

# Metodologias Ativas e tecnologias digitais no ensino médio: implicações no desenvolvimento da linguagem

Active methodologies and digital technologies in high school:  
implications for language development

Érica Maio Taveira GRANDE\*

**RESUMO:** A pesquisa que fundamenta este artigo teve como objetivo verificar se o uso pedagógico de recursos digitais e de metodologias ativas está presente no processo de ensino e aprendizagem relativo ao uso da linguagem em suas diferentes modalidades e se tais inovações promovem melhor aprendizagem dos estudantes. Sabe-se que o contexto da sala de aula e as propostas escolares tradicionais que solicitam aos estudantes a escrita de textos como atividades avaliativas são, ambos, fatores que tornam o processo de produção textual pouco significativo, pois escrever um texto para ser avaliado pelo professor é diferente de escrever para ser publicado e lido fora da sala de aula. A escola tem o propósito de formar sujeitos proficientes na produção de diferentes gêneros e modalidades existentes na sociedade moderna, assim o ensino de produção textual precisa ir além das características formais e regras gramaticais. Desse modo, defende-se neste trabalho o emprego de práticas pedagógicas inovadoras, tendo como embasamento conceitos de língua e linguagem que incorporam os multiletramentos e os diversos gêneros textuais em uso nos diferentes contextos sociais. Para atingir os objetivos desta pesquisa, foi desenvolvido um projeto de ensino durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa e Literaturas em dois cursos técnicos integrados do IFSP Capivari. Esse projeto de ensino empregou a Aprendizagem Baseada em Desafios (ABD) e promoveu o uso de diferentes gêneros textuais em situações de comunicação concretas. Antes e depois da sequência didática, os estudantes responderam a questionários sobre ensino e aprendizagem de LP e da escrita. Os resultados obtidos apontam que, no processo de ensino e aprendizagem de produção de textos no ensino médio, as propostas pedagógicas inovadoras baseadas em metodologias ativas são mais eficazes para levar os estudantes a se conscientizarem sobre os aspectos de textualidade envolvidos na produção de textos em situações reais de comunicação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros textuais. Multiletramentos. Metodologias Ativas. Tecnologias digitais.

**ABSTRACT:** This paper presents the results of a study that aimed to verify whether the pedagogical use of digital resources and active methodologies is present in the teaching and learning process regarding the use of language in its different modalities and whether such innovations promote better student learning. It is known that the classroom context and

\* Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professora EBTT do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, Capivari – SP, Brasil.  
[ericaeduc@ifsp.edu.br](mailto:ericaeduc@ifsp.edu.br)

traditional school proposals that ask students to write texts as assessment activities are both factors that make the process of textual production less meaningful, since writing a text to be assessed by the teacher is different from writing to be published and read outside the classroom. The school's purpose is to educate subjects who are proficient in the production of different genres and modalities that exist in modern society, therefore the teaching of textual production needs to go beyond formal characteristics and grammatical rules. Therefore, this work advocates the use of innovative pedagogical practices, based on concepts of language and language that incorporate multiliteracies and the various textual genres in use in different social contexts. To achieve the objectives of this research, a teaching project was developed during Portuguese Language and Literature classes in two integrated technical courses at IFSP Capivari. This teaching project employed Challenge-Based Learning (CBL) and promoted the use of different textual genres in concrete communication situations. Before and after the didactic sequence, students answered questionnaires about teaching and learning Portuguese Language and writing. The results obtained indicate that, in the teaching and learning process of text production in high school, innovative pedagogical proposals based on active methodologies are more effective in leading students to become aware of the aspects of textuality involved in the textual production in real communication situations.

**KEYWORDS:** Textual genres. Multiliteracies. Active Methodologies. Digital technologies.

Artigo recebido em: 16.01.2025

Artigo aprovado em: 04.09.2025

## 1 Ponto de partida

O professor de Língua Portuguesa no Brasil atual enfrenta desafios complexos que exigem habilidades para lidar não apenas com questões técnicas de ensino da língua, mas também com aspectos que se ligam a outras áreas do conhecimento. Por esse motivo, as pesquisas em Linguística Aplicada e Linguística de Texto têm se voltado para questões interdisciplinares buscando a integração com conhecimentos envolvendo as Metodologias Ativas e a utilização de recursos pedagógicos tais como ambientes digitais, internet, aplicativos, redes sociais, ambientes de educação à distância.

Em 2019, a pandemia mundial de COVID-19 impôs o uso de novas tecnologias de forma mais ou menos traumática (dependendo de questões relacionadas a acesso à rede, acesso a equipamentos tecnológicos e domínio das linguagens digitais). De modo geral, professores, alunos, gestores de escolas e pais ou responsáveis precisaram se

adaptar ao denominado ensino remoto emergencial e à utilização das novas tecnologias digitais.

O processo de coleta de dados da presente pesquisa se situou nesse contexto conturbado, mas extremamente produtivo do ponto de vista teórico, dada a efervescência de dados empíricos que emergiram dessa nova realidade vivenciada na prática docente.

Com base nas diretrizes de ensino e aprendizagem de LP estabelecidas pela BNCC (Brasil, 2018), entende-se que o propósito do ensino da LP (Língua Portuguesa) é formar sujeitos proficientes na produção de diferentes gêneros textuais e modalidades da língua existentes na sociedade moderna. Além disso, o ensino da produção de textos precisa ir além das características formais e regras gramaticais e deve incorporar as novas tecnologias digitais e as redes sociais como recursos pedagógicos necessários para promover a inclusão digital e evitar o analfabetismo digital. A BNCC considera ainda que a era da informação e da tecnologia impulsiona a criação de novos gêneros textuais que exigem novas habilidades de interpretação e de produção, conforme a teoria dos Multiletramentos.

Desse modo, com base nas diretrizes da BNCC para o ensino de LP, esta pesquisa elegeu, como objetivo, verificar empiricamente se o uso pedagógico dos recursos digitais e de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem relativo ao uso da linguagem em suas diferentes modalidades é capaz de promover uma melhor aprendizagem dos estudantes. Com esse intuito, foi executada uma Sequência Didática (SD) empregando a Aprendizagem Baseada em Desafios (ABD)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Em inglês, *Challenge Based Learning* (CBL) corresponde a um projeto colaborativo iniciado em 2008 chamado de *Apple Classrooms of Tomorrow-Today* (ACOT2) para identificar os princípios essenciais de design do ambiente de aprendizado do século 21 com um foco no ensino médio. A ABD/CBL é uma abordagem multidisciplinar referente ao ensino e aprendizagem que incentiva os alunos a utilizarem a tecnologia que eles aplicam em suas vidas diárias para solucionar problemas do mundo real (em suas casas, escolas e comunidades). Seu caráter colaborativo pressupõe alunos trabalhando com outros alunos, com seus professores ou com especialistas em suas comunidades para desenvolverem juntos um conhecimento mais profundo dos assuntos em estudo. Disponível em: <https://www.challengebasedlearning.org/about/>

com alunos do segundo ano do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de São Paulo - IFSP - Capivari, na disciplina de Língua Portuguesa e Literaturas. Com o mesmo propósito, também foram aplicados questionários a esses alunos antes e depois da SD.

Para dar sustentação a tais objetivos, esta pesquisa partiu da hipótese que, para se tornarem proficientes no uso da linguagem, os estudantes precisam vivenciar, no contexto escolar: a) experiências significativas de aprendizagem fundamentadas em metodologias ativas, capazes de promover a construção ativa do conhecimento<sup>2</sup>; b) e práticas de multiletramentos associadas às novas tecnologias digitais.

Como justificativa desta pesquisa, vale ressaltar os dados oficiais sobre a educação divulgados pela mídia e pelo Ministério da Educação, como os resultados obtidos pelos estudantes em avaliações como Enem<sup>3</sup>, Saresp e Pisa<sup>4</sup>. De um modo geral, os estudantes concluintes do Ensino Médio no Brasil apresentam grandes deficiências relacionadas à produção e à interpretação de textos. Destaca-se também que tais deficiências se tornaram mais acentuadas devido à pandemia de COVID-19. Com base no relatório<sup>5</sup> da Unesco, Unicef e Word Bank (2021) sobre os impactos mundiais da pandemia na educação, observa-se que esse impacto ocorreu em todos os países diretamente afetados pela pandemia, porém foi menor nos sistemas educacionais de

---

<sup>2</sup> O uso dos termos “construção do saber” e “construção do conhecimento” são empregados neste artigo como sinônimos e se alinham a uma perspectiva construtivista de que o conhecimento é construído/aprendido pelo indivíduo a partir de suas interações sociais ou com objetos e acontecimentos presentes no contexto escolar. Não será apresentado neste trabalho uma diferenciação entre esses conceitos de acordo com os diferentes teóricos como Piaget, Vygotsky e Freire. Apesar de termos consciência sobre a existência de diferenças, esse não é o escopo desta pesquisa, nem se dispõe de espaço para detalhamento desses conceitos neste artigo. O trabalho de Zófili (2002) discute de modo comparativo as diferenças entre essas perspectivas teóricas e merece ser consultado para complementar o estudo que aqui se apresenta.

<sup>3</sup> Ver [Relatório Pedagógico Enem 2011-2014](#).

<sup>4</sup> Devido ao fato desses dados serem bastante acessíveis e por uma questão de espaço, não serão detalhados neste trabalho. Para confirmar esses argumentos recomenda-se a seguinte publicação: [Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil](#).

<sup>5</sup> Consultar o relatório da UNICEF - [Cenário da exclusão escolar no Brasil, que trata dos os impactos da covid no ensino](#) e a [Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras](#), do CETIC-BR.

alto desempenho, como os da América do Norte e da Europa (onde os alunos estão, em média, atrasados de um a cinco meses em relação ao aprendizado escolar). Nos países que já apresentavam déficits importantes de aprendizagens antes da pandemia, como os da América Latina, o atraso escolar encontra-se na faixa de nove a quinze meses. Segundo estimativa do Banco Mundial, antes da pandemia, mais da metade dos estudantes em países de baixa e média renda eram incapazes de ler e entender um texto simples aos 10 anos de idade, porém esse número pode subir até 70% devido às interrupções escolares relacionadas à pandemia (Unesco; Unicef; World Bank, 2021).

Dessa forma, o contexto social e educacional em que esta pesquisa foi executada não pode ser desprezado nas análises dos dados, uma vez que, tanto os estudantes, quanto os professores experienciaram e foram impactados por esse fenômeno global, cujas consequências ainda estão sendo investigadas. Por esse motivo também foram inseridas nos questionários perguntas relacionadas aos impactos da pandemia e do ensino remoto emergencial.

## 2 Conceitos importantes

Nesta seção são apresentados conceitos importantes organizados em torno das duas variáveis investigadas: 1) uma conceituação de aprendizagem relacionada aos estudos em Educação que correlacionam as metodologias ativas, que investem no protagonismo do aluno como responsável pela construção do conhecimento e demandam mudança de paradigmas educacionais, abrangendo os novos recursos tecnológicos voltados para as práticas pedagógicas; 2) uma conceituação relacionada aos estudos linguísticos que defendem uma concepção de linguagem mais voltada para aspectos sociointeracionais que embasam propostas pedagógicas utilizando gêneros digitais e multimodais e a apropriação crítica da língua.

## 2.1 Metodologias Ativas e as novas tecnologias

As Metodologias Ativas (MAs) correspondem a várias estratégias de ensino que valorizam o protagonismo dos estudantes incentivando a participação em todas as etapas do processo de construção do conhecimento, além disso o professor desenvolve o papel de mediador, facilitando a busca pelo conhecimento. Caracterizadas por uma metodologia flexível e inovadora no ensino, as MAs promovem a contextualização trazendo atividades relacionadas ao contexto social dos estudantes tendo potencial para despertar a curiosidade, a autonomia e o incentivo para a tomada de decisões e para o trabalho em equipe. Para Berbel (2011, p. 29), as MAs baseiam-se “em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”.

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

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

Para Fonseca e Neto (2017), a utilização das MAs tornou-se mais recorrente diante da evolução das tecnologias digitais, de modo que, com a expansão da internet houve a ampliação e a disseminação de estratégias atreladas a abordagens de ensino voltadas para o protagonismo do aluno na construção do conhecimento. Especificamente as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) contribuíram para o desenvolvimento de novos espaços de inovação da aprendizagem, tendo como destaque o ensino a distância (EAD) e o ensino híbrido.

Dentre as diversas MAs encontradas na literatura sobre Educação, Bacich e Moran (2018) elencam a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL - *Problem Based Learning*), a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), a Aprendizagem Baseada em Desafios (CBL - *Challenge Based Learning*), a Gamificação, o desenvolvimento de Seminários, a Cultura Maker, o *Design Thinking*, a Sala de aula invertida, as leituras comentadas, o estudo de caso, os debates temáticos, o uso de portfólio, entre outras possibilidades<sup>6</sup>.

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

De modo a complementar as perspectivas de inovação no ensino, Bacich e Moran (2018) consideram importantes também as pesquisas interdisciplinares que integram as áreas de educação, psicologia e neurociência, pois comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, dado que cada indivíduo aprende o que é mais relevante e faz mais sentido para si, uma vez que o conteúdo aprendido gera conexões cognitivas e emocionais.

Esses autores também destacam a importância de superar as ideias reducionistas de que as metodologias ativas seriam um conjunto de estratégias a serem utilizadas em sequências didáticas pelos professores. Eles enfatizam a necessidade de uma mudança de paradigma educacional<sup>7</sup>, ou seja, uma mudança de crenças e valores relacionados à concepção do processo de ensino aprendizagem, colocando o aprendiz

---

<sup>6</sup> Devido ao espaço limitado deste artigo, não é possível caracterizar cada uma dessas metodologias de ensino, no entanto, recomenda-se a leitura de Bacich e Moran (2018) para ampliação do tema. Mais a frente, será apresentada com mais detalhes a Aprendizagem Baseada em Desafios, metodologia adotada para a realização da pesquisa envolvendo os estudantes.

<sup>7</sup> Considera-se que o mais importante em relação ao papel do professor na utilização de um paradigma socioconstrutivista é sua capacidade de aceitar que não é mais o centro do ensino e da aprendizagem, mas um facilitador, um mediador na construção do conhecimento. O professor deve saber que o aluno aprende em interação com o outro, que pode ser o próprio professor ou seus colegas de classe.

(e sua aprendizagem) no centro do processo e o professor como um mediador para a construção do conhecimento que se faz de maneira ativa por cada um dos estudantes.

Moran (2015) faz considerações importantes sobre a necessidade de se utilizar as MAs de acordo com propósitos pedagógicos bem definidos previamente.

A maior parte do tempo - na educação presencial e a distância - ensinamos com materiais e comunicações escritos, orais e audiovisuais, previamente selecionados ou elaborados. São extremamente importantes, mas a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada. Para aprender a dirigir um carro, não basta ler muito sobre esse tema; tem que experimentar, rodar com o ele em diversas situações com supervisão, para depois poder assumir o comando do veículo sem riscos.

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (Moran, 2015, p. 17).

Analogamente, para eles aprenderem a utilizar a tecnologia com autonomia, as atividades em sala de aula precisam incorporá-las em situações desafiadoras. Com referência ao impacto na educação, as TDICs se apresentam como capazes de promover transformações significativas no ensino e aprendizagem permitindo novos caminhos para se alcançar o conhecimento. Com a tecnologia digital, os multiletramentos são ampliados podendo utilizar a transdisciplinaridade em sala de aula, como: ferramentas de busca para realizar pesquisas, editores de textos, de vídeo, de apresentações para produção de diferentes gêneros textuais multimodais. Além disso, observa-se na literatura sobre multiletramentos a ampliação no rol dos gêneros textuais, que passou a considerar os gêneros digitais, a criação das redes sociais e das plataformas digitais. Tudo isso vem conquistando espaço na escola sob o argumento de que estão presentes no uso cotidiano da linguagem e consequentemente a sua utilização nas aulas promove o engajamento dos estudantes.

Diante de tal argumentação, reforça-se a necessidade de pesquisas empíricas para confrontar a teoria com a práxis, como é o caso desta investigação, pois apesar do emprego das MAs ser considerado relevante nos estudos sobre ensino e aprendizagem, há autores que questionam o uso de tecnologias na educação, ou seja, não basta inserir o uso das tecnologias de modo aleatório ou acatar a pressões de organizações de ensino. Nesse sentido, Batista e Freitas (2018) fazem uma revisão bibliográfica citando diversos autores e analisando suas posturas a respeito do uso da tecnologia na educação. Batista e Freitas (2018) afirmam que não existe uso neutro da tecnologia e que sempre há um posicionamento ideológico, político, econômico que influencia a implementação de novas tecnologias na educação. Ao rejeitarem posturas deterministas e preconceituosas, eles defendem a modernização do ensino, por meio da extinção de práticas denominadas arcaicas como o giz e lousa e apresentam como contraponto a Tecnologia Social, que propõe a utilização das tecnologias a serviço dos interesses e necessidades de cada comunidade escolar.

Outro aspecto importante para esta pesquisa é entender que as tecnologias precisam ser apropriadas criticamente pelos professores, com consciência sobre os aspectos negativos que a sua adoção ingênua pode causar. Nesse sentido, Jimenez, Fraga e Santos (2006) analisam as estruturas sociais do capital após o desenvolvimento tecnológico da sociedade da informação e apresentam argumentos para desmistificar o discurso ideológico que delega à tecnologia o poder de solucionar os problemas sociais da desigualdade, da miséria, da exploração do trabalho. Os autores argumentam que, assim como a burguesia se apropriou do discurso científico para conquistar o poder no final da idade média, a sociedade globalizada utiliza o discurso tecnológico e a tecnologia para controlar o trabalho e continuar determinando o valor dos produtos e dos serviços.

Desse modo, a utilização dos recursos tecnológicos na educação deve se pautar por objetivos pedagógicos e formativos bem sedimentados metodologicamente para se evitar que, no processo de ensino e aprendizagem, professores e alunos se tornem

passivos diante dos recursos tecnológicos, ou seja, em vez de se apropriarem da tecnologia como um meio ou um suporte para facilitar o acesso ao conhecimento, seu uso se torne um fim em si mesmo, sem que nenhum conhecimento novo seja aprendido.

Nesse sentido, a Teoria dos Multiletramentos que se desenvolveu como uma pedagogia voltada para a cidadania, centrada nos estudantes como agentes em seus próprios processos de conhecimento, pode ser considerada como um contraponto interessante para o uso das tecnologias de forma ampla e indiscriminada.

## **2.2 Conceitos de Letramento(s) e Multiletramento(s) e a Linguística aplicada ao ensino**

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

O surgimento do termo letramento, segundo Soares (2005) tem origem na expressão inglesa *literacy*, que tem mais de uma tradução. *Literacy* significa alfabetização, que remete à habilidade de codificar e decodificar o sistema de representação gráfica baseado no alfabeto para representar os fonemas da língua, mas também significa letramento, vocábulo que se forma a partir do radical *littera* (letra, em latim) e o sufixo *mento* (que expressa o resultado de uma ação). Sua utilização nos

estudos<sup>8</sup> sobre aquisição da escrita foi necessária para evitar a confusão com o termo alfabetização e para a compreensão do desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura nas práticas sociais com o propósito do exercício da cidadania crítica devido às transformações na sociedade nos contextos político, econômico, social, científico, educacional e tecnológico.

Uma das primeiras contribuições para o desenvolvimento do conceito de letramento advém de Street (1984) que diferenciou dois tipos de letramento existentes: o letramento autônomo, representado pela postura individual em que a escrita e a leitura são inflexíveis e se apresentam predominantemente na esfera educacional. E o letramento ideológico, que está conectado com a valorização do contexto social dos indivíduos, tendo uma gama de diferentes práticas, contextos e domínios nas práticas de escrita e leitura, valorizando os conhecimentos do uso da língua no cotidiano desenvolvidos de acordo com as mudanças existentes da sociedade. Quando as práticas de letramento estão vinculadas à realidade social, e para a transformação social, abre-se espaço para a construção de novas identidades, de seres críticos. Dessa forma, percebe-se, através da leitura de Street (1984), que projetos de letramento na perspectiva da prática social podem desenvolver nos alunos a competência de olhar criticamente para as estruturas de poder.

Desse modo, com o avanço dos estudos sobre ensino e aprendizagem de língua e linguagem, a partir das práticas de letramentos, os estudantes comprehendem a relação dos conhecimentos sociais com os conhecimentos construídos no ambiente escolar, empregando nas aulas, as práticas de letramentos vivenciadas fora da escola.

Nesse ponto, é interessante destacar que o processo de alfabetização e o conceito de letramento têm suas diferenciações. Soares (2005) e Rojo (2009) entendem a

---

<sup>8</sup> Cabe observar que muitos estudos publicados em inglês causavam confusão ao serem traduzidos para o português, pois o termo *literacy* é mais amplo e não se restringe ao termo alfabetização, que remete ao alfabeto e levava a uma interpretação limitada dos estudos. Por esse motivo, os pesquisadores passaram a utilizar o termo letramento para remeter a um sentido mais amplo em relação à aprendizagem da escrita, que vai além da alfabetização.

alfabetização como uma habilidade cognitiva individual aprendida geralmente na escola que permite ao indivíduo ler (decodificar a escrita) e escrever (produzir textos), enquanto o letramento abrange usos e práticas sociais da escrita que se fazem presentes em diferentes contextos (familiar, escolar, religioso, profissional, imprensa), ou seja, o letramento deve ser estudado considerando diferentes perspectivas: sociológica, antropológica e sociocultural.

Com o fenômeno mundial da globalização, a sociedade sofre os impactos do crescimento exponencial das mídias digitais. Além disso, a diversidade étnica e racial promove a interação e a vivência com culturas diferentes (multiculturalidade), beneficiando o surgimento dos Multiletramentos, conceito relacionado ao letramento envolvendo gêneros textuais multimodais<sup>9</sup>.

Segundo Gee (2010), as práticas de letramento são modificadas de acordo com evolução da sociedade tecnológica, surgindo nesse contexto vários tipos de letramentos como: letramento legal (relacionado à leitura e compreensão das leis de uma sociedade), letramento de jogadores (relacionado ao conhecimento das regras relacionadas aos esportes), letramento de música country (conhecimento necessário para a compreensão desse gênero musical), letramentos digitais (conhecimento necessário para utilização das tecnologias digitais). Essa visão advinda da mudança do termo **letramento** (no singular) para o conceito plural de **letramentos** possibilitou entender que, no convívio social, os vários **letramentos** reforçam o seu caráter heterogêneo e flexível.

Outra complementação desses conceitos surge com o termo **multiletramentos**, que difere do conceito de múltiplos letramentos. Enquanto o letramento múltiplo está relacionado às práticas de escrita e leitura envolvendo culturas e contextos sociais diferentes (familiar, religioso, midiático, digital, escolar), os multiletramentos trabalham com a diversidade das culturas digitais e as várias formas semióticas de

---

<sup>9</sup> Exemplos: infográficos, anúncios, cartuns, propagandas, tirinhas e charges, pois utilizam mais de um tipo de linguagem (verbal e não verbal) em sua composição.

comunicação e circulação das informações (letramento visual, hipertextos, jogos digitais, criação de gifs e memes, infográficos e animações), expandindo o processo para além do ensino da língua e permitindo uma comunicação mais complexa.

O conceito dos multiletramentos abrange dois aspectos: a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos como o linguístico, o visual, o auditivo, o gestual e o espacial (Cope; Kalantzis, 2009). E a multimodalidade presente na pluralidade e diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

Na concepção de Rojo (2013), os multiletramentos são caracterizados como interativos, híbridos, fronteiriços e mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). Nesse sentido, a Pedagogia dos Multiletramentos foi essencial para a compreensão das mudanças dos textos escritos para textos multimodais com pluralidade de linguagens devido ao impacto das mídias digitais. Rojo e Moura (2012) defendem que, apesar dos multiletramentos normalmente envolverem o uso de novas tecnologias de comunicação e informação, o mais importante é partir dos conhecimentos prévios dos alunos e dos gêneros, mídias e linguagens conhecidas pelos estudantes para depois se buscar um enfoque crítico, ético e democrático envolvendo textos e discursos que ampliem o repertório para outros letramentos não conhecidos pela turma.

A grande contribuição teórica da Pedagogia dos Multiletramentos do Grupo Nova Londres (GNL)<sup>10</sup>, apresentada no manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies*:

---

10 Conforme explicam Rojo e Moura (2012), o Grupo de Nova Londres (GNL) — ou New London Group (NLG) — teorizou a pedagogia dos multiletramentos que corresponde a uma proposta (ou movimento educacional) desenvolvida entre 1995 e 1996. Não se trata de um método de ensino, mas de uma abordagem teórica voltada para uma educação na contemporaneidade, especialmente no ensino e aprendizagem de linguagens e línguas. De acordo com o GNL, o século XXI é atravessado por múltiplas linguagens e culturas, o que demanda dos indivíduos variados letramentos e/ou maneiras de interagir, ou seja, multiletramentos. Ao longo dos anos, a pedagogia dos multiletramentos têm sido reformulada. Segundo Rojo e Moura (2012), os pesquisadores australianos Bill Cope e Mary Kalatantzis, participantes do GNL, têm realizado releituras dessa pedagogia, revisitando seus pressupostos a partir de abordagens e fundamentos de autores como Vygotsky, Dewey e Freire, como também têm incluído cada vez mais práticas digitais em seu repertório.

*Designing social futures* (1996), é permitir a realização de propostas pedagógicas utilizando as tecnologias digitais com a manutenção de uma visão crítica.

O primeiro argumento do GNL se apoia na crescente multiplicidade e integração de modos de construção de significado, expandindo a noção de texto e de ensino de produção de textos, pois o textual deve ser entendido como integrado ao visual, ao áudio, ao espacial, ao gestual e ao comportamental, principalmente na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica. O segundo argumento leva em consideração as diferenças culturais, linguísticas e pragmáticas da nossa sociedade e propõe o multiculturalismo.

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

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

Dialogando com as bases teóricas e conceitos apresentados até este ponto, destacam-se os estudos da área da Linguística Aplicada, que tratam do processo de ensino aprendizagem de língua e linguagem. Para Marcuschi (2008), a interação verbal é a realidade fundamental da língua, ou seja, a enunciação é um produto da interação social, que é mais ampla. Citando *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico

abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (Bakhtin; Voloshinov, 1979, p. 110). Ou seja, a importância da interação social por meio da linguagem se demonstra essencial e resgata a teoria da análise do discurso bakhtiniana. Assim, Faraco (2005) e Marcuschi (2008) defendem que o estudo da interação na linguagem é essencial para compreender não apenas o funcionamento da linguagem, como também o surgimento da subjetividade, ou o processo de construção do “eu”, considerando que não se constrói a noção do “eu” sem a alteridade do “tu”<sup>11</sup>. Ou seja, a noção intersubjetiva (entre sujeitos no mundo extralingüístico) se internaliza e se torna intrasubjetiva (entre sujeitos no universo psíquico e abstrato). Faraco (2005) e Marcuschi (2008) observam que essa concepção tem semelhança com a teoria de Vygotsky (1984) sobre a cognição humana, que concebe a cognição como uma atividade que ocorre primeiramente na interação social e depois é internalizada, levando para o interior (realidade intrapsíquica<sup>12</sup>) os eventos do contexto exterior ao indivíduo.

Alinhada a esta perspectiva teórica, a presente pesquisa entende que as atividades de ensino e aprendizagem voltadas para a produção de textos se constituem em uma atividade de interação linguística ativa de construção de sentidos<sup>13</sup> em que tanto o aluno quanto os seus leitores (concebidos de maneira abstrata no momento da elaboração do texto) devem interagir no sentido de geração e interpretação dos sentidos do texto. Nessa concepção teórica de linguagem, as atividades de ensino e aprendizagem concebem os estudantes como construtores da própria enunciação e capazes de entender que essa atividade se insere em um contexto social e histórico e,

---

<sup>11</sup> Sobre a construção da subjetividade é importante resgatar as reflexões de Benveniste (1995) de que as formas linguísticas “eu” e “tu”, indicadoras das pessoas do discurso, são complementares, já que uma não se concebe sem a outra. Essa condição dialógica estabelecida pela relação eu-tu é constitutiva da subjetividade na linguagem e a reversão dessa relação é que possibilita a comunicação humana.

<sup>12</sup> Conforme Vygotsky (1984).

<sup>13</sup> Aqui a expressão “construção de sentidos” relaciona-se às ideias de Bakhtin (2003 [1979]) que consideram o papel ativo dos sujeitos que interagem por meio da linguagem. Os sentidos do texto (enquanto enunciado de um discurso) não são dados apenas por quem o produz, mas também pelo sujeito que interage com texto produzido por outro sujeito em um contexto histórico, social, ideológico.

portanto, escrever um texto, produzir um vídeo, um podcast, um meme e trocar mensagens em apps como Messenger, Facebook, Whatsapp etc. são atos de interação enunciativa capazes de construir relações intersubjetivas e de promover a inserção e a atuação do sujeito no contexto social mais amplo.

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

### **2.2.1 A integração dos conceitos em uma perspectiva crítica**

Entende-se que o uso das TDICs, além de ampliarem as possibilidades de gêneros e modalidades de interação pela linguagem, pode servir para ampliar o contexto de interação enunciativa, ou seja, para a publicação das produções em redes sociais ou em blogs na internet nas quais a possibilidade de interação pela linguagem com outros sujeitos leitores se torna globalizada<sup>14</sup> e tal fato pode ter implicações sobre sua qualidade dos textos, uma vez que o estudante precisa se fazer entender por sujeitos que não participaram do contexto enunciativo que gerou a enunciação.

Assim, não basta por exemplo, utilizar um blog como se fosse um “mural de redações”. A proposta até pode ser considerada inovadora do ponto de vista tecnológico: o que antes era escrito em papel e exposto em uma parede da escola, passa a ser digitado e publicado em uma plataforma digital podendo ser lido em toda a web. Para o uso da tecnologia ser inovador, o modo de produção de textos, a forma de se

---

<sup>14</sup> Considerando que um texto publicado (com acesso livre) na internet pode ser acessado e lido por sujeitos em qualquer país do globo.

apresentar a proposta, de corrigir os textos, precisa superar a prática tradicional do ensino de redação escolar.

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

Além desses fatores relacionados aos resultados do ensino, devem ser citados outros fatores importantes ao objeto deste estudo como a dificuldade dos professores em incorporar as novas tecnologias em suas práticas pedagógicas, seja por deficiência em sua formação inicial, seja por resistência a mudanças, seja por falta de recursos tecnológicos disponíveis em sala de aula. Minozzo, Cunha e Spíndola (2016) defendem que é necessário dar maior suporte formativo ao professor para que sejam capazes de organizar e preparar suas aulas com a utilização de recursos tecnológicos. Também pontuam que o uso das tecnologias como ferramentas não é suficiente para transformar o processo de ensino-aprendizagem, pois tal transformação necessita de uma atitude positiva dos professores em relação às tecnologias e cursos de formação continuada para que se sintam mais seguros e mais motivados a incorporar novos recursos tecnológicos em sua prática pedagógica.

Batista e Freitas (2018, p.122) defendem que a evolução tecnológica só traz benefícios se promover a inclusão social e diminuir as desigualdades sociais. Eles enfatizam a importância de se revelar as contradições sociotécnicas e os aspectos endógenos da tecnologia no contexto escolar, de modo que “os conhecimentos supostamente neutros e autônomos deixem de ser prioritários, dando ênfase à realidade dos alunos, às suas vivências cotidianas, o que possibilita a transformação de sua realidade local.”

Para tanto, há necessidade de investimentos na formação continuada mais ampla para os docentes, pois não basta os professores aprenderem a utilizar recursos

tecnológicos digitais, é fundamental repensar a prática pedagógica, introduzir novas práticas e promover mudanças de paradigmas educacionais que, no caso do ensino da linguagem, estão atrelados às novas teorias linguísticas (Bacich; Moran, 2018).

Defende-se, portanto, que o ensino parte de uma concepção de linguagem mais alinhada com teorias sociointeracionistas e com os novos estudos sobre gêneros textuais, letramento crítico e multiletramentos, superando o ensino tradicional de língua materna voltado para o ensino da gramática e da escrita descontextualizada. Nesse sentido, é fundamental que as práticas de ensino e aprendizagem estejam inseridas em contextos enunciativos, com a presença de sujeitos (indivíduos sociais, com formação histórica, com suas experiências e conhecimentos de mundo, sua cultura, sua personalidade) que interagem criticamente em uma situação enunciativa multimodal (Fairclough, 1995; Marcuschi, 2008; Rojo, 2012, 2013; Janks, 2016; Freire, 2011).

### 3 Métodos

A pesquisa, de abordagem qualitativa, e devidamente cadastrada e previamente aprovada na Plataforma Brasil, buscou correlacionar dados emergentes dos seguintes procedimentos de investigação: 1) aplicação de questionário estruturado para verificar as percepções dos estudantes sobre o ensino de língua portuguesa e sobre o uso de metodologias ativas e de tecnologias digitais nas aulas; 2) análise dos resultados de aprendizagem observados pela pesquisadora ao longo da execução de um projeto de ensino baseado na Aprendizagem Baseada em Desafio (*Challenge Based Learning - CBL*); 3) aplicação de questionário estruturado para verificar as percepções dos estudantes sobre o projeto de ensino baseado na Aprendizagem Baseada em Desafio (ABD).

Os questionários aplicados e o projeto de ensino<sup>15</sup> executado envolveram 75 alunos do segundo ano do ensino médio de dois cursos técnicos integrados (Química e Informática) do IFSP Capivari.

Os dois questionários foram elaborados em formulário digital (Google Form), com questões fechadas e estruturadas e enviados por e-mail. O primeiro questionário foi aplicado antes e o segundo questionário foi aplicado após a realização do projeto de ensino. Observa-se que, de acordo com as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa, a participação na pesquisa foi voluntária, portanto, o número de respondentes foi menor que o de participantes do projeto de ensino, sendo que 52 alunos responderam ao primeiro questionário e 23 alunos responderam ao questionário final.

O projeto de ensino, elaborado conforme as diretrizes da ABD, foi anexado ao projeto de pesquisa e também passou pela avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa<sup>16</sup>. Os dados gerados com a execução da Sequência Didática (SD) correspondem às observações e registros da professora-pesquisadora e servem como dados complementares aos questionários respondidos pelos estudantes.

## 4 Resultados e análises

### 4.1 Análises das respostas ao primeiro questionário

Considerando o **grau de inovação metodológica** das aulas dos professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio antes da aplicação da SD<sup>17</sup>, 58,8% dos

---

<sup>15</sup> O projeto de ensino realizado seguiu o planejamento de uma sequência didática baseada na Aprendizagem Baseada em Desafio (ABD), com base nas diretrizes do site oficial [Challenge based learning](#) (CBL).

<sup>16</sup> Os dados do projeto aprovado na Plataforma Brasil podem ser consultados no sistema CONEP: Título da Pesquisa: Metodologias ativas e novas TICs no Ensino Médio - implicações no desenvolvimento da linguagem. Pesquisador Responsável: ÉRICA MAIO TAVEIRA GRANDE, número do CAAE: 49335621.5.3002.5473

<sup>17</sup> Convém observar que, nas respostas a essa primeira pergunta, os estudantes podem ter levado em consideração não apenas a professora do segundo ano, mas também professores de anos anteriores do Ensino Médio.

respondentes declararam que existiam mais aulas tradicionais e alguns projetos inovadores; 29,4% disseram que eram aulas mais tradicionais (o professor passava conteúdo, corrigia exercícios e aplicava provas); 11,8% consideraram que eram aulas mais inovadoras e dinâmicas (em que o professor propõe projetos e os estudantes precisam buscar as informações).

Na opinião de 60,8% dos estudantes, o melhor **tipo de aula e que proporciona maior aprendizagem** são aulas mais inovadoras, em que o estudante pesquisa o conhecimento; enquanto 39,2% consideram que aprendem melhor com aulas mais tradicionais, em que o professor transmite o conhecimento.

Considerando as **práticas pedagógicas que proporcionam melhor aprendizagem**, 39,2% dos estudantes responderam que aprendem mais quando o professor conversa sobre um problema e faz toda a turma trabalhar em grupos, pesquisar e buscar uma solução criativa; 17,6% preferem quando o professor explica o conteúdo utilizando recursos tecnológicos (Powerpoint, vídeos, *podcast* para deixar a aula mais interessante); 13,7% preferem quando o professor explica o conteúdo e aplica exercícios para fixar a matéria; 9,8% aprendem melhor quando leem e analisam o texto individualmente fazendo suas próprias anotações, 7,8% declararam que preferem quando o professor passa um filme e depois faz um debate envolvendo a turma.

Sobre quais atividades os professores de Língua Portuguesa mais utilizam para começar um novo assunto ou tópico, as práticas mais identificadas<sup>18</sup> pelos estudantes foram:

**Utilizadas com frequência:** exposição de conteúdo (conceitos) seguindo a sequência do livro didático (41 respostas); leitura de um texto (literário ou não-literário) que embase os conceitos que se pretende trabalhar (38 respostas).

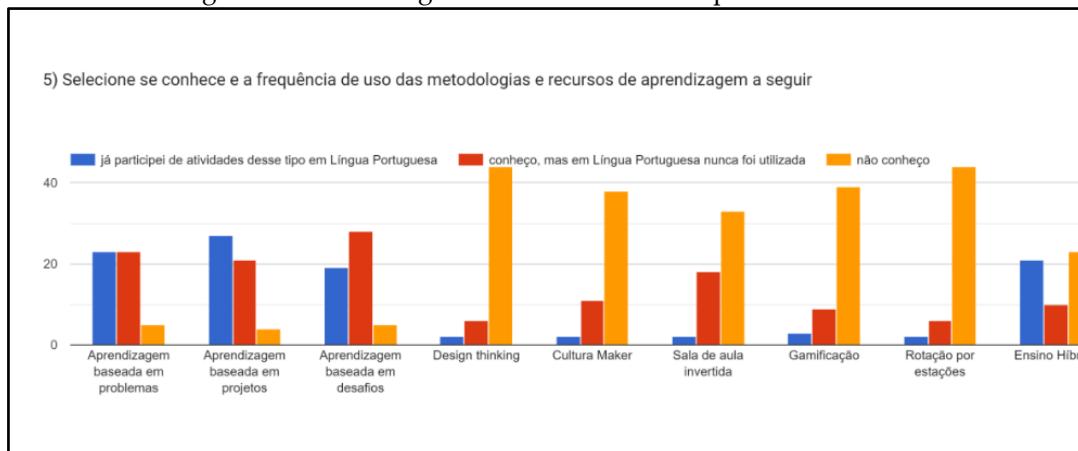
---

<sup>18</sup> Nestas questões, foram utilizadas caixas de seleção com a possibilidade de escolher mais de uma opção. Por esse motivo, os dados não são apresentados em porcentagem considerando o número de respondentes. Tal fato explica por que a soma das respostas é maior que o número de respondentes.

**Utilizadas raramente ou nunca utilizadas:** apresentação de um filme ou documentário (44 respostas); projeto integrador envolvendo outras disciplinas (31 respostas).

Quando solicitados a identificar diferentes metodologias de ensino e aprendizagem, os estudantes demonstraram<sup>19</sup> conhecer e participar de *Aprendizagem Baseada em Problemas* (PBL), *Aprendizagem Baseada em Projetos* (ABP) e *Aprendizagem Baseada em Desafios* (CBL), porém a maioria declarou desconhecer o *Design Thinking*, a *Cultura Maker*, a *Sala de Aula Invertida*, a *Gamificação*, a *Rotação por Estações*, conforme os dados apresentados no gráfico a seguir.

Figura 1 – Metodologias Ativas identificadas pelos estudantes.



Fonte: autoria própria.

Em relação aos **recursos ou ferramentas de ensino**, que os professores de Língua Portuguesa mais utilizavam **antes da pandemia**, os 52 alunos respondentes classificaram cada recurso listado entre as opções que representavam a frequência de uso em uma escala, do mais frequente para o infrequente. A análise desses dados permite destacar que, segundo a percepção dos alunos, os **recursos utilizados com mais frequência** pelos professores em suas aulas antes da pandemia eram “livros

<sup>19</sup> Nestas questões, foram utilizadas caixas de seleção com a possibilidade de escolher mais de uma opção. Por esse motivo, os dados não são apresentados em porcentagem considerando o número de respondentes.

didáticos, lousa e giz” e “apresentação de slides com datashow”, portanto, recursos didáticos mais ligados a aulas expositivas tradicionais. Quatro opções tiveram maior quantidade de respostas (como é possível verificar na figura 2 a seguir) entre **recursos pouco utilizados**: “exibição de filmes e documentários em sala de vídeo”, “tablets, celulares (*smartphones*) para pesquisa em sala de aula”, “biblioteca da escola para atividades de pesquisa, rodas de leitura”, “livros literários (análise das obras indicadas para os vestibulares)”. Entre os **recursos não utilizados**, os alunos destacaram: “computadores do laboratório de informática da escola”, “e-mail (ou redes sociais) para receber trabalhos e atividades dos estudantes”, “redes sociais para tirar dúvidas de alunos” e “redes sociais para publicar e socializar as produções textuais”.

Figura 2 – Frequência de utilização dos recursos didáticos **antes da pandemia**.

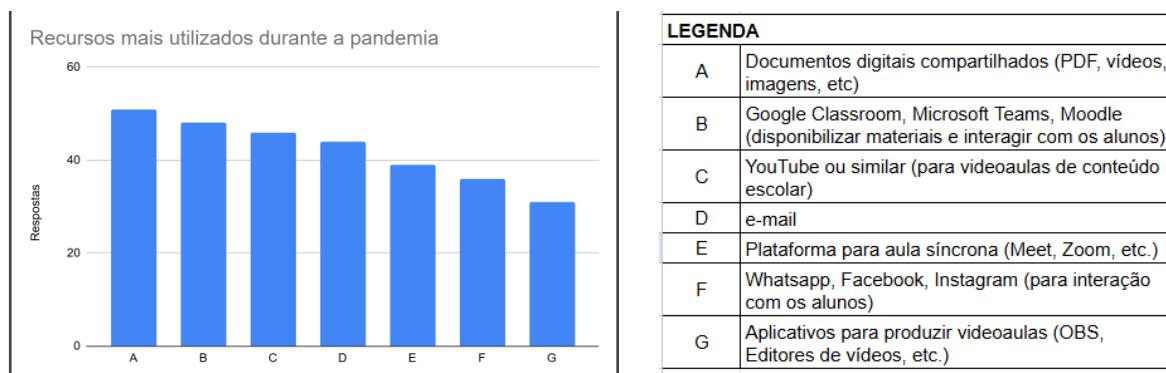
Recursos Didáticos	utilizava sempre	utilizava às vezes	utilizava raramente	não utilizava
livros didáticos, lousa e giz	45	4	0	3
apresentação de slides com datashow	12	12	11	17
exibição de filmes e documentários em sala de vídeo	5	12	22	13
tablets, celulares ( <i>smartphones</i> ) para pesquisa em sala de aula	4	8	22	18
computadores do laboratório de informática da escola	2	4	16	29
biblioteca da escola para atividades de pesquisa, rodas de leitura	5	14	14	20
livros literários (análise das obras indicadas para os vestibulares)	6	18	11	17
e-mail (ou redes sociais) para receber trabalhos e atividades dos estudantes	7	5	6	33
redes sociais para tirar dúvidas de alunos	4	8	10	29

Fonte: autoria própria.

Coerentemente, a maior parte dos estudantes respondeu que, antes da pandemia, não se utilizavam nas aulas de Língua Portuguesa recursos tecnológicos como blog, e-mail, documentos digitais compartilhados (PDF, vídeos, imagens etc.), Whatsapp, Facebook, Instagram, YouTube, Aplicativo de jogos para avaliação (quiz interativo), Spotify, Ferramenta de busca (Google, Bing), Classroom, Teams, Moodle (para disponibilizar materiais e atividades).

Na pandemia, **durante o ensino remoto emergencial**, os professores passaram a utilizar com mais frequência (**sempre ou às vezes**) nas aulas de Língua Portuguesa os recursos indicados no gráfico a seguir.

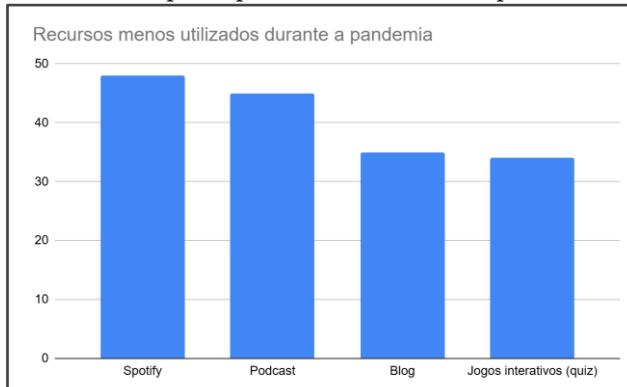
Figura 3 – Recursos mais utilizados pelos professores durante a pandemia, na percepção dos alunos.



Fonte: autoria própria.

Entre os recursos menos utilizados (**raramente ou nunca**), os mais destacados pelos alunos estão no gráfico a seguir.

Figura 4 – Recursos menos utilizados pelos professores durante a pandemia, na percepção dos alunos.



Fonte: autoria própria.

As respostas a essa questão demonstram que o ensino remoto levou os docentes a empregarem as tecnologias digitais para interagir com os alunos e para disponibilizar materiais como salas de videoconferência e aplicativos como Whatsapp e Instagram e ambientes de ensino como o Google Classroom ou Moodle. Cabe observar que todas essas tecnologias foram adotadas em caráter de urgência, sem um preparo prévio para os docentes e num contexto de insegurança sanitária em que o risco de contrair o vírus durante a pandemia de COVID-19 era constantemente lembrado nos veículos de comunicação. Esses fatores tornaram o ambiente de estudo totalmente desfavorável à aprendizagem dos estudantes, tanto pela ansiedade e medo diante do contágio pessoal e de familiares e entes queridos, quanto pelas dificuldades decorrentes da infraestrutura tecnológica para ter acesso ao ensino remoto emergencial.

Diante dessas dificuldades, na avaliação de 64,7% dos respondentes, o ensino remoto emergencial teve impactos negativos em relação às aulas e à aprendizagem, pois essa modalidade de ensino dificultou a interação e o acesso ao conhecimento. No entanto, para 21,6% dos respondentes, o ensino remoto teve impactos positivos, pois estimulou o protagonismo e a iniciativa dos estudantes e trouxe mais motivação.

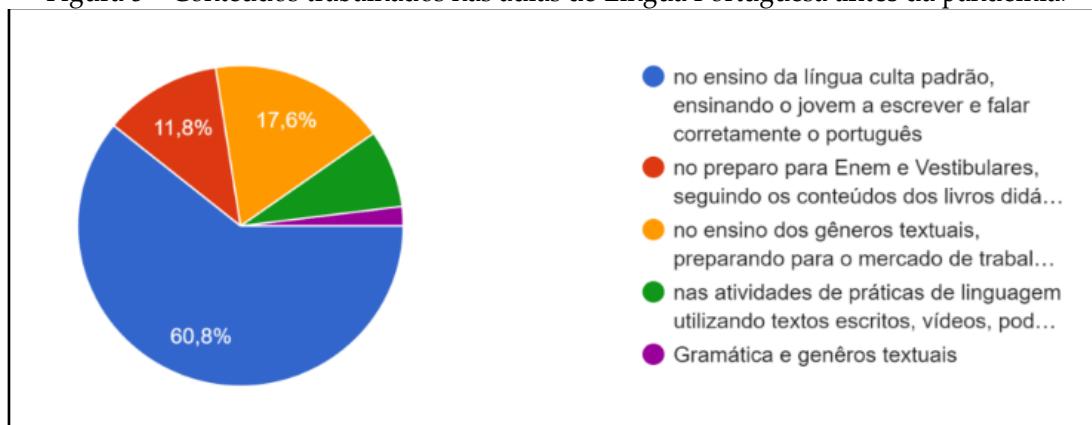
Na avaliação das **consequências do ensino remoto sobre o ensino**, os estudantes as avaliaram considerando sete indicadores e puderam selecionar mais de uma opção. Segundo eles, as consequências foram:

- **necessárias** para garantir o cumprimento do calendário e para não perder o ano (64,7%);
- **suficientes** para garantir um mínimo acesso dos estudantes aos conteúdos/estudos (64,7%);
- **permanentes**, pois algumas tecnologias e recursos facilitam a aprendizagem e deverão permanecer após o retorno às aulas presenciais (41,2%);
- **estressantes** devido à falta de experiência no uso das tecnologias na educação (39,2%);

- **ineficazes**, pois a qualidade da educação ficou muito comprometida devido à pouca participação dos estudantes (37,3%).

Considerando os conteúdos trabalhados nas **aulas de Língua Portuguesa** antes do início da pandemia, os alunos destacaram como mais recorrente o ensino tradicional da norma padrão da língua, ensinando a “escrever e falar corretamente o português” 60,8%.

Figura 5 – Conteúdos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa **antes** da pandemia.



Fonte: autoria própria.

Considerando os impactos da pandemia sobre os conteúdos trabalhados em Língua Portuguesa, os dados permitem identificar que, durante a pandemia, houve uma maior tendência à realização de atividades de leitura e interpretação de textos, (conforme a figura 6) em comparação com o ensino de LP antes da pandemia.

De forma complementar, durante a pandemia, houve uma diminuição em relação às atividades com foco na gramática normativa e na análise do funcionamento da língua.

Ao avaliarem a própria escrita, a maioria dos respondentes (66,7%), considera que possui problemas de conteúdo e de organização das ideias; 31,4% consideram que possuem problemas gramaticais: de pontuação, de ortografia, de concordância, de regência, de uso dos tempos verbais; enquanto 19,6 % consideram que não possuem problemas, porque sempre alcançam boas notas nas redações. Esses dados, em

comparação com os dados da figura 5, permitem inferir que a predominância do ensino de gramática e de aspectos estruturais da língua portuguesa reflete em uma percepção negativa dos estudantes quanto à sua competência para a construção de argumentos e conteúdos do texto. Além disso, o foco no ensino de gramática não é suficiente para garantir que todos os estudantes tenham bom desempenho nessa competência.

Figura 6 – Impactos da pandemia sobre os conteúdos trabalhados em Língua Portuguesa.

Sub-áreas de Língua Portuguesa	Antes da Pandemia	Durante a Pandemia
literatura (panorama histórico das escolas literárias, características dos autores e obras)	41,2% (21 resp.)	45,1% (23 resp.)
leitura e análise das obras literárias dos vestibulares	13,7% (7 resp.)	45,1% (23 resp.)
análises literárias de obras diversas sem a preocupação com a periodização histórica, mas sim com a relevância dos temas e conforme o interesse dos jovens	19,3% (10 resp.)	25,5% (13 resp.)
leitura e análise de gêneros textuais diversos, preparando o estudante para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania	43,1% (22 resp.)	41,2% (21 resp.)
leitura e análise de gêneros textuais diversos, preparando o estudante para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania	25,5% (13 resp.)	33,3% (17 resp.)

Fonte: autoria própria.

**Sobre as estratégias utilizadas pelos professores de LP nas aulas de produção de texto,** 51% dos respondentes identificaram como estratégia mais utilizada a explicação das características principais de cada tipologia textual (descrição, narração, argumentação, relato etc.), que constitui de uma abordagem tradicional de ensino de redação e das tipologias textuais. Apenas 3,5% das respostas identificaram o trabalho de produção textual como parte de um projeto maior, inserindo a escrita em uma situação comunicativa mais significativa (jornal da escola, campanhas comunitárias). Isso também pode explicar as dificuldades identificadas pelos estudantes em relação ao desenvolvimento do conteúdo do texto, pois tiveram acesso a um ensino de redação em que não se trabalha a produção textual de forma contextualizada.

Considerando apenas as aulas de ensino da escrita **antes da pandemia**, procurou-se identificar quais recursos tecnológicos (equipamentos, programas e aplicativos) eram usados. Segundo 70% dos participantes, **nenhum recurso tecnológico era utilizado** (os dados evidenciam uso de livros didáticos, lousa e giz). Portanto, antes da pandemia, os professores utilizavam os recursos didáticos mais tradicionais. 17,6% apontaram o uso de TV (ou outro equipamento) para reprodução de vídeos e documentários; 5,9% dos respondentes selecionaram recursos pouco usados como apresentação de slides com *datashow*, jogos interativos (quiz, gincana de perguntas e respostas), blogs ou redes sociais para publicação de textos dos estudantes e redes sociais (Instagram, Facebook etc.) para interação com a turma.

Em relação aos recursos e estratégias utilizados pelos professores de LP durante a pandemia (ensino remoto emergencial), 80,4% dos respondentes apontaram principalmente o uso de videoaulas gravadas para apresentação do conteúdo. O compartilhamento de textos para estudo dirigido (envolvendo leitura e realização de atividades relacionadas) foi indicado por 62,7% dos alunos e a solicitação de escrita de redações para serem entregues pela internet foi mencionada por 45,1% dos estudantes. Destaca-se nas respostas, que os alunos apontaram a utilização de videoaulas gravadas para a apresentação do conteúdo. No entanto, é necessário relacionar esse dado com os dados sobre os impactos negativos do uso das tecnologias no ensino remoto emergencial e lembrar que a pandemia tornou o ambiente de estudo consideravelmente desfavorável à aprendizagem.

#### 4.2 Considerações referentes ao desempenho das turmas no projeto de ensino

Nesta seção do trabalho são apresentadas considerações a respeito do desempenho e rendimento acadêmico dos estudantes durante a execução da Sequência Didática do Projeto CBL. Tais atividades foram planejadas para serem realizadas durante os horários das aulas da disciplina de LP, no laboratório de

informática. No entanto, para o desenvolvimento do projeto<sup>20</sup>, alguns grupos conseguiram agendar entrevistas com autoridades e/ou servidores de órgãos públicos e tiveram que se deslocar da unidade escolar no horário das aulas. Em alguns desses casos, os alunos foram acompanhados ou pela professora da disciplina ou pelo diretor pedagógico da instituição.

No quadro a seguir, são detalhadas as atividades realizadas em cada etapa do projeto e as considerações da pesquisadora sobre sua execução.

Quadro 1 – Atividades realizadas em cada etapa, conforme autora (2023).

**Etapa 1 - ENVOLVER (ENGAGE) - 18/04/2022 a 25/04/2022**

Nesta primeira etapa, foram realizadas as seguintes atividades:

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

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

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

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

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

**Etapa 2 - INVESTIGAR (INVESTIGATE) 02/05/2022 a 16/05/2022**

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

<sup>20</sup> Cabe retomar que a Sequência Didática, por envolver uma metodologia ativa, previa a realização de pesquisa e levantamento de dados da realidade dos estudantes, que foram responsáveis por definir seus próprios “desafios”. Assim, alguns grupos precisaram ir a campo para obter dados ou tentar solucionar seus desafios.

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

**Considerações:** Os grupos tiveram certa dificuldade nessa fase, pois confundiram as perguntas de investigação com as perguntas iniciais elaboradas para a definição do problema (desafio). Durante a tutoria, foi necessário auxiliar os grupos na formulação dessas perguntas de investigação e também orientá-los em relação às atividades de pesquisa que precisariam realizar para compreender o problema. Vários grupos enviaram e-mails a diferentes secretarias de governo municipal solicitando informações sobre problemas relacionados a:

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

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

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

### **Etapa 3 - AGIR (ACT) 16/05/2022 a 30/05/2022**

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

- pensar na SOLUÇÃO do DESAFIO, levando em consideração os dados coletados (16/05);
- planejar o desenvolvimento e a aplicação da SOLUÇÃO. Os conceitos de solução podem envolver planos para uma campanha para informar ou educar, projetos de melhoria (da escola

ou da comunidade), desenvolvimento de produtos, cartas, panfletos, vídeos ou outras atividades. (16/05);

- desenvolver e aplicar a solução (entre 16/05 e 30/05);

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

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

- entrevista com o diretor de meio ambiente do município para tratar das questões relacionadas aos descartes irregulares de resíduos sólidos em terrenos e margens de rios;

- entrevista com a secretaria de saúde, para tratar da proposta de um aplicativo para gerenciar o sistema de agendamento de consultas e exames;

- conversa por telefone com funcionário da empresa de transporte que leva os alunos até o campus;

- envio de e-mails para as secretarias de governo solicitando mais informações sobre as ações feitas pelo poder público para a solução dos problemas caracterizados (cada grupo fez contato com a secretaria competente relatando os problemas e solicitando detalhes das ações em execução).

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

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

#### **Etapa 4 - TROCAR EXPERIÊNCIAS - 06/06/2022 a 18/06/2022**

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

- decidir se a solução precisava ou não ser complementada e planejar essa complementação (06/06);

- realizar a complementação da solução, se houvesse necessidade (entre 06/06 e 18/06);

- desenvolver um relatório de conclusão, apontando as dificuldades encontradas e as ações tomadas para superá-las; as soluções encontradas pelo grupo e como foram implementadas; as experiências importantes e aprendizagens significativas (lembra de mencionar as aprendizagens em relação ao uso da linguagem) que merecem destaque na visão de cada integrante do grupo (entre 06/06 e 18/06);

- compartilhar a experiência de aprendizagem com os colegas de classe (20/06).

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

Em suas apresentações, muitos grupos relataram dificuldades relacionadas à falta de respostas aos e-mails enviados, o que os levou a um sentimento de frustração. Além disso, os problemas selecionados pela maioria dos grupos dependiam de ações do poder público para serem

solucionados. Os abaixo assinados estavam em período de coleta de assinaturas na data da apresentação dos trabalhos e os grupos disseram que posteriormente fariam os encaminhamentos aos órgãos responsáveis, mas isso não chegou a ocorrer.

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

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

Nenhum grupo realizou ações concretas nos locais escolhidos (como mutirão de limpeza de praça, distribuição de panfletos e cartazes informativos para conscientização da comunidade).

Fonte: autoria própria (2023).

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

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

Nas etapas finais do projeto, os estudantes se mostraram desanimados diante das dificuldades e da falta de respostas. Um sentimento de impotência fez com que passassem a encarar o projeto apenas como um trabalho escolar, que precisava ser concluído para obter uma nota na disciplina, mas foi muito significativo o desenvolvimento da percepção crítica de como as estruturas da administração pública operam.

A frustração enfrentada pelos estudantes decorrente da falta de resposta de alguns órgãos públicos não decorre de uma limitação da ABD/CBL, mas de uma escolha relacionada ao desafio que os próprios grupos definiram, devido à inexperiência na realização de ações envolvendo o poder público. Se os alunos

tivessem definido outros desafios ou outras soluções, talvez tivessem chegado a resultados mais exitosos. Apesar disso, mesmo as escolhas que não levaram a soluções exitosas, promoveram aprendizagens e os objetivos pedagógicos foram alcançados. Como contribuição, esta pesquisa evidencia uma limitação da CBL que merece ser discutida: sua aplicabilidade em contextos institucionais marcados por burocracia e dificuldades de articulação entre escola e comunidade. Certamente essa é uma contribuição original desta pesquisa, que levará a mudanças nas orientações aos grupos em novas aplicações da SD.

Destaca-se também a importância da inserção da escrita em contextos comunicativos reais e como essa ação levou os alunos a assumirem uma postura de autoria de seus textos. Houve participação da professora nesse processo de revisão e adequação dos textos durante as atividades de tutoria. Essas práticas de reformulação da escrita foram muito ricas, pois os estudantes participavam ativamente, indicando palavras e comentando se as sugestões atendiam ou não às expectativas comunicativas. Os textos eram construídos com a mediação da professora, o que geralmente não ocorre durante as atividades de produção de textos no ensino tradicional.

#### **4.3 Análise das respostas ao segundo questionário**

Após a execução da sequência didática planejada, os estudantes foram convidados a responderem um novo formulário desta pesquisa com o objetivo de avaliação do Projeto CBL. Esse formulário teve um total de 23 respostas.

A primeira pergunta buscou verificar se a **utilização da escrita em contextos reais de comunicação** como o envio e o recebimento de e-mails, a elaboração de abaixo-assinados, a organização dos dados pesquisados pelos alunos para compreensão do problema, a preparação de perguntas para a realização de entrevista entre outros. Os dados mostram que 91,3% dos respondentes avaliaram a sua aprendizagem com as notas 8, 9 e 10. Apenas 8,6% dos respondentes avaliaram com

notas 6 e 7 e nenhum participante avaliou a aprendizagem com nota 5 ou inferior. O que demonstra que, na percepção dos estudantes, a metodologia foi positiva no sentido de promover aprendizagem.

Em relação à metodologia utilizada para a realização da sequência didática, os estudantes também apresentaram uma avaliação positiva: 57% dos respondentes atribuíram nota 10; 13% atribuíram nota 9; 22% atribuíram nota 8 e 8% atribuíram notas 6 e 7. Não houve nenhuma resposta indicando nota abaixo de 6.

Considerando o uso das TDICs em aulas de língua portuguesa, a avaliação também foi bastante positiva, demonstrando coerência com as avaliações anteriores: 57% atribuíram nota 10; 22% atribuíram nota 9 e 17% atribuíram nota 8. Não foi selecionada nenhuma nota abaixo de 8.

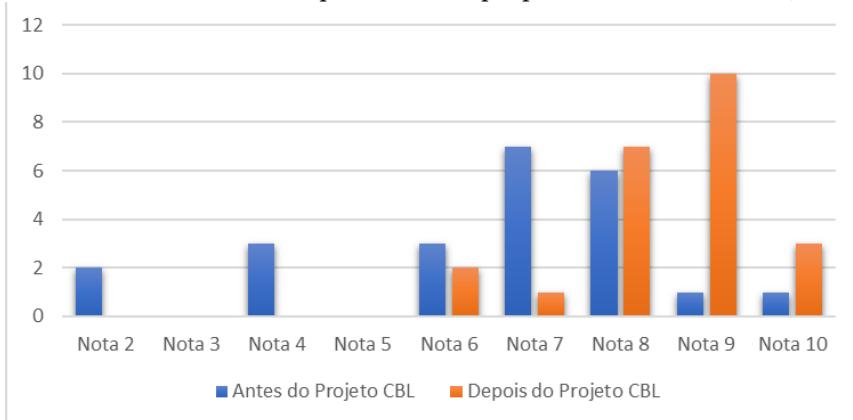
Na questão de autoavaliação sobre o **engajamento e a motivação que** o projeto despertou nos participantes, novamente os alunos avaliaram positivamente: 57% atribuíram nota 10; 26% atribuíram nota 9; 22% atribuíram nota 8 e 17% atribuíram nota 7. Nenhuma nota abaixo de 7 foi registrada.

Avaliando os métodos de ensino que consideram mais eficientes para a aprendizagem, 74% dos respondentes demonstraram preferência pelas MAs, nas quais os alunos desenvolvem pesquisas e projetos assumindo o protagonismo em seus estudos.

Avaliando os recursos didáticos que consideram mais eficientes para a aprendizagem, 61% dos respondentes demonstraram preferência pelos recursos tecnológicos, tais como uso de computadores, internet, celulares, aplicativos, ambientes virtuais de aprendizagem (como o Moodle e o Google Classroom) e redes sociais. Para 39% dos respondentes, são mais eficientes os recursos tradicionais como lousa, giz, livro didático e aula expositiva.

Considerando o modelo de redação do Enem<sup>21</sup>, os alunos demonstraram que antes da realização do projeto, apresentavam mais dificuldade para compreender como elaborar uma proposta de intervenção. Após a realização do projeto, que se concentrou na realização mais concreta das propostas de intervenção de cada grupo para encontrar soluções para os problemas enfrentados na realidade pelas comunidades locais, os estudantes relataram, conforme se verifica na figura 7, que houve maior compreensão sobre como elaborar uma proposta de intervenção de acordo com o modelo do ENEM.

Figura 7 - Autoavaliação sobre a compreensão das propostas de intervenção (modelo ENEM).



Fonte: autoria própria (2023).

---

<sup>21</sup> Não se trata aqui de um modelo específico, mas sim de um padrão utilizado nas propostas de redação divulgadas pelo MEC para o Enem. Conforme consta na cartilha do Enem: “A prova de redação exigirá de você a produção de um texto dissertativo-argumentativo, em modalidade escrita formal da língua portuguesa, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas ao longo de sua formação, ou seja, ao final do ensino médio. Nessa redação, você deverá defender um ponto de vista — uma opinião a respeito do tema proposto —, apoiada em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. Para tanto, deverá selecionar, organizar e relacionar, também de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa do seu ponto de vista. Você também deverá elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto. Por fim, essa proposta deve respeitar os direitos humanos.” Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_examens\\_da\\_educacao\\_basica/a\\_redacao\\_no\\_enem\\_2024\\_cartilha\\_do\\_participante.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examens_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2024_cartilha_do_participante.pdf)

## 5 Ponto de chegada

Considerando os dados empíricos levantados nesta investigação, procurou-se verificar se o uso de novas tecnologias e o emprego de metodologias ativas são fatores relevantes para o ensino de qualidade em LP. Também foi analisada a importância de práticas de ensino da escrita inseridas em contextos significativos e que promovam efetivamente o desenvolvimento linguístico dos estudantes.

Os resultados desta pesquisa apresentam dados qualitativos sobre o uso das MAs e das TDICs em atividades de ensino e aprendizagem voltadas para o uso da linguagem, permitindo indicar caminhos para a melhoria da qualidade do ensino de LP no Ensino Médio no país. Desse modo, apresentam-se a seguir algumas conclusões desta pesquisa:

- As novas tecnologias facilitam a interação verbal dos estudantes por meio de textos verbais e multimodais no contexto da sala de aula. Principalmente durante o ensino remoto emergencial, esses recursos tornaram possível certa interação, mesmo durante o isolamento social;
- As MAs se mostraram capazes de promover o protagonismo dos estudantes na produção de textos com autonomia. Considerando a SD realizada, verificou-se que os estudantes se mobilizaram com êxito no sentido de produzirem diversos gêneros textuais com diferentes intencionalidades comunicativas.
- A ideia de que as TDICs aumentam a motivação dos estudantes para escrever e interagir pela linguagem demonstrou-se relativa, pois tal motivação depende do gênero textual que deve ser escrito e da finalidade do texto. Durante as atividades da SD, os alunos não demonstraram motivação para a produção do relatório das atividades (etapa 4 da SD). Outros textos/gêneros escritos em outras etapas da SD tiveram maior engajamento por parte dos estudantes que se mostraram mais interessados e motivados durante as atividades de escrita.
- A situação comunicativa na qual o texto do aluno se insere é capaz de estimular o estudante a revisar e reformular seu próprio texto para garantir a compreensão

de seu leitor. Esse processo ficou bastante evidente durante a produção de e-mails, no qual a reformulação do texto evidenciou o trabalho linguístico de construção de sentidos e levou ao desenvolvimento de habilidades linguísticas dos estudantes relacionadas à interação pela linguagem;

- As respostas dos estudantes ao primeiro questionário demonstram que 39% dos participantes, uma parcela significativa, declararam que aprendem melhor quando o professor utiliza metodologias tradicionais de ensino, reforçando a necessidade de mais estudos nessa área, para verificar, por exemplo, como o preparo ou o despreparo dos professores para desenvolverem atividades empregando as MAs interfere na aprendizagem;
- Após a realização da SD, as avaliações dos estudantes sobre as MAs foram positivas, ou seja, os estudantes reconheceram que o ABD/CBL promoveu aprendizagens significativas;
- O levantamento bibliográfico desta pesquisa verificou a necessidade de investimentos dos governos (nas esferas federal, estadual e municipal) na formação docente por meio de cursos de formação continuada e de pós-graduação, pois a utilização das inovações pedagógicas na prática depende do aperfeiçoamento dos docentes para superar carências e defasagens da formação inicial.

Diante das reflexões apresentadas, considera-se recomendável um aprofundamento crítico em relação aos desafios da implementação das MAs no ensino público brasileiro, analisando-se as desigualdades estruturais e as dificuldades enfrentadas por professores e alunos na adoção dessas práticas inovadoras.

Inicialmente, o projeto da pesquisa tinha um recorte da população de participantes bem maior, seriam investigados os estudantes do terceiro ensino médio da rede estadual de ensino na cidade de Limeira, com a intenção de se evitar o enviesamento e diminuir a contaminação dos dados que poderiam ser causados pelo ensino emergencial remoto adotado no período da pandemia. No entanto, a pesquisa

não pôde ser realizada conforme o planejamento inicial e teve alteração em relação à quantidade (duas turmas) e ao perfil dos estudantes (ensino médio técnico). Esse fato impôs certas consequências que implicam, na limitação da generalização das conclusões, pois a população investigada não tem representatividade estatisticamente significativa e as estruturas de ensino da rede dos institutos federais também é diferente da realidade enfrentada na rede pública estadual. Apesar disso, a pesquisa trouxe resultados interessantes que permitem trazer à luz novas reflexões e questionamentos importantes sobre as metodologias de ensino de LP e sobre as aprendizagens, conforme pontuado neste artigo.

Com base nos resultados apresentados, outras pesquisas podem abordar aspectos da SD que merecem nova investigação como, por exemplo, uma aplicação prevendo a solução de desafios mais adequados à proposta da SD, o que poderia trazer resultados mais satisfatórios na percepção dos alunos se tiverem uma melhor autoavaliação da aprendizagem.

## Referências

ALMEIDA, M. E. B. Apresentação. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

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

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

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. (2023) 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

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

BATISTA, L. M; CUNHA, V. M. P. O uso das metodologias ativas para a melhoria nas práticas de ensino e aprendizagem. **Revista Docent Discunt**. Engenheiro Coelho, São Paulo, v. 02, n. 1, p. 60-70, 2011. DOI <https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v2.n1.p60-70>

BATISTA, S. A.; FREITAS, C. C. G. O uso da tecnologia na educação: um debate a partir da alternativa da tecnologia social. **Tecnologia e Sociedade** v. 14, n. 30, p. 121-135, jan./abr., 2018. DOI <https://doi.org/10.3895/rts.v14n30.5784>

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes, 1995.

BERBEL, N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun, 2011. DOI <https://doi.org/10.5433/1679-0359.2011v32n1p25>

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Brasília: MEC/Conselho Nacional de Desenvolvimento da Educação (Undime), 2018. 600 p. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versao\\_final\\_sit\\_e.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_sit_e.pdf).

COPE, B.; KALANTZIS, M. "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, Informa UK Limited, v. 4, n. 3, p. 164–195, ago, 2009. DOI <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>

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

FARACO, C. A. **Interação e linguagem:** balanço e perspectivas. Conferência apresentada no encerramento do Congresso Internacional Linguagem e Interação, realizado na Unisinos, São Leopoldo, 22 a 25 de ago., 2005.

FONSECA ,S. M; NETO, J. A. M. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão da literatura. **Revista EDAPECI**, São Cristóvão, v. 17, n. 2, p. 185-197, mai./ago., 2017. DOI <https://doi.org/10.29276/redapeci.2017.17.26509.185-197>

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

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

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

GRANDE, É. M. T. **Metodologias ativas e novas TICS no Ensino Médio**: implicações no desenvolvimento da linguagem. Supervisão de Márcio Barreto. Campinas, SP: [s.n.], 2023. RELATÓRIO DE PÓS-DOUTORADO. (1 recurso online (99 p.)), il., digital, arquivo PDF. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1345103>. Acesso em: 3 out. 2025.

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

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

MINOZZO, L. C.; CUNHA, G. F.; SPÍNDOLA, M. M. A importância da capacitação para o uso de tecnologias da informação na prática pedagógica de professores de ciências, **Revista Interdisciplinar de Ciência Aplicada – Rica UCS**, v. 1, n. 1, 2016.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Design ing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, p. 60-92, 1996. DOI <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>

PINHEIRO, P. A. Sobre o Manifesto "A Pedagogy Of Multiliteracies: Designing Social Futures" - 20 Anos Depois. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 55, n. 2, ago., p. 525-530, 2016. DOI <https://doi.org/10.1590/010318135166183471>

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

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

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

ROJO, R.; MOURA, E. (org.) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.1679-9836.v91i4pi-i>

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

STREET, B. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 1984.

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

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

ZÓFILI, Z. Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. In: **Educação: Teorias e Práticas**, ano 2, n. 2, dez. 2002, pp. 191-202. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7560/7560.PDF>