



UNINCOR

CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE

DAMARIS DE SALES COSTA SANTOS ROCHA

**APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM REDE: o conceito *Maker* aplicado à Língua
Portuguesa na produção de *Podcasts* e *Vodcasts***

TRÊS CORAÇÕES – MG

2022



DAMARIS DE SALES COSTA SANTOS ROCHA

APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM REDE: o conceito *Maker* aplicado à Língua Portuguesa na produção de *Podcasts* e *Vodcasts*

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Vale do Rio Verde (UninCor) como parte das exigências do programa de Mestrado Profissional em Educação, Planejamento e Ensino para obtenção do título de mestre.

Área de Concentração: Ensino

Orientador(a): Prof. Dra. Terezinha Richartz

**TRÊS CORAÇÕES
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca do Centro Universitário Vale do Rio Verde – UNINCOR

Rocha, Damaris de Sales Costa Santos

R672a Aprendizagem colaborativa em rede: o conceito *Maker* aplicado à Língua Portuguesa na produção de *Podcasts e Vodcasts*. / Damaris de Sales Costa Santos Rocha. Três Corações, 2022.
133 f. : il. color.

Orientadora: Dra. Terezinha Richartz

Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Vale do Rio Verde – UNINCOR.
Mestrado profissional em Educação, Planejamento e Ensino.

1. Língua Portuguesa. 2. Aprendizagem. 3. Educação. 4. Ensino - Metodologia I. Terezinha Richartz. II. Centro Universitário Vale do Rio Verde – Unincor. III. Título.

CDU: 37:134.3

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA POR DAMARIS DE SALES COSTA SANTOS ROCHA, COMO PARTE DOS REQUISITOS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE NO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO, PLANEJAMENTO E ENSINO.

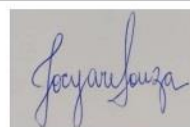
Aos nove dias do mês de setembro de dois mil vinte e dois, reuniu-se, remotamente, a Comissão Julgadora, constituída pelos professores doutores: Terezinha Richartz (UninCor), Jocyare Cristina Pereira de Souza (UninCor), e Cristiano José Pereira (Professor da Rede Municipal de São José dos Campos), para examinar a candidata Damaris de Sales Costa Santos Rocha na defesa de sua dissertação intitulada: APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM REDE: O CONCEITO MAKER APLICADO À LÍNGUA PORTUGUESA NA PRODUÇÃO DE PODCASTS E VODCASTS. A Presidente da Comissão, Terezinha Richartz, iniciou os trabalhos às 14:30 h, solicitando a candidata que apresentasse, resumidamente, os principais pontos do seu trabalho. Concluída a exposição, os examinadores arguíram alternadamente a candidata sobre diversos aspectos da pesquisa e da dissertação. Após a arguição, que terminou às 16:15 h, a Comissão reuniu-se para avaliar o desempenho da candidata, tendo chegado ao seguinte resultado: Prof.^a Dra Terezinha Richartz (aprovada), Prof.^a Dra Jocyare Cristina Pereira de Souza (aprovada) e Prof. Dr. Cristiano José Pereira (aprovada). Em vista deste resultado, a candidata Damaris de Sales Costa Santos Rocha foi considerada aprovada, fazendo jus ao título de Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino.

Três Corações, 09 de setembro de 2022.

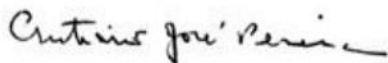
Novo título (sugerido pela banca):



Prof.ª Dr.ª Terezinha Richartz



Prof.ª Dr.ª Jocyare Cristina Pereira de Souza



Prof. Dr. Cristiano José Pereira

Prof.ª Dr.ª Sandra Regina Marcelino Pinto (Suplente externo)

Prof. Dr. Antonio dos Santos Silva
(Suplente interno)

CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE - UNINCOR

Três Corações: Av. Castelo Branco, 82 - Chácara das Rosas | CEP: 37417-150 - TELEFONE: 35 3239.1000

Belo Horizonte: Av. Amazonas, 3.200 - Prado | CEP: 30411-186 - TELEFONE: 31 3064.6333

Caxambu: Rua Dr. Viotti, 134 - Centro | CEP: 37440-000 - TELEFONE: 35 3341.3288

Dedico este trabalho a todos aqueles que contribuíram para sua realização.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Pai das luzes por mais esta boa dádiva e por iluminar meu caminho para que eu pudesse chegar até aqui.

Agradeço aos meus filhos Davi e Rúbia pela confiança transmitida e apoio constante.

Agradeço ao meu esposo Jessé por estar ao meu lado em todos os momentos.

Agradeço à minha orientadora Prof^a. Dra. Terezinha Richartz pelas valiosas contribuições durante todo o processo.

Sou grata à Prof^a. Dra. Jocyare pela grandeza de generosamente materializar os versos do poeta em nossas manhãs, nada seu exagerando ou excluindo, obrigada pela amizade e estímulo.

Sou grata pela participação dos professores Cecília Pontes, Iona Nara, Ana Martins, Elisângela Alvarenga, Marcelo Luis dos Santos Antonio, Mariana Carmona, Madalena Lelma, Camila Martins Pereira e Herivelto Galvão, cuja parceria e atenção foram essenciais para que este trabalho fosse concluído satisfatoriamente.

Por último, quero agradecer à Unincor e todo o seu corpo docente pelo incentivo à pesquisa científica.

*“A vida é um processo de aprendizagem ativa,
de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos”.*

Moran

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo aplicar estratégias próprias das Metodologias Ativas no Ensino Fundamental, para facilitar a aprendizagem autônoma e participativa em Língua Portuguesa, na perspectiva *Maker*, visando a ampliação das capacidades de uso da língua/linguagens dos alunos, desenvolvimento de sua oralidade e habilidades cognitivas e éticas, através de trabalho colaborativo na criação de *Pod/vodcastings* e uso de novas tecnologias e ferramentas como *WebQuest* e *Padlet*. O ensino de linguagens, no componente Língua Portuguesa, exige dinamicidade e contextualização à realidade sócio-histórica, da qual fazem parte a globalização e o advento da cultura digital. Esse contexto exige do indivíduo, que precisa atuar na sociedade contemporânea, competências e habilidades que o ensino tradicional, de maneira geral, não tem contemplado. A fundamentação teórica nesta dissertação será a pesquisa bibliográfica, tendo como foco os seguintes temas: o ensino numa perspectiva Sócio-Histórica; o ensino de Língua Portuguesa nos documentos oficiais e a importância da Oralidade; a Interculturalidade; o Ensino Híbrido e nesse contexto o papel do professor e o papel do aluno; Metodologias Ativas e destacando-se nesse contexto, o pensamento *Maker* e o uso de ferramentas tecnológicas como a *WebQuest* e o *Podcast*. Através de pesquisa de campo com abordagem quantitativa, comprovou-se que *pod/vodcasting* são tecnologias simples e versáteis com enorme potencial educativo e que a inovação nas práticas pedagógicas pode ampliar significativamente as oportunidades de aprendizagem e ensino.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Ensino; Aprendizagem; Linguagens.

ABSTRACT

This work aims to apply strategies of Active Methodologies in Elementary School, to facilitate autonomous and participatory learning in Portuguese, from the Maker perspective, aiming at expanding students' language use skills, development of their orality and cognitive and ethical skills, through collaborative work in the creation of Pod/vodcastings and the use of new technologies and tools such as WebQuest and Padlet. The teaching of languages, in the Portuguese Language component, requires dynamism and contextualization to the socio-historical reality, of which globalization and the advent of digital culture are part. This context requires from the individual, who needs to act in contemporary society, skills and abilities that traditional education, in general, has not contemplated. The theoretical foundation of this dissertation will be the bibliographic research, focusing on the following themes: teaching in a Socio-Historical perspective; the teaching of Portuguese in official documents and the importance of Orality; Interculturality; Blended Teaching and, in this context, the role of the teacher and the role of the student; Active Methodologies and standing out in this context, Maker thinking and the use of technological tools such as WebQuest and Podcast. Through field research with a quantitative approach, it was proved that pod/vodcasting are simple and versatile technologies with enormous educational potential and that innovation in pedagogical practices can significantly expand learning and teaching opportunities.

Keywords: *Active Methodologies; Teaching; Learning; Languages.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mediação entre o sujeito e o objeto.....	23
Figura 2 – Página de introdução da <i>WebQuest</i>	73
Figura 3 – Página de tarefa da <i>WebQuest</i>	73
Figura 4 – Página de processo da <i>WebQuest</i>	74
Figura 5 – Página de recursos da <i>WebQuest</i>	75
Figura 6 – Página de orientações da <i>WebQuest</i>	75
Figura 7 – Página de avaliação da <i>WebQuest</i>	76
Figura 8 – Página de conclusão da <i>WebQuest</i>	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de escolas brasileiras que ofereceram equipamentos tecnológicos aos alunos em 2020	64
Gráfico 2 – Quantitativo dos alunos quanto ao tempo como usuários da internet	80
Gráfico 3 – Quantitativo da importância dada à análise linguística, leitura, produção de texto e de oralidade nas aulas de português, na visão dos alunos	81
Gráfico 4 – Quantitativo dos alunos sobre a frequência de apresentações orais	81
Gráfico 5 – Quantitativo dos alunos sobre razão de insegurança na apresentação oral	82
Gráfico 6 – Quantitativo dos alunos sobre estímulo à oralidade recebido em casa	82
Gráfico 7 – Quantitativo dos alunos sobre acesso semanal à internet	83
Gráfico 8 – Quantitativo dos alunos sobre conhecimentos sobre o <i>podcast</i>	83
Gráfico 9 – Quantitativo dos alunos sobre a possibilidade de produção de <i>podcasts</i> na escola	84
Gráfico 10 – Quantitativo dos alunos sobre ganhos na aprendizagem com a produção de <i>podcasts</i>	84
Gráfico 11 – Quantitativo dos alunos sobre o uso de ferramentas tecnológicas	87
Gráfico 12 – Quantitativo dos alunos sobre o uso de algumas ferramentas como recurso didático	87
Gráfico 13 – Quantitativo dos alunos sobre o desenvolvimento de competências	88
Gráfico 14 – Quantitativo dos alunos sobre preferências por tipo de ensino	89
Gráfico 15 – Quantitativo dos alunos sobre o uso em outras disciplinas das ferramentas apresentadas	89
Gráfico 16 – Quantitativo dos alunos sobre participação na proposta	90
Gráfico 17 – Quantitativo dos professores sobre tempo de experiência docente	92
Gráfico 18 – Quantitativo dos professores sobre processos educativos	92
Gráfico 19 – Quantitativo dos professores sobre a prática de oralidade em aula	93
Gráfico 20 – Quantitativo dos professores sobre processos educativos sobre importância da oralidade com objeto de ensino	94
Gráfico 21 – Quantitativo dos professores sobre o uso do <i>podcast</i> como ferramenta educativa	94
Gráfico 22 – Quantitativo dos professores sobre conhecimentos sobre a ferramenta <i>WebQuest</i>	95
Gráfico 23 – Quantitativo dos professores sobre a perspectiva <i>maker</i> na educação	96

Gráfico 24 – Quantitativo dos professores sobre competências gerais a serem desenvolvidas pelos alunos	98
Gráfico 25 – Quantitativo dos professores sobre o uso de ferramentas tecnológicas na proposta	99
Gráfico 26 – Quantitativo dos professores sobre melhora da competência discursiva e protagonismo do aluno na proposta.....	99
Gráfico 27 – Quantitativo dos professores sobre o desenvolvimento de competências gerais	100
Gráfico 28 – Quantitativo dos professores sobre o uso de ferramentas WebQuest e pod/vodcast na disciplina que lecionam	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – 10 grandes “famílias” de competências segundo Perrenoud	38
Quadro 2 – Competências Gerais da BNCC	39
Quadro 3 – Competências gerais docentes	41
Quadro 4 – Competências específicas docentes	42
Quadro 5 – Competências específicas da área de Língua Portuguesa	51
Quadro 6 – Tendências das Relações entre Fala e Escrita	54
Quadro 7 – Frequência cardíaca dos alunos na aula tradicional.....	62
Quadro 8 – Frequência cardíaca dos alunos em sala de aula com métodos interativos	62
Quadro 9 – Etapa 1	78
Quadro 10 – Etapa 2	79
Quadro 11 – Etapa 3	79

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL.....	17
2.1 Mediação.....	22
2.2 Demandas do currículo	26
3 INOVAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL	30
3.1 Aprendizagem ativa e reflexiva	31
3.2 Reflexão sobre a prática docente.....	33
4 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	44
4.1 A linguagem como objeto de estudo.....	44
4.2 O componente nos documentos oficiais da educação	49
4.3 A prática de oralidade como objeto de conhecimento na aprendizagem e preparo do aluno para a vida pública.....	51
4.4. Multiletramentos	55
5 METODOLOGIAS ATIVAS	59
5.1 Desafios à educação: promovendo desenvolvimento pleno em meio à pandemia	63
5.2 Cultura <i>maker</i> na educação	66
5.3 Ferramentas tecnológicas.....	68
6 MATERIAL E MÉTODOS	70
6.1 Produto técnico tecnológico	71
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	80
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	Erro! Indicador não definido.
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICES	115
ANEXO.....	128

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho¹ contribui para a discussão sobre a abordagem por competências no processo de ensino e aprendizagem, especialmente das competências socioemocionais 8, 9 e 10 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tendo como ponto de partida a ideia de que o processo educativo se desenvolve de forma externa mas também interna, considerando os indivíduos envolvidos, as experiências que vivenciam, as problematizações e desafios do cotidiano, entende-se que esses aspectos são importantes e devem ser observados ao se fazer a opção por esta ou aquela estratégia didática.

Esse pensamento está em concordância com a pedagogia liberal renovada progressivista, segundo a qual a finalidade da escola é proporcionar a adequação de necessidades individuais ao contexto social e assim, a vida deve ser retratada ao máximo possível pela escola. Nessa perspectiva, segundo Luckesi (1994), o processo que conduz à aquisição do saber é mais importante que o próprio saber, sendo valorizados, nesse contexto, os processos de autoeducação e autoaprendizagem, quando se estimula o aprender a aprender. Como se aprende é fundamental para a efetivação da aprendizagem.

A utilização de metodologias ativas como alternativa ao modelo tradicional de educação mostra-se promissora por sua coerência com a realidade moderna e como possibilidade de ressignificação da instituição escolar ao situar o aluno no centro da aprendizagem e propor a inovação com estratégia para mudanças positivas. Entre os modelos de metodologias ativas incorporados à educação atualmente, destaca-se a aprendizagem *maker*, uma expressão atual da aprendizagem ativa, personalizada, compartilhada e que corresponde à implementação de princípios da “Cultura *Maker*” ou “fazedora/mão na massa” na educação.

Este trabalho busca investigar como o conceito *Maker*, aplicado a uma proposta pedagógica em Língua Portuguesa, mediado pelo uso de tecnologia da informação e da comunicação, pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades individuais e de grupo como oralidade, autonomia, imaginação, criatividade e trabalho colaborativo, e assim, contribuir para uma aprendizagem significativa para o aluno, propiciando-lhe o desenvolvimento da fluência nas diversas práticas da linguagem, sobretudo na oralidade, assim como ampliar o desenvolvimento de habilidades como autonomia, imaginação, criatividade e trabalho

¹ Esta pesquisa está relacionada à linha de pesquisa Formação de Professores e Ação Docente, do Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino do Centro Universitário Vale do Rio Verde (UninCor) – Três Corações, e se encontra associada ao projeto de pesquisa “Concepções de linguagem e cultura: análise de práticas discursivas na educação básica” cuja líder é a professora Dra. Terezinha Richartz.

colaborativo na perspectiva *Maker*, do aprender fazendo. No tocante à temática desta pesquisa, é importante observar também que, em busca no banco de teses e dissertações da Capes e Google Acadêmico, não foram encontrados nesses locais, trabalhos anteriores que envolvam o *podcasting* no ensino de Língua Portuguesa na perspectiva *maker*.

As metodologias ativas enfatizam o papel do aluno como protagonista, assim como seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando. Sendo assim, a partir da proposta de produção de *Pod/vodcasts* na perspectiva *Maker*, espera-se que a possibilidade de passar de consumidor de áudios e vídeos a produtor de conteúdo leve o aluno a reconhecer-se como sujeito ativo da educação, que o prepare para viver na sociedade do conhecimento e que, igualmente, se ressalte o papel do professor como mediador e facilitador na construção do conhecimento, aberto a novas aprendizagens e mudanças, apto a contribuir com uma educação de qualidade.

Sendo assim, este trabalho busca estimular a pesquisa através da ferramenta *WebQuest* e da apropriação de diferentes ferramentas tecnológicas para produção de *Podcasts*. Ademais, justifica-se por buscar contribuir para fomentar uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes, considerando as dimensões ética, estética e política do uso de conteúdo da *web*. Visa permitir, também, o desenvolvimento de usuários da língua/linguagens como *designers*, potencializando sua criatividade para mesclar, remixar, transformar, redistribuir e produzir novos sentidos com a utilização das ferramentas *WebQuest*, *Padlet*, *Podcast* e outras a serem incorporadas no decorrer do trabalho.

Como problema de pesquisa, foi colocada a seguinte questão: como uma proposta de trabalho com *Pod/vodcasts* na perspectiva *Maker* pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e aprendizagens em Língua Portuguesa, principalmente as relativas à oralidade, e também para mitigar a defasagem decorrente da suspensão das aulas presenciais durante o período de pandemia por Covid-19?

Como hipóteses foram levantadas as reflexões a seguir: acredita-se que, sendo a oralidade uma “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”, que o modo pelo qual a escrita é percebida se relaciona diretamente à oralidade e que cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, a abordagem através de multiletramentos que abarca os letramentos da letra, da imagem e do som pode oportunizar aos educandos a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas por essa modalidade da linguagem.

Supõe-se que a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes. Sendo assim, o acesso dos estudantes aos saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem ser potencializados já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social.

Sabe-se que princípios inerentes ao conceito de *Cultura Maker* já vêm sendo adotados no Brasil como abordagem pedagógica com foco no desenvolvimento de competências, em que se enfatiza o saber fazer, o exercício da cidadania e resolução de demandas do cotidiano. Seja como opção de mudança de concepções tradicionalistas ou como possibilidade de promoção das habilidades do século XXI, a Educação *Maker* pode estimular o aprender a aprender e estimular seu protagonismo.

Entende-se o papel do professor como o de mediador responsável por criar condições e indicar caminhos para que a apropriação do conhecimento se efetive. Assim, uma formação que abarque, entre outros aspectos fundamentais, a formação tecnológica, pode contribuir para uma educação mais conciliadora na relação teoria e prática.

No capítulo “Perspectiva Sociocultural”, a visão da pedagogia histórico-crítica é evidenciada, com base em estudos de Leontiev, Luria e Vigotski e se busca traçar um percurso do surgimento da linguagem e sua importância para o desenvolvimento humano.

Em “Inovação no Contexto Educacional”, reflete-se sobre o contexto escolar na atualidade, com ênfase para alguns aspectos importantes do processo de ensino e aprendizagem, tais como aprendizagem ativa e reflexiva e as competências do docente e do educando.

No capítulo “Ensino de Língua Portuguesa”, tendo como foco a linguagem como objeto de estudo, são analisadas as orientações em relação ao componente nos documentos oficiais da educação. Sendo um dos objetivos desse ensino a prática de oralidade como objeto de conhecimento na aprendizagem e preparo do aluno para a vida pública, reflete-se sobre a importância dos multiletramentos nesse contexto.

Em “Metodologias Ativas” são discutidos alguns desafios à educação atual, que busca promover o desenvolvimento pleno do aluno mesmo em meio a adversidades como a situação de pandemia, cujo impacto ainda não foi mensurado. Possibilidades de melhoria nos processos educativos com a adoção de metodologias ativas são apresentadas, como o uso de ferramentas tecnológicas em atividades educativas e, especialmente, a implementação da perspectiva da cultura *maker* no cotidiano escolar, que corresponde ao aprender fazendo.

No último capítulo, “Educação Intercultural”, discute-se o conceito de cultura e a importância de se atentar para o fato de que a escola, atualmente, está inserida numa sociedade multicultural. A escola mesmo está formada por um contingente que tem como característica a diversidade cultural, sendo assim, aponta-se no texto a relevância, nos dias de hoje, da abordagem da educação intercultural, que possa trabalhar o cruzamento de diferentes culturas.

2 PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

O referencial teórico que embasa esta pesquisa foi constituído na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica sobre a função social da escola, dos professores e da família no processo de mediação da aprendizagem dos alunos em vivências centradas nas práticas de linguagem a partir da perspectiva sociocultural ou sócio-histórica.

No texto “O Homem e a cultura”, Leontiev (1978) traça um percurso do desenvolvimento do homem na história humana, situando-o como sujeito de um processo social de trabalho que se deu sob ação de leis biológicas – seus órgãos se adaptavam às condições e às necessidades de produção e de leis sócio-históricas que abarcavam o desenvolvimento da própria produção e seus fenômenos. Numa etapa essencial da formação do homem, chamada viragem, é que teria aparecido o *homo sapiens*, o homem atual. Só então, a evolução do homem estaria fora do campo de ação das leis biológicas e somente as leis sócio-históricas seriam determinantes nessa evolução.

Segundo Leontiev, no decorrer das atividades humanas, suas aptidões, conhecimentos, saber-fazer foram, de certa forma, se cristalizando nos produtos materiais e imateriais, de maneira que o aperfeiçoamento dos instrumentos de trabalho também representa uma evolução nas aptidões motoras do homem. Assim, o desenvolvimento estético estaria representado no progresso das obras de arte, por exemplo.

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. [...]. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes. (LEONTIEV, 1978, p. 266).

Para Leontiev (1978), um dos momentos vitais da hominização é o fabrico de instrumentos e pelas primeiras formas – ainda que meramente embrionárias –, de trabalho e de sociedade, quando, nessa etapa, a formação do homem estaria ainda submetida às leis biológicas. Para o autor, tornar-se homem trata-se de um aprendizado, os dotes naturais de um ser humano lhe são insuficientes para a vida em sociedade. É “preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”, sendo que o próprio processo de apropriação deste mundo corresponde ao processo de formação das faculdades específicas do homem.

Devemos sublinhar que este processo é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto. Esclareçamos esta ideia com a ajuda de um exemplo simples: a aquisição do instrumento. O instrumento é o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de uma forma determinada, possuindo dadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas. (LEONTIEV, 1978, p. 268)

A experiência particularmente humana de apropriação ou “aquisição” de um instrumento, além de representar a integração no sistema sócio-histórico elaborado das operações, nele incorporadas, tem como principal característica criar no homem, de forma ativa, aptidões novas, funções psíquicas novas. Seria falso supor, porém, que uma atividade adequada – que reproduza traços cristalizados (acumulados) em objetos, fenômenos e/ou sistemas – influenciaria o aparecimento no homem e na criança desta atividade.

Os estudos de Leontiev têm concordância com o pensamento de Lúria, que aponta o surgimento da linguagem como uma das condições essenciais para a formação da atividade consciente humana e que destaca sua importância na vida da criança desde seu nascimento como meio de comunicação quando, por meio da fala, os conhecimentos mais elementares lhe são transmitidos, sendo também, para o autor, “o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo.” (LÚRIA, 1991, p. 81).

A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na comunicação. A comunicação, quer esta se efetue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade. (LEONTIEV, 1978, p. 290)

Segundo Leontiev (1978), para que uma criança se aproprie dos resultados do desenvolvimento histórico das aptidões humanas, fazendo delas suas próprias aptidões – “os órgãos de sua individualidade”, faz-se necessário que ela se relacione com os fenômenos do chamado mundo circundante (fenômenos da cultura material e espiritual), através de outras pessoas; ou seja, num processo de comunicação que, nesse contexto, é um processo de educação pois, assim, a criança aprenderá a atividade adequada. Um ponto principal para o autor é que esse processo é indispensável para a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade às gerações seguintes, implicando na continuidade de seu progresso

histórico. Assim, o movimento da história depende da transmissão das aquisições da cultura humana, ou seja, depende fundamentalmente da Educação.

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente. (LEONTIEV, 1978, p. 273)

Definida por Luria como um sistema de códigos por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles etc., a linguagem permite a conservação e transmissão de informações, absorvendo a experiência acumulada por gerações. Seu surgimento, para o autor, representa a segunda condição que leva à formação da atividade consciente de estrutura complexa do homem. Luria (1991, p. 75, grifos do autor) afirma que “a ciência histórica destaca dois fatores, que servem de fonte à transição da história natural dos animais à história social do homem”: 1. “o trabalho social e o emprego dos instrumentos de trabalho” e 2. “o surgimento da linguagem”, passando a examinar o papel desempenhado por eles na origem e formação da atividade psíquica do homem.

A questão da origem da linguagem foi alvo de inúmeras hipóteses e teorias, mas uma definição científica somente veio quando a filosofia e a ciência deixaram de lado as tentativas de buscar as raízes da linguagem. Embora a ciência não disponha de métodos que permitam observar a origem da linguagem, existem elementos que embasam a ideia de que o surgimento da linguagem teve seu início nas relações sociais de trabalho.

Para Leontiev (1978), o conhecimento acumulado pela humanidade não está fixado tão somente em objetos físicos, mas também em ideias e conceitos incorporados pela linguagem, sendo essa a principal fonte de acesso ao campo de aquisições do homem. Nos estudos de Vigotski (1991, 2002), a linguagem tem papel fundamental como sistema simbólico que organiza os signos e contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Teorias que remontam à segunda metade do século XIX relatam que os primeiros sons para designar objetos se originaram no processo de trabalho conjunto. As formas de comunicação contraídas pelos homens no processo de trabalho desenvolveram-se ao longo da história da sociedade para formas de crescente complexidade. Luria descreve como se deu esse processo:

A forma conjunta de atividade prática faz surgir forçosamente no homem a necessidade de transmitir a outros certa informação [...]. Entretanto, seria incorreto pensar que os sons, que assumiram paulatinamente a função de transmitir certa informação, eram ‘palavras’ capazes de designar com independência os objetos, suas qualidades, ação ou relações. Os sons, que começaram a indicar determinados objetos, ainda não tinham existência autônoma. Estavam entrelaçados na atividade prática, eram acompanhados de gestos e entonações expressivas, razão por que só era possível interpretar o seu significado conhecendo a situação evidente em que eles surgiram [...]. Só depois de muitos milênios a linguagem dos sons começou a separar-se da ação prática e adquirir independência. É a essa época que pertence o surgimento das primeiras palavras autônomas, que designavam objetos e bem mais tarde passaram a servir para distinguir as ações e as qualidades dos objetos. Surgiu a língua como um sistema de códigos independentes, que durante um longo período histórico posterior de desenvolvimento assumiu a forma que distingue as línguas atuais (LURIA, 1991, p.79-80, grifo do autor).

Enquanto fator fundamental de formação da consciência, juntamente com o trabalho, a linguagem propiciou mudanças essenciais na atividade consciente do homem. A primeira mudança está no fato de que ao designar objetos, qualidades ou relações e funcionar como meio de transmissão de informações, a linguagem permite a discriminação desses objetos, direcionando a atenção para eles e também fazendo com que sejam conservados em memória. Sendo assim, torna-se possível a referência a tais objetos mesmo em sua ausência. A simples menção de forma interna ou externa de uma palavra é o bastante para que a imagem do elemento correspondente venha à lembrança e que operações possam ser realizadas com essa imagem. Pode-se dizer que ocorre uma duplicação do mundo perceptível que possibilita a criação de um mundo de imagens interiores que serve de base para a própria linguagem.

Uma outra função essencial da linguagem é assegurar o processo de abstração e generalização. As palavras de determinada língua não apenas se referem a elementos que indicam, mas também abstraem propriedades próprias desses elementos, relacionando coisas perceptíveis a certas categorias. Luria (1991) esclarece que quando as palavras são utilizadas em referência a determinados objetos, ao mesmo tempo que essas palavras designam todas as modalidades desses objetos, também os distinguem (abstraem) em suas peculiaridades e os generalizam, mesmo que diferentes quanto ao aspecto exterior, mas pertencentes a uma mesma categoria. Assim, a análise e classificação dos objetos formada ao longo do processo da história social é realização da linguagem que se constitui assim, não somente um meio de comunicação, mas se torna o veículo mais importante do pensamento, garantindo a transição do sensorial ao racional ao representar o mundo.

O papel da linguagem como veículo fundamental de transmissão de informação se constitui numa última função essencial da linguagem na formação da consciência pois, ao

transmitir o conhecimento acumulado ao longo da história social da humanidade, ela cria uma outra fonte de evolução de processos psíquicos.

Ao transmitir a informação mais complexa, produzida ao longo de muitos séculos de prática histórico-social, a linguagem permite ao homem assimilar essa experiência e por meio dela dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento, que em hipótese alguma poderiam ser resultado da atividade independente de um indivíduo isolado. Isto significa que com o surgimento da linguagem surge no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico desconhecido dos animais, e que a linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência. (LURIA, 1991, p. 8).

Ao considerar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski² (1988) assevera que esta existe desde os primeiros dias da criança e que na compreensão dessa relação, dois aspectos devem ser considerados: “a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em geral e depois as características específicas desta inter-relação na idade escolar”. Tomando como ponto de partida para sua reflexão o fato de que há uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem, o autor observa a existência de dois níveis de desenvolvimento na criança: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial.

O primeiro nível se refere ao resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado, sendo possível estabelecer a idade mental da criança com o auxílio de testes, e o segundo, ao que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos e que futuramente poderá fazer por si mesma. Sobre o desenvolvimento da criança nesta perspectiva, Vigotskii afirma:

Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

O desenvolvimento da linguagem serve como paradigma de todo o problema examinado. A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. (VIGOTSKII, 1988, p. 114)

Para o autor, a aprendizagem, que apresenta como característica essencial engendrar a área de desenvolvimento potencial, tem o papel de ativar, estimular e fazer nascer na criança

² De acordo com Zoia (2021) a incidência na literatura de diferentes grafias para o nome de Vigotski, como: Vygotsky, Vygotiski, Vigotsky, Vygotskii, Wygotiski, Vigotski, Vuigotskij e ainda Vigôtski se deve à questão da transliteração de nomes russos, escritos em alfabeto cirílico, uma vez que o idioma russo possui três tipos de i com grafia, sonoridade e funções diferentes e que o sobrenome do autor se escreve com os três tipos de i citados (Выготский). Por isto, no decorrer do trabalho, nas citações, a grafia pode não ser uniforme.

todo um grupo de processos de desenvolvimento. Segundo ele, “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial.”. Tais processos, embora estejam diretamente ligados, não coincidem e nem se produzem de modo simétrico e paralelo. Os conteúdos escolares relacionam-se particularmente à evolução do desenvolvimento da criança, essa relação vai se transformando de acordo com as etapas que ela atinge. É necessário, portanto, que exista coerência entre a aprendizagem e o nível de desenvolvimento do educando.

2.1 Mediação

Desde a mais tenra infância, o homem interage com o ambiente onde está inserido e com outros seres humanos neste ambiente que o circunda. Esta interação é determinante para sua constituição e desenvolvimento como ser humano de acordo com a perspectiva sociocultural, segundo a qual suas habilidades características não são recebidas por hereditariedade, mas se desenvolvem pela apropriação da cultura, tornando o homem um ser histórico e social.

Para Lev Vigotski (1991), um dos principais expoentes da Teoria Sociocultural, essa apropriação é mediada pelos adultos num processo interativo que determina o desenvolvimento humano. Para ele, a internalização do processo de conhecimento, ou desenvolvimento das funções superiores, tem como base as relações reais entre indivíduos. Sendo assim, podemos considerar o conceito de mediação como um dos elementos fundamentais para entender o processo de ensino e aprendizagem e sua compreensão é de grande relevância para nossa pesquisa.

Evidenciando a importância da mediação e com o objetivo de saber como os usos de instrumentos e signo estão mutuamente ligados, ainda que separados, no desenvolvimento cultural da criança, Vigotski e sua equipe realizaram estudos empíricos, explicitando três pontos de partida nessa empreitada. Primeiramente, analisou-se a analogia e pontos comuns aos dois tipos de atividade, concluindo-se que a “analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza” (VIGOTSKI, 1991). Sendo assim, numa perspectiva psicológica, instrumentos e signo poderiam ser incluídos igualmente na categoria de atividade indireta ou mediada. A relação lógica entre os usos desses elementos pode ser observada no esquema da figura abaixo:

Figura 1 – Mediação entre o sujeito e o objeto



Fonte: FERREIRA, 2016, p. 1.

Vigotski (1991) cita a visão e exemplificações de Hegel e Marx sobre o conceito de atividade mediada como aspecto característico da razão humana para atingir objetivos desejados. Essa análise fornece então, segundo o autor, base sólida para que o uso de signos seja categorizado como atividade mediada, uma vez que, essencialmente, esse uso afeta o comportamento humano e a função indireta (mediada) através dos signos é algo evidente.

No esquema dado anteriormente, instrumentos e signos são apresentados como linhas divergentes e essa seria uma segunda condição inicial para análise dos conceitos quando estabelece a diferença entre signo e instrumento e que representam as diferentes formas como esses elementos orientam o comportamento humano.

A partir desse olhar, as diferenças entre os conceitos de signo e instrumento são delineadas por Vigotski (1991). Para o autor, com o fim de solucionar determinado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) os signos funcionam como meios auxiliares e seu uso e invenção se dão de forma semelhante à invenção e uso de instrumentos, porém no campo psicológico. O mesmo papel que o instrumento tem no trabalho, o signo tem como instrumento na atividade psicológica. Apesar dessa analogia, os dois conceitos têm cada um sua própria identidade. Ainda que compartilhem aspectos similares, ambos apresentam diferenças fundamentais.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio

indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma. (VIGOTSKI, 1991, p. 62).

Por fim, o terceiro ponto trata da ligação real de seus desenvolvimentos na filogênese e na ontogênese. Na filogênese, pode-se reconstruir uma ligação por meio de evidências documentais fragmentadas, mas convincentes; na ontogênese, pode-se traçá-la experimentalmente. Desta forma, “o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza do homem” (VIGOTSKI, 1998, p. 73).

Há uma compreensão muito comum nos meios educacionais em relação à mediação, conforme constatado por Sforzi (2008) quando é entendida como sinônimo de ajuda empreendida pelo professor ou colegas mais experientes na interação com o aluno e que pode ser confundida com a imagem da presença física do professor intervindo nas tarefas que o estudante realiza. Desse entendimento surgiriam algumas outras ideias, como ser a representação de relações democráticas em sala de aula e a valorização do papel do professor como mediador no processo de aprendizagem, porém, essa compreensão se distancia dos significados que esses conceitos teriam na abordagem Histórico-Cultural.

De fato, às interações sociais é dado lugar de destaque na escola de Vygotsky, mas o seu valor no contexto escolar não está restrito à relação sujeito-sujeito, mas no objeto que se apresenta nessa relação – o conhecimento. Em outras palavras, é somente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano. O entendimento dos conceitos de objetivação e apropriação dos mediadores culturais é fundamental para a compreensão da importância da atividade mediada como condição para o desenvolvimento humano. (SFORZI, 2008, p. 2)

O termo “mediação”, utilizado em diferentes campos da ciência, apresenta-se em distintas acepções que ampliam a possibilidade de reflexão sobre as diferentes dimensões desse processo, permitindo-nos entender melhor qual seja o papel do aluno aprendiz e do professor mediador na aquisição do conhecimento desejado.

Mediação (do latim *mediatio*). Em um sentido genérico, ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou “ponte”, de permitir a passagem de uma coisa à outra. 2. Na tradição filosófica clássica, a noção de mediação liga-se ao problema da necessidade de explicar a relação entre duas coisas, sobretudo entre duas naturezas distintas, p. ex.; o mundo sensível e o mundo inteligível, em Platão; Deus e homem, na metafísica; o corpo e a alma, em Descartes. 3. Na lógica aristotélica, o termo médio é aquele que realiza no silogismo uma função de mediação entre os outros termos das premissas, permitindo que se chegue à conclusão. 4. Na dialética hegeliana, e posteriormente a marxista, a mediação representa especificamente as relações concretas – e não meramente formais – que se estabelecem no real, e as articulações que constituem o próprio processo dialético (JAPIASSÚ, 1996, p. 177).

Segundo a definição acima, a mediação teria a função de intermediar dois ou mais elementos com o objetivo de se chegar a determinado fim. Podemos deduzir que se trata de uma visão que limita a abrangência do processo de mediação, cujas dimensões podem ser observadas inclusive no plano individual, quando se analisa como se dá a internalização, que denomina a reconstrução interna de uma operação externa segundo Vigotsky (1991), e ocorre quando atividades externas e funções interpessoais transformam-se em signos internos que passam a funcionar como mediadores no processo de desenvolvimento humano.

Molon (2000) apresenta uma outra definição de mediação:

A mediação é processo, não é o ato em que alguma coisa se interpõe; mediação não está entre dois termos que estabelecem uma relação. É a própria relação. A mediação pelos signos, as diferentes formas de semiotização, possibilita e sustenta a relação social, pois é um processo de significação que permite a comunicação entre as pessoas e a passagem da totalidade às partes e vice-versa. A mediação não é a presença física do outro, não é a corporeidade do outro que estabelece a relação mediatizada, mas ela ocorre através dos signos, da palavra, da semiótica, dos instrumentos de mediação. A presença corpórea do outro não garante a mediação. (MOLON, 2000, p. 10)

Uma última definição do conceito nos é dada por Oliveira (2010, p. 28) que assim conceitua o termo mediação:

Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Quando um indivíduo aproxima sua mão da chama de uma vela e a retira rapidamente ao sentir dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar a mão quando apenas sentir o calor e lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior. Se, em outro caso, o indivíduo retirar a mão quando alguém lhe disser que pode se queimar, a relação estará mediada pela intervenção dessa outra pessoa.

Para Oliveira (2010), um evento de mediação pressupõe o envolvimento de no mínimo dois elementos e um objeto, num processo triangular de relações que se estabelecem entre esses elementos. Em se tratando da mediação pedagógica, essa somente se efetiva quando em sua realização há uma relação constituída pelo aluno que aprende determinado conhecimento, pelo professor mediador responsável por criar condições e indicar caminhos para que a apropriação do conhecimento se efetive e o conteúdo que se trata do objeto de apropriação.

2.2 Demandas do currículo

Para que serve a escola nos tempos atuais? Na perspectiva histórico-crítica, a escola é o lugar onde o saber sistematizado deve ser oferecido e segundo Saviani (1991, p. 19):

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade.

Embora esse papel da escola pareça óbvio, é possível afirmar que a modernidade exige a ressignificação e a ampliação da contribuição da escola para a sociedade atual. Que conteúdos, competências e valores escolher em uma sociedade tão multicultural? O que faz sentido aprender em um mundo tão heterogêneo e mutante? Nessa perspectiva, fica evidente a relação existente entre a vida em sociedade e os conteúdos a serem contemplados. Assim, “o que se ensina, se sugere ou se obriga a aprender expressa os valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto” (SACRISTÁN, 1998, p. 159).

A escola atual, tal como é, representa fortemente a modernidade, segundo Vera Candau (2014), e nela, os sujeitos da educação são vistos como iguais, sendo destinados a adquirir uma cultura comum, fundamental, nesse sentido, para a construção de uma identidade nacional. Inserida num cenário marcado pela globalização e exigências de mercado, impactada pelas novas tecnologias, a educação tem sido alvo de uma gama de propostas curriculares e iniciativas na tentativa de adequar a formação dos professores à nova realidade. Nesse contexto, segundo a autora, a escola apresenta um mal-estar crescente, que aponta para uma exigência de sua ressignificação na contemporaneidade.

O enfrentamento dessa questão, conforme Candau (2014), não pode acontecer de forma superficial e acreditando-se que, simplesmente com a adequação de métodos e técnicas pedagógicas, incorporação das TDICs aos processos educacionais ou que adaptando-se a escola à chamada lógica de mercado e modernização, possa chegar-se a uma solução para esse impasse. Nesse sentido, a autora argumenta:

Pensamos que a crise da escola se situa em um nível mais profundo, questiona o próprio modelo de sociedade em que se situa, marcado pela modernidade em questão e a emergência de novos modelos de sociedades e sujeitos, na perspectiva do que se

vem chamando pós-modernidade, expressão certamente polissêmica mas carregada de inquietudes e novas problematizações. Nessas abordagens a temática das diferenças constitui um dos seus eixos centrais. (CANDAU, 2014, p. 35)

Vera Candau (2014) chama a atenção para a concepção de conhecimento existente na escola que tem, segundo ela, um caráter essencialista, e concebe o conhecimento como um acúmulo de fatos e conceitos que, tidos como verdade, são legitimados socialmente e não costumam ser questionados. Tais conhecimentos, considerados universais, se assentam, por sua vez, na cultura ocidental e europeia, considerada portadora da universalidade que é questionada pelas questões multiculturais, no tocante à forma de abordagem dos diferentes conhecimentos, escolares e gerais.

Uma indagação a ser feita e discutida para a autora é: que universalidade é essa? Deve-se evitar, porém, a redução dos conhecimentos escolares a determinado campo cultural, pois isso representaria a negação da possibilidade de se construir algo de forma conjunta e negociada entre diferentes.

O processo de construção do conhecimento e as implicações das relações de poder implícitas nesse processo se destacam aos olhos do filósofo francês Michel Foucault, que esclarece:

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em redação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessa e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento. (FOUCAULT, 2007, p. 27).

Em sua análise das teorias do currículo, Silva (1999) destaca a importância de uma combinação das teorias críticas e pós-críticas para a compreensão dos processos através dos quais, por meio de relações de poder e controle, nos tornamos o que somos, pois são elas que ensinam que o currículo é uma questão de saber, de poder e de identidade.

Com a teoria crítica se aprende que o currículo é espaço de poder – o conhecimento corporificado no currículo traz as marcas das relações sociais de poder; construção social – invenção social como nação, religião, futebol etc. e resultado de um processo histórico. Enquanto construção social, uma questão importante apontada pela teoria crítica é que a

pergunta importante a respeito do currículo não é “quais conhecimentos *são* válidos?”, mas sim “quais conhecimentos *são considerados* válidos?”.

As teorias pós-críticas, por sua vez, ampliam e ao mesmo tempo modificam o que as teorias críticas ensinam, estendendo, por exemplo, a compreensão do que sejam os processos de dominação. Conforme demonstrado pelo autor, a “análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade nos fornece um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação” (SILVA, 1999, p. 146). Nessa perspectiva, o poder não é centralizador mas se espalha por toda a rede social, sua relação com o conhecimento não é de oposição e sim parte inerente do poder. Segundo o autor, após a compreensão possibilitada pelas teorias apresentadas, a reflexão sobre o currículo não pode mais ser feita simplesmente a partir de conceitos como ensino e eficiência ou aprendizagem e desenvolvimento, tampouco considerá-lo como grade curricular ou lista de conteúdos :

Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram.

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 1999, p. 149, 150)

Para Candau, é preciso observar o caráter histórico e construído dos conhecimentos formais e sua estreita relação com seus contextos sociais de produção:

Ter presente a ancoragem histórico-social dos chamados conteúdos curriculares é fundamental. Supõe analisar suas raízes históricas e o desenvolvimento que foram sofrendo, sempre em íntima relação com os contextos em que este processo se vai dando e os mecanismos de poder nele presentes. Ao mesmo tempo, exige reconhecer a pluralidade de conhecimentos e saberes presentes na sociedade e promover o diálogo entre eles. Trata-se de uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos coerentes com a interculturalidade. Nesta perspectiva, trabalhar o cruzamento de culturas presentes na escola constitui também uma exigência que lhe está intimamente associada. (CANDAU, 2014, p. 40)

Valente chama a atenção para o aluno da escola contemporânea ao refletir sobre como as tecnologias digitais estão mudando e como elas estão alterando os processos de ensino e de aprendizagem, observando que “o aluno já não é mais o mesmo e não atua como antes” e que “é preciso considerar que a sociedade está ficando cada vez mais complexa” (VALENTE, 2019, p. 18). A aula expositiva perdeu sua importância, a atenção do aluno concentra-se não mais no professor, mas em algo de seu interesse, para o qual tem acesso às informações necessárias de forma detalhada e com recursos que facilitam sua compreensão. Por outro lado, é necessário

que os indivíduos sejam preparados para lidar com a complexidade crescente na qual a sociedade atual está inserida e que envolve uma infinidade de informações e situações novas que estão surgindo. As chamadas “profissões do futuro” estão mudando de acordo com os avanços tecnológicos que passam a fazer parte da vida cotidiana nas mais diversas áreas. Até mesmo na agricultura, onde se exigia pouca preparação formal, hoje é crescente o uso informações relevantes e combinações com outros dados. Através do uso da tecnologia, faz-se necessário que o produtor rural esteja preparado para saber interpretar, dar significado a tais informações e tomar as decisões adequadas.

3 INOVAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O termo “ensino híbrido” corresponde a uma temática que vem ocupando o centro de muitas discussões no espaço educacional por sua possibilidade de unir atividades presenciais e virtuais num só objetivo, o que representa um meio de enfrentamento aos atuais desafios do ensino de ajustar-se à nova realidade de oferta de aulas remotas ou semipresenciais. Significa, principalmente, um avanço desejado para a escola, que tem urgência de adequar-se para oferecer um ensino coerente com as demandas da sociedade do século XXI: multicultural, heterogênea e conectada com o mundo digital. Embora o termo híbrido represente inovação e mudança no contexto educacional, a partir da acepção dessa palavra, José Moran observa que a educação sempre foi híbrida: “Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos.” (MORAN, 2015, p. 41)

Alguns fatores estão ligados ao conceito de ensino híbrido, como a multiplicidade de formas de ensinar e de aprender e, igualmente, múltiplas maneiras de misturar e combinar essas formas, assim como a multiplicidade de espaços e de possibilidades de apropriação do saber. O contraditório também faz parte da aprendizagem e, nesse processo, estão presentes elementos como processos organizados e processos informais, estudos e diversão, sucesso e fracasso, intencionalidade e espontaneidade. Moran assim esclarece:

A educação é híbrida também porque acontece no contexto de uma sociedade imperfeita, contraditória em suas políticas e em seus modelos, entre os ideais afirmados e as práticas efetuadas; muitas das competências socioemocionais e valores apregoados não são coerentes com o comportamento cotidiano de uma parte dos gestores, docentes, alunos e famílias. (MORAN, 2015., p. 26)

Em uma sociedade em mudança, em construção, contraditória, com profissionais em estágios desiguais de evolução cognitiva, emocional e moral, tudo é mais complexo e difícil. Uma escola imperfeita é a expressão de uma sociedade também imperfeita, híbrida, contraditória (MORAN, 2015, p. 26). Para o autor, essa realidade é um reflexo do contexto social atual no qual a escola se insere, ou seja, o ensino precisa ser coerente com as demandas que a sociedade apresenta.

3.1 Aprendizagem ativa e reflexiva

A referência à aprendizagem como ativa pode ser encontrada em discussões atuais sobre educação, porém, Moran destaca que aprendemos ativamente desde que nascemos e ao longo da vida, quando afirma que “a vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos”. A aprendizagem acontece por indução quando, a partir de situações concretas, pouco a pouco se consegue ampliar e generalizar e por dedução, a partir de ideias ou teorias que depois são testadas.

É possível aprender ouvindo uma explanação doutra em determinado assunto e também através de descobertas, quando o sujeito aprendiz se envolve diretamente em questionamentos e experimentações. As metodologias predominantes no ensino têm sido as dedutivas, quando o professor transmite primeiro a teoria para que posteriormente o aluno a aplique em situações específicas. Porém, embora não se negue a importância do processo dedutivo, a aprendizagem por questionamento e experimentação tem se mostrado mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda.

Uma solução para esse impasse tem sido combinar metodologias ativas em contextos híbridos que possam unir os benefícios do processo dedutivo e do processo indutivo. Buscando o equilíbrio entre experimentação e dedução em modelos híbridos, inverte-se a ordem tradicional: experimenta-se, entende-se a teoria e volta-se à realidade, indo-se da indução à dedução, com o apoio do professor.

A aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida. Esses avanços realizam-se por diversas trilhas com movimentos, tempos e desenhos diferentes, que se integram como mosaicos dinâmicos, com diversas ênfases, cores e sínteses, frutos das interações pessoais, sociais e culturais em que estamos inseridos. (MORAN; BACICH, 2018, p. 2)

Estudos de diversos campos da ciência têm mostrado a importância de entender o processo de aprendizagem como único e particular a cada aprendiz. Cada pessoa aprende o que é importante para si e isso produz conexões cognitivas e emocionais. Aprendemos também de muitas maneiras, com diversas técnicas e procedimentos, mais ou menos eficazes para conseguir os objetivos desejados. A aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes.

Pesquisadores como Dewey (1950), Freire (1996), Ausubel et al. (1980), Rogers (1973), Piaget (2006), Vygotsky (1998) e Bruner (1976) têm mostrado também, à sua maneira, que cada sujeito, seja ele criança ou adulto, aprende de forma ativa a partir do próprio contexto, o que lhe interessa, tenha significância e que esteja relacionado ao seu nível de competências. Igualmente, o modelo escolar de transmissão e avaliação uniforme de informação para todos os estudantes é colocado em discussão por esses autores.

A aprendizagem é ativa por exigir de quem aprende e de quem ensina diferentes movimentações internas e externas. Nesse sentido, ganham importância ações como motivar, selecionar, interpretar, comparar, avaliar, aplicar. Moran destaca que a aprendizagem mais profunda exige espaço de práticas frequentes e ambientes cheios de oportunidades e ressalta a importância do estímulo multissensorial e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes para “ancorar” os novos conhecimentos.

Observando o caráter múltiplo, contínuo, híbrido, formal e informal, organizado e aberto, intencional e não intencional dos processos de aprendizagem, podemos inferir que principalmente na atualidade, a escola, tradicional instituição de ensino, tem dividido o papel de ensinar com outros espaços e formas de aprender mais atrativos e que atendem melhor às necessidades individuais dos alunos.

Assim, a aprendizagem ativa corresponde a um aumento da flexibilidade cognitiva que, segundo Moran, representa a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais, objetivos e adaptação a situações inesperadas. Para Moran, “as aprendizagens por experimentação, por *design* e a aprendizagem *maker* são expressões atuais da aprendizagem ativa, personalizada, compartilhada” e a ressalva dada à palavra “ativa” sempre deve ser colocada de forma associada à aprendizagem reflexiva para que os processos, conhecimentos e competências aprendidos em cada atividade se tornem visíveis.

Ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processos de pesquisa constantes, de questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes, em áreas de conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais profundos. A sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, *maker*, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis, onde estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas. O importante é estimular a criatividade de cada um, a percepção de que todos podem evoluir como pesquisadores, descobridores, realizadores; que conseguem assumir riscos, aprender com os colegas, descobrir seus potenciais. Assim, o aprender se torna uma aventura permanente, uma atitude constante, um progresso crescente. (BACICH; MORAN, 2018, p. 3)

De acordo com estudos realizados, quando o professor fala menos, orienta mais e o aluno participa de forma ativa, a aprendizagem é mais significativa (DOLAN; COLLINS, 2015). Assim, o papel do professor como orientador ou mentor cresce em importância, pois ao motivar, questionar e orientar seus alunos, contribui para que eles alcancem o que não seria possível sozinhos. Como Moran ressalta, o ambiente escolar precisa ser acolhedor, aberto, criativo e empreendedor, abandonando inúteis práticas de memorização, repetição e controle. Se faz necessário, portanto, que a escola, em todos seus aspectos, se disponha à mudança, à transformação e evolução numa perspectiva criativa e empreendedora da aprendizagem.

Nessa perspectiva, é de fundamental importância o conceito de motivação, determinante para a aprendizagem que depende, dentre outros fatores, da motivação profunda. Segundo José Moran (2015), o termo motivação vem do latim *movere* e representa o que move alguém em direção a determinado alvo e o mantém ativo, mesmo diante de adversidades.

Essa força motriz pode ser interna quando é chamada de motivação intrínseca, se relaciona aos interesses individuais e se altera apenas com escolha da pessoa. Sendo externa, é designada como motivação extrínseca, está conectada ao ambiente e a fatores externos. Segundo Moran, “algumas dimensões da motivação extrínseca com a intrínseca são combinadas pelo ensino híbrido. A aprendizagem extrínseca é útil na criação de hábitos, rotinas e procedimentos, mas, posteriormente, deve ser internalizada pelos estudantes.” (MORAN, 2015, p. 48).

Nessa perspectiva, a escola representa para o aluno um espaço acolhedor e estimulante para que seja criativo, assuma riscos, aprenda com os colegas e descubra seu potencial. Dessa forma, aprender faz parte de uma aventura, uma nova e constante disposição diante do conhecimento, um processo crescente de desenvolvimento pessoal.

3.2 Reflexão sobre a prática docente

Na perspectiva do ensino híbrido, o professor é desafiado a ressignificar também sua relação com o aluno, incorporando à sua prática afeto e colaboração, pois cuidar de cada aluno também é sua atribuição. O desenvolvimento das competências cognitivas e emocionais é facilitado quando o aluno encontra no professor alguém que o apoia, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira.

A comunicação afetiva – com apoio das tecnologias – nos ajuda a aprender a partir das histórias de vida e dos sonhos de cada um dos alunos. O clima de acolhimento, confiança, incentivo e colaboração é decisivo para uma aprendizagem significativa e transformadora. “Se

as pessoas são aceitas e consideradas, tendem a desenvolver uma atitude de mais consideração em relação a si mesmas” (ROGERS, 1992, p. 65)

Não mais como transmissor de conhecimento ou orador em aulas expositivas, o professor que sempre teve seu papel intrinsecamente relacionado com a evolução da informação na sociedade precisa, agora, selecionar o que é relevante dentre as diversas informações disponíveis e, como mediador, sugerir materiais e atividades pertinentes e úteis ao aprendizado do aluno.

Dos pontos de vista intelectual, afetivo e gerencial, o professor precisa ser um profissional competente para gerenciar aprendizagens múltiplas e complexas, reorganizando saberes, dinamizando espaços e propondo tarefas diferenciadas e adequadas ao ritmo do aluno, sabendo utilizar as novas tecnologias com objetivos definidos e, principalmente, oferecer um ensino individualizado e personalizado que possa promover uma aprendizagem híbrida e significativa a cada indivíduo.

Fatores como interesses, valores, necessidades e exigências da sociedade em tempo e lugar determinados relacionam-se ao desenvolvimento da formação como processo educativo. Na dinâmica que envolve a relação entre trabalho e sociedade, ou em específico, trabalho e educação, segundo Trevisan (2015), há muitos interesses em jogo. Há uma expectativa positiva em relação à qualidade da educação na formação de indivíduos por parte do Estado, de instituições como família e escola e na dimensão global por parte de instituições como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização das Nações Unidas, que pertencem à esfera político-econômica. Em busca dessa noção de qualidade e sob a influência das ideias de César Coll e Philippe Perrenoud, as reformas educacionais brasileiras realizadas ultimamente levaram à adoção da Pedagogia das Competências. A origem do termo Pedagogia das Competências remontaria ao ensino técnico na França, segundo Ramos (2002, p. 221), sobre o qual observou:

[...] em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetua escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações.

Nessa perspectiva pedagógica, substitui-se a exposição teórica, baseada em orientações curriculares e seleções de conteúdo de acordo com o contexto e programas de ensino por situações reais de aprendizagem que envolverão conhecimentos disciplinares de acordo com as necessidades exigidas em tal prática.

A Pedagogia da competência seria um conjunto de indicativos correspondentes à formação de um comportamento flexível visando à adaptação no processo de trabalho

e na sociedade. No ensino o foco deixaria de ser os conteúdos das diversas áreas do conhecimento para ser o desenvolvimento de determinadas habilidades visando à eficiência e a produtividade. (RAMOS, 2002; KUENZER, 2002; LAVAL, 2004; SAVIANI, 2008 apud PORTELINHA, p. 3, 2014)

O termo “competência”, se analisado do ponto de vista da semântica, apresenta uma multiplicidade de sentidos de acordo com diferentes contextos. Trevisan observa:

Em termos de análise semântica, o termo competência adquire diferentes sentidos, em contextos distintos. Às vezes, ele é associado à noção de desempenho (performance) em muitas áreas (economia, trabalho, formação e educação) e, nessa trajetória, vem substituindo outras noções, antes dominantes, como a noção de saberes e conhecimentos na esfera educativa [...]. (TREVISAN, 2015, p. 315)

Sobre o conceito de competência, Trevisan afirma que embora Perrenoud (1999, p. 7) tenha reconhecido o caráter polissêmico do termo, sua definição do conceito de competência foi que “trouxe um novo olhar sobre as práticas pedagógicas e sobre a compreensão do termo pedagógico” mas define o conceito simplesmente como “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” Apoiando-se em Nóvoa (2011, p. 3), Trevisan salienta que a adoção das competências como base para reformas curriculares e como horizonte normatizador das políticas públicas brasileiras acompanha um movimento mundial crescente nas últimas décadas, quando o conceito de competências passou a dominar a cena educativa. Tendo papel importante nas reformas curriculares e adaptando-se bem aos discursos-práticas de empregabilidade e de formação ao longo da vida, contudo, não se libertou, segundo o autor, de suas origens comportamentalistas e de seu caráter técnico instrumental.

A ampliação das horas práticas nos cursos de formação docente está relacionada, nessa perspectiva, ao deslocamento da centralidade do processo de ensino, do conhecimento para a aprendizagem. A ênfase na prática exige que o professor construa as competências instrumentais, sem as quais encontraria dificuldades para operacionalizar a aprendizagem de acordo com as novas exigências. Mas, ao tomar o termo competência em seu sentido originário de “qualificação” advindo da educação profissionalizante, e ao universalizar seu uso para todas as formas de educação, não se está reduzindo-o a um mero instrumento de reprodução da mão de obra para o mercado? (TREVISAN, 2015, p. 316)

Entendendo competência “como capacidade de agir de forma eficaz em uma gama de situações”, Perrenoud afirma ser necessário ressaltar alguns aspectos para que se entenda a conceituação proposta:

1. As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
2. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.
3. O exercício da competência passa por operações

mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento (Altet, 1996; Perrenoud, 1996l, 1998g), que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação. 4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra (LE BOTERF, 1997 apud PERRENOUD, 2000, p. 15).

Ao propor a reflexão sobre o tema das competências, Perrenoud, cujo pensamento representa uma forte influência na adoção pedagógica dessa perspectiva, destacou a importância de duas considerações, as quais, segundo o psicólogo, devem ser colocadas e admitidas: reconhecimento de que os professores não possuem apenas saberes mas igualmente possuem competências profissionais que não se restringem ao domínio dos conhecimentos a serem compartilhados; aceitação de que mudanças fazem parte da profissão docente e essa evolução determina que professores desenvolvam novas competências que em momentos anteriores eram próprias de inovadores ou em situações especiais, quando era preciso trabalhar com públicos considerados difíceis. O autor afirma que não há dúvida de que os professores têm saberes, porém, a definição dada ao conceito de competência é que poderá determinar se também as possuem.

Perrenoud relata que os professores demonstram competências ao tomarem decisões, ao agirem e interagirem no dia a dia escolar nas diversas situações e instâncias. Embora essas habilidades sejam importantes e necessárias, de acordo com Perrenoud (2010), um grande número de professores as consideram inferiores em relação aos saberes disciplinares. O “saber” a ser ensinado cresce em importância conforme os níveis escolares aumentam e passam a integrar a identidade do educador, da mesma maneira que o saber para ensinar é depreciado, correspondendo então simplesmente à clareza, coerência e bom senso na prática pedagógica.

Para o autor, quando essas habilidades se baseiam em determinada teoria do campo da psicologia ou da didática, então ganham maior reconhecimento; porém, ainda assim são consideradas como vulgares em relação a outros campos da ciência. Contudo, quando esses saberes procedimentais são aplicados sem uma base teórica definida, são considerados como parte do fazer docente, ou seja, é possível observar que ao contrário do que ocorre em outras profissões – nas quais a experiência, diversidade e pertinência são prestigiadas – na carreira de professor, esses fatores não são valorizados. De certa forma, quem os possui até mesmo se acanha em demonstrá-los.

Perrenoud designa essas habilidades como habilidades práticas e sugere que, uma vez designadas como “competências”, teriam um *status* de maior valor. Porém, para isso seria necessário que o corpo docente tivesse uma visão positiva do que seja “competência”, o que segundo o autor não ocorre, pois no âmbito escolar prevalece a noção do termo como associado

à tradição utilitarista ou como característica neoliberal do mundo do trabalho. O crescimento da noção de “competência” no ramo empresarial se deveria, em parte, ao enfraquecimento das escalas de qualificação. Ademais, de acordo com o autor, o mundo do ensino olha com desconfiança para o chamado enfoque por competências “por suspeitar que a escola possa estar a serviço da economia em detrimento da cultura” (Perrenoud, 2001). A resistência enfática se deveria, ainda, ao fato de parte do corpo docente precisar lidar diretamente com esses enfoques. Segundo Perrenoud, os sistemas visam simultaneamente explicitar e avaliar de forma mais precisa as competências profissionais dos professores; reformular os programas escolares no sentido de referenciais de competências (Perrenoud, 1999c).

Sendo assim, o reconhecimento da importância das competências corresponde simultaneamente a promover a evolução da profissão através do desenvolvimento de novas competências e também a lutar por uma formação de professores a partir de práticas reais. Para o autor, é necessário que se admita que os professores possuem saberes e competências profissionais que não se vinculam simplesmente aos conhecimentos a serem compartilhados, assim como deve ser aceita a ideia de que a própria evolução é que determina que professores hoje possuam competências que noutros tempos eram próprias de contextos inovadores ou onde fosse necessário fazer adaptações.

Apresenta-se, então, um dilema: como os professores poderiam reconhecer que possuem e praticam muitas competências ao colocar em funcionamento os diferentes ângulos da profissão docente se veem a abordagem por competência como empresarial, tecnocrática, utilitarista e contrária ao humanismo e ao conhecimento? Perrenoud ressalta que a formação do professor é importante nessa questão, pois embora não a garanta, um nível alto de formação estimula a prática reflexiva, observando:

Portanto, devemos enfrentar e analisar a realidade do trabalho educador (TARDIF; LESSARD, 1999), proceder a uma transposição didática a partir das práticas reais, reequilibrar nesse sentido os programas de formação dos professores, articular as competências identificadas com uma verdadeira cultura básica nas ciências da educação e desenvolvê-las em função de um procedimento clínico e reflexivo de formação em alternância. (PERRENOUD, p.5, 2001)

O autor afirma existir um referencial que identifica cerca de 50 competências cruciais na profissão docente, dentre as quais algumas que se destacam atualmente pelas transformações recentes ocorridas no contexto educacional, na profissão ou nas condições de trabalho dos professores. Segundo ele, essas competências se dividem em 10 grandes grupos ou “famílias”, como as designa:

Quadro 1 – 10 grandes “famílias” de competências segundo Perrenoud

1. Organizar e estimular situações de aprendizagem.
2. Gerar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da gestão da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar as novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Gerar sua própria formação contínua.

Fonte: Perrenoud, 2001, p. 2.

Prevista na Constituição de 1988 e também no Plano Nacional de Educação (PNE) tendo em vista a qualidade da Educação Básica e objetivando diminuir desigualdades, a BNCC estabelece competências gerais que devem orientar todas as etapas de ensino, competências específicas das áreas de conhecimento, campos de experiência, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, objetos de conhecimento e habilidades. O documento homologado em 2017, ao qual todos os currículos de redes públicas e particulares do país devem estar adaptados a fim de que os conceitos e propostas dessa Base estejam contemplados, determina os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica no Brasil devem aprender, ano a ano.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. A BNCC apresenta inicialmente um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para promoção do desenvolvimento dos estudantes do ensino básico em todas as suas dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural que se designam como as 10 competências gerais e que estão transcritas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Competências Gerais da BNCC

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. 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.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
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.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018).

Somente a partir dos anos 1980 foi possível chegar aos cinco eixos que definem as competências socioemocionais: abertura ao novo (curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico), consciência ou autogestão (determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade), extroversão ou engajamento com os outros (iniciativa social, assertividade e entusiasmo), amabilidade (empatia, respeito e confiança) e estabilidade ou resiliência emocional (autoconfiança, tolerância ao estresse e à frustração).

A Base Nacional Comum Curricular colocou uma série de habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos durante a Educação Básica. Diante dessas demandas, fez-se necessário repensar a formação docente para que os professores pudessem trabalhar com as competências previstas. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 (BRASIL, 2019) estabelece, então, Diretrizes Curriculares Nacionais e uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes da BNCC, nas quais se esclarece que as competências gerais a serem desenvolvidas pelos docentes seguem os mesmos princípios contidos nas competências gerais dos educandos:

Art. 3º. Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação (BRASIL, 2019).

Reconhecendo que apesar de ser de responsabilidade dos sistemas e das redes de ensino a implementação da BNCC existe a necessidade de que a União, Estados, Distrito Federal e Municípios colaborem para que isso aconteça, o documento sinaliza um papel de coordenação da União nesse processo e assim explicita:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (BRASIL, 2017, p. 21)

Nesse contexto, a Base Nacional Comum de Formação (BNC) apresenta as competências gerais que todos os professores precisam ter para dar conta das demandas do mundo atual e do desenvolvimento integral proposto pela BNCC e que estão especificadas no quadro a seguir:

Quadro 3 – Competências gerais docentes

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES
1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
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, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: BRASIL, 2019.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, informa também que as competências gerais docentes e ainda as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, apresentadas no mesmo documento, compõem a BNC-Formação,

apontando que: “Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente.” (BRASIL, 2019, s. p.).

As competências específicas citadas possuem três dimensões fundamentais e se apresentam no seguinte quadro:

Quadro 4 – Competências específicas docentes

CONHECIMENTO PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL	ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.	I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.	I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

Fonte: BRASIL, 2019.

Trevisan afirma que para além das competências instrumentais necessárias para o mundo do trabalho é preciso que se amplie o universo de compreensão para o mundo da vida e observa que é nessa dimensão que a competência comunicativa atua, possibilitando relações dialógicas e de compreensão mútua que se caracterizam pelo acolhimento de uma diversidade de entendimentos que são aprimorados nesse mesmo processo. Para o autor, é “nesse contexto que emergem as competências individuais expressas por meio da linguagem e que transcendem os limites do instrumental” e afirma ser necessário incluir valores de formação moral, pautar as relações pela valorização e reconhecimento do outro, construir conceitos e conhecimentos em uma perspectiva comunicativa e dialógica. Nesse sentido, o autor observa que:

Esses desafios implicam resgatar e ampliar o potencial crítico da razão humana como condição de realização da sua própria natureza. Isso sugere reconhecer que ela não

pode ser reduzida e confinada à lógica instrumental, a serviço da ciência e da técnica operadas no mundo do trabalho. Urge ampliar o esforço para a construção das competências cognitivas, intelectuais e humanas, sem as quais não haveria a emancipação do homem das limitações que a racionalidade instrumental lhe impõe. (TREVISAN, ano, p. 328)

Sendo assim, a formação de professores deve considerar a educação no contexto de evolução social levando em conta contradições e potencialidades e promover o debate sobre a diversidade e pluralidade cultural nas dimensões política, ética e estética, presentes na realidade.

4 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

4.1 A linguagem como objeto de estudo

Nascido em Genebra, Suíça, em 1857, tendo trabalhado principalmente em Paris, onde faleceu em 1913, Ferdinand de Saussure é considerado o pai da linguística moderna e demonstrou buscar em seus tratados sobre a linguagem “(...) uma ciência que estudasse a vida dos signos dentro da sociedade, a qual deveria chamá-la semiologia, do grego *semeion*, ‘signos’” (SAUSSURE, 2012). De acordo com Hall (2016), a esse enfoque geral no estudo dos signos na cultura, e da cultura como um tipo de “linguagem” projetado por Saussure, hoje dá-se o nome de semiótica.

A abordagem semiótica postula que uma vez que todo objeto cultural expressa sentido e que toda prática cultural é dependente do sentido, objetos culturais devem fazer uso dos signos e, conforme o fazem, seu funcionamento deve ser semelhante ao da linguagem. Assim, eles ficam disponíveis a uma análise que se valha dos conceitos linguísticos de Saussure, ou seja, a distinção entre significante/significado e *langue/parole*, sua ideia de códigos e estruturas subjacentes e a natureza arbitrária do signo.

Para Saussure (2012), “a linguagem é um sistema de sinais”, os elementos funcionam como signos dentro da linguagem apenas quando servem para compartilhar ideias e nesse contexto, os signos devem fazer parte de um sistema de convenções. Saussure analisou o **signo** em dois outros elementos: para ele, havia a *forma* (palavra, imagem etc.) e também a *ideia* ou *conceito* ao qual a ideia era associada. Ao primeiro elemento nomeou **significante** e ao segundo, **significado**. Assim, sempre que se ouve ou se lê o significante, na mente ele será correlacionado ao significado. Esses dois elementos são necessários à produção de sentidos, porém, é a relação entre eles, fixada pelo código cultural e linguístico, que sustenta a representação.

O tema da natureza arbitrária do signo, já pontuado anteriormente por Hall, é retomado neste tópico, a partir da afirmação de que “não há nenhuma ligação natural ou inevitável entre o significante e o significado”. Para Saussure, os signos são membros de um sistema e se definem em relação a outros membros de tal sistema. A demarcação de diferença é vista como fundamental dentro da linguagem. Na construção de sentidos é necessário que se esteja apto a distinguir entre palavras parecidas, por exemplo, antes de se poder ligar essas palavras a seus conceitos. Para o autor, a forma mais simples de estabelecer essas diferenças seria por sentidos de oposição binária, como em noite/dia. Embora essa proposta de distinção tenha parecido simplista a críticos, Hall observa que essa atenção às oposições binárias levou Saussure à revolucionária proposição de que a linguagem consiste em significantes, mas para produzir

sentido, os significantes devem estar organizados em um “sistema de diferenças” e é a diferença entre os significantes que realmente significa.

Sendo a relação entre o significante e o significado fixada por códigos culturais e, portanto, não permanente, é possível que as palavras mudem seus sentidos e os conceitos (significados) aos quais elas se referem também possam sofrer alterações. Considera Hall que, historicamente, toda transformação altera o mapa conceitual da cultura, levando diferentes culturas, em diferentes momentos da história, a classificar e pensar sobre o mundo de maneira totalmente diversa. Hall relata como exemplo a palavra “preto”, que por muito tempo, nas sociedades ocidentais, foi associada a tudo que era pejorativo. A partir do lançamento de um *slogan* que se tornou famoso com a frase “Preto é bonito”, na década de 60, nos Estados Unidos, foi o significante *preto* levado a um sentido exatamente oposto às associações prévias.

De acordo com Saussure, não somente cada língua produz um conjunto diferente de significantes, mas também, de maneira distinta, produz um conjunto de significados. Para ele, a língua tem um modo distinto e arbitrário de organizar o mundo em conceitos e categorias. Em relação à teoria da representação e entendimento sobre cultura, o argumento citado conduz ao reconhecimento de que todos os sentidos são produzidos dentro da história e da cultura, não podem ser finalmente fixados e estão, portanto, permanentemente sujeitos à mudança. Sendo arbitrário, o signo é totalmente sujeito à história e um significado é o resultado contingente de um processo histórico. Segundo Hall, esse enfoque desprende o sentido, quebrando qualquer vínculo natural e inevitável entre significante e significado, abrindo a representação para o constante jogo de deslizamento do sentido, para uma também constante produção de novos sentidos e novas interpretações.

Para “captar o sentido”, então, torna-se necessário um processo ativo de interpretação. O sentido deve ser ativamente “lido” ou “interpretado” e, como consequência, há uma imprecisão necessária e inevitável sobre a linguagem. Hall observa que o sentido captado nunca é exatamente igual ao sentido dado pelo enunciador. Fazer uso da linguagem significa acessar todos os tipos de sentidos que nela estão presentes e quem a usa não pode impedir inteiramente que conotações negativas retornem à mente de quem lê ou interpreta um enunciado, independentemente da intenção comunicativa. Em toda interpretação ocorre o denominado deslizamento de sentido, quando outros sentidos conferem à afirmação ou ao texto um sentido diferente do que o emissor pretendia. Sendo assim, a interpretação é um aspecto essencial do processo pelo qual o sentido é dado e tomado, tornando o leitor tão importante quanto o escritor na produção do sentido. Nesse ponto, Hall retoma a afirmação que todo significante dado ou

codificado com significado tem que ser significativamente interpretado ou decodificado pelo receptor (Hall, 1980).

De acordo com Hall (2016), a linguagem foi dividida por Saussure em duas partes: a primeira se refere a regras e códigos gerais do sistema linguístico e pode ser utilizada como meio de comunicação uma vez seja compartilhada por seus usuários. As regras consistem em princípios aprendidos quando se aprende a linguagem e habilitam quem os utiliza a dizer o que deseja. O autor chama a atenção para a linearidade aí observada, correspondente a uma estrutura de linguagem subjacente, determinada por regras específicas que permitem a criação de sentenças bem formadas. Esse sistema, chamado por Saussure de *langue*, (o sistema de linguagem) corresponde à parte social da linguagem e poderia ser analisado como ciência, devido à sua natureza fechada, limitada. Sua investigação da linguagem no nível de “estrutura profunda” fez com que Saussure e seu modelo de linguagem fossem considerados estruturalistas. No português, a ordem comumente utilizada é a de sujeito-verbo-objeto (“Maria leu o livro”).

A segunda parte, considerada como superfície da linguagem e chamada de *parole* por Saussure, é formada pelos chamados atos particulares de fala ou do pronunciamento, escrita ou desenho que são criados por um interlocutor ou escritor real ao utilizar-se da estrutura e das regras da *langue*.

De acordo com Hall (2016), foi exatamente essa combinação do caráter fechado e estruturado da linguagem no nível de suas regras e leis – que teria habilitado seu estudo científico com a capacidade humana de ser livre e imprevisível nos atos de fala – que atraiu a atenção de vários pesquisadores para o modelo de linguagem proposto por Saussure. Sua concepção da linguagem teria rompido com a noção de senso comum de como a linguagem funciona. No entendimento vulgar, a linguagem viria do interlocutor ou escritor individual, e assim, o autor ou criador do sentido seria o sujeito que fala ou escreve. Porém, ao separar a parte social da linguagem (*langue*) do ato individual de comunicação, Saussure (2012) chama a atenção para a linguagem como fato social, como funciona e no papel que representa na produção de sentido:

[...] de acordo com o modelo de Saussure, cada afirmação autoral só se torna possível porque o “autor” compartilha com outros usuários da linguagem as regras e códigos comuns do sistema a *_langue_*, que permite que eles se comuniquem um com o outro significativamente. O autor decide o que ela quer dizer. Mas ela não pode “decidir” usar ou não as regras da linguagem se ela quer ser compreendida. Nós nascemos em uma linguagem, seus códigos e sentidos. A linguagem para Saussure é, portanto, um fenômeno social, que não pode ser uma questão individual, já que não é possível inventar as regras da linguagem individualmente, para nós mesmos, nos nossos

códigos compartilhados, no sistema da linguagem, não na natureza ou no sujeito individual. (Hall, 2016, p. 62)

Para Bronckart, a posição interacionista foi defendida por grande número de autores no início do século XX, porém, é na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929/1977), de Volochinov, que pode ser encontrada uma apresentação mais precisa desse interacionismo e também os princípios da teoria de Volochinov, que pretendia fundar uma filosofia da linguagem articulada com o marxismo. Três princípios fundamentam essa teoria:

- a) toda produção ideológica é de natureza semiótica, de fato, as ideias remetem a referentes, mas esses têm uma realidade independente e são de uma outra ordem, diferente da ordem do mundo dos conhecimentos e, portanto, constituem-se necessariamente, como signos dessas entidades referidas;
- b) esses signos-ideias não podem ser provenientes de uma consciência individual: são produto da interação social e são condicionados por essa interação e, devido a esse estatuto, apresentam sempre um caráter dialógico, inscrevendo-se em um horizonte social e dirigindo-se a um auditório social:
Os signos emergem em definitivo do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. (1977, p. 28)
[...] toda palavra comporta duas faces, ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que é dirigida a alguém. Ela é exatamente o produto da interação do locutor com o ouvinte. (ibid., p. 123)
- c) todo discurso interior, todo pensamento ou toda consciência apresenta, portanto, um caráter social, semiótico e dialógico:
E a consciência individual é, por si mesma, plena de signos. A consciência só se torna consciência quando se torna plena de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, só no processo social. (ibid., p. 28)

Os estudos de Bronckart (2006) se inscrevem num movimento contemporâneo, chamado pelo próprio autor de interacionismo sociodiscursivo. De acordo com o autor, esse quadro apresenta três níveis de análise:

O primeiro nível de análise diz respeito às dimensões da vida social que, para um indivíduo, constituem-se como pré-construídos históricos, que são os seguintes: a) as formações sociais com os processos que a constituem e os fatos que elas geram (instituições, valores, normas); b) as atividades coletivas gerais (ou atividades não languageiras), enquanto quadros que organizam o essencial das relações entre os indivíduos e seu meio ambiente; c) as atividades de linguagem, que comentam as atividades gerais, explorando uma língua natural e que se materializam em diversas categorias de textos; d) os mundos formais (conferir Habermas, 1987), ou estruturas de conhecimentos coletivos que tendem a se abstrair dos determinismos da atividade e da textualidade, para se organizarem segundo diferentes regimes lógicos. (BRONCKART, 2006, pp. 128-129)

O segundo nível de análise são processos deliberados, chamados de processos de mediação formativa, através dos quais os que chegam são integrados por adultos à somatória de pré-construídos no ambiente sociocultural. Refere-se também ao conjunto de processos de controle e avaliação de procedimentos verbais e não verbais aplicados no decorrer da vida dos

indivíduos e que acontecem, principalmente, nas escolas. Um terceiro nível analisa os efeitos causados pelas mediações formativas sobre os indivíduos e subdivide-se em duas questões: a primeira trata das condições de transformação do psiquismo sensório-motor, herdado em pensamento consciente e segundo o autor, resultado da interiorização das propriedades estruturais e funcionais dos signos linguísticos, conforme descritos por Saussure. A outra questão se relaciona às condições de desenvolvimento das pessoas e de suas capacidades ativas no contexto de trocas entre representações individuais e coletivas, através dos pré-construídos. Para Bronckart, que considerou as contribuições de Saussure importantes para o entendimento da perspectiva interacionista, a estrutura dos significados apresenta, necessariamente, um caráter histórico-social e, apoiando-se no pensamento saussuriano, afirma:

Essa análise mostra, sobretudo, que as relações de significações estabelecidas em uma língua não têm nenhum fundamento natural (isto é, nas propriedades dos universos de referência envolvidos), mas, sim, que têm seu fundamento apenas no sistema de interações sociais; o sistema da língua é dependente do sistema social e é unicamente este que constitui o interpretante último de todas as relações que se atestam no sistema da língua. (BRONCKART, 2006, p. 134)

Para que ensinamos o que ensinamos? Para que as crianças aprendem o que aprendem? Para Geraldi (1984), em se tratando do ensino de língua portuguesa, a resposta ao que se indaga abrange uma concepção de linguagem e também uma postura relacionada à educação. Fundamentalmente, há três concepções da linguagem que são descritas pelo autor. Na primeira concepção, a linguagem é vista como expressão do pensamento e, nela, se alguém não consegue se expressar, significa que também não pensa; na segunda concepção, que está ligada à teoria da comunicação, a linguagem é vista como instrumento de comunicação e a língua como código útil à transmissão de mensagens.

Na terceira concepção da linguagem, considerada como perspectiva para as discussões do autor, a linguagem é uma forma e também um lugar de interação humana. “Através dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala” (GERALDI, 1984, p. 43). Nesta concepção, exige-se uma postura educacional diferenciada, pois nela os falantes passam a ser sujeitos e a linguagem situa-se como lugar de relações sociais. A existência da língua, assim, somente se justifica no jogo que se joga em sociedade e onde ela funciona. Para o autor, a língua e sua existência dependem do jogo praticado em sociedade e é no interior de seu funcionamento que as regras desse jogo podem ser estabelecidas.

4.2 O componente nos documentos oficiais da educação

O componente Língua Portuguesa na BNCC (BRASIL, 2018) dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas, em grande parte, ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Evidencia-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1997, p. 22). Esse olhar, presente nas orientações para o ensino do componente Língua Portuguesa na BNCC, busca, no entanto, observar as recentes transformações das práticas de linguagem motivadas principalmente pelo desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), apontando a abordagem das práticas contemporâneas de linguagem como essenciais para diminuição da desigualdade na participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal.

Nos PCN (BRASIL, 1997, p. 40), referência para as discussões curriculares da área, lemos que a linguagem oral deve ser trabalhada na escola no interior de atividades significativas, como: debates, seminários, realização de entrevistas, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão discursos políticos, defesa de opiniões, pois mediante elas, é possível dar sentido e função ao trabalho com a oralidade em seus mais amplos aspectos, tais como: entonação, dicção, gestos e postura que, no caso da linguagem oral, têm papel complementar para conferir sentido à mensagem e desempenhar sua competência discursiva (falar, escutar, ler e escrever) nas diversas situações de interação. No documento (BRASIL, 1997, p. 26), “[...] a questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido.”.

Nas orientações da BNCC quanto à abordagem de Língua Portuguesa nos Anos Finais, destaca-se que, nessa etapa de ensino, a continuidade da formação para a autonomia se fortalece, aumentando o protagonismo do aluno em práticas de linguagem dentro e fora da escola. Dentre os campos de atuação considerados para esse segmento no documento oficial, destacamos o campo da vida pública, no qual se busca, conforme se orienta, promover uma formação que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e a proliferação de discursos de ódio, que possa promover uma sensibilidade para com os fatos que afetam

drasticamente a vida de pessoas e prever um trato ético com o debate de ideias. Nesse campo, também, ganham espaço os textos que regulam o convívio social, de forma significativamente contextualizada aos locais em que os preceitos são produzidos. Trata-se de promover uma consciência dos direitos, uma valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade.

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho, reiterando a perspectiva enunciativo-discursiva em sua abordagem, de forma a relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67). Evidenciando a cultura digital, novas linguagens e múltiplos letramentos, a BNCC orienta que a abordagem com os textos deve ser feita de forma vinculada a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades deve estar relacionado ao uso significativo da linguagem nas práticas de leitura, escrita e escuta de textos em diversas mídias e semioses.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de maneira que lhes possibilite uma participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens, desenvolvendo competências específicas a serem desenvolvidas na aprendizagem de Língua Portuguesa que podem ser observadas no quadro a seguir:

Quadro 5 – Competências específicas da área de Língua Portuguesa

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: BRASIL, 2018.

4.3 A prática de oralidade como objeto de conhecimento na aprendizagem e preparo do aluno para a vida pública

Embora as orientações curriculares na BNCC sejam as de que conteúdos de Língua Portuguesa não sejam tomados como um fim em si mesmo, mas que permitam a ampliação de capacidades de uso da língua/linguagens em práticas situadas de linguagem, Rojo (2013) mostra a existência de um enraizamento de práticas escolares de letramento sedimentadas em escolas e materiais didáticos. Nelas, as propostas de letramentos têm caráter normalizador, regulador e objetivante da forma social escritural. A busca pela norma e pela forma tem sido prioridade, tanto em leitura e produções textuais (ficando as abordagens discursivas e de réplica ativa em

segundo plano) como em atividades de reflexão sobre a língua que, segundo a autora, são pautadas pela gramática normativa e baseiam-se na forma culta da língua padrão, não se explorando nesse trabalho as distintas variantes sociais e geográficas em uso. Para Rojo,

Todas essas constatações fazem ver que as propostas escolares para os letramentos ignoram e ocultam as formas sociais orais em favor, decididamente, das formas escriturais. Essa abordagem é apresentada a uma população escolar enraizada em formas sociais orais de interação, ainda que tramadas às formas letradas – sobretudo, em centros urbanos –, como, por exemplo, a larga preferência pelo jornalismo televisivo, ao invés do impresso; pela novela folhetinesca de TV, ao invés da leitura do romance; pela música, ao invés da poesia; pela instrução oral (nos serviços telefônicos de atendimento ao consumidor), ao invés da leitura de manuais de instrução (ROJO, 2013, p. 16).

Essas ponderações se tornam fundamentais na elaboração de propostas educativas quando se leva em conta o que é apropriado para se abordar e também os fatores de diversidade local e conectividade global presentes no contexto vivido pela população escolar, imersa em formas sociais orais de interação.

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como 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. Envolve também 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, 2018, p. 79).

O tratamento das práticas orais compreende: consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana; compreensão de textos orais; produção de textos orais; compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos e à relação entre fala e escrita. (BRASIL, 2018).

Sobre a relação entre fala e escrita, Marcuschi (2001) traz importantes esclarecimentos. Até os anos 80, a oralidade e a escrita eram examinadas como opostas, enquanto predominava a noção de supremacia cognitiva da escrita. Essa visão mudou e a concepção atual é a de oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais, sendo o letramento visto como processo de aprendizagem social e histórica da leitura e escrita em contextos informais e para fins utilitários. Observa-se que, sob o ponto mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve, e apresenta-se a seguinte indagação: que tipo de valorização se dá à

escrita e à oralidade na vida diária? Para o autor, seja qual for a resposta, ela deve partir de dois pressupostos: primeiro, fala e escrita são atividades comunicativas e práticas sociais situadas; segundo, em ambos os casos, temos um uso real da língua.

A oralidade, definida por Marcuschi como “[...] prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”, tem sido negligenciada pela escola, segundo o autor (2001, p. 24), e isso tem causado sérios problemas, uma vez que ela tem relação direta com o modo pelo qual a escrita é percebida. O autor considera “[...] bastante interessante refletir melhor sobre o lugar da oralidade hoje, seja nos contextos de uso da vida diária ou nos contextos de formação escolar formal”. Para o psicólogo suíço Bernard Schneuwly, considerado um dos maiores estudiosos sobre o Desenvolvimento da Oralidade, os gêneros da fala teriam aplicação direta em vários campos da vida social. Em entrevista à revista Nova Escola em 2002, afirmou que “[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais” (RATIER, 2008, p. 1).

O caráter oral da linguagem tem sido alvo de estudos minuciosos nos mais variados campos do conhecimento e se destacam, nesse sentido, os estudos de Ong (1998), que classificou como “oralidade primária” a que é proveniente de cultura na qual se desconheça totalmente a escrita ou impressão, e como oralidade secundária, também chamada de “nova oralidade”, aquela que se fortalece com o uso de dispositivos eletrônicos, os quais necessitam da escrita e impressão para que possam existir e funcionar. De acordo com o autor, atualmente, inexistente uma cultura oral que seja totalmente primária. Para Ong, a concepção da linguagem como fenômeno oral configurou-se como algo inevitável e óbvio:

Os seres humanos comunicam-se de inúmeras maneiras, fazendo uso de todos os seus sentidos: tato, paladar, olfato e especialmente visão, assim como audição (Ong 1967b, pp.1-9). Algumas comunicações não-orais são extremamente ricas – a gestual, por exemplo). Contudo, num sentido profundo, a linguagem, o som articulado, tem importância capital. Não apenas a comunicação, mas o próprio pensamento estão relacionados de forma absolutamente especial ao som. Todos nós ouvimos dizer que uma imagem vale mil palavras. No entanto, se essa afirmação é verdadeira, por que ela é feita com palavras? Porque uma imagem vale mil palavras apenas em certas condições especiais – que comumente incluem um contexto de palavras em que está situada a imagem. (ONG, 1998, p. 15).

A despeito das importantes possibilidades abertas pela escrita, todos os textos escritos relacionam-se direta ou indiretamente ao mundo sonoro, que é considerado por Ong como habitat natural da linguagem, não podendo a escrita prescindir da oralidade. Ressaltando a

importância da oralidade, o autor afirma que “a expressão oral pode existir – e na maioria das vezes existiu – sem qualquer escrita; mas nunca a escrita sem a oralidade”.

Em *Da Fala para Escrita*, Marcuschi (2001) afirma existirem atualmente variadas tendências que tratam das relações entre fala e escrita. Ele coloca como questão a indagação de Stubbs (1986), a saber, se as relações entre fala e escrita são uniformes, constantes e universais, ou se elas são diversificadas na história, no espaço e nas línguas. Então, o autor nos apresenta as tendências citadas, com o objetivo de identificar problemas e sugerir uma linha de tratamento que pode ser mais frutífera, menos comprometida com o preconceito e a desvalorização da oralidade de uma maneira geral. São elas:

Quadro 6 – Tendências das Relações entre Fala e Escrita

Tendências	Conceituações
Dicotomias estritas	Tendência mais tradicional entre os linguistas, é a que se dedica “à análise das relações entre as duas modalidades de uso da língua e percebe, sobretudo, as diferenças na perspectiva da dicotomia” e, em se tratando das dicotomias estritas, a análise se volta para o código e permanece na imanência do fato linguístico.
Visão culturalista	O que mais se observa é a natureza das práticas de oralidade <i>versus</i> escrita e as análises são de caráter cognitivo, antropológico ou social; desenvolve-se uma fenomenologia da escrita e seus efeitos enquanto organização e produção do conhecimento.
Perspectiva variacionista	Esta terceira tendência estaria talvez entre as duas primeiras: observa o papel da escrita e da fala a partir dos processos educacionais e propõe o tratamento da variação entre padrão e não padrão linguístico no ensino formal.
Perspectiva sociointeracionista	Neste modelo, fala e escrita são vistas num <i>continuum</i> textual. Ele tem a vantagem de perceber com maior clareza a língua como fenômeno interativo e dinâmico, voltado para as atividades dialógicas que marcam as características mais salientes da fala, tais como as estratégias de formulação em tempo real.

Fonte: Marcuschi, 2001.

Marcuschi ressalta que é a “visão sociointeracionista” que trata das relações entre fala e escrita dentro de uma perspectiva dialógica, embora não forme um conjunto teórico sistemático e coerente. A dialogicidade, os usos estratégicos, as funções interacionais, o envolvimento, a situacionalidade, a coerência e a dinamicidade são fundamentos dessa perspectiva que se evidenciam.

Torna-se possível, também, a análise dos fenômenos de compreensão em interações presenciais e naquelas entre leitor e texto escrito, de forma a identificar especificidades internas à atividade de construção de sentidos. Percebendo estratégias de organização textual-discursiva preferencial na modalidade falada e escrita, de forma significativa, essa visão tem sido fortemente representada no Brasil por Preti (1991, 1993), Koch (1992), Marcuschi (1986, 1992, 1995), Kleiman (1995a) e Urbano (2000) e se destacam os trabalhos de Koch (1992), que tratam da interação realizada na fala e na escrita e sobre a construção de sentidos na atividade textual-discursiva (1997). Há também um exemplo típico desta tendência no ensaio sobre a retextualização (MARCUSCHI, 2000).

Uma preocupação presente na perspectiva interacionista é, segundo Marcuschi (2000), considerar “os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais”. Essa perspectiva, que é orientada numa linha discursiva e interpretativa, apresenta análises relevantes que distinguem as diversidades de formas textuais em forma de conversações e em monólogos que poderiam determinar preferências básicas em perspectivas da relação fala e escrita. Nesse sentido, o autor comenta:

[...] discorrer sobre as relações entre oralidade/letramento e fala/escrita não é referir-se a algo consensual nem mesmo como objeto de análise. Trata-se de fenômenos de fala e escrita enquanto relação entre fatos linguísticos (relação fala-escrita) e enquanto relação entre práticas sociais (oralidade *versus* letramento). As relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotomias estanques. (MARCUSCHI, 2001, p. 34).

Assim, as categorias linguísticas não são consideradas como “dadas *a priori*”, porém, sua construção se dá de forma interativa e relacionada a fatos culturais. A análise dos gêneros textuais e seus usos na sociedade, os fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita que possibilitam a produção de coerência como atividade entre leitor/ouvinte e texto que são relevantes nessa visão.

4.4. Multiletramentos

De acordo com Rojo (2013), com o aumento do uso das novas tecnologias na comunicação, os textos são cada vez menos escritos; afinal, o texto escrito não é mais o principal em alguns gêneros. Em jornais, por exemplo, a diagramação está mais sofisticada, mudança perceptível pela não utilização de letras, mas pelo apoio em imagens para apresentar

textos escritos. Na comunicação, existem formatos que levam em conta a relação da imagem com a escrita e até mesmo da imagem com o movimento. Essas mudanças propiciaram a ideia dos multiletramentos que abarca os letramentos da letra, da imagem e do som e que, segundo a autora, se relacionam à reflexão sobre a conveniência de uma Pedagogia dos Multiletramentos.

A necessidade de uma Pedagogia dos Multiletramentos foi, em 1996, afirmada pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (doravante, GNL), um grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos na cidade de Nova Londres (daí o nome do grupo), em Connecticut (USA), após uma semana de discussões, publicou um manifesto em seu favor intitulado *A pedagogy of multiliteracies – Designing social futures*.

Neste manifesto, o grupo afirmava a necessidade de que a escola tomasse a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes em sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devidos às novas TICs, e de que levasse em conta e incluísse nos currículos a grande variedade de culturas presentes já nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade, com o outro (ROJO, 2012, p. 11).

Não se trata de método ou de uma abordagem de ensino, mas sim de pensar a educação de forma apropriada à contemporaneidade, em especial a educação linguística. Sobre a definição de multiletramentos, Rojo (2013, p. 14) esclarece que

O conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

Nesse sentido, reconhecendo a importância da multiplicidade de textos e de mídias da atualidade para as práticas contemporâneas da linguagem, a BNCC contempla a cultura digital, como abordagem relevante para o currículo e para a formação do aluno na modernidade

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição (BRASIL, 2018, p. 19).

Valente (2019) questiona o ensino oferecido atualmente aos estudantes nas instituições escolares, afirmando que não se trata de nada muito diferente ou inovador: “Pelo contrário, ainda oferecem uma educação tradicional, baseada na informação que o professor transmite e

em um currículo que foi desenvolvido para a era do lápis e papel” (VALENTE, 2019, p. 18). Essa visão é corroborada por Sacristán (2013) que, ao refletir sobre a pertinência dos objetivos educacionais em relação ao currículo, afirmou ser “[...] preciso insistir que os significados dos objetivos educacionais não podem estar circunscritos aos conteúdos dos limites estabelecidos pelas tradições acumuladas nas disciplinas escolares” (SACRISTÁN, 2013, p. 23), considerando que tais tradições e seus conteúdos resultam de outras tradições que podem e devem ser alvo de revisões e modificações. Acerca dos conteúdos disciplinares, Valente opina que

A questão, portanto, não é alterar os conteúdos disciplinares, mas, sim, a maneira como eles devem ser trabalhados. A sala de aula deve ter uma dinâmica coerente com as ações que desenvolvemos no dia a dia, cada vez mais mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Essas tecnologias já fazem parte da nossa vida e já transformaram a maneira como lidamos, por exemplo, com o comércio, os serviços, a produção de bens, o entretenimento e a interação social. (VALENTE, 2019, p. 19)

As mudanças causadas pelo uso de tecnologias e da internet transformaram o mundo e a forma como acontece a relação com as pessoas e a interação com o mundo. Essas transformações afetam não somente o que cada um é, como é, o que faz como indivíduo e como sociedade, constituindo o que se tem denominado de cultura digital. Valente (2019) afirma que, embora quase todos os segmentos sociedade façam parte dessa nova cultura, a educação ainda é um dos setores não pertencentes à cultura digital, apesar de a maioria dos alunos já disporem de tecnologias e as utilizarem para realizar praticamente tudo o que fazem. Nesse sentido, o autor chama a atenção para a expressão “divisor digital” (BUCKINGHAM, 2010 apud VALENTE, 2019, p. 24), que se refere “[...] ao abismo que existe entre o mundo da criança fora da escola e as práticas dos sistemas educacionais”. O autor destaca, também, as características das habilidades que devem ser contempladas na escola, nessa perspectiva.

As habilidades do Século XXI deverão incluir uma mistura de atributos cognitivos, intrapessoais e interpessoais como colaboração e trabalho em equipe, criatividade e imaginação, pensamento crítico e resolução de problemas, que os estudantes aprenderão por intermédio de atividades mão na massa, realizadas com o apoio conceitual desenvolvido em diferentes disciplinas. Essa é a competência que se espera dos profissionais que atuam na cultura digital (VALENTE, 2019, p. 24).

Sendo papel da educação promover a formação e o desenvolvimento humano global dos alunos, capacitando-os para construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária, a reflexão sobre conhecimentos a serem ensinados deve levar em conta, também, conceitos que se referem à forma como esses

conhecimentos são assimilados, como o conceito de aprendizado potencial que ocorre em eventos de aprendizagem, em que educando e educador/a convergem sua atenção para iguais objetivos de aprendizagem e de aprendizado incidental que corresponde a um aprendizado, o qual não foi alvo de intencionalidade ou planejamento (MENDES; SALGADO, 2017, p. 603) e é resultado de outra atividade. Nessa reflexão, sobretudo, devem ser considerados os sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem, focalizando suas necessidades de maneira adequada ao seu modo e ritmo de aprendizagem. Nessa direção, Rojo argumenta

[...] precisamos pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender. Ao invés de impedir/disciplinar o uso do internetês na Internet (e fora dela), posso investigar por que e como este modo de se expressar por escrito funciona. Ao invés de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia (ROJO, 2012, p. 27).

Segundo Rojo (2012), na contemporaneidade, uma educação linguística adequada ao alunado multicultural na perspectiva do multiletramento deve oferecer aos alunos projetos de futuro que contemplem três aspectos: diversidade produtiva, referindo-se ao ambiente de trabalho, pluralismo cívico no âmbito da cidadania e identidades multifacetadas, em relação à vida pessoal.

5 METODOLOGIAS ATIVAS

O conceito de “metodologias” é definido por José Moran (2018) como diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas, enquanto as “metodologias ativas” são definidas como estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. Para o autor, as metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações (MORAN, 2018, p. 4). Para José Valente, as metodologias ativas são alternativas pedagógicas que centralizam todo o processo de ensino e de aprendizagem no educando, “envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas” (VALENTE, 2017). O autor afirma que a proposta de descentralização do ensino com foco no professor não se trata de algo recente e comenta:

No início do século passado, John Dewey concebeu e colocou em prática a educação baseada no processo ativo de busca do conhecimento pelo estudante, que deveria exercer sua liberdade. Para Dewey, a educação deveria formar cidadãos competentes e criativos, capazes de gerenciar sua própria liberdade. Sua proposta era a de que a aprendizagem ocorresse pela ação, o *learning by doing*, ou aprender fazendo, *hands-on* (VALENTE, 2019, p. 99).

Passados mais de 100 anos, devido à grande disseminação da informação através das mídias digitais e a implementação de pedagogias alternativas sendo facilitada pelas tecnologias, observa-se o uso de metodologias ativas nos processos educativos de forma crescente. Nesse processo, é possível observar que o professor deixa de ter a função de único transmissor de informação, principalmente nos cursos de nível superior, uma vez que os estudantes dessa etapa de ensino, em geral, têm acesso às tecnologias digitais, são mais conscientes quanto ao que desejam aprender e possuem a motivação necessária à adoção de uma postura desejável na aprendizagem ativa.

Valente esclarece que essas metodologias voltadas para a aprendizagem correspondem a várias técnicas, procedimentos e processos, das quais os professores lançam mão a fim de que sirvam de apoio e ajuda na aprendizagem dos alunos. São ativas porque se tratam de práticas pedagógicas que envolvem os alunos em situações reais de aprendizagem, nas quais os aprendizes é que são o centro do processo, é onde os estudantes podem exercitar sua autonomia e protagonismo. As metodologias promovem, então, a ação, o pensamento e a conceituação a partir das atividades realizadas, assim como a construção de conhecimentos relacionados a elas. Essa abordagem possibilita também o desenvolvimento da capacidade crítica, reflexão sobre

práticas realizadas, apresentação e devolutiva de *feedback*, interação com colegas e professores e, ainda, a exploração de atitudes e valores individuais.

A aprendizagem baseada em projetos (*project-based learning* – PBL); a aprendizagem por meio de jogos (*game-based learning* – GBL); o método do caso ou discussão e solução de casos (*teaching case*); e a aprendizagem em equipe (*team-based learning* – TBL) , conforme Valente, são estratégias que têm sido utilizadas na implementação das metodologias ativas e embora algumas dificuldades tenham se apresentado nessa empreitada, sua superação tem sido possível conforme as tecnologias digitais vêm sendo utilizadas nessa implantação. Bacich e Moran (2018, p. 29) observam que “essas tecnologias têm alterado a dinâmica da escola e da sala de aula, modificando, por exemplo, a organização dos tempos e espaços da escola, as relações entre o aprendiz e a informação, as interações entre alunos e entre alunos e professor”. A incorporação das TDIC nessa evolução das metodologias ativas é que levou, enfim, ao que se designa atualmente como *blended learning*, ou ensino híbrido.

A aprendizagem no contexto das metodologias ativas com o apoio de tecnologias digitais avançadas se constrói, conforme Moran (2018), num processo equilibrado entre três movimentos principais: construção individual, grupal e orientada. A aprendizagem personalizada se adapta aos ritmos e necessidades de cada indivíduo; a aprendizagem colaborativa permite a aprendizagem em grupos afins na forma presencial ou virtual; a aprendizagem por orientação acontece na interação com profissionais mais experientes.

Moran afirma que “as metodologias ativas num mundo conectado e digital se expressam através de modelos de ensino híbridos, *blended*, com muitas possíveis combinações”. Sendo assim, misturar técnicas, estratégias, recursos, aplicativos corresponde a colocar em prática e facilitar a aprendizagem ativa. O autor observa que além de misturar é importante diversificar essa prática, buscando surpreender os alunos e não permitir que esses processos se tornem rotineiros ou previsíveis para eles. Na construção de ambientes de aprendizagem ativa em sala de aula, Moran (2018) destaca as seguintes estratégias:

- Discussão de temas e tópicos de interesse para a formação profissional.
- Trabalho em equipe com tarefas que exigem colaboração de todos.
- Estudo de casos relacionados com áreas de formação profissional específica.
- Debates sobre temas da atualidade.
- Geração de ideias (*brainstorming*) para buscar a solução de um problema.
- Produção de mapas conceituais para esclarecer e aprofundar conceitos e ideias.
- Modelagem e simulação de processos e sistemas típicos da área de formação.

- Criação de sites ou redes sociais visando aprendizagem cooperativa.
- Elaboração de questões de pesquisa na área científica e tecnológica.

Uma metodologia ativa importante nesse contexto é a aula invertida, que ocorre ao se inverter o processo. Os dados básicos sobre determinado conteúdo podem ser pesquisados pelo aprendiz de maneira flexível e o acesso aos dados de maior complexidade pode ser feito com o auxílio do professor e/ou de colegas. Apoiando-se no relatório *Flipped Classroom Field Guide*, José Moran (2018) apresenta as seguintes regras básicas para inverter a sala de aula:

1) as atividades em sala de aula envolvem uma quantidade significativa de questionamento, resolução de problemas e de outras atividades de aprendizagem ativa, obrigando o aluno a recuperar, aplicar e ampliar o material aprendido *on-line*;

2) Os alunos recebem *feedback* imediatamente após a realização das atividades presenciais;

3) Os alunos são incentivados a participar das atividades *on-line* e das presenciais, sendo que elas são computadas na avaliação formal do aluno, ou seja, valem nota;

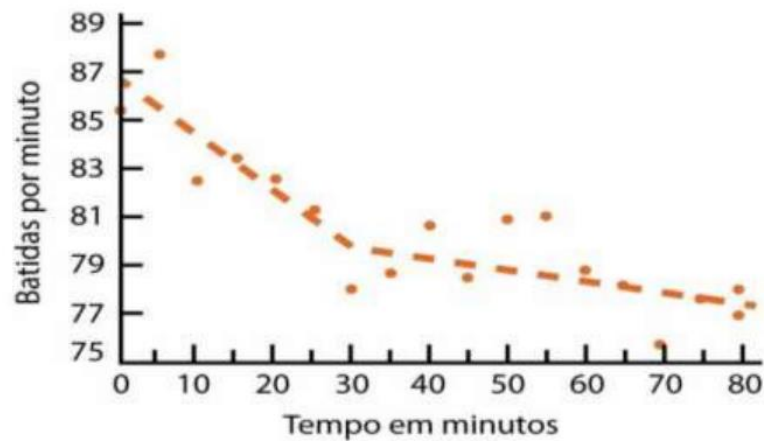
4) tanto o material a ser utilizado *on-line* quanto os ambientes de aprendizagem em sala de aula são altamente estruturados e bem planejados.

A combinação da aula invertida com atividades contextualizadas à realidade do aluno, como jogos, permite que os alunos aprendam fazendo, juntos e no próprio ritmo e possibilita um caminho importante para a aprendizagem ativa. Um outro caminho é a investigação ou ABIn – Aprendizagem baseada na Investigação, quando sob orientação e utilizando os métodos indutivos e dedutivos, os alunos buscam questões e problemas, seu entendimento e também as possíveis soluções.

A aprendizagem ativa também pode ocorrer através da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) ou Aprendizagem Baseada em Projetos, que podem ser desenvolvidos dentro de cada disciplina, podem ser interdisciplinares (os chamados projetos integradores) ou ainda projetos transdisciplinares.

Apoiando-se em estudos de Blight (2000), Camargo apresenta pesquisas que demonstram a desmotivação dos alunos em uma aula tradicional: quanto mais tempo em uma aula dessa forma, mais sua frequência cardíaca se reduz, levando a situações nas quais a atenção do aluno é diminuída e ele apresenta sono, devaneio ou distração, de acordo com o quadro 7.

Quadro 7 – Frequência cardíaca dos alunos na aula tradicional



Fonte: Blight (2000 apud CAMARGO; DAROS, 2018, p. 14).

A utilização de métodos ativos ou interativos torna mais efetiva a aprendizagem através de leituras, discussões e debates, ou seja, quando os alunos se sentem parte do processo de aprendizagem, o que pode ser verificado com o aumento da frequência cardíaca, conforme quadro 8.

Quadro 8 – Frequência cardíaca dos alunos em sala de aula com métodos interativos



Fonte: Blight, 2000 apud CAMARGO; DAROS, 2018, p.14.

Camargo & Daros (2018) esclarecem que o simples uso de tecnologia não se configura como metodologia ativa de aprendizagem, porém, metodologias ativas de aprendizagem se alicerçam na autonomia e protagonismo do aluno, estando seu foco no desenvolvimento de competências e habilidades, baseando-se na aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade. As metodologias ativas se apresentam, portanto, como meios possíveis para aprendizagens ativas e profundas, desenvolvimento de competências socioemocionais e

inovação no contexto educacional e ressignificação do papel do professor como orientador/mentor nesse processo.

5.1 Desafios à educação: promovendo desenvolvimento pleno em meio à pandemia

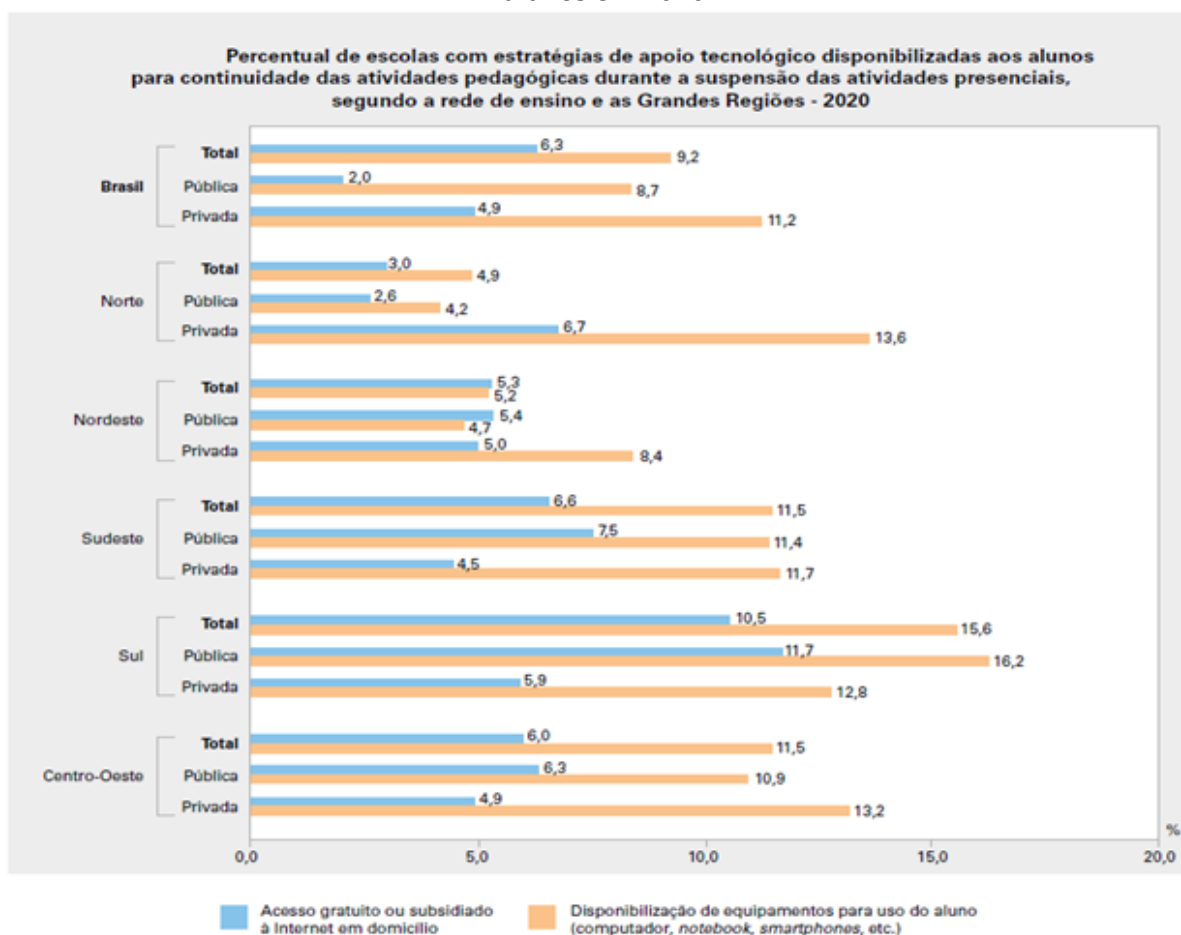
As mudanças impostas à educação brasileira no período de pandemia pelo Covid-19 trouxeram novas aprendizagens para todos os envolvidos no processo educacional e a consciência da necessidade desses conhecimentos na retomada desse processo, profundamente reconfigurado pela realidade. Essas transformações exigem, não somente da educação, mas também da sociedade e do poder público, uma reflexão voltada para ação e a mobilização de esforços no sentido de garantir o direito à educação de todas as crianças e adolescentes, principalmente em face das dificuldades criadas pelas novas circunstâncias pandêmicas. Sendo assim, é necessário ofertar apoio aos profissionais da educação na realização de seu trabalho e promover as condições necessárias à escola para que ela funcione e continue a exercer seu papel formador na sociedade.

De acordo com dados obtidos na pesquisa “Resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil” que visava coletar dados fundamentais para a compreensão das consequências da pandemia no sistema educacional brasileiro e que foi divulgada pelo INEP (2020) em 08 de julho de 2021, o percentual de escolas brasileiras que não retornaram às atividades presenciais no ano letivo de 2020 foi de 90,1%. Na rede federal, esse percentual foi de 98,4%, seguido pelas escolas municipais (97,5%), estaduais (85,9%) e privadas (70,9%). Em comparação ao cenário de diferentes países, em relação ao número de dias com as escolas fechadas, o Brasil teve um período expressivo de suspensão das atividades presenciais.

De acordo com relatório publicado pelo IBGE em 2021, a pandemia de Covid-19 representa a maior adversidade já enfrentada pela educação brasileira, especificamente quanto à garantia de acesso de crianças e adolescentes, de 4 a 17 anos de idade, à escola. Quando se trata de acesso à tecnologia, Internet e seus dispositivos, uma pesquisa anterior – PeNSE – realizada pelo mesmo órgão, mostrava que, em 2019, ano anterior à pandemia, apesar de o percentual de estudantes com idade entre 15 e 17 anos da rede pública com acesso à internet ser de 85,3%; em contrapartida, o percentual desses alunos com computador ou *notebook* em casa era de 50,4%, apontando que a presença simultânea de Internet e computador ou *notebook* contemplava, então, menos da metade dos estudantes, ou seja, 48,6%. Além disso, essa pesquisa mostrava desigualdades significativas entre estudantes de zona urbana e rural, de pele branca e preta ou parda e em relação ao nível de ensino da mãe.

Os resultados apurados, considerando a adoção de medidas de apoio tecnológico aos alunos pelas escolas públicas e particulares durante o ano letivo de 2020, de acordo com dados suplementares do Censo Escolar 2020 da educação básica, mostram que o percentual de escolas que ofertaram acesso gratuito ou subsidiado à internet nas casas dos estudantes foi de 6,3%; e equipamentos para uso do aluno (computador, *notebook*, *smartphones* etc.) foi de 9,2% (Gráfico 1), fato que pode ter alterado, de alguma forma, o quadro anteriormente observado. O relatório não apresenta o percentual de alunos que receberam esses benefícios; mostra, porém, a persistência da desigualdade entre escolas públicas e privadas e entre regiões brasileiras.

Gráfico 1 – Percentual de escolas brasileiras que ofereceram equipamentos tecnológicos aos alunos em 2020



Considerando uma classificação da educação em relação à evolução do ensino mediado por tecnologias, é possível observar que, hoje, acredita-se que a sociedade esteja vivenciando, em espaços educativos de qualidade, uma educação 4.0. Ela define-se como:

A Educação 4.0 é uma realidade atual devido ao cenário tecnológico que estamos inseridos, o que, aplicado na sala de aula, estimula não somente a troca de conhecimento, mas o fazer coletivo.

[...]

Cabe salientar que, nessa nova abordagem educacional, o aluno se autoinstrui, ou seja, aprende pelo esforço próprio, sem auxílio de professores ou orientadores, priorizando seu interesse para área de aprendizado ao qual o mesmo deseja. De fato, por acompanhar a indústria, destacando a Indústria 4.0, onde o objetivo da mesma é gerenciar máquinas utilizando a inteligência artificial, robótica, projeções 3D e etc., ao invés de manuseá-la, a Educação 4.0 vem proporcionando conhecimentos específicos para as “profissões do futuro” (SANTOS; OLIVEIRA; CARVALHO, 2019, p. 03).

Atualmente, considerando as necessidades educativas dos estudantes brasileiros, é crescente o anseio por uma Educação 5.0, que se constitui como uma abordagem educacional que se propõe a unir o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem com vistas ao preparo para o mercado de trabalho e, concomitantemente, a valorização do bem-estar do indivíduo, ressaltando suas habilidades cognitivas e contribuindo para sua consciência socioambiental. Sobre esse conceito, é possível observar que

O conceito de Educação 5.0 não elimina ou esgota as competências utilizadas e necessárias para educação 4.0, na realidade é uma evolução, uma continuidade no processo de ensino e aprendizagem alinhada com a Sociedade 5.0, onde os recursos como robótica, inteligência artificial, entre outros, integram áreas mais humanas para a gestão de pessoas, de forma que os recursos digitais convivam de forma harmônica com os recursos físicos, como o uso das tecnologias em cidades inteligentes, na preservação do meio ambiente, no desenvolvimento sustentável [...] (FONSECA, 2021, p. 9).

A implementação dessa proposta depende não somente da formação específica de profissionais para atuarem de forma eficiente ou do aporte dos recursos necessários pelas escolas brasileiras, mas depende, sobretudo, de uma mudança na orientação dos investimentos por parte do poder público. Nesse sentido, Reis observa:

O investimento em Educação e em C&T que temos hoje no Brasil está muito longe do mínimo necessário. Simultaneamente ao aumento dos investimentos, deve existir um entendimento de como funciona um ecossistema econômico, no qual a base está na Educação, na Ciência e na Tecnologia. Só com recursos humanos qualificados é que podemos ter uma indústria competitiva no ecossistema econômico mundial e que atenda à necessidade dos diversos setores da economia (como agronegócio, saúde, mobilidade, etc.) que cada vez mais demandam tecnologias da computação para serem competitivos, e se adequarem a uma Sociedade 5.0, onde haverá chips em qualquer lugar. Os planos de desenvolvimento econômico e sociais devem focar na educação, na pesquisa e no desenvolvimento em tecnologias de computação e eletrônica que possam construir um ecossistema no setor de TI, que tenha condições de fornecer os dispositivos e sistemas computacionais para o avanço dos diferentes setores da economia e que forneça as condições para o que o país possa transformar a nossa sociedade em uma Sociedade 5.0, com qualidade de vida para todos os cidadãos (REIS, 2020, p. 12).

O reconhecimento de que o avanço educacional, científico e tecnológico depende de decisões políticas é fundamental para entender as dificuldades implícitas nos desafios educacionais no Brasil e na orientação de caminhos a serem trilhados em busca de soluções e respostas positivas para o enfrentamento dos impactos da crise sanitária no ensino e na aprendizagem.

5.2 Cultura *maker* na educação

A inovação científica e tecnológica, uma realidade da contemporaneidade, sob a influência do Movimento *Maker*, vem modificando ações e posturas em diferentes setores da sociedade. Na educação, mostra-se como uma forma inovadora de explorar a capacidade humana para criar e construir. Atualmente, já se fala em uma Educação *Maker* e muitas escolas já investem na criação de espaços *Makers*, assim como na adoção de princípios do movimento. Na definição formulada por Soster, a Educação *Maker* se entende como:

Processo para guiar, instruir ou conduzir o educando para continuar sua própria educação com consciência da sua metacognição e visão crítica da sua situação atual (ou para transformá-la, caso desejado). Acontece em uma plataforma que estimula a expressão criativa na construção e compartilhamento de artefatos e produções intelectuais, através da promoção do desenvolvimento da autonomia, da identidade *Maker*, de conhecimentos poderosos e de habilidades em ferramentas, tecnologias, práticas e processos do contexto *Maker*, e demais áreas de conhecimento, de maneira integrada. (SOSTER, 2018, p. 133)

A possibilidade de utilizar essa nova forma de aprendizagem na educação configura-se como uma realidade, ainda que não se possa contar, nas escolas, com investimentos em espaços adequados com maquinários e instrumentos para esse fim ou caso a atividade pedagógica se circunscreva em áreas como a da Língua Portuguesa e/ou que possa servir-se de outros recursos físicos e tecnológicos para criação de um espaço *Maker* adaptado. Neste sentido, Moura comenta que:

[...] esta pesquisa entende que a Educação *Maker* seja toda e qualquer ação ou atividade, com viés educativo que, utilizando-se das Tecnologias, conduza um processo de prototipação/construção/manutenção de um produto, físico ou digital, relacionando tal processo a um conteúdo científico. Sua promoção é, geralmente, facilitada em ambientes de fabricação digital, tais como espaços *makers*, embora não exclusiva a estes locais. (MOURA, 2020, p. 25)

Para Moura (2020), experiências educacionais no processo de produção com tecnologia desenvolvidas nos espaços citados exigem uma nova conduta do trabalho docente e das competências do professor, o que provocará um repensar sobre a ação docente, em concordância com Freire, que afirmou que na “formação permanente dos professores, o

momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2006, p. 39). Esse repensar, esclarece o autor, abrange um ensino criativo e significativo do currículo.

O Movimento *Maker* nasceu tendo como cenário a evolução das novas tecnologias da informação e comunicação e como base a cultura do “Faça você mesmo”, do inglês *Do-it-Yourself* (DIY). O Movimento vem difundindo um conceito complementar à cultura, o *Do-it-with-others* (DIWO), que se traduz como “Faça com outros” (MOURA, 2020, p. 39). A Cultura *Maker* defende que qualquer pessoa pode construir, consertar, modificar e criar o que desejar e o compartilhamento das ideias com pessoas de interesse comum.

Uma característica dessa produção compartilhada é “o código aberto que permite o acesso e recriação/cocriação a qualquer um por meio do documento e manuais disponíveis na rede” (GAVASSA, 2015, p. 2) ou seja, as ideias e criações não pertencem unicamente a uma pessoa, todos podem modificá-las, melhorá-las e compartilhá-las. A criatividade e a inventividade são elementos integrantes dessa realidade e o trabalho, geralmente, é realizado em garagens das casas com os recursos disponíveis.

De acordo com Gavassa (2015, p. 2), os lançamentos da Revista *Maker Movement* e a Feira *Maker*, datados de 2005 e 2006, respectivamente, fortaleceram o Movimento *Maker*. Um “Manifesto *Maker*” também foi lançado, no qual os princípios que definem essa cultura são explicitados e estabelecem, principalmente, que todos podem ser *Makers*, produzirem o que desejarem, sendo criativos, trocando e compartilhando ideias. No fazer pedagógico o conceito também se mostra promissor em se considerando as perspectivas que abre para efetividade da aprendizagem. Gavassa assim afirma:

Aos poucos, essa cultura de aprendizagem e criação compartilhada vem se disseminando em todo o mundo ocidental principalmente, sendo que sua origem nos grupos sociais das redes sociais digitais tem motivado os especialistas em educação mediada por tecnologias a se dedicarem a conhecer melhor suas premissas e verificar como as mesmas podem auxiliar e enriquecer os processos de aprendizagem nos ambientes de educação formal. (GAVASSA, 2015, p. 2)

Num trabalho que se pretenda desenvolver a partir do conceito *Maker*, o aluno tem papel ativo no “aprender fazendo” e o papel do professor, principalmente o de formação tradicional, precisa ser objeto de reflexão para que possa incorporar os princípios do Movimento *Maker* à sua prática pedagógica e promover ações bem-sucedidas.

5.3 Ferramentas tecnológicas

Ambientes virtuais são desenvolvidos no sentido de facilitar o gerenciamento de cursos, conteúdos e disponibilização de materiais diversos como vídeos, textos, planilhas, questionários, fóruns, avaliações, entre outros. Interfaces diversas auxiliam para que as atividades pedagógicas sejam articuladas fazendo proveito das possibilidades que o ambiente virtual oferece e oportunizando a aprendizagem colaborativa e construção conjunta do conhecimento.

O número de interfaces de aprendizagem e de ensino cresce a cada dia, assim como a quantidade de usuários. Cada interface tem objetivos diversificados e se faz necessário estabelecer foco educacional e objetivos de aprendizagem ao se fazer a opção por esta ou aquela.

As ferramentas tecnológicas escolhidas para este projeto foram *WebQuest*, *Padlet* e *Podcast*, por se adequarem tanto à perspectiva de ensino híbrido como ao conceito de *Cultura Maker*, além de se ajustarem à proposta de desenvolvimento da oralidade.

A ferramenta *WebQuest* teve seu surgimento na década de 90. De acordo com Schneider e Oliveira (2015), trata-se de uma pesquisa orientada a respeito de um determinado tema e que se utiliza basicamente de recursos que podem ser encontrados na web. Embora não seja uma ferramenta recente, seu formato, principalmente devido à nova configuração das ferramentas Google, viabiliza a utilização de outras novas tecnologias como *QR Code*, games interativos e autonomia do aluno em gerenciar o próprio aprendizado.

WebQuest consiste em um dos recursos que possibilita o trabalho no modelo de ensino híbrido, focando o aprendizado e as necessidades do estudante. Tendo-se a opção do trabalho nos diferentes espaços escolares e ainda a possibilidade de realizar as tarefas e parte do trabalho em ambientes fora da escola, na biblioteca, no pátio da escola e em casa. (SCHNEIDER; OLIVEIRA 2015, p. 5)

A ferramenta *Padlet* consiste em um mural virtual no qual todos os alunos podem colaborar inserindo textos, imagens e vídeos, ou seja, podem trabalhar de forma colaborativa para um objetivo comum. Quando esse trabalho é publicado, quem visita a página também poderá postar comentários sobre os diversos conteúdos disponibilizados.

O *Podcast* se trata de uma mídia relativamente nova, semelhante a programas de rádio, porém, seu conteúdo pode versar sobre os mais diferentes assuntos, é disponibilizado em formato de episódios e o consumidor pode ouvi-lo *on-line* ou baixá-lo para escutar quando lhe convier. De acordo com Bottentuit Junior e Coutinho (2007), existem termos específicos que se relacionam ao conceito de *Podcast*. O termo “*podcast*”, por exemplo, pode se referir tanto

ao arquivo em áudio como à própria página ou site onde arquivos estão armazenados e disponíveis para serem baixados. “*Podcasting*” refere-se ao processo de gravação e publicação dos arquivos na web e a forma “*podcaster*” designa o indivíduo que produz, ou seja, quem cria e grava os arquivos em áudio. Quanto ao formato, a ferramenta é bem versátil:

Os *podcasts* podem ser áudio, vídeo e a combinação de imagem com locução, que Salmon e Edirisingha (2008) designam por *enhanced podcast*. O *podcast* em vídeo é designado por *vodcast* (Salmon & Edirisingha, 2008) ou *vidcast* (Newbutt et al, 2008), incluindo ainda a possibilidade de captação do ecrã com locução, neste caso referido como *screencast*. (CARVALHO; AGUIAR; MACIEL, 2011, p. 98)

Para Lia Raquel Oliveira (2010), as inovações tecnológicas que se relacionam à comunicação interessam particularmente à educação, que termina por incorporá-la em benefício da melhoria do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, a nível mundial, o *podcasting* se tornou, a partir de 2004, uma possibilidade de modernização e mudança de paradigmas no contexto educativo. Em relação ao *podcasting* vídeo (*vodcasting*) ou *podcasting* audiovisual, entendendo-se o audiovisual como combinação de som com imagem em movimento ou fixa (fotografia, desenho, texto, gráficos) e também como produção realizada exclusivamente pelos alunos enquanto apreensão e construção social da realidade, a autora argumenta que:

[...] proporcionar aos estudantes a experiência de *pod/vodcasting* pode promover a participação activa nas actividades de aprendizagem, socialmente construída, e permitir a sua real transformação em sujeitos criadores e produtores de conhecimento. Pode ainda incrementar a partilha e a tutoria entre pares favorecendo quer o tutor (que assume algumas das funções do professor como a de explicar ou exemplificar) quer o tutelado visto entre pares as relações de poder serem mais próximas. (OLIVEIRA, 2010, p. 3)

Sendo assim, o uso dessa ferramenta no ensino de Língua Portuguesa se configura como uma forma de contribuir para a ampliação dos letramentos de forma a possibilitar aos alunos a participação significativa e crítica em práticas sociais permeadas e constituídas pela oralidade.

6 MATERIAL E MÉTODOS

No momento pré-redacional, tendo como ponto de partida o tema da pesquisa bibliográfica que, segundo Volpato (2000) deve estar claro e bem definido, a busca foi por material bibliográfico acerca do uso de novas tecnologias no ensino de língua portuguesa e prática de oralidade na perspectiva *maker* em distintas fontes informacionais, tais como teses universitárias, livros, relatórios técnicos, artigos de revistas científicas, anais de congressos, artigos de revisão bibliográfica, artigos de divulgação, bases de dados bibliográficos, índices e as listas bibliográficas. Essa localização se deu na observação de listas de citações de trabalhos fundamentais para o tema, em listas de citações de revisões recentes da literatura; em ideias e dicas dadas pela professora orientadora, por outros professores e colegas do mestrado nos encontros virtuais durante o curso. Outro passo foi a busca e aprendizagem a respeito de recursos tecnológicos visando sua apropriação e possível integração à proposta (JORDÃO, 2009, p. 10).

A metodologia da pesquisa de campo com abordagem quantitativa foi a estratégia de pesquisa escolhida por permitir a definição e revisão do problema de pesquisa, sua teorização, coleta e análise de dados e a apresentação de resultados da pesquisa social realizada. A pesquisa quantitativa é uma “modalidade de pesquisa na qual variáveis predeterminadas são mensuradas e expressas numericamente” (APPOLINÁRIO, 2004, p. 155). Em seguida, tendo como objetivo primário aplicar estratégias próprias das Metodologias Ativas no Ensino Fundamental, para facilitar a aprendizagem autônoma e participativa em Língua Portuguesa, na perspectiva *Maker*, visando a ampliação das capacidades de uso da língua/linguagens dos alunos, desenvolvimento de sua oralidade e habilidades cognitivas e éticas, através de trabalho colaborativo na criação de *Pod/vodcastings* e uso de novas tecnologias e ferramentas como *WebQuest* e *Padlet*, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR tendo o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) o número 53841021.3.0000.5158 e sua aprovação o número de parecer: 5.137.431. A competência geral 5 orienta ser necessário:

[...] 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 (BNCC, 2018).

Levando tal orientação em conta, optou-se por desenvolver a pesquisa junto a uma turma de oitavo ano, segmento no qual a idade dos indivíduos é de 13 anos, idade essa de início da adolescência, quando se espera que a pessoa tenha aprendido sobre os malefícios do uso exagerado e impróprio de dispositivos de acesso à internet, e saiba utilizá-los da melhor forma possível. Além disso, algumas empresas de tecnologia como YouTube, Twitter e Facebook, cujo acesso se torna relevante para a proposta, só o permitem a partir dessa idade. A opção por apenas uma turma foi feita a partir da disponibilidade de espaço e tempo dos sujeitos envolvidos.

6.1 Produto técnico tecnológico

Tendo como foco a pesquisa/ensino como forma de abordagem de situações de ensino-aprendizagem possíveis de serem constatadas na atuação docente no Ensino Fundamental e com o objetivo de propor recursos promissores à produção e atualização de conhecimentos e práticas inovadoras, através do compartilhamento de bases teóricas que possam servir de subsídio para reflexões sobre a prática educativa, o produto técnico tecnológico elegido trata-se de um tutorial para produção de *podcasts* através da ferramenta *WebQuest* (DODGE, 1995), a necessária à execução da proposta, que utilizando e explorando diferentes estratégias e metodologias abordadas em estudos recentes sobre as metodologias ativas visa o procedimento que qualifica a aprendizagem, criando condições de alteração – para melhor – da prática pedagógica.

A ferramenta *WebQuest* possibilita a realização de atividades em forma de pesquisas, e por ser uma ferramenta disponível na forma *on-line*, possibilita de forma especial o acesso a informações e recursos ofertados pela internet. Observando a flexibilidade dessa metodologia, Barros (2005) ressalta a possibilidade de realizarmos algo para obtermos resultados diferentes em relação à aprendizagem de nossos alunos. Ela destaca ainda que “as *WebQuests* oportunizam a produção de materiais de apoio ao ensino de todas as disciplinas de acordo com as necessidades do professor e seus alunos” (BARROS, 2005, p.4).

No que se refere à estrutura, a *WebQuest* basicamente possui sete tópicos (ABAR, BARBOSA, 2008, p. 21-35), desses, destacamos seis, que consideramos chave para o trabalho:

a) Introdução: apresenta o assunto de maneira breve e propõe questões que irão fundamentar o processo investigativo. O interessante aqui é despertar o interesse dos alunos em relação ao tema proposto;

b) Tarefa: consiste no que é para fazer. Precisa ser clara, além de motivar e desafiar o aluno;

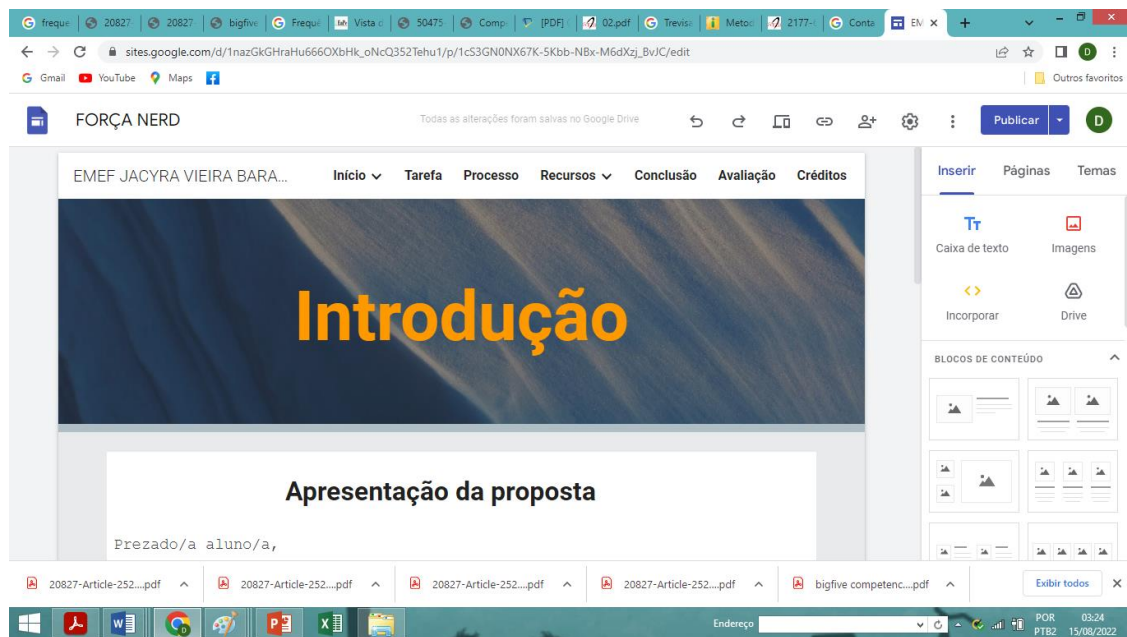
- c) Processo: descreve como os alunos irão desenvolver a tarefa;
- d) Recursos: enquanto o processo descreve passo a passo a dinâmica da atividade, os recursos são informações necessárias para a concretização da tarefa;
- e) Avaliação: apresentar aos alunos como o resultado da tarefa será avaliado e o que será considerado como indicativo de que foi concluída como satisfatória;
- f) Conclusão: resume o trabalho geral realizado e pode apresentar dicas de como o aluno poderá continuar estudando o tema;
- g) Créditos: são importantes no sentido de que o interessante é compartilhar as ideias e atividades para que estejam disponíveis para outras turmas e instituições. Assim, pode fazer referências aos autores da *WebQuest*, instituição onde foi elaborada, nível de escolaridade ou faixa etária a quem se destina, fontes (no caso de figuras e textos), data da elaboração/atualização e demais informações consideradas importantes.

Assim, foi um ponto importante a criação da *WebQuest* que apresenta um roteiro do trabalho realizado e sugestões para produção de *pod/vodcasts* e possíveis ampliações da proposta por professores e alunos. A ferramenta *WebQuest* tem mostrado potencial no desenvolvimento da compreensão leitora e produção, destacando-se no auxílio da superação de possíveis dificuldades de aprendizagem (SCHNEIDER; OLIVEIRA, 2015) e além disso possibilita a prática da sala de aula invertida, uma metodologia ativa que pode trazer benefícios ao aluno no tocante ao desenvolvimento de sua autonomia e à personalização do ensino.

A ferramenta tem como foco, partindo do tema escolhido para a proposta, oferecer um conjunto sequencial de atividades como “[...] metodologia capaz de promover um roteiro, meio, método ou forma para o aprendizado utilizando recursos da Web” (OLIVEIRA; MORAIS, 2016, p. 6). São partes dessa sequência: Introdução, Tarefa, Processo, Recursos, Orientações, Avaliação e Conclusão, que devem ser rigorosamente seguidas pelo professor e alunos aos quais foi proposta a atividade.

Na introdução, que se configura como um texto curto que fornece ao aluno o assunto que será pesquisado (OLIVEIRA; MORAIS, 2016; BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2014) e onde a temática e a proposta a ser realizada devem ser identificadas, foi apresentada uma breve descrição da ferramenta. Ali, após a informação de que o *podcast* é a mídia que mais cresce no Brasil, o aluno é convidado a aprender mais sobre a mídia e a se tornar um *designer* de *podcasts*.

Figura 2 – Página de introdução da WebQuest



Fonte: A autora.

Procurando deixar clara a proposta e o objetivo a atingir (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2014) na página Tarefa, são descritos os procedimentos necessários para a realização dos trabalhos em grupo, onde e como as pesquisas podem ser feitas e os recursos tecnológicos encontrados e utilizados. Os alunos são informados também sobre a proposta que busca contribuir para fomentar para uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem.

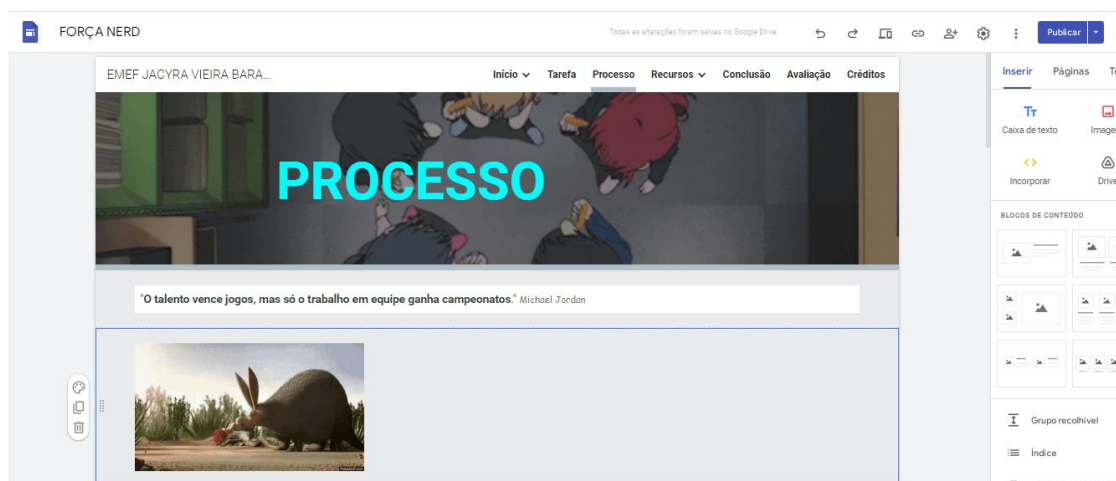
Figura 3 – Página de tarefa da WebQuest



Fonte: A autora.

Dando continuidade à sequência própria da *WebQuest*, no Processo, se apresentam as etapas nas quais as atividades devem ser realizadas e o que deve ser feito em cada etapa, sendo ressaltada a importância da elaboração e observância do roteiro de criação do *podcast*, assim como do trabalho em equipe para a conquista de resultados positivos. É no processo, de acordo com Abar e Barbosa (2008), mencionados por Bottentuit Junior e Coutinho (2014, p. 10), que o mediador “deve orientar claramente o que os alunos precisam fazer para atingir o objetivo principal, que é a execução da tarefa, o que devem buscar, quais os objetivos a atingir e quais resultados obter em cada etapa da atividade”.

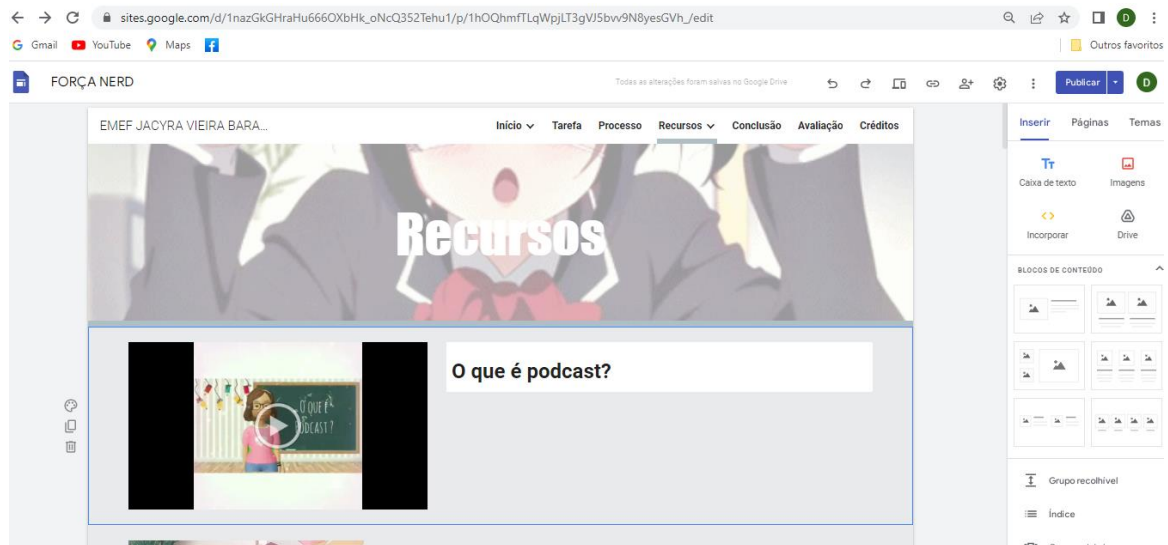
Figura 4 – Página de processo da *WebQuest*



Fonte: A autora.

Em Recursos, etapa posterior à fase de processo, foram disponibilizadas informações contidas na internet que foram previamente e criteriosamente selecionadas para a realização da atividade (BOTTENTUIT JUNIOR e SANTOS, 2014) como links de fontes de pesquisas de conteúdos de Língua Portuguesa e informações sobre ferramentas necessárias à produção de *podcasts* em textos, áudios e vídeos.

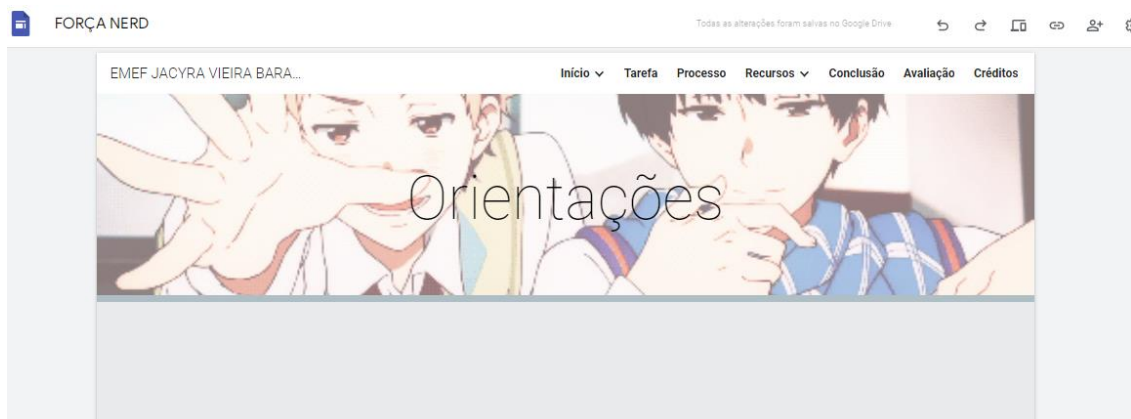
Figura 5 – Página de recursos da *WebQuest*



Fonte: A autora.

Em Orientações, fase em que se apontam os caminhos para que a *WebQuest* transcorra de forma positiva, bem como se delimitam os espaços a serem percorridos (BARROS, 2005), foram retomados combinados já feitos em sala de aula quanto ao momento de pesquisa no laboratório de informática da escola e quanto ao uso de celular em sala de aula, uso de *padlet* para registro e avaliação contínua da proposta, uso da ferramenta *WebQuest* e das ferramentas nela mencionadas, responsabilidades individuais e de grupo, e estímulo à participação de todos.

Figura 6 – Página de orientações da *WebQuest*

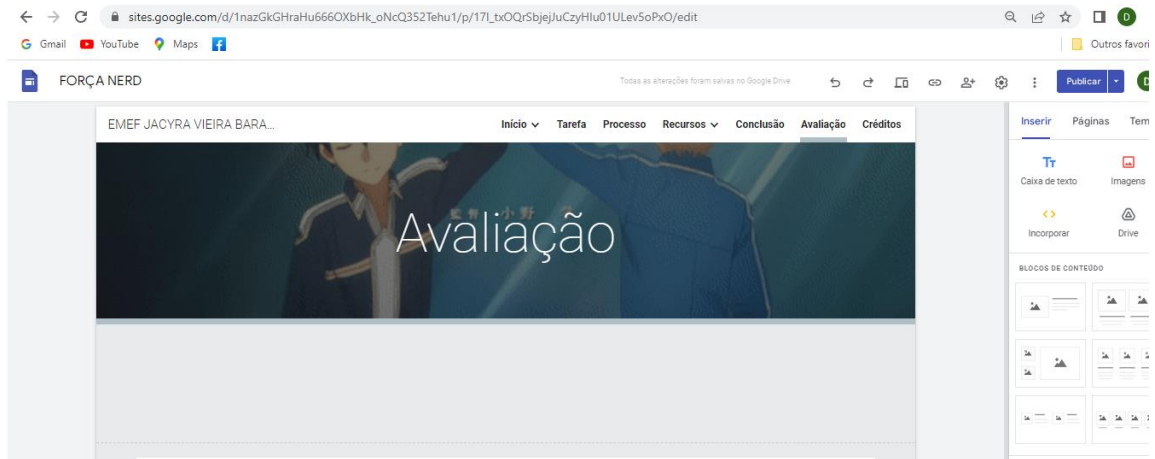


Fonte: A autora.

De acordo com Bottentuit Junior e Santos (2014, p.10), “[...] é na avaliação que os alunos conhecem os critérios, quantitativos e/ou qualitativos que serão levados em consideração

durante a execução da atividade”. Nessa etapa, foi disponibilizada a rubrica de avaliação da proposta para que os trabalhos pudessem ser avaliados e melhorados, conduzindo a uma aprendizagem efetiva.

Figura 7 – Página de avaliação da WebQuest



Fonte: A autora.

Na Conclusão, apresentam-se os resultados do trabalho realizado e considera-se a participação de todos, reconhecendo-se que há elementos dificultadores, tais como entendimento parcial da proposta, exiguidade de tempo, inadequação de alguns espaços e, por vezes, deficiência de acesso à internet e que o trabalho realizado pode ser aprofundado e aprimorado em um outro momento (BARROS, 2005).

Figura 8 – Página de conclusão da WebQuest



Fonte: A autora.

A escolha pelo trabalho com *podcasts* se deu levando em conta sua relevância como uma ferramenta que pode contribuir para a implantação de metodologias ativas, sua configuração como possibilidade de experiências dentro e fora da sala de aula (MOURA; CARVALHO, 2006); e por se tratar de um recurso interessante para ampliar as possibilidades de engajamento em práticas autorais e coletivas

Cruz (2009) afirma que a produção de podcasts em ambiente escolar impacta na forma como os alunos reagem às propostas de atividades uma vez que seu interesse pode levar a um aumento de responsabilidade pessoal sobre o que está aprendendo. Sendo assim, atrair o interesse dos alunos para conteúdos curriculares, utilizando sua própria linguagem, poderá ser uma estratégia de sucesso. Nesse contexto, surge o uso de podcasts como uma metodologia ativa de ensino que pode favorecer a autonomia do aluno, situando-o como promotor da própria aprendizagem. Barros e Menta (2007) apresentam a definição para o termo podcast:

Podcast é uma palavra que vem do laço criado entre Ipod – aparelho produzido pela Apple que reproduz mp3 e *Broadcast* (transmissão), podendo defini-lo como sendo um programa de rádio personalizado gravado nas extensões mp3, ogg ou mp4, que são formatos digitais que permitem armazenar músicas e arquivos de áudio em um espaço relativamente pequeno, podendo ser armazenados no computador e/ou disponibilizados na Internet, vinculado a um arquivo de informação (*feed*) que permite que se assine os programas recebendo as informações sem precisar ir ao site do produtor (BARROS; MENTA, 2007, p. 2).

A partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva que reconhece a linguagem como processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade (BRASIL, 1998, p. 2), perspectiva essa anteriormente já assumida em documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e atualmente na BNCC, evidenciando a cultura digital, novas linguagens e múltiplos letramentos, traz a orientação de que a abordagem com os textos deve ser feita de forma vinculada a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades deve estar relacionado ao uso significativo da linguagem nas práticas de leitura, escrita e escuta de textos em diversas mídias e semioses. Assim, o *podcast* enquanto gênero discursivo oral, por seu caráter dialógico, representa um meio para a valorização da oralidade, além da possibilidade de trabalho com diversos gêneros textuais/discursivos, assim como previsto na BNCC (BRASIL, 2018). Para Villarta-Neder:

O que sinaliza a complexidade e a riqueza desse gênero discursivo oral não está nele mesmo, mas no diálogo que estabelece com outros gêneros e com a concretude dos acontecimentos da vida. E, embora possa parecer que ouvir uma gravação em áudio e/ou vídeo seja monológico, principalmente se for de uma palestra ou aula, cabe-nos lembrar que o diálogo está nesse circuito com o que antecede e com o que sucede cada enunciado. E é nesse diálogo que o posicionamento de cada sujeito sobre o que diz, como diz e para quem diz vai constituir seu tom. (2020, p. 48).

Sendo assim, este trabalho de pesquisa através de *WebQuest* e de apropriação de diferentes ferramentas tecnológicas para produção de *Podcasts* busca contribuir para fomentar uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes, considerando as dimensões ética, estética e política do uso de conteúdo da web, procurando permitir, também, o desenvolvimento de usuários da língua/linguagens como *designers*, potencializando sua criatividade para mesclar, remixar, transformar, redistribuir e produzir novos sentidos.

A aplicação do produto técnico tecnológico foi desenvolvida em três etapas principais e para cada etapa foram utilizadas 4 horas/aula. Na primeira etapa, a proposta pedagógica foi explicitada junto à Direção, Coordenação Pedagógica e corpo docente atuante junto ao 8º ano no ano de 2021, sendo aplicados dois questionários iniciais a alunos e professores (conforme apêndices). Para os alunos foi disponibilizada uma enquete de sondagem com alunos de 8º ano para conhecer o perfil da turma e conhecimentos prévios sobre o tema, aos professores foi enviado um convite de participação na pesquisa por meio de respostas aos questionários, assim como, durante as próximas aulas e de acordo com os temas relacionados a sua disciplina. Por meio de roda de conversa com os alunos foram abordados os temas relacionados ao uso de ferramentas tecnológicas e prática de oralidade.

A partir dos estudos de autores levantados no referencial teórico, observando-se conceitos e aspectos a serem contemplados no trabalho, a proposta educativa foi elaborada sendo explicitadas, então, as etapas a serem cumpridas na aplicação do produto educacional.

As etapas tiveram a seguinte divisão:

Quadro 9 – Etapa 1

INTRODUÇÃO	DESENVOLVIMENTO	CONCLUSÃO
Apresentação da proposta à comunidade escolar;	Encontros com indivíduos envolvidos na proposta; Disponibilidade de questionários a alunos; Disponibilidade de questionário inicial a professores Termo de consentimento livre e esclarecido;	Observação das respostas em relação aos aspectos e conceitos a serem abordados nas próximas etapas; Conhecer o perfil da turma e conhecimentos prévios sobre o tema.

Fonte: A autora.

Quadro 10 – Etapa 2

INTRODUÇÃO	DESENVOLVIMENTO	CONCLUSÃO
Apresentação da proposta e das ferramentas e recursos a serem utilizados;	Sugestão de temas a serem abordados na proposta; Divisão de tarefas e elaboração de roteiros para gravação de <i>podcasts</i> ; Atividade feita em grupo; Pesquisas e utilização de recurso no laboratório de informática da escola; Gravação de <i>podcasts</i> em diferentes espaços da escola	Edição e entrega dos <i>pod/vodcasts</i>

Fonte: A autora.

Quadro 11 – Etapa 3

INTRODUÇÃO	DESENVOLVIMENTO	CONCLUSÃO
Apresentação dos <i>podcasts</i> gravados	Aplicação de questionário de avaliação, após a aplicação da proposta didática para verificação da efetividade do produto educacional a professores e alunos	Avaliação da proposta realizada

Fonte: A autora.

O produto educacional realizado durante a pesquisa, designado como “Força Nerd”, e os *pod/vodcasts* produzidos pelos alunos podem ser acessados nos *links* disponibilizados no rodapé.³

³ O produto educacional realizado durante a pesquisa, designado como “Força Nerd”, e os *pod/vodcasts* produzidos pelos alunos podem ser acessados nos seguintes *links*:

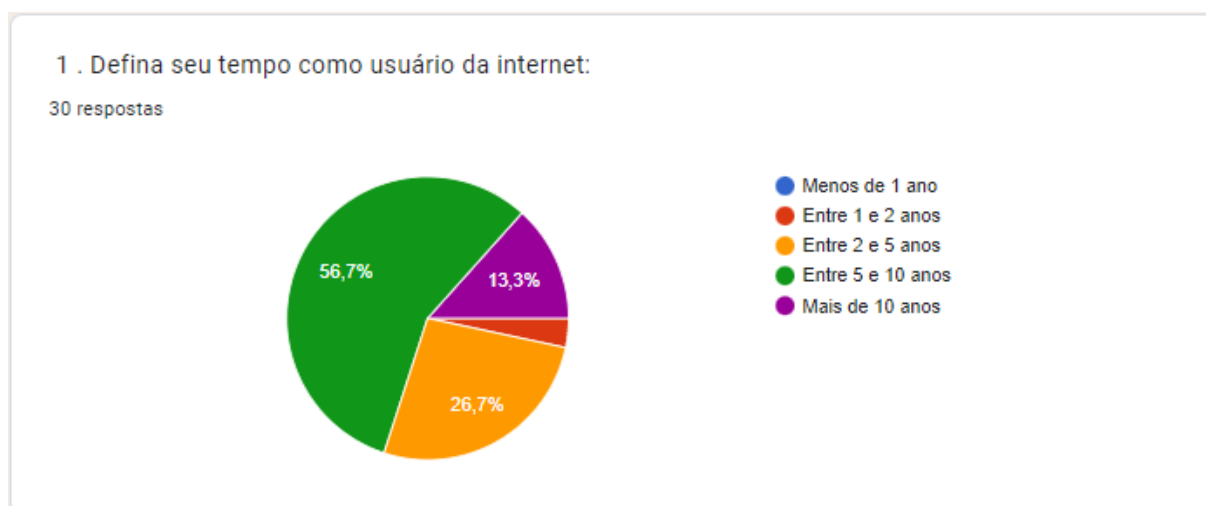
<https://sites.google.com/edusjc.sp.gov.br/forca-nerd/in%C3%ADcio>
<https://spotifyanchor-web.app.link/e/xDKPE5EJ1sb>

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Como instrumentos de coleta de informações foram disponibilizados dois questionários aos alunos, um antes da aplicação do produto educacional e um após a produção dos *podcasts*, e dois questionários a professores da turma envolvida nos trabalhos (confira apêndices 2 e 5). Visando intervir na realidade da sala de aula e introduzir as tecnologias digitais práticas escolares, a proposta didática foi elaborada e aplicada, apresentando as possibilidades de interação, participação e produção do gênero *podcast* no ensino da língua portuguesa. Posteriormente, os *podcasts* produzidos pelos participantes foram disponibilizados na plataforma Spotify.

Foi utilizado um questionário *on-line* semiestruturado (confira apêndices 3 e 4), disponibilizado a 30 alunos da turma por meio de um *hiperlink* utilizando a ferramenta Google Drive® como hospedagem.

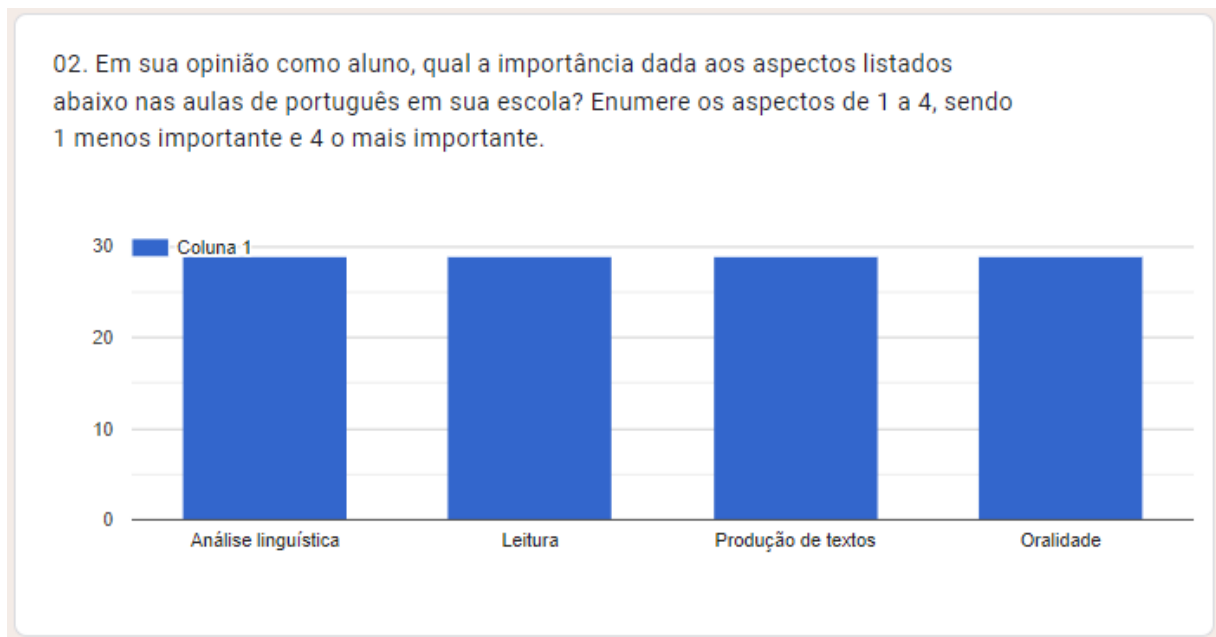
Gráfico 2 – Quantitativo dos alunos quanto ao tempo como usuários da internet



Fonte: A autora.

Foi possível observar que dos 30 alunos pesquisados, 13,3% têm mais de 10 anos como usuários da internet, 56,7% têm entre 5 e 10 anos e 26,7% entre 2 e 5 anos.

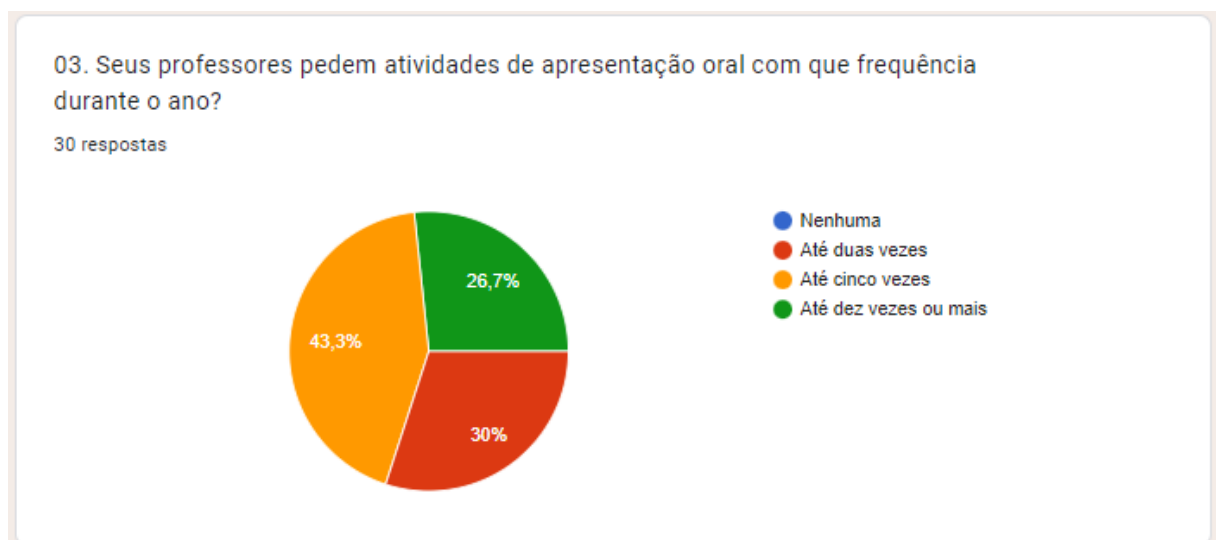
Gráfico 3 – Quantitativo da importância dada à análise linguística, leitura, produção de texto e de oralidade nas aulas de português, na visão dos alunos



Fonte: A autora.

Todos consideraram que é dada a mesma importância à análise linguística, leitura, produção de textos e oralidade nas aulas de Língua Portuguesa.

Gráfico 4 – Quantitativo dos alunos sobre a frequência de apresentações orais



Fonte: A autora.

43,3% afirmam participar de atividades de apresentação oral na escola até cinco vezes por ano, 30% até duas vezes e 26,7% até 10 vezes ou mais.

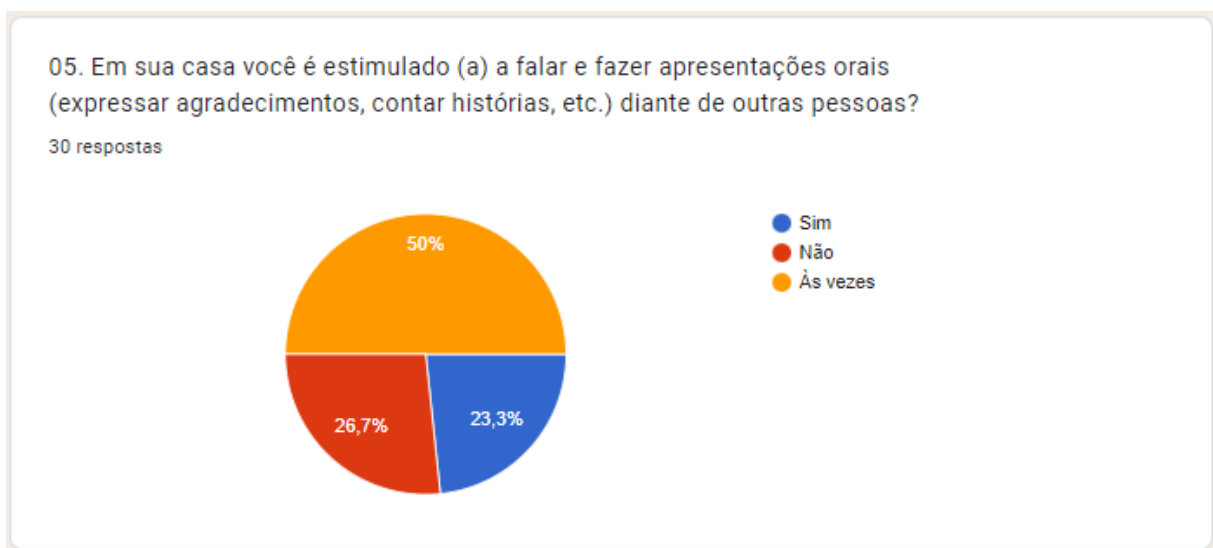
Gráfico 5 – Quantitativo dos alunos sobre razão de insegurança na apresentação oral



Fonte: A autora.

Para 36,7%, o que os deixa mais inseguros em apresentações orais é a reação dos colegas, para 33,3% é a timidez e para 30%, a avaliação do professor.

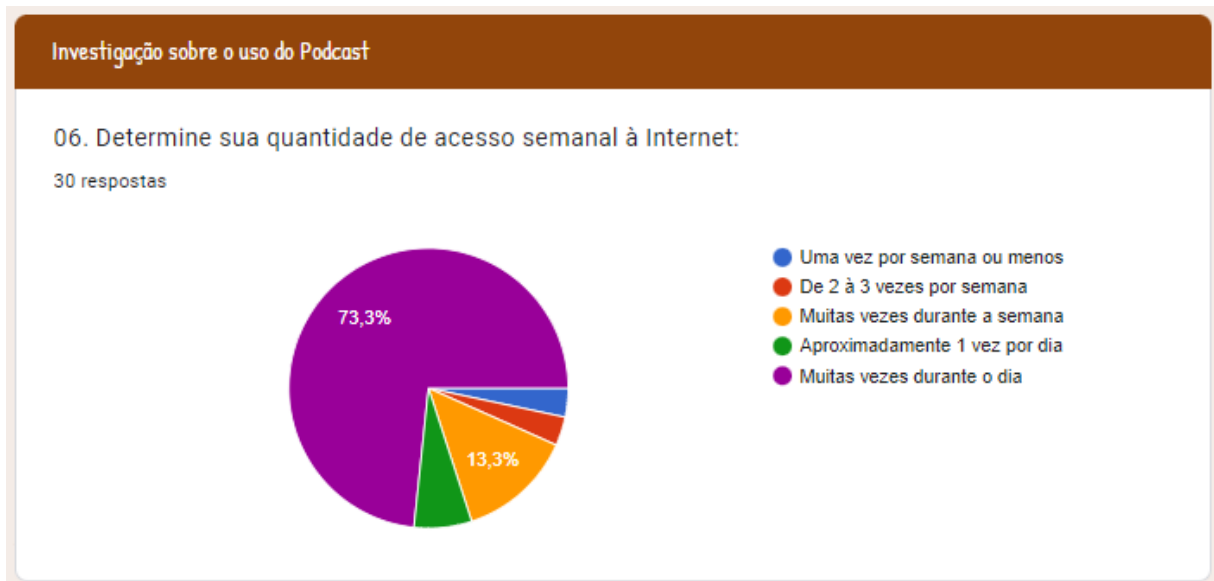
Gráfico 6 – Quantitativo dos alunos sobre estímulo à oralidade recebido em casa



Fonte: A autora.

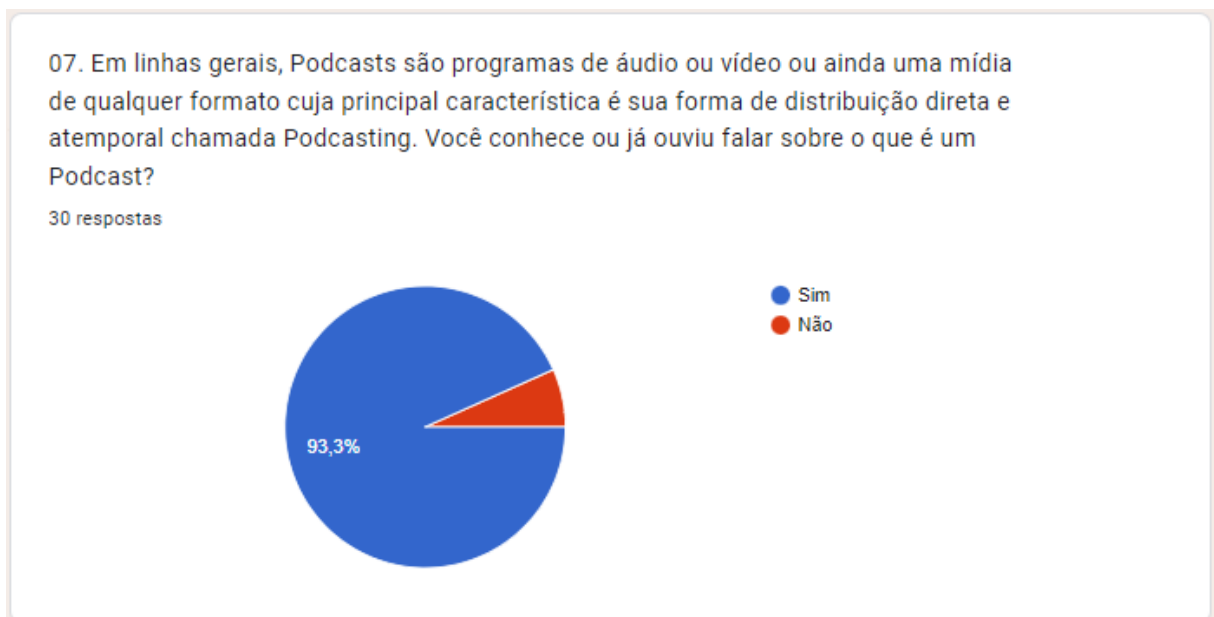
Ao serem perguntados sobre estímulos que recebem em suas casas para falar e fazer apresentações orais (expressar agradecimentos, contar histórias etc.) diante de outras pessoas, 50% dos alunos responderam que às vezes isso ocorre, 26,7% responderam que não e 23,3% disseram que sim.

Gráfico 7 – Quantitativo dos alunos sobre acesso semanal à internet



Fonte: A autora.

Na investigação sobre o uso do *podcast*, 73,3% responderam que acessam a internet muitas vezes durante o dia e 13,3% afirmaram que o fazem muitas vezes durante a semana.

Gráfico 8 – Quantitativo dos alunos sobre conhecimentos sobre o *podcast*

Fonte: A autora.

Para os alunos que frequentam a escola atualmente, a comunicação instantânea é uma realidade, estão quase sempre conectados, apreciam e usufruem das novas tecnologias e o

podcast como arquivo de áudio não é novidade. Ao serem indagados sobre conhecimentos sobre *podcasts*, 93% dos alunos responderam que já conheciam o recurso.

Gráfico 9 – Quantitativo dos alunos sobre a possibilidade de produção de *podcasts* na escola



Fonte: A autora.

Entre os alunos pesquisados, 80% da turma expressou o desejo de participar de produção de *podcasts* na escola, o que vem a demonstrar que uma vez entendam o que se lhes propõe como atividade didática e sendo devidamente estimulados à participação, geralmente os alunos apresentam prontidão e otimismo em se envolverem em propostas inovadoras.

Gráfico 10 – Quantitativo dos alunos sobre ganhos na aprendizagem com a produção de *podcasts*



Fonte: A autora.

Para 93,3%, a produção de *podcasts* na escola poderia redundar em ganhos para a aprendizagem. Ressalva-se aqui, portanto, a importância de propor práticas pedagógicas que se utilizem dos elementos da cultura digital na qual os alunos estão imersos e propiciar-lhes a oportunidade de desenvolverem as habilidades necessárias às práticas sociais que acontecem nesse contexto, exercendo sua cidadania digital.

Na questão 10, os alunos foram convidados a apresentar temas que gostariam que fossem abordados em aula. A pergunta e as respectivas respostas são apresentadas a seguir:

10. Quais temas, em sua opinião, poderiam ser interessantes para alunos de 8º ano? Cite pelo menos (02) dois.

- Fazer as coisas fora da sala e coisas mais para adolescentes;
- Futebol e anime;
- Atividades criadas pelos alunos;
- Amor;
- Atividades recreativas;
- Amor e sexo;
- Sobre racismo, abortos entre outros;
- É bom escutar;
- Vários;
- Uso maior da internet na escola e aulas fora da sala;
- Jogos virtuais;
- Mudanças na adolescência
- Orientação geral;
- Uso do celular na escola;
- Os verbos (português);
- As guerras (geografia);
- A independência Americana (história);
- Não sei;
- Podcast e Apresentação Oral;
- Produzir músicas ou fazerem uma entrevista;
- Emprego de verbos e emprego de pronomes;
- Gramática e leitura;
- Temas de português que estou e posso ficar com dúvidas;

- Sobre o uso das vírgulas
- Início da adolescência
- Tecnologia e suas inovações
- Cultura;
- *Podcast* sobre histórias de suspense;
- Tipos de fobia;
- Suspense;
- Temas atuais;
- Jogos, literatura fantástica;
- Problemas da adolescência, estilos musicais;
- Tipos de inteligência, música etc.

Através das respostas acima é possível inferir que os estudantes que frequentam a escola atualmente são os chamados “nativos digitais”⁴, os quais estão familiarizados com os recursos oferecidos pelas novas tecnologias. Se no ensino tradicional, a escola tinha a missão de formar cidadãos aptos para o trabalho e vida em sociedade, hoje essa perspectiva se amplia, pois é necessário formar um cidadão maleável a mudanças, disponível ao enfrentamento de desafios e gestor da própria aprendizagem. Trata-se de propor práticas pedagógicas que se utilizem dos elementos da cultura digital, na qual os alunos estão imersos e propiciar-lhes a oportunidade de desenvolverem as habilidades necessárias às práticas sociais que acontecem nesse contexto, exercendo sua cidadania digital.

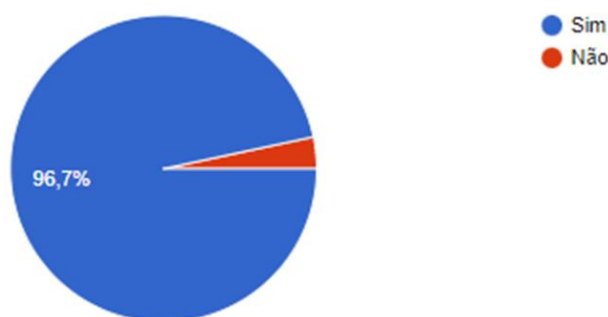
Posteriormente à exibição e escuta dos *pod/vodcasts* produzidos, os alunos puderam responder a um segundo questionário para avaliação da proposta e validação do produto educacional.⁵

⁴ O termo “nativos digitais” foi apresentado por Marc Prensky (2001) como as pessoas nascidas em meio aos dispositivos digitais.

Gráfico 11 – Quantitativo dos alunos sobre o uso de ferramentas tecnológicas

1. Sendo o objetivo estimular os alunos para que participem do processo de aprendizagem de uma forma mais direta (metodologia ativa), em sua opinião, o uso das ferramentas tecnológicas apresentadas nesta proposta foram úteis para esse fim?

30 respostas



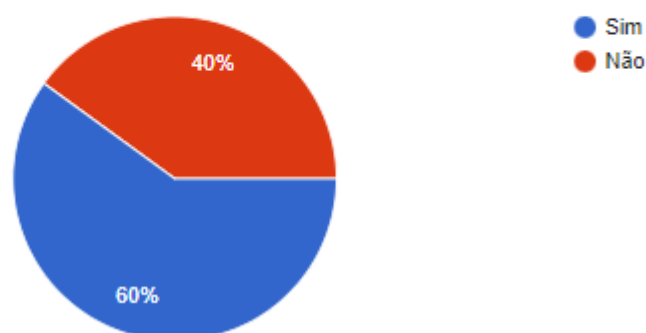
Fonte: A autora.

Para 96,7% dos alunos pesquisados, o uso das ferramentas tecnológicas foi útil para o objetivo proposto. A abordagem de textos vinculada a seus contextos de produção, o desenvolvimento de habilidades relacionado ao uso significativo da linguagem em práticas de leitura, escrita e escuta de textos em diversas mídias e semioses, conforme orienta a BNCC, são ações possíveis, portanto, numa proposta de gravação de *pod/vodcasts* na qual os estudantes se disponham a pesquisar e explorar os conteúdos propostos.

Gráfico 12 – Quantitativo dos alunos sobre o uso de algumas ferramentas como recurso didático

2. Você já conhecia alguma das ferramentas desta proposta (Webquest, Pod/vodcasting, Padlet) como recurso didático?

30 respostas



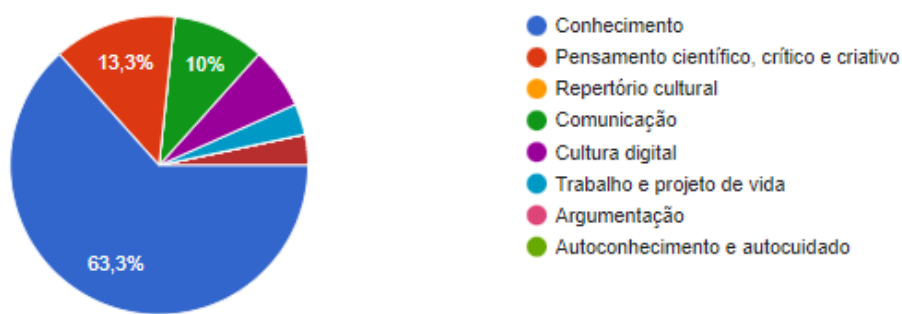
Fonte: A autora.

Para os alunos da atualidade, a comunicação instantânea é uma realidade, estão quase sempre conectados, apreciam e usufruem das novas tecnologias e estão constantemente sendo brindados com inovações e avanços científicos, e as mudanças constantes também fazem parte dessa realidade. Sobre conhecerem as ferramentas utilizadas como recurso didático, 60% dos alunos responderam que já conheciam, o que denota uma crescente busca no contexto escolar por uma adequação à realidade vivida pela sociedade contemporânea, imersa na cultura digital.

Gráfico 13 – Quantitativo dos alunos sobre o desenvolvimento de competências

3. Assinale as alternativas que correspondem à áreas que você acredita que você possa ter desenvolvido durante a proposta:

30 respostas



Fonte: A autora.

As 10 competências gerais da BNCC são apresentadas por áreas aqui, nas quais o aluno possa ter alcançado desenvolvimento através da proposta. Para 63,3% dos alunos que responderam, foi possível desenvolver seu conhecimento durante a proposta, para 13,3%, o pensamento científico, crítico e criativo e para 10% dos alunos, seu ganho foi quanto ao desenvolvimento da comunicação. Segundo Valente (2019), é preciso desenvolver habilidades nos estudantes do século XXI que incluem, por exemplo, “uma mistura de atributos cognitivos, intrapessoais e interpessoais como colaboração e trabalho em equipe, criatividade e imaginação, pensamento crítico e resolução de problemas”.

Gráfico 14 – Quantitativo dos alunos sobre preferências por tipo de ensino

4. Que tipo de ensino você prefere:

30 respostas



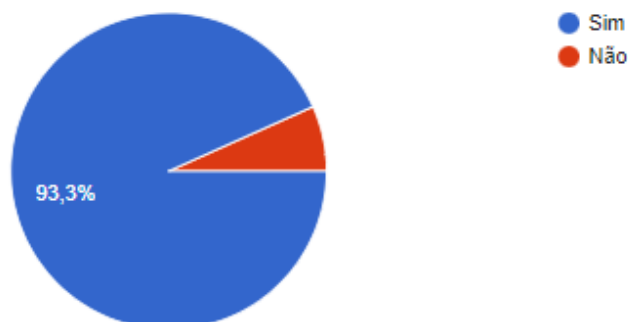
Fonte: A autora.

A relação do aluno da contemporaneidade com a aprendizagem não é a mesma de alunos da escola tradicional. Suas necessidades de aprendizagem e a forma como se aproximam e se apropriam do conhecimento estão marcadas por transformações que afetam indivíduos e sociedade que integram hoje a cultura digital. Na questão sobre qual o tipo de ensino preferido pelos alunos, 86,7% responderam que preferem o método no qual o aluno participa ativamente da aprendizagem e pode contar com o professor como mediador, apoiando-o em sua aventura de aprender.

Gráfico 15 – Quantitativo dos alunos sobre o uso em outras disciplinas das ferramentas apresentadas

5. Você acha que seria interessante o uso das ferramentas Webquest e Pod/vodcasting para aprendizagem de outros conteúdos de outras disciplinas além da Língua Portuguesa?

30 respostas



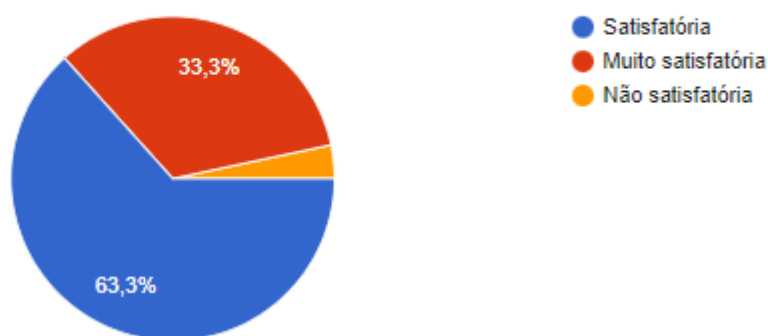
Fonte: A autora.

Para 93,3%, seria interessante o uso das ferramentas *WebQuest* e *pod/vodcasting* para aprendizagem de outros conteúdos de outras disciplinas, além da Língua Portuguesa. Para Daros e Camargo (2018), uma abordagem didática não se configura como metodologia ativa pelo simples uso de tecnologias digitais, mas sim por apresentar como uma de suas características o basear-se na aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade.

Gráfico 16 – Quantitativo dos alunos sobre participação na proposta

6. Como você avalia sua participação na proposta?

30 respostas



Fonte: A autora.

Para 63,3%, sua participação na proposta de produção de *podcasts* foi satisfatória e para 33,3% muito satisfatória, evidenciando o potencial educativo do trabalho com *podcasting* e a pertinência da adoção de metodologias ativas no cotidiano escolar, enquanto estratégias de ensino que estão centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem.

A partir do problema desta pesquisa, definido na seguinte questão: “como uma proposta de trabalho com *Pod/vodcastings* na perspectiva *Maker* pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e aprendizagens em Língua Portuguesa, principalmente as relativas à oralidade e também para mitigar a defasagem decorrente da suspensão das aulas presenciais durante o período de pandemia por Covid-19?”, buscamos quantificar comportamentos e opiniões próprios do universo de alunos e professores que foram obtidos através dos questionários apresentados a respeito da temática envolvida na questão. A reflexão, a seguir, busca analisar a pertinência da proposta realizada em relação à problemática presente na pesquisa.

A aprendizagem ativa relacionada ao uso de metodologias ativas nos processos educacionais pressupõe uma postura participativa e interessada por parte do aluno. Nesse sentido é preciso reconhecer que para o aluno da escola contemporânea, a aula expositiva já não tem o mesmo valor de algum tempo atrás, o foco de sua atenção não está totalmente no

professor, mas em algo de seu interesse, para o qual tem acesso às informações necessárias de forma detalhada e com recursos que facilitam sua compreensão, porém, a complexidade crescente da sociedade moderna exige que indivíduos sejam preparados pela escola para lidar com essa complexidade (Valente, 2019).

As metodologias ativas definidas por Moran (2018) como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” se configuram como alternativas pedagógicas que centralizam todo o processo de ensino e de aprendizagem no educando, “envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas” (VALENTE, 2017).

O simples uso, porém, de tecnologias ou de ferramentas tecnológicas em atividades didáticas não se configura, de acordo com Camargo & Daros (2018), como uma metodologia ativa de aprendizagem. Antes é preciso que a metodologia utilizada promova a autonomia e protagonismo do aluno e que seu foco esteja no desenvolvimento de competências e habilidades, tendo como base a aprendizagem colaborativa e a interdisciplinaridade. As metodologias ativas de aprendizagem então oportunizam a ação, o pensamento e a conceituação a partir de práticas escolares, assim como a construção de conhecimentos relacionados a elas.

Através dos resultados analisados é possível observar, portanto, que a utilização de metodologias ativas e de estratégias próprias dessas metodologias numa proposta de trabalho com *Pod/vodcastings* na perspectiva *Maker* na escola, levando em conta o *podcast* enquanto gênero discursivo oral potente no diálogo com outros gêneros discursivos e com a concretude dos acontecimentos da vida (Villarta, 2020, p. 48), pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e aprendizagens em Língua Portuguesa, propiciando uma abordagem de textos vinculada a seus contextos de produção, o desenvolvimento de competências e habilidades relacionados ao uso significativo da linguagem em práticas de leitura, escrita e escuta de textos em diversas mídias e semioses, conforme orienta a BNCC.

O *podcasting*, “que se refere ao processo de gravação e publicação dos arquivos na web” (BOTTENTUIT JUNIOR, COUTINHO, 2007) oportuniza, ademais, a vivência de experiências que podem contribuir para a ampliação dos letramentos, possibilitando a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

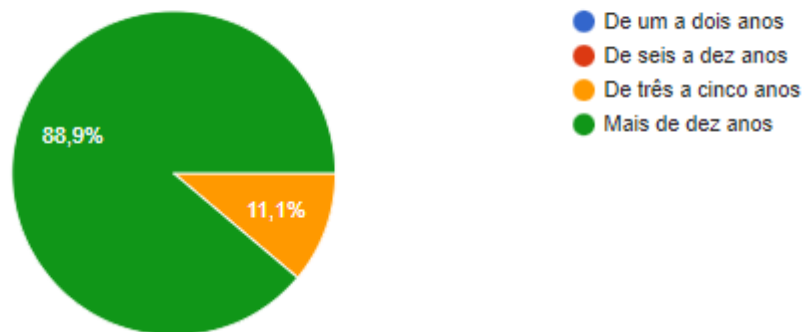
Foram aplicados dois questionários a seis professores da turma e três membros da equipe pedagógica que atuam junto a alunos da turma. Antes de responderem ao primeiro questionário, os docentes concordaram em assinar um termo de consentimento livre e esclarecido. O primeiro

item do questionário mencionado refere-se à identificação pessoal dos participantes, razão pela qual não será apresentado aqui. As demais questões podem ser conhecidas a seguir:

Gráfico 17 – Quantitativo dos professores sobre tempo de experiência docente

2. Quanto tempo leciona:

9 respostas



Fonte: A autora.

À pergunta feita sobre o tempo de docência dos professores participantes, 88,9% declararam lecionar a mais de 10 anos e 11,1% entre 3 a 5 anos.

Gráfico 18 – Quantitativo dos professores sobre processos educativos

3. O sistema tradicional de ensino baseia-se na figura do professor, visto como único detentor e transmissor do conhecimento. Nele, o estudante é visto como uma figura passiva, que tem a função de receber, absorver e reproduzir o conteúdo ensinado pelo educador. Na aprendizagem ativa, que supõe o envolvimento dos alunos em fazer e pensar sobre as atividades que estão desempenhando, o professor atua como mediador e facilitador da aprendizagem. A partir desses pressupostos, como você classificaria esse processo em sua disciplina?

9 respostas



Fonte: A autora.

Na questão sobre qual processo – ensino tradicional ou aprendizagem ativa – adotam em sua disciplina, todos os participantes responderam optar pela aprendizagem ativa.

Gráfico 19 – Quantitativo dos professores sobre a prática de oralidade em aula

4. Na BNCC, a oralidade corresponde à “práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como 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, 2018, p. 79). Tendo em vista a descrição feita, é possível afirmar que a oralidade é trabalhada em suas aulas?

9 respostas



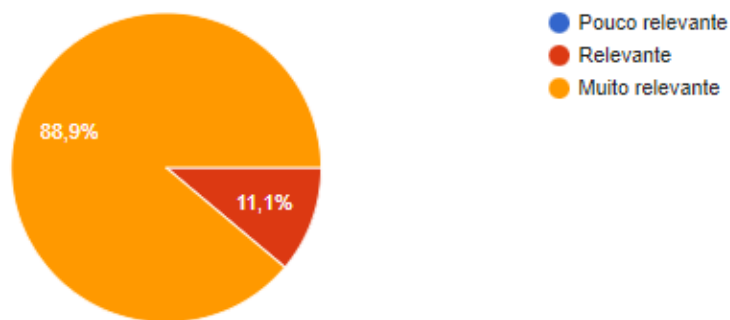
Fonte: A autora.

Na pergunta sobre a abordagem da oralidade em sala de aula, todos os participantes afirmaram existir essa prática em suas aulas.

Gráfico 20 – Quantitativo dos professores sobre processos educativos e sobre importância da oralidade como objeto de ensino

5. Marcuschi (2001) define a oralidade como “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”. Enquanto contribuição para o desenvolvimento da autonomia e protagonismo do educando, a abordagem da oralidade como objeto de ensino é:

9 respostas



Fonte: A autora.

Sobre a abordagem da oralidade como objeto de ensino e contribuição para o desenvolvimento da autonomia e protagonismo do educando, 11,1 dos respondentes afirmaram ser relevante e 88,9 muito relevante.

Gráfico 21 – Quantitativo dos professores sobre o uso do *podcast* como ferramenta educativa

6. Sendo o *podcast* um arquivo digital de áudio transmitido pela internet que permite a inclusão de vídeos (*vodcast*), ao considerar seu uso como ferramenta educativa, qual seria uma justificativa razoável para sua adoção em práticas pedagógicas?

9 respostas



Fonte: A autora.

Uma justificativa razoável para adoção do *podcast* como ferramenta educativa para 66,7% seria por permitir a transmissão do conhecimento de forma prática; para 11,1% porque

há alunos que aprendem melhor ouvindo que lendo; 11,1% porque há relatos positivos sobre esse uso e para outros 11,1% por ser uma tecnologia familiar e atraente.

Gráfico 22 – Quantitativo dos professores sobre conhecimentos sobre a ferramenta *WebQuest*

7. De acordo com a professora Lilian Bacich, uma *WebQuest* é um recurso online elaborado para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa. Esse projeto pode ser criado pelo professor de uma determinada disciplina, pode ser interdisciplinar, ou, ainda, ser utilizado por um grupo de alunos, sob a orientação de um professor. Sobre a utilização dessa ferramenta, como você se considera:

9 respostas



Fonte: A autora.

Sobre a ferramenta *WebQuest*, 44% dos professores pesquisados se considera muito bem informado quanto aos possíveis usos e potencialidades, 33,3% Razoavelmente informados, 11,1% pouco informados e 11,1% nada informados.

Gráfico 23 – Quantitativo dos professores sobre a perspectiva *maker* na educação

08. Entre as diversas propostas inovadoras que se inserem nas Metodologias ativas de aprendizagem, a Educação ou pensamento Maker pode ser entendido como: “processo para guiar, instruir ou conduzir o educando para continuar sua própria educação com consciência da sua metacognição e visão crítica da sua situação atual e que representa para o aluno o ‘aprender fazendo’”. Em sua opinião, a possibilidade de utilizar essa nova forma de aprendizagem na educação depende de:

9 respostas



Fonte: A autora.

A possibilidade da adoção da perspectiva *maker* na educação depende de formação específica de professores para 66,7% dos docentes participantes da pesquisa, de adequação do currículo para 22,2% e de investimentos na criação de espaços *makers* nas escolas para 11,1%.

Em questão aberta, os participantes foram convidados a citar os principais desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental tendo em vista o contexto que ora se apresenta. A questão citada e as respostas dos professores são apresentadas a seguir:

09. O relatório do IDEB de 2019 apresentou a informação que os Anos Finais do Ensino Fundamental não atingiram a meta prevista nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal. Considerando, ainda, o impacto na aprendizagem decorrente do distanciamento e isolamento social nos anos de 2020 e 2021, por ocasião da pandemia por Covid-19, quais são, em sua concepção docente, os principais desafios que este segmento de ensino abarca atualmente? Cite pelo menos três.*

- Trazer a família para perto da escola, envolvendo a comunidade no processo de aprendizagem de seus filhos ou familiares;
- Conseguir aliar as demandas da rede (Currículo, conteúdo, avaliações...) com a necessidade de se criar aulas mais dinâmicas, onde o aluno se expressa, cria,

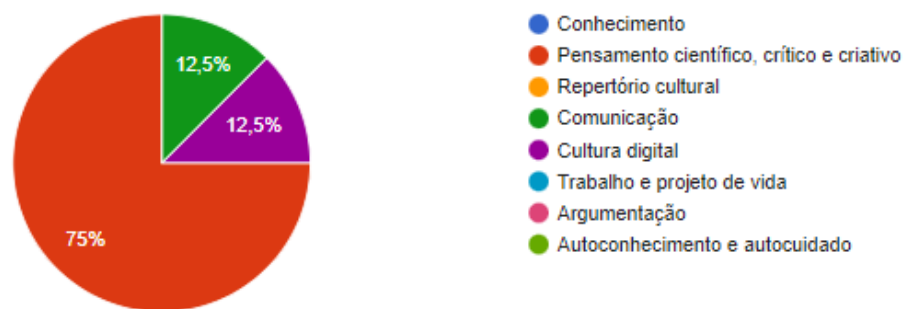
constrói seu conhecimento (Pois isto leva tempo e muitas vezes não se encaixa no planejamento baseado no conteúdo que precisamos passar);

- Conciliar e dar suporte e espaço para as questões socioemocionais dos alunos;
- Reorganização didático-pedagógica;
- Comprometimento dos alunos e familiares;
- Capacidade de se reinventar;
- Interesse dos alunos nas aulas no retorno presencial, retomada das aulas tentando sanar a defasagem dos alunos do tempo em que estiveram remotos, volta à rotina de estudos;
- O interesse por parte da maioria dos alunos de se envolver nos estudos visando atingir além do mínimo necessário para ser aprovado;
- A falta de foco nos estudos diante das maravilhas que se descortinam diante do digital;
- Estabelecer e cumprir uma rotina diária de estudos;
- A falta de disciplina quanto à rotina diária de estudos;
- A falta de monitoria por parte dos pais ou responsáveis;
- Realizar leituras de qualidade, produzir textos com eficácia e a dificuldade em resolver situações-problema;
- O nosso sistema de ensino que está em processo de evolução mais ainda adentrando ao mundo virtual; a nova geração que ainda não consegue visualizar o processo educativo e transformação em sua vida; as escolas ainda estão presas a conteúdos e que as vezes, não consegue demonstrar como utilizar esses conhecimentos na vida cotidiana;
- Parceria das famílias; comprometimento dos alunos; defasagem de conteúdo ano/série;
- Falta incentivo profissional, formações amplas e aulas atraentes;
- A parceria da família com a escola. Envolver os estudantes a se responsabilizarem pelo próprio aprendizado. Deixar as aulas cada vez mais atraentes.

Gráfico 24 – Quantitativo dos professores sobre competências gerais a serem desenvolvidas pelos alunos

10. O desenvolvimento de uma proposta que envolva pesquisa, prática de oralidade, trabalho colaborativo com o uso de novas tecnologias, utilizando principalmente as ferramentas Webquest, Pod/vodcasting numa perspectiva Maker, podem potencializar o desenvolvimento de quais competências, em sua opinião? Assinale as alternativas que correspondam à áreas que você acredita que possam ser desenvolvidas durante a proposta:

8 respostas



Fonte: A autora.

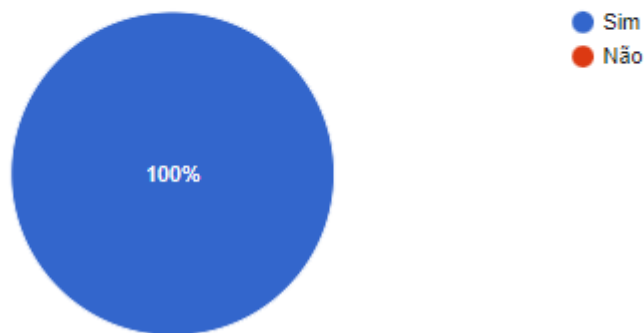
Considerando as 10 competências gerais estabelecidas pela BNCC, os professores foram indagados sobre áreas que poderiam ser desenvolvidas na aplicação da proposta da pesquisa. Para 75%, a área apontada foi a do pensamento científico, crítico e criativo, para 12,5 % a área da cultura digital e para 12,5 a da comunicação.

Após a aplicação do produto educacional, os professores foram convidados a conhecer e analisar os trabalhos realizados pelos alunos em *link* disponibilizado no formulário google, para, em seguida, responderem ao questionário de avaliação da proposta realizada, cujas questões são apresentadas abaixo:

Gráfico 25 – Quantitativo dos professores sobre o uso de ferramentas tecnológicas na proposta

1. Sendo o objetivo estimular os alunos para que participem do processo de aprendizagem de uma forma mais direta (metodologia ativa), em sua opinião, o uso das ferramentas tecnológicas apresentadas nesta proposta foram úteis para esse fim?

9 respostas



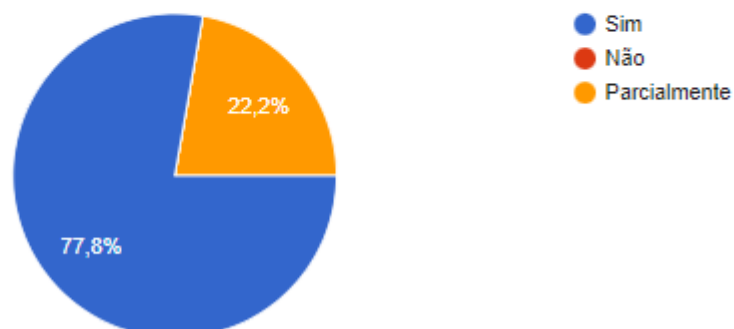
Fonte: A autora.

100% dos professores pesquisados consideraram que as ferramentas tecnológicas apresentadas na proposta foram úteis para alcançar o objetivo de participarem do processo de aprendizagem de uma forma mais direta.

Gráfico 26 – Quantitativo dos professores sobre melhora da competência discursiva e protagonismo do aluno na proposta

2. Considerando a proposta realizada de pesquisa e exploração de conteúdos escolares e criação de pod/vodcasting para prática de oralidade, foi possível observar uma melhora no desenvolvimento da competência discursiva e protagonismo dos alunos da turma envolvida no trabalho?

9 respostas



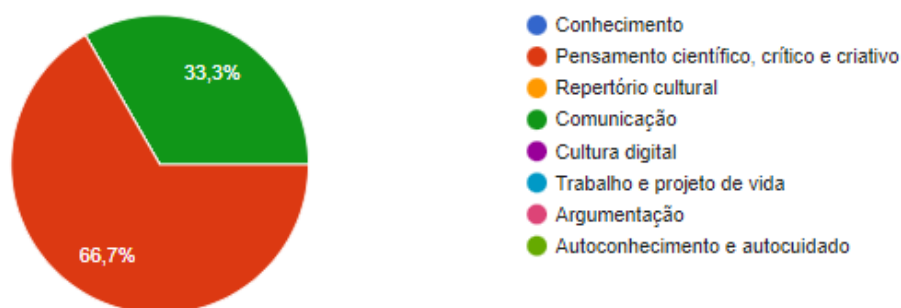
Fonte: A autora.

Ao serem indagados sobre a possível contribuição da abordagem da oralidade para desenvolvimento da autonomia e protagonismo do educando, 11,1% a consideraram relevante e 88,9% muito relevante.

Gráfico 27 – Quantitativo dos professores sobre o desenvolvimento de competências gerais

3. O desenvolvimento de uma proposta que envolva pesquisa, prática de oralidade, trabalho colaborativo com o uso de novas tecnologias, utilizando principalmente as ferramentas Webquest, pod/vodcasting numa perspectiva Maker, podem potencializar o desenvolvimento de quais competências, em sua opinião? Assinale as alternativas que correspondem à áreas que você acredita que possam ter sido desenvolvidas durante a proposta:

9 respostas



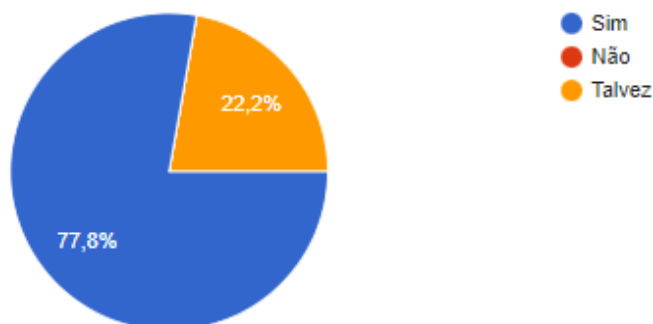
Fonte: A autora.

Para 66,7 % dos docentes participantes da pesquisa, a área desenvolvida pelos alunos foi a do pensamento científico, crítico e criativo e para 33,3% a da comunicação.

Gráfico 28 – Quantitativo dos professores sobre o uso de ferramentas *WebQuest* e *pod/vodcast* na disciplina que lecionam

4. Você acha que seria interessante o uso das ferramentas *Webquest* e *Pod/vodcast* para a abordagem de conteúdos em sua disciplina?

9 respostas



Fonte: A autora.

Sobre a possibilidade de utilizar as ferramentas *WebQuest* e *pod/vodcast* em sua disciplina, 77,8% dos participantes responderam que seria interessante e para 22,2% talvez pudesse ser interessante.

A questão 5 foi um convite a que os professores livremente tecessem comentários, avaliando a proposta realizada. De nove participantes, cinco apresentaram suas considerações, que podem ser conhecidas a seguir:

5. Sua opinião: Este espaço é livre para que você faça comentários sobre a criação de *Pod/vodcasts*, avaliando a proposta realizada.

- Eu adorei o trabalho desenvolvido pela professora Damaris. Com relação à pergunta 3, acredito que todas as alternativas potencializam as práticas de oralidade.
- Essas ferramentas podem ajudar muito no processo ensino-aprendizagem, pois despertam nos alunos um interesse maior os tornando protagonistas criando e desenvolvendo novos conhecimentos.
- As metodologias ativas tornam as aulas dinâmicas e os alunos se tornam protagonistas da própria aprendizagem.
- Achei interessante, visto que os alunos estão mergulhados na cultura digital e essa é uma metodologia bastante eficaz para a aprendizagem.

- Ajuda a avaliar o próprio conhecimento; mostra a necessidade de mais estudo e pesquisa; de realizar a escrita prévia do texto a ser apresentado; o desenvolvimento de empatia e colaboração; desenvolve a argumentação... Possibilidades apresentadas na questão 3.

Partindo das hipóteses levantadas na pesquisa, como: (i) a concepção da oralidade como prática social interativa que impacta diretamente o modo pelo qual a escrita é percebida; (ii) que cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas a fim de desenvolva a competência discursiva; (iii) que a abordagem através de multiletramentos pode oportunizar aos educandos a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade; (iv) a ideia de que a utilização das TDIC na escola, além de possibilitar maior apropriação técnica e crítica desses recursos, pode determinar uma aprendizagem significativa e autônoma, e sabendo-se que os princípios inerentes ao conceito de Cultura *Maker* que já vêm sendo adotados no Brasil podem estimular o aprender a aprender e estimular o protagonismo estudantil, entende-se que a missão prioritária da escola no momento é o de atualizar-se e adequar-se à nova realidade para que possa cumprir seu papel de educar e preparar indivíduos para a vida em sociedade e o papel do professor como o de mediador responsável por criar condições e indicar caminhos para que a apropriação do conhecimento se efetive. Assim, faz-se necessário a implementação de políticas públicas de forma coerente com as demandas do século XXI e que contemple a educação brasileira de forma abrangente, considerando suas múltiplas dimensões, entre elas, uma formação docente que abarque, entre outros aspectos fundamentais, a formação tecnológica, que poderá contribuir para uma educação mais conciliadora na relação teoria e prática.

Reconhecendo ser tarefa de responsabilidade direta da União a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC (BRASIL, 2017, p. 21), a Base Nacional Comum de Formação (BNC) apresenta 10 competências gerais que todos os professores precisam ter para dar conta das demandas do mundo atual e do desenvolvimento integral proposto pela BNCC. Entre elas está a competência 5, que aponta ser necessário:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. (BRASIL, 2019, p. 9)

Em relação a essa orientação, é possível observar que embora a formação citada ainda não seja uma realidade, existe uma crescente utilização das TDIC em contextos sociais e consequentemente escolares, que é exigida pelas demandas da sociedade contemporânea e globalizada e que, uma vez imersa na cultura digital, exige esse uso também nos ambientes de aprendizagem. Essa premência se expressa na competência geral 5 para o educando, que assim orienta:

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

Acerca dessa realidade, Masseto (2013, p. 143) afirma:

Esse cenário envolve totalmente o professor em sua função docente, colocando-o na contingência de conhecer os novos recursos tecnológicos, adaptar-se a eles, usá-los e compreendê-los em prol de um processo de aprendizagem mais dinâmico e motivador para seus alunos. Novamente a mediação pedagógica entra em discussão.

Nesse contexto, o que se pode observar é que mesmo em face de inquietações e desafios que permeiam a profissão docente, professores comprometidos com seu trabalho de educar, têm sido levados a aceitar o desafio de buscar, em determinadas circunstâncias, por si mesmos e com recursos próprios, formação e atualização coerentes com a exigência atual, reafirmando assim o papel do professor como promotor do processo de ensino e também como mediador e orientador das atividades, atuando decisivamente para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma efetiva.

Particularmente, no contexto em que foi realizada a pesquisa, observa-se a preocupação em oferecer tanto a formação como recursos a todos que atuam na educação; porém, é preciso observar que essa não é a realidade na maioria das escolas brasileiras e que a implementação de metodologias ativas depende de outros fatores além da intencionalidade educativa.

A complexidade da sociedade contemporânea, apontada por Valente (2019), refere-se, entre outros aspectos, à contínua necessidade de adaptações causadas pelo avanço da ciência e inovações tecnológicas que passam a fazer parte da realidade, a qual a escola não pode se alhear. Atualmente, o desafio que se propõe nesse contexto é o de alinhar-se à Educação 5.0, na qual

[...] recursos como robótica, inteligência artificial, entre outros, integram áreas mais humanas para a gestão de pessoas, de forma que os recursos digitais convivam de forma harmônica com os recursos físicos, como o uso das tecnologias em cidades inteligentes, na preservação do meio ambiente, no desenvolvimento sustentável [...] (FONSECA, 2021, p. 9).

Além da formação específica e necessária a todos os agentes educacionais e do aporte essencial dos diferentes recursos exigidos para essa implementação, de acordo com Reis (2020), é preciso uma mudança na orientação dos investimentos por parte do poder público. Nesse sentido, observa:

O investimento em Educação e em C&T que temos hoje no Brasil está muito longe do mínimo necessário. Simultaneamente ao aumento dos investimentos, deve existir um entendimento de como funciona um ecossistema econômico, no qual a base está na Educação, na Ciência e na Tecnologia.[...] Os planos de desenvolvimento econômico e sociais devem focar na educação, na pesquisa e no desenvolvimento em tecnologias de computação e eletrônica que possam construir um ecossistema no setor de TI, que tenha condições de fornecer os dispositivos e sistemas computacionais para o avanço dos diferentes setores da economia e que forneça as condições para o que o país possa transformar a nossa sociedade em uma Sociedade 5.0, com qualidade de vida para todos os cidadãos (REIS, 2020, p. 12).

Os desafios enfrentados pela sociedade brasileira no período da pandemia pelo Covid-19 trouxeram novas aprendizagens a todos que buscaram garantir a continuidade da aprendizagem, ainda que em meio às adversidades, e também a consciência da necessidade de novos conhecimentos e competências para retomar o processo educacional, agora profundamente transformado pela realidade. Esse contexto exige, não somente dos profissionais da educação, mas também de toda sociedade e poder público, uma mobilização de esforços no sentido de garantir o direito à educação de crianças, adolescentes e jovens.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após os estudos realizados, considera-se o potencial educativo de propostas pedagógicas mediadas pelo uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, atentando para a possibilidade de que se proponha a inovação no ambiente escolar, como estratégia para mudanças positivas e adequações necessárias a fim de atender às necessidades de aprendizagem do aluno da atualidade, sendo observadas as novas orientações para o ensino de Língua Portuguesa e o desafio de contribuir para superação de algumas defasagens na aprendizagem na disciplina que se apresentam nesse momento pós-pandêmico.

Considera-se que a educação, no momento atual, deva incorporar novas metodologias de ensino que incluam o uso de ferramentas digitais associadas à promoção da aprendizagem ativa e significativa, a fim de diminuir a distância existente entre o mundo dos estudantes fora da escola e as práticas nos processos educativos. A escola atual precisa contemplar também, as habilidades do século XXI que envolvem aspectos cognitivos, intrapessoais e interpessoais como colaboração e trabalho em equipe, criatividade e imaginação, pensamento crítico e resolução de problemas, atributos necessários aos indivíduos que atuam na cultura digital.

Refletindo sobre como uma proposta de trabalho com *Pod/vodcastings* na perspectiva Maker pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e aprendizagens em Língua Portuguesa, principalmente as relativas à oralidade e também para enfrentamento da defasagem decorrente da suspensão das aulas presenciais durante o período de pandemia por Covid-19 conforme proposto no problema de pesquisa e tendo como objetivos gerais a aplicação de estratégias próprias das metodologias no ensino de Língua Portuguesa, no oitavo ano do Ensino Fundamental, mais especificamente a aula invertida e o uso de tecnologias e ferramentas digitais como *webquest* e *padlet*, como recursos para a produção de *pod/vodcasts*; propiciar o desenvolvimento e ampliação das capacidades de uso da língua/linguagens dos alunos, de sua oralidade e também de diferentes habilidades, através de trabalho colaborativo na perspectiva Maker.

A partir do pressuposto de que a aquisição do conhecimento é um processo ativo, ou seja, a aprendizagem é ativa, buscou-se neste trabalho, enxergar o aluno como centro do processo, valorizar seu envolvimento e participação do início ao fim da proposta, procurando unir conteúdos selecionados como objeto de ensino e demandas de aprendizagem dos estudantes, para proporcionar uma aprendizagem realmente significativa, contribuindo assim para o alcance dessa finalidade de ensino. Cabe ressaltar, que a escolha do produto educacional que ora se apresenta, a *webquest* “Força Nerd,” se deu a partir da reflexão acerca de dois

conceitos que se mostraram particularmente relevantes e interdependentes neste estudo: metodologias ativas e aprendizagem ativa, e também sobre os desafios encontrados no cotidiano de ensino de Língua Portuguesa.

Foram consideradas ainda, as características desse recurso tecnológico que apresenta possibilidades para a prática docente como sua versatilidade pela disponibilidade na forma on-line, que possibilita o acesso à informações e recursos oferecidos na internet e também, por orientar a realização de atividades de pesquisas pelos alunos a partir de diferentes espaços; por viabilizar a prática da sala de aula invertida, uma metodologia ativa que traz benefícios ao aluno potencializando sua autonomia e a personalização do ensino.

Sobre a *webquest* como metodologia, na pesquisa verificou-se tratar -se de um meio para a realização de algo inovador para obtenção de resultados diferentes na aprendizagem, através de observações assertivas de alunos participantes como: “É bem legal e intuitiva”; “É interessante”; “Achei bem criativo e interessante, pois não sabia fazer e conforme as explicações aprendi muito”; “É uma forma de entender o conteúdo por um vídeo ou apenas imagens”; “Achei interessante para alunos se envolverem melhor com a matéria”; “Gostei muito da proposta de sair da sala para estudar de forma tecnológica, algo envolvido com a escola”.

Na concepção do aluno enquanto sujeito ativo numa educação que o prepara para viver na sociedade do conhecimento e não como mero receptor de saberes, se destacam algumas vantagens da ferramenta *podcast*, cuja produção foi escolhida como tarefa por seu potencial educativo e relevância neste trabalho : possibilidade de aprendizagem dentro e fora da escola; ampliação da aprendizagem gerada pela preocupação em oferecer material correto e coerente aos colegas; aprendizagem muito mais significativa através de atividades que envolvem fala e escuta; aprendizagem colaborativa propiciada pelos trabalhos com *podcasts* que geralmente são realizados em grupo.

Desta forma, a proposta de produção de *pod/vodcasts* no âmbito da Língua Portuguesa apresentada na pesquisa se mostrou coerente com o objetivo específico de enfatizar o protagonismo do aluno passando de consumidor de áudios de *podcasts* a produtor de conteúdos e também em relação ao objetivo de ampliação do desenvolvimento de habilidades como oralidade, autonomia, imaginação, criatividade e trabalho colaborativo na perspectiva *Maker*, que situando o aluno no centro da aprendizagem, mobiliza conhecimentos e recursos para que a convergência desse processo seja seu progresso. Em relação ao objetivo de desenvolvimento de diferentes habilidades na perspectiva da aprendizagem mão na massa, ou aprender fazendo, a receptividade da atividade, condição para sua aplicação, foi alcançada entre os estudantes

participantes da pesquisa, cuja maioria, ou 93% deles já conhecia a mídia podcast para consumo.

A aceitação da proposta por parte dos estudantes se evidencia em suas falas como: “Tive muito prazer em fazer essa proposta de *pod/vodcasts* e meu grupo também”; “Essa proposta foi muito interessante pois fez com que eu perdesse um pouco da minha timidez e ao mesmo tempo eu obtive conhecimento e confiança em mim”; “Eu gostei mas fiquei com muita vergonha e por isso falei bem baixinho”; “Foi legal, mas na parte da edição eu me atrapalhei muito”, Gostei de participar, mas acho que a gente precisa falar de coisas legais como filmes, séries, namoro na adolescência, etc.”; “Gostei muito porque me interesse pela tecnologia e suas inovações e acho que esse tipo de proposta pode aumentar nossos conhecimentos sobre a cultura digital de uma forma positiva”. Particularmente em relação ao desenvolvimento da oralidade, elemento indispensável ao pleno desenvolvimento do sujeito, reconhecimento de sua identidade cultural e cidadania, é possível classificar como contribuição inicial a proposta de trabalho nessa pesquisa ainda que, promissoriamente, se tenha observado no ambiente da escola em que foi realizada a pesquisa, novas iniciativas, por parte de professores e alunos envolvendo o trabalho com *podcasts*.

Em observação às respostas dos alunos, à guisa de considerações, é imperativo reconhecer que elas apontam para uma reflexão sobre a questão da abordagem de conteúdos de forma atrativa e estimulante para os aprendizes e principalmente em observação às competências socioemocionais 8, 9 e 10 da Base Nacional Comum Curricular. A partir de temas que são relevantes para sua vivência e que foram mencionados por eles como amor, filmes, séries, cultura digital e através algumas possibilidades de aprender que igualmente foram citadas como sair da sala de aula, usar o celular ou aprender através de imagens e vídeos, o processo de ensino e aprendizagem pode se tornar uma experiência envolvente e prazerosa tanto para o aluno como para o professor e abrir caminhos para diferentes aprendizados e evolução dos indivíduos envolvidos, em várias dimensões. Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, a mudança na abordagem dos conteúdos da disciplina, levando em consideração os aspectos levantados, corresponde a estabelecer um diálogo com a realidade dos estudantes, podendo conduzir a melhores rendimentos nesse âmbito.

Portanto, através de manifestações dos participantes, de resultados obtidos no trabalho e materializados nos *pod/vodcasts* produzidos e publicados pelos alunos, conclui-se que não faltaram à *webquest*, clareza e motivação. Constata-se também, que há coerência entre o trabalho realizado e o que foi almejado nesse estudo, embora seja importante ressaltar que por serem enfrentados alguns desafios no decorrer dos trabalhos como tempo restrito para execução

da proposta, falta de recursos tecnológicos à disposição, indisponibilidade de agentes escolares para acompanhar os grupos de alunos durante as gravações dos áudios, escassez de espaços silenciosos que possibilitassem as produções por parte dos alunos, infelizmente os *podcasts* produzidos foram publicados em sua versão inicial, apresentando determinadas incorreções e sendo assim, necessidade de reedições. Para reaplicação da proposta, através de um bom planejamento, há que considerar-se, além dos aspectos mencionados, a estipulação de tempo adequado para cada atividade e também parceria com docentes de outras áreas que possam contribuir para ampliação e enriquecimento do trabalho.

Considerando que a aprendizagem ativa também é reflexiva e traz à tona, conforme Moran (2018), processos, conhecimentos e competências aprendidos em cada atividade, esta pesquisa evidencia o papel do professor como mediador e facilitador na construção do conhecimento e aponta para o necessário desenvolvimento de competências do educador e de forma especial, a designada competência 5 da BNC (BRASIL, 2019) que, referindo-se ao letramento digital, aponta para a compreensão, utilização e criação de TDICs de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética, as quais devem fazer parte da formação e vivência docente como ferramenta e recurso pedagógico. Os benefícios na utilização das metodologias ativas, são inegáveis, tanto para o aluno como para o professor, desde que exista adequação de espaços escolares para realização atividades pedagógicas com novas tecnologias que promovam o desenvolvimento do pensamento, da criticidade, interatividade, trabalho colaborativo e aprendizagem ativa.

A implementação de metodologias ativas no fazer pedagógico, porém, vai além da simples intencionalidade educativa. Para realização de trabalhos nesse viés, que é o desta pesquisa, é possível encontrar facilmente materiais de excelente procedência para estudos prévios sobre as ferramentas digitais a serem utilizadas e das estratégias a elas relacionadas e também que apresentem tutoriais necessários à execução delas, porém, as dificuldades encontradas em iniciativas desse tipo ainda são comuns no ambiente escolar e consequentemente a limitação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente.

Embora se observem iniciativas por parte de secretarias e, especialmente no contexto em que foi realizada esta pesquisa, em munir educadores com cursos, livros e notebooks atualmente, observa-se que essa não é a realidade na educação brasileira de forma geral e que o professor interessado em letrar-se digitalmente, quase sempre se depara com dificuldades como o mau funcionamento da internet, exigência de pagamentos de muitos apps que seriam úteis ao trabalho pedagógico, falta de estrutura para execução de propostas inovadoras e dispositivos tecnológicos ineficientes, além de um cronograma rígido de demandas a cumprir

em relação ao cotidiano escolar, que limitam sua formação e prática. Isso posto, constata-se através do grande número ofertado de cursos de formação que tratam de temas relacionados ao letramento digital e também pela observação da realidade escolar, que docentes interessados têm aceitado o desafio de buscar formação e atualização de acordo com demandas do momento atual preparando-se para atuar mediando e orientando atividades, ressaltando, dessa forma, seu papel na promoção o ensino.

Por fim, sendo objetivo principal do Mestrado Profissional (MP) contribuir com o setor produtivo nacional, agregando competitividade e produtividade em maior escala, a empresas e organizações, públicas ou privadas e segundo orientação dada pela Capes, a de que “o trabalho final do curso deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos (CAPES, 2014), nesta pesquisa buscou-se propor recursos promissores à produção e atualização de conhecimentos e práticas inovadoras, através do compartilhamento de bases teóricas que possam servir de subsídio para reflexões sobre a prática educativa, com a aplicação do produto técnico tecnológico escolhido, cuja execução abrange aspectos de diferentes dimensões, como os de natureza curricular, cognitiva, afetiva, didática, entre outras” (ROSA; LOCATELLI, 2018) e que, acredita-se, possa de alguma forma corresponder à função de favorecer a aprendizagem, contribuindo para melhoria da qualidade do processo educacional.

REFERÊNCIAS

ABAR, Celina A. A. P.; BARBOSA, Lisbete Madsen. **Webquest um desafio para o professor**: uma solução inteligente para o uso da internet. São Paulo: Avercamp, 2008.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.

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

BARROS. G. C. **Webquest**: metodologia que ultrapassa os limites do ciberespaço. Paraná: Escola de Software livre, 2005.

BARROS, G. C.; MENTA, E. Podcast: produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**, vol. IX, n. 1, jan. – abr. /2007.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. **Podcast em Educação**: um contributo para o estado da arte. 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação, **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.

BRASIL, SEB/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: BNCC, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr., 2014. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.15003>

CAPES. **Mestrado Profissional: o que é?** 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>. Acesso em: 07 set. 2022.

CARVALHO, A. A.; AGUIAR, C.; MACIEL, R. Taxonomia de podcasts: da criação à utilização em contexto educativo, In CARVALHO, A. A. (Org.). **Actas do Encontro sobre Podcasts** (pp. 96-109). Braga: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação, 2009.

CRUZ, Sónia Catarina. **O podcast no ensino básico**. In: CARVALHO, A. A. (Org.). **Actas do Encontro sobre Podcasts**. Braga: CIEEd, p. 65-80, 2009.

DIAS, Maria Sara de Lima (Org.) **Introdução às leituras de Lev Vygotski**: debates e atualidades na pesquisa. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4583/1/leituraslevvygotski.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

FERREIRA, B. V. **Uma orientação didático-pedagógica para a construção do conhecimento dos métodos descritivos**. 2019. Disponível em: http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/Iedipe/Gt9/9-a_orientacao.htm. Acesso em: 13 jul. 2021.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1981. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, Vol. 4)

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GAVASSA, Regina C. F. B. et al. **Cultura Maker, aprendizagem investigativa por desafios e resolução de problemas na SME-SP**. 2015. Disponível em: https://fablearn.org/wp-content/uploads/2016/09/FLBrazil_2016_paper_127.pdf. Acesso em: 27 ago 2022.

GERALDI, J. V. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JAPIASSU, Hilton. **Dicionário básico de Filosofia**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. (Vol. I). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. São Paulo: Papirus, 2013.

MOLON, Susana Inês. Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. In: Conferência De Pesquisa Sócio-Cultural, 3, 2000, Campinas, SP. **Anais...** 230 Cultura – A dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural. Campinas, SP: UNICAMP, 2000. p.1-18.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, p. 02-25, 2018.

MOURA, Eliton Meireles de. **Formação docente e Educação Maker: o desafio do desenvolvimento das competências**. Tecnologias, Sociedade e Conhecimento, 2020.

NÓVOA, A. Novas disposições dos professores: a escola como lugar de formação. In: Congresso de Educação do Marista de Salvador (Bahia, Brasil), 2., 2011, Salvador, **Anais...** Salvador, 2011. Disponível em:<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

OLIVEIRA, L. R. Podcasting: vídeo para aprender e para pensar a identidade. In A. A. A. Carvalho (Org.) **Podcasts para ensinar e aprender em contexto**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky aprendizagem e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. Dez novas competências para uma nova profissão. **Pátio: Revista Pedagógica** 5.17 (2001): 8-12.

PRENSKY, Marc. Digital natives. **Digital Immigrant**, On the Horizon, v. 9. n. 5. 2001.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. 2. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

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

ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectad@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que são os conteúdos de ensino? In: SACRISTÁN, José Gimeno, PÉREZ GOMEZ, Angel. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHNEIDER, Fernanda; OLIVEIRA, Lisiane Cézar de. Para além da aula de Língua Portuguesa: a WebQuest e o aprendizado da leitura e da produção numa proposta de sala de aula invertida. 6º **Simpósio Hipertexto e Tecnologia na Educação**, 2015. Disponível em: <http://nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto2015/Para%20al%C3%A9m%20da%20aula.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem e desenvolvimento**: o papel da mediação. 2010. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/aprendizagem_desenvolvimento_papel_mediacao.pdf. Acesso em: 01 abr. 2021.

SILVA, G. B. da. **A mediação pedagógica em Vigotsky, Comênio, Herbart, Dewey e Skinner**: processos de ensino e de aprendizagem. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOSTER, Tatiana Sansone. **Revelando as essências da educação maker**: percepções das teorias e das práticas. 2018. 175 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

STUART, Hall. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC, 2016.

TREVISAN, Amarildo Luiz; ALBERTI, Dirceu. Formação docente na perspectiva da pedagogia das competências. **Roteiro**, v. 40, n. 2, p. 311-332, 2015.

TURKE, Simone Cristina. **Linguagem escrita e mediação docente**: qual a relação? Maringá: UEM, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp130345.pdf>. Acesso em 10 dez. 2012.

VALENTE, J. A. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. In: VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P.; ARANTES, F. L. (Org). **Tecnologia e educação**: passado, presente e o que está por vir. Campinas, SP:

NIED/UNICAMP, 2018. 406 p. Disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/wp-content/uploads/2018/11/Livro-NIED-2018-final.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

_____. Tecnologias e educação a distância no ensino superior: uso de metodologias ativas na graduação. **Trabalho & Educação**, v. 28, n. 1, p. 97-113, 2019.

VIANA, Maria Aparecida Pereira. A internet na educação: novas formas de aprender, necessidades, e competências no fazer pedagógico. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). **Tendência na utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: UFAL, 2004.

VILLARTA-NEDER, Marco Antonio; FERREIRA, Helena Maria. O podcast como gênero discursivo: oralidade e multisssemiose aquém e além da sala de aula. **Letras 1** (2020): 35-55.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____, LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

_____. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é Quase a Mesma Coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2010

APÊNDICES

Apêndice 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome: _____

As informações contidas neste Termo visam firmar acordo por escrito, mediante o qual o participante objeto de pesquisa, autoriza sua participação, com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que se submeterá, com capacidade de livre arbítrio e sem qualquer coação.

I - TÍTULO DO TRABALHO EXPERIMENTAL:

APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM REDE: o conceito *Maker* aplicado à de Língua Portuguesa na criação de *Pod/vodcastings*

Pesquisadores Responsáveis: Mestranda Damaris de Sales Costa Santos Rocha; **Profa. Dra.** Terezinha Richartz

II – OBJETIVO

Reconhecer a pesquisa orientada através do uso de novas tecnologias e na perspectiva *Maker* como ressignificação da aprendizagem em Língua Portuguesa, visando favorecer tanto a oralidade e demais práticas da linguagem assim como o desenvolvimento da autonomia, criatividade e protagonismo do aluno e de habilidades necessárias ao trabalho colaborativo na criação de *Pod/vodcast*.

III – JUSTIFICATIVA

A perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, assumida em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) onde a linguagem é “uma forma de ação

interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20), também está presente no componente Língua Portuguesa da BNCC, que busca, no entanto, observar as recentes transformações das práticas de linguagem motivadas principalmente pelo desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), apontando a abordagem das práticas contemporâneas de linguagem como essenciais para diminuição da desigualdade na participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal.

Evidenciando a cultura digital, novas linguagens e múltiplos letramentos, a BNCC orienta que a abordagem com os textos deve ser feita de forma vinculada a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades deve estar relacionado ao uso significativo da linguagem nas práticas de leitura, escrita e escuta de textos em diversas mídias e semioses.

Sendo assim, este trabalho de pesquisa através de *WebQuest* e de apropriação de diferentes ferramentas tecnológicas na criação de *Pod/vodcastings*, se justifica por buscar contribuir para fomentar para uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes, considerando as dimensões ética, estética e política do uso de conteúdos da web, procurando permitir, também, o desenvolvimento de usuários da língua/linguagens como designers, potencializando sua criatividade para mesclar, remixar, transformar, redistribuir e produzir novos sentidos.

IV – PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

AMOSTRA

Professores da EMEF Prof. Jacyra Vieira Baracho em São José dos Campos para saber se a pesquisa pela *WebQuest* e a produção de Podcasts se configuram como ferramentas didáticas interessantes para potencializar o ensino e aprendizagem de diferentes conteúdos.

EXAMES

Preenchimento de questionário e resposta a entrevista em veículo eletrônico da plataforma Google Docs contendo questões sobre práticas de oralidade e uso de novas tecnologias na aprendizagem.

V – RISCOS ESPERADOS

Poderá ser o de sentirem-se desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação solicitada durante as entrevistas.

VI – BENEFÍCIOS

Os benefícios consistem em “colaborar com o desenvolvimento integral dos educandos, promovendo a reflexão sobre práticas de linguagem mediadas pelas novas tecnologias que possibilitam a diminuição da desigualdade na participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal.

VII – RETIRADA DO CONSENTIMENTO

O próprio sujeito tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo ao atendimento a que está sendo ou será submetido na Unincor.

VIII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Os participantes se recusarem em responder o questionário.

IX – CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu _____, certifico que, tendo lido as informações acima e suficientemente esclarecido (a) de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização do experimento. Assim, eu autorizo a execução do trabalho de pesquisa exposto acima.

_Três Corações, ____ de _____ de 202.....____.

Obs.: Este formulário será assinado virtualmente através de veículo eletrônico da plataforma Google Docs. Ao clicar no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no item: SIM. Li e aceito os termos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido o participante ou seu responsável legal estará consentindo em participar da pesquisa.

RG _____

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da Unincor. Endereço – Av. Castelo Branco, 82 – Chácara das Rosas, Três Corações – MG.

No caso de qualquer intercorrência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Mestrado em Gestão, Planejamento e Ensino. Telefones de contato: 12 98888-5729 (Damaris) e (35) 999888134 (Terezinha)

Damaris de Sales Costa Santos Rocha
Universidade Vale do Rio Verde – UninCor

Prof. Terezinha Richartz
Universidade Vale do Rio Verde – UninCor

Apêndice 2

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES (ANOS FINAIS)

QUESTIONÁRIO – PRÁTICA DO PROFESSOR

Prezado (a) professor (a), convidamos você a participar como voluntário em entrevista de responsabilidade da pesquisadora Damaris de Sales Costa Santos Rocha sob a orientação da Prof^a Terezinha Richartz, vinculada ao Programa de Mestrado em Gestão Planejamento e Ensino da Unincor. Nesta pesquisa, pretendemos investigar como o uso de ferramentas tecnológicas na perspectiva do pensamento *Maker* podem contribuir para o desenvolvimento de competências fundamentais à formação do aluno e também para a qualidade da aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Comprometemo-nos com o sigilo de sua identidade e das informações presentes neste questionário.

Nome:

E-mail:

1. Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino

2. Quanto tempo leciona:

☐ De um a dois anos ☐ De seis a dez anos

☐ De três a cinco anos ☐ Mais de dez anos

3. O sistema tradicional de ensino baseia-se na figura do professor, visto como único detentor e transmissor do conhecimento. Nele, o estudante é visto como uma figura passiva, que tem a função de receber, absorver e reproduzir o conteúdo ensinado pelo educador. Na aprendizagem ativa, que supõe o envolvimento dos alunos em fazer e pensar sobre as atividades que eles estão desempenhando, o professor atua como mediador e facilitador da aprendizagem. A partir desses pressupostos, como você classificaria esse processo em sua disciplina?

☐ Ensino tradicional

☐ Aprendizagem ativa

4. Na BNCC, a oralidade corresponde a “práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como 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, 2018, p. 79). Tendo em vista a descrição feita, é possível afirmar que a oralidade é trabalhada em suas aulas?

Sim, sempre () Não () Ocasionalmente ()

5. Sendo a oralidade uma “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora” (Marcuschi). Como contribuição para o desenvolvimento da autonomia e protagonismo do educando, como você considera a abordagem da oralidade como objeto de ensino?

Pouco relevante () relevante() muito relevante

6. Considerando o uso do PodCast como ferramenta educativa, qual seria uma justificativa razoável para a adoção do recurso PodCast em práticas pedagógicas?

() É uma tecnologia familiar e atraente

() Permite a transmissão de conhecimento de forma prática, já que o PodCast pode ser ouvido em várias situações

() Há alunos que aprendem melhor ouvindo do que lendo

() Há relatos positivos sobre o uso

() Outra motivação: _____

7. De acordo com a professora Lilian Bacich, uma *WebQuest* é um recurso online elaborado para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa. Esse projeto pode ser criado pelo professor de uma determinada disciplina, pode ser interdisciplinar, ou, ainda, ser utilizado por um grupo de alunos, sob a orientação de um professor. Sobre a utilização dessa ferramenta, como você se considera:

() Nada informado/a quanto aos possíveis usos e potencialidades

() Pouco informado/a quanto aos possíveis usos e potencialidades

() Razoavelmente informado/a quanto aos possíveis usos e potencialidades

() Muito bem informado/a quanto aos possíveis usos e potencialidades

8. Entre as diversas propostas inovadoras que se inserem nas Metodologias ativas de aprendizagem, a Educação ou pensamento Maker pode ser entendido como: Processo para guiar, instruir ou conduzir o educando para continuar sua própria educação com consciência da sua metacognição e visão crítica da sua situação atual e que representa para o aluno o “aprender fazendo”.

Em sua opinião, a possibilidade de utilizar essa nova forma de aprendizagem na educação depende de:

() investimentos na criação de espaços Makers nas escolas;

() Formação específica para professores para que se possa incorporar os princípios do Movimento Maker;

() Interesse e comprometimento por parte dos alunos;

() Adequação do currículo escolar visando um ensino criativo e significativo.

9. O relatório do IDEB de 2019 apresentou a informação que os anos finais do Ensino Fundamental não atingiram a meta prevista nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal. Quais, na sua concepção de docente, são os principais desafios que este segmento de ensino abarca? Cite pelo menos três.

10. O desenvolvimento de uma proposta que envolva pesquisa, prática de oralidade, trabalho colaborativo com o uso de novas tecnologias, utilizando principalmente as ferramentas *WebQuest*, *Podcast* numa perspectiva *Maker*, podem potencializar o desenvolvimento de quais competências, em sua opinião?

Assinale as alternativas que correspondem a áreas que você acredita que você possa ter desenvolvido durante a proposta:

- () Conhecimento
- () Pensamento científico, crítico e criativo
- () Repertório cultural
- () Comunicação
- () Cultura digital
- () Trabalho e projeto de vida
- () Argumentação
- () Autoconhecimento e autocuidado
- () Empatia e cooperação
- () Responsabilidade e cidadania

Apêndice 3

Enquete inicial para alunos

Prezado(a) aluno(a),

Este questionário, do qual você está convidado a participar, faz parte de uma das etapas do projeto “APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM REDE: O conceito *Maker* aplicado à de Língua Portuguesa na produção de Podcasts”, que está sendo aplicado junto a alunos de 8º ano da EMEF Profª Jacyra Vieira Baracho. Sua participação, respondendo às perguntas abaixo, será de grande contribuição para esta pesquisa.

Seção I: Perfil do estudante e de uso da Internet

Nome:

e-mail:

1. Defina seu tempo como usuário da internet:

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ Entre 1 e 2 anos
- ☐ Entre 2 e 5 anos
- ☐ Entre 5 e 10 anos
- ☐ Mais de 10 anos

2. Em sua opinião como aluno, qual a importância dada aos aspectos listados abaixo nas aulas de português em sua escola? Enumere os aspectos de 1 a 4, sendo 1 menos importante e 4 o mais importante.

- ☐ Análise linguística
- ☐ Leitura
- ☐ Produção de textos
- ☐ Oralidade

3. Seus professores pedem atividades de apresentação oral com que frequência durante o ano?
Nenhuma ☐ Até duas vezes ☐ Até cinco vezes ☐ Até dez vezes ou mais ☐

4. O que deixa você mais inseguro na sua apresentação oral?
A timidez ☐ A avaliação do/a professor/a ☐ A reação dos colegas ☐
Outro: _____

5. Em sua casa você é estimulado (a) a falar e fazer apresentações orais diante de outras pessoas?
Sim ☐ Não ☐ Às vezes ☐

Investigação sobre o uso do Podcast

6. Determine sua quantidade de acesso semanal à Internet:
☐ Uma vez por semana ou menos
☐ De 2 a 3 vezes por semana

- ☐ Muitas vezes durante a semana
- ☐ Aproximadamente 1 vez por dia
- ☐ Muitas vezes durante o dia

7. Em linhas gerais, Podcasts são programas de áudio ou vídeo ou ainda uma mídia de qualquer formato cuja principal característica é sua forma de distribuição direta e atemporal chamada Podcasting. Você conhece ou já ouviu falar sobre o que é um Podcast?

- ☐ Sim ☐ Não

8. Você gostaria de participar de uma proposta de produção de Podcasts em sua escola?

- ☐ Sim ☐ Não

9. Produzindo um episódio de Podcast, você acredita que haverá ganhos para sua aprendizagem?

- ☐ Sim ☐ Não

10. Quais temas, em sua opinião, poderiam ser interessantes para alunos de 8º ano? Cite pelo menos (02) dois.

Apêndice 4

Avaliação dos alunos pós gravação do podcasts

Nome:

E-mail:

1. Sendo o objetivo estimular os alunos para que participem do processo de aprendizagem de uma forma mais direta (metodologia ativa), em sua opinião, o uso das ferramentas tecnológicas apresentadas nesta proposta foram úteis para esse fim?

☐ Sim ☐ não

2. Você já conhecia alguma das ferramentas desta proposta (*WebQuest*, *Podcast*, *Padlet*) como recurso didático?

☐ Sim ☐ não

3. Assinale as alternativas que correspondem a áreas que você acredita que você possa ter desenvolvido durante a proposta:

☐ Conhecimento

☐ Pensamento científico, crítico e criativo

☐ Repertório cultural

☐ Comunicação

☐ Cultura digital

☐ Trabalho e projeto de vida

☐ Argumentação

☐ Autoconhecimento e autocuidado

☐ Empatia e cooperação

☐ Responsabilidade e cidadania

4. Que tipo de ensino você prefere:

☐ Tradicional (ensino é generalizado, massivo, o aluno é receptor e reproduz os conhecimentos expostos pelo professor que é considerado detentor dos conhecimentos que são considerados importantes para a aprendizagem)

☐ Ativo (ensino é personalizado, o aluno participa ativamente de sua aprendizagem em seu próprio ritmo, o professor atua como mediador, ajudando o aluno a interpretar, relacionar e a contextualizar informações úteis para seu desenvolvimento integral)

5. Você acha que seria interessante o uso das ferramentas *WebQuest* e *Podcast* para aprendizagem de outros conteúdos da Língua Portuguesa e de outras disciplinas?

☐ Sim ☐ não

6. Como você avalia sua participação na proposta?

☐ Excelente ☐ Plenamente satisfatória ☐ Satisfatória

Sua opinião:

Este espaço é livre para que você faça comentários sobre a proposta de gravação de podcasts, avaliando a proposta.

Apêndice 5

Questionário para os professores – pós entrevista

Prezado (a) professor (a), convidamos você a participar como voluntário em entrevista de responsabilidade da pesquisadora Damaris de Sales Costa Santos Rocha sob a orientação da Prof^a Terezinha Richartz, vinculada ao Programa de Mestrado em Gestão Planejamento e Ensino da Unincor. Nesta pesquisa pretendemos investigar como o uso de ferramentas tecnológicas na perspectiva do pensamento Maker pode contribuir para o desenvolvimento de competências fundamentais à formação do aluno e também para a qualidade da aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Comprometemo-nos com o sigilo de sua identidade e das informações presentes neste questionário.

Nome:

E-mail:

1. Sendo o objetivo estimular os alunos para que participem do processo de aprendizagem de uma forma mais direta (metodologia ativa), em sua opinião, o uso das ferramentas tecnológicas apresentadas nesta proposta foram úteis para esse fim?

() Sim () não

2. Considerando a proposta realizada de pesquisa e exploração de conteúdos escolares e produção de podcasts para prática de oralidade, foi possível observar uma melhora no desenvolvimento da competência discursiva e protagonismo dos alunos da turma envolvida no trabalho?

3. O desenvolvimento de uma proposta que envolva pesquisa, prática de oralidade, trabalho colaborativo com o uso de novas tecnologias, utilizando principalmente as ferramentas *WebQuest*, *Podcast* numa perspectiva *Maker*, podem potencializar o desenvolvimento de quais competências, em sua opinião?

Assinale as alternativas que correspondem à áreas que você acredita que você possa ter desenvolvido durante a proposta:

- () Conhecimento
- () Pensamento científico, crítico e criativo
- () Repertório cultural
- () Comunicação
- () Cultura digital
- () Trabalho e projeto de vida
- () Argumentação
- () Autoconhecimento e autocuidado
- () Empatia e cooperação
- () Responsabilidade e cidadania

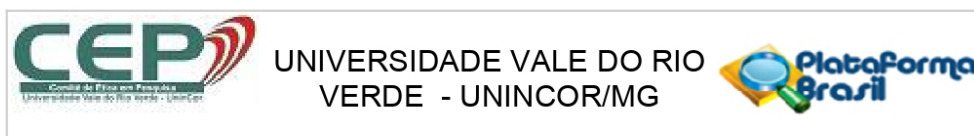
4. Você acha que seria interessante o uso das ferramentas *WebQuest* e *Podcast* para aprendizagem de conteúdos em sua disciplina?

() Sim () não

5. Sua opinião:

Este espaço é livre para que você faça comentários sobre a proposta de gravação de podcasts, avaliando a proposta.

ANEXO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM REDE: O CONCEITO MAKER APLICADO À LÍNGUA PORTUGUESA NA PRODUÇÃO DE PODCASTS E VODCASTS

Pesquisador: Damaris de Sales Costa Santos Rocha

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 53841021.3.0000.5158

Instituição Proponente: Universidade Vale do Rio Verde - UNINCOR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.137.431

Apresentação do Projeto:

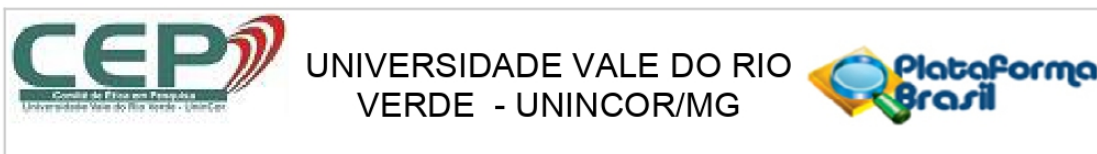
Este trabalho tem o objetivo de destacar a importância do uso de Metodologias Ativas no Ensino Fundamental, como alternativa ao uso de métodos tradicionais de ensino que têm falhado na missão de formar integralmente o educando e prepará-lo para o trabalho e exercício da cidadania. Falha essa constatada por diversos meios e conhecida, através de resultados pífios em exames oficiais. O ensino de linguagens, no componente Língua

Portuguesa, tem sido particularmente afetado pela resistência à mudanças, principalmente pelo fato de sua abordagem exigir dinamicidade e contextualização à realidade sócio-histórica, da qual fazem parte a globalização e o advento da cultura digital. Esse contexto exige do indivíduo, que precisa atuar na sociedade contemporânea, competências e habilidades que o ensino tradicional de maneira geral, não tem contemplado. A

fundamentação teórica neste artigo será a pesquisa bibliográfica, tendo como foco os seguintes temas: o ensino numa perspectiva Sócio-Histórica; o ensino de Língua Portuguesa nos documentos oficiais e a importância da Oralidade; a Interculturalidade; o Ensino Híbrido e nesse contexto o papel do professor e o papel do aluno; Metodologias Ativas e destacando-se nesse contexto, o pensamento Maker e o uso de ferramentas tecnológicas

como a WebQuest e o Podcast. Através de pesquisa de campo com abordagem quantitativa, se espera comprovar que a inovação nas práticas pedagógicas pode conduzir à aprendizagens significativas resultando em satisfação, engajamento, bom desempenho e interação efetiva entre

Endereço: Avenida Castelo Branco, 82 - Bloco B 4º andar
Bairro: Chácara das Rosas **CEP:** 37.417-150
UF: MG **Município:** TRES CORACOES
Telefone: (35)3239-1246 **Fax:** (35)3239-1246 **E-mail:** cepunincor@unincor.edu.br



Continuação do Parecer: 5.137.431

docentes e discentes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Aplicar estratégias próprias das Metodologias Ativas no Ensino Fundamental, para facilitar a aprendizagem autônoma e participativa em Língua Portuguesa, na perspectiva Maker, visando a ampliação das capacidades de uso da língua/linguagens dos alunos, desenvolvimento de sua oralidade e habilidades cognitivas e éticas, através de trabalho colaborativo na criação de Pod/vodcastings e uso de novas tecnologias e ferramentas como WebQuest e Padlet.

Objetivo Secundário:

- Enfatizar o protagonismo do aluno ao ser capaz de passar de consumidor de áudios de podcasts a produtor de conteúdos como sujeito ativo numa educação que o prepara para viver na sociedade do conhecimento, combinando a aprendizagem em Língua Portuguesa à proposta de produção de podcasts de diferentes conteúdos para prática de oralidade.
- Ampliar o desenvolvimento de habilidades como oralidade, autonomia, imaginação, criatividade e trabalho colaborativo na perspectiva Maker, do aprender fazendo, situando o aluno no centro da aprendizagem ao mobilizar conhecimentos e recursos para que a convergência desse processo seja o progresso do aluno;
- Distinguir o papel do professor como mediador e facilitador na construção do conhecimento e valorizar competências necessárias ao educador comprometido com uma educação de qualidade

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os participantes poderão sentirem-se desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação solicitada durante as entrevistas.

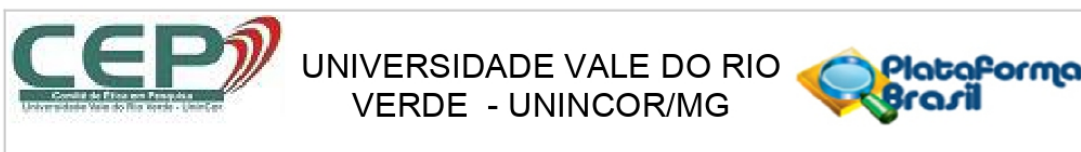
Benefícios:

Colaborar com o desenvolvimento integral dos educandos, promovendo a reflexão sobre práticas de linguagem mediadas pelas novas tecnologias que possibilitam a diminuição da desigualdade na participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Veja o item "Conclusões ou Lista de Inadequações".

Endereço: Avenida Castelo Branco, 82 - Bloco B 4º andar
Bairro: Chácara das Rosas **CEP:** 37.417-150
UF: MG **Município:** TRES CORACOES
Telefone: (35)3239-1246 **Fax:** (35)3239-1246 **E-mail:** cepunincor@unincor.edu.br



Continuação do Parecer: 5.137.431

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada.

Projeto Detalhado (todos os itens) devidamente apresentado.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente apresentado e assinado pela pesquisadora

Recomendações:

Se houver alguma alteração neste projeto, o mesmo deverá ser submetido novamente à este Comitê

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1860303.pdf	25/11/2021 22:27:58		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	APRENDIZAGEMCOLABORATIVAEMR EDEOCONCEITOMAKERAPLICADOAL INGUAPORTUGUESANAPRODUCAOD EPODCASTSEVODCASTS.pdf	25/11/2021 22:15:25	Damaris de Sales Costa Santos Rocha	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	23/11/2021 05:48:40	Damaris de Sales Costa Santos Rocha	Aceito
Outros	DECLARACAODEAUTORIZACAO.pdf	21/11/2021 09:19:45	Damaris de Sales Costa Santos Rocha	Aceito
Outros	AVALIACAO_DA_PROPOSTA_PROFESSORES.pdf	21/11/2021 08:46:11	Damaris de Sales Costa Santos Rocha	Aceito
Outros	ENQUETE_PROFESSORES.pdf	21/11/2021 08:45:35	Damaris de Sales Costa Santos Rocha	Aceito
Outros	AVALIACAO_DA_PROPOSTA_ALUNOS.pdf	21/11/2021 08:40:09	Damaris de Sales Costa Santos Rocha	Aceito
Outros	ENQUETE_INICIAL_ALUNOS.pdf	21/11/2021 08:38:32	Damaris de Sales Costa Santos Rocha	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	SOLICITACAO_DE_DADOS.pdf	21/11/2021 08:24:39	Damaris de Sales Costa Santos Rocha	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_PROFESSORES.pdf	21/11/2021 08:11:32	Damaris de Sales Costa Santos Rocha	Aceito

Endereço: Avenida Castelo Branco, 82 - Bloco B 4º andar

Bairro: Chácara das Rosas

CEP: 37.417-150

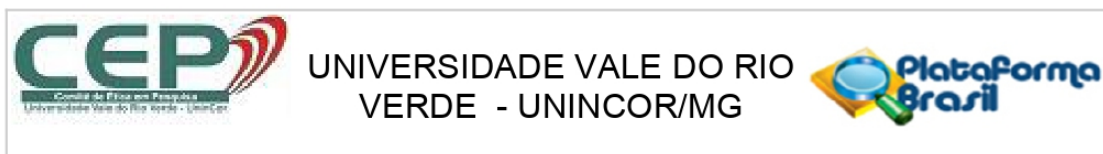
UF: MG

Município: TRES CORACOES

Telefone: (35)3239-1246

Fax: (35)3239-1246

E-mail: cepunincor@unincor.edu.br



Continuação do Parecer: 5.137.431

Ausência	TCLE_PROFESSORES.pdf	21/11/2021 08:11:32	Damaris de Sales Costa Santos Rocha	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS.pdf	21/11/2021 08:11:15	Damaris de Sales Costa Santos Rocha	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	21/11/2021 08:09:46	Damaris de Sales Costa Santos Rocha	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TRES CORACOES, 30 de Novembro de 2021

Assinado por:
Fabiano Guimarães Nogueira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Castelo Branco, 82 - Bloco B 4º andar
Bairro: Chácara das Rosas **CEP:** 37.417-150
UF: MG **Município:** TRES CORACOES
Telefone: (35)3239-1246 **Fax:** (35)3239-1246 **E-mail:** cepunincor@unincor.edu.br



UNINCOR

CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE