

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Metodologias Ativas de Aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa

Digital Information and Communication Technologies and Active Learning Methodologies in Portuguese Language classes

Maria Geizi Silva Pinto¹
Annara Maria de Melo Costa²

Resumo

As novas tecnologias passaram a desempenhar um papel significativo no processo de ensino-aprendizagem, podendo promover uma maior interação do estudante com o conteúdo estudado. Com base nisso, a narrativa discute sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em sala de aula, especificamente, na disciplina de Língua Portuguesa. Diante disso, objetiva-se analisar a associação das TDICs às metodologias ativas de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. As reflexões indicam que há uma importância fundamental do incentivo ao uso das TDICs em sala de aula para que o indivíduo se sinta motivado a aprender e assim o faça de forma interativa. Destarte, a construção do conhecimento e desenvolvimento intelectual do estudante está associada ao relacionamento que mantém com os estudos e ao ambiente favorável para o ensino-aprendizagem. Diante disso, é preciso uma aprendizagem contextualizada e transversal, que perpassa pelas inúmeras tecnologias digitais e metodologias que incentivam o protagonismo dos estudantes durante todo o processo. No mais, ressalta-se que a sequência didática proposta pode ser adaptada quanto ao seu conteúdo, recursos e métodos para atender a necessidade do público-alvo mediante a realidade que os cercam.

Palavras-chave: Metodologias ativas de aprendizagem. Padlet. Sequência didática. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

Abstract

New technologies began to play a significant role in the teaching-learning process, as they allow for greater student interaction with the studied content. Based on this, the narrative discusses the use of Digital Information and Communication Technologies (TDICs) in the classroom, specifically, in the Portuguese language discipline. In view of this, the objective is to analyze the association of TDICs with active learning methodologies in Portuguese Language classes in Elementary School II. The reflections indicate that there is a fundamental importance of encouraging the use of TDICs in the classroom so that the individual feels motivated to learn and does so in an interactive way. Thus, the construction of knowledge and the student's intellectual development is associated with the relationship he or she maintains with studies and the favorable environment for teaching and learning. Thus, contextualized and transversal learning is needed, which permeates the numerous digital technologies and methodologies that encourage student protagonism throughout the process. Moreover, it is emphasized that the didactic sequence proposed to be applied in practice can be adapted in terms of its content, resources, and methods to meet the needs of the target audience through the reality that surrounds them.

Keywords: Active learning methodologies. Padlet. Following teaching. Digital Information and Communication Technologies.

¹ Mestra em Ciências da Linguagem (UERN). Secretaria de Educação do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1311-4782>. E-mail: pintogeizi@gmail.com

² Especialista em Ensino de Língua Portuguesa (FAVENI). Secretaria Municipal de Educação de Lajes, Lajes, Rio Grande do Norte, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-2538-1543>. E-mail: annaramelocosta@gmail.com

1 Introdução

Ao longo dos tempos o homem construiu instrumentos capazes de mediar o trabalho e interferir na natureza. As tecnologias são consideradas por muitos autores como instrumentos situados na história e na cultura da sociedade para realizar suas atividades produtivas (ANJOS; SILVA, 2018). Com isso, sociedade contemporânea é assinalada pelos avanços das tecnologias, refletindo nas atividades propostas na sala de aula, em que a educação se depara com dois grandes desafios: adaptação aos avanços tecnológicos e orientação do caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios.

Considerando que as novas tecnologias passaram a desempenhar uma função importante nesse processo, percebemos que nos dias atuais não é adequado ensinar usando apenas meios tradicionais e de modo também tradicionais, pois é importante que os alunos possam reconhecer que diferentes saberes estão conectados com o mundo tecnologizado. É necessário utilizá-las como ferramentas auxiliares no ensino-aprendizagem, pois vivemos a era da informação, na qual passamos por processos de transformações cada vez mais rápidos. Nessa perspectiva, esta narrativa se volta ao emprego de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) interligado às metodologias ativas de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, em uma perspectiva colaborativa da construção de conhecimentos.

No tocante às TDICs, facilitando a comunicação entre seus integrantes, na medida que se integram em bases tecnológicas que possibilitam, por meio de equipamentos, programas e mídias, a associação de diversos ambientes e indivíduos em uma rede. Quanto às metodologias ativas de aprendizagem, correspondem a métodos em que os estudantes estão de forma ativa, ou experiencial, envolvidos no processo de aprendizagem, ocupando papel mais central, requerendo protagonismo desse.

No que tange à aprendizagem colaborativa, refere-se a um método no qual os estudantes trabalham juntos, em pequenos grupos, em torno de um objetivo comum. Os alunos são responsáveis pelo aprendizado uns dos outros, de modo que o sucesso de um ajuda no sucesso dos outros (GOKHALE, 1995). Alguns softwares e aplicativos de construção colaborativa favorecem esse modelo de aprendizagem, a saber: as ferramentas do pacote G Suíte (Google Apresentações, Google Documentos e Google Planilhas), Padlet, Trello, Canva e dentre outros.

Visto isso, defende-se que o uso de TDICs (mídias sociais, *softwares*, internet, dispositivos móveis etc.) nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, aliadas às metodologias ativas de aprendizagem, sobretudo quando de modo colaborativo, contribuem no processo de ensino-

aprendizagem de língua materna, corroborando a construção de conhecimentos de linguagens e literatura.

Face ao exposto, a experiência narrada partiu da seguinte questão norteadora. Como as TDICs podem ser aliadas às metodologias ativas de aprendizagem em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II para uma aprendizagem com construção colaborativa de conhecimentos?

Na nossa experiência, enquanto professoras na rede básica de ensino público, podemos observar nas nossas próprias aulas e na da maioria dos colegas docentes, que o emprego de TDICs é, diversas vezes, escasso nas escolas públicas, e aquelas das quais dispomos, ainda por cima, são usadas de maneira não produtiva, assim como evidenciado por Caruzzo (2018). A partir desse posto de observação e da eminente necessidade de promover um uso adequado, produtivo e eficaz das TDICs, percebida na nossa experiência docente, é que surgiu o interesse em pesquisar como elas podem ser usadas dentro de metodologias ativas nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, em um viés colaborativo da construção de conhecimentos, na medida que se identifica as limitações e propõe melhorias.

Outrossim, esta narrativa tem relevância para a comunidade científica, ampliando a literatura que se dedica a estudar e compreender o uso das TDICs como recursos pedagógicos, reconhecendo desafios e limitações para seu uso na prática e propondo didáticas que venham a amenizar tais desafios, propiciando um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo na contemporaneidade.

Tendo em vista a importância das TDICs nos contextos atuais, sobretudo a sua necessidade para o âmbito educacional, reconhecemos a relevância profissional e social, à medida que contribui efetivamente para a prática docente nas aulas de Língua Portuguesa, melhorando os processos de ensino mediados por TDICs, e para os alunos e a sociedade que é impactada pela aprendizagem contextualizada, contemporânea e transversal que a tecnologia propicia. Isto posto, objetivamos analisar a associação das TDICs às metodologias ativas de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.

2 Fundamentação teórica

Nesta narrativa tecemos uma discussão sobre a utilização das TDICs enquanto ferramentas que podem ser aliadas às metodologias ativas de aprendizagem em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, em uma perspectiva colaborativa da aquisição e construção do conhecimento. Nesse sentido, é necessário situarmos conceitos-base para nosso estudo como, TDICs, Língua Portuguesa, metodologia ativa de aprendizagem e sequência didática.

O termo tecnologias da informação e comunicação (TICs) faz referência aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos, abrangendo “computadores, **tablets** e **smartphones**, e demais tecnologias criadas antes do fenômeno digital na sociedade contemporânea, tais como o telégrafo, o rádio, a televisão e o jornal” (ANJOS; SILVA, 2018, p. 12).

Todavia, no que concerne às TDICs, especificamente, o termo é abraçado por diversos pesquisadores, dentre os quais Kenski (2008), para se referir às tecnologias digitais conectadas a uma rede. Existem ainda outros estudiosos, como Valente (2013), que nomeiam as TDICs a partir da convergência de várias tecnologias digitais como: vídeos, softwares, aplicativos, smartphones, imagens, console, jogos virtuais, que se unem para compor novas tecnologias. Segundo Valente (2013), as TDICs dizem respeito a qualquer equipamento eletrônico que se conecte à internet, ampliando as possibilidades de comunicabilidade de seus usuários.

Mediante esse cenário completamente digitalizado, como apontam Anjos e Silva (2018, p. 29), os “atuais processos educacionais são marcados pela inserção e constante atualização das TDIC como recursos que facilitam o processo de aprendizagem a fim de potencializar as tecnologias que estão conectadas em redes sociodigitais constituidoras de ciberespaços”. Sob essa ótica, Anjos e Silva (2018) dialogam com base nos estudos de Levy (2011) e afirmam que:

O uso de TDIC pode possibilitar a modificação, amplificação e exteriorização de numerosas funções cognitivas como a memória, a percepção, a imaginação, raciocínio. A memória pode ser ampliada a partir do uso de banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais. A imaginação pode ser estimulada a partir de simuladores e instrumentos de criação e representação do pensamento abstrato. A percepção pode ser estimulada por meio de sensores digitais, realidades virtuais. O raciocínio pode desenvolver-se através de inteligência artificial. Tais tecnologias podem ser compartilhadas entre numerosos indivíduos, e aumentam, portanto, o potencial de inteligência coletiva das identidades humanas (LEVY, 2011 *Apud* ANJOS; SILVA, 2018, p. 30).

Consoante Anjos e Silva (2018), as TDICs exigem do docente conhecimento sobre as ferramentas multimídias disponíveis, bem como a utilização do dispositivo para buscar, interpretar e comunicar informações, avaliar seu uso e julgar criticamente as informações recolhidas.

Dessa forma, considerando que temos vivido em uma sociedade digitalizada, submersa em uma cultura digital, a cibercultura, não podemos correr o risco de deixar as TDICs longe dos espaços escolares, tendo em vista a sua forte presença em todas as áreas da vida social, inclusive no âmbito educacional, e o aproveitamento de suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, as mídias e as tecnologias são concebidas como meios e não fins. Mesmo que alguns estudos mostrem que o uso das TDICs não necessariamente melhore o rendimento educacional, seu

uso e domínio são indispensáveis para a inserção profissional dos futuros cidadãos. Quando em sala de aula, por exemplo, nas aulas de Língua Portuguesa, usa-se como ferramenta pedagógica, com um planejamento flexível no qual tenha espaço para mudanças e adequações, conforme as necessidades forem se apresentando (FRAPORTI, 2016).

[...] atividades com o uso das TDICs nas aulas de Língua Portuguesa, podem trazer novas formas de comunicação, novas habilidades, novas competências, novas linguagens, novas aprendizagens, novos conhecimentos, relacionados à nova sociedade. O uso dos meios eletrônicos propicia, por exemplo, hibridismo nos gêneros ao agregarem áudio, imagem, palavra num mesmo espaço virtual. O conceito de texto passa a ser um elemento diverso. Temos blog, twitter, e-mail, facebook, whatsapp, dentre tantas outras possibilidades de gêneros que emergem a cada dia na combinação de textos verbais com não verbais. O trabalho de sala de aula com o devido uso das TDICs ganha agilidade, motivação e qualidade, dando um novo significado ao ato de escrever e ler (FRAPORTI, 2016, p. 17).

Nessa lógica, Fraporti (2016) explica o papel das TDICs na escola e nas aulas de Língua Portuguesa, compreendendo que as mais diversas ferramentas tecnológicas devem estar presentes de forma efetiva nos processos de ensino-aprendizagem, sendo transmissoras de informações por meio da escrita e imagens. No entanto, salienta que o domínio das TDICs não se constitui como pré-requisito para o ensino-aprendizagem, isto é, cabe aos professores promoverem condições para que os alunos possam desenvolver este processo de modo que eles adquiram o conhecimento com o uso das linguagens midiáticas.

Frente aos desafios do processo de ensino-aprendizagem com o aluno, para que o professor seja bem-sucedido, não basta saber o assunto, nem conhecer novas tecnologias, compreendemos que é necessário aprender como desafiar, incentivar, provocar, desequilibrar saberes pré-concebidos. Para isso, o professor terá que desafiar-se diariamente (MÉIER, 2016 *apud* FRAPORTI, 2016), pois não se trata de ensinar a usar as TDICs, mas a pensar e construir conhecimentos por meio delas.

Assim sendo, para o sucesso e realização de todos os alunos, a escola tem que fornecer as “chaves para uma compreensão verdadeira da sociedade de informação” (COELHO, 1997, p. 39). Portanto, a sala de aula deve ser o espaço em que o professor deverá “construir o conhecimento, atitudes e valores e adquirir competências” (COELHO, 1997, p. 39). Logo, o professor deve utilizar todos os meios ao seu dispor, sejam eles mídias ou hipermídias, para alargar horizontes e deixar bases para um processo de ensino-aprendizagem ao longo da vida, num mundo cada vez mais global e digitalizado.

No cenário educacional, compreendemos que os procedimentos de ensino são tão importantes quanto os próprios conteúdos de aprendizagem. Logo, as técnicas de ensino tradicional passam a fazer

parte do escopo de teóricos de toda a comunidade intelectual que busca identificar suas deficiências e propor novas metodologias de aprendizagem (PAIVA *et al.*, 2016).

Nesse sentido, metodologia ativa de aprendizagem é um processo amplo e vasto que tem como principal característica a inserção do aluno/estudante como agente principal responsável pela sua aprendizagem, comprometendo-se com ela. Assim, existem disponíveis diferentes possibilidades de metodologias ativas de aprendizagem para operacionalização.

Mais que possibilitar o domínio dos conhecimentos, cremos que há a necessidade de formar professores que aprendam a pensar, a correlacionar teoria e prática, a buscar, de modo criativo e adequado às necessidades da sociedade, a resolução dos problemas que emergem no dia a dia da escola e no cotidiano. Professores aptos a agregar para si transformações em suas práticas, já que o método tradicional tem se mostrado ineficaz e ineficiente em função das exigências da realidade social, da urgência em ampliar o acesso escolar e cultural da classe menos favorecida dado o avanço tecnológico e científico (GEMIGNANI, 2012, p. 6).

Nesse sentido, o processo avaliativo no contexto das metodologias ativas de aprendizagem se configura para além da perspectiva somativa, promove uma avaliação formativa (PAIVA *et al.*, 2016). Quanto aos benefícios das metodologias ativas de aprendizagem, podemos destacar:

[...] o desenvolvimento da autonomia do aluno, o rompimento com o modelo tradicional, o trabalho em equipe, a integração entre teoria e prática, o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade e o favorecimento de uma avaliação formativa. Como desafios do uso dessas metodologias constatou-se a mudança sistema tradicional, a necessidade de garantir a formação do profissional educador, a questão de abordar todos os conhecimentos essenciais esperados e a dificuldade de articulação com os profissionais do campo necessários em algumas modalidades de operacionalização (PAIVA *et al.*, 2016, p. 152).

Portanto, o uso das dessas metodologias pode ocorrer em diversos cenários de educação, com múltiplas formas de aplicação e benefícios altamente desejados para a área. Salientamos a importância dessas metodologias como potenciais ferramentas para os profissionais da educação em diferentes áreas do conhecimento que desejam romper com modelos de ensino tradicional e eliminar os efeitos colaterais que esse carrega (PAIVA *et al.*, 2016).

Visto isso, no Quadro 01 apresentamos exemplos de metodologias ativas de aprendizagem, que podem ser empregadas permitindo que estudantes e professores assumam uma postura transdisciplinar, colaborativa e protagonista, na medida que realizam um trabalho de leitura e escrita eficaz.

Sala de aula invertida	Substitui a maioria das aulas expositivas por conteúdos virtuais. Neste modelo, o estudante tem acesso aos conteúdos on-line extrassala, para que o tempo em sala seja otimizado.
Ensino híbrido	Combina atividades de ensino-aprendizagem com e sem a presença do professor ou escola, com o uso de tecnologias e internet, ou seja, possibilita que o estudante estude sozinho, através da internet, e em sala de aula, em grupo e com o professor.
Aprendizagem baseada em projetos	Faz com que os estudantes adquiram conhecimento por meio da solução colaborativa de desafios. Neste modelo o estudante precisa se esforçar para explorar as soluções possíveis dentro de um contexto específico, utilizando tecnologias digitais ou qualquer recurso disponível.
Aprendizagem baseada em problemas	Torna o estudante capaz de construir o aprendizado conceitual, procedimental e atitudinal por meio dos problemas propostos pelo professor.
Aprendizagem entre Pares ou Times	Forma equipes dentro de uma turma para que o aprendizado seja feito coletivamente, haja compartilhamento de ideias e construção de conhecimentos baseados nas experiências do grupo.
Gamificação	Envolve os estudantes para inspirá-los, incentivando a colaboração, a interação e o compartilhamento por meio dos elementos e princípios dos jogos.

Quadro 1. Metodologias ativas de aprendizagem.

Fonte: Autoria própria.

É importante ressaltarmos que essas metodologias ativas de aprendizagem são essenciais na transdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, conforme a teoria da Pirâmide da Aprendizagem de William Glasser (1986), os estudantes aprendem muito mais discutindo com outras pessoas (70%), praticando (80%) e ensinando (95%), em vez de, apenas lendo (10%), escrevendo (20%), observando e escutando (50%) (GLASSER, 1986).

Destarte, ressaltamos que as metodologias ativas dependem de recursos digitais. No entanto, quando unidas dentro dos processos de ensino-aprendizagem, uma pode melhorar muito a outra, uma vez que colocam em evidenciar o protagonismo do aluno na própria aprendizagem (metodologias ativas), à proporção que desperta o seu interesse ao aprender utilizando-se da capacidade atrativa que os recurso digitais possuem (TDICs).

3 Metodologia

Quando se trata de trabalhos acadêmicos e científicos, adequar a metodologia às demais partes do trabalho é um passo sempre muito importante. Isto porque, a “metodologia científica é muito mais do que algumas regras de como fazer uma pesquisa. Ela auxilia a refletir e propicia um ‘novo’ olhar sobre o mundo: um olhar científico, curioso, indagador e criativo” (GOLDENBERG, 2005, p. 11). Dessa forma, a pesquisa de cunho científico não se reduz a certos procedimentos metodológicos. Ela exige naturalmente criatividade, disciplina, organização e modéstia, equilibrando-se no confronto constante entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância (GOLDENBERG, 2005).

Com isso, partimos de uma perspectiva indutiva, que “é um processo pelo qual, partindo de dados ou observações particulares constatadas, podemos chegar a proposições gerais” (BRAUNER; CIGALES; SORAES JÚNIOR, 2014, p. 40). O método indutivo propõe regras gerais a partir de observações realizadas.

Na narrativa empreendida desenvolvemos uma abordagem qualitativa de pesquisa, na qual preocupação do pesquisador não se volta para a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento do entendimento da população pesquisada (FLICK, 2009; GOLDENBERG, 2005).

De acordo com Creswell, a pesquisa qualitativa é “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2010, p. 26). Para Richardson (2011, p. 90), podemos caracterizá-la como “uma tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”.

O procedimento de pesquisa adotado é o bibliográfico, que possui parâmetros que delimitam o universo do estudo, orientando a seleção do material – temático, linguístico, estrutural e cronológico – não devendo ser confundido meramente com uma revisão de literatura (LIMA; MIOTO, 2007).

Dito isso, a narrativa apresenta como produto uma sequência didática, que busca contribuir para mudança e promoção dos alunos na compreensão e domínio dos gêneros e das circunstâncias de comunicação. Para tanto, a estrutura de base de uma sequência didática consta com uma seção de abertura que apresenta a situação de estudo na qual é caracterizada, de modo minucioso, a tarefa de exposição oral ou escrita que os discentes deverão realizar (ARAÚJO, 2013).

A sequência didática, estratégia proposta neste trabalho, ela pode ser caracterizada como uma maneira na qual o docente pode organizar as atividades de ensino por meio de eixos temáticos e de procedimentos metodológicos. Na visão de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), que trouxeram esse tema para discussão no Brasil, a “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Assim, como expõem os autores, ela precisa está posta em volta de um gênero textual.

A ideia fundamental de uma sequência didática é a didatização de um gênero cuja produção é elaborada por meio de um processo. Para o ensino, pode-se e deve ser aplicada para o ensino de leitura e de análise linguística. Nesse viés, acreditamos que o ensino de um gênero, seja escrito ou oral, envolve o desenvolvimento de procedimentos, atividades e exercícios sistemáticos que englobam estes três componentes de ensino de língua: leitura, análise linguística e produção textual.

Assim sendo, as sequências didáticas podem ser definidas como um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, ou seja, trata-se de um processo para definir um procedimento encadeado de passos ligados entre si para tornar mais eficiente o processo de aprendizado.

Assim sendo, a sequência didática proposta é para alunos do 8º ano do ensino fundamental II, no componente curricular de Língua Portuguesa de escola pública. Justifica-se a escolha da série em decorrência do aprofundamento de conteúdos de língua portuguesa a partir deste ano, sobretudo quanto à produção textual, pois muitos alunos já começam a se prepararem para a seleção dos Institutos Federais e Escolas Profissionais. Quanto a escolha da escola de rede pública de ensino, se dá em virtude da dificuldade estrutural que essas enfrentam para a incorporação de práticas pedagógicas digitais, sendo necessário, muitas das vezes, a adaptação para suas realidades e seus públicos.

4 Resultados e Discussão

Para o emprego das TDICs na sala de aula, na sequência didática proposta nesta narrativa, como forma de garantir a interação dos alunos e que o conhecimento seja construído de forma interativa, coletiva e participativa, escolhemos como ferramenta de trabalho o software desenvolvido pela Padlet (startup de tecnologia educacional), mas ao longo de toda sequência didática são utilizados outras TDICs. O Padlet diz respeito à uma ferramenta on-line que possibilita a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e compartilhar conteúdos multimídias. Dessa forma, funciona como uma folha de papel, na qual se pode inserir qualquer tipo de conteúdo (texto, imagens, vídeo, hiperlinks) juntamente com outras pessoas.

Assim, nesta sequência didática propomos que a avaliação da aprendizagem dos alunos seja verificada por meio da construção colaborativa de uma espécie de mural no Padlet, no qual os alunos poderão trabalhar questões referentes ao tipo textual narrativo, ao gênero crônica, exemplificar e compartilhar as suas crônicas com os colegas. A seguir, apresentamos a proposta da sequência didática (Quadro 2):

1. IDENTIFICAÇÃO
Conteúdo: Gênero textual crônica
Público-alvo: Alunos do Ensino Fundamental – 8º ano – Língua Portuguesa.
2. OBJETIVOS
Objetivo geral:
<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar, aos alunos, o desenvolvimento da leitura e escrita do gênero textual crônica.

<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Princípiar proximidade com o gênero crônica; • Estimular os alunos a produzirem crônicas; • Refletir sobre as diferenças entre o gênero notícia e o gênero crônica; • Diferir o tom de lirismo, ironia, humor ou reflexões em diferentes crônicas; • Apresentar as figuras de linguagem; • Perceber o uso de figuras de linguagem em crônicas; • Sondar os elementos constitutivos de uma crônica e os artifícios literários empregados pelos autores; • Identificar as principais características do gênero; • Apontar o olhar para o lugar onde se vive; • Selecionar fatos, situações ou notícias para que sejam foco das crônicas a serem produzidas; • Produzir a primeira crônica; • Realizar revisões e aperfeiçoamentos das crônicas produzidas.
<p>3. METODOLOGIA</p> <p>O conteúdo será ministrado por meio de aulas expositivas com abordagem dialógica, discussões, atividades lúdicas, leituras em conjunto, seguido por exercícios de fixação, produção textual, revisão dos textos produzidos e aprendizagem colaborativa (emprego do Padlet para construção de um mural virtual na verificação da aprendizagem).</p>
<p>4. RECURSOS DIDÁTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lousa; • Pincel; • Computador/notebook; • Celular; • Tablet; • Internet; • Datashow; • Padlet.
<p>5. SEQUÊNCIA DIDÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura compartilhada da crônica, <i>Um caso de burro</i>, de Machado de Assis; • Abertura de discussão/reflexão sobre o texto lido; • Reflexões introdutórias acerca do gênero textual crônica e seus elementos estruturais; • Exercícios de identificação dos elementos essenciais do gênero crônicas; • Primeira parte da sala de aula invertida: solicitação que os alunos, em grupos, pesquisem e postem crônicas no mural virtual do Padlet; • Apresentação do roteiro com orientações para pesquisa da sala de aula invertida: tipos de crônicas; uso de figuras de linguagem em crônicas; e, estilo do autor, estilo da época e relações sócio-históricas, texto narrativo; • Segunda parte da sala de aula invertida: discussão mediada pelos alunos a partir dos resultados encontrados no Padlet construído por eles próprios de forma colaborativa sobre o roteiro mencionado no item anterior; • Produção de crônicas autorais dos alunos; • Exposição das crônicas produzidas e postagem no Padlet; • Discussão sobre as crônicas produzidas.
<p>6. AVALIAÇÃO</p> <p>A avaliação será feita pelo desempenho e participação nas discussões, por meio das respostas aos exercícios dirigidos e produção textual, bem como da participação em um mural construído de forma colaborativa com Padlet pelos próprios alunos acerca do gênero crônica.</p>
<p>7. REFERÊNCIAS</p> <p>FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2015.</p> <p>LAGINESTRA, Maria Aparecida; PEREIRA, Maria Imaculada. A ocasião faz o escritor: caderno do professor: orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2010.</p> <p>LAGINESTRA, Maria Aparecida; PEREIRA, Maria Imaculada. Coletânea crônicas. São Paulo: Cenpec, 2010.</p>

Quadro 2. Sequência didática com emprego de TDICs de forma colaborativa.

Fonte: autoria própria (2022).

Primeiramente, no tocante à literatura, para Candido (1995), a literatura representa uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade do sujeito, tendo em vista que dá forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, liberta-nos do caos e, então, humaniza-nos. Logo, negar a fruição da literatura é mutilar a nossa própria humanidade.

Nesse segmento, sob a ótica de Cosson (2014, p. 47), o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende da motivação, dessa forma, é preciso que “o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno”.

É por essa razão que o primeiro passo desta sequência didática é a leitura compartilhada da crônica, *Um caso de burro*, de Machado de Assis. Sempre foi muito comum no ensino de literatura e produção textual que as aulas partissem da teoria e só depois alcançasse o texto. Esse é sem dúvida um grave erro que pode comprometer o sucesso inicial do leitor com o texto, como sugere Cosson (2014), isso porque é difícil pensar em estrutura, linguagem, estilo, conteúdo e tantos outros aspectos de um determinado tipo de texto que é desconhecido. Nesse sentido, logo de início promover uma aproximação com o gênero crônica, ou qualquer outro gênero, é uma etapa que não deve ser negligenciada.

Os passos seguintes sugerem que seja feita a discussão e reflexão de cunho temático e literário do texto, haja vista que, é de fundamental importância dar aos alunos a oportunidade de desnudarem o texto, debater sobre os pontos curiosos, interessantes, cansativos, tensos etc. Somente após percorrerem as entrelinhas do texto os alunos devem ser conduzidos para questões mais teóricas, como os elementos estruturais da crônica.

Dando seguimento, propõe-se que se verifique se os alunos apreenderam tais elementos por meio de exercícios de identificação dos elementos essenciais do gênero crônicas, que pode se dar coletivamente a partir da leitura de outras crônicas.

Em seguida, propomos uma sala de aula invertida, na qual podemos solicitar aos alunos que, em grupos, pesquisem e postem crônicas no mural virtual do Padlet, assim como aspectos teóricos e estruturais, que de forma colaborativa construam um material para sua aprendizagem e que servirá para a segunda parte da sala de aula invertida. É importante destacar que, até o momento foi dado aos alunos apenas concepções preliminares, e que com base nessa pesquisa e estudo promovido pela sala de aula invertida eles irão buscar conhecimentos mais aprofundados para que as próximas aulas possam ser debatidas. Diante disso, no que concerne à sala de aula invertida, trata-se de

[...] uma modalidade de e-learning na qual o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e

projetos, discussão em grupo, laboratórios etc. A inversão ocorre uma vez que no ensino tradicional a sala de aula serve para o professor transmitir informação para o aluno que, após a aula, deve estudar o material que foi transmitido e realizar alguma atividade de avaliação para mostrar que esse material foi assimilado. Na abordagem da sala de aula invertida, o aluno estuda antes da aula e a aula se torna o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas. O professor trabalha as dificuldades dos alunos, ao invés de apresentações sobre o conteúdo da disciplina (EDUCAUSE, 2012). O tipo de material ou atividades que o aluno realiza on-line e na sala de aula variam de acordo com a proposta sendo implantada, criando diferentes possibilidades para essa abordagem pedagógica (VALENTE, 2014, p. 85-86).

Partindo desse entendimento, as aulas sobre os tipos de crônicas, o uso de figuras de linguagem em crônicas, o estilo do autor, o estilo da época, as relações sócio-históricas, o texto narrativo e dentre outros são discutidas pelos próprios alunos com base no Padlet que eles construíram, tendo como auxílio o uso de internet, celulares, tablets, notebook e o datashow projetando para que todos possam acompanhar.

Por fim, os últimos passos dizem respeito a produção das crônicas autorais dos próprios alunos, suas revisões, análises e postagens no Padlet, culminando, assim, o estudo sobre o gênero textual crônica. Vale dizer que, o professor é quem vai criar o Padlet, intitulando-o de “Aprendendo Crônicas”, colocar a sua descrição e criar as respectivas colunas, inclusive a das crônicas dos alunos para que cada grupo crie suas postagens para contemplar o tópico que ficou responsável para pesquisar, alimentando aos poucos o mural.

Em relação ao Padlet, é uma TDIC com função educacional, que fornece um *software* como serviço baseado em nuvem, uma plataforma *web* colaborativa em tempo real na qual os usuários podem carregar, organizar e compartilhar conteúdo em quadros de avisos virtuais chamados “*padlets*”. Nele pode ser postado vídeos, imagens, textos verbais, emojis, GIFs, *memes*, *links* de *websites*, sejam eles autorais, sejam de terceiros. Dessa forma, os estudantes poderão expressar sua criatividade e criar um mural bastante diversificado.

É importante destacarmos que o Padlet é uma tecnologia digital de construção colaborativa, isto é, os estudantes vão de um a um colaborar com a construção em tempo real ou assincronamente do mural virtual. Ou seja, mais que simplesmente adicionar um poster no mural, eles precisam ler os materiais já postados para que não fique redundante, enriquecendo com uma diversidade de materiais e a partir de diversas visões um mesmo produto. Além disso, os estudantes podem interagir nas postagens dos colegas, marcando pessoas, curtindo e comentando, como acontece em uma rede social.

Isto posto, o uso das TDICs facilita o aprendizado de forma significativa, uma vez que permite que o estudante construa o conhecimento de forma participativa. Ademais, desperta o interesse do aluno por se tratar de um conteúdo mais interativo e com um teor de entretenimento, além de o aproximar dos

temas tratados e dos demais colegas, bem como do professor. Assim, “o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação” (BRASIL, 2006, p. 27). A sequência didática, portanto, é um desses tipos de procedimentos que se concilia com essa noção de desenvolvimento de ações por intermédio da linguagem.

5 Considerações finais

A narrativa possibilitou ter uma visão mais rica e ampla acerca das TDICs usadas com metodologias ativas de aprendizagem em aulas de Língua Portuguesa, além de nos despertar o senso crítico acerca do assunto, que precisa, cada vez mais, ser discutido no âmbito científico e educacional, tendo em vista que ambas possibilitam uma melhor aprendizagem.

Nesse sentido, nossas reflexões apontam que há uma importância crucial do incentivo do uso das TDICs em sala de aula para que o estudante se sinta motivado a aprender e assim o faça de forma interativa. E, para que isso aconteça, é necessário que haja um esforço em conjunto de todos os envolvidos no processo, principalmente, no que diz respeito ao professor, sobretudo, no processo de planejamento escolar, em que, conhecendo a realidade dos alunos, inclua as TDICs no processo de ensino e aprendizagem, assim como as metodologias ativas.

Diante dessa experiência, percebemos que a construção do conhecimento do aluno e o seu desenvolvimento intelectual está associada ao relacionamento que mantém com os estudos e ambiente, que necessita ser favorável para o ensino-aprendizagem. Assim, é interessante pensarmos em uma aprendizagem contextualizada e transversal, que perpassa pelas inúmeras tecnologias digitais e metodologias que incentivam o protagonismo dos estudantes durante todo o processo.

Portanto, este estudo torna-se relevante para a sociedade, pois podem servir como auxílio no planejamento escolar dos professores, além de serem cruciais para a universidade e para a ciência linguística. Contudo, sabemos que muito se há para pesquisar sobre da temática, porque a educação está em constante transformação. Assim, surgirão novas possibilidades e estratégias a respeito do tema, por isso a necessidade de estar sempre pesquisando para que se possa evoluir junto com as transformações. No mais, ressaltamos ainda que a sequência didática é ilustrativa, podendo ser adaptada para outros gêneros textuais e outras TDICs e metodologias ativas, que não somente a internet e o Padlet e a sala de aula invertida, respectivamente.

Referências

ANJOS, A. M.; SILVA, G. E. G. *Tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) na educação*. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Secretaria de Tecnologia Educacional, 2018. Disponível em: <https://l1nk.dev/ISUUq>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ARAÚJO, D. L. O que é (e como faz) sequência didática? *Entrepalavras*, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013. <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321.3.3.1.322-334>.

BRASIL. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRAUNER, C. F.; CIGALES, M. P.; SORAES JÚNIOR, R. C. Algumas considerações sobre a teoria interpretativista e o método indutivo na pesquisa social. *Revista Querubim*, n. 22, 2014. Disponível em: <https://urx1.com/7ETKj>. Acesso em: 10 jul. 2023.

COELHO, J. D. *Livro verde para a sociedade da informação em Portugal*. Lisboa: Missão para a sociedade de informação, Ministério da Ciência e Tecnologia, 1997. Disponível em: <https://www.acessibilidade.gov.pt/wp-content/uploads/2020/07/lvfinal.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2023.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. [Trad. Luciana de Oliveira da Rocha]. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Trad. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRAPORTI, L. L. P. *O uso das TDICs no processo de ensino e aprendizagem de gêneros do discurso*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação na Cultura Digital) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169825>. Acesso em: 20 jul. 2023.

GEMIGNANI, E. Y. M. Y. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. *Revista Fronteira das Educação*, Recife, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <https://www.uniavan.edu.br/uploads/arquivo/K2t3kZ.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

GLASSER, W. Control theory in the classroom. New York: *Perennial Library/Harper & Row Publishers*, 1986.

GOKHALE, A. A. Collaborative Learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, v. 7, n. 1, p. 22-30, 1995. Disponível em: <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v7n1/gokhale.jte-v7n1.html>. Acesso em: 12 nov. 2023.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*. Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2005.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Katál*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>.

MORAES-CARUZZO, Vivian Nádia Ribeiro de. O ensino-aprendizagem remoto de inglês para a Terceira Idade mediado pelas tecnologias digitais: parâmetros humanos e técnicos. 2023. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b77b2167-3807-4e58-9c29-d75d9e179085/content>. Acesso em: 10 jul. 2023. 325p.

PAIVA, J. H. M. *As tecnologias da informação e da comunicação como contributo para a abordagem do programa de português no 10º ano: o texto transacional e o texto literário*. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa: Investigação e Ensino) – Universidade Aberta, Lisboa, 2014. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3441>. Acesso em: 20 jul. 2023.

PAIVA, M. R. F. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *SANARE*, Sobral, v. 15, n. 2, p.145-153, 2016. Disponível em: <https://urx1.com/CiS60>. Acesso em: 15 dez. 2021.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas S. A., 2011.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E. SILVEIRA, D. T. (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

TOMASI, A. P. *TDICs e educação: um estudo sobre os usos das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino público municipal de Caxambu do Sul*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação na Cultura Digital) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://ury1.com/yxe2K>. Acesso em: 20 jul. 2023.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em revista*, p. 79-97. 2014. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38645>.

VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologia digitais de informação e comunicação: a passagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital. In: CAVALHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N.; SILVA, J. C. (Orgs.). *As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora*. Santa Maria: Biblos, 2013.

Data de submissão: 28/08/2023. Data de aprovação: 14/11/2023.