciar um espaço para reflexões sobre o uso das tecnologias e apresentar opções que complementem seu repertório pedagógico.

Na seção seguinte, descreveremos o curso para professores e exploraremos as estratégias abordadas a fim de promover estratégias de integração do livro didático de Português e as tecnologias digitais educacionais do NEM e as reflexões resultantes da formação.

8 SABERES EM PÁGINAS E TELAS: INTERVENÇÃO POR MEIO DE CURSO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“Os grandes educadores atraem não só pelas suas ideias, mas pelo contato pessoal. Dentro ou fora da aula chamam a atenção. Há sempre algo surpreendente, diferente no que dizem, nas relações que estabelecem, na 3 sua forma de olhar, na forma de comunicar-se, de agir. São um poço inesgotável de descobertas. (Moran, 1999, p.2)

Nos dias 3, 5, 10, 17 e 24 de outubro de 2023 e 7 e 30 de novembro do mesmo ano, foi realizado o curso “O livro didático de Português e os recursos tecnológicos”, cujo objetivo era instrumentalizar professores de Português para utilizarem as tecnologias em suas aulas de maneira significativa e vinculada ao livro didático do NEM.

Figura 11 – Cartaz de divulgação da formação ofertada

O Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina convida para a formação online e gratuita para professores de língua portuguesa:

O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS E OS RECURSOS TECNOLÓGICOS

Temos como objetivo articular os recursos tecnológicos e o livro didático e desta forma proporcionar uma educação atrativa e emancipatória para os alunos do ensino médio.

Docente: Profª Mª Aline de A. Curunzi
Orientação: Profª Drª Andrea da C. M. Santana

Outubro: 03, 05, 10, 17, 19, 24.
Novembro: 07, 11.
Carga horária: 20h das 19h às 20h30
Pelo Google Meet

VAGAS LIMITADAS

link para inscrição
<http://www.uel.br/eventos/insc/?id=8501>

e-mail: livrodidaticoetecnologia@gmail.com

Fonte: elaborada pela autora.

Foi uma formação gratuita, on-line, que ocorreu às terças e quintas-feiras, começando às 19 horas e durando uma hora e meia, através do *Google Meet*, certificados com 20 horas de participação.

O público-alvo eram professores da rede pública, mas como a inscrição foi aberta pelo sistema da Universidade Estadual de Londrina (UEL), houve o interesse de estudantes do último ano de Letras. As inscrições foram fechadas após atingirem o número de trinta inscritos. Tivemos dezesseis inscrições da cidade de Londrina e região e quatorze de todo o Brasil: três do Pará, duas do Piauí; três de Minas Gerais, uma do Amazonas, duas do Rio de Janeiro; uma da região de Maringá; uma do Mato Grosso do Sul; uma da Paraíba; uma de Alagoas e uma inscrição de Rondônia.⁴⁴ Acreditamos que o alcance em todos estes Estados tenha sido principalmente pela extensão que a Universidade tem através de seus programas e alunos que vêm de todo o Brasil, já que divulgamos nos grupos de *WhatsApp* e *Email*.

8.1 PRIMEIRA PÁGINA

Na primeira aula, que contou com a participação de 17 dos 30 inscritos, (um de Alagoas, um da Paraíba, um de Minas Gerais, um do Rio de Janeiro e o restante de Londrina e região). A formação iniciou-se, como previsto, às dezenove horas de forma on-line pelo *Google Meet*.⁴⁵

Apresentamos os documentos oficiais e necessários para a autorização de utilização do material do curso para as análises da tese, conforme a aprovação da Plataforma Brasil e os termos por ela exigidos. Em seguida, abrimos uma apresentação sobre a BNCC no *PowerPoint* e discorremos sobre as considerações do documento acerca do processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias.

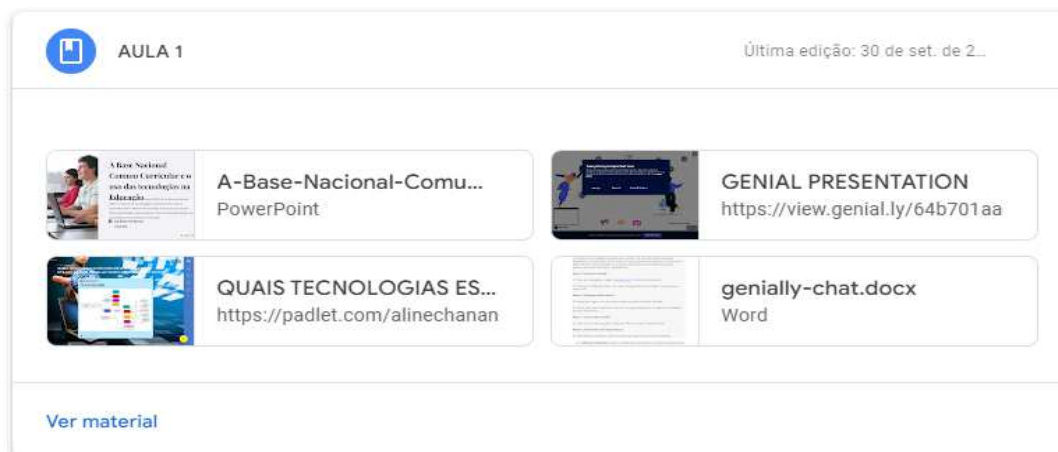
A imagem abaixo mostra a tela do *Google Classroom*, utilizado como repositório dos materiais da primeira aula. São quatro itens: uma apresentação no formato *PowerPoint*, sobre a Base Nacional Comum Curricular e o uso de tecnologias na educação; uma apresentação no *Genial.ly* (ferramenta de criação de conteúdos interativos) que tinha como tema o PNLD 2021, um *Padlet*, (ferramenta de quadro

⁴⁴ Informações adquiridas através da inscrição do cursista.

⁴⁵ é um serviço de videoconferências do Google que permite realizar reuniões online por meio de um navegador ou de um aplicativo para dispositivos móveis.

interativo), com a primeira categorização elaborada pela autora sobre as atividades do livro didático e um tutorial do *Genially* em arquivo formato *docx*.

Figura 12 – Primeira aula no *Google Classroom*

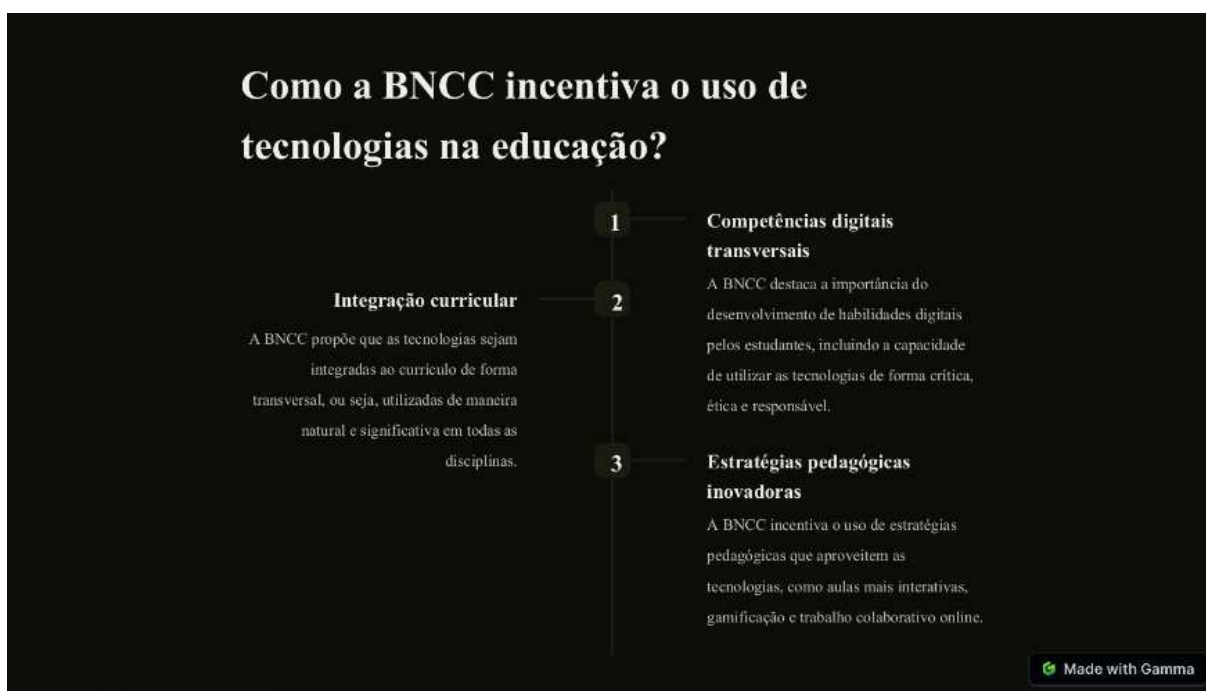


Fonte: elaborada pela autora.

Primeiramente, apresentamos a BNCC como um documento norteador que define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes em sua vida escolar. Reforçamos, também, ser um conjunto de diretrizes que definem os conteúdos, as habilidades e as competências que os estudantes devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica.

Em seguida, abordamos os motivos pelos quais a BNCC busca integrar as tecnologias ao currículo. Para tanto, apresentamos *slides* que afirmavam que as tecnologias na educação oferecem possibilidades para enriquecer o processo de aprendizagem dos estudantes, além de permitir a criação de ambientes interativos, personalizados e colaborativos, promover a busca por informações e o desenvolvimento de habilidades digitais essenciais para o século XXI.

Figura 13 – Incentivo ao uso da tecnologia pela BNCC



Fonte: elaborada pela autora.

Durante a apresentação, os professores concordaram com a afirmação de que a tecnologia pode proporcionar melhorias no processo de ensino e aprendizagem, mas houve ressalvas. Como tínhamos professores de várias regiões do Brasil participando de nossa formação, tínhamos realidades diferentes quanto à disponibilidade de equipamentos, sendo esta a primeira dificuldade em integrar as tecnologias às aulas. Para além disso, os professores salientaram que a transposição didática é outra questão que impede a total entrada dessas ferramentas em sala, e que há pouca formação, tanto inicial quanto continuada, para utilizá-las. Na perspectiva deles, os cursos, geralmente, ensinam a parte técnica do uso de *softwares* e *hardwares*.

O cursista 2, por exemplo, afirmou que:

Há professores que ainda estão na fase inicial do uso de tecnologias, que é importante saber como funciona essas ferramentas, todavia para integrar as tecnologias nos currículos é importante que o professor consiga pensar em formas de trazer a tecnologia para a sua aula, sendo relevante na sua metodologia, senão, seria apenas a troca do suporte para o digital (2023).

Esta afirmação faz-nos refletir a respeito do conceito de “Fluência Tecnológica Docente” abordado por Amiel e Amaral (2013). Este conceito transcende o simples domínio técnico de ferramentas tecnológicas, enfatizando a integração significativa da tecnologia no contexto educacional. Através da combinação do conhecimento técnico,

pedagógico e da consciência crítica os autores buscam a compreensão de como a tecnologia pode enriquecer a prática pedagógica e os processos de ensino e aprendizagem.

A reflexão por esse viés coloca o professor como personalizador das ferramentas digitais em contextos específicos, adaptando-as aos objetivos pedagógicos e às necessidades dos alunos. Ele é agente atuante e “ciente do seu papel” (Amiel; Amaral, 2013, p.9). Ele é sujeito no processo de ensino aprendizagem, não é “vítima passiva do sistema tecnológico” (Amiel; Amaral, 2013, p.9), tão pouco inferior aos nativos digitais.

Ainda nesse momento de apresentação, foi levantada a questão do acesso à inteligência artificial pelos alunos. Isso porque os *slides* apresentados na aula foram produzidos no *site Gamma*, que produz apresentações e até livros inteiros através do fornecimento de apenas um tema. Em vista disso, os cursistas se mostraram preocupados com o uso desmedido desse tipo de ferramenta.

O cursista 1, por exemplo, afirmou que *“o uso escolar de inteligência artificial, mais atrapalharia que ajudaria no processo de ensino e aprendizagem, seja pelo fácil acesso das versões gratuitas ou pela desvalorização dos saberes atualmente”* (Cursista 1, 2023).

Analisando a afirmação do cursista 1, podemos pensar que o fácil acesso às ferramentas de inteligência artificial (IA) tem seus fatores positivos e negativos. O fato de permitir que professores e alunos utilizem dessa tecnologia independentemente de fatores financeiro democratiza o uso da ferramenta, contudo o uso indiscriminado, inadequado e excessivo, sem orientação pedagógica, apenas como obtenção de informação sem conhecimento, sem reflexão, sem análise reforça práticas de “não” aprendizagem ou de aprendizagem superficial, o que corrobora a afirmação do cursista.

Ainda, se pensarmos que as respostas automatizadas fornecidas pela IA forem substitutas dos saberes construídos “tradicionalmente”, temos sim um problema com o uso da tecnologia em atividades pedagógicas. A ferramenta de IA é uma das mais recentes, mas o problema continua o mesmo quando nos referimos ao uso de tecnologia: o equilíbrio entre inovação e ética educacional.

as consequências de seu uso não podem ser entendidas exclusivamente como positivas ou negativas. Isso significa que tal ferramenta, quando usada conscientemente e de forma responsável, pode trazer uma série de

benefícios. No entanto, seu uso indiscriminado e livre de questionamentos pode trazer consequências diretas para os estudantes e para a sociedade como um todo. Em razão disso, creio ser fundamental a criação de iniciativas que promovam o debate sobre o uso desses modelos em ambientes educacionais. Apenas assim, teremos um ambiente de aprendizagem equilibrado e seguro, em que a tecnologia servirá como aliada, sem comprometer a capacidade crítica e reflexiva dos estudantes (Marchi, 2023, p. 205).

As tecnologias precisam ser vistas como ferramentas complementares que podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Quando usada de forma consciente e pedagógica, a IA pode ajudar a contextualizar conteúdos tradicionais, fornecer novas perspectivas e apoiar o desenvolvimento de competências tecnológicas indispensáveis no século XXI.

Outro fator levantado pelos professores nessa discussão foi a dificuldade de reconhecer um trabalho autêntico de um trabalho produzido por esse tipo de instrumento. Eles ressaltaram que é possível reconhecer a escrita de seus alunos e que a inteligência artificial, muitas vezes, repete a escrita e os conteúdos em atividades requeridas, fazendo com que os trabalhos dos alunos fiquem muito semelhantes. Por outro lado, eles reconhecem que a conscientização para o uso desses recursos traz a possibilidade de utilizá-los como auxílio para a aprendizagem.

Durante a aula, a reflexão sobre o uso da IA nos levou às seguintes conclusões: precisamos educar para o uso crítico, usar e ensinar a usar como um recurso para a aprendizagem, não como um substituto do esforço intelectual. Ao promover o uso da tecnologia é preciso que este esteja alinhado com os objetivos pedagógicos a fim de promover a autonomia intelectual e o respeito pelos processos tradicionais de construção de conhecimento.

O desafio não é evitar o uso da tecnologia, mas garantir que ela seja utilizada para potencializar o ensino, sem comprometer os saberes tradicionais ou a autonomia dos alunos. Assim, a IA pode se tornar uma aliada no processo educacional, desde que haja planejamento, orientação e reflexividade em seu uso.

Em um terceiro momento da aula, apresentamos o funcionamento do PNLD, com o apoio da ferramenta *Genially*⁴⁶.

O PNLD 2021 e o NEM compartilham objetivos e diretrizes que apontam para uma reformulação na educação brasileira. Ambos se alinham em termos de

⁴⁶ Para visualizar a apresentação completa, acesse:
<https://view.genial.ly/64b701aac78113001809f267/presentation-genial-presentation>.

abordagem pedagógica, organização curricular e incorporação de competências e habilidades para formar estudantes do século XXI.

O PNLD 2021 foi planejado com base na BNCC, que também fundamenta o Novo Ensino Médio. Essa conexão se reflete na ênfase em competências gerais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a comunicação e a colaboração. No NEM, essas competências se desdobram nos itinerários formativos, que dão aos estudantes a escolha nas áreas de interesse.

No Paraná foram ofertadas três opções de itinerários: Linguagens e Ciências Humanas e o de Matemática e Ciências da Natureza, que concretizam suas escolhas a partir do segundo ano do ensino médio; o ensino profissionalizante que já se inicia no primeiro ano do ensino médio.

Os recursos didáticos, pedagógicos e literários avaliados, selecionados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para serem utilizados por estudantes e professores da educação básica em escolas públicas são chamados de objetos no PNLD 2021. Esses objetos são organizados de acordo com as demandas e diretrizes da BNCC. São cinco categorias:

1. Obras didáticas: Essas obras são elaboradas para uso direto pelos estudantes e professores, organizando os conteúdos e atividades da Formação Geral Básica (FGB), conforme a BNCC. No Ensino Médio, as obras didáticas do PNLD 2021 foram divididas em componentes curriculares e buscam desenvolver competências e habilidades essenciais, como leitura crítica, interpretação de textos, análise matemática, habilidades científicas, entre outras.

2. Obras literárias: O PNLD 2021 As obras literárias contemplam diferentes gêneros e estilos, abrangendo a literatura nacional e estrangeira.

3. Obras complementares: Essas obras podem incluir atlas, dicionários, almanaques e outros formatos voltados para o aprofundamento de temas específicos ou atividades práticas.

4. Recursos digitais: Esses recursos incluem objetos digitais de aprendizagem (ODAs), plataformas interativas e aplicativos que podem ser usados de forma integrada ao material didático ou como ferramentas autônomas.

5. Obras de apoio ao professor: Estas obras incluem guias para o uso dos livros didáticos, propostas de projetos interdisciplinares e roteiros para avaliação.

Figura 14 – Genially sobre o PNLD e o NEM



Fonte: elaborada pela autora.

Muitos dos participantes da formação não tinham conhecimento da dimensão desse programa e da quantidade de alunos favorecidos com os livros didáticos. O processo de escolha de tais livros também foi explorado, em particular, para o NEM. Diante disso, o cursista 1 disse que *“embora as informações sejam disponibilizadas nas mídias e nas escolas, muitos profissionais da Educação não têm conhecimento quais e quantos materiais chegariam às escolas”* (Cursista 1, 2023).

Nesse sentido, a quantidade de materiais foi um fator favorável apontado nas discussões e, ainda nessa aula, apresentamos o livro didático do Ensino Médio que seria utilizado durante o curso e disponibilizado na versão digital.

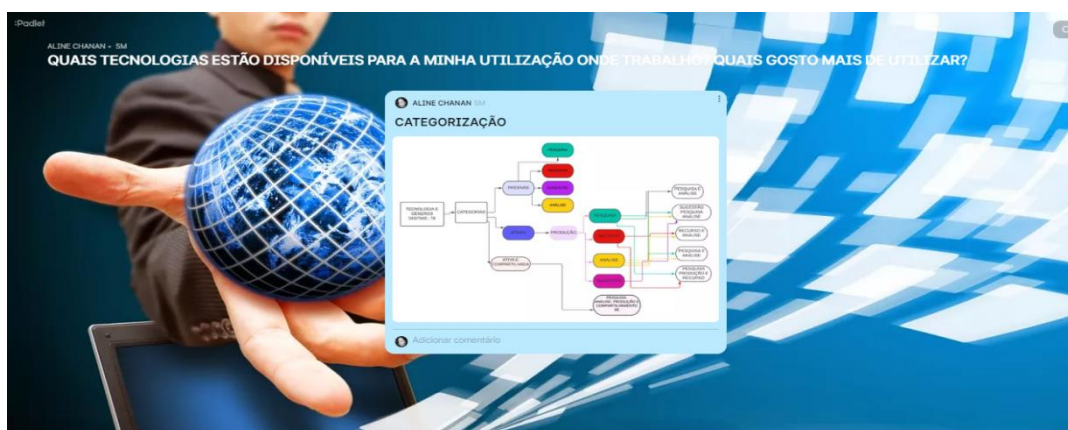
Figura 15 – Obra “Práticas de Língua Portuguesa”



Fonte: Faraco, Moura, Maruxo Júnior (2020).

Em seguida, a ferramenta *Padlet*⁴⁷ para apresentar a categorização que elaboramos acerca dos eventos que utilizam tecnologia nesse livro didático. Para tanto, foi explicado que tal categorização tem seus critérios baseados nas ações que são solicitadas aos alunos em cada atividade, no nível de utilização de tecnologia e da produção autoral.

Figura 16 – Padlet sobre tecnologias na escola



Fonte: elaborada pela autora.

Os professores se mostraram interessados na categorização, mas estavam ansiosos para saber como seria o andamento do curso e quais tecnologias seriam disponibilizadas a eles. Então, apresentamos o nosso ambiente virtual de trabalho, o *Google Classroom*, com o plano de curso, as atividades e os tutoriais dos aplicativos e *sites* que seriam utilizados ao longo da formação. Também explicamos que, para concluí-la, os participantes deveriam participar das aulas de forma on-line, preferivelmente com a câmera aberta, além de realizar as atividades de cada aula, completando o seu portfólio.

⁴⁷ Para visualizar a apresentação completa, acesse: <https://padlet.com/alinechanan/quais-tecnologias-est-o-dispon-veis-para-a-minha-utiliza-o-o-arpxyis46w1zwmr7>.

Figura 17 – Atividades avaliativas no *Google Classroom*



Fonte: elaborada pela autora.

O portfólio era uma produção individual que deveria ser realizada pelos participantes durante o curso, contendo todas as produções realizadas e os materiais elaborados com a utilização dos recursos educacionais digitais apresentados nas aulas. Para que eles pudessem efetivar tal produção, que valia 50 pontos, disponibilizamos um modelo de portfólio a ser preenchido em cada aula, bem como rubricas de avaliação.

Figura 18 – Formato do portfólio de avaliação



O que é e para que serve um portfólio?

O portfólio acadêmico é uma ferramenta pedagógica que consiste em uma listagem de trabalhos realizados por um estudante ou até trabalhos realizados no contexto profissional. Esta lista costuma estar organizada de forma cronológica e serve para demonstrar as competências adquiridas através de tarefas realizadas. Neste caso o portfólio também pode facilitar o pensamento crítico em relação ao processo acadêmico.



O portfólio contém os trabalhos, as atividades e as produções **realizadas pelo cursista** constituindo-se em um **acervo** ao qual pode recorrer sempre que necessário

O portfólio

No decorrer da nossa formação você vai conhecer diferentes recursos educacionais digitais e experimentar diversas formas de utilização em sua prática.

Ao término das reuniões você terá elaborado **propostas de utilização com os recursos digitais**:

1. Plataformas do Estado do Pr;
2. recursos para atividades de escrita;
3. recursos para atividades de leitura;
4. recursos para atividades de análise linguística;
5. recursos para as atividades de oralidades.

Cada registro deverá conter as seguintes informações:

Reunião XX - Data XX/XX	tema trabalhado na reunião.
Tema	Conteúdo ou ação de acordo com o tema para a qual se destina o material produzido.
Público alvo	A quem se destina o material produzido. O público-alvo deve estar de acordo com o local de atuação do cursista na rede estadual de ensino.
Objetivo	Descrição da finalidade do material produzido e objetivos de sua utilização na atuação do cursista.
Link/Arquivo ou Print da tela	Links das produções realizadas durante as reuniões . Quando for o caso, incluir arquivos, imagens ou prints.
Materiais de apoio	Tutoriais, dicas, vídeos e textos que contribuam para a compreensão do uso do RED e da proposta elaborada.
Desafios e possibilidades de utilização do RED	Descrição de forma breve e reflexiva sobre os desafios (se houver) e as contribuições e possibilidades de utilização do RED.

Cada registro deverá conter as seguintes informações:

Reunião XX - Data XX/XX	tema trabalhado na reunião.
Tema	Conteúdo ou ação de acordo com o tema para a qual se destina o material produzido.
Público alvo	A quem se destina o material produzido. O público-alvo deve estar de acordo com o local de atuação do cursista na rede estadual de ensino.
Objetivo	Descrição da finalidade do material produzido e objetivos de sua utilização na atuação do cursista.
Link/Arquivo ou Print da tela	<i>Links</i> das produções realizadas durante as reuniões . Quando for o caso, incluir arquivos, imagens ou prints.
Materiais de apoio	Tutoriais, dicas, vídeos e textos que contribuam para a compreensão do uso do RED e da proposta elaborada.
Desafios e possibilidades de utilização do RED	Descrição de forma breve e reflexiva sobre os desafios (se houver) e as contribuições e possibilidades de utilização do RED.

ATIVIDADE DE LEITURA

Reunião XX - Data XX/XX	
Tema	
Público alvo	
Objetivo	
Link/Arquivo ou Print da tela	
Materiais de apoio	
Desafios e possibilidades de utilização do RED	

PLATAFORMAS REDE DE ENSINO DO PARANÁ

Reunião XX - Data XX/XX	
Tema	
Público alvo	
Objetivo	
Link/Arquivo ou Print da tela	
Materiais de apoio	
Desafios e possibilidades de utilização do RED	

ATIVIDADE DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Reunião XX - Data XX/XX	
Tema	
Público alvo	
Objetivo	
<i>Link/Arquivo ou Print da tela</i>	
Materiais de apoio	
Desafios e possibilidades de utilização do RED	

ATIVIDADE DE ESCRITA

Reunião XX - Data XX/XX	
Tema	
Público alvo	
Objetivo	
<i>Link/Arquivo ou Print da tela</i>	
Materiais de apoio	
Desafios e possibilidades de utilização do RED	

ATIVIDADE DE ORALIDADE

Reunião XX - Data XX/XX	
Tema	
Público alvo	
Objetivo	
<i>Link/Arquivo ou Print da tela</i>	
Materiais de apoio	
Desafios e possibilidades de utilização do RED	

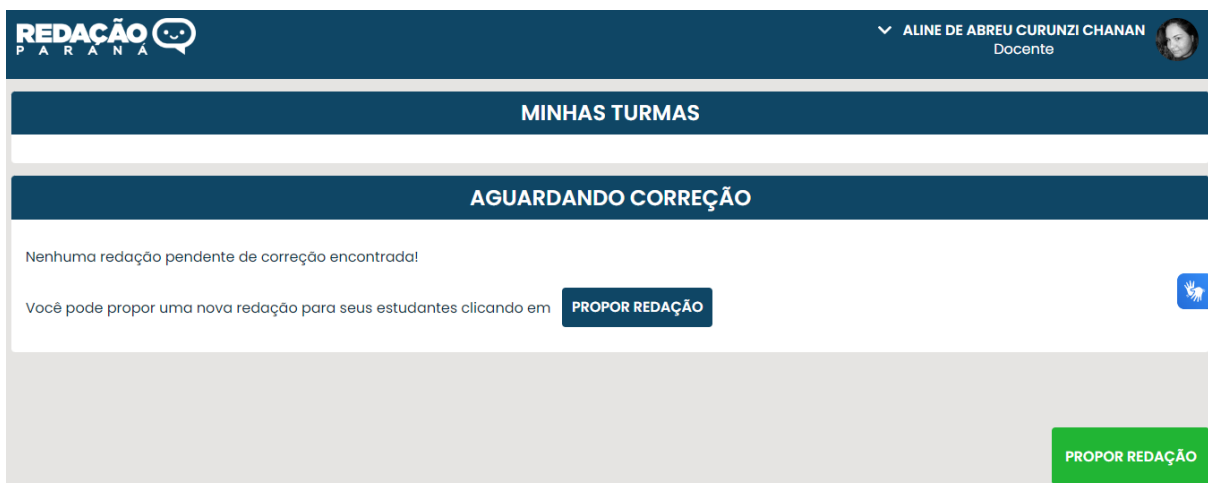
Em todas as aulas os cursistas são apresentados em sites, aplicativos e atividades alinhados às atividades do livro didático. O cursista acompanha a aula e realiza a atividade de maneira prática junto com a professora formadora e deve registrar no seu portfólio.

Ao final da formação, os cursistas deveriam escolher uma unidade didática do livro de Português do NEM e, de acordo com o seu planejamento, desenvolver uma proposta de trabalho que a abrangesse articulada às tecnologias, apontando o nível de participação dos alunos. A proposta estava pré-formatada na pasta individual do *Google Classroom*, assim como o portfólio.

8.2 SEGUNDA PÁGINA

Nossa segunda aula tinha como proposta de trabalho a utilização do livro didático, das plataformas Leia Paraná e Redação Paraná, do *site* de produções *Padlet* e do gênero textual *Slam*.

Figura 19 – *Layout* da plataforma Redação Paraná



Fonte: acervo da autora.

Nossa escolha em privilegiar essas duas plataformas (Redação Paraná e Leia Paraná) se deu em razão do processo de organização curricular do Estado do Paraná na implantação do NEM. Os conteúdos a serem trabalhados na formação geral básica assim como os itinerários formativos já vem pré-definidos na ferramenta nomeada

Registro de Classe On-line, assim como nas plataformas digitais Redação Paraná e Leia Paraná, para o componente curricular de Língua Portuguesa.

Figura 20 – Layout da plataforma Leia Paraná



Fonte: Leia Paraná.

Podemos dizer que, estes recursos causam preocupações e fomentam críticas por parte dos educadores que os utilizam. Embora essas plataformas tenham sido concebidas para fomentar o protagonismo estudantil e a autonomia no processo de aprendizagem, elas acabam por limitar o alcance real dessas propostas pedagógicas, conforme afirma Cortês (2023).

A Redação Paraná, por exemplo, ao invés de estimular a criatividade e a produção textual com base em experiências vivas e contextualizadas, a plataforma prioriza critérios pré-estabelecidos, muitas vezes alinhados a uma lógica de avaliação externa. De maneira semelhante, a Leia Paraná, apesar de ser uma ferramenta que busca promover a leitura, opera de forma engessada, oferecendo textos e atividades que nem sempre dialogam com a diversidade cultural e social das comunidades escolares. O enfoque excessivo em cumprir metas previamente definidas prejudica a abordagem interacionista do ensino da linguagem, proposta pelo Referencial Curricular do Paraná, que reconhece a língua como um processo dinâmico, histórico e social.

Acreditamos que o componente curricular de Língua Portuguesa ocupa um lugar central no desenvolvimento das habilidades críticas e reflexivas dos alunos e

que, como qualquer outra ferramenta tecnológica, pode oferecer suporte para práticas de linguagem em contextos diferentes, dependendo da utilização que se faz dela. O Referencial Curricular do Paraná propõe que o estudo da Língua Portuguesa seja articulado a partir dos gêneros discursivos e sua relativa estabilidade, permitindo aos alunos compreenderem a língua em suas multiplicidades discursivas. Como destacado no documento:

O ponto de partida e de chegada será sempre o texto, o gênero, em suas múltiplas formas assumidas no social. Quando a língua assume suas práticas por meio dos discursos dos sujeitos, esses estão imbuídos do simbólico e reproduzem suas ideologias; portanto, nenhuma delas escapa aos processos históricos e culturais (Paraná, 2020, p.279-280)

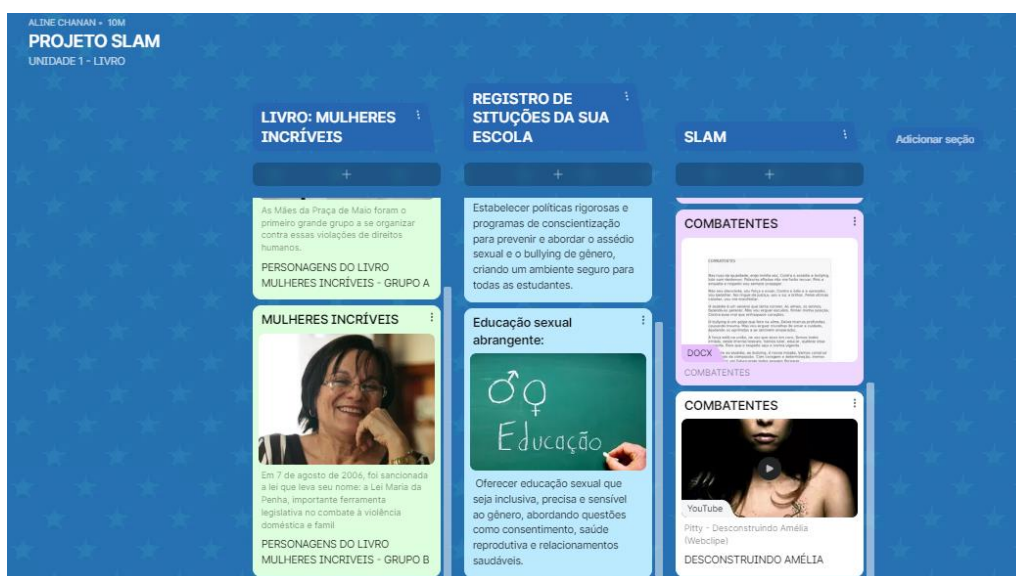
Nesse sentido, para que as plataformas digitais mencionadas busquem alinhar as práticas pedagógicas ao estudo dos gêneros textuais, com foco em proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizagem significativa e dinâmica é necessário que haja a interferência e o planejamento de uma aula que vá além do proposto nas plataformas. A dependência dessas ferramentas digitais reforça a necessidade de uma revisão de sua implementação. É fundamental que as plataformas sejam reformuladas para promover práticas pedagógicas mais contextualizadas e adaptáveis, garantindo não apenas a aprendizagem dos alunos, mas também o respeito à autonomia docente e à diversidade de contextos escolares.

Apesar dessas plataformas estarem disponíveis no Paraná e termos professores de outros estados, acreditamos que as atividades podem ser desenvolvidas com outras ferramentas digitais de leitura e de escrita. Propusemos vários tipos de atividades para facilitar o uso das plataformas em questão, pois entendemos que atividades de leitura e escrita levam tempo para serem desenvolvidas e precisam da mediação do professor. Portanto, para que a tecnologia não seja um mero suporte, devemos baseá-la em um plano de trabalho consistente, com objetivos e procedimentos claros.

Em seguida, apresentamos a sequência didática (descrita na aula 2, Apêndice B) para que pudéssemos propor o uso do *Padlet* como parte dos trabalhos a serem desenvolvidos na formação. Em suma, a tarefa dos participantes era criar um *Padlet*, ferramenta que permite a produção de pôsteres interativos e digitais de diversos formatos. Para tanto, eles foram convidados a manusear a ferramenta e conhecer suas potencialidades para além do que já tinham visto na primeira aula.

Como a transposição didática foi citada inicialmente como um problema para a inserção das tecnologias nas aulas, iniciamos um diálogo que visava dar sugestões para o uso delas. A sugestão mais interessante, nesse ponto, foi a produção de um portfólio que teria a duração de um ano inteiro, como se fosse um diário de aprendizagens. A imagem abaixo é resultante das atividades da sequência didática da aula dois, que integra as atividades sobre a poesia Slam, a leitura do livro “Mulheres Incríveis” da plataforma Leia Paraná, da produção de texto no Redação Paraná e da criação de um *Padlet* para registro de todo trabalho. A sequência de atividades está melhor detalhada no plano de curso (Apêndice B).

Figura 21 – Padlet sobre o Projeto Slam



Fonte: elaborada pela autora.

Essa primeira sequência didática previu atividades para o desenvolvimento da leitura e da interpretação com o uso da plataforma “Leia Paraná”. Também focalizamos a escrita de um gênero textual contemporâneo chamado *Slam*, com o uso da plataforma Redação Paraná e do *Padlet*, para registro de maneira compartilhada. Entendemos que é uma sequência bastante completa em termos de uso de tecnologia e de diversidade de atividades e habilidades a serem desenvolvidas.

A obrigatoriedade do uso das plataformas no ensino de Língua Portuguesa representa uma tentativa do sistema educacional em incorporar as tecnologias digitais no processo de ensino aprendizagem. No entanto, essa implementação suscita

questionamentos sobre como essas ferramentas podem ser utilizadas de maneira mais interativa e significativa.

Sabemos que há, certamente, potencialidades e desafios para que uma proposta pedagógica como esta que integra o uso das tecnologias seja factível no ambiente escolar.

A integração das plataformas disponíveis (Redação Paraná e Leia Paraná) com a gratuita (*Padlet*) permite diversificar formatos de apresentação e exploração de conteúdos, proporcionando que os alunos participem na construção individual e coletiva do conhecimento.

O foco no gênero selecionado, que é uma forma de expressão artística e social, estimula a criatividade e a capacidade argumentativa dos alunos, além de demonstrarem opiniões, conectarem-se com questões do cotidiano e desenvolverem as habilidades escritas e orais.

A escolha das obras para a leitura proporciona a adaptação das atividades às necessidades dos alunos, apesar da restrição do número de obras. Evidentemente não precisaria estar em meio digital, contudo a disposição das obras neste meio facilita a disponibilidade.

Quanto aos desafios, podemos dizer que a padronização das atividades presentes nas plataformas Redação Paraná e Leia Paraná representam limitações quanto à contextualização das atividades. São plataformas promissoras, contudo deve haver a interferência do planejamento do professor quanto ao seu uso, para que as atividades sejam mais personalizadas e adaptadas às necessidades dos educandos.

A incorporação de ferramentas digitais requer formação contínua dos professores para que possam utilizá-las de maneira eficaz, pois os professores podem enfrentar dificuldades na adaptação das atividades, na agregação de ferramentas mais interativas como o *Padlet*. A obrigatoriedade no uso com um número mínimo de rendimento juntamente com o tempo destinado às aulas de Língua Portuguesa, podem fazer com que estas plataformas sejam utilizadas sem adaptação nenhuma, para o cumprimento do cronograma, o que ao nosso ver, é a subutilização das ferramentas.

Além disso, acreditamos ser necessário dizer ainda que este fator esteja bastante desmistificado, que a tecnologia por si só não garante o engajamento dos alunos. É necessário que as atividades tragam uma proposta que os alunos sintam a

necessidade de realizá-la, por algum motivo. Quanto mais for significativa e conectada com as experiências dos alunos, maior a chance de se envolverem de forma ativa.

Outro fator importante a ser ressaltado é o acesso à Internet aos dispositivos digitais. A desigualdade de acesso representa um desafio para a implementação de atividades baseadas em recursos digitais, especialmente em regiões com infraestrutura limitada.

Pensamos que, ao utilizar o *Padlet* e explorar o gênero *Slam*, a proposta amplia as possibilidades de expressão, reflexão dos estudantes e a conexão do ensino da Língua à realidade social e cultural. Contudo, é de suma importância que os professores tenham autonomia para adaptar as atividades às demandas de seus alunos e contextos.

8.3 TERCEIRA PÁGINA

A terceira aula da nossa formação teve como tema o uso das tecnologias com atividades de leitura. Primeiramente, sugerimos *sites* com acervo de livros gratuitos, e os professores ressaltaram a importância deles e do objeto cinco do PNLD, que disponibiliza obras literárias para alunos do Ensino Médio.

Como o tema da aula foi leitura e demos acesso a vários sites que disponibilizam obras completas de forma gratuita.

Ao falarmos sobre o ensino de literatura, das escolas literárias, da dificuldade de os adolescentes lerem obras inteiras, os professores levantaram o questionamento sobre a fragmentação das obras literárias. Segundo eles, essas obras, quando trazidas pelos livros didáticos, não são suficientes.

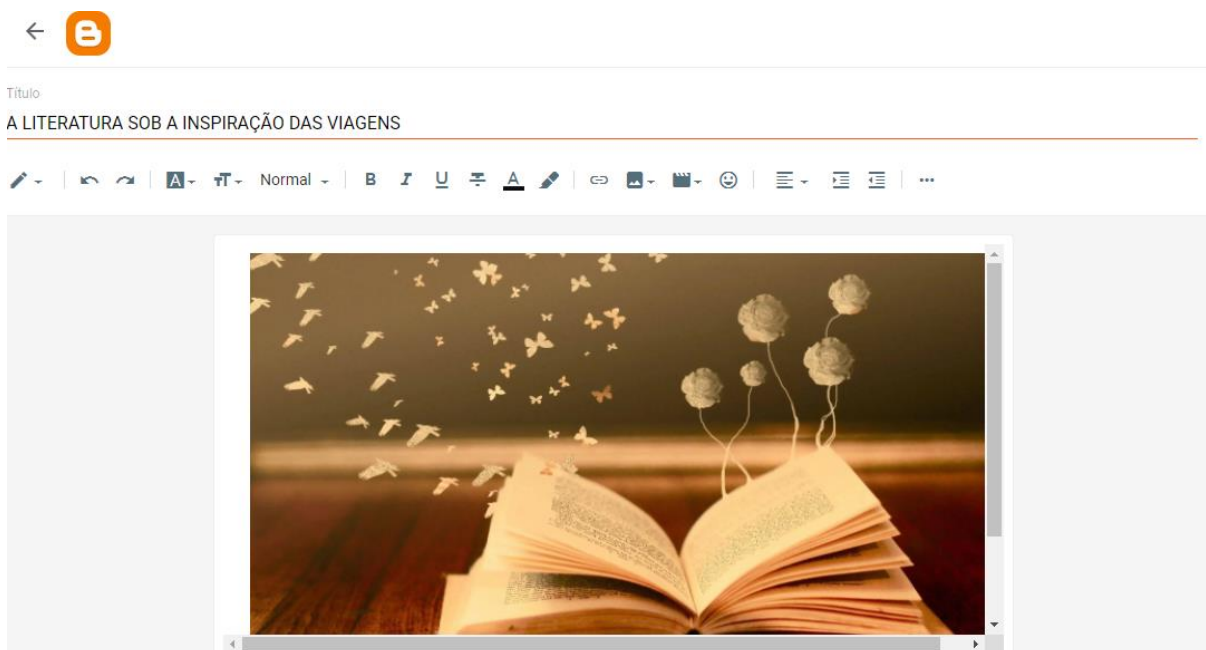
Além do problema apontado, a fragmentação pode desconstruir a totalidade estética da obra, prejudicando a compreensão dos temas, do enredo, da construção de personagens e do estilo do autor. Ainda, fragmentos retirados de seu contexto original podem ser usados apenas como exemplos de questões gramaticais, estilísticas ou temáticas, desvirtuando o valor literário do texto.

Sabemos que a materialidade do livro didático não consegue agregar obras literárias completas, mas algumas alternativas apontadas pelos professores foram atividades de fichamento, leitura em conjunto e seminários a respeito das obras estudadas.

A mediação pedagógica pode amenizar o problema da fragmentação dos textos literários. Cabe ao professor contextualizar os fragmentos, explicando o lugar que ocupam na obra completa e incentivando os alunos a lerem o texto integral, sempre que possível. É importante trabalhar com leituras integrais, especialmente em projetos de leitura ou atividades extracurriculares e as ferramentas digitais, como bibliotecas virtuais, podem ser integradas para facilitar o acesso dos alunos às obras completas, embora a leitura em tela seja diferente da leitura impressa.

Retornando à sequência didática, ainda sugerimos a elaboração de um *blog* e de um aplicativo de celular para o trabalho com a literatura. Como o capítulo do livro didático em foco tratava das obras relacionadas às grandes navegações, trabalhamos com informações e obras de Luiz Vaz de Camões e o poema “Os Lusíadas”. Também sugerimos que, ao trabalhar com os alunos do Ensino Médio, o *blog* fosse criado e alimentado durante o ano todo.

Figura 22 – Blog criado para o ensino de literatura

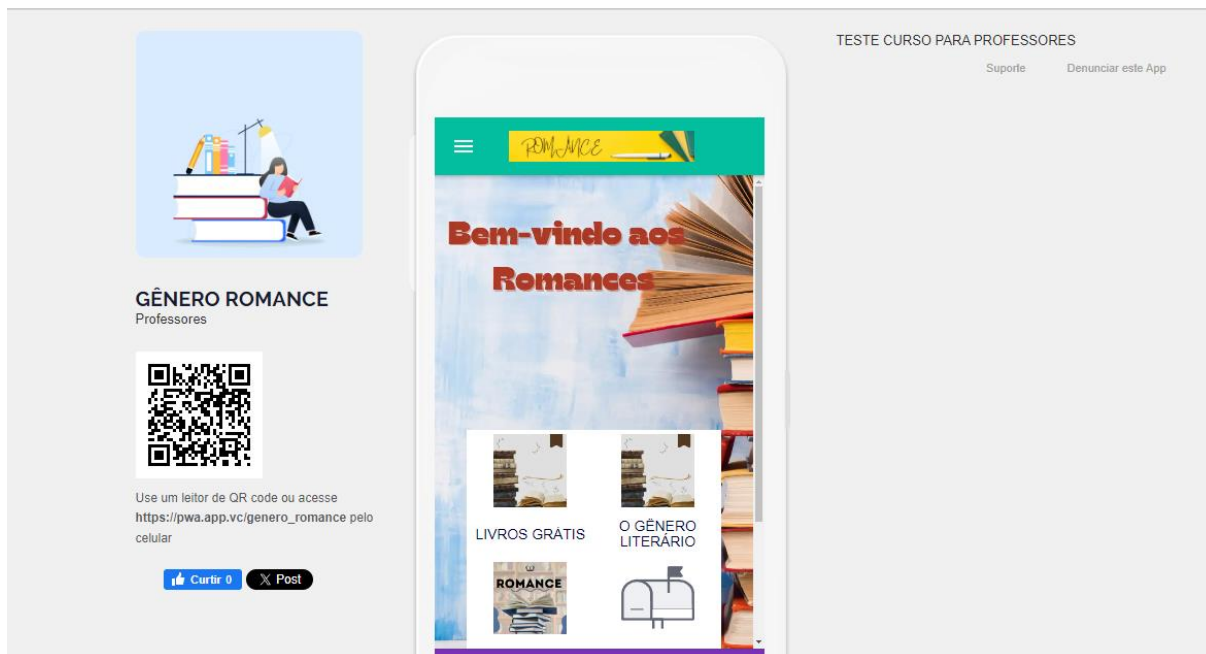


Fonte: elaborada pela autora.

Ainda nessa aula, utilizamos o *site* “Fábrica de Aplicativos”, que possibilita a elaboração de aplicativos para qualquer finalidade. No nosso caso, construímos um aplicativo com o intuito de divulgar o gênero literário Romance. Apesar de ser um *site* bastante intuitivo, há tamanhos de imagens específicos para cada seção do aplicativo.

Por esse motivo, deixamos imagens preparadas para que os cursistas poupassem tempo na elaboração do aplicativo durante a aula.

Figura 23 – Aplicativo criado para o ensino de literatura



Fonte: elaborada pela autora.

Os professores consideraram o *site* interessante e bastante versátil para a elaboração de projetos com o Ensino Médio. O uso de ferramentas digitais para o ensino de literatura pode ser uma prática pedagógica interessante na medida que possibilita a integração das habilidades digitais e comunicativas de maneira contextualizada e significativa. A proposta apresentada propicia a participação ativa dos estudantes e amplia o alcance de práticas interdisciplinares.

Todavia, para que o projeto não seja algo meramente mecânico, configurando-se em tecnicismo acrítico, é imperativo que as tecnologias não sejam meros substitutos das práticas tradicionais, que estejam vinculadas em um planejamento intencional. A produção em meio digital deve explorar as suas potencialidades como um espaço de expressão individual e/ou coletiva fazendo-se valer das peculiaridades de cada ferramenta.

Tanto o *blog* quanto o *site* para a produção de aplicativos tinham a intenção promover a leitura e agregar conhecimento literário aos alunos. Acreditamos que o hábito da leitura é algo que começa desde cedo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental um, e que deve continuar até a idade adulta. A perda desse hábito,

principalmente quando se trata de livros físicos, é algo evidente nas novas gerações. Em vista disso, salientamos que a leitura em suporte digital é mais superficial, porque disputa a atenção dos indivíduos com outros fatores, como sons e imagens.

Lira, Pereira e Fell (2017, p. 125) argumentam o seguinte:

Entenda-se que com o livro impresso, conseguiu-se driblar a predisposição da mente humana à desatenção, oferecendo a possibilidade de foco no que se está lendo/tendo contato direto. Esse foco e concentração garantem a imersão no conteúdo do que se está lendo, deixando o meio ambiente circundante ao indivíduo que está lendo em segundo plano. Assim, o indivíduo experimenta a leitura profunda que permite o pensamento profundo e confere a este indivíduo o estado de leitor atento e crítico. Com a transposição do texto da página impressa para a página eletrônica da Internet, o meio ambiente virtual/on-line no qual a leitura acontece, confunde-se com o próprio texto, atrapalhando no sentido de competir com o texto pela atenção do leitor, através de vários estímulos – sons, telas piscando, vários pontos de acesso (hiperlinks), que interferem/deslocam a atenção do leitor.

Diante do exposto, defendemos que faz parte do trabalho da escola resgatar, primeiramente, o hábito de ler e, depois, o gosto pela leitura. A escola, enquanto espaço de formação integral do sujeito, deve ser um ambiente onde a leitura se torna uma prática constante e prazerosa, capaz de despertar no aluno o desejo de explorar o universo literário.

Segundo Paulo Freire (1982), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". Essa afirmação sublinha a ideia de que o ato de ler vai além da simples decodificação de palavras; ele envolve compreender, interpretar e se envolver com o mundo ao redor. Assim, ao estimular a leitura desde cedo, a escola não só contribui para o desenvolvimento cognitivo do aluno, mas também para a sua formação crítica e sensível, promovendo o gosto pela leitura e a construção de uma visão de mundo mais ampla e plural. Esse processo de imersão no universo literário precisa ser gradual, criando experiências significativas que levem os alunos a perceberem a leitura como uma fonte de prazer e não apenas uma obrigação. Para isso, é essencial que a escola ofereça um ambiente rico em estímulos literários, com livros variados, de diferentes gêneros e estilos, que atendam aos interesses e curiosidades dos estudantes.

Portanto, ao valorizar e incentivar a leitura, a escola contribui para a formação de leitores, capazes de interpretar o mundo e de expressar suas próprias ideias. Quando os alunos se tornam leitores habituais, o gosto pela leitura se desenvolve, gerando um ciclo positivo de aprendizado contínuo.

Esse processo não deve ser apressado ou imposto, mas deve ser conduzido de maneira a respeitar o ritmo e as preferências de cada estudante, tornando a leitura uma atividade que vai além da sala de aula e se estende para a vida cotidiana.

8.4 QUARTA PÁGINA

A quarta aula foi dedicada ao uso de tecnologia com atividades de escrita. Primeiramente, exploramos os *sites do UOL*, “Mundo Educação” e “Brasil Escola”, que disponibilizam atividades prontas para o treino de redação, bem como exercícios sobre a função metalinguística, ambiguidade e gêneros textuais. De imediato, os professores pontuaram que essas atividades são bastante válidas para desenvolver pontos específicos da escrita com os alunos.

Em seguida, apresentamos o *site Evernote*⁴⁸, que tem por objetivo comercial a organização de agendas, repositórios e *drive*⁴⁹. Em nosso caso, a proposta pedagógica foi a elaboração de um diário virtual, no qual os alunos do NEM pudessem descrever suas atividades e agregar imagens, documentos, áudios e vídeos. Em conjunto, eles poderiam ler os textos dos colegas e adicionar comentários.

No livro didático “Práticas de Língua Portuguesa”, que escolhemos analisar, há uma seção intitulada “Diário de Bordo”, na qual os alunos devem relatar as aprendizagens adquiridas. Portanto, em nossa formação, sugerimos que essa sessão fosse realizada no *Evernote*.

Na visão dos professores, esse site potencializa o desenvolvimento da escrita ao transitar do suporte analógico para o digital, proporcionando um ambiente mais propício para práticas linguísticas mais interativas. Essa transição amplia as possibilidades de exploração de elementos multimodais, como imagens, vídeos, hiperlinks e áudios, que enriquecem a construção textual e tornam a produção mais atrativa para os estudantes.

Além disso, o ambiente digital favorece a interação social através do compartilhamento e da troca de ideias, ampliando o diálogo entre autores e leitores. Nesse sentido, o *site* atua como um espaço que estimula atividades linguísticas em

⁴⁸ Para conhecer o site, acesse: <https://evernote.com/pt-br>.

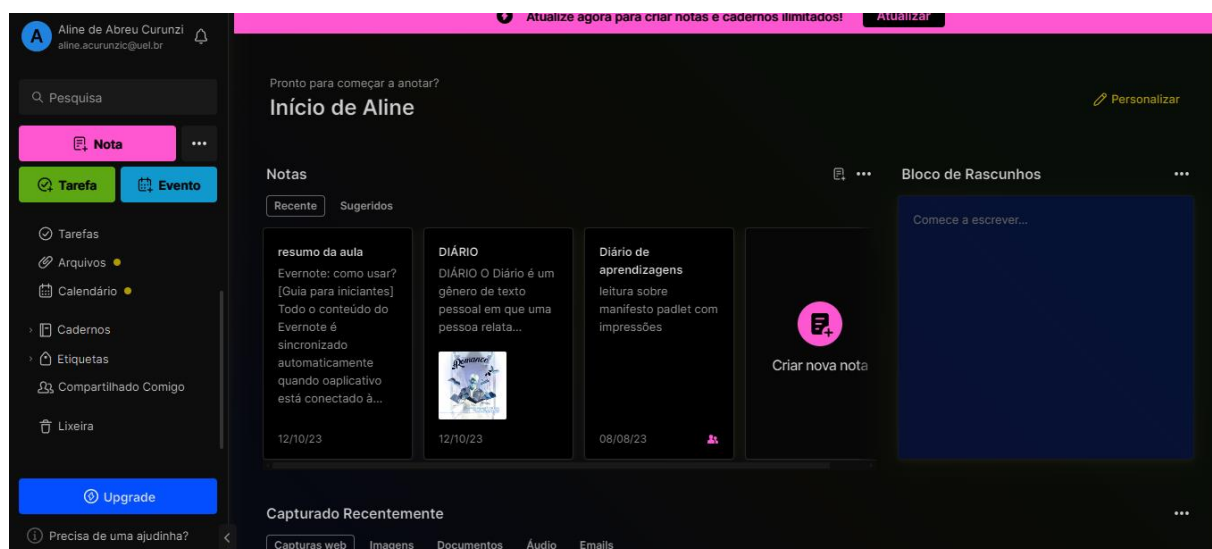
⁴⁹ Drive pode se referir a um dispositivo de armazenamento ou a um serviço de armazenamento em nuvem.

diferentes dimensões, desde a escrita e reescrita colaborativa até a argumentação e a criatividade.

A escrita colaborativa em ambientes digitais, pode se configurar em um trabalho que Santaella chama de “criações conjugadas” (2007, p.78). Neste tipo de atividade, a construção de textos torna-se um “relacionamento” no qual são exigidas competências variadas para o desenvolvimento da atividade. Trata-se de “mover o letramento para o multiletramentos. [...] de enxergar o aluno como nativo digital que é: um construtor colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas”. (Azzari; Custódio, 2013, p.74).

Dessa forma, o site se revela uma ferramenta valiosa para integrar o ensino da linguagem às práticas sociais e tecnológicas atuais.

Figura 24 – Evernote como ferramenta de escrita



Fonte: elaborada pela autora.

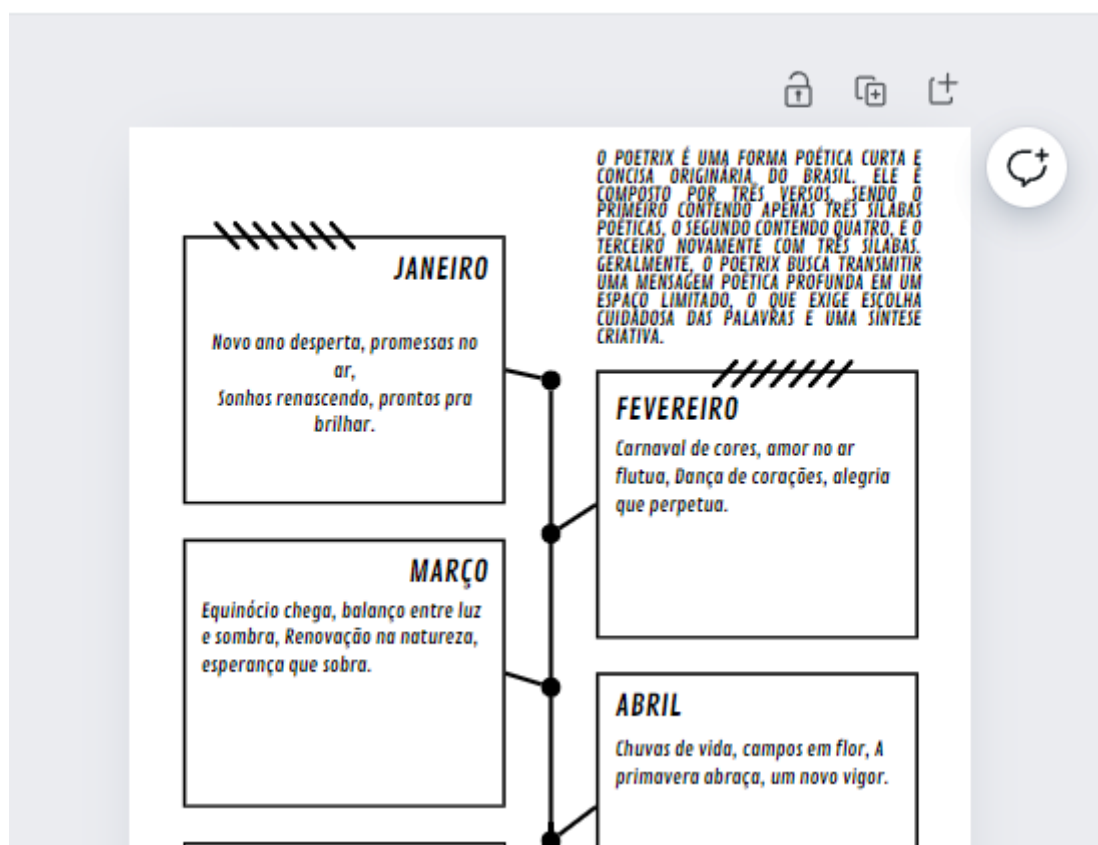
Ainda nessa aula, apresentamos *sites* para a escrita de *fanfics*. A partir disso, as mais variadas sugestões surgiram, desde a reescrita de textos e histórias conhecidas até a escrita de novas histórias para a postagem nos *sites*.

No entanto, um ponto levantado pelos professores foi que o *Evernote* e os *sites* de *fanfics* não possuem ferramentas para a correção dos textos escritos, ficando a cargo do professor esse trabalho. São pontos positivos e negativos levantados: de um lado há total autonomia para a escolha dos gêneros e tipos e de textos a serem trabalhados; por outro lado, o trabalho do professor é extenso na correção dos textos.

Na segunda parte da aula, a escolha para a elaboração da sequência didática explorou o gênero poema e as formas *nanopoéticas*. O trabalho com esse gênero textual é bastante presente nos livros didáticos, já que os textos são mais curtos e não precisam ser fragmentados. Visando ir além da leitura e da interpretação, utilizamos o *site Canva* para a produção de poemas e poesias multimodais. Através dele, os alunos podem ir além em sua produção, produzindo textos mais visuais e atrativos.

Para os professores, o *Canva* já era conhecido, mas não em práticas pedagógicas, apenas para uso pessoal. Nesse caso, os professores já tinham conhecimento do *site*, já sabiam como usar, mas nunca tinham pensado em agregá-lo em uma atividade como essa.

Figura 25 – Poesia no Canva



Fonte: elaborada pela autora.

Refletindo sobre a aprendizagem da escrita na escola, nós e os professores da formação chegamos à conclusão de que o ambiente escolar deixa a desejar na formação de cidadãos, sobretudo no que refere ao bom desenvolvimento da habilidade de escrever.

Algumas razões foram colocadas, tais como: a escrita não ser uma atividade regular e integrada ao aprendizado permitindo ao aluno melhorar ao longo do tempo e, muitas vezes, deixada a cargo do componente curricular de Língua Portuguesa, ao invés de fazer parte de todos os componentes, como parte integrante da aprendizagem de todos os conteúdos.

Ainda, o foco excessivo em estruturas rígidas, que desconsideram a expressão individual, a clareza de ideias e privilegiam a mecanização da escrita. A falta de estímulo para escrever com diferentes finalidades e públicos, o que pode fazer da atividade escrita algo irrelevante ou limitada.

O uso excessivo de tecnologia também influencia na maneira de escrever. A falta de entendimento de que a escrita em aplicativos, em redes sociais, e que as mensagens curtas e emoticons devem ser usados apenas nestes ambientes e que não são adequados em outras vias de escrita, impacta na escrita formal, em questões como coesão, coerência e escrita acadêmica.

Além de outros fatores, a falta de interesse dos alunos também foi citada nas razões do desenvolvimento da escrita. O desinteresse dos alunos pela escrita pode ser um reflexo da falta de conexão entre o que está sendo ensinado na escola e as suas vivências ou interesses pessoais. Quando os alunos não se vêem motivados ou reconhecem a importância de se expressar por meio da escrita, é difícil esperar que o aprendizado seja eficaz.

No Paraná, o NEM⁵⁰, no itinerário formativo de Linguagens e suas Tecnologias, disponibiliza semanalmente três aulas de Português no 1º ano, cinco aulas 2º ano e seis aulas no 3º. Contudo, nos dois últimos, as aulas são divididas em Língua Portuguesa e Oratória.⁵¹

Quanto ao itinerário de Matemática e suas Tecnologias, são três aulas semanais no 1º e 2º ano, e quatro aulas no 3º. Mesmo com o aumento gradativo da carga horária, acreditamos que o número de aulas de Português é insuficiente para a quantidade de conteúdo a ser ministrado, deixando algumas habilidades insuficientemente desenvolvidas.

Embora diversas ferramentas, como corretores textos, desempenhem um papel no auxílio à escrita, a verdadeira expressão do texto escrito precisa ser elaborada pela

⁵⁰ Com exceção das modalidades indígenas e escolas bilingues para surdos que tem a carga horária de Língua Portuguesa reduzida, por causa das suas especificidades linguísticas.

⁵¹ Vide capítulo 4, p.114-114 desta tese, matrizes curriculares NEM.

mente humana. Essas ferramentas podem corrigir erros e sugerir melhorias, mas a construção do conteúdo, o encadeamento das ideias e a criatividade, dependem, essencialmente, da reflexão e da interpretação do escritor. Por isso, o papel do professor como orquestrador das boas práticas escolares é indispensável no desenvolvimento da escrita. Ele não apenas orienta os alunos no uso adequado dessas ferramentas, mas também os guia na construção de habilidades cognitivas e comunicativas, incentivando a expressão autêntica e a produção textual.

Falamos muito do professor e sua responsabilidade no processo de ensinar e aprender, mas não podemos esquecer do papel do aluno que não pode ser passivo perante a tudo isso. Ele deve assumir uma postura ativa, engajada e responsável. O aluno deve ser sujeito ativo na sua jornada educacional e deve participar de maneira consciente, tanto individualmente quanto em interação com professores, colegas e os recursos disponíveis.

O discente precisa demonstrar interesse pelas atividades propostas, participando ativamente das aulas, debates, trabalhos em grupo e demais oportunidades de aprendizado. Sua presença não deve ser apenas física, mas intelectual e emocional, contribuindo para um ambiente de troca de conhecimentos. Cabe a ele organizar seu tempo, planejar seus estudos e buscar fontes complementares de informação quando necessário. Questionar, explorar e investigar são atitudes que impulsionam o aprendizado. Ele deve se posicionar como um investigador, buscando compreender além do que é apresentado, construindo a sua gama de aprendizagem.

Em resumo, o papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem vai além de ser um receptor passivo de informações. Ele deve ser um agente ativo perante aos processos desenvolvidos na escola.

8.5 QUINTA PÁGINA

A quinta aula privilegiou o uso de tecnologias para o desenvolvimento de atividades de interpretação de texto e análise linguística. Inicialmente, buscamos prover uma variedade de textos para que o professor pudesse trabalhar. Então, apresentamos sugestões de *sites* que disponibilizam vários tipos de textos, de tirinhas a textos literários. Ainda, apresentamos atividades que podem ser utilizadas em sala de aula por meio de um *data show*, *uma smart TV*, ou de maneira impressa.

As atividades de análise linguística, geralmente, estão relacionadas à interpretação de texto. Nesse sentido, a função que a palavra desempenha em uma estrutura textual é o que os alunos precisam entender.

Refletindo sobre maneiras de apresentar um conteúdo, apoiamo-nos, nessa aula, no processo de *gamificação*. Os jogos na educação são uma estratégia relativamente nova, que deriva da popularidade dos *games* e traz motivações a partir dos desafios a serem superados e das possíveis recompensas, bem como da competitividade.

Para Prensky (2021, p. 3-4), há três principais motivos para a utilização de jogos no processo de ensino e aprendizagem:

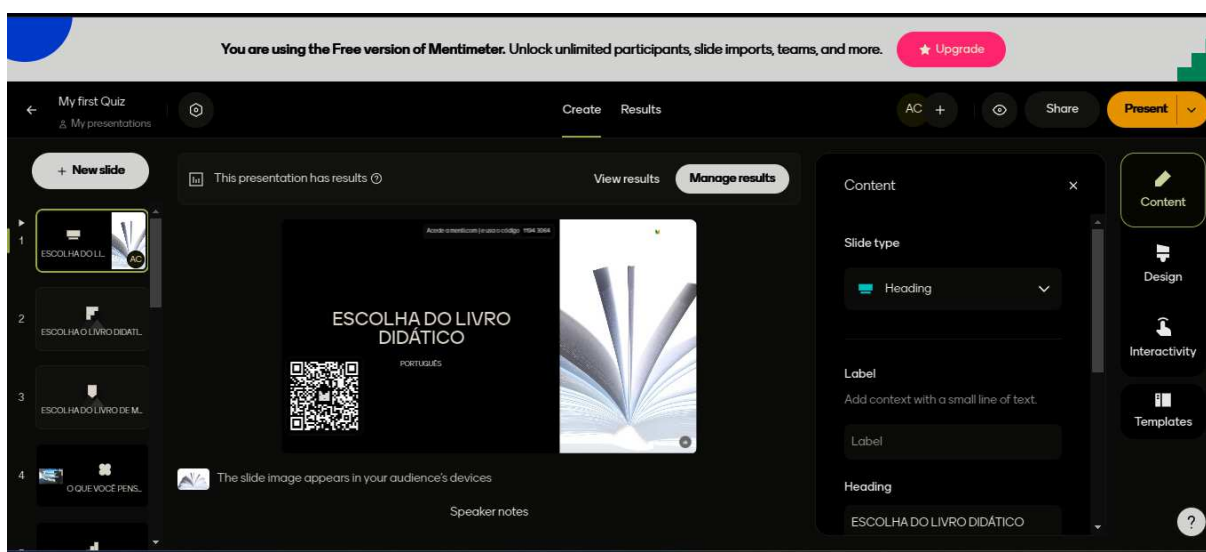
1. A aprendizagem baseada em jogos digitais está de acordo com as necessidades e estilos de aprendizagem das gerações atuais e as gerações futuras;
2. A aprendizagem baseada em jogos motiva porque é divertida;
3. A aprendizagem baseada em jogos em jogos digitais é versátil, possível de ser adaptada a quase todas as disciplinas, informações e habilidades a serem aprendidas, e quando utilizada da forma correta, é extremamente eficaz.

Contudo, encontrar um jogo pronto, que se encaixe perfeitamente no conteúdo da aula, é bastante difícil. A possibilidade de os professores elaborarem jogos personalizados, tanto *on-line* quanto *off-line*, é um grande diferencial. Isso permite adaptar os jogos ao conteúdo específico da aula, atendendo às necessidades dos alunos. Então, oferecemos nesse encontro duas possibilidades para que os professores aprendessem a elaborar seus próprios jogos.

A primeira possibilidade seria elaborar um jogo de perguntas e respostas no *Mentimeter*⁵². Trata-se de um *site* no qual o professor pode incluir as perguntas que desejar e, através do endereço de compartilhamento ou de um *QR code*, o aluno entra para responder. Ele é cronometrado e compartilhado, trazendo a competitividade à tona. No entanto, a maneira que o professor utilizará fica a cargo de cada um: pode ser como uma motivação para iniciar um assunto ou até mesmo como uma forma de avaliação. Ainda, os próprios alunos podem elaborar os seus jogos e trocá-los entre si.

⁵² Para conhecer o site, acesse: <https://www.mentimeter.com>.

Figura 26 – Layout inicial do Mentimeter



Fonte: elaborada pela autora.

A segunda atividade dessa aula consistia em desenvolver um jogo no *PowerPoint*. Essa ferramenta, através de sua configuração, permite que determinemos a ordem dos *slides* apresentados. Dessa forma, é possível elaborar um jogo de perguntas e respostas, que mostre os acertos e erros, voltando a apresentação quando necessário. A opção off-line utilizando o *PowerPoint* é uma solução prática para escolas com infraestrutura limitada ou com acesso precário à Internet. A inclusão de sons, imagens e efeitos interativos torna o jogo mais atraente, mesmo sem a dependência de tecnologia avançada. É, portanto, bastante intuitivo – e os alunos podem elaborar seus próprios jogos também.

Figura 27 – Capa do jogo no PowerPoint



Fonte: elaborada pela autora.

Os professores apreciaram as formas de elaborar jogos que apresentamos, pois, assim, é possível tratar de qualquer assunto sem depender de algo pronto ou disponível na Internet. Ademais, ambas as sugestões dadas podem envolver os alunos na elaboração dos seus próprios jogos, o que exige deles o domínio do conteúdo no momento de estruturar as atividades.

O uso de jogos educativos, como proposto, é uma maneira interessante de aliar tecnologia e criatividade à sala de aula, promovendo um aprendizado mais dinâmico. Contudo, é fundamental que sejam acompanhados de suporte técnico, acompanhamento pedagógico e reflexões contínuas sobre sua aplicação para garantir que atendam aos objetivos de ensino. O conteúdo e a aprendizagem devem ser privilegiados.

8.6 SEXTA PÁGINA

Na sexta aula, trabalhamos a respeito da utilização das tecnologias em atividades para o desenvolvimento da oralidade. Para tanto, corroboramos Marcuschi (2010, p. 25) na definição de oralidade como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”.

Para a BNCC (Brasil, 2018a), o ensino de Língua Portuguesa no NEM deve proporcionar aos estudantes a articulação da vida pessoal e pública, em diversos campos da atuação humana. Quanto ao eixo de oralidade, tal documento estabelece que o eixo da oralidade compreende as “práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face” e, ainda, “a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação” (Brasil, 2018a, p. 78-79).

Quanto às metodologias e práticas pedagógicas de linguagem, são trabalhadas através dos gêneros existentes nas práticas sociais e nos campos de atuação da sociedade. Algumas das atividades relacionadas à oralidade citadas na BNCC são:

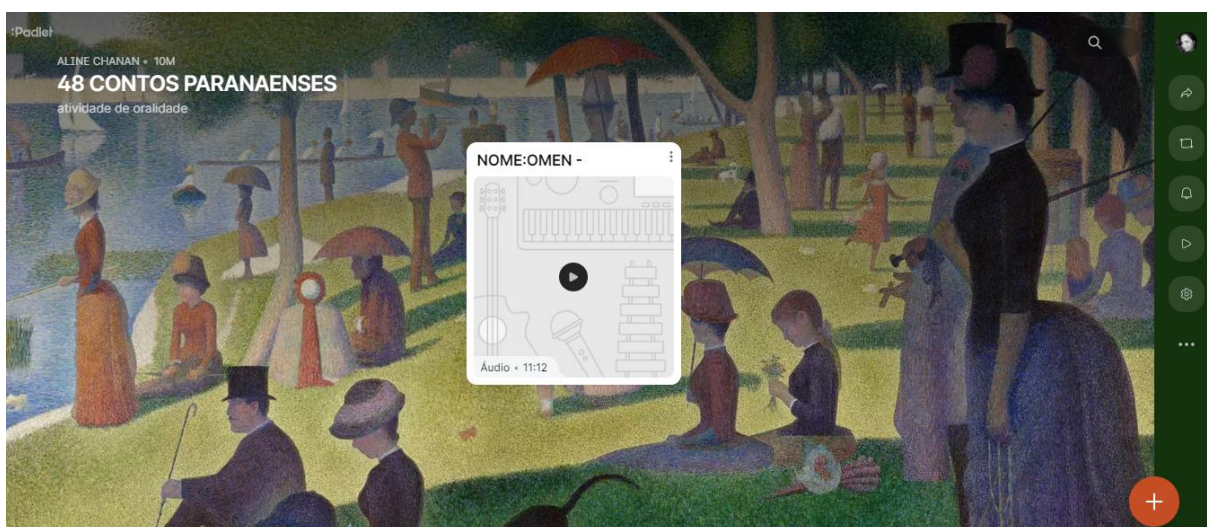
[...] aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação

de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras [...] (Brasil, 2018a, p. 78-79).

Refletindo sobre a importância do desenvolvimento da oralidade no Ensino Médio durante o encontro, apresentamos a funcionalidade de gravação de voz das ferramentas *Padlet* e *Canva*. Ambas possuem uma forma bastante intuitiva de gravação de vozes e sons que podem ser agregadas a páginas e *blogs*. Nesse sentido, sugerimos a gravação de vinhetas, músicas, poesias e análise do material pelos próprios alunos. Projetos maiores também são possíveis, como a gravação de programas de rádio escolar, apresentação em canais no *YouTube*.

A segunda atividade dessa aula foi a elaboração de um *podcast*, com o apoio do *Padlet*.

Figura 28 – Podcast no Padlet



Fonte: elaborada pela autora.

O livro didático “Práticas de Língua Portuguesa” conta com atividades que exploram a tradição oral e a contação de histórias, então, sugerimos o trabalho com a página 48, voltada aos Contos Paranaenses⁵³, para divulgar a literatura do Paraná e valorizar a cultura local.

Apesar do trabalho com oralidade muitas vezes pressupor espontaneidade, tivemos a intenção, ao utilizar a ferramenta *Soundtrap*, de promover o desenvolvimento das habilidades de comunicação oral em um contexto que

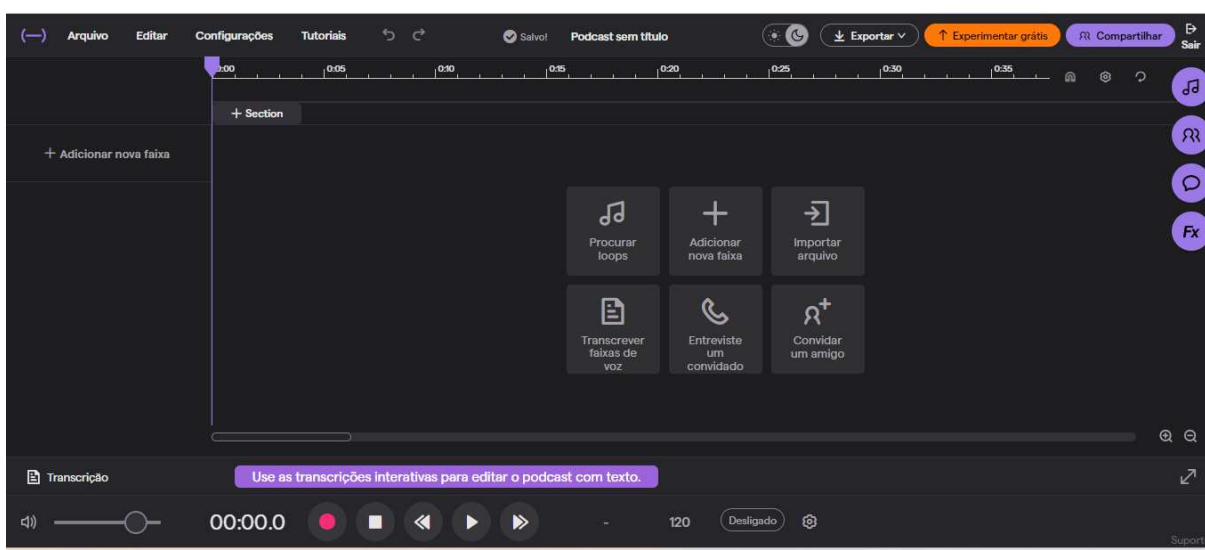
⁵³ <https://www.prcultura.pr.gov.br/Pagina/48-Contos-Paranaenses>.

valorizasse a tradição oral como meio de preservação e transmissão da cultura local, integrando a prática da oralidade com o reconhecimento da cultura Paranaense.

Por meio desta gravação buscou-se mostrar uma estratégia pedagógica na qual pudéssemos trabalhar com ritmo, dicção, variação de tom, ao narrar as histórias locais. Acreditamos que no contexto escolar o trabalho com a oralidade pode ir além da espontaneidade, embora a oralidade seja frequentemente associada à situações informais ou cotidianas, como conversas entre amigos, diálogos casuais ou debates espontâneos, no ambiente escolar pode se manifestar de maneiras planejadas e estruturadas, dependendo do contexto, do objetivo da comunicação e da habilidade a ser desenvolvida.

Sendo assim, na atividade proposta, os cursistas escolheram um conto e, manipulando o *site Soundtrap*, gravaram a sua obra, agregando efeitos sonoros.

Figura 29 – Layout do Soundtrap



Fonte: acervo da autora.

Os docentes manifestaram interesse pela ferramenta apresentada, reconhecendo seu potencial enquanto recurso pedagógico para a criação e utilização de *podcasts* no ambiente educacional. Tal iniciativa foi compreendida como uma boa estratégia, capaz de promover a integração de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem de forma prática. Além disso, os professores ressaltaram a atratividade da atividade, considerando-a uma estratégia envolvente e capaz de estimular a criatividade, a autonomia e o protagonismo dos estudantes.

Outro aspecto destacado foi a simplicidade técnica requerida para sua implementação, uma vez que o desenvolvimento de *podcasts* não exige equipamentos avançados ou de alto custo. Nesse sentido, a ferramenta se apresenta como uma alternativa viável para democratizar o acesso a práticas pedagógicas inovadoras, promovendo a inclusão digital e a diversidade metodológica no ambiente escolar.

Ademais, os professores reconheceram o potencial interdisciplinar da atividade, que pode ser aplicada em diversas áreas do conhecimento, favorecendo a integração de conteúdos e a construção de competências gerais e específicas. Dessa forma, a utilização de *podcasts* como recurso educativo não apenas dinamiza o processo de ensino, mas também contribui para a formação integral dos alunos, alinhando-se às demandas contemporâneas da educação.

Entretanto, embora os professores tenham demonstrado entusiasmo com a ferramenta e suas possibilidades pedagógicas, alguns desafios e limitações também foram apontados. Um dos principais pontos negativos identificados é a necessidade de capacitação docente para o uso eficaz da ferramenta, especialmente para aqueles que possuem menos familiaridade com tecnologias digitais. A implementação de *podcasts* no ambiente escolar exige habilidades específicas, como planejamento, edição básica de áudio e curadoria de conteúdo, que podem demandar tempo para serem desenvolvidas.

Outro aspecto destacado foi a possível dificuldade de acesso a dispositivos e infraestrutura adequados por parte dos estudantes, particularmente em contextos de maior vulnerabilidade socioeconômica. Apesar de a ferramenta não exigir equipamentos sofisticados, a falta de dispositivos básicos, como celulares, fones de ouvido ou conexão à *Internet* estável, pode comprometer a experiência e limitar a participação plena dos alunos. Além disso, há o risco de que a atividade, caso não seja bem planejada, se torne uma tarefa mecânica ou repetitiva, sem promover o engajamento esperado. Isso pode ocorrer se os objetivos pedagógicos não forem claramente definidos ou se o conteúdo não for alinhado aos interesses e às necessidades dos estudantes. Por fim, o tempo necessário para a elaboração, gravação e edição de *podcasts* pode representar um desafio em contextos escolares com currículos já sobrecarregados, dificultando sua inserção como prática regular.

Para a conclusão de nossa formação, os professores deveriam escolher uma das sugestões de eixos apresentadas durante as aulas (escrita, leitura, análise linguística ou oralidade), preparar um plano de implementação e, na medida do possível, aplicar em suas aulas. Sendo assim, as duas últimas aulas (sete e oito) foram destinadas às apresentações desses planos.

Vale ressaltar que, ao todo, tivemos 12 participantes presentes em aulas alternadas, sendo que somente cinco chegaram até o final e três entregaram o portfólio de atividades e o plano. Podemos supor algumas razões para o alto índice de desistência. A princípio supomos que a gratuidade do curso possa ter sido um dos motivos da desistência: quando os alunos não investem financeiramente no curso, eles podem ter menos incentivo para levá-lo adiante, já que não há uma sensação de "perda" ao abandonar. Ainda, Cursos gratuitos atraem muitos inscritos que se inscrevem por curiosidade ou sem refletir sobre sua disponibilidade e interesse real.

Apesar de ser on-line, em nosso curso havia obrigatoriedade de realização de atividades em todas as aulas. Procuramos elaborar uma formação na qual o cursista realizasse atividades para que pudesse aprender fazendo. Então, o cursista se mantinha ativo durante todo o curso, era preciso mais que estar presente nas aulas. Muitos alunos estão acostumados a formatos de aprendizagem mais passivos, como assistir a vídeos ou apenas ouvir aulas. Quando confrontados com a necessidade de "aprender fazendo", podem se sentir desafiados ou desconfortáveis, especialmente se não tiverem confiança em suas habilidades.

Outra razão provável é que o público era de professores, dos quais sabemos da sua carga de trabalho. Em nosso curso havia atividades em todas as aulas, que deveriam ser realizadas para a obtenção do certificado. Professores frequentemente conciliam o curso on-line com aulas regulares, planejamento de conteúdos, correção de provas, reuniões pedagógicas e outras atividades. Isso limita o tempo disponível para se dedicar ao curso.

E por último, pudemos pensar que o curso possa não ter alcançado as expectativas dos cursistas quanto ao conteúdo, metodologia, aplicação ou avaliação. Enfim, esses motivos foram algumas supostas razões que pudemos pensar a respeito, contudo terminamos o curso com três professores certificados, os quais seguem as implementações.

Inicialmente, o plano de implantação foi entregue no *Google Classroom*, em um arquivo pré-formatado, contendo capa, sumário, identificação, justificativa, objetivos, desenvolvimento, resultados obtidos e/ou esperados. Em seguida, houve a apresentação, começando pela cursista 1, que utilizou o *podcast* como ferramenta de interação e desenvolvimento de oralidade.

Figura 30-Plano de intervenção do cursista 1

<p>01 JUSTIFICATIVA</p> <p>Trabalhar com podcast em sala de aula pode ser uma ótima maneira de engajar os alunos, estimular a criatividade, desenvolver habilidades de comunicação oral e escrita, e promover a pesquisa e o trabalho em equipe. Além disso, os podcasts são uma forma moderna de transmitir conhecimento e podem ser acessados a qualquer momento, facilitando o aprendizado autônomo dos alunos.</p>	
<p>02 OBJETIVOS</p> <p>Objetivos da aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender o que é um podcast e como ele funciona. - Explorar diferentes tipos de podcasts e seus propósitos. - Conhecer as etapas básicas para criar um podcast. - Estimular a criatividade dos alunos na criação de um episódio de podcast. 	
<p>03 DESENVOLVIMENTO</p> <p>1. Introdução</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o conceito de podcast aos alunos, explicando que é um formato de conteúdo em áudio, semelhante a um programa de rádio, mas disponível online para ser ouvido sob demanda. - Mostrar exemplos de diferentes tipos de podcasts, como entrevistas, narrativas, educacionais, entre outros. - Discutir as vantagens do formato podcast, como flexibilidade de horário, variedade de temas e acesso fácil. 	

03 DESENVOLVIMENTO

2. Como funciona um podcast?
 - Explicar o processo básico de criação de um podcast, incluindo etapas como planejamento do conteúdo, gravação, edição e publicação.
 - Destacar a importância do áudio de qualidade e da edição para garantir uma boa experiência auditiva aos ouvintes.
3. Criando um episódio fictício
 - Dividir os alunos em grupos pequenos.
 - Pedir a cada grupo que escolha um tema para o seu episódio fictício de podcast.
 - Eles devem discutir o conteúdo do episódio, incluindo introdução, tópicos a serem abordados e possíveis entrevistados (fictícios).
 - Cada grupo deve criar um roteiro simples para o episódio, destacando os pontos principais a serem abordados.



03 DESENVOLVIMENTO

4. Apresentação dos episódios
 - Pedir a cada grupo que apresente o seu episódio fictício para a turma.
 - Os grupos podem fazer uma leitura do roteiro ou simplesmente compartilhar as ideias principais.
 - Incentivar os alunos a serem criativos e envolventes na apresentação.
 5. Discussão e reflexão
 - Promover uma discussão em sala de aula sobre as experiências dos alunos na criação do episódio fictício.
 - Perguntar sobre os desafios encontrados, o que aprenderam sobre podcasts e como se sentiram ao criar o conteúdo.
 6. Tarefa de casa (opcional)
 - Como tarefa de casa, os alunos podem ser incentivados a ouvir um episódio de podcast real sobre um tema de seu interesse e escrever uma pequena resenha sobre a experiência.
- Encerre a aula reforçando os conceitos-chave aprendidos sobre podcasts e enfatize as possibilidades criativas desse formato. Incentive os alunos a explorarem diferentes podcasts e até mesmo considerarem criar seus próprios no futuro.



04 RESULTADOS ESPERADOS

Ao trabalhar com o gênero podcast em sala de aula, espera-se os seguintes resultados:

1. Desenvolvimento de habilidades de escuta ativa;
2. Estimulo à criatividade;
3. Aprendizado autônomo;
4. Aprimoramento da expressão oral;
5. Ampliação do repertório cultural;
6. Estimulo à colaboração e trabalho em equipe;
7. Promoção da reflexão crítica;
8. Melhoria das habilidades tecnológicas;
9. Aumento da motivação e engajamento;
10. Promoção da voz dos alunos.



Fonte: acervo da pesquisa.

A cursista 1 integrou a atividade da unidade intitulada NATUREZA HUMANA e o capítulo 1, gênero: reportagem. A cursista expandiu os conteúdos para o gênero entrevista, para que pudesse propor o trabalho com o *podcast*.

Figura 31- Texto base para o trabalho com podcast

Práticas de leitura



- 7) Leia o título que faz parte do texto que você vai ler mais adiante.

Adolescentes que engravidam sofrem maior risco de problemas físicos, psicológicos e sociais

De acordo com esse título, qual é o tema principal da reportagem? Socialize sua resposta oralmente com os colegas e o professor.

- 8) Agora, leia o texto integralmente e anote, no caderno, informações que ele apresenta sobre o assunto. Essas anotações poderão ajudá-lo na sequência do trabalho de leitura.

Espera-se que os estudantes compreendam que o texto tratará dos possíveis problemas causados pela gravidez na adolescência.

Durante a problematização apresentada pela turma sobre essa questão, mostre-se aberto às considerações dos estudantes.

Adolescentes que engravidam sofrem maior risco de problemas físicos, psicológicos e sociais

Juliana Corte

Publicado em: 26 de março de 2019

Revisado em: 10 de dezembro de 2019

Taxa de filhos de mães adolescentes no Brasil é maior que a média mundial. Adolescentes que engravidam têm alto risco de uma série de danos, e as mulheres mais pobres são as mais atingidas.

Os índices de gravidez na adolescência no Brasil servem para nos lembrar de que ainda temos muitas dificuldades a enfrentar nessa área. Dados do Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (Sinasc) mostram que dos quase 3 milhões de nascidos em 2016, 480 mil eram filhos de mães entre 15 e 19 anos, compondo uma taxa de 16% de todos os nascimentos. Apesar de ter havido uma queda de aproximadamente 20% nesse número em dez anos, ainda temos 68 bebês de mães adolescentes para cada mil meninas entre 15 e 19 anos, enquanto a taxa mundial é estimada em 46 para cada mil meninas dessa faixa etária.



Paul Hornoff/9411111111

- 15 Adolescente com bebê no colo.

Explicar o motivo que levam a esse cenário não é tão simples, mas os especialistas consultados para esta reportagem foram unânimes em duas hipóteses: independentemente da classe social, os adolescentes estão transando cada vez mais cedo. Ao mesmo tempo, falta educação sexual.

- 20 A preocupação com o uso de método contraceptivo sempre recai sobre a mulher, e geralmente elas têm conhecimento sobre a importância de se prevenir. "A grande maioria das gestantes adolescentes tem noção da necessidade de usar métodos contraceptivos. Sabe que existe camisinha, pílula ou DIU. Mas entre saber e usar, há um abismo", afirma a dra. Fernanda Surita, ginecologista do Hospital da Mulher de Campinas-SP. Os profissionais apontam, ainda, para um fenômeno chamado "pensamento mágico". O casal dificilmente acredita que a gravidez vá de fato acontecer com eles. Muitos pensam que "é só uma vez, então não vai acontecer nada".

- 30 A ginecologista dra. Beatriz Barbosa trabalha no Hospital Maternidade Vila Nova Cachoeirinha, na zona norte de São Paulo, desde 2003. Às quartas-feiras

ela atende no ambulatório somente gestantes, muitas delas adolescentes. A médica expressa seu desânimo com a situação, dizendo que muitas vezes se sente como se "encugasse gelo". Apesar do esforço que toda equipe faz para aconselhar as pacientes, principalmente no pós-parto, ela conta que o risco de atender uma grávida reincidente é alto. Ela se recorda de um episódio de uma menina que engravidou 39 10 meses após o primeiro parto. Conta que levou um susto quando viu a ficha dela em cima da mesa e achou que era um erro. "Mas não era. Foi muito rápido. Mal tinha dado tempo de ela se recuperar e já ia enfrentar tudo de novo."

No breve tempo em que fiquei aguardando para entrevistar a médica, encontrei duas garotas que não deviam ter mais que 15 anos. Tentei conversar com uma delas, que estava acompanhada da mãe, mas sem 40 sucesso. "Aqui é assim praticamente toda semana. Atendo uma média de 20 pacientes, a grande maioria adolescentes. Já cheguei a atender uma de 12 anos. Apesar dos índices do Ministério apontarem para uma queda nos índices de gravidez precoce, na prática clínica não é isso que notamos", comenta Beatriz.

Muitos ginecologistas acreditam que é preciso reforçar a orientação sobre a necessidade de usar 45 métodos contraceptivos, principalmente os de longa duração. Isso ajudaria bastante nos casos em que a jovem se esquece de tomar a pílula. "O SUS oferece o DIU de cobre, mas a adesão é muito baixa e o produto chega até a vencer nas unidades de saúde", comenta César Eduardo Fernandes, presidente da Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetrícia (Febrasgo).

Adolescentes grávidas sofrem com falta de estrutura

Ser mãe adolescente, sem nenhum tipo de planejamento nem apoio familiar, ocasiona diversos 50 problemas na vida da gestante e perpetua um ciclo de pobreza e exclusão social difícil de ser quebrado. Adolescentes pobres têm cinco vezes mais risco de engravidar que as mais ricas. Com filhos, dificilmente elas conseguirão conciliar os estudos, entrar no mercado de trabalho e ter independência financeira.

Muitas atrasam o pré-natal (momento extremamente importante para garantir a integridade física 55 do bebê) porque não se sentem preparadas para contar para a família que estão grávidas. Dessa maneira, a janela para identificar e resolver algum problema de saúde potencialmente grave, como sífilis, fica limitada, o que aumenta ainda mais o risco de instabilidade dali em diante. Ao mesmo tempo, elas ainda são muito jovens, então elas demonstram preocupações quase infantis. "Elas chegam assustadas e com algumas dúvidas que não condizem com a situação. Perguntam 'mas 60 como esse bebê vai sair daqui?', afirma Beatriz Barbosa.

Tanto o Hospital Cachoeirinha, em São Paulo, como o Hospital da Mulher, em Campinas, promovem atendimento especializado multidisciplinar para dar suporte a essas gestantes. As áreas de nutrição (a maioria chega abaixo do peso e desnutrida), de assistência social e de psicologia são as 65 mais acionadas. Apesar de cada uma abordar uma vertente, todas procuram identificar se a garota não foi vítima de violência sexual. "Estabelecemos um acolhimento para entender, primeiramente, a dinâmica familiar em que a jovem está inserida. Depois disso, tentamos inseri-la em políticas públicas como bolsa família, cesta básica emergencial, cursos para gestante etc.", explica Dalva Rossi, assistente social do Hospital da Mulher de Campinas.

Gravidez na adolescência e pouco diálogo em casa

70 Nem todos os adolescentes que têm filhos muito cedo apresentam histórico de desestruturação familiar, mas é muito comum serem prole de gerações que também tiveram filhos antes dos 20 anos. A falta de conversa sobre sexo em casa também costuma ser tradição nessas famílias.

Eles não conversam sobre o assunto em casa e, provavelmente, nem na escola. Na verdade, o ensino sobre os temas sexualidade e prevenção da gravidez sofreu grande retrocesso no país em meados de 75 2011, quando se instaurou uma polêmica envolvendo o material educativo Escola sem Homofobia (que ficou tachado de *kit gay*). Na época, todo o suporte didático que era distribuído desde 2003 para crianças a partir dos 12 anos foi recolhido sob a justificativa de que "incentivavam o homossexualismo (*sic*) e a promiscuidade". "Falta espaço para discutir sexualidade porque ainda a encaramos como tabu. Os pais acham que se falarem com os filhos sobre o assunto vão estimular a relação sexual precoce, o que 80 é um mito", afirma Rossi.

Riscos de uma gravidez na adolescência

Além do aspecto social, a gravidez na adolescência está associada a uma série de riscos à saúde da mulher e do bebê. Elevação da pressão arterial (**eclâmpsia e pré-eclâmpsia**) com risco de **crises convulsivas** são alguns dos problemas que podem acometer a grávida muito jovem com maior frequência que em outras faixas etárias.

Entre os agravos mais comuns no bebê, estão a prematuridade e o baixo peso ao nascer. *O índice de mortalidade entre filhos de mães adolescentes é muito alto. Cerca de 20% da mortalidade infantil no Brasil decorrem do óbito precoce de bebês nascidos de mães entre os 15 e 19 anos*, destaca a dra. Evelyn Eisenstein, membro do Departamento Científico de Adolescência da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP).

Outro problema muito comum é a deficiência nutricional, com riscos de **anemia**. Por isso, muitas vezes, é necessário haver suplementação de cálcio e ferro para as gestantes.

Qualquer pessoa consegue imaginar a desorganização que ter filhos de forma não planejada pode provocar na vida. No caso específico de mulheres jovens, cada uma dessas condições é um agravante com alto impacto no futuro de famílias que provavelmente já se encontram em situação vulnerável. Como acontece na maioria das vezes quando tratamos questões envolvendo pessoas socialmente mais vulneráveis, o mais eficaz é concentrar os esforços em políticas públicas na prevenção.

CONTE, Juliana. Adolescentes que engravidam sofrem maior risco de problemas físicos, psicológicos e sociais. Drauzio Varella. *DOZ*, 26 mar. 2019. Disponível em: <http://drauziovarella.uol.com.br/REPORTAGENS/adolescentes-que-engravidam-sofrem-maior-risco-de-problemas-fisicos-psicologicos-e-sociais/>. Acesso em: 8 jun. 2020.

Fonte: Faraco, Moura, Maruxo Júnior (2020, p.138-140).



Juliana Conte é jornalista e se dedica a escrever matérias jornalísticas na área de saúde. Entre os assuntos de seu interesse estão questões relacionadas a manejo de dores, alimentação saudável e atividade física.

A partir do texto introdutório “Adolescentes que engravidam sofrem maior risco de problemas físicos, psicológicos e sociais” de Juliana Conte (p.138), que abordou o tema gravidez na adolescência e o trabalho do serviço social. O projeto foi implementado com uma turma do primeiro ano do Ensino Médio e uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental.

Após o estudo do texto, as rodas de conversa, a proposta com o *podcast* foi discutida e foi desenvolvida por alguns alunos. A melhor proposta foi apresentada como resultado dessa implementação.

O *podcast*, assim como seus segmentos – *vodcast* (vídeo), *screencast* (imagens da tela com descrição de voz) ou *enhanced podcast* (vídeo e a combinação de imagem e locução) – são criações que exigem dedicação e esforço (Cruz, 2009). Inserir-lo no processo de ensino e aprendizagem pode trazer ao aluno informação, entretenimento e protagonismo.

Além disso, uma atividade que utilize esse tipo de elemento vem ao encontro do que preconiza a BNCC sobre o uso de tecnologias: a competência 4, por exemplo, refere-se à utilização de diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018a).

A comunicação, portanto, é o mote dessa competência: comunicar-se bem em todas as situações significa entender, analisar, criticar e/ou elogiar nas mais diversas linguagens e suportes, expondo suas opiniões e criando conteúdo. O compartilhamento pela *Internet*, por sua vez, possibilita o acesso ao outro em tempos e modos variados, aumentando as formas de comunicação.

Assim, podemos dizer que o *podcast* também faz conexão com a competência cinco da BNCC, que tem como premissa compreender, utilizar e criar TDICs de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

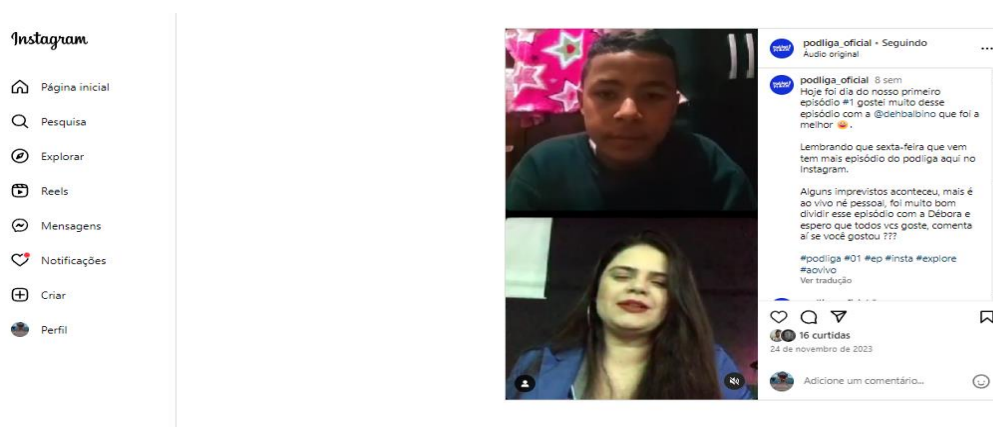
Dessa forma, ao propor uma atividade de elaboração de *podcast*, os professores podem potencializar a capacidade comunicativa dos estudantes em atividades reais e abordar problemas do cotidiano, adequar a linguagem para cada situação; personalizar as metodologias sempre que necessário; trabalhar de forma interdisciplinar; e favorecer as aprendizagens dos conteúdos de forma dinâmica, criativa e autônoma.

Vale ressaltar que todas as disciplinas podem se beneficiar das vantagens dessa ferramenta. Através do *podcast*, os professores podem elaborar um projeto que permita aos seus educandos tornarem-se eficientes usuários da língua, garantindo-lhes oportunidades de: i) participar em projetos comunicativos que impliquem o uso vivo da língua em que se comunicam; e ii) utilizar estratégias de recepção, interação e produção de textos, isto é, que lhe permitam satisfazer exigências comunicativas. Torna-se, assim, imprescindível criar projetos “que mobilizem de modo produtivo a energia e o interesse dos aprendentes” (Abrantes, 2001, p. 41).

Voltando à proposta de trabalho da cursista 1, o *podcast* eleito o melhor trabalho foi elaborado e executado pelo seu aluno de 8º ano do Ensino Fundamental, de 14 anos, da região de periferia de Londrina. Tal *podcast* foi apresentado pelo *Instagram*, no formato de *reels*, em um canal chamado *podliga_oficial*⁵⁴. De modo mais específico, foi realizada uma entrevista com uma assistente social da rede Centro Esperança Por Amor Social (CEPAS), que explicou sobre o trabalho de assistência social.

⁵⁴ Para conhecer, acesse: <https://www.instagram.com/reel/C0DIjCwR3gw/>

Figura 32 – Transmissão Podliga



Fonte: <https://www.instagram.com/reel/C0DIjCwR3gw/>

Pelo que podemos observar, o aluno é bastante desenvolvido e realizou o *podcast* com naturalidade. Não havia um estúdio, um local preparado, foi gravado do quarto do adolescente.

Segundo relato da cursista, o *podcast* seguiu as seguintes fases:

1. Planejamento e escolha do tema: A escolha da entrevista com uma assistente social do CEPAS destaca a intenção de abordar a assistência social, tema significativo para uma região periférica, com base em questões sociais relevantes para a comunidade do aluno, conectando sua realidade com os conteúdos escolares.

2. Elaboração do objetivo: Informar e conscientizar sobre o papel da assistência social no apoio a populações vulneráveis.

3. Pesquisa: Levantamento de informações sobre o trabalho do CEPAS e a profissão de assistente social.

4. Roteirização: O aluno desenvolveu um roteiro com base nas informações coletadas. O roteiro incluiu: introdução ao tema e apresentação do podcast; perguntas direcionadas à assistente social, como: Como a assistência social pode impactar a vida de uma pessoa? Como a sociedade (civil) pode se desenvolver com o apoio do serviço social? O tema do podcast não abordou o tema “gravidez na adolescência”, mas explicou todo o trabalho que pode ser desenvolvido pela assistência social.

[...] a assistência social bate de frente com as questões sociais. E o que são as questões sociais? As questões sociais é a fome, o desemprego, a violência, a violação de direitos, né... a gente sabe que a violação de direitos é tudo aquilo que faz com que a pessoa não exerça o direito dela. [...] Assistência social não é caridade, não é assistencialismo, não é ser boazinha. Não tem nada a ver com ser boazinha. Tem a ver com direitos e deveres. É você garantir a lei. (Assistente Social entrevistada, 2023)

5. Produção e Gravação: A gravação foi realizada em formato de entrevista e aconteceu simultaneamente ao programa. O equipamento utilizado foi um smartphone para capturar áudio e vídeo e o formato *reels* no Instagram, com duração curta e linguagem acessível.

6. Publicação: o podcast foi disponibilizado no Instagram, por meio do canal *podliga_oficial*. As estratégias de divulgação foram usadas para atingir um público mais amplo, incluindo colegas de escola, familiares e a comunidade.

Segundo a cursista 1:

O uso de podcasts como recurso pedagógico no 8º ano do Ensino Fundamental demonstrou ser uma boa estratégia eficaz para promover o engajamento dos alunos e desenvolver habilidades comunicativas. Os alunos participaram das etapas do processo, desde a pesquisa e planejamento até a gravação e publicação, o que favoreceu a autonomia, a criatividade. Além disso, a atividade permitiu que os estudantes aprimorassem sua oralidade, a escuta reflexiva e a habilidade de organizar e expressar ideias (2023).

Como um fator que dificultou a execução do projeto, a cursista 1 ressaltou a quantidade de tempo a ser dispensado: “um projeto como essa demanda muitas aulas para a elaboração e aplicação, o que muitas vezes não dispomos” (2023).

Embora a iniciativa tenha alcançado resultados positivos, é importante considerar os pontos de aprimoramento tais como: primeiramente, a falta de um equipamento adequado e de uma *Internet* estável para a apresentação do episódio prejudicou o andamento do programa. Ele foi gravado, mas sua primeira apresentação foi ao vivo. Por diversas vezes a imagem tinha pouca qualidade (câmera de média resolução), pelo enquadramento (o telefone saía do lugar) e a falta da *Internet* estagnava a imagem, tanto por parte do aluno quanto da entrevistada.

Ainda, o ambiente não foi preparado adequadamente por parte do aluno. Ele gravou sentado no chão do quarto, com um móvel ao fundo e, por vezes, aparecia um tecido colorido que servia de fundo. O aluno foi interrompido algumas vezes por outras pessoas durante o *podcast*, o que deixava a entrevistada falando “sozinha”. Provavelmente, o aluno não se atentou a isso ou não tenha tido a orientação para que pudesse estar em um lugar apropriado, silencioso e sem interrupções.

Outro fato a se atentar é a questão da postagem: como foi postado na página do aluno, página não oficial de trabalhos escolares, não estávamos em um ambiente controlado, não havia como verificar e interromper o acesso caso necessário, o que poderia ter gerado algum problema caso alguém mal-intencionado entrasse para

atrapalhar o programa. O link de acesso desapareceu depois de algum tempo e foi resgatado por nós que havíamos salvo o vídeo.

Estes três fatos poderiam ser melhorados caso o *podcast* fosse gravado no ambiente escolar, pois algumas escolas têm equipamentos melhores para que os alunos possam utilizar e conseguem preparar os ambientes para este tipo de atividade. Além disso, seria possível criar um canal com mais controle para a postagem da entrevista.

Além disso, constatamos que, apesar de haver um roteiro, percebe-se que, durante a apresentação do *podcast*, há falas improvisadas, perguntas espontâneas vindas da curiosidade do apresentador, fuga do tema, uso do vocabulário do adolescente. Em se tratar de um programa ao vivo, de um aluno com um trabalho escolar, acreditamos que isso seja algo que esteja dentro da normalidade.

Ao finalizar uma atividade como esta, é importante que o professor possa conduzir um trabalho de avaliação no qual os alunos sejam envolvidos e que possam levantar qual os resultados obtidos, os pontos positivos e os pontos de aprimoramento para uma próxima edição.

Analisando pelo viés das categorias elaboradas nesta tese, pudemos verificar que a tecnologia foi incorporada para a realização da atividade, permitindo uma nova experiência de aprendizado. Houve uma transformação nas características da atividade: o que poderia ser uma entrevista presencial foi transformado em um *podcast*. Neste caso, incluímos esta atividade na categoria “Redefinição”, pois refere-se ao uso da tecnologia para a realização do aprendizado que seriam muito mais difíceis ou limitadas em sua abrangência sem o uso da tecnologia e, pelo *Podcast* ser um gênero digital, a atividade está na subcategoria Produção de Gêneros Digitais (R3).

Ainda, como subcategoria está caracterizada pelo fato, de que a atividade tem por objetivo incentivar os alunos a desenvolver habilidades de comunicação visual e oral, utilizando diferentes meios para expressar suas ideias. Este tipo de atividade pode colaborar com o de desenvolvimento de habilidades de comunicação, na quais os alunos aprendem a formular perguntas claras, ouvir ativamente e se expressar de forma articulada. E ao preparar uma entrevista, organizar o texto é essencial, no momento em que pesquisam sobre o tema e o entrevistado, decidem o que é relevante ser perguntado para obterem informações para o público alvo.

Certamente não seria impossível realizar uma entrevista sem a tecnologia, mas podemos pensar em vantagens que o *podcast* proporcionou, tais como: a gravação remota e a flexibilidade de horário aos participantes; o alcance ampliado pelas plataformas e a diversidade de plataformas; a interatividade; a informalidade; o baixo custo de produção, por isso consideramos esta atividade no nível 3 de essencialidade.

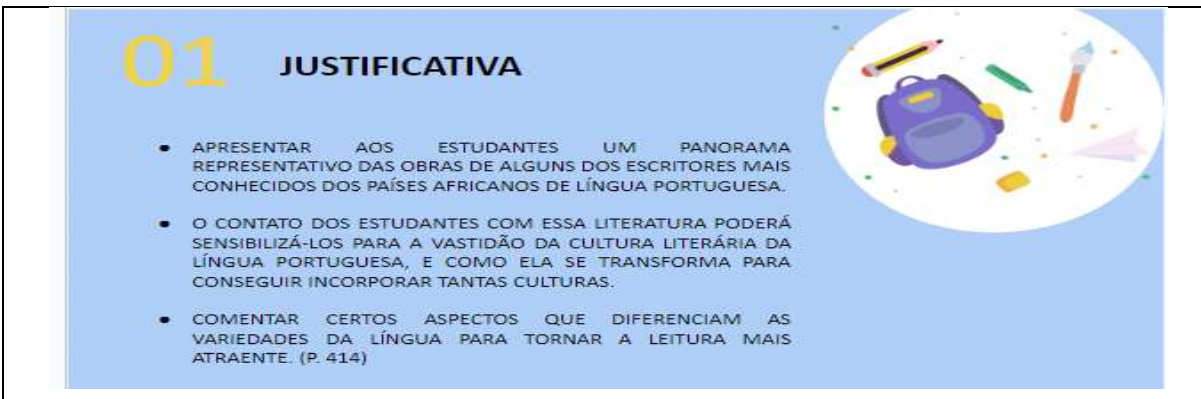
A proposta de criação de um *podcast* relacionado o conteúdo do livro didático articula a tecnologia aos saberes linguísticos no momento em que explora o gênero digital *podcast*, incentivando a escrita de roteiros e a adaptação da linguagem oral para diferentes públicos.

O impacto nas práticas pedagógicas pode ser significativo, pois trata-se de um trabalho bastante extenso, que demanda tempo, equipamentos adequados, *internet* de qualidade, que exige engajamento de alunos e professor, preparo de roteiros, conhecimento técnico de plataformas e *softwares* de edição, compartilhamento da produção e o *feedback* formativo.

Quanto ao desenvolvimento das competências dos alunos, proporciona a melhora na expressão oral e argumentação e desenvolve as habilidades de produção textual multimodal.

Seguindo com nossa análise, discorreremos sobre o plano do cursista 2, que por sua vez, produziu um *Padlet* sobre poemas contemporâneos com sua turma de Ensino Médio. O eixo escolhido para o trabalho foi “leitura” e o tema “Literaturas Africanas na Língua Portuguesa”.

Figura 33 – Plano de intervenção do cursista 2



01 JUSTIFICATIVA

- APRESENTAR AOS ESTUDANTES UM PANORAMA REPRESENTATIVO DAS OBRAS DE ALGUNS DOS ESCRITORES MAIS CONHECIDOS DOS PAÍSES AFRICANOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.
- O CONTATO DOS ESTUDANTES COM ESSA LITERATURA PODERÁ SENSIBILIZÁ-LOS PARA A VASTIDÃO DA CULTURA LITERÁRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA, E COMO ELA SE TRANSFORMA PARA CONSEGUIR INCORPORAR TANTAS CULTURAS.
- COMENTAR CERTOS ASPECTOS QUE DIFERENCIAM AS VARIEDADES DA LÍNGUA PARA TORNAR A LEITURA MAIS ATRAENTE. (P. 414)

02 OBJETIVOS

DESENVOLVER HABILIDADE EM13LGG601 - Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.

DESENVOLVER HABILIDADE EM13LGG604: Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.

DESENVOLVER HABILIDADE EM13LP52: Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.



03 DESENVOLVIMENTO

ATIVIDADE 1:

PRÁTICAS DE LEITURA E ANÁLISE LITERÁRIA - UNIDADE 2 - ARTE E VIDA - CAPÍTULO 2 - CONTO

- Leitura dos poemas "Voz do sangue", de Agostinho Neto"; poemas de José Craveirinha e "Em torno da minha baía", de Álda do Espírito Santo. (p.307-308)
- Discussão das primeiras impressões das leituras dos textos poéticos.

ATIVIDADE 2:

UTILIZAÇÃO DO RECURSO DIGITAL - PADLET

- A turma será dividida em 5 grupos correspondentes aos 5 países de literaturas africanas de língua portuguesa (Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo-Verde e São Tomé e Príncipe).
- Cada grupo irá postar informações sobre autores dos países, um poema, fotografia e dados históricos.



04 RESULTADOS ESPERADOS

1º - desenvolver as habilidades **EM13LGG601**, **EM13LGG604**, **EM13LP52** com a criação do mural "Literaturas africanas de língua portuguesa" no recurso digital PADLET.

2º - comentar nos *posts* dos colegas no PADLET analisando aspectos tanto culturais quanto estético-literários.

3º - proporcionar a turma práticas de leitura e análise literária com recursos digitais.



Fonte: acervo da pesquisa.

A unidade selecionada trabalhou com o gênero conto. Como parte da implementação o professor fez a leitura do texto introdutório e propôs uma pesquisa sobre o tema.

Figura 34 - Texto introdutório sobre Literatura Africana.

Literatura engajada

processo de independência de Angola, em novembro de 1975.

A literatura, conforme você sabe, não se preocupa em mobilizar apenas o sentimento do leitor, mas também sua consciência. Por isso, muitas vezes trata de questões políticas e ideológicas. Quando esse objetivo predomina em uma produção literária, estamos no terreno da *literatura engajada*, que, *grosso modo*, procura denunciar aspectos problemáticos da realidade em que vive o escritor, de forma a contribuir para que se produzam certas mudanças na sociedade da qual ele faz parte.

Nas literaturas africanas em língua portuguesa, nota-se muitas vezes esse engajamento, que se centra nas lutas pela libertação dos territórios colonizados pelos portugueses, uma vez que diversos países do continente africano foram ocupados pelos portugueses desde o século XV: Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, ilhas de São Tomé e Príncipe, o arquipélago de Cabo Verde. Portugal só reconhece a independência dessas nações em 1974, após a queda do regime salazarista, acordando então a entrega dos territórios aos legítimos donos.

Depois da libertação, apesar de a língua portuguesa não ser falada por toda a população dos cinco países africanos que passaram por esse processo, foi ela a eleita como língua oficial.

Muitos escritores africanos do século XX participaram ativamente na luta pela libertação desses povos e sua produção literária reflete, em graus diferentes, essa experiência.

À medida que essa independência se consolida e cada país busca construir sua nova identidade, outras questões se apresentam nas sociedades africanas de língua portuguesa, influenciando o próprio fazer literário. Tendo isso em vista, a época e o lugar em que cada obra é produzida devem ser observados por você com atenção para compreender as criações desses escritores africanos. Como você pôde notar no conto de Mia Couto, dos anos 2000, a temática centra-se no próprio fazer literário. A tendência observada é que a busca da identidade literária se consolida conforme os escritores compreendem melhor a realidade em que vivem.

FICA A DICA

O Brasil na poesia africana de língua portuguesa: antologia, organizado por Anita M. R. de Moraes e Vima Lia R. Martin, Kapulana, 2019.

Onze poetas de diversos países africanos de língua portuguesa têm alguns de seus poemas reunidos nessa antologia. A seleção dos poemas levou em consideração as referências ao Brasil feitas pelos escritores em suas obras. Ao ler esses poemas, você vai perceber a admiração que nosso país desperta entre escritores dos países africanos de língua portuguesa. A leitura também poderá fazer você refletir sobre as relações culturais entre essas nações e o Brasil.

Fonte: Faraco, Moura, Maruxo Júnior (2020, p.306).

A explanação do tema envolveu uma discussão sobre a como a literatura evoluiu com o tempo, abordando novas questões relacionadas à identidade cultural e literária. Para isso, o professor fez uma breve explanação sobre a biografia e a importância dos autores de Antônio Agostinho Neto, José Craveirinha Neto e Aida Espírito Santo.

Quadro 31- Biografia dos escritores africanos

Antônio Agostinho Neto, José Craveirinha e Aida Espírito Santo são escritores africanos de língua portuguesa que tiveram um papel fundamental na literatura e na luta pela identidade cultural de seus países.

- a) **Antônio Agostinho Neto (Angola)** – Poeta e primeiro presidente de Angola, sua obra está fortemente ligada à resistência contra o colonialismo português. Seus poemas expressam a luta pela independência e a busca por justiça social.
- b) **José Craveirinha (Moçambique)** – Considerado o maior poeta moçambicano, Craveirinha escreveu sobre a resistência, a identidade africana e as marcas do colonialismo. Sua poesia mistura oralidade e tradição moçambicana com influências modernistas.
- c) **Aida Espírito Santo (São Tomé e Príncipe)** – Escritora santomense cuja obra reflete temas como a cultura local, a condição da mulher e a busca pela afirmação da identidade africana.

A leitura desses autores permite que os alunos conheçam a diversidade cultural e histórica dos países africanos de língua portuguesa, compreendam os impactos do colonialismo e valorizem a

riqueza das literaturas africanas no contexto da lusofonia. Além disso, os textos desses escritores oferecem reflexões sobre resistência, identidade e pertencimento, promovendo debates críticos em sala de aula.

Fonte: Acervo do cursista 2

Figura 35- Voz do sangue. Antônio Agostinho Neto

Poesia

Da poesia produzida nos países africanos de língua portuguesa, selecionamos Agostinho Neto (de Angola), José Craveirinha (de Moçambique) e Alda do Espírito Santo (de São Tomé e Príncipe).

Agostinho Neto fez parte da geração de estudantes africanos que desempenhou papel fundamental no processo de independência de seu país na chamada Guerra Colonial Portuguesa ou Guerra do Ultramar. A seguir, leia um de seus poemas.

Voz do sangue

Agostinho Neto

Palpitam-me
os sons do batuque
e os ritmos melancólicos do *bêlé*
O negro esfarpado
do Harlem
ó dançarino de Chicago
ó negro servidor do South
Ó negro da África
negros de todo o mundo
eu junto ao vosso canto
a minha pobre voz
os meus humildes ritmos.
Eu vos acompanho
pelas entranhadas áfricas
do nosso Rumo,
Eu vos sinto
negros de todo o mundo
eu vivo a vossa história
meus irmãos.

5

10

15

Ajude os estudantes a perceber que predominam nos versos iniciais consonâncias orofonéticas, como *As, Av, A, V*, que podem iniciar o próprio som do batuque, manifestado pelo *eu lírico*. A escolha do batuque remete às tradições musicais africanas, manuseia pelos instrumentos musicais de percussão são simplesmente empregados. Nos versos finais, a referência aos negros por meio da forma explícita (na 2ª pessoa ("eu vos sinto") e o emprego do vocativo "meus irmãos" são recursos poéticos empregados que aproximam o leitor do *eu lírico*.

Observe de que modo a musicalidade que abria o poema convoca os negros para a união. Nos versos finais, que elementos dão ideia da fusão entre o *eu lírico* e os demais negros?

NETO, Agostinho. Voz do sangue. In: NETO, Agostinho. *A resistência negroafricana*. Disponível em: www.agostinhonetos.org/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=233. Acesso em: 22 jul. 2020.



Para saber mais, clique

António Agostinho Neto (1922-1979) foi médico, escritor e político angolano. Participou ativamente do Movimento Popular de Libertação de Angola e, entre 1975 e 1979, foi presidente de seu país.

Fonte: Faraco, Moura, Maruxo Júnior (2020, p.307).

Figura 36 – Sou analfabeto. José Craveirinha

O poema a seguir é de autoria de José Craveirinha, poeta moçambicano considerado um dos mais conhecidos em seu país. A seguir, leia um de seus poemas.

Sou analfabeto
A comida das livrarias
é indigerível para mim eu sei.
E sobre isso infelizmente só há duas opiniões
a tua opinião quando me bates,
A minha opinião quando apanho.

5

Sou analfabeto.
Mas na minha gramática
Ultrapasso todos os idiomas
Quando a minha pele sente na porrada
Qualquer tipo de alfabetário.

10

CRAVEIRINHA, José. In: SANTILLI, Maria Aparecida. *Paralelos e tangentes: entre literaturas de língua portuguesa*. São Paulo: Ilhasp, 2009. p. 56.

Que característica de si o *eu lírico* evidencia no poema? De que modo ela influencia sua visão de mundo?



Para saber mais, clique

José Craveirinha (1922-2003) é um dos poetas mais renomados de Moçambique. Em 1991, foi o primeiro escritor africano homenageado com o Prémio Camões por sua obra.

Ajude os estudantes a perceber que o *eu lírico* se coloca como alguém que está aquilado da cultura literária do colonizador, mas isso é compreendido como motivo para resistência, para a luta, contra a submissão que o escravista. Sua visão de mundo é a da pessoa que se posiciona como resistência e se solidifica com todos os demais nessa condição ("ultrapasso todos os idiomas").

Fonte: Faraco, Moura, Maruxo Júnior (2020, p.308).
Figura 37- Em torno da minha baía. Aida Espírito Santo

O poema a seguir nos vem de uma voz feminina: Aida do Espírito Santo, de São Tomé e Príncipe. Leia-o atentamente.

Em torno da minha baía
Aida Espírito Santo

Aqui, na areia,
 Sentada à beira do cais da minha baía
 do cais simbólico, dos fardos,
 das malhas e da chuva
 5 caíndo em torrente
 sobre o cais desmantelado,
 caíndo em ruínas
 eu queria ver à volta de mim,
 10 nesta hora morna do entardecer
 no mormaço tropical
 desta terra de África
 à beira do cais a desfazer-se em ruínas,
 abrigados por um toldo móvedico
 uma legião de cabecinhas pequenas,

15 à roda de mim,
 num voo magistral em torno do mundo
 desenhando na areia
 a senda de todos os destinos
 20 pintando na grande tela da vida
 uma história bela
 para os homens de todas as terras
 ciciando em coro, canções melodiosas
 numa toada universal
 25 num cortejo gigante de humana poesia
 na mais bela de todas as lições
 HUMANIDADE.

ESPIRITO SANTO, Aida. Em torno da minha baía. Disponível em: www.escritas.org/po/AA/3327/em-torno-da-minha-baia. Acesso em: 20 jul. 2020.

Observe que o eu lírico trata de questões de seu cotidiano. De que modo elas acabam sendo transformadas em questões universais no poema?

Aida Espírito Santo (1926-2010), poeta que colaborou em várias revistas literárias e foi ministra da Educação e Cultura de São Tomé e Príncipe.

Fonte: Faraco, Moura, Maruxo Júnior (2020, p.308).

Após a leitura e explicação do tema, a proposta de pesquisa foi lançada com o registro no *Padlet*, para que fosse interativa e compartilhada.

Figura 38 – Padlet “Meus poemas contemporâneos”

The image shows a Padlet board with the title "Meus poemas contemporâneos" by Jonas D'Alencastro. It features six poet profiles:

- Ana Cristina César:** Poeta de privilegiada consciência crítica. Ana Cristina César, para quem literata e vida eram indissociáveis, destacou-se na década de 1970 com uma poesia intensa marcada pela coloquialidade e com seu talento para versantes diversas da atividade intelectual. Evelyn Lino 3/1*
- Waly Salomão:** Waly Salomão foi um renomado poeta e artista brasileiro, conhecido por sua participação no movimento da Tropicália e por suas letras repletas de experimentações linguísticas e referências culturais. A Casa da Monte foi inspiradora orgânica múltipla em função de um câncar no intestino com metastase no fígado. Yasmin Alcantara 3/1
- Cacaso:** Nascido em Uberaba, em 1944, Cacaso ajudou a difundir a poesia marginal nas universidades e na imprensa, levando-a além dos saraus e do mimeógrafo. Um dos mentores de Ana Cristina César e admirador de Paulo Leminski, foi Cleyverson 3/2
- Paulo Leminski:** Algumas obras conhecidas como: Agora e Que São Elas, Metamorfose e Toda Poesia. Ele nasceu em 24 de agosto de 1944 em Curitiba, Paraná. A prefeitura de Curitiba o homenageou batizando um espaço para eventos e espetáculos ao ar livre da cidade com o seu nome. A Pedreira Paulo Leminski fica no bairro de Abrancho, perto da Ópera de Arame e Parque Tanguá. Dora Aparecida Barbosa 3/1
- Torquato Neto:** Torquato Neto foi um dos maiores poetas da poesia 1968. O jornalista e letrado nasceu no Tatuí foi um grande experimentador ligado à contracultura e teve participação ativa no movimento da Tropicália. Lucas Martins 3/1
- Hilda Hilst:** A poetisa ficou conhecida por retratar o cotidiano sob o olhar feminino, mas não feminista e libertário. Rochael Augusto 3/1

Fonte: acervo da pesquisa.

Os alunos do Ensino Médio, nesse plano, deveriam pesquisar sobre autores e poemas contemporâneos, postá-los de forma coletiva e, em segundo momento, fazer

comentários a respeito dos poemas dos colegas, acrescentar informações, notícias, poemas e vídeos, interagindo, realizando pesquisas e escrevendo⁵⁵.

Segundo Silva e Lima (2018), o *Padlet* é uma ferramenta que permite a interação, difundindo ideias, cultura, democratizando as informações o que possibilita a construção do conhecimento em um contexto diferente da tradicional sala de aula. Percebemos que, nesse caso, a interação de forma on-line foi privilegiada. Além de relacionar os conteúdos de sua aula de forma multimodal, o professor realizou uma atividade mais interessante, motivadora e interativa. Segundo o cursista, houve uma grande participação de todos os seus alunos na proposta. Como parte da avaliação, eles apresentaram a sua pesquisa em sala de aula, expondo o que aprenderam na *smart TV*.

Uma alternativa para expandir o alcance da pesquisa para além da turma em que foi desenvolvida, seria envolver mais turmas na mesma atividade ou compartilhar nas redes sociais da instituição de ensino. Ainda, em casos em que o alcance analógico seja maior que o virtual, é possível fazer um quadro físico e expor nos corredores da escola. Por este motivo, consideramos esta atividade como de nível 2 de essencialidade.

Analisando a atividade sob o viés das categorias elaboradas para esta tese, entendemos que este trabalho se incluí na categoria “Reconfiguração”, já que o uso da tecnologia serviu para transformar significativamente uma atividade, alterando a forma como os alunos interagem com o conteúdo.

Ainda, esta atividade está inserida na subcategoria “Produção Audiovisual e Visualização de Dados para a Expressão e Análise”. Ao elaborar seu murais virtuais, os alunos tiveram a possibilidade de agregar informações de vários formatos diferentes, tecer comentários e observações sobre a postagem dos outros, compartilhar o trabalho, alimentar a atividade e exercitar a leitura e a escrita.

A proposta do uso do *Padlet* para a elaboração de um mural interativo sobre poemas contemporâneos está alinhada às competências propostas na BNCC para a área de Linguagens, pois busca desenvolver a habilidade de leitura, interpretação textual em ambientes virtuais. Além disso, ao comentar e complementar o texto dos colegas, a atividade incentiva a interação entre os discursos, o que pode levar a um

⁵⁵ Para visualizar, acesse: <https://padlet.com/jonasdalessandropalavras/meus-poemas-contemporneos-6ey6c58smd71mh9v>.

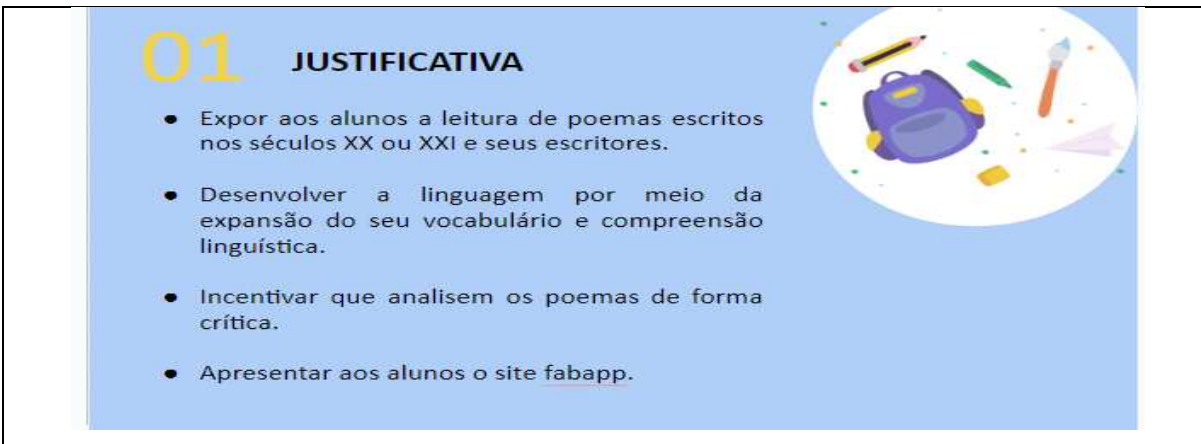
exercício de argumentação e diálogo. O livro didático funciona como referência teórica para o estudo dos gêneros trabalhados. Importante salientar que deve haver o direcionamento por parte do professor, para que não se torne uma atividade superficial de “copiar e colar”.

A escolha de introduzir o *Padlet* para realizar uma atividade de pesquisa, elaboração de um mural e compartilhamento ao invés de fazê-lo da forma tradicional, introduz a tecnologia na dinâmica da sala de aula e promove uma abordagem mais interativa. O professor é mediador no processo de construção dos murais e nas postagens dos comentários. A atividade tem o potencial de ampliar o seu alcance da por meio das redes sociais reforça a ideia de que a aprendizagem não precisa estar restrita ao espaço da sala de aula.

Quanto às competências a ser desenvolvidas pelos alunos, intenciona-se desenvolver a leitura e a interpretação de textos poéticos, a produção textual e a argumentação, o letramento digital, a autonomia, os multiletramentos e a multimodalidade.


O cursista 3, por fim, desenvolveu a atividade de poemas com o *site* “Fábrica de Aplicativos”.

Figura 39 – Plano de intervenção do cursista 3



01 JUSTIFICATIVA

- Expor aos alunos a leitura de poemas escritos nos séculos XX ou XXI e seus escritores.
- Desenvolver a linguagem por meio da expansão do seu vocabulário e compreensão linguística.
- Incentivar que analisem os poemas de forma crítica.
- Apresentar aos alunos o site [fabapp](#).



02 OBJETIVOS

- Desenvolver a capacidade dos alunos de analisar criticamente elementos como metáforas, simbolismos, ritmo e escolhas de palavras nos poemas.
- Despertar o interesse dos alunos pela leitura por meio da poesia, incentivando a descoberta e a exploração de diferentes estilos literários.
- Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.



03 DESENVOLVIMENTO

- A partir da leitura dos poemas “Janela”, “José” (pág 258 e 259 do livro didático), estimular os estudantes a buscar significados e interpretações implícitas.
- Com a turma dividida em grupos os alunos farão uma pesquisa sobre poemas do século XX, contendo informações sobre os autores, seus principais poemas, datas de publicação e outras informações que acharem relevante.
- Tendo reunidas as informações, utilizarão o site fabricadeaplicativos.com.br para reunir os dados em um aplicativo.



Fonte: acervo da pesquisa.

Para iniciar a atividade, o professor partiu da apresentação do gênero lírico na Língua Portuguesa, propondo a leitura dos poemas escritos no século XX E XXI. O primeiro poema foi “Janela” o qual retrata o cotidiano através do lugar de fala feminino:

Figura 40- Poema Janela – Adélia Prado

Janela

Janela, palavra linda.
 Janela é o bater das asas da borboleta amarela.
 Abre pra fora as duas folhas de madeira à tua pintada,
 janela jeca, de azul.
 Eu pulo você pra dentro e pra fora,
 monto a cavalo em você,
 meu pé esbarra no chão.

Janela sobre o mundo aberta, por onde vi
 o casamento da Anita esperando neném, a mãe
 do Pedro Cisterna urinando na chuva, por onde vi
 meu bem chegar de bicicleta e dizer a meu pai:
 minhas intenções com sua filha são as melhores possíveis.
 Ó janela com tramela, brincadeira de ladrão,
 claraboia na minha alma,
 olho no meu coração.

PRADO, Adélia. *Poesia reunida*. São Paulo: Siciliano, 1991. p. 103.

Facilita aos estudantes se engajarem em uma interpretação bem pessoal do poema, que é suportada pela própria temática – a janela, pelo qual se vê o mundo. Apoiada à conversa para comentar com os estudantes a maneira como, com base em um objeto banal, cotidiano, Adélia Prado, constrói um poema repleto de imagens que remetem ao cotidiano da própria vida. A janela se apresenta como uma tela, pela qual se vê o mundo, mas também por onde se torna cercado com os acontecimentos mundos e não sendo como ponto de partida um lugar de segurança (a casa – que, apesar de não citada diretamente, é suposta o tempo todo).

Fonte: Faraco, Moura, Maruxo Júnior (2020, p.258).

O segundo poema lido durante a atividade foi “José”. O professor explica que o poema foi escrito durante a Segunda Guerra Mundial, o que pode trazer para a leitura uma razão para a falta de perspectiva, o pessimismo e até uma reflexão de sobre como esses acontecimentos influenciam a vida de um homem comum.

Figura 41 – Poema: José – Carlos Drummond de Andrade

José

E agora, José?
A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,
e agora, José?
e agora, você?
você que é sem nome,
que zomba dos outros,
você que faz versos,
que ama, protesta?
e agora, José?

Está sem mulher,
está sem discurso,
está sem carinho,
já não pode beber,
já não pode fumar,
cuspir já não pode,
a noite esfriou,
o dia não veio,
o bonde não veio,
o riso não veio,
não veio a utopia
e tudo acabou
e tudo fugiu
e tudo mofoou,
e agora, José?

E agora, José?
Sua doce palavra,
seu instante de febre,
sua gula e jejum,
sua biblioteca,

sua lavra de ouro,
seu temo de vidro,
sua incoerência,
seu ódio – e agora?

Com a chave na mão
quer abrir a porta,
não existe porta;
quer morrer no mar,
mas o mar secou;
quer ir para Minas,
Minas não há mais.
José, e agora?

Se você gritasse,
se você gemesse,
se você tocasse
a valsa vienense,
se você dormisse,
se você cansasse,
se você morresse...
Mas você não morre,
você é duro, José!

Sozinho no escuro
qual bicho do mato,
sem teogonia,
sem parede nua
para se encostar,
sem cavalo preto
que fuja a galope,
você marcha, José!
José, para onde?

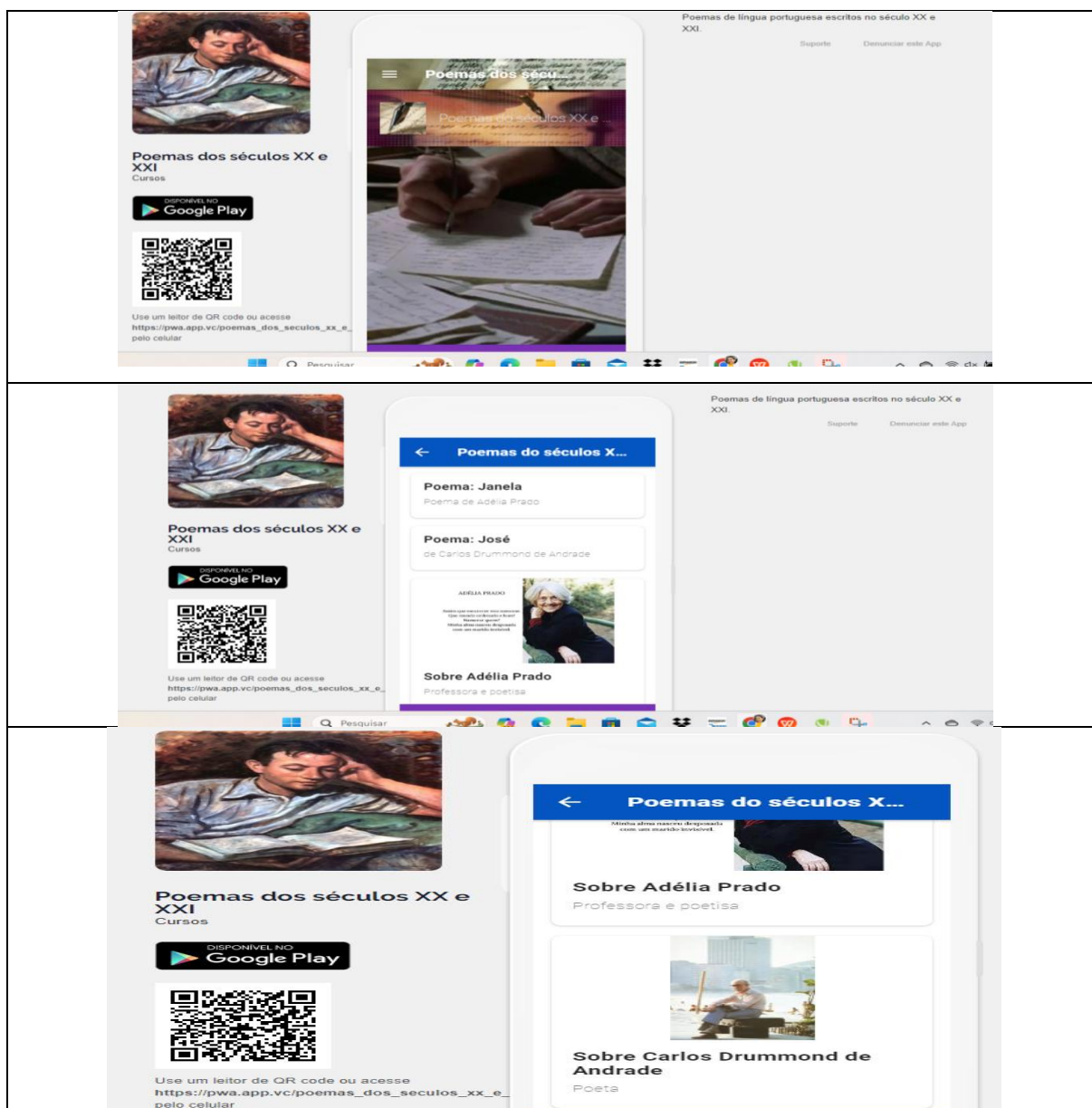
ANDRADE, Carlos Drummond de. José. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1967. p. 130. © by Graha Drummond/ www.carlosdrummond.com.br.

Fonte: Faraco, Moura, Maruxo Júnior (2020, p.259).

Conforme relato do professor 3, a intenção era aproximar os alunos do seu objeto de conhecimento, explorando as possibilidades e linguagens proporcionadas pelo desenvolvimento de conteúdo em um aplicativo, despertando a reconstrução de práticas, expressões e processos de produção diferentes das metodologias tradicionais, como murais e apresentações tradicionais (Ramal, 2000).

Como já dissemos, o *site* “Fábrica de Aplicativos” tem um objetivo comercial, voltado para a promoção de empresas, restaurantes e afins. Portanto, a ideia de utilizá-lo em sala de aula é bastante desafiadora, pois, a princípio, ele não se apresenta tão intuitivo quanto outros aplicativos criados para fins pedagógicos.

Figura 42 – Aplicativo para o uso didático com o tema "Poemas do Século XX e XXI"



Fonte: acervo da pesquisa.

Contudo, ao analisar mais profundamente o aplicativo criado pelos alunos através desta proposta de implementação, classificamos a atividade realizada na categoria “Adição”, pois o aplicativo foi usado para realizar atividades com alguma melhoria funcional, tornando a atividade um pouco mais interativa e prática. Embora a proposta seja inovadora, a maneira com que foi direcionada, transformou o aplicativo em um repositório de informações que poderiam ser acessadas por outros meios.

Como subcategoria, classificamos-a na subcategoria “Divulgação (AD2)” pois a tecnologia utilizada na atividade melhora a maneira como o trabalho é compartilhado

e facilita o acesso ao conteúdo, agregando interatividade e recursos visuais, desta forma agregamos esta atividade ao nível 2 de essencialidade.

No entanto, o foco principal continua sendo a divulgação do gênero. Os textos poderiam ter sido selecionados de maneira analógica, ou mesmo uma pesquisa em meio digital, sem mudanças profundas na essência do trabalho ou nos objetivos de aprendizado. Pelo que pudemos constatar pelo plano de implementação, objetivo da atividade era mesmo somente reunir informações, obras, biografias utilizando o aplicativo, conforme explicado no plano de implementação do cursista 3: “Tendo reunida as informações, utilizarão o site fabricadeplicativos.com para reunir os dados em um aplicativo.” (2023)

Desta forma, a atividade não parece articular os saberes da Língua Portuguesa, como análise textual, leitura crítica, produção escrita significativa ou reflexão sobre os gêneros discursivos. Os alunos coletaram e organizaram conteúdos, mas sem um aprofundamento que explorasse aspectos dos textos trabalhados. Dessa forma, o aplicativo funcionou apenas como um repositório, sem expandir a compreensão dos alunos sobre os gêneros. Uma sugestão para o melhor aproveitamento da atividade e do aplicativo seria estimular a produção de textos dos gêneros estudados, tais como paródias, releituras, análises. Em seguida, postar juntamente com os textos originais, com pequenos textos explicativos da atividade desenvolvida.

A principal fragilidade desta atividade está na pouca integração da tecnologia com o desenvolvimento de habilidades linguísticas. O aplicativo facilitou a organização e a apresentação das informações, mas não necessariamente aprofundou a aprendizagem. O impacto pedagógico teria sido maior se o uso da ferramenta tivesse sido acompanhado de estratégias que proporcionassem a análise dos textos disponibilizados ou a produção autoral dos alunos. Nesta situação, o objetivo de aprendizagem poderia estar mais alinhado às potencialidades do recurso tecnológico.

As competências técnicas foram privilegiadas em detrimento às competências linguísticas e discursivas. Na BNCC, a tecnologia deve ser integrada ao ensino de maneira a potencializar a leitura, a produção textual e a análise dos discursos. Contudo, na atividade analisada, as competências associadas à pesquisa e organização de informações foram mais exploradas.

Os planos de intervenção dos cursistas, assim como as demais atividades desenvolvidas, demonstraram que o uso de tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa de maneira criativa e proveitosa é possível. Pelos relatos deles, podemos

dizer que tal tarefa é um tanto quanto trabalhosa no início, mas a prática e a manipulação cada vez mais frequente de sites e aplicativos, torna-a menos demorada.

Segundo o cursista 2:

O trabalho com PADLET trouxe criatividade e aprendizagem para os alunos em diversos aspectos: modernizou a produção de cartazes, trazendo interatividade, compartilhamento para o trabalho em grupo. A apresentação das atividades também desenvolveu a oralidade. Pretendemos alimentar o trabalho durante o ano a fim de elaborarmos um portfólio de literatura.

Além de serem desafiadoras, essas atividades complementam os materiais didáticos tradicionais, desenvolvem habilidades digitais, ressignificam as ferramentas tecnológicas no ambiente escolar e diversificam metodologias e linguagens. Nas palavras do cursista 1:

O PODCAST é uma ferramenta poderosa para desenvolver tanto a escrita quanto a oralidade. Desde a fase da produção até a apresentação/transmissão, as aprendizagens são múltiplas. Interessante desenvolver diversas habilidades neste tipo de atividade. Surpreendente o desenvolvimento e a produção de um aluno de oitavo ano.

Nesse sentido, usar *sites* e aplicativos que não são pensados para a utilização em sala de aula em práticas pedagógicas é uma maneira de instrumentalizar nossos alunos e trazer para a escola a vida real, o conhecimento significativo. Em vista disso, o cursista 3 destacou que:

O Fábrica de Aplicativos não foi criado para fins educativos. A ideia de elaborar um aplicativo para ensinar e aprender literatura foi bastante inovadora. A possibilidade de despertar o gosto pela leitura aliado à satisfação de criar algo real, que pode ser utilizado como fonte de renda, para os alunos do ensino médio, foi bastante motivador.

Enfim, embora o curso tenha terminado com menos concluintes do que almejávamos, foi bastante satisfatório obter essas produções. Por meio delas, pudemos verificar que o conteúdo que oferecemos na formação pode complementar as práticas desses professores, abrindo um caminho para desenvolver cada dia mais as suas potencialidades e, conseqüentemente, dos educandos que estão e/ou estarão sob a sua responsabilidade.

9 REFLEXÕES FINAIS: SABERES ENTRE PÁGINAS

“Os livros não são feitos para acreditarmos neles, mas para serem submetidos a investigações. Diante de um livro não devemos nos perguntar o que diz, mas o que quer dizer, ideia que os velhos comentadores dos livros sagrados tiveram claríssima” (Eco, 1980, p. 361).

Ao longo deste estudo, evidenciamos que o livro didático teve uma longa trajetória na história da Educação no Brasil. Seu percurso histórico demonstra que, o material didático como ferramenta educacional, pode desempenhar múltiplas funções, servindo tanto para dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem quanto como meio de controle ou disseminação ideológica, dependendo do contexto e da forma como é utilizada.

Segundo o MEC, o PNLD de 2021 trouxe importantes atualizações e diretrizes para o material didático do Novo Ensino Médio, atreladas à BNCC e à reforma deste nível de ensino. De acordo com os critérios do Ministério da Educação, o processo de seleção de materiais didáticos para esse programa envolveu a avaliação de diversos aspectos, incluindo a qualidade pedagógica, a adequação aos objetivos curriculares, a diversidade de abordagens metodológicas e a utilização de recursos tecnológicos (Brasil, 2020c). Ainda, a obra de Língua Portuguesa deve, no contexto do NEM, contemplar não apenas aspectos linguísticos e gramaticais, mas também abordar de forma ampla e contextualizada as práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Embora esse não tenha sido o objetivo da nossa análise, verificamos que a obra analisada trouxe variedade nas atividades, contemplando o que foi solicitado e atendendo aos critérios do MEC.

Tendo em vista estes critérios e em especial o que se refere ao uso das TICs, a proposta desta tese foi desenvolver um estudo sobre a articulação da tecnologia nas atividades propostas no livro didático de Língua Portuguesa, escolhido no PNLD de 2021 para o NEM, intitulado “Práticas de Língua Portuguesa”.

Nesse sentido, iniciamos a reflexão que nos levou à seguinte questão: De que forma as atividades propostas no livro didático de Língua Portuguesa do Novo Ensino Médio articulam o uso da tecnologia com os saberes linguísticos e como essa articulação influencia as práticas pedagógicas dos professores e o desenvolvimento das competências dos alunos?

Para responder a esta questão, levantamos, quantificamos, categorizamos e analisamos as setenta e cinco atividades constantes no livro de Língua Portuguesa que utilizam a tecnologia de alguma maneira. Em outra frente de levantamento de dados, elaboramos e ministramos uma formação pra professores de Língua Portuguesa, com a duração de vinte horas, na modalidade *on-line*.

Primeiramente verificamos o uso de tecnologia nas atividades do livro didático quanto à essencialidade.

Em 40% das atividades, o uso de tecnologia é pouco essencial para a sua execução. Nos casos de baixa essencialidade, a tecnologia surge como um recurso adicional, mas sua ausência não compromete o objetivo da atividade, pois não está relacionado a nenhuma atividade, apenas complementam os conteúdos constantes nas unidades. As atividades que estão neste nível são opcionais, então o nível de articulação com os saberes da Língua Portuguesa dependerá da estratégia adotada pelo professor.

Desta forma, o impacto das tecnologias nas práticas pedagógicas é baixo ou inexistente, pois permite que essas atividades não sejam realizadas. Isso pode limitar a exploração de novas metodologias, mantendo abordagens mais convencionais no ensino. Aqui, a tecnologia poderia ser melhor aproveitada, fazendo uso dos recursos sugeridos e adicionando atividades que levassem ao debate e ao desenvolvimento de argumentação.

Em 26% das atividades, o uso de tecnologia tem nível médio de essencialidade para a realização da proposta, ou seja, a atividade pode ser adaptada caso não haja tecnologia. Isso indica que a tecnologia está sendo usada mais como ferramenta de apoio do que como elemento estruturante da aprendizagem.

O impacto às práticas pedagógicas é controlável, na medida que oferece flexibilidade ao professor, o qual tem na mesma atividade, a opção por recursos tecnológicos ou a adaptação para um formato mais tradicional, caso os meios digitais não estejam disponíveis, não havendo necessidade de excluir completamente a atividade.

Em 34% das atividades o uso da tecnologia tem essencialidade elevada, ou seja, a tecnologia se torna um elemento central, sem o qual a atividade perde seu propósito. Esse grupo se destaca principalmente pelo uso de gêneros digitais, que exigem um domínio não apenas da linguagem escrita, mas também das especificidades da comunicação digital. Essas atividades podem favorecer a análise crítica da linguagem nas redes sociais, a produção de conteúdo multimodal e a compreensão dos impactos da tecnologia na comunicação contemporânea.

As atividades de alta essencialidade impõem desafios metodológicos, pois exigem dos professores maior familiaridade com recursos digitais e, principalmente, a percepção consciente sobre a aplicação de tecnologia.

Esse grupo de atividades pode ampliar as possibilidades de ensino, mas também demanda formação docente contínua para que a tecnologia seja usada de forma crítica e reflexiva, e não apenas como um meio de transpor conteúdos para o ambiente digital. A simples adoção da tecnologia sem uma abordagem pedagógica apropriada pode vincular a concepção de uma Educação de qualidade a de resultados quantitativos, como taxas de aprovação ou desempenho em testes padronizados, o que é disseminado pelas ideologias Neotecnicistas.

Ao focar apenas na eficiência e produtividade, pode-se negligenciar a formação integral dos alunos, que deveria abranger competências cognitivas, sociais e emocionais, fundamentais para a construção de um conhecimento crítico e contextualizado.

Portanto, para que o uso da tecnologia contribua realmente para a melhoria do ensino, é necessário um equilíbrio entre sua implementação e a promoção de uma pedagogia que valorize o pensamento crítico, a criatividade e a reflexão sobre o mundo ao nosso redor, indo além dos aspectos meramente utilitaristas que as ideologias Neotecnicistas defendem.

As análises dos níveis de essencialidade revelam que as atividades propostas pelo livro didático de Língua Portuguesa que propõem o uso tecnologia compõem um cenário heterogêneo. Neste quesito, grande parte delas fazem da tecnologia dispensáveis ou adaptáveis para formatos analógicos sem prejuízo significativo ao aprendizado. Outras, no entanto, dependem fortemente dos

recursos digitais, seja por envolverem gêneros textuais próprios do meio digital, seja por exigirem ferramentas específicas para sua realização.

Essa diversidade evidencia tanto as potencialidades quanto os desafios do uso da tecnologia nas estratégias de ensino. A avaliação da essencialidade da tecnologia nas atividades propostas pelo livro didático teve como objetivo compreender sua contribuição efetiva para o desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas dos alunos, indo além de uma simples transposição de conteúdos para o meio digital.

Outro aspecto analisado foi a finalidade da utilização das tecnologias nas atividades do LD. Para este fim, criamos três categorias nas quais as atividades foram classificadas: Categoria Suplementação (30 eventos), Categoria Adição (28 eventos) e Categoria Reconfiguração (17 eventos). A análise da finalidade do uso da tecnologia nessas três categorias revela diferentes níveis de integração tecnológica no processo de ensino-aprendizagem, com impactos variados nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento das competências dos alunos.

Embora o uso da tecnologia seja progressivamente mais aprofundado nestas três categorias, é fundamental que sua aplicação não se limite a um viés meramente instrumental. O desafio é garantir que a integração tecnológica seja feita de maneira crítica e significativa, contribuindo efetivamente para a formação dos alunos como leitores e produtores de textos em diferentes suportes e linguagens. Além disso, é necessário que os professores sejam preparados para explorar essas ferramentas de forma reflexiva, evitando que a tecnologia seja utilizada apenas como um mecanismo de reprodução de conteúdo ou como um fim em si mesma.

A análise das atividades evidenciou que, ao contrário da hipótese inicial, a tecnologia no livro didático de Língua Portuguesa do Novo Ensino Médio não se limita a um uso superficial ou meramente ilustrativo. Identificamos que, em diversas atividades, a tecnologia desempenha um papel estruturante, promovendo experiências que vão além da simples transposição de conteúdos para o ambiente digital. Embora algumas propostas ainda apresentem um caráter complementar, muitas delas demonstram intencionalidade pedagógica ao favorecer a construção do conhecimento de forma mais interativa e alinhada às novas práticas de

letramento digital. A categorização das atividades revelou diferentes níveis de integração tecnológica, desde o uso como suplemento até a reconfiguração das práticas tradicionais, o que pode resultar no desenvolvimento das competências linguísticas, discursivas e multimodais.

Quanto à formação continuada de docentes, podemos afirmar desempenha um papel fundamental na efetiva integração das tecnologias ao ensino, permitindo que os professores compreendam não apenas o funcionamento das ferramentas digitais, mas também suas possibilidades pedagógicas.

Este processo de capacitação pode fortalecer a apropriação crítica das tecnologias, para que o uso da tecnologia não se limite à digitalização das atividades tradicionais, mas se torne um elemento de reconfiguração das práticas pedagógicas. Além disso, uma formação contínua bem estruturada contribui para o desenvolvimento de competências linguísticas, discursivas e digitais de forma integrada.

A formação aos professores elaborada, ministrada por nós e disponibilizada aos professores de Língua Portuguesa, proporcionou não só conhecimento técnico e metodológico aos cursistas, mas também momentos valiosos de reflexão sobre diversos assuntos: o uso das tecnologias nas aulas de Português, a plataformização do ensino, as diretrizes da BNCC e do NEM. Estes momentos de discussão e troca de experiências permitiram que os cursistas não apenas ampliassem seu repertório técnico, mas também refletissem criticamente sobre as mudanças no cenário educacional e quais os impactos em suas práticas pedagógicas e no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Os planos de intervenção e as atividades de implementação realizadas pelos cursistas evidenciam que formação continuada dos professores impacta diretamente suas práticas pedagógicas, incentivando o uso significativo das tecnologias digitais na sala de aula. Os depoimentos dos cursistas demonstram que, apesar das dificuldades iniciais, a familiarização com ferramentas como Padlet, *podcasts* e aplicativos amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, promovendo maior engajamento dos alunos. As atividades implementadas têm alto nível de essencialidade quanto ao uso de tecnologia, e duas atividades estão

classificadas na categoria Reconfiguração, demonstrando que a atividade tinha como finalidade o desenvolvimento das habilidades linguísticas, discursivas e a competência digital.

A terceira atividade se enquadra na categoria Adição, uma vez que o uso do aplicativo escolhido, o "Fábrica de Aplicativos", adiciona uma camada de complexidade às atividades tradicionais. Apesar de ser de dificuldade mediana, a sua utilização requer conhecimentos técnicos sobre tecnologia, que não são necessariamente triviais. A atividade tinha o objetivo de selecionar poemas e criar um repositório virtual para consulta. Entendemos que, embora não tenha produção autoral, a atividade contribuiu para o aprendizado sobre o conteúdo abordado e promoveu o desenvolvimento de habilidades digitais.

A evasão de um número considerável de participantes ao longo da formação foi, sem dúvida, um fator preocupante. Alguns fatores podem ser considerados ao tentar entender essa realidade. Um dos principais motivos parece ser a sobrecarga de atividades e o tempo exigido para a realização dos conteúdos propostos, o que pode ter dificultado a conciliação entre o curso e as rotinas profissionais e pessoais dos cursistas. Esse fator, muitas vezes, gera um desgaste significativo, levando à desistência.

O ritmo do curso, talvez acelerado ou não totalmente alinhado às necessidades dos docentes, também pode ter sido um fator de desmotivação. Uma formação que leva em consideração as limitações de tempo e a diversidade de níveis de experiência dos participantes tende a ser mais eficaz.

Enfim, a hipótese inicial de que a formação continuada dos docentes pode fortalecer a apropriação dessas tecnologias, promovendo práticas pedagógicas mais contextualizadas, foi confirmada através da qualidade das atividades elaboradas e aplicadas pelos docentes e também pelas discussões e reflexões realizadas durante a formação. Portanto, investir na formação docente é essencial para garantir que as tecnologias sejam utilizadas de maneira significativa, ampliando as oportunidades de ensino e aprendizagem no contexto do Novo Ensino Médio.

É fundamental ressaltar que a integração da tecnologia no livro didático requer uma abordagem cuidadosa e equilibrada. Atividades digitais devem ser pedagogicamente relevantes, alinhadas com os objetivos de aprendizagem e complementar – ao invés de substituir – as atividades tradicionais do material. Além disso, é necessário fornecer suporte e formação adequada aos professores, para que eles possam aproveitar ao máximo as potencialidades da tecnologia em suas práticas pedagógicas.

A tecnologia não pode ser apenas uma maneira de revestir de modernidade as atividades cotidianas. Quando proposta em uma aula, ela deve trazer um significado para a sua utilização naquele momento, que vá para além da motivação do aluno, da mensuração das aprendizagens, da competição e do controle. A tecnologia é só mais uma habilidade a ser desenvolvida.

Sabemos que nas diretrizes atuais, as aprendizagens são direcionadas para atingir objetivos básicos, expressos na matriz de referência, comuns aos exames nacionais assumidos nestes documentos como “adequado” para cada nível de escolarização e componentes curriculares avaliados e só. A qualidade da Educação pode ser quantificada através destes conceitos de dez competências básicas?

Todo indivíduo tem o direito a uma formação abrangente, que não pode ser reduzida por um currículo restrito, pois uma Educação de qualidade vai além do essencial. O papel da escola, do professor, da linguagem, da comunicação e das ferramentas no processo de ensino e aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos. A escola não deve ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas um ambiente que favoreça a construção do conhecimento crítico e reflexivo.

O professor, como mediador do saber, tem a responsabilidade de orientar, questionar, estimular a curiosidade e proporcionar condições para que os alunos desenvolvam suas próprias habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Para além disso, é importante que os profissionais da Educação compreendam que a prática docente enfrenta desafios crescentes ligados a concepções filosóficas e ideológicas que interferem nos processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento global de seus alunos e na Educação como um todo. Mesmo que

as políticas públicas, por vezes, atuem contra a autonomia do professor, é fundamental que ele encontre caminhos para exercer seu papel com responsabilidade e compromisso, garantindo uma formação crítica e reflexiva aos estudantes.

Para finalizar, reforçamos a importância do livro didático como um recurso essencial na integração das tecnologias, desde que utilizado de forma intencional e alinhada às práticas pedagógicas, garantindo uma aprendizagem significativa e conectada às demandas educacionais. Dessa forma, fica evidente que a formação docente e a integração planejada, consciente da tecnologia são fundamentais para potencializar o ensino e a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Pedro. (coord.) **Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais**. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, 2001. Disponível em: <http://www.dgisd.minedu.pt/fichdown/livrocompetencias/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>. Acesso em: 27 jan.2024.
- AGUIAR, Márcia Ângela. Reformas Conservadoras e a Nova Educação: Orientações Hegemônicas no MEC e no CNE. **Educ.Soc.** 2019, 40: e0225329. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2024.
- AMIEL, Tel. AMARAL, Sérgio Ferreira do. Nativos e Imigrantes: Questionando o conceito de fluência tecnológica docente. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Volume 21, Número 3, 2013. Disponível em <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/rbie/article/view/1661/2454>. Acesso em: 02 jan.2025.
- ANTUNES, André. **OCDE: gasto público em educação no Brasil caiu 2,5% ao ano entre 2015 e 2021**. FIOCRUZ, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2024. Disponível em <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/ocde-gasto-publico-em-educacao-no-brasil-caiu-25-ao-ano-entre-2015-e-2021>. Acesso em: 03 fev. 2025.
- APPLE, Michael Whitman. Comparando projetos neoliberais e desigualdade em educação. In: **GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (org.)**. Currículo e políticas públicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens Quebradas: Trajetórias e Tempos d fev. e Alunos e Mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- AZZARI, Eliane Fernandes. Custódio, Melina Aparecida. Fanfics, Google Docs A Produção Textual Colaborativa. In: Rojo, Roxane. **Escol@ Conectad@ os multiletramentos e as TICs**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013, p.74.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. Volóchinov, Valentin Nikoláievitch. **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 16. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASTOS, Marcelo de Andrade. **Considerações sobre o conceito de currículo e seu papel na universidade**. XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Tempo, Espaços e Contextos, 2013. PUC, São

Paulo. Disponível em: Disponível em:

https://www4.pucsp.br/webcurriculo/edicoes_anteriores/encontro-pesquisadores/2013/downloads/anais_encontro_2013/oral/marcelo_de_andrade_bastos.pdf. Acesso em: 26 jan. 2024.

BELLO, Mess Lane de Souza. **A literatura no ensino médio**: possibilidade e limites do livro didático de língua portuguesa. 2020. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2020. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9255769. Acesso em: 31 maio 2024.

BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de. Em busca da Qualidade PNLD – História – 1996 – 2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org).

Livros Didáticos de História e Geografia. Avaliação e Pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 27 – 53.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. (1993). **Tese** (Doutorado) Universidade de São Paulo. Disponível em <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28062019-175122/pt-br.php>. Acesso em 17 jun. de 2024.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livros didáticos: concepções e uso**. Recife: Secretaria da Educação e Esporte de Pernambuco, 1997. Coleção Qualidade do Ensino, Série: Formação do Professor.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). In: **Revista Educação e Pesquisa**, vol.30, n.3, São Paulo, p. 475-491, set./dez. 2004.

BLOG. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/blog/>>. Acesso em: 02 fev.2025.

BONINI, Adair; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In: COSTA HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões adjacentes. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019. p. 17-40.

BORTOLOZZO, Rodrigues de Souza. Variação Linguística nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio na Região Sudoeste Mato-Grossense. 2022. Universidade Estadual do Mato Grosso. **Tese** (Doutorado). Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11842458 Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.091, de 18 abril de 1983**. Altera a denominação da Fundação Nacional de Material Escolar, a que se refere a Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, amplia suas finalidades e dá outras providências. Brasília, DF, 1983.

Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7091.htm#art2. Acesso em: 02 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1985. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/d91542.htm. Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002630.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2023

BRASIL. **Decreto Nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Brasília, DF: MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dec327699.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657%3Aparametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859. Acesso em: 5 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 38, de 15 de outubro de 2003**. Prove as escolas do ensino médio das redes estadual, do Distrito Federal e municipal de livros didáticos de qualidade, para uso dos alunos, abrangendo os componentes curriculares de Português e Matemática por meio do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM. Brasília, DF, CNE/FNDE, 2003. Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/legislacao/resolucoes/2003/resolucao-cd-fnde-no-38-de-15-de-outubro-de-2003>. Acesso em: 02 fev.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **A Educação no Brasil na década de 90**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: 1991-2000 – Brasília: Inep/MEC, 2003. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/a_educacao_no_brasil_na_decada_de_90_1991_2000.pdf. Acesso em: 02 fev.2025.

BRASIL. **Resolução nº 18, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre o PNLA- Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA 2008. Brasília, DF, CD/FNDE, 2007. Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2007/resolucao-cd-fnde-no-18-de-24-de-abril-de-2007>. Acesso em: 02 fev.2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF, Presidência da República, 2009. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 02 fev.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pcnem>. Acesso em: 5 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7084.htm. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **CONAE 2010: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação – Documento Final**. Brasília, DF: MEC, 2010c. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD e PNBE: Aspectos Pedagógicos**. MEC, SEB, 2012a. Disponível em https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Encontros/13o_2012/palestra_jane_cristina.pdf. Acesso em: 02 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 02 de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192. Acesso em: 02 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de

Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2022/01/PORTARIA-No-1.145.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 26 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017**. Dispõe sobre o Fórum Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: <Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27402353_PORTARIA_N_577_DE_27_DE_ABRIL_DE_2017.aspx >. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: MEC, 2017c. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/emti_Portaria-727-de-junho.pdf . Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017d. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13415&ano=2017&ato=115MzZE5EeZpWT9be> . Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio#curriculos-bncc-e-itinerarios>. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 7 set. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Convocação nº 03/2019** .Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.Secretaria de Educação Básica.–CGPLI. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-ainformacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultaseditais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13__RETIFICACAO_07.04.2021.pdf. Acesso em: 2 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio: Perguntas e Respostas**. Brasília, 2020a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep**. Brasília, 2020b. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico>. Acesso em: 20 jan.2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia PNLD 2020**. Brasília, DF, 2020c. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/guia-pnld-2020>. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 521 de 13 de julho de 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Diário oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2021, 2021a. Disponível em: <https://s4.static.brasilescila.uol.com.br/vestibular/2021/07/portaria-2021-novo-ensino-medio.pdf>. Acesso em 16 jan. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Histórico**. Brasília, DF, 2021b. Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em: 8 de fev. 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Dados Estatísticos PNLD – Anos Anteriores**. Brasília, 25 out. 2021, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-pnld-anos-anteriores>. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.614, de 2024**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio de 2024-2034. Congresso Nacional, Brasília, 2024a. Disponível em https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm. Acesso em 23 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Congresso Nacional, Brasília, 2024b. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm. Acesso em: 06 de fevereiro de 2025.

BUNZEN, Clécio. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. 168 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2005.361369>. Acesso em: 18 ago. 2024.

BUNZEN, Clécio. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. **Estudos Linguísticos**, Campinas, ano 34, p. 557-562, 2007. Disponível em: <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/construcao-de-um-objeto-1329.pdf?/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/construcao-de-um-objeto-1329.pdf>. Acesso em: 31 maio 2024.

BRASÃO, Maurício dos Reis. A Educação contemporânea sob a perspectiva do neotecnicismo. **Revista Diálogo Educacional**, v.24, n.81, p.1067-1081, 2024. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v24n82/1518-3483-rde-24-82-1067.pdf>. Acesso em 02 fev. 2025.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serv. Soc.**, São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos digitais, apropriação tecnológica e inovação. *In*: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO.3.,29-31 out 2009, Belo Horizonte. **Anais**. Disponível em https://nehte.blogspot.com/p/publicacoes_29.html Acesso em: 03 nov.2024.

CANDIDO, Jucileide Maria Oliveira. Cultura digital em livros didáticos de português do ensino médio aprovados pelo PNLD - 2021. (2023) **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal de Campina Grande. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13525076. Acesso em 07 jun.2024.

CARVALHO, Lena Costa. **Livros didáticos do Novo Ensino Médio: o choque do PNLD 2021**. Setentia Plataforma, 2021. Editora Paradox Zero Ltda. Disponível em <https://sententia.com.br/lenacostacarvalho/2021/livros-didaticos-novo-ensino-medio-pnld/>. Acesso em: 24 jan.2024.

CASSAB, Mariana. MARTINS, Isabel. **A escolha do livro didático em questão**. IV ENPEC - ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. 25-29 de novembro de 2003. Bauru, São Paulo. Disponível em: <https://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/ORAIS.pdf> Acesso em:06 jun.2024.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede - A era da informação: economia, sociedade e cultura**; Volume 1, São Paulo: Editora Paz e Terra, 8a. ed., 2005.

CASTRO, Vanessa Gomes de; TAVARES, Thiago Rodrigues. O contexto político e social das políticas educacionais no Brasil: de 1930 a 2017. **Acesso Livre** n. 7

Jan-Jun. 2017. Disponível em:

https://revistaacessolivre.files.wordpress.com/2017/06/002_contexto_1930-2017.pdf. Acesso em 14 jan. 2025.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 95-112, jan./abr. 2020. Disponível em:

<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4557/3777>. Acesso em: 27 ago. 2022.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Mercado de livro didático no Brasil. [on-line] **I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial**. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em:

<http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/celia_cristinacassiano.pdf>. Acesso em 02 jan.2023.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007), 2007**. Colégio Estadual Martinho Salles Brasil. Disponível em: Acesso em: 02 fev. 2025.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **Materiais didáticos e ensino na escola básica: impactos no currículo e na produção editorial brasileira**. Remate de Males, Campinas, v.34, n. 2, p. 375-396, jul./dez. 2014.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil no Século XXI** [recurso eletrônico] A entrada do capital espanhol na educação nacional. 1.ed, São Paulo. Editora Unesp Digital, 2017. Disponível em

https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=YiHxDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT69&dq=livro+didatico&ots=BbRwq8xZHJ&sig=ZGeohy85e6wsQITffwHOBiQiu5l&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false Acesso em 16 jun.2024.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil**. Em Aberto, Brasília, v. 33, n. 107, p. 95-112, jan./abr. 2020. Disponível em:

<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4557/3777>. Acesso em 27 ago.2022.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. [on-line] **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. Disponível em: Acesso em: 05 jan.2023.

CORACINI, Maria José Rodrigues Farias. O Processo de Legitimação do Livro Didático na Escola de Ensino Fundamental e Médio: Uma Questão de Ética. In: CORACINI, M. J. R. F. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: Língua Materna e Língua Estrangeira**. 1. ed. São Paulo, Campinas: Pontes, 1999, p. 33-43.

CORTÊS, Alessandra. O Novo Ensino Médio e a Platafomização do Ensino De Língua Portuguesa no Estado do Paraná. **ESTAGIAR- Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa**,5, Londrina. **Anais**. Universidade Estadual de Londrina, v.1,n.5,2023. Disponível em <https://anais.uel.br/portal/index.php/estagiar/article/view/2264> . Acesso em 05 jan.2025.

CORTINAZ, Tiago. A Construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares. **Tese** (Doutorado) -Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes,1991.

CRUZ, Sónia. O Podcast no ensino básico. *In*: CARVALHO, Ana Amélia Amorim (org.). **Actas do Encontro sobre Podcasts**. Braga: CIEd, 2009. p. 65-80. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9991>. Acesso em: 18 ago. 2024.

DANTAS, Lúcio Gomes; MACHADO, Michelle Jordão. (orgs) **Tecnologias e educação: Perspectivas para gestão, conhecimento e prática docente**. São Paulo, Sp. FTD, 2014.

Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO.

DIAS, Isabel Simões. **Competências em educação: conceito e significado pedagógico**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, 2010.

DIONÍSIO, Ângela; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Livro didático de português: múltiplos olhares**. Campina Grande-PB: EDUFCG, 2020. ISBN: 978-65-86302-00-4. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/29896>. Acesso em: 31 maio 2024.

DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. **O enigma da competência em educação**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes.; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 35, n. 2, p. 291 - 306, 2019. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>. Acesso em: 02 fev. 2025.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001a.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001b.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ECO, Umberto. **O nome da rosa**. Tradução de Maria Celeste Pinto. São Paulo: Círculo de Leitores, 1980.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JÚNIOR, José Hamilton. **Práticas de Língua Portuguesa**. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2020.

FERREIRA, Rita de Cássio Cunha. **A comissão nacional do livro didático durante o estado novo (1937 - 1945)**. Assis 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo, Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara z. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Alexandre Siqueira. **A Base Nacional Comum Curricular e a educação banqueira**, 2016. Disponível em https://www.academia.edu/28265282/A_Base_Nacional_Comum_Curricular_e_a_educa%C3%A7%C3%A3o_banqueira. Acesso em: 27 jul.2024.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.** 23 (80)-Set 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/#>. Acesso em: 02 de fev. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Dossiê: "Políticas públicas de responsabilização na educação" **Educ. Soc.** 33 (119) Jun. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVv/>. Acesso em 03 fev. 2025.

FUZA, Ângela Francine. OHUSHI, Márcia Cristina Greco. MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011. Disponível em https://www.academia.edu/29342669/Concep%C3%A7%C3%B5es_de_linguagem_e_o_ensino_da_leitura_em_l%C3%ADngua_materna. Acesso em 03 nov.2023.

GAMBA Jr., Nilton; JOBIM e SOUZA, Solange. Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. **Revista Brasileira de Educação** Set/Out/Nov/Dez 2002 Nº 21. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fwDd54csq46LcvLJsLLhwBC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 16 abr. 2023.

GARBIN, Elisabete Maria. Conectados por um fio: alguns apontamentos sobre Internet, culturas juvenis contemporâneas e escola. *In*: **Dayrell, J. Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio**. Salto para o futuro, Ano XIX boletim 18 – novembro, 2009.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil**. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. **In: O texto na sala de aula**. São Paulo, Ática, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em file:///C:/Users/aline/Downloads/GIL-%202002-%20Como%20Elaborar%20Projeto%20de%20Pesquisa.PDF . Acesso em: 05 maio 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 mai./jun. 1995. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/20595/S0034-75901995000300004.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 25 jul.2022.

GOMES, **Adriel Arthur de Oliveira**; COPATTI, Carina. Política Nacional do Livro Didático e o PNLD 2021: reflexões a partir das coleções didáticas de Ensino Médio voltadas à grande área de ciências humanas e sociais aplicadas. **REPOD-Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 12, n. 2, p. 928-952, mai./ago. 2023. Disponível em https://www.academia.edu/106112736/Pol%C3%ADtica_Nacional_do_Livro_Did%C3%A1tico_e_o_PNLD_2021_reflex%C3%B5es_a_partir_das_cole%C3%A7%C3%B5es_did%C3%A1ticas_de_Ensino_M%C3%A9dio_voltadas_%C3%A0_grande_%C3%A1rea_de_ci%C3%A2ncias_humanas_e_sociais_aplicada. Acesso em: 20 jan.2025.

HELENO, Carolina Ramos. Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial. (2017). **Dissertação** (Mestrado). Universidade Estadual de Feira de Santana. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Disponível em <https://encr.pw/1ZTnF>. Acesso em: 27 jul.2014.

HYPERLINK. *In*: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/hyperlink/>>. Acesso em: 02 fev.2025.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. *In*: **Educação: teoria e prática**. Vol. 21. n. 38. out./dez. 2011. Rio Claro, SP, Brasil. Disponível em

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265/4147>. Acesso em 20 jan.2025.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. (Org) **Ensino Médio, construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.

LAJOLO, Marisa. **Livro Didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. Disponível em <https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-estadual-do-maranhao/pedagogia-licenciatura/marisa-lajolo-livro-didatico/37029067> . Acesso em: 15 jul.2024.

LEFFA, Vilson José. Interação virtual versus interação face a face: o jogo de presenças e ausências. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E INTERAÇÃO, 2005, São Leopoldo. **Anais**. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

LIRA, Josceline. PEREIRA, Mécia Katarina Sena. FELL André Felipe de Albuquerque. RESENHA CRÍTICA: A geração superficial: que a Internet está fazendo com os nossos cérebros. NAVUS: **Revista da Gestão e Tecnologia**. v. 7 n. 2 (2017). Disponível em <https://navus.sc.senac.br/navus/article/view/512> Acesso em: 16 jan.2024.

LOMBARDI, José Claudinei. COLARES, Anselmo Alencar. Escola pública, projeto civilizatório burguês versus práxis emancipadoras. **Revista USP**. São Paulo nº 127 p. 11-26 (2020). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180014>. Acesso em: 31 maio 2024.

LUDKE, Menga. ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino). Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf. Acesso em: 25 jul.2022.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, v. 5(1), p. 70-82, jan./jun. 2012.

MARCHI, Caio Favero. **O cérebro eletrônico que me dá socorro: Os impactos da Inteligência Artificial Generativa e os usos do ChatGPT** na educação. 2023. Disponível em: Acesso em 05 jan.2025.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A Base Nacional Comum Curricular: Um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Revista Germinal**:

Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em <https://encr.pw/GMTRc>. Acesso em 27 jul.2024.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2009.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da Educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. Fundação Carlos Chagas. n.118, mar.2003, p.89-117.

MAZZI, Lucas Carato; AMARAL-SCHIO Rúbia Barcelos. A trajetória histórica dos livros didáticos: um foco nas políticas públicas implementadas nos séculos XX e XXI. **INTERMATHS**, Rio Claro, SP, Vol. 2, N. 1, Jan - Jun 2021, p. 88 – 105. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/352880294_Uma_trajetoria_historica_dos_livros_didaticos_um_foco_nas_politicas_publicas_implementadas_nos_seculos_XX_e_XXI#fullTextFileContent. Acesso em: 02 fev.2025.

MELLO, Guiomar Namó de. **Currículo da educação básica no Brasil: concepções e políticas**. 2014. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/08/guiomar_pesquisa.pdf>. Acesso em: 26 ago.2022.

MENEGASSI, Renilson José; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. Conceitos de leitura. *In*: **MENEGASSI, R. J. (Org). Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2005. p. 15-40.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

MIRANDA, Sônia Regina; LUCA, Tânia Regina. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.24, n.48, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n48/a06v24n48.pdf/>>. Acesso em: 20 set. de 2024.

MORAN, José Manuel. **O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD** - uma leitura crítica dos meios. Palestra proferida pelo Professor José Manuel Moran no evento " Programa TV Escola - Capacitação de Gerentes", realizado pela COPEAD/SEED/MEC em Belo Horizonte e Fortaleza, no ano de 1999. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>. Acesso em: 09 de fev. 2025.

MORAN, José Manuel. **Educação inovadora na Sociedade da Informação**. São Paulo, 2000. Disponível em <https://www.ufrgs.br/nucleoead/documentos/moranEducacao.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2025.

MORAN, José Manuel. Como serão as aulas nos próximos anos? *In*: moran.eca.usp.br. **Educação Transformadora**. São Paulo, 25 set, 2020. Disponível em <https://moran10.blogspot.com/2020/09/como-acelerar-as-mudancas-na-educacao.html>. Acesso em: 19 jan. 2025.

MORAN, José Manuel. Educador e designer de ecossistemas inovadores na Educação. *In: moran.eca.usp.br. Educação Transformadora*. São Paulo, out, 2023. Disponível em <https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2023/10/As-aulas-nos-proximos-anos-1.pdf>. Acesso em 19 jan. 2025.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **Revista Hist. Educ.** (On-line) Porto Alegre v. 20 n. 50 set./dez., 2016 p. 119-138. Disponível em <https://www.scielo.br/j/heduc/a/cwYpSWdmxxpLjK7ZRGfxhmc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 17 jun.2024.

OLIVEIRA, João Batista Araújo et al. **A política do livro didático**. Campinas: UNICAMP, 1997.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo; SOUZA, Waleska Medeiros de; PERUCCI, Leidelaine Sérgio. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 47-76, dez. 2018. DOI: 10.18593/r.v43iesp.16491. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16491>. Acesso em: 20 jan. 2025.

OLIVEIRA, Célia Trajano de. Livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Médio: uma análise na perspectiva da Educação Linguística (2023). **Tese** (Doutorado). Pontifícia Universidade de São Paulo. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14495261. Acesso em: 31 maio 2024.

OpenAI. ChatGPT. 2025. <https://www.openai.com/chatgpt>.

OTA, Ivete Aparecida da. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educar Em Revista**, (35), 211–221. 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/cx7FcNwc4G896mFY7PCwT6N/#ModalTutors> Acesso em 16 jun.2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018.

PARANÁ. **Instrução Normativa Conjunta nº008/2021 - DEDUC/DPGE/SEED – Retificada**. Dispõe sobre a Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná a partir do ano letivo de 2022. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEED Diretoria de Educação – DEDUC Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar – DPGE. Paraná, 2021. Disponível em https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-01/instrucao_normativa_conjunta_0082021_deducdpgeeed_retificada.pdf Acesso em: 16 mar.2024. SEED Diretoria de Educação – DEDUC Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar – DPGE. Retificada. Paraná, 2024. Disponível em <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@0c9cab2b-a273-4599-b672-14ed390f809f&emPg=true>. Acesso em 06 de fev. 2025.

PARANÁ. **Lei Estadual nº21.658/2023**. Institui o Programa Paraná Integral. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, Curitiba, PR, 2023. Disponível em https://www.aen.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2023-09/pl416.2023lei21.658_ass.pdf. Acesso em 08 de fev. De 2025.

PARANÁ. **Instrução Normativa Conjunta nº002/2025 - DEDUC/DPGE/SEED** Dispõe sobre a Matriz Curricular do Ensino Médio da rede estadual de ensino do Paraná. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEED Diretoria de Educação – DEDUC Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar – DPGE. Paraná, 2025. Disponível em <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gft-escriba-seed@0c9cab2b-a273-4599-b672-14ed390f809f&emPg=true>. Acesso em: 08 de fev. de 2025.

PASOLINI, Pier Paolo. **Os jovens infelizes**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PEDRO, Brenda Michelle Buhr. O material físico em tempos digitais: como os livros didáticos de Língua Portuguesa educam para a leitura de textos multissemióticos? (2022) **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/view/TrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13595557#. Acesso em: 07 jul.2024.

PEIXOTO, Joana. ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educ Soc**. 2012Jan;33(118):253–68. (2012). Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/fKjYHb7qD8nK4MWQZFchr6K/#>. Acesso em: 07 jun.2024.

PEREIRA, Helitania dos Santos. "Trouxeste a chave?" Letramento literário no ensino médio: uma análise da BNCC e de livros didáticos do PNLD 2018. **Tese** (Doutorado). Universidade Federal da Bahia. (2023) Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/view/TrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14633412. Acesso em: 31 maio 2024.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa** (Formação de professores EAD 18), v. 1., ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-75.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Tradução. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999a. Disponível em https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html Acesso em: 24 out. 2022.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências é viras as costas aos saberes? Pátio. **Revista Pedagógica**, 1999b. Disponível em: <https://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29108-29126-1-PB.pdf> Acesso: 28/08/2022.

PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da Pedagogia Histórico Crítica. **Revista Trabalho** Necessário.V.18, nº 36-2020 (maio-ago). Disponível em <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/42813/24112> Acesso em: 01 nov.2022.

PLEBANEK, Daniel J. JAMES, Karin H. Why Handwriting is Good for Your Brain? *In: Frontiers for your Mind*. Abril 2022. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/359768763_Why_Handwriting_is_Good_for_Your_Brain. Acesso em 17 nov.2024

PODCAST, *In: CONCEITO DE*, Dicionário Online. Disponível em: <https://conceito.de/podcast>. Acesso em: 05 mar. 2024.

PORTAL. *In: DICIO*, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/portal/>>. Acesso em: 02 fev.2025.

PRENSKY, Marc. **A aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2021. Livro Eletrônico. Disponível em https://play.google.com/books/reader?id=ipBNEAAAQBAJ&pg=GBS.PT12_157&hl=pt-BR&source=gbs_atb . Acesso em 21 jan.2024

PUENTEDURA, Ruben Rodolfo. **Transformation, technology, and education**. *In: Ruben R. Puentedura, Ph.D.* Hippasus. Maine, EUA, 2006. Disponível em <http://hippasus.com/resources/tte/>. Acesso em: 25 out. 2024.

PUENTEDURA, Ruben Rodolfo. **Building transformation: An introduction to the SAMR model** *In: Ruben R. Puentedura, Ph.D.* Hippasus. Maine, EUA, 2014. http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/08/22/BuildingTransformation_AnIntroductionToSAMR.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

QUIZZ. *In: DICIO*, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/quizz/>>. Acesso em: 02 fev.2025.

RAMAL, Andrea Cecilia. **Avaliar na cibercultura**. Porto Alegre: Revista Pátio: Artmed, 2000. Disponível em: http://www.escoladavida.eng.br/participantes%20da%20escola%20da%20vida/Avaliar_na_Cibercultura.pdf. Acesso em: 18 ago. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, Barbara. Entre a gramática tradicional e a prática de análise linguística nas atividades em livros didáticos de língua portuguesa no ensino médio: Um estudo dialógico (2019). **Dissertação** (Mestrado) . Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7833729 . Acesso em: 31 maio 2024.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. e MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguagens, códigos e suas tecnologias. *In: SEB/MEC (org.), Orientações Curriculares do Ensino Médio*. 1ª ed., Brasília, MEC/SEB, 2004, p. 14-59.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 264 p.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTANA, Neidson Dionísio de. Livro didático de Língua Portuguesa: contribuições às práticas de multiletramentos no Ensino Médio. 2018. **Dissertação** (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?cluster=7244603122906573913&hl=en&oi=scholar> . Acesso em 05 jan.2024.

SANTOS, Nadson Araujo dos. Das páginas às telas: o lugar do (não) lugar dos gêneros digitais no livro didático de Português. (2019) **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal de Alagoas. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7670957 Acesso em 07 jun.2024.

SANTOS, Oton Magno Santana dos. BOMFIM, Natanael Reis. O livro didático como objeto da história da educação brasileira. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo:2020. Universidade Cidade de São Paulo, v. 13, n. 1, p. 92-105 Jan/abr. 2020.

SANTOS, Rodrigo Alves dos. OS PCN COMO POLÍTICA UNIFICADORA DE UM CURRÍCULO NACIONAL: impasses e desafios na trajetória da implementação de um documento-base para a educação formal no Brasil. **VII Jornada Internacional de Políticas Públicas**. São Luís, Maranhão, 25-28 ago. 2015. Disponível em <https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo13/os-pcn-como-politica-unificadora-de-um-curriculo-nacional-impasses-e-desafios-na-trajetoria-da-implementacao-de-um-documento-base-para-a.pdf>. Acesso em 03 fev.2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados. 2008.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013.

SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da Educação no Brasil**. Brock, Colin e Simon Schwartzman, editores. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. Disponível em <https://acesse.dev/aHSVv> . Acesso em: 24 jul.2024.

SCORSOLINI-COMIN, Fábio; INOCENTE, David F.; MATIAS, Alberto B. Análise de Ferramentas de Interação e Comunicação em Ambiente Virtual de Aprendizagem a partir de Contribuições de Bakhtin. **Revista EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - v. 19, n.32, jan.-jun.-2009, p.173-189. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v19n32/v19n32a12.pdf> Acesso em 16 abr.2023.

SCORSOLINI-COMIN, Fábio; AMORIM, Kátia Corporeidade: uma revisão crítica da literatura científica. **Psicologia em Revista**, v. 14, n.1. p. 189-214, 2008.

SELWYN, Neil. Educação e tecnologia: questões críticas. *In*: FERREIRA, Giselle M. S.; Rosado, Luiz Alexandre S.; Carvalho, Jaciara de Sá (Orgs.). **Educação e tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: SESES, 2017. p. 85-102.

SILVA, Flávio Brandão. A abordagem da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa em instituições públicas de ensino do Estado do Paraná. (2017). **Tese** (Doutorado). Universidade Estadual de Londrina. Disponível em <https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/563e98b7-624f-4f7c-8608-164a1c5dfa32/content>. Acesso em: 07 mar 2025.

SILVA, Patrícia Grasel da; LIMA, Dione. Sousa. Padlet como ambiente virtual de aprendizagem na formação de profissionais da educação. **RENOTE -Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 16, n. 1, p. 1-10, 2018.

SILVA JUNIOR, Augusto Rodrigues da. GANDARA, Lemuel da Cruz. Bakhtin e cinema: Tradução coletiva e Dialogismo em Orgulho e Preconceito de Jane Austen. *In*: **II Encontro de Estudos Bakhtinianos Vida, Cultura, Alteridade. [Encontro Bakhtiniano com a Vida e as Esferas Culturais]**. EEBA/2013 – Caderno 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. 260p.

SITE. *In*: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/site/>>. Acesso em: 02 fev.2025.

SOBRAL, Adail. Filosofias (e filosofia) em Bakhtin. *In*: **BRAIT, B. Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 123-150.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, Autoria e Livro Didático. *In*: CORACINI, Maria José (Org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

SOUZA, Valdinei Costa. Política de formação de professores para a educação básica a questão da ISOBE, R. M. R.; ANDRADE, F. G.; PEDROSA, N. B.; SANTOS, R. A. S.; VIEIRA, C. M. N.; NAGLIS, S. G. B. igualdade. *In*: **Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 58 jul.-set. 2014. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n58/06.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2023.

SOUZA, Danielle Ferreira de. Literatura da seca em livros didáticos de língua portuguesa do 3º ano do ensino médio. 2020. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Estadual de Montes Claros. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10818597 Acesso em: 31 maio 2024.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Livro didático em Geografia, do processo de avaliação à sua escolha**. O livro didático em questão. 2006. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240livrodidatico.pdf>. Acesso em: 10 dez.15.

STRAY, Chris. Qui a Nominor Leo: Vers une sociologie historique du manuel. *In*: CHOPPIN, Alain. (Org.). **Histoire de l'éducation**, nº 58 (numéro spécial). Manuels scolaires, États et sociétés. XIX e- XX e siècles, Ed. INRP, 1993.

STANKEVECZ, Priscila de Fátima; CASTILLO, Noela Ivernizzi. A construção da Base Nacional Comum Curricular na mídia: que atores e posições foram veiculados pelo jornal Folha de São Paulo? **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 31-48, jan./abr. 2018. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/324906830_A_construcao_da_Base_Nacional_Comum_Curricular_na_midia_que_atores_e_posicoes_foram_veiculados_pelo_jornal_Folha_de_Sao_Paulo. Acesso em: 03 fev. 2025.

STREAMING. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/streaming/>>. Acesso em: 02 fev.2025.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1997.

VALENTE, José Armando. Por que o Computador na Educação? In: VALENTE, José Armando (org.). **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas, SP: Unicamp/Nied, 1993. p. 10.

VALENTE, Maria Odete. A Educação para os Valores. In: PIRES; Eurico Lemos; ABREU, Isaura; MOURÃO, Camilo (ed.). **O Ensino Básico em Portugal**. Porto: Edições Asa, 1989. p. 133-172.

VERCEZE, Rosa Maria Aparecida Nechi; SILVINO, Eliziane França Moreira. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, p.83-102, jan. 2008. Disponível em: Acesso em: 21 mar. 2023.

YOUTUBE. In: **CONCEITO DE**, Dicionário Online. Disponível em: <https://conceito.de/youtube>. Acesso em: 05 mar. 2024.

WIKI. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/wiki/>>. Acesso em: 02 fev.2025.

WOLF, Maryanne. **O Cérebro no mundo digital: Os desafios da leitura na nossa era**. Editora Contexto, 2016. Disponível em <https://elivros.love/livro/baixar-livro-o-cerebro-no-mundo-digital-maryanne-wolf-em-epub-pdf-mobi-ou-ler-online>. Acesso em: 03 fev. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ANÁLISE DOS EVENTOS COM A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

CATEGORIA SUPLEMENTAÇÃO (S): Atividades desta categoria referem-se ao uso de tecnologia o acréscimo de conteúdo para o livro didático. São conteúdos nos formatos escrito, imagético e sonoro, disponibilizados através de *links*

- A) SUBCATEGORIA CONTEÚDO ESCRITO (S1): 08
 - B) SUBCATEGORIA CONTEÚDO IMAGÉTICO (S2): 19
 - C) SUBCATEGORIA CONTEÚDO SONORO (S3):3
- TOTAL DE OCORRÊNCIAS: 30

SUBCATEGORIA CONTEÚDO ESCRITO (S1): Material escrito disposto em sites, portais e blogs.

1. Para conhecer um pouco a história da Neurociência e saber mais sobre o cérebro e as emoções, entre outras questões relacionadas ao tema, você pode se reunir com alguns colegas e ler o artigo “Neurociência, uma forma de entender o comportamento da mente”. Disponível em: https://amenteemaravilhosa.com.br/neurocienciacomportamento-mente/ . Acesso em: 28 jun. 2020. (162)

2. P L A N A L T O. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm . Acesso em: 3 set. 2020. Neste link, você tem acesso à leitura completa da Lei nº 11.340/2006, também conhecida como Lei Maria da Penha, que entrou em vigor desde agosto de 2006. O objetivo da criação dessa lei é haver mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra as mulheres brasileiras. (p.96)

3. INEP. Enem. Disponível em: https://enem.inep.gov.br/antes#prepare-se-para-provas . Acesso em: 15 set. 2020. Neste link do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), responsável pela elaboração e aplicação do Enem, você tem acesso à página do participante desse exame. Na área “Prepare-se para as provas”, há várias informações que podem auxiliá-lo no processo de preparação para o Enem. (p.97)
--

4. Alguns *sites* e aplicativos podem ser úteis, como o Portal Transparência (<http://www.portaltransparencia.gov.br/>), os *sites* da Câmara dos Deputados (<https://www.camara.leg.br/>) e da Assembleia Legislativa do seu Estado e o aplicativo Meu Deputado. (p.114)

5 Cultura Genial. Blogue de arte e literatura. Disponível em: <https://www.cultura-genial.com>. Acesso em: 13 jul. 2020. Esse blogue é um dos vários espaços da Internet dedicados à poesia em língua portuguesa. Você pode visitá-lo e compartilhar o link para divulgar a obra de escritores extraordinários de várias épocas e lugares. (p.261)

6. JOVEM Aprendiz. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2019/12/05/como-funciona-programa-jovemaprendiz.htm>. Acesso em: 13 jul. 2020. O programa Jovem Aprendiz é uma forma de contratação de jovens para estimular o primeiro emprego e a profissionalização. Para conhecer mais sobre essa iniciativa do Governo Federal, você pode ler a reportagem. (p.264)

7. Escritas.org. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/agostinho-neto>. Acesso em: 9 set. 2020. O *site* escritas.org dedica-se a divulgar produções poéticas de escritores consagrados e de novos autores. Na página dedicada a Agostinho Neto, você poderá conhecer alguns poemas desse escritor. Outros poetas africanos de língua portuguesa também têm obras publicadas nesse espaço virtual. (p.307)

8. Todos os contos, de Clarice Lispector. Rocco Digital, 2016. Em 2020, comemorou-se o centenário de nascimento de Clarice Lispector. Uma boa forma de você conhecer a obra literária dessa escritora reconhecida internacionalmente é ler seus contos. Em vários deles, Clarice Lispector trabalhou as relações entre pessoas e animais, como em “Tentação”. Alguns desses contos são: “Uma galinha”, “Uma história de tanto amor”, “Macacos”, “Uma esperança” e “O búfalo”. (p.277)

SUBCATEGORIA CONTEÚDO IMAGÉTICO (S2): Material disposto em filmes, vídeos, curtas-metragens.

1. Extraordinário. Direção de Stephen Chbosky. 2017 (113 min). Baseado no livro homônimo de Raquel Jaramillo, o filme acompanha a jornada do garoto August Pullman, no seu primeiro ano em uma escola pública. Pullman é um garoto que tem uma deformidade facial e acaba sendo vítima de bullying. Com a ajuda dos pais e de outras crianças, ele vai aprendendo que é possível encontrar um modo de ser aceito e enfrentar situações desagradáveis. (P.22)

2. Emmanuelle Laborit. Editorial Caminho, 2000. Nesta autobiografia, a atriz de cinema e teatro francesa Emmanuelle Laborit, que é deficiente auditiva profunda (isto é, não é capaz de perceber nenhum som), narra como é crescer convivendo com uma família

cujas pessoas não são deficientes auditivas. No relato, ela aborda a aprendizagem da língua de sinais, a adolescência, as dificuldades encontradas para se descobrir e se aceitar e a busca pela própria personalidade. Apresenta também a relação especial que desenvolveu com a irmã, por quem foi auxiliada e com quem mais se comunicava. Crisálida. Direção de Serginho Melo. 2016 (17 min). Este curta-metragem, concebido pela produtora de audiovisual Alessandra da Rosa Pinho, narra a relação entre deficientes auditivos e não deficientes, em situações cotidianas. É considerado a primeira ficção totalmente bilíngue em português e na língua de sinais brasileira. (p.30)

3. Mar português. Poema de Pessoa musicado por André Luiz Oliveira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tu7-ShLz-bl>. Acesso em: 3 jun. 2020. Os poemas de Fernando Pessoa já inspiraram diversas canções. Uma delas é a produzida pelo músico e arranjador baiano André Luiz Oliveira, que pode ser encontrada no endereço indicado. Em 2015, o músico reuniu três CDs, dois DVDs, um álbum de fotos e o próprio livro com os poemas de Pessoa em uma caixa de madeira, com o título Mensagem, lançada especialmente em homenagem ao poeta, cuja morte, nessa data, completava 80 anos. É de uma das interpretações desse material que se fez o vídeo aqui sugerido (p.75)

4. *Morte e vida severina*. Animação dirigida por Afonso Serpa, inspirada em quadrinhos do cartunista Miguel Falcão feitos para recontar *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto. Produção TV Escola. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=clKnAG2Ygyw>. Acesso em: 29 jul. 2020. Para conhecer o auto de Natal de João Cabral de Melo Neto, você pode assistir à sua adaptação para os quadrinhos, feita por Miguel Falcão, e depois animada, transformada em filme. A adaptação preserva o poema na íntegra, que é declamado ao longo da animação. (p.262) (p.262)

5. Marley e eu. Direção de David Frankel. 2008 (120 min). No filme, discute-se, de forma sensível, questões que envolvem a convivência de uma família com um cão, Marley, desde o início de sua vida, quando foi adotado por um casal de jornalistas, até seu envelhecimento. O audiovisual foi inspirado no best-seller de mesmo título, do escritor estadunidense John Grogan, publicado em 2005. (p.277)

6. Em Narradores de Javé há uma situação dramática e, ao mesmo tempo, divertida, em que o registro escrito da história de um lugar, a pequena cidade de Javé, na Bahia, ganha importância central, quase tornando-se “personagem” do filme. Nessa história, os moradores dessa localidade se reúnem para tentar impedir que ela seja inundada por uma barragem, e o modo como intentam isso é produzir um documento que comprove a existência de um patrimônio histórico associado ao lugar. (p.294)

7. Estrelas além do tempo. Direção de Theodore Melfi. 2016 (217 min). Durante a Guerra Fria, Estados Unidos e União Soviética disputavam a corrida espacial, ao mesmo tempo que a sociedade estadunidense passava por uma intensa segregação racial. Nesse contexto, um grupo de mulheres negras fazia o papel de calculadoras na NASA. Elas se juntam para vencer o preconceito racial e de gênero e conseguem atuar em outras áreas na agência espacial. (p.94)

8. As sufragistas. Direção de Sarah Gavron. 2015 (107 min). Esse filme narra a luta de mulheres do Reino Unido para conquistar o direito ao voto. (p.99)

9. O golpe que salvou a democracia em 1955. Videorreportagem de Ricardo Westin, publicada no canal do portal Senado Notícias. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XQ0ITQuL7uQ>. Acesso em: 20 jul. 2020. Recorrendo a documentos do acervo do Arquivo do Senado, na videorreportagem o jornalista Ricardo Westin aborda a atuação do general Henrique Teixeira Lott em sua função de Ministro da Guerra no governo do presidente Café Filho, especialmente em 1955, logo após Juscelino Kubitschek e João Goulart vencerem as eleições presidenciais. Assim, resgata o chamado Movimento de 11 de novembro de 1955 — ou o golpe preventivo — e relata os acontecimentos que levaram o Brasil a ter três presidentes da República em uma única semana e a decretar estado de sítio para garantir a posse de um presidente eleito em pleito direto. (p.112)

10. Saudade. Direção de Paulo Caldas. 2017 (77 min). Como um contraponto à explicação da neurociência para saudade, palavra considerada intraduzível para outras línguas, você pode assistir ao documentário Saudade, dirigido pelo paraibano Paulo Caldas. O filme traz os olhares de artistas lusófonos contemporâneos sobre o sentimento, possibilitando ao espectador um retrato plástico e sensorial da saudade. Esse documentário foi produzido em Angola, Brasil e Portugal. (164)

11 O jornal. Direção de Ron Howard. 1994 (112 min). A comédia se passa em um único dia, e acompanha o jornalista Henry Hackett, editor de um tabloide sensacionalista de Nova York. Nesse passeio pelo dia de Hackett, ficamos conhecendo muito a respeito. (p.197)

12. O Museu D'Orsay reúne um dos maiores acervos impressionistas do mundo, além de inúmeras outras tendências artísticas da segunda metade do século XIX. Neste site, é possível visualizar obras comentadas, organizadas em pintura, escultura, artes decorativas, fotografia, entre outras. (p.200)

13. Cowspiracy: o segredo da sustentabilidade. Direção de Kip Andersene Keegan Kuhn. 2014 (90 min). O documentário discute os impactos da produção de alimentos sobre o meio ambiente e uma das questões mais importantes do nosso tempo: a exploração sustentável dos recursos naturais (p.213)

14. Tempos modernos. Direção de Charles Chaplin. 1936 (87 min). Este filme apresenta questões sobre a industrialização e a relação dos trabalhadores com o mundo do trabalho cada vez mais dominado por máquinas. (p.249)

15. Primeiro ano. Direção de Thomas Lilti, França, 2018 (92 min). filme conta a história da amizade entre dois estudantes universitários ressaltando os apuros por que passam em relação aos estudos. Um deles é Benjamin, que acaba de terminar o correspondente ao Ensino Médio e está cursando o primeiro ano da faculdade de Medicina; o outro é Antoine, que também está no primeiro ano da faculdade, mas pela terceira vez. (p.255)

16. HUNI KUIN. Disponível em: <http://www.gamehunikuin.com.br/>. Acesso em: 23 jul. 2020. Este site apresenta informações, vídeos e imagens sobre o jogo eletrônico Huni Kuin: os caminhos da jiboia. Esse jogo, lançado em 2016, foi produzido ao longo de quatro anos em parceria entre os Kaxinawá e uma equipe de antropólogos, técnicos da ciência da computação, historiadores, artistas plásticos e digitais e designers de jogos eletrônicos. O enredo do game consiste na história de dois irmãos gêmeos, indígenas do povo Huni Kuin, que precisam passar por várias aventuras e desafios para se tornarem pajés. Nesse site também é possível fazer o download gratuito do jogo. (p.279)

17. Primeiro filme. Enquadramentos e ângulos. Disponível em: <http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/>. Acesso em: 9 set. 2020. Em sites de produção de vídeos na Internet é possível conhecer diversos tipos de enquadramento de imagens. Há um exemplo disponível no site indicado acima, que traz também outras dicas e informações sobre cinema, pois dedica-se ao projeto Primeiro Filme, buscando criar e disponibilizar materiais didáticos para colaborar com a criação de audiovisuais. (p.312)

18. O diabo veste Prada. Direção de David Frankel. 2006 (109 min). Inspirado no best-seller homônimo, essa comédia acompanha o início profissional de Andrea, uma jornalista recém-formada, e os desafios que ela enfrenta ao tentar equilibrar a vida pessoal e as atividades profissionais. Diversas situações vivenciadas pela personagem – com colegas e chefes – fazem parte do início profissional de muitos jovens que ingressam no mundo do trabalho. À medida que vai se conhecendo e se descobrindo profissionalmente, Andrea aprende a importância das escolhas que faz (p.249)

19. Pequenas histórias. Direção de Helvécio Raton. 2007 (80 min). A atriz Marieta Severo interpreta a contadora de histórias Maria, uma costureira que, na varanda de uma fazenda no interior de Minas Gerais, à medida que vai costurando uma colcha com pequenos retalhos, narra quatro histórias ligadas à tradição oral mineira. Os enredos das histórias contadas registram situações que fazem parte do imaginário brasileiro, em divertidas narrativas: “E a água levou...”, “Procissão das almas”, “O espírito do Natal” e “Zé Burrardo”. (p.294)

SUBCATEGORIA CONTEÚDO SONORO (S3): Material disposto em *podcast*.

1.DRAGÕES DE GARAGEM. # 34 Legislação ambiental. Disponível em: <http://dragoesdegaragem.com/podcast/dragoes-de-garagem-34-legislacao-ambiental/>. Acesso em: 22 jun. 2020. Nesse podcast, o convidado Luiz Araújo – biólogo, engenheiro ambiental e advogado de direito ambiental – e a equipe do Dragões de garagem falam de meio ambiente e discutem os motivos estéticos, funcionais, econômicos e éticos de preservá-lo; da importância de aderirmos à prática de avaliar os impactos positivos e negativos das ações humanas sobre o ambiente e, conseqüentemente, sobre nós. Para ouvir o episódio, localize-o em uma plataforma agregadora de podcasts ou acesse a página Dragões de garagem. (p.187)

2.AUDIOCULT. Disponível em: <http://www.audiocult.com.br/podcasts.html>. Acesso em: 14 jul. 2020. Acesse o link e escute o podcast literário com a narração de um trecho da obra A Moreninha em linguagem um pouco mais informal (p.149)

3.ALIMENTACAST: o podcast de nutrição. Disponível em: <http://alimentacast.containersaude.com.br/>. Acesso em: 6 jul. 2020. Estudantes do curso de nutrição da Universidade Federal de Pernambuco criaram esse podcast para compartilhar informações sobre alimentação. Ouça o episódio “Doenças cardiovasculares: como a alimentação e a nutrição podem ajudar?”, que está relacionado ao tema do artigo científico lido nesta seção. (p.209)

CATEGORIA ADIÇÃO: Esta categoria representa o uso da tecnologia para realizar atividades pedagógicas tradicionais com alguma melhoria funcional, tornando a atividade um pouco mais interativa e prática.

A) SUBCATEGORIA CONTEÚDO DIGITAL PARA ANÁLISE (A1): 20

B) SUBCATEGORIA PRODUÇÃO DIGITAL PARA DIVULGAÇÃO (A2): 08

TOTAL: 28

SUBCATEGORIA CONTEÚDO DIGITAL PARA ANÁLISE (A1): São atividades que utilizam conteúdos veiculados digitalmente em formato imagético, sonoro e escrito, que propõem pesquisa, leitura, discussão e análise que resultam em produção textual.

1. Considere o então deputado um modelo de leitor experiente. Você será convidado a analisar os procedimentos de leitura em voz alta adotados por ele no discurso e, assim, poderá identificar padrões a serem seguidos em situações comunicativas semelhantes. a. Com a orientação do professor, ouça atentamente o áudio do discurso. Ele está disponível em: <https://www.camara.leg.br/radio/programas/277285-integra-do-discurso-presidente-da-assembly-nacional-constituente-dr->

ulysses-guimaraes-10-23/. Acesso em: 22 set. 2020. Converse com os colegas sobre impressões que tiverem desse discurso. Com a orientação do professor, ouça atentamente o áudio do discurso. Ele está disponível em: <https://www.camara.leg.br/radio/programas/277285-integra-do-discurso-presidente-daassembleia-nacional-constituente-dr-ulysses-guimaraes-10-23/>. Acesso em: 22 set. 2020. Converse com os colegas sobre impressões que tiverem desse discurso. b. O professor distribuirá cópias em papel desse texto à turma. Leia silenciosamente o discurso uma vez, para conhecê-lo em sua forma escrita. c. Agora, você e os colegas vão analisar o aspecto propriamente oral implicado nesse gênero. Para isso, tenham em mãos a cópia do discurso em papel e um lápis para anotações e acompanhem novamente o áudio do discurso. Durante essa segunda escuta, agora com o texto em mãos, anote os incidentes orais percebidos. As orientações a seguir procuram indicar os passos da análise para organizar e facilitar o trabalho. Momentos de pausas: marquem com uma barra simples (/) as pausas mais breves e com uma barra dupla (//) as mais longas. Interrupções da plateia: anotem com um asterisco o lugar em que ocorrem. Ao lado do asterisco, indiquem P para “aplausos” e AP para aplausos acompanhando de manifestações orais. Se você perceber outros incidentes, anote com a letra O. Inflexões de voz, isto é, os trechos em que o volume vocal fica mais fraco ou mais forte do que o restante do discurso: sublinhem a palavra ou o trecho em que ocorre a inflexão com uma linha para os momentos “fracos” e duas linhas para os momentos “fortes”. O ritmo é a velocidade da fala, também é importante. Por isso, anotem os trechos em que percebem aceleração ou desaceleração do ritmo. O smartphone pode ser de grande ajuda nesta atividade, caso não haja outra aparelhagem disponível. Nesta atividade e na seguinte, os estudantes vão fazer a abstração dos padrões e a modelagem para a resolução do problema, pois vão analisar os componentes linguageiros implicados no gênero, abstrair seu uso e com isso perceber como podem ser mobilizado sem outras situações em que esse gênero é utilizado. 23. A atividade proporciona aos estudantes um contato com um leitor em voz alta experiente. Ao ouvir essa leitura, vão perceber elementos que constituem o aspecto oral do gênero. A atividade demanda tempo, você pode fracioná-la em dois momentos, mas é aconselhável que sejam seguidos os passos indicados. 23b. Previamente, providencie cópias do “Discurso do Presidente da Assembleia Nacional Constituinte, Dr. Ulysses Guimarães”, disponível no link indicado no item a. Ulysses Guimarães, então presidente da Câmara dos Deputados, acena para os parlamentares na Assembleia Nacional Constituinte após a promulgação da Constituição, em 5 de outubro de 1988. Com um ou dois colegas, compare as anotações feitas. Juntos, tentem chegar a um acordo sobre elas: talvez haja pequenas diferenças, provavelmente ocasionadas pela maneira de cada um de vocês perceber a leitura. e. Em dupla ou trio, analisem a função das marcas feitas. Para isso, será preciso levar em conta os sentidos do texto, assim como a estrutura composicional do discurso político e suas finalidades, estudadas neste capítulo. Em sua análise, considere as questões a seguir, que podem colaborar para mostrar as relações entre os incidentes orais observados no item c e a estrutura e as finalidades do discurso. Elas procuram decompor o trabalho de análise em partes (os incidentes orais) para facilitar a observação. Quando ocorrem as pausas breves? O que elas sinalizam na leitura? Quando ocorrem as pausas longas? O que justifica sua existência no texto? As interrupções da plateia: o que elas sinalizam? As inflexões de voz: em que momentos ocorrem e o que as justificaria (tenham em vista o sentido dos trechos em que acontecem)? O ritmo: quando ele varia, ele varia por quê? Em que essa variação rítmica contribui para a compreensão do discurso? O volume

vocal, isto é, a intensidade com que a voz é proferida: é possível ouvir claramente o que é dito? A voz é muito intensa? A voz é muito fraca? Por fim, discutam com os demais grupos e, com a ajuda do professor, construam no caderno um quadro com as principais características da leitura pública em voz alta. 24 O professor sorteará agora de seis a oito momentos da gravação das leituras em voz alta feitas por vocês na atividade 22. Formem de seis a oito grupos. Cada grupo analisará uma leitura em voz alta gravada, com base nos parâmetros analíticos adotados para a análise da leitura em voz alta de Ulysses Guimarães. Cada grupo deve ter, portanto, uma versão da gravação e cópias do texto anteriormente lido. Feita a análise, os grupos apresentam o resultado do que puderam observar, apontando as qualidades da leitura analisada e elementos que podem ser aperfeiçoados. 25 Agora o desafio é escolher um texto deste livro, já lido e estudado anteriormente. Faça uma cópia dele em papel, para que você possa escrever nele. a. Leia silenciosamente o texto até ter certeza de tê-lo compreendido. Esclareça o sentido de enunciados que lhe pareçam complexos. b. Esclareça a pronúncia de palavras que você não conhece: se tiver dúvida, consulte os colegas ou o professor. Poderá também consultar dicionários da língua portuguesa, que em geral trazem instruções sobre a pronúncia de palavras cuja ortografia não é transparente. Reúna-se com um colega, forneça-lhe a cópia de seu texto e leia-o em voz alta. Enquanto você lê, ele vai anotar na cópia as características que sua leitura apresentar, conforme a análise anterior. Ele vai assinalar possíveis problemas, como erros de pronúncia, hesitações, pausas inadequadas, trechos que fiquem incompreensíveis. Faça o mesmo com colega, enquanto ele lê para você o texto escolhido por ele. Analise os problemas apontados pelo colega e avalie quais são os ajustes necessários. 26 Faça mais uma leitura em voz alta e, se possível, grave-a. Ouça você mesmo a gravação enquanto acompanha o texto escrito para detectar outros problemas. Esse exercício pode ser repetido algumas vezes, com textos variados, até que você sinta que consegue ler com fluência, sem hesitações. Isso pode demorar um pouco, mas não desanime. Até os profissionais da leitura em voz alta (como os jornalistas da tevê e do rádio, os atores, os locutores em geral) às vezes cometem erros.

(p.124)

2. No capítulo anterior, você e os colegas analisaram entrevistas produzidas por veículos de comunicação. Nessas situações, destacam-se três atores: o ouvinte/espectador, o entrevistador e o entrevistado. Cada um deles cumpre um papel específico na entrevista. Assim, ao considerar sua participação em uma entrevista, é preciso ter em mente qual desses papéis você deve assumir ou analisar, pois, a cada um deles, corresponde um tipo de atuação.

a. Reúna-se com os colegas que têm trabalhado com você nas atividades desta seção. Ouçam e/ou assistam a entrevistas orais: em rádio, televisão, podcast, canais de vídeos na Internet, entre outros meios. Considerando a confiabilidade do que encontrarem durante a busca, selecionem algumas dessas entrevistas e as comparem com as que lhes serviram de base de análise para as atividades desenvolvidas no Capítulo 1. Que semelhanças e diferenças vocês notam entre essas entrevistas?

b. Reparem nas atitudes e no comportamento do(s) entrevistador(es) e entrevistado(s), observando: a situação de comunicação na qual se desenrola a entrevista (Onde e quando ela acontece? Quanto tempo dura? Como se desenvolve?); as marcas de

polidez utilizadas; a adequação da linguagem empregada à situação; a maneira de encadear as perguntas feitas pelo entrevistador; os tipos de pergunta e a ordem em que são formulados. c. Discutam a organização das entrevistas com base nessa análise e registrem as conclusões no caderno. Com a ajuda do professor, escolham uma entrevista transmitida pela televisão para analisar.

a. Para entender como os participantes da entrevista se comportam, reúna-se com alguns colegas e, ao assistirem à entrevista, analisem a situação considerando as seguintes questões. De que maneira acontece a abertura da entrevista? O entrevistador resalta quais informações sobre o entrevistado? O entrevistador e o entrevistado estavam em pé ou sentados? Em sua opinião, essa postura contribui ou atrapalha a entrevista? São usados recursos como gestos e mímicas no momento da fala? Esses recursos parecem adequados à situação de comunicação? O entrevistador soube respeitar a vez de falar do entrevistado? Há muitos assaltos de turno? (Um assalto de turno ocorre quando um dos interlocutores “toma” a palavra do outro, sem que este tenha concluído sua fala.) Os assaltos existentes parecem se justificar pelo andamento da entrevista ou parecem desnecessários e/ou incômodos? Os entrevistadores demonstram compreender o que o entrevistado fala? O entrevistado parece entender as perguntas do entrevistador e sabe respondê-las? b. Ao final, converse com os colegas sobre o trabalho, considerando as questões a seguir. As perguntas que guiaram a análise ajudaram a perceber como o comportamento dos participantes da interação (entrevistador, entrevistado, espectador) influencia o andamento da entrevista? Explique. Na sua opinião, foi possível compreender melhor a entrevista ao fazer a análise? Por quê?

(p.174,175)

3. Voltando à configuração dos grupos, pesquisem um fato muito comentado nos dias atuais. Considerando a lista de critérios organizada por vocês, façam a curadoria das informações pesquisadas. Se possível, verifiquem também em *sites* de agências checadoras de fatos como essas informações são divulgadas. Compartilhem tanto as informações pesquisadas quanto as descobertas relacionadas às práticas de curadoria utilizadas.

(p.197)

4. O trabalho proposto a seguir envolve pesquisa e análise de textos. Siga os passos indicados. Organize-se com mais quatro ou cinco colegas para formar um grupo. Cada grupo deve pesquisar algum exemplo de propaganda existente em meios digitais: *gifs* de campanha promovida pelos órgãos públicos, publicadas em *sites*, cartazes divulgados em redes sociais, *outdoors* espalhados pelas cidades, *spots* disseminados nos meios de comunicação oral como o rádio e em plataformas agregadoras de *podcasts*, entre outros. Para tornar o trabalho de análise variado, é importante que cada grupo pesquise uma campanha diferente do outro. Verifiquem a possibilidade de salvar os materiais encontrados em arquivos eletrônicos, para poderem ser acessados e analisados. Por exemplo, no caso de cartazes, será útil fazer captura de tela, salvando imagens que podem ser facilmente acessadas e até impressas em papel, para a análise. O mesmo pode ser feito com *spots*: os arquivos sonoros podem ser gravados em um formato facilmente lido por dispositivos eletrônicos, para serem ouvidos coletivamente.

a. Analisem os materiais que selecionaram com base no roteiro de análise a seguir. Qual é a finalidade dos materiais selecionados: que tipo de serviço ou ação eles procuram divulgar? Que relação esse serviço ou ação tem com o local onde foi publicada a propaganda? Por exemplo: se ela é divulgada em um *site* de notícias, os possíveis leitores do *site* seriam o alvo da campanha? Por quê? O que é possível saber sobre o público-alvo da campanha em análise? Como chegaram a essa conclusão? Vocês, no grupo, já tinham observado peças dessa campanha em outros lugares acessados? Em caso afirmativo, em quais outros lugares? Você se percebe como provável público-alvo da campanha analisada? Por quê? **b.** Em uma data combinada com o professor, a análise feita pelos grupos deve ser socializada. Comparem entre os grupos as diferentes campanhas encontradas e as estratégias de persuasão que foram empregadas nessas propagandas. **c.** Por fim, com a ajuda do professor, registrem as conclusões do trabalho. Exponham o resultado dele no blogue da turma. Do mesmo modo, ao fazer a pesquisa indicada na atividade 7, você e os colegas puderam observar outros textos semelhantes ao cartaz analisado, compreendendo como as campanhas analisadas por meio de textos como cartazes, spots, gifs, entre outros, realizam a divulgação de serviços ou ações promovidas pelas instituições responsáveis.

(p.36)

5. As redes sociais, os sites especializados em literatura, os blogues e os canais de divulgação de vídeos, entre tantos outros espaços na Internet, transformaram os modos de produção e recepção literários. Antes da Internet, para que um escritor tivesse seus textos publicados e divulgados, o processo implicava que sua produção literária fosse publicada em livros ou na mídia impressa. E, para chegar ao público, era preciso passar por inúmeros filtros ligados aos processos e às condições das editoras. Assim, era muito mais difícil do que hoje ter seus textos divulgados. A Internet propiciou uma nova maneira de circulação dos escritos literários porque quebrou as barreiras editoriais. Pensando nessa nova realidade, você e os colegas podem pesquisar outros escritores que se tornaram conhecidos por meio de sua participação na Internet. Seleccionem exemplos desses escritores, conheçam suas histórias, verifiquem suas motivações para a escrita, selecionem textos escritos por eles. Organizem os achados e, em um dia combinado com o professor, montem na escola uma exposição sobre esses escritores e suas obras. Vocês podem criar cartazes com essas obras, com as histórias dos escritores, e “espalhá-los” pela escola para que colegas de outras turmas tenham acesso. Combinem com o professor uma forma de fazer a exposição e a divulgação das pesquisas. Conversem com os gestores da escola para definir o modo e o local para essa exposição. Será uma forma de “intervenção literária” na escola.

(p.123)

6. Assistam, se possível na íntegra, ao programa Amazônia: o futuro depois das queimadas – Debate, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8syG4UzcFd4> (acesso em: 8 jul. 2020). Troquem impressões sobre ele e conversem entre si sobre a temática tratada. Tentem explicar por que ela é pertinente a um programa desse gênero.

(p.219)

7. Reúna-se com os colegas que têm trabalhado com você nas atividades desta seção. Ouçam e/ou assistam a entrevistas orais: em rádio, televisão, podcast, canais de vídeos na Internet, entre outros meios. Considerando a confiabilidade do que encontrarem durante a busca, selecionem algumas dessas entrevistas e as comparem com as que lhes serviram de base de análise para as atividades desenvolvidas no Capítulo 1. Que semelhanças e diferenças vocês notam entre essas entrevistas? Discutam a organização das entrevistas com base nessa análise e registrem as conclusões no caderno.

(p.174)

8. Na Internet, especialmente nos suportes em que as opiniões de internautas se tornam públicas por meio de comentários, é muito presente a atuação dos *haters*, termo originado na língua inglesa e que significa “odientos”, “odiadores”. Em geral, os haters se dirigem a um grupo específico ou a algum fórum sobre determinado assunto e publicam comentários desqualificadores, de ódio, a respeito de tudo o que seja contrário às ideias deles, desqualificando opiniões, desvalorizando concepções de mundo diferentes das que pregam, construindo *fake news* e, em casos mais extremos, deslegitimando um debate público importante sobre um tema de interesse geral. Algumas vezes, levam à difamação pública de alguém e passam a disseminar na rede visões infundadas e preconceituosas. Considerando as explicações anteriores, faça o que se pede a seguir. Individualmente, selecione blogues e/ou sites específicos de viagens e identifique comentários de possíveis *haters*. Anote no caderno o comentário e, se necessário, o trecho a que ele se refere para que fique claro o que foi dito e qual foi a reação do usuário em questão. Anote também a fonte da qual esses comentários foram extraídos. Em uma data previamente combinada com o professor, apresente esses comentários aos demais colegas. Ao fazer a apresentação para a turma, é importante você proteger a identidade dos autores dos comentários. Por isso, não revele o nome, o apelido nem o perfil em rede social do possível *hater*. Juntos, analisem esses textos e definam um posicionamento: eles caracterizam um comentário de ódio ou expressam uma opinião saudável, porém contrária à ideia apresentada inicialmente no suporte digital? Que expressões do comentário ajudaram vocês a chegar a essa conclusão? Reflita com a turma tendo como base as perguntas a seguir. a. Em sua opinião, em que momento um conteúdo deixa de ser a livre opinião de alguém e passa a ser apenas um ataque ou uma ofensa a uma pessoa ou grupo específico? b. Para você, os comentários de haters contribuem de maneira positiva ou negativa para conhecer opiniões diversas sobre um assunto específico? Justifique sua resposta. c. O que você, como possível usuário de Internet, pode fazer para evitar a disseminação de discursos de ódio em suportes digitais?

(p.59)

9. Imagine esta situação: Ao compartilhar um link sobre “maus-tratos a animais”, você começa a receber recomendações para acessar sites de ONGs dedicadas à defesa de animais. Isso dura alguns dias até você buscar “como dizer atrapalhado em inglês”,

e suas redes sociais passarem a receber publicidades de escolas de idiomas. A atividade a seguir vai ajudar você a pensar e analisar esse fenômeno. Forme um trio com dois colegas. Escolham um site que apenas um de vocês costuma acessar com frequência. Então, os três acessam esse site ao mesmo tempo. Observem se as sugestões de conteúdo, de feeds e de publicidades exibidas em janelas pop up ou mesmo no site são as mesmas para os três. Experimentem fazer essa experiência acessando outros sites, desde que sejam os mesmos para os três e vistos ao mesmo tempo. Anotem os resultados. Em seguida, comparem seus achados com a turma. O que observam? Com a ajuda do professor, registrem as conclusões no caderno. No período de uma semana, observe em seus acessos à Internet se há algum tema, assunto ou outro tipo de recomendação muito frequente. Depois, em um dia previamente combinado com o professor e a turma, compare sua experiência com a dos colegas, discutam sobre ela e registrem suas conclusões com a ajuda do professor.

(p145)

10. Forme um grupo entre seis e oito integrantes para fazer a atividade seguinte. Juntos, orientem-se pelo roteiro a seguir, a fim de compreender melhor o que é e como se organiza uma entrevista. a. Seleccionem uma entrevista oral que circulou no rádio, na televisão ou na Internet e, conforme possível, armazenem essa entrevista para poder analisá-la. Forme um grupo entre seis e oito integrantes para fazer a atividade seguinte. Juntos, orientem-se pelo roteiro a seguir, a fim de compreender melhor o que é e como se organiza uma entrevista. a. Seleccionem uma entrevista oral que circulou no rádio, na televisão ou na internet e, conforme possível, armazenem essa entrevista para poder analisá-la. b. Escolham um trecho da entrevista que lhes pareça particularmente interessante e façam a transcrição do texto oral. c. Busquem informações sobre o assunto tratado no trecho transcrito. d. Compartilhem com os outros grupos a fonte da entrevista analisada para que todos possam conhecê-la. e. Elaborem uma exposição oral aos demais grupos para apresentar o resultado desse trabalho, destacando o seguinte: o assunto do trecho da entrevista que foi transcrito; as perguntas do entrevistador que mais chamaram sua atenção; a opinião do grupo sobre essas perguntas (por exemplo, se foram pertinentes e adequadas ao tema da entrevista); o que o grupo perguntaria ao entrevistado se fosse o entrevistador. f. Após as exposições orais, discutam coletivamente, com a mediação do professor, os aspectos observados nas entrevistas analisadas.

(p.152)

11.No item b da questão 6 do Capítulo 1, foi pedido que tirasse uma foto de um lugar especial no caminho de casa à escola. Retome essa foto. a. Rememore o motivo de ter escolhido esse lugar para fotografar. Retome também a legenda e as explicações que você elaborou para a foto. b. No caderno, relate suas impressões sobre o caminho até a escola: a foto que você tirou pode ajudá-lo a se lembrar dos acontecimentos. Escreva como se você estivesse relatando o fato em um diário pessoal. c. Na aula, no dia combinado com o professor, exponha seu relato. Pode ser na forma de uma exposição oral ou uma leitura em voz alta para os colegas, mostrando as fotos. Não se esqueça de, ao final da atividade, colocar esse texto no seu portfólio.

(p.64)

12. Durante o trajeto de sua residência até a escola, ou vice-versa, fotografe algum local que você acha que seria interessante para um turista e elabore uma legenda para essa foto. Se você não tiver equipamento para fazer o registro, descreva por escrito esse local e, se possível, crie uma imagem dele utilizando suas habilidades (pode ser uma ilustração, uma colagem ou outra técnica). Depois, combine com os colegas e o professor uma forma de divulgar essas produções, para que outras pessoas possam apreciá-las. Elabore também um comentário para explicar o que esse local representa para você e por que mereceu ser registrado.

(43)

13. Há diversas ONGs (organizações não governamentais) que prestam assistência a mulheres vítimas de violência. O Instituto Maria da Penha é uma delas. Você pode acessar o site do Instituto para saber mais informações a respeito do trabalho que é realizado. Observe a página inicial. IMP. Instituto Maria da Penha. Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/>. Acesso em: 20 jul. 2020. Na parte superior da *home page*, há vários menus que direcionam o leitor a um conteúdo específico. Acesse o site da ONG e navegue por eles para identificar como é o trabalho do instituto, que tipo de serviços ele presta, quem presta esses serviços, como ele se mantém financeiramente, etc. O objetivo é que você explore ao máximo o site e as informações presentes nele. Em sua região ou cidade, existem ONGs que prestam um serviço semelhante ao do Instituto Maria da Penha? Para conhecê-las, siga as orientações seguintes. Busque informações sobre essas organizações não governamentais. Para isso, você pode fazer uma pesquisa na Internet e usar ferramentas de localização, como os mapas on-line. Há ainda sites que reúnem esse mapeamento, indicando os locais onde há serviços públicos para a assistência de mulheres vítimas de violência. Outra possibilidade é realizar uma pesquisa de campo e visitar unidades básicas de saúde ou hospitais para conversar com profissionais dessa área e saber se nesses locais há serviços dedicados à mulher que sofreu algum tipo de violência. Faça o registro dessas informações utilizando o recurso que considerar mais adequado, desde que ele possa ser consultado posteriormente em sala de aula, e não se esqueça de anotar as fontes consultadas. Após fazer esse levantamento e em um dia previamente combinado com o professor e a turma, leve para a sala de aula as informações que você encontrou e socialize os registros com os colegas. Em seguida e coletivamente, agrupem as informações que forem iguais, ou seja, caso dois ou mais estudantes tenham encontrado dados sobre uma mesma ONG. Depois, a turma deverá se organizar para elaborar resenhas sobre cada uma das ONGs. Nesse texto, é necessário que vocês informem o nome da instituição, a localidade, o telefone, os perfis em redes sociais (se houver) e a que essa instituição se dedica. De acordo com o perfil da turma e da comunidade escolar, escolham o suporte mais adequado para a elaboração do texto (se impresso ou digital), pois o objetivo é que as resenhas sejam divulgadas. Ao final, veiculem as resenhas para que a comunidade escolar tenha ciência de que esses lugares existem e de que é possível as mulheres buscarem apoio neles. Uma atividade como essa que vocês fizeram poderá ajudar mulheres da escola e da comunidade que talvez sofram violência a encontrar a ajuda de que necessitam. Por isso, divulguem o material que organizaram de modo que muitas pessoas tenham acesso. Entre as possibilidades, vocês podem fazer uma publicação no blogue da turma ou da escola ou em redes sociais,

elaborar um painel em algum local de grande circulação de pessoas na escola, fazer cópias das resenhas e afixá-las em estabelecimentos comerciais e/ou em postos de saúde da comunidade onde vivem.

(p.93)

14. As produções literárias hoje em dia circulam em formatos impressos e em formatos eletrônicos. Muitos jovens leitores têm sido responsáveis pela divulgação dessas criações e por fazer circular as obras literárias de nosso tempo. Talvez você seja um desses jovens. As tecnologias atuais ampliaram as possibilidades de comunicação e de circulação de textos e de opiniões sobre eles. Para constatar isso, basta observar a quantidade de blogues, canais de vídeos, comunidades de redes sociais e sites em que é possível conhecer não só novas obras, mas também manter contato com outros leitores e jovens escritores. Há também intensa publicação de resenhas, sinopses, recomendações de leitura, análises críticas, impressões de leitores, fóruns de debates sobre livros... Talvez você até já participe desses circuitos da leitura que emergiram com a Internet. Se ainda não o fez, pode começar visitando alguns blogues, como o Impressões de Maria (www.impressoesdemaria.com.br), organizado e mantido pela jovem escritora baiana Maria Ferreira, leitora contumaz de obras de diversos gêneros, principalmente as de escritoras e escritores negros. Você também pode visitar um blogue que agrega um canal de vídeos, o Um Bookaholic (www.umbookaholic.com), mantido por outro jovem leitor, Alexander Costa, especializado em romances de suspense e aventura. Há ainda o Livreando (www.livreando.com.br), da pedagoga Tammy Nunes, entre outros. Além de conhecer esses e outros espaços dedicados à literatura e à leitura, a proposta é que vocês se inspirem no exemplo desses jovens leitores e participem ativamente dos circuitos literários atuais. Para isso, uma possibilidade é criar um clube de leitura da turma, compartilhando os livros que têm, emprestando uns aos outros, procurando outras obras em plataformas on-line, acessando bibliotecas públicas de sua região. Criem uma rede de compartilhamento de impressões sobre as leituras que fizerem. Troquem comentários e avaliações dos livros lidos e produzam resenhas para ajudar outros possíveis leitores a se interessar pelas obras lidas por vocês. Se a proposta evoluir, considerem a possibilidade de criar um blogue próprio para isso. Se lerem as histórias dos blogues citados anteriormente, verão que todos eles começaram aos poucos, pelo desejo de seus criadores de ler e conversar sobre livros e literatura.

(p.172)

15. A família BZlier. Direção de Eric Lartigau. 2014 (100 min). Paula, uma adolescente francesa, enfrenta alguns dilemas: as questões da escola, o conflito de gerações que ocorre na família, as dificuldades das primeiras relações amorosas. Seus pais e irmão mais novo são deficientes auditivos. Em meio a tudo isso, ela descobre nas aulas de canto da escola um talento desconhecido, e recebe incentivo do professor para disputar uma bolsa de estudos em uma prestigiosa escola em Paris. Ela fica dividida entre aproveitar a oportunidade de estudar em outra cidade, o que a levaria a se afastar da família, e desistir do sonho.

Nesta atividade, você e os colegas vão se informar ou ampliar o conhecimento sobre a Língua de Sinais Brasileira. Se na turma houver algum(ns) colega(s) com deficiência auditiva e ele(s) seja(m) falante(s) da Língua de Sinais Brasileira, ele(s) poderá(ão) colaborar intensamente com essa proposta. Se não houver, verifique se na escola de vocês há estudantes ou funcionários com deficiência auditiva que sejam falantes dessa língua. O objetivo é que vocês convidem pessoas com deficiência auditiva, pessoas que estudem e/ou que trabalhem com a Língua de Sinais Brasileira para explicar à turma como ela funciona e dar o testemunho da experiência delas com essa língua. Nessa conversa, vocês poderão esclarecer como é possível se comunicar com deficientes auditivos quando não se é falante da Língua de Sinais Brasileira. Outra possibilidade é que vocês busquem, na região em que moram, escolas, institutos e entidades que auxiliam deficientes auditivos a aprender a Língua de Sinais Brasileira. Convidem um representante dessa instituição para conversar com vocês, na escola, sobre essa língua tão importante para a inclusão social. Em geral, profissionais que lidam com a linguagem, como os formados em Letras, Pedagogia ou Fonoaudiologia, têm algum conhecimento da Língua de Sinais Brasileira: seu professor de Língua Portuguesa pode ser um deles! Se possível, gravem em formato de vídeo esse encontro que acontecerá na escola, mediante a autorização de imagem de todos os participantes, e compartilhem a gravação em algum suporte digital, para que seja visto pela comunidade escolar, seus pais ou responsáveis e seus amigos.

(p.29)

16. Em seguida, reúna-se com os colegas em pequenos grupos. Elejam algumas das atividades citadas – pode ser, por exemplo, aquelas que, por alguma razão, chamaram a atenção por não serem comuns ou porque quase ninguém suspeitasse da existência delas. O grupo deve então fazer o seguinte: Escolher uma dessas atividades profissionais. Entrar em contato com a pessoa da comunidade que exerce a atividade profissional escolhida e convidá-la a participar de uma conversa com o grupo, para falar sobre sua profissão. Caso ela aceite, indicar a data para essa conversa de acordo com as possibilidades de todos os envolvidos. Caso ela não aceite, entrem em contato com outra pessoa da comunidade que possa conversar com o grupo. Antes do dia combinado para a conversa, o grupo deve pesquisar um pouco sobre a atividade profissional exercida pela pessoa com quem vai conversar, a fim de reunir algumas informações sobre ela. Essa pesquisa prévia vai auxiliar o grupo a formular algumas possíveis perguntas para iniciar a conversa com a pessoa da comunidade. Sugerimos a seguinte organização para facilitar a conversa: Pensem em um conjunto de perguntas que vocês gostariam de fazer a essa pessoa: tenham em mente suas dúvidas, curiosidades sobre a profissão, dados sobre o mercado de trabalho desse profissional, como ele começou na carreira, os problemas e dificuldades enfrentados, a satisfação com o trabalho, etc. Ao elaborar as perguntas, pensem também em questionamentos que colegas de outros grupos poderiam ou gostariam de fazer a esse entrevistado. Não é necessário formular muitas questões, pois o objetivo aqui é apenas iniciar a conversa. Formuladas as perguntas, verifiquem se não há questões redundantes. Se houver, eliminem a redundância. Organizem o roteiro dispondo as perguntas em uma ordem que lhes pareça lógica. Por exemplo, antes de perguntar sobre as dificuldades da profissão, é necessário saber como é o cotidiano profissional do entrevistado. No dia combinado, haverá

vários convidados presentes: lembrem-se de que cada grupo terá escolhido um convidado. Para começar, algum de vocês terá previamente preparado um pequeno texto de apresentação de cada convidado. Chame-os um a um para comporem uma “mesa de apresentações” – disponham mesas de modo que haja espaço para todos os convidados se sentarem. Como eles serão o centro das atenções, é importante que fiquem em evidência: se o evento ocorrer, por exemplo, na sala de aula, esses convidados ficam à frente. Em seguida, algum de vocês apresenta os convidados a todos os participantes. Será simpático se nessa apresentação, além do nome, for mencionado algum fato já conhecido sobre cada convidado. Por exemplo: “Gostaria de apresentar os convidados deste nosso evento. Esta é Fulana, que trabalha com preparação e animação de festas infantis. Ao lado dela está Sicrano, que é bombeiro...”. E assim por diante. Depois de apresentados, vocês, que estarão na plateia, poderão começar a fazer as perguntas a cada convidado. Permitam que cada pessoa fale livremente, e usem as perguntas previamente formuladas para animar a conversa. Se possível, gravem o diálogo para tê-lo registrado. A partir da gravação, o grupo poderá redigir um relato da vida profissional de cada convidado, à maneira de um relato de vida (como a de Adriana Barbosa, lido no Capítulo 1). Os textos resultantes dessa atividade devem ser publicados em um espaço coletivo da escola ou de forma virtual (no *site* da escola ou da classe, em um blogue, etc.). O vídeo com a gravação da conversa, depois de editado, poderá fazer parte dessa publicação. **3** Depois que os textos estiverem publicados, a classe se reúne para a leitura e discussão coletiva dos relatos de vida profissional elaborados. Durante essas leituras, será possível levantarem questionamentos sobre as profissões, dúvidas e curiosidades, dados e informações sobre as atividades e a vida profissional das pessoas da comunidade que participaram das conversas, bem como questões sobre as obrigações profissionais, morais e éticas, etc. **4** Com isso, vocês terão reunido algumas informações importantes sobre algumas profissões e sobre a vida das pessoas que as exercem, o que poderá ajudá-los a ampliar suas reflexões a respeito do mundo do trabalho. Além disso, terão praticado o que puderam aprender acerca das interações dialogais, entre outras questões. A partir da gravação, o grupo poderá redigir um relato da vida profissional de cada convidado, à maneira de um relato de vida (como a de Adriana Barbosa, lido no Capítulo 1). (p.270,271)

17. Para escrever uma *fanfic*, você escolhe uma obra da qual seja fã para, sob essa inspiração, produzir seu texto. O importante é ter uma boa ideia de como são os personagens da obra, como agem e como são os episódios, para ter um ponto de partida para a escrita. Você pode, por exemplo, escolher um trecho dessa obra para o qual imaginaria outros desenvolvimentos e iniciar dali. Outra possibilidade é desenvolver um final alternativo para uma obra de que você é fã. Se quiser experimentar, você pode desenvolver o texto em um site apropriado ou mesmo no caderno. (p.173)

18. Para auxiliá-lo nesse processo de gestão da própria aprendizagem, nas unidades deste livro há sempre uma recomendação para que as produções de texto realizadas nas diferentes seções dos capítulos sejam sempre guardadas, desde os rascunhos

produzidos e as versões iniciais, até as versões finais. Para facilitar esse trabalho, recomendamos que você tenha uma pasta ou fichário, físico ou digital, em que essas produções sejam guardadas em todas as versões. Assim, sempre que for necessário reescrever ou refazer um texto, ao longo de um processo de produção de textos, você terá facilidade de encontrar as versões anteriores da mesma produção. Você também poderá comparar essas produções, no momento da avaliação ao final das unidades, para verificar os progressos conquistados na aprendizagem. Esse fichário será chamado de portfólio, e nas unidades, sempre que for recomençar.

(p.37)

19. Para encerrar as atividades desta seção, acesse um processador de edição de texto (on-line ou já instalado em um computador pessoal ou dispositivo móvel) e siga as orientações seguintes. Escolha um *template* de currículo: o que mais o agrada ou parecer adequado à organização do currículo que você acabou de produzir. Nos processadores de texto, há uma opção para acesso aos *templates* quando você cria um novo documento ou arquivo. Usando as ferramentas de edição disponibilizadas e o *template* escolhido, edite o seu currículo com auxílio desse recurso.

(p.251)

20. Agora, compartilhe com os colegas de que modo você escolhe as obras artísticas e de entretenimento (filmes, programas de televisão, séries, livros, etc.) para seu lazer e quais obras despertaram seu interesse recentemente. Para isso, siga algumas orientações. Escolha uma dessas obras e comente como se interessou por ela: por meio de indicação de um amigo, pelos jornais, em alguma fonte na Internet, em redes sociais? Não deixe de compartilhar com os colegas alguns detalhes dessa obra: explique um pouco sobre ela, o contexto de produção, apresente uma sinopse/resumo da história de que trata ou descreva os elementos que a compõem e apresente argumentos para justificar o porquê de ter gostado dela. Em seguida, verifique entre a turma se há coincidências nas escolhas das obras. A turma deverá registrar as ideias expostas durante a conversa. Vocês podem, por exemplo, utilizar gravador de voz ou fazer uma gravação em vídeo com um smartphone. Por fim, registre no caderno, em forma de um texto escrito, uma síntese do que você mesmo apresentou aos colegas.

(p. 278)

SUBCATEGORIA PRODUÇÃO DIGITAL PARA A DIVULGAÇÃO (A2): São atividades escritas resultantes de pesquisa e análise de conteúdos digitais que, após realizadas, são divulgadas digitalmente.

1. Essas informações poderão ser obtidas por meio de uma pesquisa. Entre os diversos tipos de pesquisa, vocês podem fazer revisão bibliográfica e levantamento de dados em diferentes meios (impressos ou digitais), como livros, jornais, revistas, *podcasts*, *sites* de instituições governamentais e não governamentais, entre outros, ou ainda entrevistar especialistas da área da saúde, com

o uso de um roteiro previamente elaborado por vocês. Se necessário, peçam a ajuda do professor de Ciências da Natureza. Vocês podem, por exemplo, elaborar textos e compartilhá-los em redes sociais ou em grupos em aplicativos de mensagens instantâneas; produzir *podcasts* e disponibilizar o *link* para outras pessoas; promover uma campanha na comunidade com a distribuição de folhetos instrucionais e cartazes; etc. (p.141). Foco – elaborar textos.

2. Essa postagem faz parte de uma campanha de 2019 que subverte uma expressão popular – “Em briga de marido e mulher, não se mete a colher” – para colocar em pauta a questão da violência contra a mulher. Tanto no texto da postagem como na imagem da campanha, na parte inferior da publicação, afirma-se o contrário do que diz a expressão. Na publicação, há a indicação de números de telefone que recebem denúncias contra esse tipo de violência. Você sabe para que servem cada um deles? De acordo com a orientação do professor sobre a organização desta atividade, busque informações para saber a função desses números de telefone e registre-as. De posse dessas informações, decida com os colegas e o professor a melhor maneira de divulgá-las, de modo que elas sejam vistas pela comunidade escolar e do entorno. Vocês podem elaborar um texto para ser divulgado em um suporte impresso ou digital. Como exemplo de suporte impresso, uma possibilidade é elaborar cartazes e expô-los em murais e em outros locais de grande circulação da escola. Para a divulgação em suportes digitais, a turma pode elaborar um texto e publicá-lo em uma postagem em redes sociais da turma ou da escola usando o recurso de hashtags para que o conteúdo produzido seja mais facilmente encontrado e compartilhado. É possível também transformar o texto em imagem e compartilhá-la em grupos de aplicativos de mensagens instantâneas. (p.94) Foco – elaborar cartazes

3. Pensem em algum empreendedor local que gostariam de entrevistar para saber se ele seguiu essas orientações, como é a realidade do empreendedorismo, entre outras questões. Convidem a pessoa, sob a orientação do professor, para a entrevista. Preparem-se para a entrevista, elaborando um roteiro com as questões que desejam fazer. Para isso, levem em conta as informações que colheram durante a pesquisa. Também será importante ter ideia do negócio do entrevistado: quando se iniciou, como funciona, etc. Providenciem equipamento para registrar/gravar as respostas do entrevistado. Usem o roteiro de perguntas como guia, mas preparem-se para excluir as questões que ele responder previamente ou para incluir outras com a finalidade de pedir mais detalhes sobre algo que chamar a atenção de vocês. Façam um pequeno texto de apresentação do entrevistado para ser inserido antes do texto da entrevista. Publiquem a entrevista, com a permissão dele, no blogue da turma ou no site da escola (p.257) Foco-roteiro da entrevista e texto apresentação

4. Retomando os resultados da pesquisa sobre as histórias da tradição, conforme atividade sugerida nesta seção do Capítulo 1, a turma vai agora produzir vídeos para divulgar algumas das histórias encontradas durante o processo de pesquisa. Esses vídeos devem apresentar a história, conter uma contação dela e, ao final, comentários sobre alguns elementos dessa história que

chamaram atenção de vocês. Esses vídeos serão compartilhados com a comunidade no evento proposto em Palavras em liberdade desta unidade. Para produzir os vídeos, sigam as indicações abaixo.

(p.312) Foco – contação de história

5. Primeira etapa: ampliação do conhecimento sobre o tema; Segunda etapa: organização da pesquisa e do resultado das informações coletadas; Terceira etapa: apresentação dos resultados da pesquisa; Quarta etapa: síntese das apresentações; Quinta etapa: conhecimento das ações escolares sobre bullying; Sexta etapa: organização e apresentação das entrevistas; Sétima etapa: síntese das entrevistas; Oitava etapa: organização de um evento. Se possível, registrem o evento por meio de fotografias e/ou gravações e as divulguem em meio físico, por meio de cartazes, e/ou em meio digital, como, por exemplo, no site da escola, no blogue da turma ou em grupos de mensagens instantâneas.

(p.26, 27) Foco textos escritos.

6. Retome o grupo que deu início ao esboço do ensaio ao fazer a atividade **25**. No grupo, releiam o esboço produzido. Agora vocês vão produzir uma nova versão desse ensaio. Antes de reiniciarem a reescrita, considerem as propostas a seguir. **39** Com base nos argumentos definidos no esboço e tendo em vista a estrutura composicional do ensaio argumentativo, troquem opiniões sobre o texto, considerando a leitura de outros colegas. Antes de produzir a redação final, cada grupo deve ler seu esboço para os demais colegas, destacando os argumentos já levantados e analisados. A turma toda deve comentar os esboços produzidos uns pelos outros. **40**. Feito esse exercício coletivo, cada grupo vai redigir seu ensaio, considerando as questões a seguir. Em uma data combinada com o professor, esses textos, já em um formato mais definitivo, devem ser compartilhados e comentados. Utilizem o mural da sala de aula ou as redes sociais para fazer circular os comentários. *nota: tecnologia utilizada apenas para o compartilhamento do material produzido, a produção foi feita analogicamente.

(p.204) Foco – escrita do ensaio

7. O trabalho proposto a seguir envolve pesquisa e análise de textos. Siga os passos indicados. Organize-se com mais quatro ou cinco colegas para formar um grupo. Cada grupo deve pesquisar algum exemplo de propaganda existente em meios digitais: *gifs* de campanha promovida pelos órgãos públicos, publicadas em *sites*, cartazes divulgados em redes sociais, *outdoors* espalhados pelas cidades, *spots* disseminados nos meios de comunicação oral como o rádio e em plataformas agregadoras de *podcasts*, entre outros. Para tornar o trabalho de análise variado, é importante que cada grupo pesquise uma campanha diferente do outro. Verifiquem a possibilidade de salvar os materiais encontrados em arquivos eletrônicos, para poderem ser acessados e analisados. Por exemplo, no caso de cartazes, será útil fazer captura de tela, salvando imagens que podem ser facilmente acessadas e até impressas em papel, para a análise. O mesmo pode ser feito com *spots*: os arquivos sonoros podem ser gravados em um formato facilmente lido por dispositivos eletrônicos, para serem ouvidos coletivamente. **a**. Analisem os materiais que selecionaram com

base no roteiro de análise a seguir. Qual é a finalidade dos materiais selecionados: que tipo de serviço ou ação eles procuram divulgar? Que relação esse serviço ou ação tem com o local onde foi publicada a propaganda? Por exemplo: se ela é divulgada em um *site* de notícias, os possíveis leitores do *site* seriam o alvo da campanha? Por quê? O que é possível saber sobre o público-alvo da campanha em análise? Como chegaram a essa conclusão? Vocês, no grupo, já tinham observado peças dessa campanha em outros lugares acessados? Em caso afirmativo, em quais outros lugares? Você se percebe como provável público-alvo da campanha analisada? Por quê? **b.** Em uma data combinada com o professor, a análise feita pelos grupos deve ser socializada. Comparem entre os grupos as diferentes campanhas encontradas e as estratégias de persuasão que foram empregadas nessas propagandas. **c.** Por fim, com a ajuda do professor, registrem as conclusões do trabalho. Exponham o resultado dele no blogue da turma. Do mesmo modo, ao fazer a pesquisa indicada na atividade 7, você e os colegas puderam observar outros textos semelhantes ao cartaz analisado, compreendendo como as campanhas analisadas por meio de textos como cartazes, spots, gifs, entre outros, realizam a divulgação de serviços ou ações promovidas pelas instituições responsáveis.

(pesquisa deve ser feita em meio digital)

(p.36) Foco – análise e registro escrito

8. Por meio de uma forma visual de expressão (um desenho, um vídeo, uma pintura, etc.), represente como imagina esse aspecto da realidade. Dê um título ao seu trabalho e compartilhe-o com os colegas. Agora, participe de um trabalho coletivo com os colegas. Reúnam as obras produzidas, observem o que foi representado e tentem definir um critério de agrupamento das produções de vocês. Com elas, organizem uma exposição virtual em uma rede social de que todos participem. (p.183). Foco: organizar a exposição virtual.

CATEGORIA RECONFIGURAÇÃO (R): refere-se ao uso da tecnologia para modificar uma atividade educacional. Nesta categoria, a tecnologia permite uma reorganização da atividade, levando a mudanças no design do processo de produção escrita ou nas interações entre professores e alunos, que acontecem por meio digital.

A) SUBCATEGORIA PRODUÇÃO COLABORATIVA DE CONTEÚDO (REC1): 9

B) SUBCATEGORIA: ANÁLISE E APRIMORAMENTO DE APRESENTAÇÕES (REC2): 3

A) SUBCATEGORIA: PRODUÇÃO DE GÊNEROS DIGITAIS: (REC3): 5

TOTAL: 17

SUBCATEGORIA PRODUÇÃO COLABORATIVA DE CONTEÚDO (R1): Essa subcategoria engloba atividades nas quais os alunos trabalham juntos para produzir conteúdos originais.

1. Levando em conta as discussões feitas ao longo de *Olhares sobre o futuro*, os textos produzidos por toda a turma e as pesquisas empreendidas durante o processo de produção desses textos, você e os colegas poderão encerrar os trabalhos organizando um debate em torno da questão “Meio ambiente: preservar é uma forma de planejar o futuro?”. A ideia é convidar a comunidade escolar para debater o tema, assistir à exposição oral sobre a alimentação das pessoas de onde vivem, conhecer os relatórios sobre pesquisa alimentar e o livro de receitas (digital) de família produzido por vocês. [...] Providenciar, em alinhamento com a gestão escolar, o espaço da escola apropriado para o evento. Elaborar o convite aos membros da comunidade. Registrar o evento por meio de vídeo, se possível a ser disponibilizado em plataforma on-line

(p.225)

Foco livro digital de receitas colaborativo

2. Uma das manifestações artísticas brasileiras mais reconhecidas mundo afora é musical: a *Olhares sobre o futuro* bossa nova. Esse estilo musical teve origem no samba. A canção *Chega de saudade*, composta por Tom Jobim e Vinicius de Moraes, em 1958, gravada inicialmente por Elizete Cardoso e depois por João Gilberto, é considerada o marco inicial desse estilo. A bossa nova se desenvolveu e se consolidou no período em que JK foi presidente do Brasil – por essa razão, ele recebeu a alcunha de “Presidente Bossa Nova”. Pela importância que esse estilo musical teve na época e pela transformação que provocou na música brasileira, vale a pena você conhecê-lo melhor. Para isso, sugerimos a atividade indicada a seguir. Você e os colegas vão se organizar em grupos para o trabalho inicial de pesquisa sob a orientação do professor de Língua Portuguesa e de Arte. A distribuição das tarefas de cada grupo pode ser a seguinte: Grupos 1 e 2: pesquisam as características desse estilo, para compreender o que exatamente o diferencia do samba, em termos musicais e poéticos, tendo em vistas músicas (grupo 1) e as letras das canções (grupo 2). Grupos 3 e 4: pesquisam os principais artistas – músicos compositores e poetas (grupo 3) e intérpretes (grupo 4) da bossa nova. Grupos 5 e 6: pesquisam a influência da bossa nova na música popular brasileira, dos anos 1960 em diante (grupo 5) e sua divulgação no exterior, compondo uma imagem do Brasil por meio da música (grupo 6). Combinem com os professores uma forma de apresentação e divulgação das pesquisas. Se possível, organizem uma playlist comentada, dedicada à bossa nova, divulgando-a na escola. O encerramento da atividade pode vir sob a forma de uma apresentação musical, em que vocês tocam e cantam composições de bossa nova, como em um festival de talentos.

(p.114)

Foco produção de uma playlist colaborativa

3. 1. Cronograma: Controlar o tempo de cada tarefa, considerando suas particularidades, a realidade da turma e a data combinada com o professor para finalizar o trabalho.

Equipe 1 Seleção e organização do material. Selecionar os relatos e as imagens que farão parte do caderno. Organizar o material: como será agrupado, ordem de inserção, necessidade ou não de haver uma pequena biografia e foto de cada autor junto ao texto, sumário, ilustrações (opcionais) para os textos ETC.

Equipe 2: Concepção e produção do caderno. Criar um leiaute para o caderno, considerando material, organização interna e capa, além de, se for feito digitalmente, o programa em que será desenvolvido.

Equipe 3 Apresentação do caderno. Produzir o texto de apresentação para o caderno, dando ideia do contexto em que foi produzido e do conjunto dos textos e das imagens ali reunidos.

Equipe 4 Divulgação Elaborar um plano de divulgação do material, considerando o público-alvo, a comunidade escolar. Considerem a possibilidade de divulgar o caderno por meio de redes sociais e as partes do material (como trechos de algumas produções e fotos dos autores) a serem usadas na divulgação para atrair os leitores.

(p.83)

Foco produção do caderno de maneira digital e interativa

4. Se você utiliza redes sociais, certamente está familiarizado com três verbos: *curtir*, *comentar* e *compartilhar*. A experiência de cada uma dessas ações faz parte da natureza dessas redes e do tipo de interação que elas proporcionam. A identidade virtual das pessoas está cada vez mais ligada à sua participação nas redes e ao que é curtido, comentado e compartilhado. A atividade proposta a seguir vai ajudar você e os colegas a analisar, discutir e refletir sobre conteúdos que curtem, comentam e compartilham e com que propriedade realizam isso. Para isso, sigam as orientações. Combinem coletivamente com o professor um período para analisar uma rede social. Para o trabalho não ser exaustivo, sugerimos algo em torno de dois ou três dias. Individualmente, cada um de vocês escolhe uma rede social para ser analisada. É importante que todos, ou a maioria de vocês, participem dessa rede. O trabalho proposto com essa primeira rede social poderá ser feito com outras redes, posteriormente. A turma deve construir uma tabela conforme o modelo a seguir. Ela pode ser elaborada por meio de aplicativo de edição coletiva de textos ou de planilhas. É importante que todos da turma tenham acesso ao documento e possam editá-lo para inserir os dados que serão coletados.

(p.98)

Análise de comportamento em rede social, compartilhamento de planilha

5. Organize-se em um grupo de seis a oito integrantes. Cada grupo deverá selecionar dois ou três textos jornalísticos relacionados com o tema geral *O lugar onde vivo*. Utilizem como metodologia de pesquisa a revisão de referências bibliográficas e o levantamento de dados e busquem informações em suportes digitais e/ou impressos que têm abrangência nacional ou que circulam especificamente na região em que vivem. Esse tema é bastante amplo, então é importante vocês fazerem um recorte dele considerando os interesses do grupo sobre o tema e a realidade do local onde vivem. Para fazer esse recorte que vai orientar a pesquisa, vocês podem considerar, por exemplo: problemas ligados ao meio ambiente local ou ações que procuram reduzir esses

problemas, como projetos de conservação ambiental; questões relativas ao modo de vida da população em geral, como saneamento básico, formas de lazer ligadas à natureza, prática desportiva, etc.; questões próprias a alguma comunidade ou a determinado grupo social ou etário da região em que vivem, desde que relacionadas ao modo de vida e à relação com a natureza.

2 Em um dia combinado com o professor, tragam para a sala de aula os textos selecionados, de preferência em versões impressas. Se possível, imprimam os textos extraídos de fontes digitais. **3** Troquem os textos encontrados entre os grupos, fazendo circular tudo o que foi pesquisado. Durante essa troca, leiam previamente todos os materiais, usando estratégias de leitura que vocês já desenvolveram para a leitura de textos jornalísticos: atentem-se aos elementos composicionais, como títulos, subtítulos, linhas finas, linhas breves, lides, resumos prévios, olhos das notícias, fotografias, entre outros. Essa leitura rápida dos textos ajudará vocês a “inspecionarem” os achados e a tomar conhecimento inicial de tudo o que foi pesquisado e encontrado.

4 Feita essa leitura inicial, distribuam entre os grupos os textos que tenham semelhança temática, de modo que cada grupo fique com um subtema dentro da temática mais ampla. Em seguida, leiam os textos que ficaram com o grupo, agora de maneira mais analítica: tomem nota das ideias principais relativas às problemáticas apresentadas e as organizem. Como vocês farão a leitura de mais de um texto, é muito provável que haja coincidências entre eles sobre formas de apresentação da problemática. Organizadas as notas, façam um resumo delas, tentando exprimir a ideia principal. Para o registro, utilizem a estratégia que considerarem mais adequada: em forma de tópicos ou em um pequeno texto de síntese para facilitar a posterior utilização do que foi encontrado. **5** Com base no trabalho de leitura e das anotações, redijam um texto com caráter jornalístico que assuma a estrutura de uma reportagem. Para isso, sigam as instruções abaixo. Durante a produção do texto, utilizem os conhecimentos prévios que vocês já têm sobre a forma composicional de uma reportagem. Como se trata de uma produção inicial, não se preocupem muito se o texto não ficar “perfeito”: essa produção será revisitada ao longo do trabalho deste capítulo. Essa reportagem será divulgada, mais adiante, para os membros da escola e da comunidade em que vocês vivem. Então, ao planejar o texto, tenham em mente que entre os possíveis leitores da reportagem estão a comunidade escolar (colegas de sua turma e de outras, professores e demais funcionários da escola), os familiares, os amigos e demais pessoas da região diretamente implicadas na problemática definida a partir do tema *O lugar onde vivo*. **6** Para compartilhar a reportagem de vocês, façam o que se pede a seguir. Exponham a versão preliminar da reportagem em um mural na sala de aula ou em outro ambiente da escola, ou façam a publicação dela em um ambiente virtual do qual muitas pessoas participem, por exemplo, em um *site* ou blogue da escola, em um perfil da turma ou da comunidade em rede social ou em um grupo de mensagens instantâneas. Incentivem a participação dos leitores para, além de ler a reportagem, comentá-las. Esses comentários poderão ajudar os grupos na continuidade do trabalho com a escrita da reportagem. Como a produção textual foi coletiva, cada integrante do grupo deve providenciar a cópia da primeira versão da reportagem e guardá-la no portfólio.

Versão 1 -reportagem

(p.136-137)

6. 4. A reportagem é um gênero jornalístico. Ao lado da notícia, compõe a maior parte das produções textuais de caráter jornalístico-midiático. Como você viu, ela resulta de um trabalho de pesquisa e de coleta de informações e tem extensão variada. É comum o uso de ilustrações, infográficos, fotografias, etc., para ajudar a compor o texto. No texto em portador virtual, há mais possibilidades ainda, como os hiperlinks, presentes na reportagem de Juliana Conte. Quando a reportagem é longa, além do título e da linha fina, pode haver subtítulos. E o texto é assinado: o jornalista pode se projetar como um “eu”, fazendo comentários, analisando fatos, contrapondo visões a respeito do tema, convocando a palavra de especialistas. Organize-se outra vez com o grupo com o qual trabalhou em Situa inicial. Tendo em vista essas características e tudo o que vocês já conseguiram aprender sobre o gênero, retomem os comentários e as observações que os outros grupos e o professor fizeram acerca da primeira versão da reportagem, observem o que já foi reformulado na segunda versão e definam o que seria preciso alterar na terceira e última versão do texto. Reescrevam o texto, acrescentando ainda alguma informação ou ampliando o texto conforme todas as discussões feitas até aqui. Durante a reescrita, verifiquem se os aspectos seguintes estão considerados. Ainda em grupo, verifiquem se, durante o processo de pesquisa e elaboração da reportagem, vocês produziram fotografias (por exemplo, dos especialistas consultados) ou infográficos. Em caso positivo, integrem esses elementos à reportagem, considerando as indicações a seguir. Divulguem a versão final da reportagem em um suporte impresso ou digital, de acordo com o objetivo do grupo e com o público-leitor do texto. Esses comentários serão valiosos para a redação final da reportagem que será feita mais adiante*nota: tecnologia utilizada apenas para a divulgação e não produção do texto.

Versão 2 -reportagem
(p.144)

7. Compartilhe com os colegas o esboço produzido, assim todos poderão ler, comentar e fazer ajustes. Depois de desenvolvidos ao longo do capítulo, esses esboços se transformarão nos *hiperlinks* para as reportagens cujo texto principal vocês escreveram. Ao longo deste capítulo, vocês vão rever e finalizar o texto dos *hiperlinks*.

Versão 3 - reportagem
(p.157)

8. Para apresentar as produções de vocês no encontro de gerações, será preciso organizar a publicação das reportagens sobre o tema “O lugar onde vivo” por meio de um dossiê temático. Esse dossiê deve ser publicado em um espaço no *site* da escola ou da turma. As imagens dos dossiês acima podem inspirar vocês a criar a capa do dossiê da turma. Sigam os passos. Se vocês usarem um portador virtual (o *site* da escola, por exemplo): Para facilitar, organizem primeiro os textos de divulgação científica, publicando-os no *site*. Isso permitirá que vocês tenham acesso aos *links*, com base nos quais serão construídas as hiperligações das reportagens. Em seguida, publiquem as reportagens, estabelecendo os *links* para as expressões selecionadas em cada reportagem. Utilizem o recurso de inserção de *hiperlink* do aplicativo de publicação utilizado para a escrita da reportagem. Assim,

vocês conseguirão ligar corretamente o *hiperlink* da reportagem ao endereço onde estará hospedado o texto de divulgação científica correspondente a ele. Escrevam uma notícia breve para divulgar a publicação do dossiê temático e publiquem-na no *site* da escola. No papel, a construção de *hiperlinks* é mais complexa: em seu lugar, vocês podem transformar esses textos em quadros e diagramá-los próximo aos lugares onde os *hiperlinks* apareceriam. Nesse portador, talvez seja necessário adaptar os textos já produzidos por vocês no Capítulo 2, porque o quadro talvez não tenha espaço suficiente para comportar tudo o que vocês escreveram para cada *hiperlink*. Agrupem as reportagens de acordo com algum critério preestabelecido: dos temas mais abrangentes para os menos abrangentes, questões naturais e questões ligadas ao modo de vida das pessoas, problemas nacionais e problemas locais, entre outros. Coletivamente, elaborem uma “Apresentação” do dossiê para orientar os leitores.

Ela será incluída no início. Organizem o sumário, listando os títulos e os autores dos textos. Deem um título ao dossiê. Imprimam cópias para distribuí-lo na escola e na comunidade

Versão 4 -reportagem

(p.177)

9. Em tempos de Internet, um dos fenômenos mais curiosos de disseminação de conteúdos que ocorre por meio das redes sociais é o meme. Meme pode ser tudo aquilo que se propaga pela Internet especialmente com um conteúdo humorístico. Em geral, é criado com base em conteúdos que já circulam nas redes sociais, como uma imagem, uma cena de vídeo, uma música, ao qual é acrescentada alguma coisa que o torna divertido. Esse conteúdo inicial costuma ser modificado de acordo com as intenções de quem os produz. É fundamental, nessas criações, escolher criteriosamente a imagem ou as produções artísticas (como letras de música) a serem compartilhadas levando em conta que há leis que protegem o direito de imagem e de autoria; portanto, ao criar um meme, é preciso avaliar se ele pode ser considerado ofensivo por quem for retratado ou se, por meio dele, será compartilhada uma criação assinada por alguém. No Brasil, fazer memes é uma prática difundida por aqueles que usam a Internet, em seus mais diversos suportes, para se comunicar. Veja alguns exemplos: O que mais chama atenção neles? Você já produziu memes? Qual tipo de meme acha que agrada mais os jovens? Ao produzir um meme é possível provocar um problema para alguém? Por quê? E ao compartilhar memes? A ideia é que você e os colegas criem memes que servirão de convite para o evento proposto em Palavras em liberdade. Nessas produções, vocês devem explorar os elementos verbais e não verbais que produzirão o humor e farão com que as pessoas se interessem pelo evento. (p.305)

Produzir o convite para o evento. Uma ideia é fazer um meme como convite. Então será preciso selecionar um programa gratuito para isso, disponível na Internet, seguir as instruções para criar o meme. Para isso, selecionar imagem e criar ou selecionar texto verbal lembrando que é preciso respeitar o direito de imagem das pessoas. Indicar nome, data, hora e local do evento, assim como explicar do que ele vai tratar. Com a ajuda do professor, definir para quem serão enviados os convites e enviá-los. Combinar com a turma e concretizar o plano de divulgação do evento.

(p.317)

Foco produzir um meme

SUBCATEGORIA: ANÁLISE E APRIMORAMENTO DE APRESENTAÇÕES (R2): A segunda subcategoria envolve atividades em que os alunos analisam, discutem e refinam apresentações multimídia. O foco está em modificar e aprimorar o conteúdo visual e verbal para maior clareza e impacto, utilizando tecnologia para revisar e compartilhar a evolução do trabalho.

1. Combinem com o professor de Língua Portuguesa qual aula expositiva – de preferência de outro professor da turma – será o objeto de estudo. O objetivo é que vocês tenham a gravação dessa aula para consultá-la em outro momento desta atividade. Para isso, antecipadamente, peçam autorização ao professor em questão para gravar a aula dele. Para fazer a gravação, providenciem aparelhagem técnica adequada (por exemplo, gravador digital ou aplicativo de gravador de áudio em um smartphone).

Em um dia previamente combinado com esse professor, gravem a aula escolhida. Individualmente, durante essa aula, faça anotações no caderno, registrando por escrito as informações que julgar mais importantes ou mais convenientes ao aprendizado. Caso o professor utilize uma apresentação de slides para apoio da fala, a turma pode solicitar-lhe que disponibilize esse material escrito e digital. Leia, a seguir, algumas dicas para fazer a tomada de notas dessa aula. Agora, você e os colegas vão analisar a apresentação de slides – ela constituirá um ponto de partida para esse trabalho. Caso o professor convidado não tenha utilizado esse apoio, vocês podem analisar qualquer apresentação de slides, desde que tenha sido usada como apoio a uma exposição oral. Para essa etapa, orientem-se pelas instruções a seguir.

a. Retornem à formação de duplas ou trios com quem trabalharam na atividade, item a. Com a ajuda do professor, analisem a apresentação escolhida, tendo em vista os itens a seguir. Os componentes materiais da apresentação: efeitos de transição de slides, plano(s) de fundo(s) empregado(s), tipos e tamanhos de letras, presença de elementos multissemióticos (imagens, sons, infográficos, tabelas, esquemas, ícones, etc.). Todos esses elementos contribuem ou prejudicam a compreensão do tema/contéudo? De que modo? Os escritos de cada slide são curtos e simples, em forma de tópicos, ou há muito texto? Sobre as imagens, os sons ou os vídeos: ficam sozinhos em um slide ou dividem espaço com outros elementos verbais e/ou multissemióticos? Tem uma função clara na apresentação ou foram empregados só para torná-la mais bonita ou agradável? Com relação às cores empregadas no plano de fundo e no texto verbal: são suaves e facilitam a leitura ou lhes parecem excessivas? Há um encadeamento lógico entre os slides, a fim de facilitar a compreensão do tema?

b. Feitas as análises, registrem suas conclusões no caderno e socializem-nas com os outros grupos.

Após a socialização, de posse dos elementos concluídos por toda a turma, cada dupla ou trio escolhe uma apresentação própria, que tenha feito para algum tipo de exposição na escola. Com base nos elementos da conclusão, analisem a própria apresentação, verificando o que poderia ser modificado. Refaçam a apresentação. Ao final desse processo, o professor sorteará algumas duplas ou trios para apresentar o “antes” e o “depois” para a turma. As demais apresentações modificadas podem ser compartilhadas via rede social ou no blogue ou site da turma ou da escola.

(p.106, 107)

Foco: análise de uma apresentação de slides de professor; análise de apresentação de slides de aluno; aprimoramento de apresentações; exposição de resultados.

2. Na capa do livro de Manfredi fica evidente a remixagem. Em sua opinião, por que ele fez isso? Se você já produziu um remix, que tal compartilhar a experiência com os colegas e o professor? Apresente sua obra e verifique se os colegas identificam o que foi remixado. Será divertido descobrir esse lado artístico dos colegas. Se nunca produziu nada assim, pode ser este o momento para se aventurar na criação. Para isso, escolha uma obra de base (narrativas, música, artes visuais, etc.), planeje como pretende modificá-la e criar o remix. Com a ajuda do professor, avalie as possibilidades de usar a obra já pronta de modo responsável. Verifique a plataforma e/ou os softwares adequados para a criação. No dia combinado, a turma poderá montar uma pequena exposição com as criações remix e conversar sobre elas. Registre em seu diário de bordo sua percepção das vanguardas europeias e levante hipóteses sobre de que modo o Simbolismo, em estudo no Capítulo 1, antecipou algumas propostas levadas a cabo pelas vanguardas. Registre também suas impressões sobre a prática de remix.

(p.218)

Foco exposição das obras remixadas.

3. Utilizando um aplicativo de videoconferência (muitos podem ser gratuitamente acessados pela Internet), combinem uma reunião virtual no grupo de trabalho já estabelecido. O professor poderá ser convidado a participar. Nessa videoconferência, apresentem os resultados de uma pesquisa que tenha sido feita, por exemplo, no Capítulo 1. Gravem essa videoconferência e, utilizando o mesmo roteiro de análise das interações dialogais usado na questão anterior, analisem essa conversa com diversos interlocutores. Atentem especialmente aos protocolos empregados para organizar a conversa e verifiquem quais recursos tecnológicos do aplicativo empregado contribuíram para isso. Compartilhem as análises entre os grupos e, com a ajuda do professor, registrem suas conclusões.

(p.265)

Elaborar uma videoconferência, com os elementos estabelecidos. Analisar e compartilhar resultados.

SUBCATEGORIA PRODUÇÃO DE GÊNEROS DIGITAIS (R3) Nesta categoria, as atividades têm como objetivo a produção de gêneros digitais.

1. Atualmente, durante os processos de seleção de candidatos, muitas instituições – universidades e empresas – têm solicitado, além do currículo e da carta de motivação, um videocurrículo. Trata-se de um vídeo de curta duração – no máximo dois minutos – em que o candidato se apresenta aos selecionadores. O objetivo é verificar principalmente habilidades comunicativas orais do

candidato, que não podem ser observadas por meio do currículo e da carta de motivação. Muitas vezes, ao solicitar o videocurrículo, a instituição fornece instruções para a elaboração desse vídeo, com perguntas a que o candidato deve responder. Esse documento audiovisual foi pensado para agilizar o processo de seleção dos candidatos. A proposta aqui é que você conheça videocurrículos e, com base nesses modelos, grave um videocurrículo para se apresentar. Para isso, leia as orientações abaixo.

1 Sob a orientação do professor, reúnam-se em pequenos grupos e pesquisem sites de repositórios de vídeos e, usando o mecanismo de busca desses sites, procurem por exemplos de videocurrículos. Seleccionem alguns desses exemplos – três ou quatro são suficientes. Depois de vê-los ao menos uma vez, assistam a cada um deles novamente, observando:

A duração dos vídeos – em geral, quanto tempo duram?

Elementos ligados à imagem:

Como é o enquadramento: é frontal? É de baixo para cima? É de cima para baixo? É de lado? Que parte da pessoa é mostrada no vídeo? Que elemento é focalizado?

A qualidade da iluminação: sobre qual(is) elemento(s) da cena a luz incide mais? O que fica mais visível e o que aparece menos nitidamente? O que há como pano de fundo, isto é, o que aparece atrás da pessoa?

A tomada é contínua ou há cortes e recursos de transição entre “cenas”? Esses recursos, se existirem, ajudam na compreensão do vídeo, são dispensáveis (nem ajudam nem atrapalham) ou prejudicam o desenvolvimento e a compreensão?

Elementos ligados ao som:

A qualidade de captação sonora é boa? É possível ouvir bem o que é dito?

Há outros elementos sonoros além da própria voz da pessoa? Por exemplo, uma música de fundo? Como esses elementos sonoros contribuem para a construção dos sentidos do vídeo?

Elementos próprios da linguagem oral:

Como a pessoa do vídeo se movimenta? Ela fica em pé? Sentada?

Há muitos recursos mimo gestuais e cinésicos (movimentos de mão, da cabeça, do olhar; gesticulações, expressões faciais)? Esses recursos contribuem para a comunicação ou a prejudicam?

Para quem, ou para o quê, a pessoa olha: ela lê um texto que tem em mãos? Lê um texto que está por trás da câmera? Olha para algum ponto fixo da “cena” ou diretamente para a câmera? O olhar “dança” no vídeo?

A voz da pessoa é nítida? As palavras e os enunciados são compreensíveis? Há muitas marcas de hesitação e marcadores conversacionais?

Elementos da organização do texto falado:

Como a fala é iniciada?

Que informações pessoais do currículo e da vida pessoal são apresentadas? Em que ordem? Por exemplo: informações pessoais e profissionais, habilidades específicas? (Recorde a organização do currículo, vista no Capítulo 1 para analisar esses elementos.)

Que aspecto do currículo é destacado? Por que foi feita essa escolha, na opinião de vocês? Como a fala é terminada? Qual é o nível de linguagem empregado?

2 Compartilhem entre os grupos essas análises e formulem, sob a orientação do professor, as conclusões gerais da turma a respeito das características de um videocurrículo.

3 Tendo como base essas conclusões, a tarefa agora é você organizar e gravar seu videocurrículo conforme indicado a seguir. Organize o roteiro da fala. Para isso, use o próprio currículo escrito no Capítulo 1. Providencie o material para a gravação: o smartphone será seu grande aliado nesse momento. Escolha um local em que você possa gravar tranquilamente o vídeo. Atente para os elementos ligados à iluminação e à captação do som. Grave uma primeira versão do vídeo. Combine com um colega e gravem o videocurrículo um do outro. Assista à gravação e verifique, usando o roteiro anterior de análise, se há algo a ser modificado. Se achar que está adequado, não precisará gravar novamente. Caso contrário, atente para o aspecto que não tenha ficado adequado na primeira versão e modifique-o na segunda gravação. Por fim, disponibilize o videocurrículo em uma rede social da turma. Ele poderá ser visto por todos e comentado. Procure utilizar um formato de vídeo que possa facilmente ser lido e reconhecido pelos aplicativos de vídeo mais comuns. (268, 269)

Videocurrículo

2. Será que uma pesquisa semelhante a essa relatada no artigo teria resultados semelhantes se fosse feita em sua escola? É seu momento de experimentar ser cientista. Para isso, siga as orientações abaixo. A turma toda deve ter muito claro o problema a ser investigado. Para isso, com o professor, cheguem a um acordo do recorte do tema principal: hábitos alimentares dos adolescentes da escola. Considerando esse tema amplo, o enfoque será descobrir se comem em frente à televisão? Ou em frente a diversas telas, como computador, celular, etc.? É preciso definir bem o que querem investigar para poder produzir as perguntas de modo produtivo. Será preciso ainda definir a metodologia, ou seja, como vão fazer essa pesquisa? Uma vez que está definido que o foco do estudo são os adolescentes da escola, um método eficiente é produzir um questionário e encontrar um modo de solicitar a todos que respondam a ele.

Dividam-se em grupos de, no máximo, cinco pessoas. Cada grupo ficará responsável por produzir três perguntas que nortearão a pesquisa, como dados pessoais (gênero, idade, bairro onde mora) até questões mais específicas, como quanto tempo por dia a pessoa passa em frente a uma tela ou se ela se alimenta em frente a uma tela. Compartilhem as questões entre os grupos para que se eliminem as repetidas e se produzam outras que faltarem. Após fazer o levantamento das questões, será necessário aplicar o questionário. Para facilitar esse momento, a turma pode criar um formulário on-line. Depois, é só disponibilizar o link ou um QR Code (lido pela câmera do celular, converte código em texto, ou seja, em endereço na Internet) conforme combinado com o professor.

Assim, toda a comunidade escolar poderá responder ao questionário pelo celular de forma fácil. Se possível, com o auxílio do professor de Matemática, criem gráficos e tabelas usando uma ferramenta de edição de textos para facilitar a leitura das

informações. Cada grupo será responsável por fazer a análise de um ponto levantado. Após as análises, a turma vai unificar o texto, procurando organizá-lo de forma objetiva. Vocês podem usar ferramentas de compartilhamento on-line, que permitem aos usuários editar o mesmo arquivo de forma coletiva. Depois de feitas as análises, façam a revisão do texto. Para isso, vocês podem criar uma equipe de revisores. Publiquem o artigo de vocês no blogue, site ou redes sociais da escola. Após a publicação do texto, é hora do debate! Vamos pensar em ações que podem ajudar a comunidade escolar a ter uma alimentação mais saudável e balanceada?

Formulário on-line – artigo publicado
(p.211)

3. Você já pensou em fazer curso superior? Em caso afirmativo, qual? Tão importante quanto escolher o que fazer, é escolher onde fazer. Alguns impedimentos econômicos podem ser contornados: muitas universidades particulares oferecem bolsas de estudo considerando algumas regras e universidades públicas têm programas de auxílio estudantil. Vale a pena pesquisar se há essas opções para um curso de seu interesse e analisar o que é oferecido e em que condições. Nessa atividade, você e os colegas vão se dividir para pesquisar instituições de ensino superior próximas de onde vivem. Para iniciar essa pesquisa, vale usar as ferramentas de busca disponíveis na internet. Depois de fazer o mapeamento, verifiquem no site das instituições as políticas de bolsas e/ou de auxílio estudantil. Vejam quais são os documentos necessários, qual deve ser a condição de vida do candidato para pleitear a bolsa ou o auxílio, se há testes específicos, se é necessário enviar carta de motivação, etc. Ao acessar os sites, verifiquem como essas instituições podem auxiliar os interessados e o que é necessário apresentar para iniciar uma conversa sobre um novo empreendimento. Reúnam as informações em um arquivo compartilhado ou produzam um mural que será afixado em um lugar de bastante movimento da escola, auxiliando as pessoas que têm interesse por esse assunto.

(p.257)

Nessa atividade, você e os colegas vão se dividir para pesquisar instituições de ensino superior próximas de onde vivem. Para iniciar essa pesquisa, vale usar as ferramentas de busca disponíveis na Internet. Depois de fazer o mapeamento, verifiquem no site das instituições as políticas de bolsas e/ou de auxílio estudantil. Vejam quais são os documentos necessários, qual deve ser a condição de vida do candidato para pleitear a bolsa ou o auxílio, se há testes específicos, se é necessário enviar carta de motivação, etc.

Reúnam essas informações em uma planilha compartilhada para que todos os estudantes possam acessá-las. Se quiserem divulgar para outras turmas, postem no site da escola e divulguem o endereço de acesso. Vocês podem também criar um QR Code com o endereço da planilha formulada por vocês. Assim, será possível acessá-lo pelo celular. (p.256)

Planilha compartilhada, mapeamento, QRCode.

4. O trabalho proposto a seguir envolve pesquisa e análise de textos.

Siga os passos indicados.

Organize-se com mais quatro ou cinco colegas para formar um grupo. Cada grupo deve pesquisar algum exemplo de propaganda existente em meios digitais: gifs de campanha promovida pelos órgãos públicos, publicadas em sites, cartazes divulgados em redes sociais, outdoors espalhados pelas cidades, spots disseminados nos meios de comunicação oral como o rádio e em plataformas agregadoras de podcasts, entre outros. Para tornar o trabalho de análise variado, é importante que cada grupo pesquise uma campanha diferente do outro. Verifiquem a possibilidade de salvar os materiais encontrados em arquivos eletrônicos, para poderem ser acessados e analisados. Por exemplo, no caso de cartazes, será útil fazer captura de tela, salvando imagens que podem ser facilmente acessadas e até impressas em papel, para a análise. O mesmo pode ser feito com spots: os arquivos sonoros podem ser gravados em um formato facilmente lido por dispositivos eletrônicos, para serem ouvidos coletivamente.

a. Analisem os materiais que selecionaram com base no roteiro de análise a seguir. Qual é a finalidade dos materiais selecionados: que tipo de serviço ou ação eles procuram divulgar? Que relação esse serviço ou ação tem com o local onde foi publicada a propaganda? Por exemplo: se ela é divulgada em um site de notícias, os possíveis leitores do site seriam o alvo da campanha? Por quê? O que é possível saber sobre o público-alvo da campanha em análise? Como chegaram a essa conclusão? Vocês, no grupo, já tinham observado peças dessa campanha em outros lugares acessados? Em caso afirmativo, em quais outros lugares? Você se percebe como provável público-alvo da campanha analisada? Por quê?

b. Em uma data combinada com o professor, a análise feita pelos grupos deve ser socializada. Comparem entre os grupos as diferentes campanhas encontradas e as estratégias de persuasão que foram empregadas nessas propagandas.

c. Por fim, com a ajuda do professor, registrem as conclusões do trabalho. Exponham o resultado dele no blogue da turma. Na atividade 6 desta seção do capítulo, foi solicitado que o resultado do trabalho seja publicado no blogue da turma. Vocês já têm um blogue? Se ainda não têm, as orientações a seguir poderão ajudar você, os colegas e o professor a construir um blogue. Esse espaço de divulgação será importante para vocês publicarem produções e trabalhos feitos ao longo de todo o estudo da língua portuguesa, propostos nas unidades deste livro. Para construir o blogue da turma, considerem as orientações a seguir. A primeira etapa do trabalho será vocês, com a ajuda do professor, acessarem diferentes blogues para conhecer possibilidades. Vocês podem partir dos que já conhecem e pesquisar muitos outros. Nessas pesquisas, procurem: Ler o conteúdo e como ele é organizado: Há textos, vídeos, imagens? Como se organizam no espaço disponibilizado? Compreender possibilidades de interação: Vocês, como visitantes, conseguem comentar postagens dos blogues pesquisados? Ou apenas ler o conteúdo? Há ferramentas como, por exemplo, um fórum de discussões? Acessar os links disponibilizados nos blogues pesquisados para ver de que forma se integram com as postagens. Feita essa primeira exploração, o próximo passo será escolher um local para hospedar o blogue. Se no site ou portal da escola não houver essa facilidade, a turma poderá conhecer sites que oferecem esse serviço gratuitamente. Em canais agregadores de vídeo, há diversos audiovisuais que vocês podem acessar para entender as vantagens de cada uma das plataformas de hospedagem gratuitas. Essa pesquisa ajudará vocês a decidirem pelo que for mais interessante para a turma. Definam as finalidades do blogue: o que vocês vão postar? Lembrem-se de que muitas das atividades sugeridas nas unidades deste volume vão indicar a postagem de conteúdos no blogue,

para serem compartilhados entre vocês mesmos e divulgados com o restante da escola e além. Depois de todas essas decisões, será o momento de criar, de fato, o blogue. Acessem o site de hospedagem escolhido e, seguindo as indicações, criem o blogue. Vocês devem escolher um nome para ele, definir um usuário e uma senha de acesso, que será compartilhada com todos. É importante vocês terem previamente criado um e-mail da turma, ao qual também todos tenham acesso, pois o registro do blogue é feito mediante um endereço de e-mail. Na criação, vocês devem também escolher o modelo visual do blogue – o layout – dentre os que estiverem disponíveis na plataforma selecionada. Essa escolha pode ser feita por meio de votação entre todos da turma. Como todos vocês serão administradores do blogue, é importante terem em mente que ele não deve ser utilizado para outros fins que não as postagens da turma. Com o blogue criado, decida com os colegas e o professor qual será a primeira postagem. Sugerimos que a publicação inicial seja um texto de boas-vindas a todos aqueles que acessarem o blogue da turma e que nesse texto vocês também expliquem o objetivo desse suporte digital. Aproveitem o que aprenderam com a análise de campanhas de propaganda e criem uma campanha da turma para divulgar o blogue de vocês na escola, atraindo a atenção dos colegas de outras turmas para acessá-lo. Vocês poderão tanto fazer uma propaganda em meio digital quanto elaborar cartazes e afixá-los na escola para divulgar o endereço do blogue da turma.

Criação do blogue

(p.34, 35)

5. Construção de uma wiki com base nos dados da pesquisa. A wiki é um site ou página na Internet cujo conteúdo poderá ser criado e, posteriormente, modificado por todos vocês, de forma colaborativa, ao longo do tempo. Ela permitirá que vocês incorporem novos dados sobre as profissões, à medida que surgirem em decorrência do trabalho da unidade. Essa escolha permitirá que todos os grupos participem da construção coletiva da wiki da turma. Para isso, acessem uma plataforma gratuita na Internet que disponibilize o recurso de construção de wikis. Sigam as orientações disponibilizadas pela própria plataforma escolhida e/ou pesquisem tutoriais para a sua construção. O link para acesso à wiki pode ser disponibilizado no blogue da turma e divulgado na escola.

Criação de uma WIKI

(p.237)



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS E OS RECURSOS TECNOLÓGICOS

1.IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

Título: O Livro de Português do Novo Ensino Médio e o Uso das Tecnologias.

Docente: Aline de Abreu Curunzi

2.REQUISITOS E FORMA DE ACESSO

Para participar do curso o professor, preferencialmente, deve estar atuando na rede pública, no cargo de professor de Língua Portuguesa; ter pelo menos uma turma do novo ensino médio, primeiro ou segundo ano; ser concursado ou contratado; ou ser estudante do último ano do curso de letras; estar disponível para participar das aulas na modalidade EaD em tempo real.

A divulgação se dará através do email institucional das escolas, pelas redes sociais da ministrante do curso. Esta disponibilização de dará para as escolas de ensino fundamental também, pois há professores que trabalham em mais de uma escola e podem atender turmas de ensino médio em escolas distintas.

As inscrições se darão através do site oficial da Universidade Estadual de Londrina. Serão selecionados trinta profissionais por ordem de inscrição.

3. EMENTA

Na era digital em rápida evolução de hoje, é imperativo que os educadores se mantenham atualizados com os mais recentes avanços tecnológicos e os incorporem em suas práticas de ensino. Este curso visa articular o livro didático aos recursos tecnológicos e desta forma proporcionar uma educação atrativa e emancipatória aos estudantes do ensino médio fornecer aos professores uma visão abrangente do uso da tecnologia em sala de aula, equipando-os com as habilidades e conhecimentos necessários para envolver e capacitar seus alunos por meio de ferramentas e plataformas tecnológicas.

4. JUSTIFICATIVA

Este projeto de intervenção justifica-se na necessidade de promover uma formação continuada professores da rede pública estadual de Língua Portuguesa do ensino médio, a fim de oferecer propostas metodológicas para a utilização efetiva de ferramentas tecnológicas em consonância com as atividades presentes no livro didático de língua portuguesa escolhido para ser trabalhada com o novo

ensino médio, por se tratar de uma área fundamental para o desenvolvimento dos estudantes e para a melhoria da qualidade da educação.

Atualmente, muitos professores enfrentam dificuldades em lidar com os desafios e demandas do ensino de Língua Portuguesa no ensino médio, especialmente em relação à formação de habilidades de leitura, escrita e interpretação

Além disso, é necessário atualizar o conhecimento dos professores sobre as novas tecnologias e recursos disponíveis para o ensino de Língua Portuguesa, bem como fornecer estratégias pedagógicas que possam motivar e engajar os alunos.

A formação continuada dos professores de Língua Portuguesa do ensino médio é essencial para equilibrar a formação teórica e prática dos docentes, possibilitando a atualização de seus conhecimentos e o desenvolvimento de novas metodologias de ensino.

Com a formação continuada adequada, os professores poderão aprimorar suas práticas pedagógicas, diversificar os recursos e estratégias utilizados em sala de aula, e conseqüentemente melhorar a aprendizagem dos alunos.

Também, a formação continuada também pode contribuir para o fortalecimento do trabalho em equipe, por meio da troca de experiências e da construção de conhecimento coletivo entre os professores.

Portanto, este projeto de intervenção se faz necessário para promover a qualidade da educação, valorizando a formação dos professores de Língua Portuguesa do ensino médio, para que possam enfrentar os desafios atuais e acompanhar as mudanças do mundo contemporâneo.

5. OBJETIVOS

Contribuir para a reflexão, ainda necessária, acerca da formação docente em tempos de cibercultura e sua inter-relação com conhecimentos, habilidades e atitudes para atuação de professores no novo ensino médio, etapa educacional que está passando por grandes modificações estruturais.

Proporcionar, no que tange à utilização do livro didático do novo ensino médio e as tecnologias; oferecer alternativas de metodologias apoiadas em tecnologia a fim de aplicar as propostas de atividades constantes no livro;

6. ORGANIZAÇÃO DO CURSO

O conteúdo da formação foi selecionado e está diretamente relacionado com a pesquisa para a elaboração de tese sobre o livro didático no ensino médio.

As aulas estão organizadas da seguinte forma:

1. Tema: demonstra o assunto a ser abordado;
2. Objetivos: expõe o que projetamos desenvolver durante a aula.
3. Recursos didáticos: apresenta os recursos didáticos a serem utilizados;
4. Sequência didática: Propõe possibilidades metodológicas para serem desenvolvidas em sala de aula, articulando o livro didático com os recursos digitais;
5. Procedimentos metodológicos: Apresenta cronologicamente as ações a serem desenvolvidas com os professores durante o curso, aula por aula.

O quadro abaixo demonstra, resumidamente, o conteúdo e os procedimentos metodológicos, itens que estão mais detalhados no plano individual das aulas.

QUADRO 1 – Organização do curso

CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
<p>Aula 1:</p> <p>Apresentação do curso: plataforma, metodologia e avaliação. Apresentação da proposta do projeto de intervenção.</p> <p>b. A BNCC e o novo ensino médio.</p> <p>c. O PNLD e o material didático de LP para o ensino médio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Informações gerais da formação. <ol style="list-style-type: none"> I. Apresentar o curso: plataforma, metodologia e avaliação; II. Obter o consentimento para a pesquisa através do TCLE. III. Demonstrar o modo de avaliação e o projeto de intervenção; IV. Apresentar as mudanças trazidas na BNCC para o novo ensino médio, relacionando com o uso das tecnologias; V. Discorrer sobre o PNLD e a escolha dos livros didáticos no NEM; VI. Demonstrar a categorização elaborada pela professora das atividades que envolvem uso da tecnologia trazidas pelo livro didático de português.
<p>Aula 2:</p> <p>As plataformas disponíveis no Estado do Paraná;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar possibilidades metodológicas para utilização do portal Redação PR, e para a plataforma Leia PR em consonância com o livro didático; <ol style="list-style-type: none"> I. Apresentar uma sequência didática elaborada pela autora utilizando o portal Redação PR, a plataforma Leia, a atividade do livro didático que propõe o desenvolvimento do gênero <i>Slam</i> (p.99) e a ferramenta PADLET;

	<p>II. Sugerir e elaborar uma sequência didática com os professores durante a aula, utilizando as mesmas ferramentas.</p>
<p>Aula 3: Uso das tecnologias com atividades de leitura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar possibilidades metodológicas para desenvolver atividades de leitura. <p>I. Apresentar uma sequência didática sobre literatura, com os temas “literatura sob a inspiração das viagens” livro didático p. 70.</p> <p>II. Apresentar uma sequência didática sobre literatura, com o tema Romance, livro didático p. 146 e 166.</p> <p>III. Produzir um blog com o tema: A literatura sob a inspiração das viagens, com o uso do site BLOGGER;</p> <p>IV. Propor a produção de um aplicativo para a divulgação do gênero literário Romance, com o uso do site FÁBRICA DE APLICATIVOS;</p> <p>V. Explorar Sites com acervo gratuito.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar uma sequência didática com a utilização dos recursos digitais elencados. Apresentar as possibilidades metodológicas para desenvolver as atividades escritas:
<p>Aula 4: Uso das tecnologias com atividades de escrita.</p>	<p>I. Apresentar uma sequência didática para a produção de microcontos e nanocontos, tendo como base a atividade proposta no livro didático (p.121) e a plataforma de design, CANVA.</p> <p>II. Explorar sites disponíveis para atividades prontas de escrita.</p> <p>III. Explorar o site EVERNOTE para a produção do Gênero diário.</p> <p>IV. Explorar o site <i>Spirit fanfiction</i>, para a produção do Gênero narrativa: <i>fanfiction</i>. Elaborar atividades utilizando o CANVA como possibilidade metodológica articulando com o livro didático.</p>
<p>Aula 5: Uso das tecnologias com atividades de análise linguística.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar possibilidades metodológicas para uso das tecnologias em atividades de interpretação de texto e análise linguística. <p>I. Apresentar uma sequência didática sobre o texto “Tentação” de Clarice Lispector, com o objetivo de desenvolver a interpretação de texto;</p> <p>II. Elaborar um jogo no <i>Power Point</i> sem a necessidade de Internet.</p> <p>III. Explorar sites com atividades prontas e gratuitas para desenvolver atividades de análise linguística e interpretação de texto.</p> <p>IV. Explorar o site MENTIMETER para elaboração de <i>quizzes</i>.</p>
<p>Aula 6: Uso das tecnologias com atividades de oralidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar possibilidades metodológicas para uso das tecnologias em atividades que envolvam oralidade.

	<ol style="list-style-type: none"> I. Apresentar uma sequência didática propondo a contação de histórias somente em áudio e áudio e vídeo. II. Explorar o SOUNDTRAP para gravação de áudios, agrupamento de efeitos e elaboração de histórias gravada para a composição de atividades multidirecionadas. III. Explorar o CANVA, para a elaboração de atividades de áudio e oralidade. IV. Explorar o PADLET para a elaboração de atividades com áudio e oralidade.
<p>Aula 7 e 8:</p> <p>Apresentação dos resultados do projeto de intervenção.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar uma sequência didática propondo atividades articulando o livro didático com os recursos tecnológicos. <ol style="list-style-type: none"> I. O cursista deverá propor uma atividade utilizando recursos digitais para desenvolver uma das habilidades estudadas neste curso: leitura, escrita, análise linguística ou oralidade. A atividade poderá ser realizada em grupos, porém deverá ser postada em todas as áreas do Classroom.

Fonte: Elaborado pela autora.

7. METODOLOGIA

Durante a execução do curso serão utilizadas as seguintes metodologias:

a) Método de exposição pelo professor (apresenta, explica, demonstra, ilustra, exemplifica)

b) Método de trabalho independente (os alunos desenvolvem tarefas dirigidas e orientadas pelo professor: estudo dirigido ou leitura orientada, investigação e solução de problemas, sínteses preparatórias ou de elaboração posterior à aula).

c) Método de elaboração conjunta (aula dialogada ou conversação didática sobre o tema, perguntas instigadoras de discussão e de buscas de novos olhares para a questão em estudo).

d) Método de trabalho em grupo (os alunos em cooperação desenvolvem tarefas propostas pelo professor, comunicam os resultados à classe e se estabelece uma conversação didática dirigida pelo o professor)

e) Método de projetos (investigação de um tema previamente selecionado. Exige planejamento, execução, coleta e organização de dados, sistematização e apresentação dos resultados). A formação será totalmente pela modalidade a distância, pela plataforma Google Classroom. Esta escolha se justifica pelo fato de facilitar o acesso de professores que desejarem participar da formação e se

encontrarem fora do município de Londrina e, também, por não causar custos de locomoção de nenhuma natureza aos participantes e nem à pesquisadora, no que tange aos custos de um local ideal para a formação. Ainda, por se tratar

do uso de tecnologias, é pertinente que os professores estejam on-line no momento das aulas, para que possam vivenciar as metodologias utilizadas.

O acesso será feito pelo *gmail*. As aulas acontecerão pelo *Google Meet*. Acreditamos que esta escolha traz segurança aos usuários e também comodidade, pois são ferramentas usadas há muito tempo pelos professores, o que facilitará o andamento do curso.

A formação continuada será de vinte horas, sendo oito encontros de uma hora e meia cada um, duas vezes por semana, previstos para os meses de outubro e novembro de 2023; oito horas para a elaboração do projeto de intervenção.

Os participantes terão sua participação concretizada na entrada e na permanência de no mínimo uma hora nas reuniões on-line via *Google Meet*, utilizando seu *email gmail*, mantendo-se prioritariamente com a câmera aberta.

8. AVALIAÇÃO

Serão considerados concluintes os participantes que obtiverem ao menos 75% de frequência nas aulas, participarem das discussões propostas durante a formação. (20 pontos)

Realizarem as atividades do curso de forma on-line de maneira síncrona e assíncrona. (25 pontos)

Entregarem o projeto de intervenção ao final da formação. (55 pontos)

A média mínima para a conclusão do curso é 70 pontos)

8. CRONOGRAMA

QUADRO 2 – Cronograma do Curso

	SET/2023	OUT/2023	NOV/2023
PERÍODO DE INSCRIÇÕES	X		
EXECUÇÃO DO CURSO		X	X
APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO			X

Fonte: Elaborado pela autora.

AULA 1

TEMA

Apresentação do curso

OBJETIVOS

- Apresentar o curso: plataforma, metodologia e avaliação;
- Apresentar e obter o consentimento para a pesquisa através do TCLE.
- Apresentar o projeto de intervenção;
- Apresentar as mudanças trazidas na BNCC para o novo ensino médio, relacionando com o uso das tecnologias;
- Apresentar como o PNLD funciona e funcionou para a escolha dos livros didáticos no NEM;
- Demonstrar a categorização elaborada pela professora das atividades que envolvem uso da tecnologia trazidas pelo livro didático de português;

RECURSOS DIGITAIS

PADLET, *Google Drive*, *Google Classroom*, *Genially*.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1. Iniciar o curso com as boas-vindas.
2. Apresentar o curso: duração, atividades a serem realizadas, requisitos para a aprovação;
3. Apresentar o termo de consentimento de livre esclarecimento e as formas de consentir;
4. **PROJETO DE INTERVENÇÃO:** Teremos um espaço de duas semanas entre as aulas 6 e 7. Nas duas últimas aulas, haverá a apresentação do projeto de intervenção. Os cursistas deverão escolher uma unidade didática do livro de português do novo ensino médio e, de acordo com o seu planejamento, desenvolver uma proposta de trabalho que abranja as tecnologias, o livro didático, apontando o nível de participação dos alunos. Semanalmente desenvolveremos atividades utilizando as plataformas apresentadas e para finalizar o curso, o professor formalizará a proposta com as atividades realizadas, de acordo com a unidade do livro selecionada. A proposta já estará pré formatada na pasta individual do google drive.

QUADRO 3 – Apresentação do Curso

Curso destinado, prioritariamente para professores do novo ensino médio;
Duração síncrona de oito encontros de uma hora e meia, via <i>Google Meet</i> , totalizando doze horas;
Duração assíncrona; atividades semanais em formato de portfólio, pelo google drive; Atividade em formato de proposta de intervenção. As atividades poderão ser realizadas individualmente

ou em grupo, caso os professores forem da mesma escola. Caso os professores optarem por grupos, os participantes deverão preencher individualmente as atividades no google classroom.
As atividades já estão pré-formatadas, em pasta individual no google drive.
As notas serão atribuídas da seguinte forma: Serão considerados concluintes os professores que obtiverem ao menos 75% de frequência nas aulas, participarem das discussões propostas durante a formação. (20 pontos)
Realizarem as atividades do curso de forma on-line de maneira síncrona e assíncrona. (45 pontos)
Entregarem o projeto de intervenção ao final da formação. (55 pontos)
A média mínima para a conclusão do curso é 70 pontos)
Certificação pela Universidade Estadual de Londrina.

Fonte: Elaborado pela autora

5. Primeiro acesso do material e reconhecimento da plataforma de estudo. Google Classroom
6. Material para discussão sobre a BNCC.
<https://drive.google.com/open?id=1i3PN1xIQv5pz5Ph2N1WSi3yb7KrRHvGP&authuser=0>
7. Apresentação do PNLD e o livro de português do NEM. Apresentação feita pelo recurso Genially.:
<https://view.genial.ly/64b701aac78113001809f267/presentation-genial-presentation>
8. Apresentação através de imagem da categorização das atividades do livro didático, elaborado pela ministrante do curso. Atividade Padlet: escreva atividades com o uso de tecnologia que você geralmente realiza em sala de aula.

<https://padlet.com/alinechanan/quais-tecnologias-est-o-dispon-veis-para-a-minha-utiliza-o-o-arpxyis46wlzwmr7>

AULA 2 -

TEMA

As Plataformas Estaduais: Redação PR e Leia PR

OBJETIVO

Propor atividades alternativas para a utilização, que hoje é obrigatória, do portal Redação PR e da Plataforma Leia PR.

RECURSOS DIGITAIS

Portal Redação PR; Plataforma Leia PR e Padlet- Quadros interativos

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1

Proposta de trabalho utilizando o livro didático, o LEIA PR, REDAÇÃO PR e o PADLET e o gênero SLAM

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

ATIVIDADE 1:


- Propor a leitura do livro “Mulheres Incríveis” disponível na plataforma Leia Pr. (<https://epubd03e211646ac2e25ed1e824b55ca8f00.nubereader-epub.odilo.us/#/13236f3a-c662-4307-b27c-0dcf467af2bc/811da4743a2d2827836b16765042030a1ce853fa5e74455744de3bd8615fbee2>)
- Em seguida, reunir os alunos em grupos e pedir para que escolham 3 personagens descritos no livro.
- Abra um PADLET e faça um mural com os seus personagens escolhidos. Todos os alunos farão um mural coletivo, agregando imagens, informações sobre o livro lido.

FIGURA 1 – Livro Mulheres Incríveis

Mulheres_Incriveis

Mulheres_Incriveis
▶ 🔍 📌 🗑️ ☰

MÃES DA PLAZA DE MAYO
início em 1977 (Buenos Aires, Argentina)



Mulheres_Incriveis
▶ 🔍 📌 🗑️ ☰

“Uma das coisas que não vou fazer é calar a boca.”
—María del Rosario de Cerruti, uma das mães

No dia 30 de abril de 1977, Azucena Villaflor de Vincento e outras 13 mulheres foram para a Plaza de Mayo, uma praça pública na capital da Argentina. Elas se sentaram em bancos segurando seu tricô, morrendo de medo de serem presas. Reuniões de mais de três pessoas eram ilegais e, quando a polícia as mandou ir embora, elas começaram a andar pela praça duas a duas. Essas 14 mulheres eram todas mães, e continuariam a se encontrar lá todas as quintas-feiras durante os 38 anos seguintes, arriscando as vidas e as famílias em busca de um objetivo: descobrir o que havia acontecido com seus filhos desaparecidos.

De 1976 a 1983, a Argentina foi controlada por uma ditadura militar que queria eliminar qualquer um que se opusesse a ela. Durante essa época, às vezes conhecida como “Guerra Suja”, milhares de homens e mulheres foram levados pelo governo e desapareceram repentinamente de suas casas, de locais de trabalho, de salas de aula e das ruas, para nunca mais serem vistos. Eram chamados *los desaparecidos*

(“os desaparecidos”): estudantes, artistas, professores, ativistas, servidores sociais e cidadãos que expressaram insatisfação com o regime militar. Até parentes deles corriam risco. Ninguém sabia se estavam vivos ou não. O governo negava ter qualquer envolvimento com esses desaparecimentos, e a maioria dos cidadãos tinha medo de falar.

Azucena era uma mulher da classe trabalhadora. Seu filho, Néstor, e a esposa tinham desaparecido. Ela passou meses tentando encontrá-los, indo a delegacias e órgãos do governo. Conheceu outras mulheres que também procuravam seus filhos. A polícia muitas vezes ria delas, dizendo que seus filhos e filhas eram criminosos que tinham fugido. As mães contavam suas histórias umas para as outras e, frustradas pelas buscas infrutíferas, decidiram agir. Elas selecionaram a Plaza de Mayo, uma praça pública em frente à rua do palácio presidencial, para a primeira manifestação.

As mulheres estavam correndo um risco enorme ao aparecer em público, mas encontraram força nos números. Elas marcharam juntas em um grupo grande e altamente visível e, a cada semana, mais mulheres se juntavam. Elas começaram a usar lenços brancos na cabeça bordados com os nomes dos filhos; os lenços representavam as fraldas que os filhos já tinham usado, assim como a pomba branca da paz. O cântico era simples, mas poderoso: “Queremos nossos filhos e queremos saber onde estão.” Algumas *mães* levavam itens que pertenciam aos entes queridos desaparecidos e muitas carregavam fotos ou escreviam nomes em cartazes.

No final do ano, havia mais de 150 *madres* marchando a cada semana. Elas eram açoitadas pela polícia, mas permaneciam juntas. No Dia das Mães, publicaram uma carta em um grande jornal. Dirigida ao presidente da Suprema Corte, aos líderes militares e à igreja, dizia: "A tortura mais cruel para uma mãe é a incerteza sobre o destino dos filhos. Pedimos um processo legal para determinar sua inocência ou culpa." Em seguida, elas enviaram ao governo uma petição com 24 mil assinaturas e os nomes de 537 pessoas que estavam desaparecidas.

O mundo começou a prestar atenção. Os Estados Unidos enviaram uma equipe para investigar e, quando a Argentina recebeu a Copa do Mundo de 1978, os jornalistas fizeram matérias sobre as manifestações. Muitos jogadores profissionais de futebol se juntaram às *madres* para demonstrar solidariedade. Ninguém esperava que um grupo de mães sofredoras chamasse atenção internacional para esses crimes. O governo tentou desacreditá-las, chamando-as de *las locas* (as loucas), e também mandou atacá-las. As *madres* foram surradas e presas, e três das *madres* fundadoras, inclusive Azucena, acabaram "desaparecendo" também. Mas isso não fez com que as mulheres parassem. Elas abriram um escritório, tornaram a organização oficial e viajaram pelo mundo, encontrando líderes e grupos de direitos humanos. "Na praça nós nos sentíamos fortes", elas disseram depois. "A praça nos fazia sentir mais próximas dos nossos filhos."

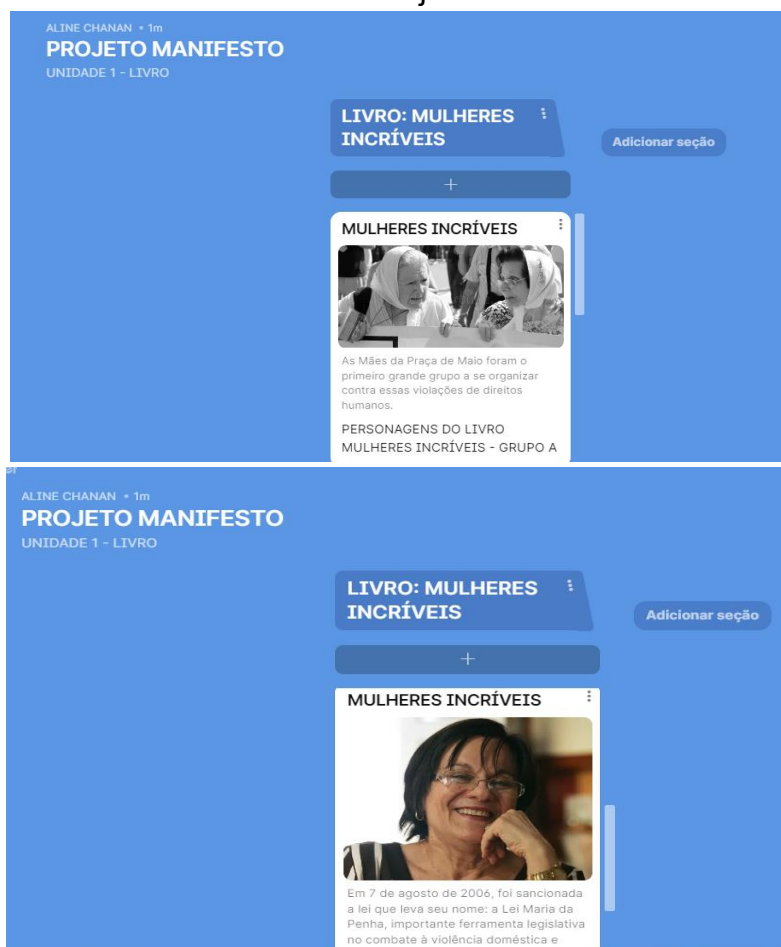
Em 1983, a Argentina teve eleições e o regime militar terminou. Enquanto muitos dos homens

responsáveis pelo regime foram presos, as *madres* continuaram agindo, determinadas a conseguir justiça e saber o que aconteceu com seus amados desaparecidos. Atualmente, qualquer um que visite a Plaza de Mayo, em Buenos Aires, vai ver o chão pintado com um grande círculo de lenços de cabeça brancos, em homenagem a essas corajosas líderes e à força do amor delas.

Fonte: Site Leia Paraná, obra Mulheres Incríveis

<https://epubd03e211646ac2e25ed1e824b55ca8f00.nubereader-epub.odilo.us/#/8efb61a4-6266-4e2a-8ad3fbd85c86ee15/772696553172b094cdf88b93a3466deb8be3900c6601a9c610202b9b9ccc996b>

FIGURA 2 – Projeto Manifesto



Fonte: Produzido pela autora.

ATIVIDADE 2:

b. Desenvolver as atividades iniciais do livro didático de Língua Portuguesa (https://drive.google.com/file/d/1SYq7WlyLWLfvh9MltNyCpNMYVWQLfAyE/view?usp=drive_link)

Capítulo 1 - (p.90), descritas abaixo:

b1. Organize-se em um pequeno grupo com alguns colegas. Enumerem situações existentes em sua escola, relacionados às mulheres que, na opinião de vocês, poderiam merecer algum tipo de transformação. Pensem em situações que impactem a vida estudantil de vocês no ambiente escolar: podem envolver desde o funcionamento e infraestrutura da escola até questões como um procedimento que foi decidido sem que houvesse a participação ampla dos estudantes na tomada de decisão.

b2. Em seguida, socializem com os demais grupos os pontos que vocês enumeraram. Durante esse momento, o professor vai anotar essas enumerações.

b3. Ao final das apresentações dos grupos, espera-se que a turma tenha elaborado uma lista única de situações. De posse dessa lista, analisem as enumerações e procurem estabelecer uma hierarquia entre elas, isto é, ordená-las de acordo com o grau de importância para a turma: qual é a situação mais relevante e qual é a menos relevante. Com a ajuda do professor, organizem hierarquização da lista.

b4. Registrem sua atividade no Padlet. (seção 2)

FIGURA 3 – Registro do Projeto Manifesto



Fonte: Produzido pela autora

ATIVIDADE 3

c. Desenvolver as atividades do livro didático sobre o SLAM.

O gênero lírico em vozes contemporâneas (LD p.99)

Nesta seção, você terá a oportunidade de ler formas literárias associadas à temática Relações e às culturas juvenis: o poema para ser lido em voz alta em competições de poetry *Slam*. Essa manifestação poética é uma das que mais têm se expandido nos últimos tempos e está profundamente ligada à ideia de “relações”.

QUADRO 4 – Texto Slam

“Slam” é voz de identidade e resistência dos poetas contemporâneos
Margareth Artur

A poesia falada e apresentada para grandes plateias não é um fato novo, porém, a grande diferença é que hoje a poesia falada se apresenta para o povo e não para uma elite – estamos falando da poesia *slam*. Essa palavra surgiu em Chicago, em 1984, e hoje a *poetry slam*, como é chamada, é uma competição de poesia falada que traz questões da atualidade para debate. *Slam* é uma expressão inglesa cujo significado se assemelha ao som de uma “batida” de porta ou janela, “algo próximo do nosso ‘pá!’ em língua portuguesa”, explica Cynthia Agra de Brito Neves, em artigo recém-publicado na revista *Linha D’Água*. Nas apresentações de *slam* o poeta é performático e só

conta com o recurso de sua voz e de seu corpo. A *poetry slam*, também chamada “batalha das letras”, tornou-se, além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural e artístico no mundo todo, um novo fenômeno de poesia oral em que poetas da periferia abordam criticamente temas como racismo, violência, drogas, entre outros, despertando a plateia para a reflexão, tomada de consciência e atitude política em relação a esses temas. Os campeonatos de poesias passam por etapas ao longo do ano, de fevereiro a novembro, são compostos de três rodadas e o vencedor, escolhido por cinco jurados da plateia, é premiado com livros e participa do Campeonato Brasileiro de Slam (Slam Br). O poeta vencedor dessa etapa competirá na Copa do Mundo de Slam, realizada todo ano em dezembro, na França.

Os campeonatos de *slam* no Brasil foram introduzidos por Roberta Estrela D’Alva, a *slammer* (poetisa) brasileira mais conhecida pela mídia e que conquistou o terceiro lugar na Copa do Mundo de Poesia Slam 2011, em Paris. [...]

[...]

É fundamental o papel da escola na disseminação dos “slams”, pois por meio deles os alunos expressam “seus modos de existir” e suas reivindicações por “uma cultura jovem, popular, negra e pobre, de moradores da periferia [...]”.

ARTUR, Margareth. “Slam” é voz de identidade e resistência dos poetas contemporâneos. *Jornal da USP*, 23 nov. 2017.

Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/slam-e-voz-de-identidade-e-resistencia-dos-poetas-contemporaneos/>. Acesso em: 21 jul. 2020.

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo Júnior (2020, p. 99)

- a. Você já tinha ouvido falar de *poetry slam*? Em caso afirmativo, o que sabe sobre esse movimento?
- b. Alguma vez você já participou (como poeta ou ouvinte) de um encontro de *slam*?
- c. Para você, que aspecto do *slam*, de acordo com o texto, parece ser o mais interessante? Por quê?

A seguir, você vai ler uma seleção de quatro poemas que foram extraídos da antologia “Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta” (2019), organizada pelo poeta e *slammer* paulistana Mel Duarte (1988-) que integra o Slam das Minas de São Paulo, um campeonato de poesia falada. Para começar, você e os colegas podem combinar previamente com o professor a melhor maneira de fazer uma sessão coletiva de leitura em voz alta dos poemas, afinal, eles foram escritos para serem lidos em voz alta. A seguir, sugerimos uma maneira de organizar essas leituras, mas ela deve ser entendida apenas como inspiração para vocês encontrarem o modo da turma de fazer a atividade. Para conhecer os poemas, faça uma primeira leitura silenciosa deles. O objetivo dessa leitura é aproximar você dessas obras, para que tome contato com elas.

Escolha um dos poemas com o qual você tenha se identificado, por quaisquer razões que sejam.

Formem uma roda na turma. A leitura começa assim que o primeiro voluntário se sentir à vontade para iniciar. Não há ordem para as apresentações: assim que

você quiser, levante-se, vá ao centro da roda e leia em voz alta o poema para os colegas (e para si mesmo!). A leitura deve ser feita da forma que você quiser. A atividade termina quando ninguém mais quiser ler nenhum poema. Se quiser, você pode escolher mais de um, e participar da roda em vezes alternadas. Quando a sessão terminar, comente a experiência com os colegas e o professor.

QUADRO 5 – Texto O sistema Ž bruto, mas eu sou muito mais eu

O sistema é bruto, mas eu sou muito mais eu

Contorno com suavidade tudo que Deus não me deu
 Maloqueira da ZN, correria é o lema dela
 Meio Sônia Guajajara mais Tereza de Benguela
 Quero ver quem tem coragem pra peitar
 Batuque africano, cinco elementos vieram me chamar
 Cria 092 de onde o sol não dá arrego
 Imagina se eu vou dar sossego pra quem se incomoda com o que eu tenho?
 Foi o axé quem resgatou, Tambor de Mina fez sentir
 Quanto mais você reclama, mais vai ter que me ouvir
 Coletivo Difusão, Até o Tucupi
 Personalidades Negras me lembrou o que eu esqueci
 Ter orgulho do meu corre não é perda de humildade
 Cês adora confundir autoestima com vaidade
 Cês espera, cês vão ler tudo na minha biografia
 Vou citar todas as manas que passaram na minha vida
 Essa poesia é minha raiz e é dedo na ferida
 Se não for pra incomodar, irmã, eu nem vinha
 Se não for pra revolucionar, não me chama
 Se não for pra afrontar, então eu não posso
 Aonde uma preta chega, tudo certo, é tudo nosso!

SUAV, Anna. O sistema é bruto, mas eu sou muito mais eu. *In*: DUARTE, Mel (org.). *Querem nos calar*: poemas para serem lidos em voz alta. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019. Edição em e-book. RECEPÇÃO 5

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo Júnior (2020, p. 100)

QUADRO 6 -Texto Coisa de preto

Coisa de preto

Ô, Cristal! Tu só fala de racismo nas linha!”
 Desculpa, é coisa de preto, tu não entenderia
 Ovi tanto o que não devia, evitando fadiga
 Agora entende por que me explodo na roda de poesia?
 Então vamo pôr na roda o que eles não querem ouvir
 Esses tiozão que nos poda antes da gente florir
 Se a verdade tem que ser dita, então eu vou repetir
 Tô aprendendo agora o que na escola não aprendi
 Com Malcolm, Djamila e Muhammad Ali.
 [...]

ROCHA, Cristal. Coisa de preto. *In*: DUARTE, Mel (org.). *Querem nos calar*: poemas para serem lidos em voz alta. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019. Edição em e-book.

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo Júnior (2020, p. 101)

QUADRO 7 -Poesia é palavra ilimitada

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo Júnior (2020, p. 101)

Poesia é palavra ilimitada

Mundo ensina que poesia é palavra ilimitada disparada braba
 Que cura problemas psicológicos, foge de diagnósticos
 Te faz sorrir sem tarja preta
 Ensina que o mundo é muita treta e que não estamos preparados para reparação histórica
 Mundo, ensina outro caminho que ultrapasse o egoísmo e desfaça os invisíveis
 Pois debaixo da marquise não há lugar para o teu ego
 Mundo, ensina!
 Que desigualdade é pauta, que o padrão é coisa falsa para substituir verdades
 Quem for viver de lecionar vai passar muito perrengue
 Pois no ranking da importância o capital passou na frente da educação e da mudança
 Ensina que é questão de ideia e que ideia está em falta
 Pensar não é só filosofia é também questão de vida
 Que a corrida alienada traz a competição à tona
 Competir é nosso lema
 Por isso que nosso esquema tem por maestria money
 Vários menor passando fome, mas fazendo jornada tripla
 Riquezas pra minoria
 Balas com destino certo e camarote pra burguesia
 Ensina agora que isso tudo vai ser shot de terapia
 Vai faltar psicólogo pra estancar essa sangria de doença pós-moderna

FARRA, Carol Dall. Poesia é palavra ilimitada. In: DUARTE, Mel (org.). Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019. Edição em e-book.

QUADRO 8 Texto Liberdade

Liberdade

Eu queria trazer palavras de liberdade
 mas lá fora as pessoas estão presas em seus trabalhos,
 aprisionadas no transporte público lotado,
 hipnotizadas por seus celulares.
 Faz um tempo que ninguém olha no olho.
 Faz um tempo que ninguém se abraça.

Mas hoje de manhã,
 sem ninguém perceber,
 eu segurei as mãos de uma companheira
 e me lembrei do que se trata o afeto.

E agradeço por ter o céu por teto,
 e por ter o sol, vez em quando,
 a me banhar.

Já faz tempo que não vejo a lua
 e ainda guardo o uivo dela aqui no peito,
 e ouço meus sonhos,
 sempre que me deito,
 que eu só confio na voz que sai daqui de dentro.

Mas hoje cedo
 um passarinho de pluma azul me visitou
 e trouxe histórias que,
 considero, são a verdade
 das memórias que trago
 da realidade:
 cores, sonhos, cheiros, pessoas,

histórias, amizade.

Tudo isso
é que se chama
liberdade.

Dedicado às mulheres em situação de privação de liberdade da Colônia Penal Feminina de Buíque/Pernambuco.

BRITO, Letícia. Liberdade. In: DUARTE, Mel (org.). *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019. Edição em e-book.

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo Júnior (2020, p. 102)

27 Depois da experiência sensorial poética com a leitura e a escuta das declamações, propomos a você que faça uma leitura mais atenta de cada um deles. Pode ser que, nesse percurso de leitura, você descubra sentidos que não havia percebido. Utilize as questões a seguir para guiar essa terceira leitura. Registre no caderno as respostas, para facilitar a socialização com os colegas e o professor.

a. Personalidades brasileiras e estrangeiras são mencionadas em alguns poemas: Sonia Guajajara, Tereza de Benguela, Malcolm, Djamila e Muhammad Ali. Busque informações sobre elas, em suportes impressos ou digitais, e procure explicar por que teriam sido citadas nos respectivos poemas.

b. Todos os poemas, de alguma forma, apresentam aspectos de vida comuns à população que mora em periferias de grandes cidades brasileiras. Comente sobre aqueles aspectos que você conseguiu perceber ao ler os poemas.

c. Há também questões a respeito da condição feminina. Quais delas você consegue identificar e, em sua opinião, por que elas aparecem nesses poemas?

d. Podemos estabelecer algumas relações entre temáticas abordadas no manifesto lido no início do capítulo e os poemas apresentados nesta seção. Em sua opinião, por que essas temáticas cruzam o caminho de boa parte das mulheres na sociedade brasileira? Pensando a respeito disso, levante uma hipótese sobre por que é importante manifestações artísticas darem voz e visibilidade aos problemas vividos pelas mulheres, especialmente as que enfrentam as condições sugeridas nesses poemas.

e. O título do livro de onde todos os poemas foram extraídos – *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta* – contém um duplo sentido que só é percebido após a leitura atenta de cada poema. Pela pequena amostra lida, procure explicar essa ambiguidade. Relacione-a com a resposta que você deu ao item anterior.

f. De que forma os poemas da antologia organizada por Mel Duarte podem ser considerados manifestos poéticos?

28 Analise agora a linguagem dos poemas.

a. Em todos os poemas lidos, é possível observar a presença de gírias e termos próprios da linguagem oral. Localize algumas passagens em que isso se verifica e procure explicar por que, considerando que os poemas devem ser lidos em voz alta, o emprego desses elementos foi feito de maneira adequada. Respostas pessoais.

b. Em vez de empregar as formas convencionadas pela norma-padrão da Língua Portuguesa para fenômenos sintáticos, como a concordância, a regência e a colocação das palavras, em alguns poemas verifica-se que os poetas preferiram

se valer de construções diferentes. Por que o emprego das convenções da norma-padrão nos poemas seria inadequado?

29 Nos poemas lidos, sem exceção, o eu lírico que se depreende de cada um é claramente feminino.

Além disso, de diferentes modos, nos poemas há uma tentativa de mostrar que as vozes femininas, negras e periféricas podem lutar por seu empoderamento. Reúna-se com os colegas, em pequenos grupos, e discutam essa questão. Identifiquem a temática predominante em cada poema e procurem explicar de que maneira ela se relaciona com a ideia do empoderamento feminino.

Socializem suas respostas com os demais grupos e, juntos, com a ajuda do professor, construam uma síntese interpretativa para cada poema. Respostas pessoais.

30 Provavelmente há semelhanças entre as histórias de vida dessas poetisas assim como entre tais histórias e a realidade de boa parte das juventudes brasileiras. Discuta com os colegas e o professor: Para vocês, quais são os grupos sociais marginalizados no país? Em uma sociedade democrática como a nossa, é importante que os jovens que se consideram integrantes desses grupos se manifestem, tornem sua voz presente na cena pública do país? Explique.

ATIVIDADE 4

- d. Transcreva o seu SLAM no Redação Pr, como proposta de redação no gênero Poesia, para correções e melhorias.

ATIVIDADE 5

- e. Baseado nas sugestões levantadas e registradas no PADLET sobre a sua escola, em grupos com os seus colegas, produzam um SLAM e postem na terceira seção do PADLET. Acrescente elementos que enriqueçam seu trabalho tais como: músicas, imagens, gifs.

FIGURA 4 – Registro 2 – Projeto Manifesto



Fonte: Elaborada pela autora

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Apresentar as plataformas e o site. Fazer a leitura do texto: Decálogo para ensinar a ler e escrever no ensino médio.

QUADRO 9 -Decálogo para ensinar a ler e escrever no ensino médio.

<p>1. Leia <i>com</i> os alunos, compartilhe com eles seus gostos e preferências e evidencie os diferentes objetivos da leitura – por prazer, para criticar, para se conhecer, para aprender... Os jovens aprendem muito quando gostam do que leem e quando podem trocar ideias sobre o que leram com os colegas e o professor.</p>
<p>2. Repertório é o ponto de partida: é preciso unir saber e sabor. Selecione um conjunto de textos a serem lidos ao longo do ano, de acordo com a sua disciplina, que sejam, ao mesmo tempo, interessantes para os jovens e úteis para os objetivos de ensino. Literatura, jornalismo, música, arte, teledramaturgia, fotografia, grafite, publicidade são excelentes fontes de pesquisa e de leitura e contribuem para o aprendizado.</p>
<p>3. “Entre no texto pela porta da frente”: considere, sempre que possível, as funções e os modos de ler que caracterizam cada gênero. O artigo de opinião deve instigar a tomada de posição sobre o tema e os argumentos do autor; o texto literário possibilita, em primeiro lugar, a fruição estética; o “texto didático”, típico da escola, deve deixar clara para o aluno a relevância do tema em estudo e das informações que constam do texto.</p>
<p>4. Amplie as razões para os alunos lerem e escreverem: as funções da leitura e da escrita vão além do cumprimento de uma tarefa e da demonstração de que o aluno estudou/memorizou os conteúdos.</p>
<p>5. Sempre que possível, utilize outros materiais escritos como apoio (livro didático, fichas, textos avulsos, livros, Internet etc.). O tempo e a energia gastos pelos alunos com a cópia do quadro podem ser investidos na reflexão, no debate e na produção escrita.</p>
<p>6. Diversifique as atividades de escrita. Não só as provas, problemas e exercícios de pergunta e resposta são modos válidos de expressar aprendizagem. Torne relevante, no desenvolvimento da sua disciplina, a produção de relatos pessoais, relatos de experimentos científicos, artigos de opinião, murais com imagens e legendas, textos literários, roteiros para seminários, resenhas críticas, entre outras possibilidades.</p>
<p>7. Crie maneiras de ler os textos produzidos pelos alunos e de dar devolutivas, comentando suas produções. É estimulante para o jovem saber que alguém se interessa pelo texto que ele criou, dialogando, intervindo, sugerindo e também avaliando e corrigindo.</p>
<p>8. Vá direto à fonte. Em vez de apenas falar sobre um assunto, ofereça textos de divulgação científica, reportagens, biografias, relatos históricos, livros paradidáticos; em vez de resumos ou de textos que falem sobre a produção literária de um autor, coloque os alunos em contato com os próprios textos literários; leve-os para conhecer “ao vivo e a cores” parques, monumentos, exposições e museus; realize estudos do meio, com visitas orientadas, sempre que relevante e possível.</p>
<p>9. Evite atividades puramente mecânicas, como o treino para o vestibular. Essa é uma estratégia questionável diante das novas formas de ingresso no ensino superior e da tendência atual de boa parte dos vestibulares, que exigem menos memorização de conteúdos e mais reflexão, análise e síntese.</p>

10. Ler e escrever na escola deve auxiliar também na preparação para o mundo do trabalho. Saber escrever uma carta de candidatura a um emprego, preparar um currículo e compreender textos próprios de tarefas administrativas são conhecimentos úteis para muitos jovens que já trabalham ou que desejam trabalhar tão logo finalizem o ensino médio.

Fonte: Disponível em: <https://parabolablog.com.br/index.php/blogs/ler-e-escrever-no-ensino-medio>

Apresentação do Portal Redação Paraná e da Plataforma Leia

O Redação Paraná é um portal usado com o intuito de ajudar no ensino e aprendizado de redação. O portal traz ferramentas para correção de textos. O acesso é gratuito para professores de Língua Portuguesa e alunos do ensino fundamental e médio das escolas da rede pública estadual do Paraná.

Correções de textos: É possível enviar redações que serão corrigidas de duas formas: professores avaliam a estrutura do texto e a lógica entre as partes, e a ferramenta de inteligência artificial do portal corrige a gramática, a ortografia e a acentuação.

A consulta às informações é imediata. Já o prazo para as correções depende da definição feita entre o professor e a turma.

QUADRO 10: Gêneros disponíveis na Plataforma Redação PR

GÊNEROS DISPONÍVEIS		
Artigo de opinião	Editorial	Relatório
Bilhete	Fábula	Reportagem
Boletim informativo	Guia Turístico	Resenha
Carta aberta	Comentários em redes sociais	Resumo
Carta argumentativa	Memórias Literárias	Roteiro
Carta de solicitação	Mito	Entrevista Oral
Carta do leitor	Notícia	Lenda
Carta pessoal	Poemas	Manifesto
Conto	Redação Dissertativa-argumentativa	Roteiro para debate
Conto fantástico	Relato	Roteiro Júri Simulado
Crônica		Síntese
Dissertação escolar		Texto dramático
		Verbete

Fonte: Redação PR

QUADRO 11: Variações para as atividades do Redação PR

carta pessoal, conto, crônica, guia turístico, memórias, lenda: Descreva pessoas e lugares.
bilhete: Escreva um recado para os colegas de classe;
relato, crônica, conto: Escreva sobre um fato que aconteceu com você;
conto, crônica, conto fantástico, relato, fábula: textos coletivos que visam completar um texto iniciado. Escrever o início, o meio, ou o fim. Descreva os personagens de textos conhecidos; Conte uma situação difícil pela qual você tenha passado.

Escreva uma autobiografia curta
Faça um testamento
Elabore uma entrevista
Escreva um diário
Faça paráfrases
Reescreva seu texto
Escreva sobre a sua infância
Transforme conversas em texto

Fonte: Elaborado pela autora

2. Leia Pr.

Consiste em uma plataforma para o empréstimo de livros para leitura em tela. A plataforma tem 60 títulos e o aluno pode emprestar até três títulos de uma vez.]

Atividades desenvolvidas pelo LEIA Pr.

- Escolha, empréstimo e leitura de livros.
- Atividades em forma de perguntas para a “interpretação do texto”

QUADRO 12: Variações das atividades no Leia Pr:

a. Leitura coletiva;
b. Leitura em voz alta;
c. Dramatização do texto;
d. Resumo dos capítulos utilizando o portal Redação Pr.;
e. Ficha de leitura.

Fonte: Elaborado pela autora

3. Apresentar o PADLET como ferramenta virtual de aprendizagem. (<https://pt-br.padlet.com/>)

O Padlet é uma ferramenta que permite criar quadros virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos ou de projetos pessoais. O recurso possui diversos modelos de quadros para criar cronogramas, que podem ser compartilhados com outros usuários e que facilita visualizar as tarefas em equipes de trabalho ou por instituições de ensino.

O Padlet é uma ferramenta que permite criar quadros virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos ou de projetos pessoais. O recurso possui diversos modelos de quadros para criar cronogramas, que podem ser compartilhados com outros usuários e que facilita visualizar as tarefas em equipes de trabalho ou por instituições de ensino.⁵⁶

AULA 3

TEMA

Uso das tecnologias com atividades de leitura.

⁵⁶ Conhecimento técnico sobre o *Padlet*.

<https://olhardigital.com.br/2022/01/14/tira-duvidas/padlet-o-que-e-como-funciona-e-como-usar/>

OBJETIVO

Desenvolver atividades de leitura previstas no livro didático articuladas com a produção de um blog e de um aplicativo para celular.

RECURSOS DIGITAIS

4.1 Sites com acervo gratuito.

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do>

<https://mojo.org.br>

<https://www.amazon.com.br/b?node=6311441011>

<https://books.google.com.br/>

<https://www.baixelivros.com.br/>

<https://livroson-linegratis.com.br/>

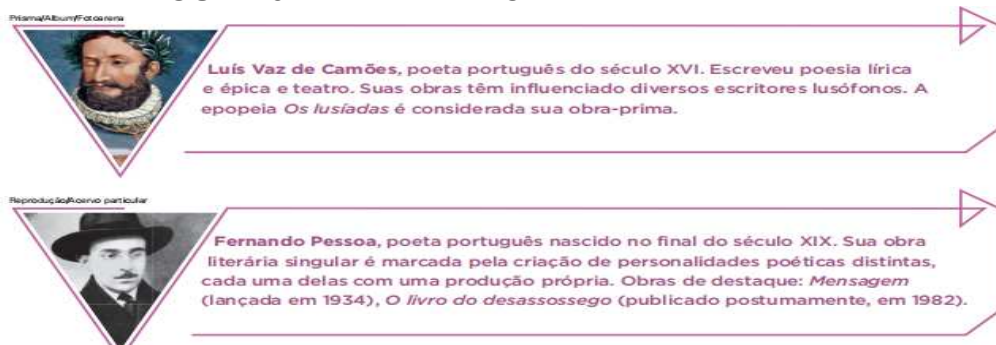
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2

ATIVIDADE 1

A literatura sob a inspiração das viagens. (LD p.70)

Entre realidade e ficção, as viagens são matéria-prima explorada por escritores de diferentes épocas e lugares. A literatura ocidental, segundo alguns estudiosos, teria sua origem em dois poemas atribuídos ao grego Homero: *Ilíada* e *Odisseia*. Uma dessas criações, *Odisseia*, relata uma grandiosa viagem. Nas literaturas de língua portuguesa, também há diversas obras inspiradas por viagens. Uma das mais consagradas é um poema do escritor português Luís Vaz de Camões, que viveu no século XVI, e certos poemas de outro célebre português, Fernando Pessoa (1888-1935) 21 Observem a seguir imagens dos escritores portugueses Luís Vaz de Camões e Fernando Pessoa e leiam as informações dos boxes. Depois, compartilhem outros dados que tenham a respeito deles: quem foram, o contexto histórico e social em que viveram, o que escreveram.

FIGURA 5 – Luís Vaz de Camões e Fernando Pessoa



Fonte: Faraco, Moura e Maruxo Júnior (2020, p. 71)

ATIVIDADE 2

Produzir um blog com informações de Luiz Vaz de Camões e sua obra “ Os Lusíadas”

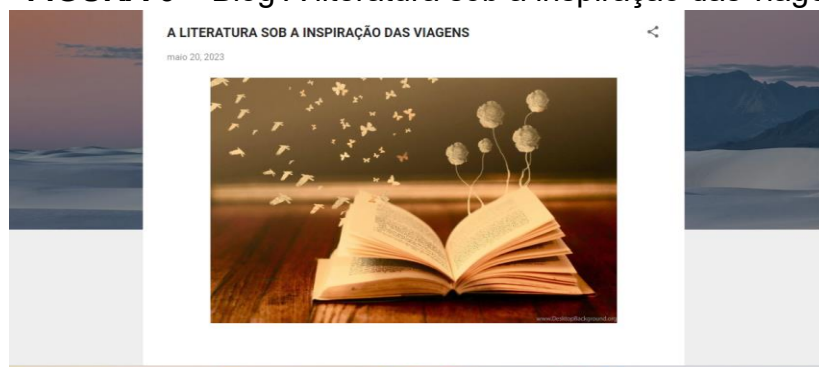
Os alunos devem se reunir em grupos de até 5 integrantes. Em seguida, no laboratório de informática, abrir uma conta no blogger.

<https://www.blogger.com/about/?hl=pt-BR>

- criar a página;

- nomear;
 - criar uma primeira postagem sobre a biografia de Camões.
 - criar uma postagem sobre Luís Vaz de Camões.
 - Criar posts conforme a necessidade de cada aula.
- <https://testeliteraturatese.blogspot.com/>

FIGURA 6 – Blog A literatura sob a inspiração das viagens



Fonte: Elaborada pela autora

FIGURA 7– Postagem sobre Camões

LUIZ VAZ DE CAMÕES E SUA HISTÓRIA

maio 20, 2023

LUIZ VAZ DE CAMÕES E SUA HISTÓRIA

Luís de Camões (1524-1580) foi um poeta e soldado português, considerado o maior escritor do período do Classicismo. Além disso, ele é apontado como um dos maiores representantes da literatura mundial.

Autor do poema épico "*Os Lusíadas*", revelou grande sensibilidade para escrever sobre os dramas humanos, sejam amorosos ou existenciais. Pouco se sabe sua vida, portanto, o local e os anos de nascimento e morte ainda são incertos.

Biografia de Camões

Filho de Simão Vaz e Ana de Sá, Luís Vaz de Camões nasceu em Lisboa por volta de 1524. Provavelmente teve uma boa e sólida educação, na qual aprendeu sobre história, línguas e literatura.

Estudos indicam que ele era indisciplinado e que supostamente teria ido à Coimbra para estudar. No entanto, não há registros de que ele tenha sido aluno da Universidade.

Ainda jovem, interessou-se pela literatura iniciando sua carreira literária como um poeta lírico na corte de Dom João III. Muitos historiadores dizem que nesse período Camões teve uma vida muito boêmia. Na altura, também passou por uma desilusão amorosa, momento em que decidiu tornar-se um soldado.

Assim, ingressou no Exército da Coroa Portuguesa em 1547 e, no mesmo ano, embarcou como soldado para a África. Foi ali que Camões perdeu o olho direito.



Fonte: Elaborada pela autora

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3

Criação de aplicativo para celular com o tema ROMANCE.

Atividade constante no livro didático, unidade NATUREZA HUMANA. p. 146 (parte I) e 166 (parte II).

Iniciar a aula com as atividades da p. 146

QUADRO 13- Práticas de leitura e análise literária

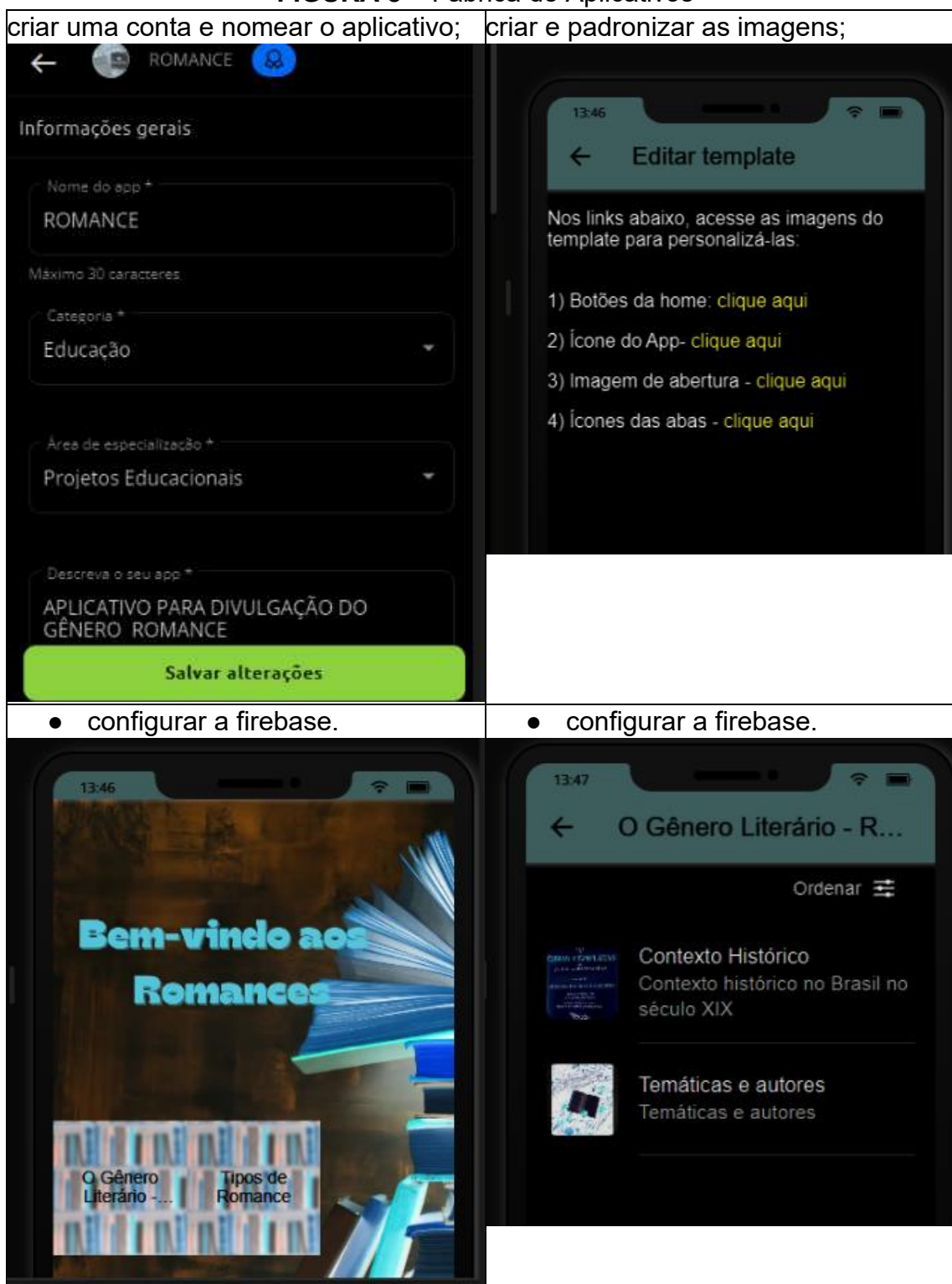
Práticas de leitura e análise literária
Romances e circulação da literatura no século XIX (I)
25. Converse com os colegas e o professor sobre algumas experiências de leitura literária que você já teve. Para orientar a discussão, procure responder oralmente às questões seguintes.
a. Quais tipos de textos literários você se lembra de já ter lido?
b. Trata-se de obras mais recentes ou de obras mais antigas?
c. Você saberia caracterizar um pouco esses textos? Por exemplo: são escritos em prosa ou verso? São extensos ou mais curtos? Contam histórias? De quais temas tratam? Trazem Reflexões sobre a vida, o mundo, uma pessoa em especial?
26 É possível que, entre as obras literárias que você já leu, algumas delas sejam romances. Compartilhe com os colegas e o professor as suas respostas para as perguntas a seguir.
a. Você sabe o que é um romance?
b. Se você acha que já leu algum, lembra-se do título e do autor? O que ele tinha de especial para ser lembrado?
c. Por que você fez esse tipo de leitura?
27 Pensando na circulação dos textos literários, como o romance, reflita com os colegas e o professor sobre as próximas questões.
a. Na sua opinião, que elementos são necessários para que haja circulação de textos literários em uma sociedade? E qual é a importância deles?
b. Onde se encontram os textos literários que você lê atualmente e em quais suportes eles são publicados?

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo Júnior (2020,

A partir dessa questão, propor a criação de um aplicativo pelo qual os alunos vão pesquisar sobre o assunto, expor e compartilhar a sua pesquisa. Uma opção disponível e de fácil acesso é a Fábrica de aplicativos.

- criar um ícone sobre o contexto histórico dos Romances;
- criar um ícone sobre os tipos de Romances;
- criar uma lista com sites de leitura de domínio público.
- criar um mural para ter interação com os outros alunos.
- criar um ícone com sugestão de vídeos.

FIGURA 8 – Fábrica de Aplicativos



Fonte: Elaborada pela autora

O aplicativo tem diversas ferramentas pelas quais os alunos podem inserir suas pesquisas, divulgar, compartilhar e interagir com o público. O professor poderá sugerir quais ícones serão necessários para o aplicativo. A versão gratuita permite a divulgação apenas pela WEB.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.2. Sites para desenvolver as atividades de leitura

Proposta de atividade 1: Produzir um blog com o tema: A literatura sob a inspiração: das viagens

Apresentação da ferramenta:

<https://www.blogger.com/about/?hl=pt-BR>

<https://testeliteraturatese.blogspot.com/>

Proposta de atividade 2: Produzir um aplicativo para a divulgação do gênero literário Romance.

<https://fabricadeaplicativos.com.br/>

AULA 4

TEMA

Uso das tecnologias com atividades de escrita.

OBJETIVO

Articular a atividade do livro didático com os recursos tecnológicos a fim de desenvolver atividades para a escrita.

RECURSOS DIGITAIS

Sites com atividades de múltipla escolha, EVERNOTE, sites para escrita de *fanfiction*, CANVA.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4

Proposta de atividade utilizando o livro didático, Canva e forma poética POETRIX e formas nanopoéticas.

ATIVIDADE 1 (LD p.121)

Poetrix

Ao final dos anos 1990, uma forma poética nova, chamada poetrix, começou a ser produzida. Mais recentemente, tornou-se um fenômeno por causa da ampla divulgação na Internet, tanto no Brasil como no exterior, e há muitos poetas jovens que produzem poetrix. Publicado também em livros e discutido em eventos literários, o poetrix passou a ser estudado nas universidades. Criado pelo escritor Goulart Gomes, o poetrix tem forma fixa, deve obrigatoriamente ter um *título* e *três versos, com no máximo trinta sílabas poéticas no total*. Pode ter rima, figuras de linguagem, mas deve evitar as conjunções coordenativas. Os temas podem variar, e o poeta pode expressar seus sentimentos e emoções de forma explícita. O poetrix é semelhante a uma forma poética de origem japonesa conhecida chamada *haikai*, mas há diferenças marcantes entre eles: no haikai não pode haver título, a rima, quando existe, só pode ser interna aos versos, e o haikai pode ter no máximo 17 sílabas poéticas, em geral distribuídas em versos de 5, 7 e 5 sílabas. E os temas são mais ligados à contemplação da natureza.

19 Leia os exemplos de poetriz a seguir. Depois, converse com um colega para elaborar uma hipótese que explique o sucesso alcançado por essa forma poética. Que características ela tem que favorecem sua disseminação nos meios digitais?

FIGURA 9 - Poetriz

(G)estações
 juras de amor etemo
 nas folhas caídas do outono
 não chegaram ao inverno
 GOMES, Goulart. (G)estações. In: GOMES, Goulart. (org.) *Antologia internacional poetriz 2*.S.l.p.: Movimento Internacional Poetriz (MIP), 2007. p. 44.

2

Felicidade possível
 o peixe em seu aquário
 o pássaro em sua gaiola
 a bailarina em sua caixinha
 GOMES, Goulart. Felicidade possível. In: *Idem, ibid.* p. 48.

3

Doa-se
 coração adestrado
 com pedigree, vacinado,
 só não obedece ao dono
 MAIAL, Lilian. Doa-se. In: *Idem, ibid.* p. 68.

4

Essência
 contigo
 anoiteço trigo
 amanheço vinho
 CAUNETO, José Aparecido. Essência. In: *Idem, ibid.* p. 25.

 **Goulart Gomes (1965-),** graduado em Administração de Empresas, é especialista em literatura brasileira. Tem produções literárias publicadas em livros e sites.

 **Lilian Maia** é médica, escritora e poeta carioca, com produções poéticas publicadas em livros, antologias e em sites.

 **José Aparecido Cauneto,** natural de Paranavaí, no Paraná, é licenciado em Letras. É membro da Academia de Letras e Artes de Paranavaí.

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo Júnior (2020, p. 121)

Formas Nanopoéticas

É importante você saber que, embora formas poéticas como o poetriz façam enorme sucesso na Internet, sua origem é anterior ao fenômeno da grande massificação do acesso aos meios digitais, ocorrida a partir dos anos 2000. Essas formas, chamadas pelos estudiosos de *nanopoéticas* – principalmente em razão de suas dimensões textuais reduzidas – já se afiguravam como tendência na literatura brasileira do século XX. Uma dessas formas nanopoéticas bem conhecidas é o microconto. De curto, o conto passou a miniconto e depois, a microconto. O miniconto e o microconto são narrativas em que se tenta, com o mínimo de recursos, contar ou sugerir, com muita expressividade, uma história. Pelo tamanho, precisa causar impacto sobre o leitor. Esse tipo de narrativa, especialmente o microconto, exige do leitor o desvendamento da história, que deve ter começo, meio e fim, mas que é quase sempre subentendida. Os microcontos também têm na Internet um poderoso meio de divulgação. Blogues, microblogues e redes sociais têm veiculado micronarrativas de gente famosa e de autores desconhecidos.

FIGURA 10 – Os cem menores contos brasileiros do século

FICA A DICA

Os cem menores contos brasileiros do século, organizado por Marcelino Freire. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

Para essa antologia organizada pelo prosador e poeta Marcelino Freire, foram reunidas produções de autores que aceitaram o desafio de escrever contos de, no máximo, cinquenta letras. Com isso, a obra procura fornecer ao leitor um panorama das narrativas curtíssimas da literatura brasileira contemporânea.

Se considerar pertinente, comente com os estudantes que, em meios digitais como os microblogs, a limitação do número de caracteres que podem ser digitados em cada postagem é uma realidade. Essa forma de comunicação impõe ao produtor do texto uma tentativa de síntese e de concentração informativa para comunicar com o menor número de palavras suas ideias.

A seguir, leia um microconto extraído de coletânea organizada por Marcelino Freire. A narrativa é de autoria da escritora Adriana Falcão.

Ali, deitada, divagou:
se fosse eu,
teria escolhido lírios.

FALCÃO, Adriana. "Ali, deitada, divagou:". In:
FREIRE, Marcelino (org.).
Os cem menores contos brasileiros do século.
São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.



Adriana Franco de Abreu Falcão (1960-), natural do Rio de Janeiro, é escritora e roteirista.



DIÁRIO DE BORDO

Registre em seu diário de bordo suas conclusões a respeito da relação entre as formas poéticas e a literatura contemporânea; exponha também de que modo você vê a maneira de a escrita se transformar e se reconfigurar na internet.

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo Júnior (2020, p. 122)

ATIVIDADE 2

A atividade deverá ser realizada em grupo.

Os alunos têm o desafio de escrever textos em forma de POETRIX ou microcontos, com o mesmo tema. Importante seguir as regras estruturais de cada gênero textual. Então, utilizar o canva para elaborar um cartaz com as suas produções.

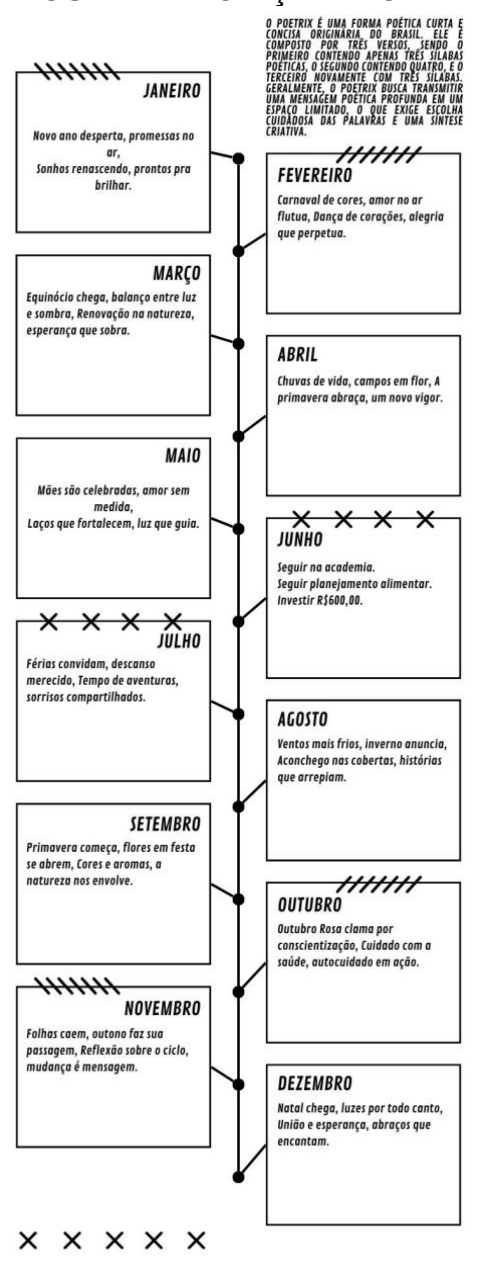
Abra o aplicativo CANVA. <https://www.canva.com/>

Escolha a opção infográfico. Escolha o tema que se relacione às suas produções.

Escreva um pequeno texto explicativo sobre o gênero.

Elabore as suas produções e compartilhe com a sua turma.

FIGURA 11 – Criação no Canva



Fonte: elaborada pela autora

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Exploração de sites disponíveis para atividades prontas de escrita.

<https://exercicios.mundoeducacao.uol.com.br/exercicios-redacao>

<https://exercicios.brasilecola.uol.com.br/exercicios-redacao>

3.2 Gênero diário

Proposta do LD - leitura e análise do gênero. Não há produção efetiva do diário.
 p. 80

<https://www.evernote.com/client/web?login=true&newReg=true#?hm=true&>

3.3 Gênero narrativa: *fanfiction*

Proposta do LD - leitura de informações sobre o gênero. Sugestão para experimentar em sites especializados ou no caderno. p.173

<https://getinspired.com/>
<https://www.spiritfanfiction.com/>

AULA 5

TEMA

Uso das tecnologias com atividades de análise linguística.

OBJETIVO

Elaborar atividades que possibilitem articular as atividades de interpretação de texto com recursos digitais;
 Explorar recursos digitais prontos na Internet para desenvolver atividades de análise linguística e interpretação de textos.

RECURSOS DIGITAIS

5.1 Site para leitura e interpretação de texto.

<https://tirinhasdogarfield.blogspot.com/>

<http://clubedamafalda.blogspot.com/>

<http://depositocalvin.blogspot.com/>

<http://machado.mec.gov.br/>

5.2 Ferramenta *Power Point* para a elaboração de jogos sem Internet.

5.3 Site para desenvolver atividades de análise linguística e interpretação de texto: atividades para a elaboração de jogos

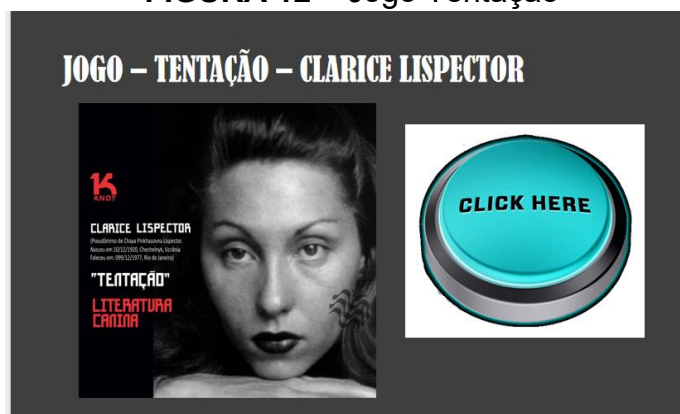
Jogar: https://atividade.digital/ed/views/busca_atividades.php?q=Adjetivo&pg=1

Elaborar: <https://www.mentimeter.com/pt-BR>

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 5

1. Jogar o *quizzes* de pergunta e resposta elaborado no *Power Point* pelo professor para entender os pormenores do texto. As questões são externas, para que o aluno possa ter uma compreensão mais completa do texto.
- 2.

FIGURA 12 – Jogo Tentação



Fonte: Elaborado pela autora

3. Realizar a leitura e uma roda de conversa sobre o texto: “Tentação” de Clarice Lispector.

FIGURA 13 – Texto Tentação

PERSPECTIVAS

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Nas **Orientações específicas** deste Manual, há indicação das competências e habilidades da BNCC favorecidas em cada seção, assim como atividades complementares, comentários e respostas mais extensas.

Você vai ler, a seguir, o conto “Tentação”, da escritora Clarice Lispector. Ele foi originalmente publicado no livro *A legião estrangeira*, em 1964.

Tentação

Ela estava com soluço. E como se não bastasse a claridade das duas horas, ela era ruiva.

Na rua vazia as pedras vibravam de calor – a cabeça da menina flamejava. Sentada nos degraus de sua casa, ela suportava. Ninguém na rua, só uma

5 pessoa esperando inutilmente no ponto do bonde. E como se não bastasse seu olhar submisso e paciente, o soluço a interrompia de momento a momento, abalando o queixo que se apoiava conformado na mão. Que fazer de uma menina ruiva com soluço? Olhamo-nos sem palavras, desalento contra desalento. Na rua deserta nenhum sinal de bonde. Numa terra de morenos,

10 ser ruivo era uma revolta involuntária. Que importava se num dia futuro sua marca ia fazê-la erguer insolente uma cabeça de mulher? Por enquanto ela estava sentada num degrau faiscante da porta, às duas horas. O que a salvava era uma bolsa velha de senhora, com alça partida. Segurava-a com um amor conjugal já habituado, apertando-a contra os joelhos.

15 Foi quando se aproximou a sua outra metade neste mundo, um irmão em Grajaú. A possibilidade de comunicação surgiu no ângulo quente da esquina, acompanhando uma senhora, e encarnada na figura de um cão. Era um bassê lindo e miserável, doce sob a sua fatalidade. Era um bassê ruivo.

Lá vinha ele trotando, à frente de sua dona, arrastando seu comprimento.

20 Desprevenido, acostumado, cachorro.

A menina abriu os olhos pasmada. Suavemente avisado, o cachorro estacou diante dela. Sua língua vibrava. Ambos se olhavam.

Entre tantos seres que estão prontos para se tornarem donos de outro ser, lá estava a menina que viera ao mundo para ter aquele cachorro. Ele fremia suavemente, sem latir. Ela olhava-o sob os cabelos, fascinada, séria. Quanto tempo se passara? Um grande soluço sacudiu-a desafinado. Ele nem sequer tremeu.

25 Também ela passou por cima do soluço e continuou a fitá-lo.

Os pelos de ambos eram curtos, vermelhos.

Que foi que se disseram? Não se sabe. Sabe-se apenas que se comunicaram rapidamente, pois não havia tempo. Sabe-se também que sem falar eles se pediam. Pediam-se com urgência, com encubamento, surpreendidos.

30

No meio de tanta vaga impossibilidade e de tanto sol, ali estava a solução para a criança vermelha. E no meio de tantas ruas a serem trotadas, de tantos cães maiores, de tantos esgotos secos – lá estava uma menina, como se fora carne de sua ruiva carne. Eles se fitavam profundos, entregues, ausentes de Grajaú. Mais um instante e o suspenso sonho se quebraria, cedendo talvez à gravidade com que se pediam.

35 Mas ambos eram comprometidos.

Ela com sua infância impossível, o centro da inocência que só se abriria quando ela fosse uma mulher. Ele, com sua natureza aprisionada.

A dona esperava impaciente sob o guarda-sol. O bassê ruivo afinal despregou-se da menina e saiu sonâmbulo. Ela ficou espantada, com o acontecimento nas mãos, numa mudez que nem pai nem mãe compreenderiam. Acompanhou-o com olhos pretos que mal acreditavam, debruçada sobre a bolsa e os

40 joelhos, até vê-lo dobrar a outra esquina.

Mas ele foi mais forte que ela. Nem uma só vez olhou para trás.

LISPECTOR, Clarice. Tentação. In: LISPECTOR, Clarice. *Todos os contos*. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2016. Edição em e-book.



Capa do livro *A legião estrangeira*, de Clarice Lispector, publicado pela editora Rocco, 1999. O livro reúne treze contos que abordam temas como o cotidiano familiar e a solidão.

QUADRO 14 - Atividades do livro didático

Para construir o conto, a escritora aproveita um fato relativamente comum – uma menina que observa um cão passeando pela rua – e, a partir dele, escreve uma história em que sentimentos de espanto e surpresa se misturam com sensações de expectativa, levando a personagem protagonista a uma descoberta sobre si mesma.

1 Discuta o conto com os colegas e o professor considerando as questões seguintes.

Que situações vivenciadas por você foram lembradas durante e após a leitura desse conto?

De que forma essa história fez você, leitor, pensar sobre sua própria vida, com espantos, descobertas e desejos?

2 No conto, uma característica em comum entre os personagens, que possibilita à menina e ao cão se identificarem, é o fato de serem ruivos.

a. Que outra(s) característica(s) você, leitor do conto, percebe como ponto de aproximação entre esses personagens?

b. Comente com os colegas e o professor qual é a importância dessa(s) característica(s) no conjunto da narrativa.

3 Histórias como essa, que envolvem o contato entre pessoas e animais, costumam despertar lembranças e emoções. Tente lembrar-se de outra história dessa natureza. Identifique essa narrativa para os colegas e o professor e explique como e por que ela despertou em você certas emoções, ficou registrada em sua memória.

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo Júnior (2020, p.277)

FIGURA 14 – Dicas e biografia de Clarice Lispector

FICA A DICA

Todos os contos, de Clarice Lispector. Rocco Digital, 2016.

Em 2020, comemorou-se o centenário de nascimento de Clarice Lispector. Uma boa forma de você conhecer a obra literária dessa escritora reconhecida internacionalmente é ler seus contos. Em vários deles, Clarice Lispector trabalhou as relações entre pessoas e animais, como em "Tentação". Alguns desses contos são: "Uma galinha", "Uma história de tanto amor", "Macacos", "Uma esperança" e "O búfalo".

Marley e eu. Direção de David Frankel. 2008 (120 min).

No filme, discute-se, de forma sensível, questões que envolvem a convivência de uma família com um cão, Marley, desde o início de sua vida, quando foi adotado por um casal de jornalistas, até seu envelhecimento. O audiovisual foi inspirado no *best-seller* de mesmo título, do escritor estadunidense John Grogan, publicado em 2005.



Clarice Lispector (1920-1977), nascida Chaya Pinkhasovna Lispector, foi uma escritora ucraniana naturalizada brasileira. Emigrou para o Brasil ainda criança, com sua família, fixando residência na cidade de Maceió, em Alagoas, onde já residiam parentes seus. Em seguida, mudou-se para Recife e, na adolescência, para o Rio de Janeiro. Formou-se em Direito, mas se tornou jornalista. Sua obra é considerada por muitos críticos singular na literatura brasileira, e vem sendo reconhecida internacionalmente como uma das grandes escritoras do século XX. Escreveu romance, novela, conto, crônica, entre outros gêneros. Entre as principais obras, estão: *Perto do coração selvagem* (1943, romance); *Laços de família* (1960, contos); *A paixão segundo G.H.* (1964, romance), *A hora da estrela* (1977, novela).

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo Júnior (2020, p.277)

ATIVIDADE 3

Como avaliação, jogar os *quizzes* no *mentimeter*, com as questões que os alunos responderam na atividade do livro. O professor poderá realizar a atividade em forma de competição e em grupos.

<https://www.menti.com/alwxni2jtn4f>

AULA 6

TEMA

Uso das tecnologias com atividades de oralidade.

OBJETIVO

RECURSOS DIGITAIS

SOUNDTRAP

<https://www.soundtrap.com/>

CANVA

<https://www.canva.com/>

PADLET

<https://padlet.com/>

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 6

ATIVIDADE 1 – livro didático

FIGURA-15 - Práticas de Produção oral

PARA FAZER E PENSAR

Na proposta a seguir, você e os colegas, organizados em grupos de seis a oito integrantes, vão pesquisar e produzir literatura latino-americana, especialmente a de língua espanhola, e fazê-la conhecer aos outros grupos. Para isso, sigam algumas orientações.

- ▀ Cada grupo deverá selecionar um escritor do século XX considerado representativo da literatura de cada um dos países latinos de língua espanhola com os quais o Brasil faz fronteira: Argentina, Bolívia, Colômbia, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela.
- ▀ Façam uma pesquisa baseada em levantamento bibliográfico para conhecer o escritor e escolher uma obra literária dele. Além disso, selecionem um trecho dessa obra, seja um conto, um fragmento de romance, uma crônica, um poema, pois ele será lido no dia da apresentação. Como esse material será apresentado aos demais grupos, planejem de que maneira será feita a apresentação e que recursos porventura serão necessários para apoiar a exposição das informações.
- ▀ Em um dia previamente combinado com o professor, façam a apresentação e a leitura pública de um trecho selecionado da obra do escritor que pesquisaram.
- ▀ Ao final das apresentações, discutam livremente com os colegas sobre os aspectos seguintes.
 - ▀ As temáticas encontradas na produção literária desses escritores.
 - ▀ As possíveis relações dos trechos que vocês leram das obras latino-americanas com os escritores brasileiros estudados nesta seção.
 - ▀ Outros aspectos que tenham chamado a atenção da turma.

Práticas de produção de textos

PRODUÇÃO ORAL

Tradição oral

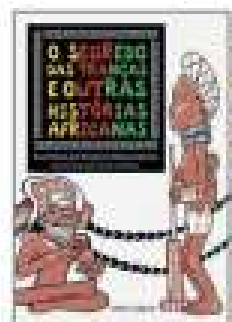
Imagine uma época longínqua (milênios atrás) em que a escrita nem havia sido inventada. Ou então, uma época, menos recuada no tempo, porém na qual a maior parte das pessoas não sabia ler nem escrever. Nesse tempo, uma forma de transmitir a cultura e o saber de uma geração para a outra acontecia oralmente: uns contando para os outros, de boca em boca. As histórias religiosas, dos deuses e seres divinos, os feitos dos grandes heróis, as receitas culinárias, as notícias... tudo isso precisava ser transmitido oralmente, e de uma forma que pudesse ser lembrado e relembrado. Tudo isso era possível graças à tradição oral. É sobre isso que vamos tratar nesta seção.

23. A respeito de antigas histórias ouvidas desde a infância, discuta com os colegas a partir das questões seguintes.

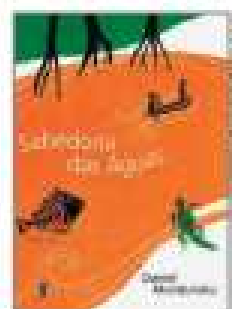


FIGURA-16 - Práticas de Produção oral

- a. Em sua opinião, por que há histórias que circulam há muito tempo, sendo conhecidas por milhões de pessoas de diversos lugares do mundo? *Resposta pessoal. Aceite as hipóteses dos estudantes desde que tenham argumentos. Há um momento hábil de discussão e conexão dos orçebos.*
- b. Em sua vida, houve alguma situação na qual você aprendeu alguma dessas histórias? Em caso afirmativo, relate para os colegas como foi isso. Ouça os relatos deles. *Resposta pessoal.*
- c. Reflita com os colegas sobre as respostas aos itens anteriores e, juntos, elaborem uma explicação: Por que essas histórias circulam há muito tempo? *Resposta pessoal.*
29. **29.** Sob a orientação do professor, formem na sala de aula um grande círculo com a turma toda para promover uma contação de histórias. Cada um de vocês vai contar alguma dessas histórias ouvidas desde a infância. Procurem lembrar-se também de onde e em que ocasiões essas histórias lhes eram contadas e quem as contava.
30. Em sua opinião, o que há de comum nessas histórias contadas por você e pelos colegas durante a contação de histórias? Se quiserem, aproveitem as indicações a seguir e procurem formular alguma conclusão da turma a respeito dessa questão.
- Como são os personagens dessas histórias?
 - Você consegue indicar uma época em que a história poderia ter acontecido? Em caso afirmativo, como você descreveria esse tempo da história?
 - Em que lugares vivem os personagens? Que tipos de ações eles realizam?
 - O que você sente ao ouvir essas histórias?
 - Se você contou a história aos colegas, é porque se lembrou dela. O que acha que essas histórias têm para ficarem registradas em sua memória?
31. Depois da contação de histórias e da conversa que você teve com os colegas e o professor, reflita sobre os itens a seguir.
- a. A constituição da "boca"
- Como a turma se organizou para ouvir e contar as histórias?
 - Como agiam e se comportavam os contadores de histórias? Que gestos faziam? Para quem ou para onde olhavam enquanto contavam?
- b. As histórias contadas
- Havia histórias que algum colega contou e que você já conhecia?
 - Em que épocas se passavam essas histórias?
 - Que tipo de história foi contada? De terror, de suspense, sobre regiões longínquas do país, anedota, etc.?
 - Como eram os personagens?
- c. Os traços comuns das histórias
- Você percebeu algo em comum entre todas as histórias contadas? Em caso positivo, o que foi?



Capa do livro *O segredo das crianças e outras histórias africanas*, de Rogério Andrade Barbosa, publicado pela editora Scipione, 2018.



Capa do livro *Sábedoria das Águas*, de Daniel Mundurucu, publicado pela editora Global, 2004.

FIGURA-17- Práticas de Produção oral



A tradição oral é o conjunto de todo o patrimônio cultural que se transmite oralmente, e que envolve desde os gêneros mais elaborados, como as narrativas da tradição oral, os contos de fadas, as histórias dos indígenas da Amazônia (como você viu que ocorre na cultura Karíriará), até os mais curtos, como os gritos de guerra, as parlendas, as máximas e os provérbios, os ditos populares, as anedotas, as lendas.

Todos os povos têm uma tradição oral. E, muitas vezes, é nessa tradição que se fundamenta a identidade cultural de um povo. No Brasil, a tradição oral é constituída por elementos de origem europeia (principalmente portuguesa), africana e indígena.

Muitas dessas histórias da tradição oral têm sido registradas por escrito, em um esforço para serem preservadas e para ganharem novos espaços de circulação, como você viu ao analisar uma das histórias do livro *Shenjopabu Miyul*.

Agora que você fez uma exploração inicial da tradição oral por meio de suas próprias memórias, chegou o momento de conhecer um pouco mais dessa tradição, investigando sua própria região, em busca de outras narrativas.

3.1 Organizem-se em grupos de seis a oito integrantes para fazer uma pesquisa de campo, utilizando também a entrevista como metodologia de pesquisa. Por meio dela, será possível vocês investigarem junto à comunidade de que fazem parte quais são as histórias da tradição oral que pertencem à memória das pessoas mais velhas da região. Tenham em vista as seguintes orientações.

- ▮ Decidam entre os integrantes do grupo quais pessoas serão entrevistadas. Em seguida, entrem em contato com elas e combinem o dia e o horário para entrevistá-las. Não se esqueçam de pedir a elas a autorização para uso de voz e imagem, pois é importante que vocês registrem esse momento.
- ▮ Elaborem previamente um roteiro de perguntas a serem feitas às pessoas durante a entrevista.
- ▮ Disponham de gravador de áudio e/ou de vídeos para registrar o momento em que os entrevistados estejam contando as histórias.
- ▮ Uma vez coletado o material, compartilhem os registros com os demais grupos e conversem entre si, considerando as questões seguintes.
 - i. Há repetição de histórias entre os grupos? Se sim, as versões são exatamente iguais? *Resposta pessoal.*
 - ii. Se houver diferentes versões de uma mesma história, o que muda de uma para outra? Para vocês, essas diferenças têm relação com os lugares de onde vêm essas pessoas? *Resposta pessoal.*
 - iii. As histórias coletadas trazem características similares a todas as histórias lidas por vocês mesmos e também à do "O sapo encantado" que vocês leram na seção *Práticas de Jêtuju*? *Resposta pessoal.*

FICA A DICA

Memórias de Jêtu. Direção de Elvise Costa. 2003 (100 min).

Em *Memórias de Jêtu* há uma situação semelhante à, ao mesmo tempo, divertida, em que o registro escrito da história de um lugar, a pequena cidade de Jêtu, na Bahia, ganha importância central (quase homônima "personagem") do filme. Na sua história, os moradores dessa localidade se reúnem para tentar impedir que ela seja inundada por uma tempestade, a fim de como tinham feito à produção um documento que comprovava a existência de um patrimônio histórico associado ao lugar.

Pequenas histórias. Direção de Hélio Roberto. 2007 (90 min).

A atriz Mariana Saverio interpreta a contadora de histórias Maria, um costume que, no mundo de uma fazenda no interior das Minas Gerais, é mantido que vai costurando uma colcha com pequenos retalhos, e assim, que as histórias ligadas à tradição oral. Os registros das histórias contadas registram situações que fazem parte do imaginário brasileiro, em diálogos narrativos: "A água viva...", "Procurando a alma", "O espírito do Natal" e "A Burrocin".

ATIVIDADE 2

A partir dos registros coletados, utilizar o SOUNDTRAP para elaborar um podcast com os relatos orais. Para o exemplo, utilizo contos do livro abaixo.

FIGURA-18- 48 contos paranaenses



Fonte: Disponível em: <https://www.prcultura.pr.gov.br/Pagina/48-Contos-Paranaenses>

Inicialmente escolheremos o texto, gravaremos a voz e incorporaremos os efeitos. Exemplo de atividade:

<https://classroom.google.com/c/NjE2OTE1MTUwMzgX/a/NTg5NjUwMzA3ODAY/details>

Em seguida, utilizaremos a mesma obra para realizar uma atividade no PADLET, com o intuito de elaborar um podcast com esta ferramenta.

FIGURA-18- 48 contos paranaenses



Fonte: elaborada pela autora

A próxima ferramenta é o CANVA, pela qual também é possível elaborar um podcast.

FIGURA-19- Histórias para ouvir



Fonte: elaborada pela autora

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1. SOUNDTRAP <https://www.soundtrap.com/>

apresentação da ferramenta: funcionalidades para a criação de um sistema de gravação para rádio escolar.

- a. criar conta.
- b. manipular sons, gravar voz, fazer upload de música, editar.
- c. elaborar podcast.

2. PADLET <https://padlet.com/>

apresentar a funcionalidade de podcast na ferramenta. Criar uma atividade com o PADLET com oralidade.

3. CANVA. <https://www.canva.com/>

apresentar a funcionalidade de podcast na ferramenta. Criar uma atividade com o CANVA com oralidade.

AULAS 7 E 8

TEMA

Projeto de Intervenção: Elaboração e compartilhamento.

OBJETIVO

Elaborar uma sequência didática a partir do livro didático de português em articulação com os recursos digitais apresentados nesta formação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na área do Classroom há uma apresentação pré-formatada na qual o aluno deverá preencher e apresentar a sua implementação para toda a turma. A apresentação e a implementação poderão ser em grupos.

Proposta de atividade: O cursista deverá propor uma atividade utilizando recursos digitais para desenvolver uma das habilidades estudadas neste curso: leitura, escrita, análise linguística ou oralidade. A atividade poderá ser realizada em grupos, porém deverá ser postada em todas as áreas do Classroom.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977

BEHERENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. *In*: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**, Campinas: Papyrus, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018b. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio#curriculos-bncc-e-itinerarios> Acesso em: 17 set 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional do Livro Didático**, Ensino Médio. Brasília: 2017

CORTI Ana Paula, SILVA SOUZA Ana Lúcia, MENDONÇA Márcia. **Ler e escrever no Ensino Médio**. Parábola Editorial. Disponível em <https://www.parabolablog.com.br/index.php/fr/blogs/ler-e-escrever-no-ensino-medio> Acesso em: 22 jul. 2023.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

DEMO, Pedro. **TICs e educação**, 2008. <http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br>.

FARACO, Carlos Emílio. MOURA, Francisco Marto de. MARUXO, José Hamilton. **Práticas de Língua Portuguesa**. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2020.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora, 2008. LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

MOLDELKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia Maria Martins; CASATELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Revista Edu. Pesqui**, v. 45, e180201. Santos (SP), 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/?lang=pt>. Acesso em: 07 abr. 2023.

OLIVEIRA, João Batista Araújo et al. **A política do livro didático**. Campinas: UNICAMP, 1997

OLIVEIRA, Rafael Camargo de. **Manifesto**. Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/manifesto.htm> . Acesso em 22 jul. 2023.

PADLET. Disponível em <https://padlet.com/> Acesso em: 22 jul. 2023.

PARANÁ. Leia Pr. Disponível em <https://leiaparana.odilo.us/> Acesso em: 22 jul. 2023

PARANÁ. Plataformas Educacionais. Disponível em https://professor.escoladigital.pr.gov.br/plataformas_educacionais). Acesso em: 22 jul. 2023

PARANÁ. Redação Pr. Disponível em <https://redacao.pr.gov.br/teacher/home> . Acesso em: 22 jul. 2023

APÊNDICE C – PORTFÓLIO DO CURSO PARA PROFESSORES

Portfólio da Formação

Cursista:

Local de atuação:



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA





O que é e para que serve um portfólio?

O portfólio acadêmico é uma ferramenta pedagógica que consiste em uma listagem de trabalhos realizados por um estudante ou até trabalhos realizados no contexto profissional. Esta lista costuma estar organizada de forma cronológica e serve para demonstrar as competências adquiridas através de tarefas realizadas. Neste caso o portfólio também pode facilitar o pensamento crítico em relação ao processo acadêmico.



O portfólio contém os trabalhos, as atividades e as produções **realizadas pelo cursista** constituindo-se em um **acervo** ao qual pode recorrer sempre que necessário

O portfólio

No decorrer da nossa formação você vai conhecer diferentes recursos educacionais digitais e experimentar diversas formas de utilização em sua prática.

Ao término das reuniões você terá elaborado **propostas de utilização com os recursos digitais:**

1. Plataformas do Estado do Pr;
2. recursos para atividades de escrita;
3. recursos para atividades de leitura;
4. recursos para atividades de análise linguística;
5. recursos para as atividades de oralidades.

Cada registro deverá conter as seguintes informações:

Reunião XX - Data XX/XX	tema trabalhado na reunião.
Tema	Conteúdo ou ação de acordo com o tema para a qual se destina o material produzido.
Público alvo	A quem se destina o material produzido. O público-alvo deve estar de acordo com o local de atuação do cursista na rede estadual de ensino.
Objetivo	Descrição da finalidade do material produzido e objetivos de sua utilização na atuação do cursista.
Link/Arquivo ou Print da tela	Links das produções realizadas durante as reuniões . Quando for o caso, incluir arquivos, imagens ou prints.
Materiais de apoio	Tutoriais, dicas, vídeos e textos que contribuam para a compreensão do uso do RED e da proposta elaborada.
Desafios e possibilidades de utilização do RED	Descrição de forma breve e reflexiva sobre os desafios (se houver) e as contribuições e possibilidades de utilização do RED.

PLATAFORMAS REDE DE ENSINO DO PARANÁ

Reunião XX - Data XX/XX	
Tema	
Público alvo	
Objetivo	
Link/Arquivo ou Print da tela	
Materiais de apoio	
Desafios e possibilidades de utilização do RED	

APÊNDICE D – RUBRICAS PARA A AVALIAÇÃO DO PORTFÓLIO

RUBRICAS PARA A AVALIAÇÃO DO PORTFÓLIO

Título: O Livro de Português do Novo Ensino Médio e o Uso das Tecnologias.

Docente: Andréia da Cunha Malheiros Santana e Aline de Abreu Curunzi

A avaliação do Portfólio, elaborado durante as reuniões, será realizada por meio desta rubrica, composta por QUATRO dimensões com pontuação específica para cada uma delas, totalizando 45 pontos. Sendo elas:

1. Organização e Entrega [05 pontos]
2. Registros [10 pontos]
3. Detalhamento e Aplicabilidade [20 pontos]
4. Progresso e contribuições [10 pontos]

Sendo assim, consideramos quatro formas de atendimento aos critérios:

- Atendeu integralmente os objetivos
- Atendeu parcialmente os objetivos
- Não atendeu os objetivos

Dimensão	Atendeu integralmente os objetivos (05 pontos)	Atendeu parcialmente os objetivos (03 pontos)	Não atendeu os objetivos (00 ponto)
1. Organização e Entrega (05 pontos)			

<p>•Dados de identificação: nome do cursista e local de atuação.</p> <p>• Entrega individual: elaborado de acordo com o modelo, com coerência entre os itens (dados de identificação, informações gerais das propostas e utilização dos RED) e entregue na data prevista.</p>	<p>O Portfólio entregue apresenta todos os itens de identificação do cursista de acordo com o modelo proposto. A entrega aconteceu de forma individual e na data prevista.</p>	<p>O Portfólio entregue não apresenta informações sobre o local de atuação do cursista, e/ou não segue o modelo proposto. Ou o formador precisou solicitar acesso ao documento. A entrega não aconteceu de forma individual e/ou na data prevista.</p>	<p>Não apresentou os itens propostos no modelo. A entrega não aconteceu de forma individual e/ou na data prevista.</p>
---	--	--	--

Dimensão 2. Registros (10 pontos)	Atendeu integralmente os objetivos (10 pontos)	Atendeu os parcialmente os objetivos (06 pontos)	Não atendeu os objetivos (00 pontos)
<p>O Portfólio apresenta um registro para cada um dos encontros em que houve produção constituindo-se em um acervo: AULA 2: PADLET AULA 3: ESCRITA AULA 4: LEITURA AULA 5: ANÁLISE LINGUÍSTICA AULA 6: ORALIDADE</p> <p>Em caso de falta ou ausência durante a reunião, o cursista precisa realizar a atividade e registro, pautando-se na gravação da reunião e nos materiais</p>	<p>O Portfólio entregue apresenta um registro para cada um dos encontros em que houve produção. Todos os RED foram contemplados (Canva, <i>Mentimeter</i>, Padlet e <i>Genially</i>), e explicados com detalhamento dos itens solicitados coerentes com o que foi visto nas reuniões.</p>	<p>O Portfólio entregue não apresenta todos os registros dos encontros em que houve produção. Considerar 02 pontos para cada REGISTRO contemplado no Portfólio.</p>	<p>O Portfólio entregue não apresenta nenhum registro.</p>

disponibilizados pelo formador no Classroom.			
--	--	--	--

Dimensão 3. Detalhamento e Aplicabilidade (25 pontos)	Atendeu integralmente os objetivos (25 pontos)	Atendeu os parcialmente os objetivos (15 pontos)	Não atendeu os objetivos (00 pontos)
<p>O Portfólio do cursista aponta para possibilidades de aplicação pedagógica, mantendo coerência entre tema, público-alvo, objetivo(s), links/arquivos dos materiais produzidos e material de apoio.</p> <p>Informações gerais das propostas: tema, objetivo/s, público-alvo, materiais de apoio e desafios e possibilidades de utilização dos recursos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tema: Conteúdo ou ação de acordo com a atuação profissional do cursista para a qual se destina o material produzido. ● Público-alvo: A quem se destina o material produzido. O público-alvo deve estar de acordo com o local de atuação do cursista na rede estadual de ensino. ● Objetivo(s): Descrição da finalidade do material. ● Links/arquivos dos materiais produzidos: 	<p>Todos os itens descritos foram contemplados em todos os registros, e explicados com detalhamento e coerência nos registros apresentados.</p> <p>O cursista apresentou a aplicabilidade da proposta para a sua área/local de atuação na rede estadual, articulando o que foi visto no encontro com a sua prática profissional.</p>	<p>Os registros no Portfólio entregue não apresentam todos os itens previstos. Considerar 05 pontos para cada atividade contemplada no Portfólio que apresente o detalhamento quanto à aplicabilidade da proposta para a sua área/local de atuação na rede estadual, articulando o que foi visto no encontro com a sua prática profissional.</p>	<p>Todos os registros apresentados no Portfólio desconsideram itens solicitados no modelo e/ou não apresentam a aplicabilidade da proposta para a sua área/local de atuação na rede estadual, não articulando o que foi visto no encontro com a sua prática profissional.</p>

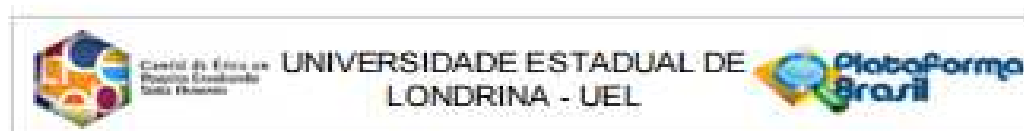
<p>Links das produções realizadas durante as reuniões do GE. Quando for o caso, incluir arquivos, imagens ou prints.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Material de apoio: Tutoriais, dicas, vídeos e textos que contribuam para a compreensão do uso do recurso e da proposta elaborada. ● Desafios e possibilidades de utilização do RED: Descrição de forma breve e reflexiva sobre os desafios (se houver) e as contribuições e possibilidades de utilização do recurso. 			
--	--	--	--

<p>Dimensão 4. Progresso e Contribuições (10 pontos)</p>	<p>Atendeu integralmente os objetivos (10 pontos)</p>	<p>Atendeu os parcialmente os objetivos (05 pontos)</p>	<p>Não atendeu os objetivos (00 pontos)</p>
<p>O professor realizou a autoavaliação sobre sua participação nas reuniões, sobretudo durante o de acordo com os critérios estabelecidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Colaboração: engajamento durante as ações mediadas pelo formador. ● Comunicação: expressa suas ideias, partilha informações e experiências, que levam ao entendimento mútuo buscando contribuir com o grupo. ● Resolução de problemas: houve busca no repertório, próprio ou coletivo, de recursos mobilizáveis com o propósito de realizar a ação solicitada ou a fim de resolver problemas e evitar conflitos em diferentes contextos. 	<p>O professor realizou a autoavaliação de acordo com todas as dimensões mostrando coerência com o que foi observado pelo formador no decorrer dos encontros.</p>	<p>O professor realizou a autoavaliação de acordo com todas as dimensões, porém não há consonância com o que foi observado pelo formador no decorrer dos encontros.</p>	<p>O professor não realizou a autoavaliação.</p>

<ul style="list-style-type: none">• Gestão do trabalho em grupo: desenvolve estratégias de gestão e de trabalho colaborativo.			
---	--	--	--

ANEXOS

ANEXO A – APROVAÇÃO DA PLATAFORMA BRASIL PARA MINISTRAR O CURSO PARA PROFESSORES



Continuação do Parecer nº. 110.2013

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a),

Esta é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresentá-lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indelimitável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridos, a sua mudança ou interrupção;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e finais;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar, fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEPUEL

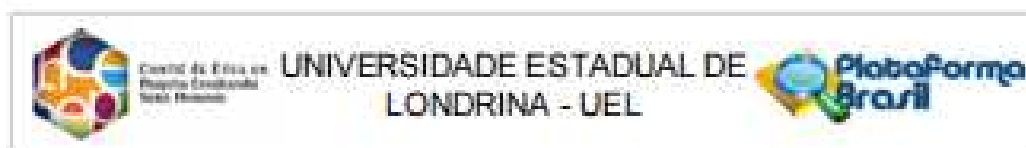
Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2141041.pdf	20/05/2013 23:04:29		Aceito
Outros	Parecer_NRE_Lond_ae_Comite_Etica.p df	20/05/2013 23:00:23	ALINE DE ABREU CURUNZI	Aceito
Outros	carta_resposta_modificada.pdf	20/05/2013 22:53:15	ALINE DE ABREU CURUNZI	Aceito
Projeto Detalhado / Bochuna	projeto_pesquisa_modificado_v2.pdf	20/05/2013 22:36:01	ALINE DE ABREU CURUNZI	Aceito

Endereço: LADESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário
UF: PR Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep208@uel.br



Continuação do Parecer 6.180.669

Investigador	projeto_pesquisa_modificado_v2.pdf	20/05/2023 22:36:01	ALINE DE ABREU CURUNZI	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	CARTA_RESPOSTA_PENDENCIAS_AlineCurunzi.pdf	11/05/2023 14:39:17	ALINE DE ABREU CURUNZI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ALINE_CURUNZI_modificado.pdf	11/05/2023 14:36:59	ALINE DE ABREU CURUNZI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa_modificado.pdf	11/05/2023 14:36:39	ALINE DE ABREU CURUNZI	Aceito
Folha de Rosto	tdhaterosto_aline.pdf	19/05/2023 20:01:59	ALINE DE ABREU CURUNZI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcsl.pdf	19/05/2023 20:00:45	ALINE DE ABREU CURUNZI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tdcl.pdf	19/05/2023 19:59:21	ALINE DE ABREU CURUNZI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ALINE_CURUNZI.pdf	13/05/2023 20:44:30	ALINE DE ABREU CURUNZI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 25 de Junho de 2023

Assinado por:
Adriana Lourenço Soares Russo
(Coordenador(a))

Endereço: LABEIS - Sala 14
Bairro: Campus Universitário
UF: PR Município: LONDRINA
Telefone: (51)3071-5455

CNPJ: 06.057.970

E-mail: cep206@uel.br

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA O USO DE IMAGENS DAS PLATAFORMAS REDAÇÃO PARANÁ E LEIA PARANÁ



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO – DEDUC

DESPACHO

DE: SEED/DEDUC/CH
PARA: SEED/DEDUC/NAAI

Prot. n.º 22.604.333-4

1. Trata o presente protocolado de solicitação para autorização das imagens da Plataforma Redação Paraná e Leia Paranaá, colhidas durante a aplicação do curso: LIVRO DE PORTUGUÊS NO NOVO ENSINO MÉDIO E O USO DAS TECNOLOGIA, autorizado pela mantenedora, o qual faz parte da pesquisa acadêmica científica intitulada "O Livro de Português no Novo Ensino Médio e o Uso das Tecnologias", da Doutoranda Aline de Abreu Curunzi Chanan do programa de estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.
2. Esta Diretoria de Educação - DEDUC/CH, está ciente e de acordo com o Despacho s/n da Coordenação de Educação Digital - SEED/DEDUC/CED, às fls.74-75, mov.16, e encaminha o presente protocolado para o Núcleo de Articulação Acadêmica e Intercâmbio para prosseguimento.

Curitiba, 14 de maio de 2024.

Luciane Cortiano Lotti
Assessoria da Diretoria de Educação

Viviane Nogueira Spalanzani
Coordenadora da Assessoria da Diretoria de Educação

