



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –
PROFLETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**



NATHALLYE GALVÃO DE SOUSA DANTAS

**TRILHAS DE APRENDIZAGEM EM HIPERDOCUMENTOS: FERRAMENTAS
METODOLÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
COMUNICATIVA**

**GUARABIRA
2024**

NATHALLYE GALVÃO DE SOUSA DANTAS

**TRILHAS DE APRENDIZAGEM EM HIPERDOCUMENTOS: FERRAMENTAS
METODOLÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
COMUNICATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Iara Ferreira de Melo Martins

**GUARABIRA
2024**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

D167t Dantas, Nathallye Galvão de Sousa.
Trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos [manuscrito]
: ferramentas metodológicas para o desenvolvimento da
competência comunicativa / Nathallye Galvão de Sousa
Dantas. - 2024.
225 p. : il. colorido.

Digitado.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede
Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Humanidades, 2024.
"Orientação : Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins,
Coordenação do Curso de Letras - CH. "
1. Sociolinguística. 2. Tecnologias de informação e
comunicação. 3. Multiletramento. 4. Gêneros discursivos
textuais. I. Título

21. ed. CDD 372.6

NATHALLYE GALVÃO DE SOUSA DANTAS

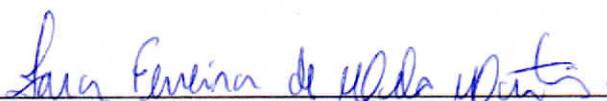
**TRILHAS DE APRENDIZAGEM EM HIPERDOCUMENTOS: FERRAMENTAS
METODOLÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
COMUNICATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

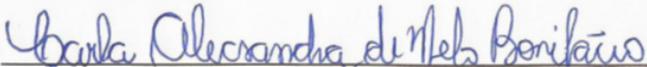
Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 26/03/2024.

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a. Dr.^a. Lara Ferreira de Melo Martins (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Profa. Dr.^a. Carla Alecsandra de Melo Bonifácio
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Ao meu marido e ao meu filho, pela
paciência, companheirismo e apoio,
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Este espaço está dedicado a cada um que colaborou de maneira direta e indireta para a conclusão deste estudo. Tecem-se aqui memórias e palavras de gratidão. Remetendo aos versos cantados por Tiago Iorc¹, ao refletir que “cada centímetro de chão nessa imensidão, é poder chegar nessa vida com alguém do lado, pois todo caminho a ser trilhado nos deixa forte e alegre ao ter pessoas que nos ajudam a seguir em frente”, compreende-se o quão importante é ter pessoas que apoiam a nossa trajetória. Por isso, reafirmam-se votos de gratidão por cada ato de presteza e solicitude devotados a esta humilde professora-pesquisadora em construção.

Intimamente anseio abraçar cada um à medida que não posso mensurar em palavras o quão especial vocês são... busco no dicionário uma palavra que possa descrever o obrigado, mas apenas uma me vem à mente: gratidão! E, é com ela que agradeço:

A Deus, por ter me sustentado em todo o percurso da minha vida e não ter me desviado e deixado fraquejar no caminho.

À professora Iara Ferreira de Melo Martins, que acreditou em mim e nesse projeto. Iara, sempre doce e amável, estendeu a mão e acolheu-me nos momentos de insegurança. Agradeço sua atenção, sensibilidade, conselhos e orientações, permitindo-me que, com autonomia, pudesse explorar o potencial que desconhecia. Obrigado pela inspiração e exemplo a ser seguido, serei eternamente grato a senhora.

À professora Suely Costa, coordenadora do Profletras da UEPB – Campus III, por seu empenho em tornar o Programa acessível e exitoso, cumprindo a sua missão educativa de formar professores mestres.

A todos os professores colaboradores do Profletras da UEPB, em especial à Rosângela Neres, Juarez Nogueira Lins, Maria de Fátima Aquino e Leônidas José da Silva, que se dedicam a oferecer seus ensinamentos com seriedade e paciência, comprometendo-se por ofertar aulas colaborativas que promovem trocas de experiência, aliando teoria à prática, que levam à ação-reflexão-ação sobre a práxis docente.

¹ Música Laços, composição: Ducas Leindecker / Tiago Iorc.

Aos funcionários da UEPB, especialmente ao secretário Cleycikleber, pela presteza no atendimento quando necessário.

Ao meu marido e ao meu filho que, com paciência, suportaram as minhas ausências e fugas dos programas de família, dos encontros com amigos e da reclusão aos fins de semana, que, direta ou indiretamente, me apoiaram e compreenderam a minha necessidade de reclusão e dedicação para a consecução deste estudo.

A minha mãe Zulineide Galvão por coordenar uma verdadeira rede de apoio em meu lar, de modo que eu pudesse me dedicar inteiramente à pesquisa.

A minha tia Zuleide Galvão (*in memoriam*), que partiu durante o desenvolvimento deste estudo e, embora fisicamente ausente, apoiou-me, sendo sua presença sentida em vários momentos, dando-me força à consecução da pesquisa.

A minha amiga Inayara Aquino, que esteve sempre ao meu lado em todas as fases da vida, da infância à vida adulta, motivando-me ao ingresso no mestrado, à continuidade e à finalização do curso, além disso, atuando em parceria em muitos de meus trabalhos acadêmicos.

A Secretária Municipal de Educação de Itabaiana, Joelma Lins da Fonseca, chefe e amiga, que incentivou a minha permanência no Programa, suportando pacientemente as constantes ausências do trabalho.

Aos colegas de classe da turma 8 do Profletras, pelos momentos de amizade, de trocas e de apoio.

Aos meus alunos e responsáveis, pela confiança no meu trabalho, pela consideração e apoio na realização deste estudo.

No mais, a felicidade é tamanha por esta conclusão. Findarei esta seção com o trecho da música do Tiago Iorc, que sintetizará tudo que foi descrito: “cada suspiro é gratidão, de ver entrelaçar as mãos, que juntas podem muito mais, ter um norte, para poder sonhar”.

“É você que ama o passado e que não vê
que o novo sempre vem” (Belchior).

RESUMO

Esta pesquisa é fruto de estudos a nível de mestrado realizados no PROFLETRAS da UEPB, Campus III, e objetiva analisar como as trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos, enquanto ferramenta metodológica complementar, podem potencializar o desenvolvimento da competência comunicativa (CC) nas aulas de língua portuguesa do nono ano do Ensino Fundamental. Assim, alia-se uma técnica de metodologia ativa às novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs) para o estudo da língua em uso, centrado em gêneros textuais/discursivos orais e escritos, em ambiente digital, ou não, em situações reais ou prototípicas de circulação, inserindo jovens em dinâmicas sociais multifacetadas e multiletradas, como proposto por Marcuschi (2008) e Antunes (2003). Dessa forma, concretiza-se como uma pesquisa-ação, de natureza descritiva e abordagem qualitativa, conforme Gil (2002), alicerçada em material de referencial bibliográfico, seguindo a perspectiva enunciativo-discursiva, multissemiótica e multicultural, no ambiente letrado. Para tanto, a metodologia agrupa seis etapas principais: apresenta-se o recurso e a proposta de trabalho; aplica-se um questionário diagnóstico e sociocultural; elaboram-se os instrumentos de pesquisa e mediam-se as atividades em oito aulas geminadas de língua portuguesa; por fim, os estudantes avaliam a proposta. Ao término, apresenta-se um caderno pedagógico que se configura em uma bússola para a elaboração da técnica metodológica, conduzindo docentes e pesquisadores à rota da fluência linguística. Logo, a investigação parte principalmente dos escritos de Lima (2020) e Lapuente (2018) e de documentos norteadores, como a Base Nacional Comum Curricular (2017), fundamentando-se em estudos sobre a aprendizagem da língua na contemporaneidade, presentes em Travaglia (2011; 2016; 2017), Bacich *et. al.* (2015; 2018), Marcuschi (1997; 2001; 2008), Rojo (2009; 2012; 2015), Santaella (2014; 2019), Bakhtin (1995; 2016), entre outros. Logo, observa-se que a adoção da metodologia atende aos anseios dos estudantes, sendo capaz de motivar e potencializar a CC, mas, para tal, é necessário transpor crenças limitantes e desafios estruturais e, por isso, prescinde analisar possibilidades e permite novas investigações. Além do mais, sua concretização pressupõe uma ação devidamente planejada e monitorada pelo professor-pesquisador, possível de ser implementada na educação básica desde que haja disposição e solicitude.

Palavras-chave: ensino; sociolinguística; multiletramentos; competência comunicativa; trilhas de aprendizagem; hiperdocumentos.

ABSTRACT

This research is a result of studies in master's level accomplished in PROFLETRAS by UEPB, Campus III, and it aims to analyze how learning paths in hyper docs, as complementary methodological device, they can enhance the development of communicative competence (CC) in Portuguese classes of the ninth grade of Middle School. Thus, it is combined an active methodology technique with new information and communication technologies (NICTs) for the study of language in usage, focused in oral and written textual/discursive genres, in digital environment, or not, in real or prototypical situations, introducing young people into multifaceted and multiliterate social dynamics, proposed by Marcuschi (2008) and Antunes (2003). In this way, it is implemented as an action-research, of a descriptive nature and qualitative approach, according to Gil (2002), based on bibliographical reference material, following the enunciative-discursive, multisemiotic and multicultural perspective, in the literate environment. Therefore, the methodology groups six main steps: the resource and work proposal are presented; a diagnostic and sociocultural questionnaire is applied; the research instruments are developed, and activities are mediated in eight Portuguese attached classes; finally, the students evaluate the proposal. At the end, a pedagogical notebook is presented that forms a compass for the methodological technique, leading teachers and researchers on a way to linguistic fluency. So, the investigation is mainly based on the writings of Lima (2020) and Lapuente (2018) and guiding documents, such as the National Common Curricular Base (2017), found on studies on language learning in contemporary times, present by Travaglia (2011; 2016; 2017); Bacich et. Al. (2015; 2018), Marcuschi (1997; 2001; 2008), Rojo (2009; 2012; 2015), Santaella (2014; 2019), Bakhtin (1995; 2016), among others. Then, it is observed that the adoption of the methodology meets the students' desires, being able to motivate and enhance CC, but to do this, it is necessary to overpass limiting thoughts and structural challenges and, so that, is crucial to analyze possibilities and allows new investigations. Furthermore, its implementation presupposes an action properly planned and monitored by the teacher-researcher, which can be implemented in basic education if there is willingness and concern.

Key words: teaching; sociolinguistic; multiliteracies; communicative competence; learning paths; hyperdocuments.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Gráfico das relações entre alfabetização e letramento	40
Figura 2 –	Opções de demonstração da aprendizagem por meio de trilhas	61
Figura 3 –	Opções de demonstração da aprendizagem por meio de menus ..	62
Figura 4 –	As partes que compõem um hiperdocumento	67
Figura 5 –	Gráfico do IDEB da escola lócus da pesquisa: resultados e projetados.....	80
Figura 6 –	Momento de aplicação do Questionário Diagnóstico Sociocultural.	91
Figura 7 –	Gráfico da faixa etária dos colaboradores da pesquisa	92
Figura 8 –	Gráfico da Distorção Idade-série por sexo dos colaboradores	93
Figura 9 –	Gráfico do Grau de Participação nas Aulas por estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental	93
Figura 10 –	Gráfico do Grau de Compreensão dos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental sobre as aulas de Língua Portuguesa	94
Figura 11 –	Gráfico dos Fatores Inibidores da Comunicação	95
Figura 12 –	Gráfico dos recursos comumente usados por professores	96
Figura 13 –	Gráfico das sugestões para a aula de língua portuguesa	97
Figura 14 –	Gráfico Fala X Língua Portuguesa	97
Figura 15 –	Gráfico da Compreensão sobre a fala de colegas e professores ...	98
Figura 16 –	Professores que “corrigem” a fala de alunos	98
Figura 17 –	Gráfico da reação dos estudantes em situação de “correção” pelos professores	99
Figura 18 –	Gráfico analisando as consequências do desrespeito com a fala no desenvolvimento em sala de aula	100
Figura 19 –	Gráfico das dificuldades com variedades da zona rural	100
Figura 20 –	Gráfico sobre a percepção de preconceito pelo seu modo de falar	101
Figura 21 –	Gráfico sobre a necessidade de “domínio” da fala para ser bem aceito na escola	102
Figura 22 –	Falar bem a língua portuguesa é fazer uso da variedade formal?....	102
Figura 23 –	Quadro-síntese do processo metodológico da pesquisa	104
Figura 24 –	Quadro da Apresentação Geral da Pesquisa	106
Figura 25 –	Quadro da Apresentação da Técnica Metodológica	108

Figura 26 –	Em Detalhe: Um Hiperdoc sobre os Hiperdocumentos	109
Figura 27 –	Registros da Aula I sobre Hiperdocumentos	110
Figura 28 –	Quadro da Trilha de Aprendizagem I: Linguagem e Comunicação Humana	111
Figura 29 –	Trilha de Aprendizagem 1: Linguagem e Comunicação Humana..	113
Figura 30 –	Registros de aulas da Trilha de Aprendizagem I	114
Figura 31 –	Quadro da Trilha de Aprendizagem II: Usos e abusos da língua ..	114
Figura 32 –	Trilha de Aprendizagem 2: usos e abusos da língua	116
Figura 33 –	Registros da 2ª Trilha de Aprendizagem: usos e abusos da língua	117
Figura 34 –	Quadro da Trilha de Aprendizagem III: Fala, garoto!	118
Figura 35 –	Trilha de Aprendizagem 3: Fala, garoto!	119
Figura 36 –	Registros de aplicação da Trilha de Aprendizagem III	120
Figura 37 –	Quadro da Trilha de Aprendizagem IV: Viva a língua viva!	121
Figura 38 –	Trilha de Aprendizagem 4: Viva a língua viva!	123
Figura 39 –	Momento de socialização	125
Figura 40 –	Registros da aplicação da trilha de aprendizagem IV	126
Figura 41 –	Gráfico da Avaliação Formal I da Competência Comunicativa Oral	132
Figura 42 –	Gráfico de Resultados do Quiz de análise sobre a transcrição do gênero conversação	135
Figura 43 –	Gráfico da Avaliação Formal II da Competência Comunicativa Oral	138
Figura 44 –	Gráfico da Evolução do nível Global de Desempenho na CCO	139
Figura 45 –	Gráfico da média de participação nas aulas com o instrumento de pesquisa	140
Figura 46 –	Escala avaliativa sobre o uso de hiperdocumentos nas aulas de língua portuguesa	141
Figura 47 –	Relação Tecnologia e Aprendizado nas Aulas de Língua Portuguesa	142
Figura 48 –	Principais potenciais e fragilidades sobre o uso das trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos	142
Figura 49 –	Avaliação Geral sobre a Metodologia e o Uso do Celular	143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados da Avaliação de Larga Escala (ALE-PB) do 9º Ano da escola lócus da pesquisa, em 2021	79
Tabela 2 – Habilidades de Língua Portuguesa do 9º Ano com desempenho não satisfatório na ALE – PB	79
Tabela 3 – Resultados do 9º ano da escola lócus da pesquisa no IDEB, 2015 – 2021	80
Tabela 4 – Habilidades de Língua Portuguesa do 9º ano com desempenho não satisfatório na Avaliação Formativa	89
Tabela 5– Grelha de Registro de Avaliação da Competência Oral (CCO) I: trilhas de aprendizagem I e II	128
Tabela 6– Grelha de Registro de Avaliação da Competência Oral (CCO): trilhas de aprendizagem III e IV	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALE	Avaliação em Larga Escala
ALE-PB	Avaliação Larga Escala – Paraíba
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CC	Competência Comunicativa
CCO	Competência Comunicativa Oral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LD	Livro didático
LDLP	Livro Didático de Língua Portuguesa
MD	Material Didático
NTICs	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
PB	Português Brasileiro
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIAVE	Sistema de Avaliação da Educação Básica da Paraíba
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	PANORAMA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: FINS DO SÉCULO XX ÀS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI .	22
2.1	Bases legais para a inovação do ensino de língua portuguesa.....	25
2.2	Perspectivas teórico-didáticas para o ensino de língua materna	31
2.2.1	<i>A Sociolinguística nas salas de aula brasileiras</i>	32
2.2.2	<i>Gêneros discursivos/textuais na hipermodernidade: contínuo fala- escrita em intersecção</i>	36
2.2.3	<i>Letramento(s), multiletramentos e alfalettar</i>	39
2.2.4	<i>Possibilidades e consequências da inserção de novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs) na educação</i>	44
2.2.5	<i>Metodologias ativas e aprendizagem bifurcada: possibilidades de ensino-aprendizagem na era da informação</i>	48
3	TRILHAS DE APRENDIZAGEM EM HIPERDOCUMENTOS: POTENCIALIDADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	56
3.1	O ensino organizado em trilhas de aprendizagem	57
3.2	O hiperdocumento como suporte para o estudo da língua em movimento	62
3.3	Incluindo o smartphone nas aulas de língua portuguesa.....	69
4	SOBRE A PESQUISA	73
4.1	A natureza	75
4.2	Do campo de pesquisa	77
4.3	Dos sujeitos colaboradores da pesquisa	81
4.3.1	<i>Critérios de Inclusão</i>	82
4.3.2	<i>Critérios de Exclusão</i>	82
4.4	Da coleta de dados	82
4.5	Proposta de Intervenção	84
4.6	Análise dos dados	86
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	88
5.1	Constituição do corpus e instrumentos de geração de dados	88
5.2	Geração de dados	90

5.2.1	<i>Analisando o Questionário Diagnóstico e Sociocultural</i>	90
5.3	A Proposta de Intervenção	103
5.4	As trilhas de aprendizagem e a escolha do tema gerador	105
5.5	Descrição das etapas da pesquisa aplicada	107
5.5.1	<i>Apresentação da Técnica Metodológica</i>	108
5.6	Análise dos dados coletados	126
5.7	Avaliação sobre a metodologia e o recurso proposto	139
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
	REFERÊNCIAS	150
	APÊNDICE A – CADERNO PEDAGÓGICO	156
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO E SOCIOCULTURAL	211
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO	215
	ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA COM RECURSOS HUMANOS	217
	ANEXO B – GRELHA DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL	222
	ANEXO C – INDICADORES DA GRELHA DE REGISTRO E OBSERVAÇÃO DA CCO: COMPONENTE VERBAL	223
	ANEXO D – INDICADORES DA GRELHA DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO DA CCO: COMPONENTE PARAVERBAL	224
	ANEXO E – INDICADORES DA GRELHA DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO DA CCO: COMPONENTE NÃO-VERBAL	225

1 INTRODUÇÃO

Checar o *whatsapp* ou as redes sociais, responder mensagens, postar fotos, vídeos e comentários, elaborar documentos de forma coletiva, assistir/guardar aulas em *slides* e/ou vídeos, criar *playlists*, pagar contas via aplicativos... são muitas as funcionalidades atuais dos *smartphones*. Eles se tornaram tão imprescindíveis à vida humana que parecem mais uma extensão do corpo físico. Nesse contexto, o dispositivo móvel promove uma verdadeira revolução, ampliando e modificando as formas de participação e interação social e, por possuir estreita relação com a língua, esta tem se transformado em um ritmo frenético: a comunicação rompe os limites entre espaço e tempo, os textos se tornaram híbridos, multissemióticos e multilíngues, em convergência, exigindo uma compreensão e uma produção de sentidos cada vez mais complexa.

Em contrapartida, na prática, o que se tem observado nas escolas, sobretudo em um cenário pós ensino remoto e/ou híbrido, é a aversão do público jovem às práticas tradicionais de ensino-aprendizagem, haja vista que se acentuou uma busca incessante pela praticidade instantânea e imagética de recursos digitais aliada a uma impaciência generalizada com o uso centrado no livro didático, que, por ser impresso, é estático e apresenta limitações como suporte para certos gêneros discursivos, principalmente orais e multissemióticos. Sob tal aspecto, na instituição lócus desta pesquisa, foi observado que, no retorno às aulas presenciais, persistiram e aprofundaram-se lacunas na aprendizagem ao passo que se notam alguns estudantes desatentos e desmotivados com estratégias conservadoras, resultando em baixo rendimento e até levando ao abandono escolar.

Por outro lado, ressalta-se também que o Regime Especial de Ensino, instaurado durante o período pandêmico mais crítico, também suscitou oportunidades. Neste caso, emergiram novas possibilidades de recursos e metodologias, acelerando a inclusão das novas tecnologias da informação e da comunicação - doravante NTICs - como recursos pedagógicos, fato que já era aclamado e aguardado por estudiosos, mas que ainda gerava aversão e resistência entre determinados docentes. Consoante, em meio a emergência mundial, ampliaram-se os locais e os modos de aprendizagem, modificando diretamente a rotina educativa e a relação entre professor-aluno-conteúdo.

A partir destas constatações, torna-se válido refletir sobre a função da escola e do professor de língua portuguesa no cenário hipermoderno², especificamente sobre o ensino da língua, haja vista que a diversificação de gêneros textuais/discursivos³ na sociedade vigente está em descompasso com o conservadorismo das crenças propagadas e das práticas escolares⁴, tornando o processo de aprendizagem descontextualizado, desmotivando e distanciando o jovem estudante da educação formal, o que resulta em baixos índices de proficiência linguística, comprovados em avaliações internas e externas, nacionais e internacionais, como o SAEB⁵, o ENEM⁶ e o PISA⁷. Conseqüentemente, grande parte dos brasileiros apresentam dificuldades em lidar com questões simples, como compreender e/ou interpretar textos, emitir uma opinião e até mesmo em se comunicar, o que põe em xeque o processo educativo habitual.

Nesse ínterim, melhorar os níveis de proficiência linguística, lidando com indivíduos cada vez mais exigentes e com necessidades diversas, tornou-se um contexto desafiador para os professores de língua portuguesa, posto que exige um novo olhar sobre métodos e recursos pedagógicos em voga, que se sobrepõe ao livro didático. Em contraposição a esta realidade de interesses conflitantes, este estudo segue os preceitos sociolinguísticos de análise da língua, entendendo que a escola precisa incluir o multiculturalismo e o multilinguismo de forma prática, de modo que os estudantes percebam que há vários modos de dizer a mesma coisa, servindo a propósitos comunicativos distintos, que são incorporados pela sociedade a partir de visões diversas e nem sempre favoráveis, com o intuito de dissipar qualquer preconceito.

Sob esta perspectiva, os alunos precisam conhecer e experimentar variantes de modo consciente e responsável, inclusive as formas cultas de prestígio, compreendendo que estas podem lhes proporcionar “ascensão social”. Nesse viés,

² O termo hipermodernidade foi cunhado pelo filósofo francês Gilles Lipovetsky para definir o contexto atual. Retrata “uma sociedade liberal, caracterizada pelo movimento, pela fluidez, pela flexibilidade; indiferente como nunca antes se foi aos grandes princípios estruturantes da modernidade, que precisaram adaptar-se ao ritmo hipermoderno para não desaparecer” (Lipovetsky, 2004, p.26).

³ O enfoque do termo será ampliado neste trabalho, visto que se pretende principalmente dar atenção aos gêneros textuais/discursivos no domínio midiático (Marcuschi, 2002) bem como na oralidade.

⁴ Enquanto no dia a dia, o jovem produz *memes*, comenta *posts*, dar uma opinião por meio vídeos do *youtube*, na escola, escreve cartas, relatórios, resumos, biografias etc.

⁵ Sistema de Avaliação da Educação Básica.

⁶ Exame Nacional do Ensino Médio.

⁷ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, tradução de *Programme for International Student Assessment*.

defende-se implantar uma educação linguística intercultural e digital, prevendo que se leve em conta complexas relações entre linguagem, cultura e tecnologia na sociedade contemporânea. Consoante, adota-se um método de ensino complementar, que permite desenvolver a competência comunicativa a partir dos multiletramentos, por meio de atividades personalizadas⁸ para o grupo em questão, valorizando conhecimentos coletivos e pessoais. Todavia, surgem questionamentos acerca da viabilidade em incluir as novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs) no âmbito escolar, ressaltando o amparo legal e teórico para tal, bem como sobre o preparo e a receptividade docente para a implementação de inovações em sala de aula.

Compreende-se, pois, que se torna necessário experimentar novos métodos de ensino, possibilitando complementar procedimentos que desenvolvam a competência comunicativa (CC), com destaque para a oralidade⁹ dos jovens. Dessa forma, defende-se a adoção do hiperdocumento como recurso/suporte pedagógico facilitador dos multiletramentos, escolhido por, pelo menos, três fatores: a) permite uma experiência original, ativa e personalizada de aprendizagem, incluindo o aparelho celular como recurso pedagógico na sala de aula; b) facilita a assimilação autônoma de conteúdos, promovendo o engajamento e atendendo ao tempo e ao modo de aprender cada indivíduo; e c) possibilita o mapeamento das fragilidades e das potencialidades estudantis, orientando o professor a repensar estratégias de melhoria no aprendizado individual ao longo do processo.

Diante de tais apontamentos, esta pesquisa-ação, produzida no Programa de Mestrado do PROFLETRAS, apresenta como objetivo geral analisar como as trilhas de aprendizagem¹⁰ em hiperdocumentos¹¹, enquanto ferramenta metodológica

⁸ “Nelas, os estudantes têm acesso a diversas experiências de aprendizagem, tais como vídeos, textos, dicas, exercícios e games. Além disso, professores e alunos podem receber em tempo real relatórios de desempenho” (Bacich, Tanzi Neto e Trevisani, 2015, p. 118).

⁹ O eixo oralidade foi escolhido porque ainda é incipiente e preterido em relação aos demais eixos de ensino, tanto nos livros didáticos como também na escola. De acordo com reflexões de Marcuschi (2008), a falta de pesquisas e de uma postura escolar que privilegie o trabalho com textos orais e o mito de que se mantêm no âmbito do senso comum dão a entender que não precisam ser ensinados e, por isso, ocupam espaço menor nas aulas de língua portuguesa. Desse modo, persiste uma insegurança e até confusão metodológica entre pesquisadores e professores sobre como se deve proceder com o ensino da oralidade na sala de aula.

¹⁰ De acordo com Tafner, Tomelin e Müller (2012), “as trilhas de aprendizagem são caminhos virtuais para o desenvolvimento intelectual que promovem e desenvolvem competências”.

¹¹ Trata-se basicamente de um documento eletrônico inteligente, que guia os usuários e adapta-se as suas necessidades, combinando hipertexto com imagens, sons, animação e/ou vídeos, entre outros tipos de software (Martin, 1990 *apud* Lapuente, 2018).

complementar, podem potencializar o desenvolvimento da competência comunicativa (CC)¹² nas aulas de língua portuguesa do nono ano do Ensino Fundamental. E como objetivos específicos pretende:

- a) Diagnosticar o conhecimento sobre língua, linguagem e fala e as preferências sobre as variedades cultas e de prestígio na escola através de um questionário sociocultural para os alunos;
- b) Discutir sobre as possibilidades e os entraves existentes na escola pública brasileira atual para a adoção das NTICs e de uma técnica de metodologia ativa da aprendizagem;
- c) Compreender como as trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos podem contribuir com os multiletramentos, construídos a partir de um aprendizado bifurcado e consciente da língua e de suas variantes;
- d) Produzir trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos como recurso/suporte pedagógico complementar à apreensão consciente e autônoma da competência comunicativa;
- e) Organizar um Caderno Pedagógico digital de apoio ao trabalho docente, de modo que a técnica defendida possa ser reproduzida e/ou ampliada.

Sendo assim, adota-se como tripé teórico-metodológico os estudos de Antunes (2003), Marcuschi (1997; 2001; 2008) e Rojo (2009; 2012; 2015), que apresentam teorias sobre o estudo da linguagem e da língua portuguesa na contemporaneidade. Alia-se tais conceitos aos escritos de Lima (2020) e da Fundação Lemman (2023), que versam sobre trilhas de aprendizagem, e a Lapuente (2018) e Fortes (1996), sobre hiperdocumentos. Além disso, investiga-se a base legal nacional de modo que atue como sustentáculo para o estudo, principalmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1987) e na Base Nacional Comum Curricular (2017), possibilitando a inovação nas salas de aula brasileiras, como defendido por Travaglia (2011; 2016; 2017), Bacich et. al. (2015; 2018), Santaella (2014; 2019), Bakhtin (1995; 2016), entre outros.

Em conformidade, para o desenvolvimento da pesquisa, foi escolhida uma

¹² A competência comunicativa é um conceito desenvolvido pelo linguista Dell Hymes e remete à habilidade de usar a linguagem de maneira efetiva, considerando não apenas a correção gramatical, mas também o contexto, as intenções comunicativas e as normas sociais, utilizando diferentes variantes linguísticas de modo consciente e sem preconceitos, a fim de alcançar uma comunicação bem-sucedida e satisfatória.

turma de nono ano de uma escola pública parcial do estado da Paraíba, da cidade de Itabaiana-PB. A eleição do campo de pesquisa se dá pelo fato de a pesquisadora atuar nesta instituição e na referida turma como professora de Língua Portuguesa, o que facilita consideravelmente o contato e o conhecimento sobre os colaboradores, assim como a aceitação do recurso, o desenvolvimento da proposta e a realização das atividades. O espaço amostral do estudo é compreendido por vinte e seis estudantes, sendo treze nascidos sob o sexo feminino e treze sob o sexo masculino, com idades entre catorze e dezoito anos, apresentando uma considerável distorção idade-série.

Como *corpus* da pesquisa, elencou-se o levantamento de dados inicial por meio de questionário diagnóstico sociocultural, haja vista que se configura em uma etapa primordial para a elaboração da técnica metodológica. Em seguida, desenvolveu-se quatro trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos, obedecendo aos níveis detectados na primeira etapa, monitoradas e avaliadas por meio de grelhas de registros de observação, proposta por Monteiro *et. al.* (2013); e, por último, aplicou-se um questionário avaliativo, respondido pelos alunos, acerca de suas observações sobre a proposta.

Em consonância, organizou-se este estudo em quatro capítulos. O primeiro, intitulado Panorama do ensino de língua portuguesa no Brasil: fins do século XX às primeiras décadas do século XXI, analisa as possibilidades e os entraves existentes para a legalização, apresentando as teorias e a práxis necessária para a implantação da inovação no ensino da língua materna no país, neste período. Além disso, revisitam-se os principais conceitos que inspiram e embasam esta pesquisa, tomando-se como premissa básica os postulados elencados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997) e pela Base Nacional Comum Curricular – doravante BNCC (Brasil, 2017), que preveem que as práticas educativas devem favorecer situações significativas e contextualizadas de aprendizagem, requerendo, para tanto, propostas pedagógicas inovadoras. A BNCC recomenda ainda que o ensino se baseie em uma abordagem mais dinâmica e lúdica dos conteúdos, considerando a vivência, as habilidades e as competências a serem adquiridas pelos estudantes em prol do seu desenvolvimento humano e integral. Seguindo esta ótica, em vários pontos, são citados princípios a serem seguidos nas aulas de língua portuguesa, como o respeito ao multilinguismo, a inclusão dos multiletramentos e das NTICs.

No segundo capítulo, apresentam-se algumas considerações acerca das potencialidades da aprendizagem personalizada¹³ para a consecução dos objetivos educacionais da BNCC (Brasil, 2017), principalmente para a construção da autonomia e do protagonismo estudantil. Neste caso, voltam-se as atenções para as trilhas de aprendizagem, apresentada como uma técnica educacional alternativa às práticas tradicionais da escola. Tal metodologia utilizará como suporte o hiperdocumento, a ser entendido como um recurso tecnológico hipertextual que apresenta e direciona a proposta de atividades a ser realizada durante a consecução deste estudo. Deste modo, oferecem-se experiências dialógicas imersivas, multimodais, multissemióticas e hipertextuais, permitindo a análise linguística a partir de gêneros textuais/discursivos diversos, especialmente orais da esfera pública, oralizados de textos escritos ou digitais que utilizam a voz humana como canal, de modo que habituem-se às especificidades desta modalidade discursiva, entendendo suas características básicas e suas necessidades intrínsecas de acordo com a função social que desempenham, aplicando os conhecimentos teóricos adquiridos em situações reais e/ou prototípicas de uso do código linguístico.

No terceiro capítulo, explana-se sobre os aspectos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, englobando desde a sua natureza, caracterizando o universo da pesquisa, os sujeitos colaboradores e os instrumentos de coleta de dados utilizados. Detalha-se então as etapas seguidas durante a proposta de intervenção e como os dados foram coletados e analisados.

O quarto capítulo abriga os resultados alcançados, realizando uma análise diagnóstica sobre os dados coletados que direcionam a elaboração das trilhas de aprendizagem. Descrevem-se as observações realizadas durante a aplicação do instrumento principal; avaliando se houve (ou não) progresso da competência comunicativa oral e, por último, discutindo como os estudantes receberam e ajuizaram a proposta de trabalho.

No apêndice, consta o Caderno Pedagógico impresso/digital, voltado aos docentes de língua portuguesa, ou a quem possa interessar, visando instruir sobre os

¹³ A aprendizagem personalizada busca considerar as características individuais e coletivas da turma, buscando desenvolver atividades colaborativas que englobam formas diversas de aprendizagem, proporcionando um ambiente que os motive e os capacite a alcançar seu pleno potencial. Ao reconhecer que os alunos aprendem de maneiras diferentes e têm interesses e necessidades distintas, a aprendizagem personalizada visa promover uma experiência educacional mais significativa para cada estudante (Bacich *et. al.*, 2015).

passos para a elaboração de trilhas de aprendizagem (Lima, 2020), a partir da Teoria de Personalização do Ensino (Bacich *et. al.*, 2015), e apresentando dicas de como elaborar e montar hiperdocumentos, seguindo os preceitos de Lapuente (2018) e de Fortes (1996), com foco em atividades que aprofundam a competência comunicativa oral (CCO), como proposto por Travaglia (2017).

2 PANORAMA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: FIM DO SÉCULO XX ÀS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI

É indubitável que a sociedade vem se modificando a passos largos desde o século XX; e, no século XXI, intensas transformações culturais seguem o seu curso de maneira ainda mais acelerada e constante. Compreendendo que, em maior medida, as transformações ocorrem impulsionadas pela expansão das novas tecnologias da informação e da comunicação (NTICs), que alteraram o *modus vivendi*, de perceber, de conviver com os outros e de raciocinar sobre o mundo, desenvolveram-se paradigmas nunca vivenciados pela sociedade a nível global. Assim, convém refletir como estas configurações podem influenciar a escola, especialmente as aulas de língua portuguesa, na chamada era digital.

Remetendo-se aos preceitos de Pinto (1989, p. 29), quando postula que “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros a sua imagem e em função de seus interesses”, compreende-se que, para alcançar este ideal, a escola – instituição precípua de fomento à escolarização e à formação integral e humana dos indivíduos – deve adequar-se, apropriar-se e integrar-se às dinâmicas sociais contemporâneas, com vistas à preparação dos indivíduos às necessidades da sociedade vigente. Para tanto, é necessário formar cidadãos que estejam aptos a refletir sobre a sua própria realidade e a dos outros, modificando também a condição em que vivem.

A princípio, é preciso, deste modo, realizar uma breve análise do cenário global, principalmente no fim do século XX às duas primeiras décadas do século XXI. Como defendido pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2006), são “tempos líquidos¹⁴”, convive-se com o obscurantismo das instituições, com o descrédito e a negação da ciência e com a naturalização da apologia à brutalidade. Do mesmo modo, Sá e Mesquita (2018, p. 129) defendem que:

assiste-se, por um lado, a uma tendência para o agravamento da competição entre diferentes nações e, pela mesma via, confirma-se, cada vez mais, a

¹⁴ Neste livro, Bauman apresenta a ideia de que vivemos em uma época marcada pela fluidez e pela incerteza, em que as relações sociais, políticas, econômicas e culturais são cada vez mais voláteis e instáveis. Para Bauman, os tempos líquidos são caracterizados pela falta de referências duradouras e pela aceleração das mudanças, o que torna difícil para as pessoas se orientarem e se adaptarem a essas transformações. Ele argumenta que a globalização, o avanço tecnológico, a flexibilização do trabalho, a fragmentação das identidades e a erosão das instituições sociais e políticas são algumas das principais causas dessa condição líquida.

premissa econômica da exploração humana sobre os recursos naturais. A evidenciação mais alargada de realidades locais resulta das mesmas redes de comunicação criadas e estreitadas pela globalização, que também permitem que questões mundiais – como conflitos entre povos, pobreza, injustiça social, o clima, entre outras – se tornem preocupações cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas e, assim, prementes no campo educativo.

Diante deste quadro caótico, Bauman (2006) defende que é preciso desenvolver novas maneiras de refletir e agir, que levem em conta a complexidade e a incerteza do mundo contemporâneo, sugerindo que é necessário cultivar a capacidade de adaptação, a flexibilidade, a criatividade e a solidariedade nas crianças e nos jovens, assim como buscar desenvolver formas de organização social e política que possam enfrentar os desafios da liquidez. Complementarmente, Zeichner (2010) *apud* Sá e Mesquita (2018, p. 132) defende que “importa desenvolver nos professores a consciência sociocultural”, na qual “cada pessoa toma consciência de sua forma de agir, pensar e ser, [...] intrinsecamente ligada ao conjunto de fatores/circunstâncias que a constituem como sujeito”. Esta concepção instiga a necessidade de abrir-se a outrem, exigindo a realização de constantes debates interculturais.

Seguindo esse raciocínio, voltando-se ao ensino de línguas, nota-se que instituir uma educação linguística¹⁵ de qualidade na escola brasileira seria o mais conveniente para a consecução dos objetivos propostos pelos autores supracitados. Contudo, no cenário atual, pode-se enumerar pelo menos três desafios para a sua plena implantação: 1) formar docentes para a diversidade, pronto para atuarem em cenários multilíngues e multiculturais; 2) ensinar línguas para incluir e para subverter a injustiça social, o racismo e a intolerância, promovendo a democratização; 3) pensar em soluções locais, para resolver problemas, e realizar projeções globais, de modo que se reflita sobre os impactos que as nossas ações empreendem a nível micro e/ou macro. Além disso, analisando especificamente o ensino de língua portuguesa, Simões (2006, p.106) enumera outras problemáticas a que o professor contemporâneo tende a se deparar na sala de aula:

a) sem-número de recursos não verbais utilizados nos veículos de comunicação de massa desenvolvem hábitos distanciados da escrita; b) texto

¹⁵ Travaglia (2011, p. 24) conceitua o termo como sendo um “conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos de sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido entre nós e nossos interlocutores”.

verbal divide espaço com uma infinidade de outras linguagens; c) a falta de hábito e a conseqüente inabilidade de 'leitura' empobrecem o repertório do estudante e reduzem-lhe o potencial temático, em decorrência de uma visão fragmentada de mundo [...]; d) a segmentação, a diferenciação e estigmatização linguísticas cada vez maiores fortalecem a estratificação social; e) o 'bombardeio' da oralidade como concorrente para um relaxamento expressional (sobretudo verbal) que afasta mais e mais o falante do domínio do uso padrão e da escrita.

Estas características "adversas" relacionam-se claramente e inevitavelmente com as novas dinâmicas sociais a que crianças e jovens estão expostas e inseridas, e que, irremediavelmente, refletem-se na escola. Mas não há por que retroceder e/ou temer. É preciso, no entanto, estar atento, reconhecer que o mundo muda, adequar-se e captar suas potencialidades. Seguindo um viés menos apocalíptico, Santaella (2014, p. 28) afirma que, na atualidade, coexistem uma multiplicidade de leitores nas salas de aula, que vem aumentando historicamente. Segundo a percepção da autora, a questão da aprendizagem e do modo como se adquire conhecimentos na contemporaneidade concentra-se, antes de tudo, no leitor e no perfil cognitivo em que se enquadra, classificado por ela em quatro grandes tipos: 1) o leitor contemplativo – leitor de imagens e textos expositivos, fixos; 2) o leitor movente – "leitor do mundo em movimento", pós Revolução Industrial; 3) o leitor imersivo – aquele que navega em telas e programas de leitura; e, por último, 4) o leitor ubíquo – indivíduo que apresenta uma "prontidão cognitiva" inigualável para transitar na hipermídia, mantendo o controle sobre a sua presença no espaço físico. Portanto, compreende-se que a tarefa primordial do professor de língua portuguesa persiste em conseguir desenvolver métodos de aquisição da competência linguística que se adaptem e integrem esses quatro grupos de aprendizes. Neste caso, infere-se que a adoção das trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos nas aulas de língua portuguesa pode se constituir em um método diferenciado e responsivo, que pode servir às carências particulares de cada estudante e/ou coletivas.

Em meio ao quadro apresentado, surge a necessidade de estabelecer parâmetros de ensino a nível global e, conseqüentemente, no nível local a serem seguidos. É publicado então o Relatório Delors pela Unesco, em 1996, que instituiu os quatro pilares de sustentação para a educação hipermoderna: aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer. Em suma, destacando o 4º capítulo do documento, a ideia principal é que a educação contemporânea deve possibilitar o desenvolvimento pessoal e social, capacitando as pessoas para lidar com as mudanças e os desafios

da vida moderna, formando cidadãos responsáveis e autônomos, que colaboram para o bem-estar da comunidade e promovem o crescimento sustentável. Morin (2000, p. 10) comenta que estas se “constituem aprendizagens indispensáveis que devem ser perseguidas de forma permanente pela política educacional de todos os países”.

Além do mais, percebe-se no cenário nacional uma constante tensão no âmbito escolar: a inovação constantemente desafia a tradição, as convicções sobre métodos de ensino do português e a rigidez das avaliações externas. Estes constantes conflitos acabam por dificultar a implantação de práticas inovadoras. Sobre o termo, Travaglia (2019, p. 8) comenta que:

A inovação sempre foi vista pela humanidade como algo positivo, sinal de evolução, de progresso, mesmo que muitas vezes as pessoas se oponham a ela. Portanto, o novo é desejado, [...] é sedutor, [...] é geralmente visto como o melhor, por isso mesmo a novidade é um argumento muito forte para modificar algo. Se é novo, é bom, logo deve ser adotado.

Diante deste cenário desafiador, mas favorável às inovações, salienta-se que o momento requer novas atitudes, habilidades e competências voltadas às especificidades da sociedade atual. Mais uma vez, reafirma-se: não há como retroceder. Por isso, não se pode negar que são “novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens” (Rojo, 2015, p.116) que exigem conceitos igualmente complexos para entender e descrever os seus processos, o que acaba por influenciar diretamente o modelo educativo vigente (Kleiman, 2005). Para tanto, tece-se a seguir algumas reflexões sobre as principais tendências no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa no país, bem como disserta-se sobre preocupações do período que permeiam a consecução deste estudo, envolvendo desde aspectos legais como também concepções teóricas de linguagem que permitem e até incentivam a inserção das NTICs nas aulas de língua materna, buscando debater sobre potencialidades e entraves para a implantação de tais inovações.

2.1 Bases legais para a inovação do ensino de língua portuguesa

No Brasil, em grande parte influenciado pelas decisões mundiais, buscou-se também instituir bases legais para a educação brasileira do século XXI, tão diversa e

complexa. Contudo, inicialmente, destacam-se algumas questões a serem respondidas: em um país multifacetado, é possível “uniformizar” um currículo que direcione um ensino de língua materna ajustado às necessidades atuais? Além disso, há condições para pô-lo em prática? Como?

Como tentativa de resposta ao primeiro questionamento, ao analisar o cenário educacional brasileiro recente, observa-se um quadro peculiar: há uma imensa variedade de propostas curriculares coexistindo em território nacional. Sobre tal fenômeno, Aguiar e Santos (2019, p. 363) explicam que “os estados e municípios podem construir suas propostas curriculares [...], assim como o Ministério da Educação pode publicar parâmetros e orientações curriculares”. Dessa forma, compreende-se que a variedade de proposições resulta da tentativa de responder às especificidades de cada recanto brasileiro, regionalizando e até municipalizando currículos, o que permite ações mais pontuais e um olhar mais abrangente sobre a complexidade e as demandas do corpo social, mas dificulta sobretudo uma análise geral sobre os possíveis acertos e equívocos de tais proposições, assim como inviabiliza a delimitação sobre os caminhos percorridos e a reorientação de rotas.

Em resposta a tais inquietudes, o Ministério da Educação formulou dois documentos norteadores que serviram para direcionar as proposições a nível municipal, estadual e federal, que convergem objetivamente em muitos pontos: os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (Brasil, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2017). Tais orientações, no entanto, vão de encontro ao segundo e ao terceiro questionamento, pois não há como garantir que currículos municipais e estaduais sigam as proposições nacionais, uma vez que se observam contextos diferenciados e vários impasses para a concretização das diretrizes generalizantes, que envolvem desde a formulação de cursos para docentes com propostas pedagógicas distantes do discurso oficial, limitações na infraestrutura das escolas e recursos humanos que precisam estar em constantes formações.

Consoante à tendência mundial, é a partir dos anos finais da década de 1990 que, no Brasil, assiste-se à divulgação de uma variedade de documentos normativos que estabelecem métodos e objetos de ensino, que nascem em resposta às adversidades supracitadas, visando reduzir as desigualdades educacionais do país, haja vista que padronizam ações educativas, auxiliam na definição do que ensinar em cada etapa da trajetória escolar e permitem delimitar expectativas de aprendizagem,

estabelecendo parâmetros de qualidade que poderão ser cobrados com mais eficiência e transparência.

Por outro lado, convém salientar que um “currículo, ou uma orientação curricular, é um ato de discurso e, portanto, está articulado a um contexto sócio-histórico” (Aguiar e Santos, 2019, p. 369). Além disso, um documento normativo está diretamente alinhado a uma determinada visão de Estado e a uma percepção ideológica nacional, delineando, de acordo com uma perspectiva particular, o papel da escola e os papéis sociais do professor e do aluno. Assim, no final do século XX e início do século XXI, entre tantas normativas, destacam-se os PCNs (Brasil, 1997) e a BNCC (Brasil, 2017), que apresentam alguns pontos convergentes, como:

- a finalidade de orientar a formulação de currículos escolares e estabelecer conhecimentos, habilidades e competências a serem cultivados pelos estudantes;
- fomentar a formação completa do aluno, abrangendo diversas esferas do saber;
- visar melhorias na qualidade da educação, buscando garantir a equidade e a igualdade de oportunidades de aprendizagem a indivíduos em formação;
- apresentar caráter normativo, não sendo obrigatórios ou vinculantes para as escolas e os sistemas de ensino, mas referenciando a elaboração de currículos.

No nível propositivo, Aguiar e Santos (2019, p. 364-365) sublinham que os documentos preceituam:

- (i) uma maior abertura para o trabalho com o texto na sala de aula; (ii) uma concepção de leitura mais ampla, levando em consideração aspectos cognitivos (conhecimentos prévios, inferências) ou aspectos textuais e alguns discursivos (aspectos da referência e da intertextualidade); (iii) uma exploração de temas sociais e culturais mais relevantes para os jovens e as crianças; (iv) a contemplação de alguns gêneros nas aulas, especialmente os jornalísticos e literários.

Analisando ambos os vieses, infere-se que estes direcionamentos representam avanços rumo à modernização das aulas de língua portuguesa. Neste caso, ressalta-se a elevação do texto como núcleo central do ensino, a implantação do trabalho com os gêneros textuais/discursivos¹⁶, uma medida bastante significativa,

¹⁶ O enfoque do termo será ampliado neste trabalho, visto que se pretende dar atenção particular aos usos sociais dos gêneros textuais, estando ou não no domínio da mídia virtual (Marcuschi, 2002).

visto que se assume enfim uma perspectiva sociointeracional e textual-discursiva na sala de aula.

Para o ensino de língua materna no ensino fundamental, os PCNs (Brasil, 1997) preveem a necessidade de fomentar as competências discursivas a partir do estudo dos gêneros, uma vez “que o sujeito deve ser capaz de utilizar a língua para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diversas situações de interlocução oral e escrita” (Brasil, 1997, p. 23), explorando as múltiplas possibilidades dos gêneros textuais, rompendo a barreira dicotômica das interrelações entre a oralidade e a escrita, e produzindo intergenericidade¹⁷ que, potencializada pelas novas tecnologias (Marcuschi, 2008), resulta no que Bakhtin (2011) conceitua como transmutação de gêneros, criando infinitas formas de usos da língua.

No entanto, para concretizar os pressupostos supracitados, o professor Travaglia (2019) lembra que é preciso superar alguns entraves que persistem e desnorream o trabalho de grande parte dos docentes brasileiros no âmbito do ensino/estudo da análise linguística, dos gêneros textuais/discursivos e no nível da produção textual, justamente por existir ainda certo desconhecimento e resistência do professor sobre a aplicação dos novos conceitos da Linguística, como a Linguística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise da Conversação e a Semântica Argumentativa (Travaglia, 2019, p.22), resultantes principalmente da crença em um discurso falacioso disseminado entre a categoria, no qual acredita-se que professores não necessitam de teorias para embasar as suas práticas. Sobre tal problemática, Aguiar e Santos (2019, p. 368) chamam a atenção para a urgência de reformular os cursos de formação de professores, de modo que se tornem mais dinâmicos e abertos, afinal estes profissionais lidarão com questões sociais e culturais diversas e complexas no dia a dia.

Retomando a apreciação crítica sobre os principais documentos norteadores, reitera-se que os PCNs se originam da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, que visava assegurar, fortalecer e expandir as responsabilidades do Estado sobre a educação básica, principalmente em relação ao Ensino Fundamental. Para

¹⁷ Sobre o termo, Marcuschi (2002) explica que um gênero textual originalmente tem uma determinada forma e função social, mas pode utilizar-se da forma de outro de acordo com um novo objetivo comunicativo, construindo então o fenômeno da intertextualidade intergêneros, a intergenericidade. Neste estudo, porém, amplia-se o conceito, uma vez que se entende que ocorre uma ligação direta entre estes elementos e o suporte textual, uma vez que este último dita a forma como será veiculado um texto.

tanto, segue uma concepção construtivista confessa, refletida à luz da Teoria da Aprendizagem Verbal Significativa, de Ausubel, enumerando-se como marco teórico Piaget e seu grupo de trabalho, a corrente de Vygotsky, Luria e Leontiev na escola, e M. Cole e seus seguidores, os quais apresentam estudos com foco no “reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento” (Brasil, 1997, p.36). Pode-se, então, reconhecer aqui um ponto divergente em relação à BNCC, uma vez que, nos parâmetros, delimita-se claramente as correntes referendadas enquanto, na segunda, são apresentados padrões globais de avaliação (Brasil, 2017, p. 13) e marcos jurídicos (Brasil, 2017, p.7-12), afirmando um documento que “estabelece uma política nacional de educação” (Brasil, 2017, p.21).

Em segundo lugar, assinala-se, nos PCNs, uma postura confessional diferenciada à medida que se autodeclara “como ‘uma proposta aberta e flexível’” (Brasil, 2017, p.50), não se configurando em um “modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência dos estados e municípios, à diversidade política e cultural das múltiplas regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas” (Brasil, 1997, p.50). Já a BNCC se declara como:

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação” (Brasil, 2017, p. 7).

Consoante, o documento objetiva assegurar “um padrão de aprendizado compartilhado por todos os alunos” em todos os níveis de ensino, desde o municipal até o federal (Brasil, 2017, p. 8). Além disso, busca desenvolver competências¹⁸ com caráter pragmático¹⁹, engloba “ações”, “habilidades²⁰”, “atitudes” e “valores” expressos detalhadamente, que se enquadram em diferentes níveis de aprendizagem.

¹⁸ Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conceitua-se competência como a aplicação de conhecimentos (conceitos, procedimentos e atitudes) e habilidades para resolver demandas complexas em diferentes contextos, de modo reflexivo, crítico e criativo. As competências são importantes porque possibilitam o desenvolvimento integral dos estudantes, formando-os para a vida pessoal, social e profissional (Brasil, 2017).

¹⁹ Essas competências e habilidades estão relacionadas às necessidades da sociedade atual e com as evoluções do mercado de trabalho, com o objetivo de formar indivíduos críticos-reflexivos e aptos a enfrentar os desafios do século XXI.

²⁰ Organizadas em cinco áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos, Matemática e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso (Brasil, 2017).

Em paralelo, percebe-se que, de modo geral, ambos os documentos diferem em um espectro regulado pela relação entre autoridade e responsabilidade, no qual os PCNs estão mais próximos do lado da autoridade, enquanto a BNCC se inclina para o extremo da responsabilidade.

Quando o componente analisado é a língua portuguesa, a BNCC assume a sua “perspectiva enunciativo-discursiva²¹ de linguagem, já assumida [...] nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (Brasil, 2017, p. 65), que considera o texto como cerne do estudo da língua. Além do mais, no documento, compreende-se quão relevante torna-se a noção de gênero, definindo então o conceito de letramento²², como o:

produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever (Brasil, 1997, p. 19).

Sob esta perspectiva, expande-se a concepção simples do ler, em que o leitor é mero decodificador de códigos, para se tornar um sujeito leitor ativo e envolvido no mundo da escrita, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, com todas as implicações sociais que isso acarreta. Por outro lado, os PCNs redirecionam ainda o ensino da língua para o texto, legando a gramática um papel coadjuvante, em que “tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem” (Brasil, 1998, p. 18). Tal perspectiva demonstra a natureza prática da BNCC, uma vez que converte reflexões e orientações em competências e habilidades, limitando sua abrangência educacional e seu potencial inovador.

Ao analisar o tratamento dado à variação linguística nos dois documentos, também se notam divergências de conceituação que produzem consequências críticas em relação ao preconceito e à intolerância. Detalhando, a BNCC utiliza o termo

²¹ A perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem é influenciada pelas teorias da enunciação, que foram desenvolvidas por linguistas como Émile Benveniste e Mikhail Bakhtin, e pelas teorias do discurso, que enfatizam a importância do contexto sociocultural na produção e interpretação dos enunciados. Essa abordagem é amplamente utilizada em áreas como a análise do discurso, a sociolinguística, a linguística aplicada e a educação linguística, entre outras.

²² Conforme Soares (2010, p.39) argumenta, a criação de novos termos surge da necessidade de nomear objetos e conceitos para conferir-lhes existência real. Desse modo, o termo "letramento" emerge para descrever aquele que possui habilidades de leitura e de escrita e é capaz de atender às demandas da sociedade nas práticas diárias de comunicação escrita. No contexto atual, dominar a leitura e a escrita não garante uma interação completa com a variedade de textos presentes na sociedade; é fundamental também compreender os significados e os usos das palavras em diferentes contextos.

"norma-padrão", ao passo que os PCNs mencionam "variedades padrão", substituindo a ideia de erro pela de "adequação às circunstâncias de uso" (Brasil, 1998, p. 31).

Por conseguinte, neste estudo, é delineada uma abordagem educacional multilíngue, que se propõe explorar gêneros textuais/discursivos originados em diversos âmbitos da cultura nacional. Isso implica em fornecer aos alunos as ferramentas necessárias para uma compreensão diversificada do mundo, que perpassará inevitavelmente pelo uso das NTICs. Sob esta concepção, a BNCC (Brasil, 2017) faz alusão, na Competência Geral 5, à cibercultura, propondo que o estudante do Ensino Fundamental deve:

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, 2017, p. 9).

Diante dos pontos analisados, conclui-se que tanto os PCNs de Língua Portuguesa (1998) como a BNCC (2017) dialogam conjuntamente com os pressupostos elencados quando defendem a necessidade de, na escola, ser necessário promover a inovação no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Para tanto, sugere que o professor busque métodos em que o aluno se torne usuário eficiente da língua, tomando as atividades de leitura e de produção de texto enquanto práticas sociais, atingindo a condição de aluno produtivo nos demais componentes curriculares. Dessa forma, à medida que se torne capaz de ouvir/ler/compreender também estará apto a produzir textos (orais e escritos) em qualquer situação discursiva ou área do conhecimento. Por isso, em resposta, ressalta-se a importância da inclusão de ferramentas tecnológicas nesse processo, explorando as múltiplas semioses/linguagens, bem como o respeito às diferenças socioculturais (multiculturalismo), de modo que se ofereçam ambientes de aprendizagem propícios à autonomia, à criatividade, à solidariedade, à colaboração e à investigação.

2.2 Perspectivas teórico-didáticas para o ensino de língua materna

Reiterando que esta investigação se contextualiza em uma sociedade globalizada e digital e, que, por tal, apresenta características peculiares que nenhuma

outra geração vivenciou, merecendo atenção o multiculturalismo, o multilinguismo, as grandes migrações e as facilidades de acesso às informações possibilitadas pelas NTICs, percebe-se um cenário ímpar, complexo e desafiador para docentes e alunos. Por isso, analisam-se a seguir perspectivas teórico-didáticas para a área da Educação Linguística, tendo em conta, a princípio, que existem várias tendências pedagógicas de destaque desde os últimos anos do século XX que se correlacionam com novos conceitos e outras áreas do conhecimento, mas que são semelhantes sobretudo na busca por atualizar e aprimorar as práticas educacionais. Com efeito, selecionam-se e são apresentadas nesta seção concepções teóricas e possibilidades metodológicas que fundamentam a proposta deste estudo.

2.2.1 A Sociolinguística nas salas de aula brasileiras

Durante a Grécia Antiga, os primeiros estudiosos da linguagem concebiam a língua como um código homogêneo, imutável e estático, regido por uma gramática normativa que tomava os padrões linguísticos dos autores clássicos como parâmetro para estabelecer o “bom uso” da língua, e, através da “imitação”, “preservariam” o código de prováveis alterações. Assim, a linguagem escrita, especialmente a dos clássicos, era tão reverenciada que se considerava a mais pura, esteticamente superior e gramaticalmente correta, do que qualquer outra forma de expressão.

Mais recentemente, embora as ideias de Saussure tenham enfrentado alguma resistência, principalmente por reproduzir a teoria de homogeneidade da língua, elas eventualmente receberam reconhecimento da gaita e impactaram profundamente a teoria e a análise linguística. Neste sentido, sua abordagem estruturalista influenciou gerações sucessivas de linguistas, abrindo caminho para o desenvolvimento de outras teorias. Assim, importa aqui lembrar uma de suas famosas dicotomias, a existente entre língua e fala. Sobre esta, Saussure (2012) argumenta que a língua é homogênea, pois contém elementos de uma natureza psíquica comum, representados pelo signo²³. Por outro lado, considera que a fala é “heterogênea”, pois envolve a

²³ Para Ferdinand de Saussure (2012), o signo é uma unidade básica da linguagem que consiste em dois componentes inseparáveis: o significante e o significado, sendo o significante a representação sonora (no caso da linguagem falada) ou gráfica (no caso da linguagem escrita) e o significado, por sua vez, é a parte conceitual ou mental do signo, representando a ideia ou o conceito associado a ele. O linguista enfatiza que o vínculo entre o significante e o significado é “arbitrário”, ou seja, estabelecido por convenção social e cultural, e não há uma relação natural ou intrínseca entre eles.

articulação de componentes físicos, fisiológicos e psíquicos, sendo simultaneamente uma expressão do indivíduo e do contexto social – através da observação dos fatos de linguagem. Em continuidade, Noam Chomsky (1965) reinaugura o conceito saussureano, renomeando-o como competência e desempenho; e Hymes (1966) acrescenta a ideia de capacidade de adequação da língua às circunstâncias de enunciação, conceitos-base que se tornarão terreno fértil para o estabelecimento da Sociolinguística.

No "Manual da Sociolinguística", de Bortoni-Ricardo (2014, p. 10-11), é destacado que a Sociolinguística surge a partir de duas premissas fundamentais da Linguística Estruturalista do século XX: o relativismo cultural e a diversidade linguística. Ou seja, reconhece-se finalmente que as línguas variam e que não se sobrepõem em importância. A partir da década de 1950, surgem então novas correntes teóricas que se propõem a observar a linguagem em seus usos efetivos. Sob esta égide, emerge a Sociolinguística como campo de estudo, de caráter autônomo e interdisciplinar, embora se tenha notícia de que, muito antes de 1960, alguns acadêmicos, como Bakhtin e os membros do Círculo Linguístico de Praga, já exploravam teorias com uma clara abordagem sociolinguística. Eles reconheciam a importância do contexto sociocultural e da comunidade de fala em suas investigações, priorizando a análise das condições de produção da fala.

Paulatinamente, nas últimas décadas, a Sociolinguística expande-se, ampliando seus objetivos iniciais de investigação e vem se incorporando às práticas escolares, enfrentando resistência de muitos que ainda defendem o ensino prescritivo da norma padrão como parâmetro para moldar a língua. Conforme Bortoni-Ricardo (2014, p. 13):

na atualidade, [...] converteu-se em uma disciplina central, preocupada com todos os aspectos da comunicação verbal nas sociedades humanas. Em particular, com as formas como a comunicação influi e reflete as relações de poder e dominação, com o papel que a linguagem joga na formação e perpetuação de instituições sociais, assim como, com a transmissão da cultura.

No Brasil, porém, durante muito tempo, estas teorias permaneceram encerradas nas universidades enquanto o comportamento linguístico da escola seguiu os padrões sociais. Para Bortoni-Ricardo (2005, p. 14), “os grupos sociais são identificados pelo uso da língua”. Neste caso, a escola se tornou o principal agente

multiplicador de ensino da variante dominante, servindo de modelo excludente e concentrador de poder, haja vista que qualquer desvio do código padrão era considerado “erro” e devia ser eliminado. Portanto, nas salas de aulas brasileiras, predominava a imposição cultural, sobrepondo-se ao multilinguismo próprio da nação, produzindo duas consequências desastrosas: o desrespeito aos antecedentes culturais e linguísticos de grande parte dos estudantes, o que contribui com a exclusão e a insegurança sobre a sua própria língua, ao passo que “nem Ihe é ensinada de forma eficiente a língua-padrão” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 15).

Na verdade, o que se percebe é que as novas teorias propostas para o trabalho com a Língua Portuguesa pouco modificaram as práticas de ensino, principalmente devido à falta de familiaridade dos professores com a perspectiva linguística, bem como a incompreensão diante de como abordar a língua em um contexto textual-discursivo, tomando como parâmetro o funcionamento linguístico em contextos discursivos específicos. Além disso, os documentos oficiais indicam, mas não explicam, como deve ser o trabalho com a língua e isto produz insegurança e equívocos à medida que o professor também não recebeu uma formação específica para tal. Paulatinamente, e com muito esforço, esta prática excludente tem sido combatida. No entanto, nota-se a persistência dos padrões clássicos de ensino da língua nas avaliações externas e na atribuição do “erro” no cotidiano escolar, fatores que têm promovido sequências de péssimos resultados a nível nacional e internacional que comprovam a insuficiência na proficiência linguística e acentuam as desigualdades sociais.

Em contraposição às correntes tradicionalistas, recorre-se aos estudos de Freire (1967) para expressar a transformação que se faz necessária no modelo de educação do país, uma vez que em sua obra, *Educação como prática de liberdade*, preceitua a formação de um sujeito como agente conscientizador social por meio da perspectiva de construção do domínio sobre as informações. A partir do exposto, defende-se que é importante formar um indivíduo crítico, autônomo e consciente de sua cidadania, partindo da construção e do fortalecimento de habilidades linguísticas aplicadas às diferentes modalidades discursivas da língua. Dessa forma, toma-se como parâmetro as ideias de Travaglia (2011), ao defender uma educação linguística²⁴, que engloba um conjunto variado de práticas, sejam elas formais ou

²⁴ Travaglia reitera que a Linguística conceitua a educação linguística como competência comunicativa (CC).

informais, que capacitam um indivíduo a explorar uma ampla gama de recursos linguísticos da sua língua, permitindo-lhe produzir textos adequados para diferentes contextos de comunicação, buscando concretizar determinados efeitos de sentido. Logo, conclui-se que a comunicação eficiente e competente, seja oral ou escrita, é uma condição para o entendimento entre os seres humanos e crucial para que vivam e convivam em harmonia.

Além do mais, ao aprofundar a visão sobre o ensino atual da língua materna, que está organizado por eixos²⁵, percebe-se a importância de dedicar uma atenção particular ao eixo da oralidade²⁶, visto que há uma preferência histórica, já mencionada, pela escrita. Assim, ressalta-se que, neste estudo, a fala se torna uma prática discursiva na qual um indivíduo toma a palavra para colocar-se perante o mundo, mesmo que, para isso, faça uso de uma ou outra variedade linguística, devendo estar preparado para despir-se de preconceitos. Neste caso, visando instituir um ensino com ênfase no desenvolvimento da competência comunicativa, recorre-se a Bakhtin (1975, p. 180) quando afirma que “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. Ou seja, a língua está interligada ao contexto, delineada pelo linguista em “campos da vida humana” que geram diversos tipos de discurso, os quais se manifestam em formatos convencionais e relativamente fixos de um enunciado construído de maneira sócio-histórica e intencional. Isto é, a interação entre sujeitos só é possível por meio de textos, verbais, não-verbais ou sincréticos.

Por outro lado, torna-se útil recordar as observações de Marcuschi (2008) acerca da escassez de estudos sobre os gêneros textuais orais frente a infinidade de sobre os gêneros cujo meio é escrito. Por sua vez, embora os textos da esfera oral não ocupem posição privilegiada na escola, é por meio da oralidade que o homem adquire a faculdade básica da linguagem, promovendo a interação de forma mais

²⁵ Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, são definidos quatro eixos principais que abordam as práticas de linguagem, seguindo uma estrutura semelhante àquela encontrada em documentos oficiais anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Oralidade, Leitura/escuta, Produção de textos e Análise linguística/semiótica.

²⁶ De acordo com Marcuschi (2001), a oralidade é uma atividade social interativa voltada para a comunicação, manifestando-se em diferentes gêneros textuais que se baseiam na expressão sonora da realidade, abrangendo desde interações informais até formas mais estruturadas em diversos contextos de utilização (2001, p. 21).

frequente e mais espontânea. Por conseguinte, ensinar a oralidade e a oralização²⁷ pressupõe que as diferenças de registro existentes entre oral e escrito ocorrem em um mesmo *continuum*, ou seja, não são opostas, mas envolvem a escolha de um gênero a partir de determinada situação comunicativa e dos interlocutores envolvidos na enunciação. Seguindo tais premissas, percebe-se que compreendida dessa forma, no interior de uma prática social, é possível traçar um caminho para o estudo da oralidade na escola, com foco no desenvolvimento e na ampliação da competência comunicativa dos alunos por meio da inclusão de gêneros orais, escritos e digitais de diferentes esferas sociais.

Diante do exposto, este estudo se preocupa em seguir os preceitos sociolinguísticos de análise da língua, uma vez que compreende a importância de a escola incluir todas as formas linguísticas possíveis, de modo que os estudantes percebam que há vários modos de dizer a mesma coisa, servindo a propósitos comunicativos diversos, que são recebidos pela sociedade a partir de visões distintas, buscando dissipar qualquer preconceito. Por conseguinte, os alunos precisam conhecer e experimentar variantes²⁸, inclusive as formas cultas de prestígio²⁹, compreendendo que estas podem lhes proporcionar “ascensão social”. Nesse viés, defende-se implantar uma educação linguística intercultural e digital, prevendo que se leve em conta complexas relações entre linguagem, cultura e tecnologia na sociedade contemporânea.

2.2.2 Gêneros discursivos/textuais na hipermodernidade: contínuo fala-escrita em intersecção

Como já citado, o ensino e a aprendizagem da língua centrados no texto foram estabelecidos como um paradigma desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997). Posteriormente, esta perspectiva é reavivada pela BNCC

²⁷ Neste caso, trata-se da verbalização sobre um texto que é originalmente escrito, isto é, a “oralização da escrita e não da língua oral” (Marcuschi, 2001, p. 17).

²⁸ De acordo com Travaglia (2003, p. 41-66), as variações linguísticas podem ser divididas em dois grupos distintos: variações dialetais, que decorrem das diferentes características dos falantes (como nível de escolaridade, classe social e naturalidade); e variações de registro, que são influenciadas pelo grau de formalidade na utilização da língua e dependem das circunstâncias de produção e do contexto em que a situação ocorre.

²⁹ Bagno (2002, p. 185) conceitua a diferenciação entre norma-padrão e norma culta. Para o linguista, a primeira é um ideal de língua abstrato, usado como verdadeiro instrumento de repressão e policiamento dos usos linguísticos; já a segunda envolve as diversas variedades cultas, usos reais da língua por parte das classes sociais urbanas com escolaridade superior completa.

(Brasil, 2017) que, ao priorizar a perspectiva interacionista da linguagem, redireciona a atenção para o estudo da língua em uso efetivo, isto é, no gênero discursivo/textual³⁰, tomado em sua natureza enunciativo-discursiva, possibilitando desenvolver competências e habilidades de oralidade, de leitura, de escrita e em análise linguística/semiótica. Para Marcuschi (2008, p. 155):

gênero textual são textos materializados em situações comunicativas recorrentes [...] que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos e definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Ampliando tal premissa, compreende-se que os gêneros tendem a obedecer a convenções e a padrões socialmente construídos, apresentando características definidas, sendo passíveis de modificação em sua forma, conforme as necessidades comunicativas. Assim, a toda comunicação subjaz uma escolha adequada de uma forma relativamente estável, conforme necessidades de sua esfera de circulação. Por isso, convém ressaltar que “sociedades tipicamente orais desenvolvem certos gêneros que se perdem em outras tipicamente escritas e penetradas pelo alto desenvolvimento tecnológico” (Marcuschi, 2008, p. 190). Além disso, torna-se relevante acrescentar que o surgimento de novos gêneros textuais e padrões comunicativos estão sujeitos inevitavelmente à inovação tecnológica e aos novos meios de comunicação próprios da hipermodernidade, ideia a ser retomada adiante. Sobre esta especificidade, Bortoni-Ricardo (2014, p. 69) ressalta que:

o mais comum, nas regras variáveis em línguas usadas em comunidades urbanas e tecnológicas, é que uma regra variável se constitua de variantes próprias da variedade padronizada da língua e variantes de caráter popular, sem prestígio.

Analisando o excerto, nota-se que essa tendência é percebida pelos conservadores como uma ameaça à manutenção da padronização linguística, visto que no ambiente virtual coexistem formas distintas de uso da língua, socialmente aceitas ou não, o que pode, segundo a visão dos defensores do “bom” português,

³⁰ Considera-se que um gênero textual é uma forma específica de texto (Marcuschi, 2008) enquanto um gênero discursivo é um conjunto mais amplo de práticas comunicativas que podem ser realizadas por meio de diferentes gêneros textuais (Bakhtin, 2003). Contudo, é importante destacar que, neste estudo, esses termos são frequentemente usados de forma complementar, ou intercambiável, seguindo a tendência de muitos estudiosos da linguística e da comunicação, que consideram que ambos os conceitos se referem a categorias que descrevem o uso social da linguagem.

macular e/ou oferecer riscos à perpetuação da língua de Camões. Nesse ínterim, retoma-se Bakhtin (2003) para salientar que, ao comunicar, um indivíduo recorre a gêneros textuais/discursivos, que se realizam por uma (ou mais de uma) razão determinada em uma situação comunicativa (um contexto), visando promover uma interação específica. Assim, no ambiente virtual, o indivíduo lida com textos que expressam o empírico uso da língua na contemporaneidade.

Em conformidade, salienta-se que um enunciado³¹ consiste em unidades caracterizadas por seus conteúdos, suas funções específicas, seu estilo e estrutura, todos organizados a partir de um propósito que desempenham dentro de uma situação de comunicação. Consoante, na era tecnológica, a linguagem, que se materializa na comunicação, tende a mudar continuamente, visto que cada criação ou evolução tecnológica exigirá formas de comunicação/linguísticas próprias. Portanto, são os gêneros discursivos/textuais objeto *sine qua non* para o ensino da leitura, da oralidade, da produção textual e da análise linguística/semiótica.

Os questionamentos sobre o uso dos gêneros textuais/discursivos enquanto elemento base para o ensino-aprendizado de língua materna já parecem superados, salvo alguns desarranjos teórico-metodológicos persistentes nas discussões sobre a desigualdade do espaço destinado aos gêneros orais e/ou a oralização de textos escritos nos espaços educativos. Sobre tal impasse, Antunes (2003) propõe a superação da dicotomia entre escrita e oralidade (gêneros escritos e gêneros orais), visto que se configuram como modalidades da língua, guardando para si especificidades, mas que se complementam e fazem parte do mesmo sistema, o linguístico. Com efeito, para a autora, a noção de que a fala é apenas um espaço de espontaneidade, relaxamento e falta de planejamento, ou até mesmo de descuido em relação às normas da língua padrão, não faz sentido. Da mesma forma, a concepção de uma escrita uniforme, inflexível, formal e correta em todas as circunstâncias também é inadequada. Na realidade, tanto a fala quanto a escrita podem variar, ser mais ou menos planejadas ou monitoradas. Logo, “ambas são igualmente dependentes de seus contextos de uso” (Antunes, 2003, p. 99-100).

Nesse ínterim, cabe analisar que, nos meios digitais, onde prevalecem as relações síncronas menos monitoradas, o contínuo de fala e escrita ganha contornos diferenciados à medida que se escreve com muito mais frequência e rapidez em

³¹ Para Rojo (2015, p. 25), um “texto ou enunciado é [...] um dito concreto e único, ‘irrepetível’, que gera significação e se vale da língua/linguagem para a sua materialização, constituindo o verbo”.

contextos em que usualmente prevalece a linguagem oral e informal e, por isso, nota-se que a escrita se adequa a este ritmo frenético de produção. Sobre o fato, Marcuschi (2002, p. 38) comenta que “não seria demais imaginar que um dia se pudesse admitir várias formas de escrita (várias grafias) a depender do contexto de uso dessa escrita. Estamos longe de uma tal atitude, mas ela não é mais impensável.”

Dentro do contexto da hipermodernidade, é relevante discutir uma questão levantada por Travaglia (2011, p. 513) sobre a seleção dos gêneros a serem abordados no ambiente escolar, especialmente considerando a proliferação desses gêneros na sociedade da era da informação. O autor argumenta que é essencial considerar que a habilidade para produzi-los está diretamente ligada ao desenvolvimento da competência discursiva do usuário da língua, tornando, assim, a escolha dos gêneros um desafio considerável. Neste diapasão, Geraldi (2009) determina que devem ser priorizadas situações comunicativas que se relacionam com a esfera pública de linguagem.

Em consonância, neste estudo, considerar-se-á primordial selecionar gêneros que representem a diversidade de textos existentes na sociedade contemporânea. Sob esta perspectiva, compreende-se que os estudantes devem estar expostos a uma variedade de gêneros textuais da esfera pública, incluindo gêneros acadêmicos, jornalísticos, publicitários, digitais, entre outros, para que possam familiarizar-se com diferentes estruturas e características textuais, desenvolvendo a capacidade de se adaptarem a diferentes contextos de comunicação.

2.2.3 Letramento(s), multiletramentos e alfalettrar

Durante a vida, um indivíduo participa de diversas atividades e, para tal, vale-se de diferentes gêneros do discurso – sejam orais, escritos, impressos e/ou digitais – utilizados na cultura urbana letrada (Rojo, 2015, p.16). Aliás, em uma sociedade extremamente moderna e tecnológica, utiliza-se uma gama de gêneros de modo tão natural que nem se pensa sobre isso, organizados em esferas/campos da atividade humana. Logo, é por eles que se organiza e permeia a prática comunicativa.

Segundo Magda Soares (2020), a palavra letramento é recente no Brasil. Ela surgiu pela necessidade moderna de uso simultâneo da escrita, de modo que define e denomina comportamentos e práticas sociais relacionados à leitura e à escrita que se sobrepõem ao domínio elementar do sistema alfabético e ortográfico. E, a fim de

representar divergências e intersecções entre os termos alfabetização e letramento, a autora formula um gráfico, onde são expressos em camadas sucessivas, como representado na Figura 1:

Figura 1 – Gráfico das relações entre alfabetização e letramento



Fonte: Soares, 2020, p. 26.

Com base na representação visual apresentada na Figura 1, nota-se que a autora compreende a alfabetização e o letramento como processos distintos, porém simultâneos e interligados. Em sua concepção, diante de um mundo cada vez mais intrincado e globalizado, que requer proficiência em diversas formas de escrita, ensinar apenas as habilidades básicas de alfabetização - isto é, decodificar códigos, ler e escrever - revela-se inadequado. Além disso, sabe-se que a criança ou o adulto podem alfabetizar-se a partir de atividades de letramento, ou seja, lendo e participando de práticas de textos em contextos de circulação reais.

Outrossim, letrar vai além da simples alfabetização; trata-se de ensinar a ler e escrever de forma que a experiência se integre de maneira significativa à vida do aluno. Para alcançar esse objetivo, é essencial adaptar-se devidamente à prática da leitura e da escrita: compreendendo, avaliando e apreciando os textos – orais e escritos. Sendo assim, o letramento abrange desde a aprendizagem das habilidades básicas de alfabetização até o aspecto social e cotidiano do uso da leitura e da escrita, integrando-se aos contextos sociais dessas práticas. Sobre o tema, a autora (Soares, 2003) chama a atenção para a ideia de que o letramento não deve ser atribuído somente aos professores de língua portuguesa ou àqueles que ensinam disciplinas de Linguagens, mas sim a todos os educadores que lidam com as habilidades de leitura e escrita, tomando o texto como elemento central do processo de ensino-aprendizagem, intitulado por ela como “alfalettar” (Soares, 2020). Dessa forma,

compreende-se que qualquer iniciativa para promover o letramento e/ou o alfaletar deve ser realizado de forma interdisciplinar, e até mesmo transdisciplinar, como preconizado por diversos estudiosos e respaldado legalmente pela BNCC (Brasil, 2017).

Entretanto, outro fator a se ponderar, é que, em uma sociedade globalizada, existem diversos ambientes que moldam as práticas linguísticas de pessoas e comunidades em direções distintas, resultando em diferentes níveis de letramento. Neste caso, a escola se destaca como mais uma instituição onde esses conhecimentos são adquiridos. Todavia, salienta-se que esta atua como uma agência de educação formal mais respeitada, isto é, uma “agência de letramento relevante” (Kleiman, 1995), porém não exclusiva. Por conseguinte, fica claro que os indivíduos podem adquirir competências de letramento em diferentes contextos e por meio de abordagens variadas, todas elas imprescindíveis para atender às demandas daquela sociedade. Segundo Kleiman (1995, p. 20):

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Portanto, as múltiplas experiências e vivências contribuem para a construção do conhecimento do indivíduo, podendo promover diversos níveis de letramento. Ampliando o conceito, Soares (2002, p. 156) aponta para a necessidade de diversificar as abordagens, pluralizando o verbete, visto que "diversos contextos de escrita e diferentes métodos de produção, replicação e disseminação da escrita levam a diferentes níveis de letramento". Em comum, o texto persiste como o cerne do processo de ensino e aprendizagem da língua. Neste caso, remete-se a Schneuwly (1994) *apud* Rojo (2015, p.107), ao compreender “os gêneros como megainstrumentos que fornecem suporte para as atividades de linguagem nas situações de comunicação e que funcionam como referência para os aprendizes”.

Reconhecendo a importância de Bakhtin e de seu Círculo para a expansão do conceito de gênero para além do âmbito literário, agrupando-os em campos de atividade humana, reconhece-se também que, dado às especificidades

hipermodernas, os indivíduos lidam com uma gama de textos multimodais³² e multissemióticos³³ que congregam língua oral e escrita – muitas vezes em intersecção –, linguagem corporal, áudio e imagens estáticas e em movimentos, constantemente *hiperlinkadas* na hipermídia, que necessitam ser consideradas, pois atuam na construção de sentidos e, claramente, nos processos de letramentos. Rojo (2015, p. 121) argumenta que “nos tempos hiper, não basta viver, é preciso contar o que se vive [...] ou, mais do que isso, é preciso mostrá-lo”.

Seguindo esta tendência, Roxane Rojo (2012) defende que, para abarcar os fenômenos hipermodernos, use-se o termo “multiletramentos”, com o intuito de se referir à multiplicidade cultural e à influência das novas tecnologias no aprendizado e no uso da língua, uma vez que o sentido surge de várias maneiras (multimodais), a partir de signos diversos (multissemióticos), seja pela escrita verbal, pela imagem, pelo movimento, pelo áudio, ou todos, de modo hipermidiático e/ou hipertextual³⁴ etc. Sobre o vocábulo, Rojo e Moura (2012, p. 8) dissertam que:

trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (...) ou desvalorizados.

A autora (Rojo, 2015, p. 133-135) chama a atenção ainda para a concepção do termo pelo grupo de Nova Londres, considerando-a frágil, uma vez que defende que, na hipermodernidade, coexistem na escola a tríade cultura erudita, cultura popular e de massa. Essa perspectiva absorve o uso do prefixo “multi”, indicando duas abordagens possíveis: a presença de múltiplas linguagens e mídias nos textos contemporâneos, a diversidade cultural e a multiculturalidade. Porém, na prática, observa-se verdadeiramente uma preferência explícita das instituições formais pela cultura tida como “cultura”, sem levar em conta os multiletramentos contemporâneos:

³² Os que utilizam mais de uma forma de expressão linguística.

³³ Aqueles que combinam diversos sistemas de símbolos ou signos em sua estrutura.

³⁴ Rojo (2010, p. 28) define “um hipertexto como aquele texto que se estrutura em rede, remetendo certos trechos a outros, por meio de links (remissões a trechos/textos que se encontram em outro endereço de rede). Um texto hipermidiático faz remissões, da mesma maneira, não somente a outros textos escritos”, mas também a textos em outras mídias e linguagens (vídeo, fotografia, música)”. Por se constituir em um conceito-chave para este estudo, o tema será abordado e explorado no próximo capítulo.

advindos da cultura de massa e digital. Por conseguinte, os letramentos múltiplos coexistem na educação formal em versões dominantes e marginalizadas, locais, globais e universais, constituindo-se em uma amálgama conflituosa: algumas variedades rejeitadas e outras reverenciadas.

Nesse contexto, as recentes transformações culturais impactam profundamente as interações humanas e dão origem à cibercultura, demandando que os estudantes desenvolvam habilidades de letramento digital. Isso implica em adquirir um "certo estado ou condição alcançado por aqueles que se familiarizam com a nova tecnologia digital e praticam a leitura e a escrita na tela" (Soares, 2002, p. 151). Ao conceito, torna-se necessário acrescentar também a necessidade de que os indivíduos em formação saibam usar as informações de forma crítica e responsável, habilidades previstas pela BNCC (Brasil, 2017).

Portanto, ao optar por incluir práticas que promovam uma pedagogia dos multiletramentos nos currículos, é crucial escolher e estruturar gêneros que abarquem toda essa diversidade cultural e multiplicidade de textos. Sobre este aspecto, Rojo (2010, p. 30) elege “dois organizadores muito úteis para a seleção de objetos de ensino [...] para a construção do currículo, são os conceitos de ‘esfera de comunicação ou de atividade humana’ e de ‘gênero de discurso’”, de Bakhtin (1992), já amplamente difundidos e aceitos no meio acadêmico. Isso por outro lado, evidencia-se o papel da escola em preparar os alunos para lidar com as novas dinâmicas sociais, que são caracterizadas pela flexibilidade, democracia e protagonismo. Considerando um desafio possível de ser alcançado, caso os letramentos múltiplos ou multiletramentos, multissemióticos, multiculturais e críticos sejam preconizados no âmbito escolar, pode-se,

a partir do contraste entre os multiletramentos, [...] trabalhar tanto simples eventos de leitura e produção de textos multissemióticos [...], como aproximar os alunos da leitura literária, trabalhar variedades da língua portuguesa em diferentes épocas históricas e lugares sociais³⁵ ou explorar a temática da desigualdade e corrupção na sociedade brasileira (Rojo, 2010, p. 32).

Assim, este excerto é capaz de direcionar o trabalho do professor em relação à seleção e à montagem de materiais didáticos (MD) e/ou atividades cujos objetivos sejam a conquista dos multiletramentos, demonstrando não ser possível manter-se

³⁵ Salienta-se que este é um dos objetivos específicos deste estudo.

inerte às potencialidades desta pedagogia. Para tanto, é necessário partir da premissa de que não há neutralidade na educação, sendo tarefa do docente “justamente a de fazer escolhas e encaminhamentos conscientes” (Rojó, 2009, p. 121). Logo, defende-se aqui que, qualquer atitude em direção à inovação do ensino de línguas deve partir precipuamente de práticas comunicativas que insiram as NTICs na educação.

2.2.4 Possibilidades e consequências da inserção de novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs) na educação

A tecnologia sempre foi parte integrante da jornada humana sobre a Terra. Desde que o homem surge, desenvolve métodos ou recursos para facilitar a sua própria vida e, sendo uma das espécies mais frágeis da natureza, sua engenhosidade o faz superar fraquezas ao aprender a lidar com a natureza. Sendo assim, “tecnologia é poder” (Kenski, 2012, p.13), pois a capacidade criativa garante a inovação, como também o domínio sobre outros povos. Aqueles países que não investem em pesquisa, ciência e tecnologia acabam sendo excluídos, ficando legados ao subdesenvolvimento. Dessa forma, a tecnologia pode representar também malefícios ao despertar ambições, acúmulo de riquezas e, conseqüentemente, desigualdade social. Não se pode negar ainda que o desenvolvimento tecnológico tenha facilitado a globalização, bem como a interação entre os povos, redefinindo as relações sociais e o mundo do trabalho. Logo, cabe à educação debruçar-se sobre os desafios de garantir o acesso de todos ao mundo digital, de forma crítica e responsável, buscando construir a cidadania e maximizar a qualidade de vida da população.

Kenski (2012, p. 17) ressalta que “a educação também é um mecanismo poderoso de articulação entre poder, conhecimento e tecnologias”, visto que “a forma como a criança se expressa oralmente, como se alimenta e se veste, como se comporta dentro e fora de casa são resultado do poder educacional da família e do meio em que vive”. Neste sentido, ao ingressar na escola, o indivíduo em formação estará submetido ao poder da educação formal, que, por sua vez, imporá sua força sobre os conhecimentos familiares, validando-os ou anulando-os. É papel da escola, aliada ao poder governamental, eleger e definir os conteúdos e as práticas escolares que consideram válidos para que possam exercer função ativa na sociedade em voga. Com efeito, a decisão sobre dispor e usar tecnologias perpassa também por uma relação de poder.

Segundo Moran (2000), a abordagem hipermoderna do ensino e da aprendizagem se manifesta na dinâmica da sala de aula e na maneira como professores e alunos fazem uso dos recursos tecnológicos disponíveis. No entanto, é importante notar que a simples presença desses recursos na sala de aula não assegura mudanças significativas na metodologia de ensino e aprendizagem. O fato é que muitos professores se mostram avessos à tecnologia porque não se sentem seguros com ela, além de demonstrarem um frequente desconforto causado pelo fato de seu aluno dominar mais os recursos tecnológicos do que o próprio professor. Transformar esta realidade ainda é um desafio.

Rojo e Barbosa (2015) exploram o cenário da hipermodernidade não apenas pelo advento das novas tecnologias digitais da informação e comunicação (NTICs), mas também pelas possibilidades de coexistir com uma "nova maneira de existir, de agir, de se expressar, de interagir, de se informar e de aprender". De acordo com as autoras, na era do prefixo "hiper", as relações são muito fluidas e versáteis, marcadas pela pluralidade de linguagens, mídias e dialogismo entre as práticas discursivas. Mas, sob este viés, torna-se salutar que, embora haja tantas rupturas, na internet, a escrita ainda continua essencial.

No tocante aos novos gêneros que emergem nesta era, pode-se perceber o sincretismo de linguagens, as possibilidades de coprodução, de edição e de interações síncronas, que modificaram totalmente as atribuições de locutor e de ouvinte. De acordo com Rojo (2015), a dinâmica da comunicação na Web 2.0 teoricamente quebra as barreiras entre produtores e consumidores, permitindo que todos publiquem online, dando origem ao conceito de "lautor". Ou seja, na era da internet e das plataformas online, é mais fácil para as pessoas compartilharem suas próprias criações, ideias e opiniões com um público maior. Através de blogs, redes sociais, fóruns, wikis e outros canais online, os indivíduos podem se tornar ativos na produção e disseminação de conteúdo, assumindo papéis de autor e leitor simultaneamente. Com isso, o surgimento do "discurso eletrônico" oferece uma oportunidade relevante para examinar o impacto das novas tecnologias na linguagem e a influência desta nesses avanços tecnológicos.

Além do mais, não se pode negar que o estudante hodierno, nativo digital, percebe a realidade de outras formas e, por isso, exige experiências diferenciadas de aprendizagem, principalmente porque as novas configurações culturais já transformaram os modos de apreensão do mundo e da leitura. Com o objetivo de

traçar historicamente o perfil cognitivo dos leitores, Santaella (2014, p. 20) capta três grandes tipos: “o leitor contemplativo” – que surge na era pré-industrial, que medita sobre o livro e a imagem impressa e estática; “o leitor movente” – aquele que brota de um mundo em constante movimento, repleto de uma mistura de sinais e linguagens próprias das metrópoles; e “o leitor imersivo” – um indivíduo que emerge nos novos espaços das redes de informação e de comunicação computadorizadas. Este último chama a atenção porque inaugura um novo modo de sentir e expressar-se no mundo, jamais vivenciado por gerações anteriores:

É um leitor imersivo porque navega em telas e programas de leituras, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis. Cognitivamente em estado de prontidão, esse leitor conecta-se entre nós e nexos, seguindo roteiros multilineares, multissequenciais e labirínticos que ele próprio ajuda a construir ao interagir com os nós que transitam entre textos, imagens, documentação, músicas, vídeo etc. Através de saltos que vão de um fragmento a outro, esse leitor é livre para estabelecer sozinho a ordem informacional, pois, no lugar de um volume encadernado com páginas onde as frases e/ou imagens se apresentam em uma ordenação sintático-textual previamente prescrita, surge uma ordenação associativa que só pode ser estabelecida no e através do ato de leitura (Santaella, 2014, p. 20).

Em contrapartida, é crucial salientar que um tipo de leitor não exclui o outro, eles coexistem e complementam-se nas salas de aula atuais. Nesse ínterim, Santaella (2014) constata que a aceleração tecnológica se acentuou na última década, o que fez surgir rapidamente um tipo de leitor contemporâneo: “o leitor ubíquo” – que transita em espaços de hipermobilidade, ou seja, nasce do cruzamento do leitor movente (pela facilidade dos dispositivos móveis) com o leitor imersivo. A autora explica que, nesse tipo de leitor:

as ações reflexas do sistema nervoso central ligam eletricamente o corpo ao ambiente tanto físico quanto ciber em igualdade de condições. Com isso, dissolvem-se quaisquer fronteiras entre o físico e o virtual. O controle motor reage, em frações de segundos e sem solavancos ou descontinuidades, aos estímulos que vêm do mundo ao redor e do mundo informacional. A atenção é irremediavelmente uma atenção parcial contínua. Quer dizer, a atenção responde ao mesmo tempo a distintos focos sem se demorar reflexivamente em nenhum deles. Ela é continuamente parcial (Santaella, 2014, p. 21).

Diante das discussões empreendidas, a escola precisa estar pronta para atender a diversos tipos de leitores, mas, para incluir o leitor ubíquo, necessita rever conceitos, visões e metodologias, buscando adequar métodos de ensino ou experimentar novos, de modo a oferecer condições apropriadas ao desenvolvimento

de suas especificidades. Sendo uma realidade ainda recente, torna-se um desafio conseguir motivá-los e conquistá-los, o que definitivamente não sucederá em uma escola que funciona aos moldes do século XIX.

Em consonância, nota-se “que cada novo estágio tecnológico introduz um modelo educacional e processos de aprendizagem que lhe são próprios” (Santaella, 2014, p. 23). Nesse ínterim, compreende-se então o porquê de os celulares exercerem tanto fascínio nesses jovens. Segundo a autora:

Porque para eles convergem jogos, vídeos, fotos, música, textos e, ao mesmo tempo, manter uma comunicação ubíqua com seus contatos [...]. Não são mais simplesmente dispositivos que permitem a comunicação oral, mas sim um sistema de comunicação multimodal, multimídia e portátil, um sistema de comunicação ubíqua para leitores ubíquos, leitores para os quais não há tempo nem espaço para a reflexão, a reflexão, este tipo de habilidade mental que precisa da solidão paciente para se tecer e que, por isso mesmo, é característica primordial do leitor contemplativo (Santaella, 2014, p. 22).

Em resposta à realidade vivenciada, não há como a escola permanecer no passado, insistindo em métodos voltados para um público que inexistente, ou que não é predominante. A cultura em intensa metamorfose tem promovido o surgimento de gerações com novas características e necessidades. Assim, para responder a estas especificidades, Lúcia Santaella (2014, p. 23) introduz o termo “aprendizagem ubíqua” para descrever as modalidades de aprendizagem facilitadas por dispositivos móveis, que incluem abordagens de aprendizagem aberta, em que os desafios são compartilhados e solucionados de maneira colaborativa (Di Felice, 2009, *apud* Santaella, 2014, p. 23).

O advento dos dispositivos móveis, mais especificamente do celular inteligente, os chamados *smartphones*, revolucionaram o acesso à informação, alterando as fronteiras espaciais e temporais, isto é, “à continuidade do tempo se soma a continuidade do espaço: a informação é acessível de qualquer lugar” (Santaella, 2014, p. 23). Neste sentido, o aluno pode aprender de qualquer localidade e a todo momento, praticar o que aprendeu e compartilhar experiências com o professor e com outros estudantes, ainda que estejam separados por longas distâncias. Além disso,

o treinamento sensório, perceptivo e mental, que o acesso contínuo a essas mídias produz, traz como consequência inevitável que esses sujeitos aprendam de modo muito distinto daquele em que foram formadas as gerações anteriores, pois são desenvolvidas novas expectativas de realidade, flexibilidade em relação ao momento e ao local da prática, uma necessidade de instantaneidade que se opõe às práticas culturais

tradicionais, dependentes de um longo tempo como aquele exigido pela leitura de livros e jornais (Santaella, 2014, p. 25).

Frente às possibilidades de prevalência de uma educação ubíqua, isto é, fora dos muros da escola, cabe questionar se este processo de aprendizagem sem ensino é capaz de dispensar qualquer método de educação formal. Para responder a tal indagação, recorre-se a Nóvoa (2022, p. 45-46) para salientar que:

aos que acreditam numa educação inteiramente digital, dizemos que tal não é possível, nem desejável, pois nada substitui a relação humana. Os meios digitais são essenciais, mas não esgotam as possibilidades. Grande parte das nossas vidas e culturas, da nossa criatividade, das histórias, das produções efêmeras e espontâneas, dos laços e relações entre nós, dos nossos sonhos, não estão na internet. Há um património humano, impossível de digitalizar. Sem ele, a educação ficaria reduzida a uma caricatura digital.

A partir do excerto, concorda-se com Santaella (2014, p. 26) ao defender que “o processo de hibridação crescente dos gêneros midiáticos para o campo da educação evita a ideia de que formas emergentes de aprendizagem e novos modelos educacionais tenham que necessariamente apagar as formas e modelos precedentes”. Assim, a proposta defendida por este estudo busca aliar as potencialidades tecnológicas de maneira complementar aos métodos já utilizados pela escola. Além disso, ressalta-se que é preciso formar indivíduos proficientes, capazes de enfrentar uma variedade de desafios característicos do século XXI, com habilidades e competências próprias para a filtragem do dilúvio de dados a que estão expostos diuturnamente, agindo criticamente e expressando seus pensamentos e suas emoções, cientes de seu papel de cidadão.

2.2.5 Metodologias ativas e aprendizagem bifurcada: possibilidades de ensino-aprendizagem na era da informação

Antes de refletir sobre as possibilidades de concretização da proposta, é necessário rememorar que o surgimento de novos perfis cognitivos de leitores não resulta na obsolescência dos tipos anteriores. Sendo assim, é importante ressaltar que cada perfil mobiliza capacidades cognitivas distintas que interagem e se complementam, de modo que um não pode substituir o outro. Dessa maneira, compreende-se que a coexistência destes subtipos de aprendentes em sala de aula

se torna imprescindível para promover “a formação de um leitor provido de habilidades cognitivas cada vez mais híbridas e cada vez mais ricas” (Santaella, 2014, p. 26).

A partir da percepção do surgimento do leitor imersivo e do leitor ubíquo, houve a necessidade emergencial de promover mutações nos processos educativos que respondessem as especificidades destes grupos. Para tanto, vem ocorrendo tentativas de inovação nos níveis didático-pedagógico, curricular, de formação discente, docente e político. Neste caso, Santaella (2014, p. 26) explicita “que o maior desafio da educação hoje, em todos os seus níveis, é o da criação de estratégias de integração dos quatro tipos de leitores, contemplativo, movente, imersivo e ubíquo”. Assim, devem ser promovidas estratégias de complementaridade ao invés da substituição entre diferentes tipos de leitores e, para isso, a mídia emergente vai encontrando o seu direito de existência, encaixando-se nas outras e encontrando novas funcionalidades, sendo a educação um nicho com muitas potencialidades.

Com efeito, o surgimento das NTICs na educação se tornou fator *sine qua non* para possibilitar a inovação dos métodos de ensino-aprendizagem na hipermodernidade. As NTICs oferecem recursos e ferramentas que permitem maneiras diferentes de aprender, em espaços distintos, em grupos ou individualmente e, entre tantas possibilidades, destacam-se as metodologias ativas e a aprendizagem bifurcada³⁶. Segundo Bacich *et. al.* (2015, p. 32):

a aprendizagem se constrói em um processo equilibrado entre a elaboração coletiva – por meio de múltiplas formas de colaboração em diversos grupos – e a personalizada – em que cada um percorre roteiros diferenciadores. A aprendizagem acontece no movimento fluido, constante e intenso entre a comunicação grupal e a pessoal, entre a colaboração com pessoas motivadas e o diálogo de cada um consigo mesmo, com todas as instâncias que o compõem e definem, em uma reelaboração permanente.

Tomando como ponto de partida o conceito dos autores, redefine-se então a base teórica pela qual se desenvolve a proposta deste estudo. Neste caso, optou-se por utilizar o termo aprendizagem bifurcada, visto que tal expressão permite extrapolar os limites particulares e unidirecionais da “personalização”, convergindo-o e

³⁶ O conceito utilizado se refere ao termo cunhado e utilizado por Bacich *et. al.* (2015) para “Aprendizagem Personalizada”. Porém, durante a consecução deste estudo, observou-se que há uma limitação teórica para este conceito, o que impossibilitaria a aplicação prática do recurso-alvo da pesquisa, visto que “personalizar” o ensino remete à individualização de estudantes, atendendo-os em um viés particular, o que não é humanamente possível em uma sala de aula com cerca de trinta e cinco alunos. Daí a proposição de um termo mais abrangente.

ampliando-o conceitualmente até os dois vieses pelos quais sugerem ocorrer a aprendizagem no século XXI: no aspecto coletivo e individual. Logo, compreende-se esse tipo de aprendizagem como uma aprendizagem híbrida, que envolva ao mesmo tempo metodologias ativas, em sua grande maioria, mas também passivas, envolvendo atividades coletivas e individuais, que devem apresentar-se em espiral, partindo sempre do conhecimento prévio dos estudantes para o mais complexo.

Ora, se cada tipo de leitor exige um tipo de aprendizagem, não há como planejar uma aula homogênea, tradicional, para trinta ou quarenta estudantes, pois, compreende-se que cada um irá receber a proposta por suas próprias impressões, refletindo de acordo com suas próprias vivências, convicções e habilidades cognitivas. Dessa forma, a proposta de Bacich *et. al.* (2015) de diversificar o processo, em momentos coletivos e individuais, parece a mais adequada, haja vista que “em um mundo tão dinâmico, de múltiplas linguagens, telas, grupos e culturas, cada um de nós precisa – junto com todas as interações sociais – encontrar tempo para aprofundar, refletir, reelaborar, produzir e fazer novas sínteses” (Bacich *et. al.*, 2015, p. 32). Portanto, com a possibilidade de acesso a materiais educacionais diversificados e trabalhando em pares, os estudantes buscam e experimentam conteúdos de acordo com suas necessidades e interesses, bem como a partir de suas habilidades e de suas competências, o que simplifica e otimiza o processo de aprendizagem.

Além do mais, convém aludir à Santaella (2015, p. 27) para entender que:

Embora ubíqua, a aprendizagem disponibilizada pelos dispositivos móveis não prescinde da educação formal. Ao contrário, longe de poder substituir os processos formais de ensino, a aprendizagem ubíqua é muito mais um complemento desses processos do que um substituto deles. Quem ganha com essa complementaridade é o ser humano em formação pelo acréscimo de possibilidades que a ubiquidade lhe abre. Por isso mesmo, mergulhar no jogo das complementaridades deveria ser o mote para nós educadores em prol de formas de aprendizagem que estejam em sintonia com os sinos que tocam no nosso tempo.

É fulcral salientar então que a eleição de uma metodologia ou de uma técnica metodológica deve estar a serviço dos objetivos pretendidos pelo docente. Estes, por sua vez, devem responder aos pressupostos defendidos pelos documentos norteadores oficiais. Por isso, torna-se necessário também alguns conceitos trazidos pela BNCC (Brasil, 2017) do ensino fundamental. A princípio, convém lembrar que o documento prevê que as aprendizagens devem promover o desenvolvimento de dez

competências fundamentais³⁷ que se interrelacionam ao conhecimento através do desenvolvimento de habilidades e da internalização de atitudes e de valores. No documento (Brasil, 2017, p.8), competência implica utilizar conhecimentos (conceitos e métodos), habilidades (aptidões cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para enfrentar desafios complexos na vida diária, no pleno engajamento cidadão e no ambiente profissional.

Em consonância, pode-se observar que o professor, ao preparar suas aulas, deve desenvolver estratégias que facilitem o desenvolvimento de habilidades e competências, preocupando-se sobre o que o estudante “deve saber” e “deve saber fazer”. Sendo assim, se a meta central é tornar os alunos protagonistas, torna-se importante empregar abordagens pedagógicas que envolvam os alunos em tarefas estimulantes e progressivamente mais exigentes, nas quais eles precisem tomar decisões e analisar os resultados, com o suporte de um MD relevante Assim, a BNCC

³⁷ Para a BNCC (Brasil, 2017, p. 8-9), as dez competências básicas são:

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 também 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.”

(Brasil, 2017) preconiza que a escola forme indivíduos criativos e, para isto, é necessário proporcionar-lhes experiências inovadoras que despertem as capacidades de iniciativa e criatividade para a resolução de problemas.

O viés protagonista já era evocado por Freire (2013) quando defendia que desenvolver a autonomia e o protagonismo estudantis eram importantes para consolidar uma escola popular, democrática e emancipadora. Assim, estes aspectos se tornam também objetivos de quem trabalha com metodologias ativas. Desse modo, tais procedimentos teórico-metodológicos são usados por aqueles que acreditam que os estudantes perderam o interesse pela educação bancária, na qual o professor detém o conhecimento e o repassa para os estudantes, que o recebem passivamente. Portanto, trabalhar com metodologias ativas se torna uma alternativa para fazer com que os educandos se interessem mais pelo aprendizado, tornando-se responsáveis ativos na construção de seu conhecimento.

Seguindo esta perspectiva, compreende-se que o professor do século XXI deve mudar sua postura em sala de aula, sair do centro do processo para transformar-se em um mediador da aprendizagem, um curador, intitulado por Bacich *et. al.* (2015) como *design* de caminhos, visto que exerce um papel de gerir e orientar os caminhos coletivos e individuais. De acordo com Santaella (2014, p. 27):

É provável que, do ponto de vista educativo, mediar, na era das tecnologias digitais, implique enfrentar o desafio de se mover com engenhosidade entre a palavra e a imagem, entre o livro e os dispositivos digitais, entre a emoção e a reflexão, entre o racional e o intuitivo. Talvez o caminho seja o da integração crítica, do equilíbrio na busca de propostas inovadoras, divertidas, motivadoras e eficazes.

Em consonância às prerrogativas exigidas do professor, preconiza-se uma didática que favoreça a centralidade do estudante no processo de aprendizagem. Ou seja, uma condição ideal para a adoção das metodologias ativas, em que “o aprendizado ocorre a partir da antecipação, durante o curso, de problemas e situações reais, os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional” (Bacich *et. al.*, 2015, p. 32). Sua vantagem reside no fato de possibilitar a elaboração de propostas híbridas e adaptáveis, que visam adequar-se a cada perfil cognitivo de aprendizagem, monitorando a apreensão dos conteúdos e avaliando em tempo real, algo que não é viável na educação mais tradicional ou em larga escala. Consoante, Bacich e Moran (2018, p. 42) buscam clarear o conceito de aprendizagem de acordo

com o posicionamento dos participantes no processo educativo, seja professor ou seja estudante:

do ponto de vista dos alunos, é o movimento de construção de trilhas que façam sentido para cada um, que os motivem a aprender, que ampliem seus horizontes e levem-nos ao processo de serem mais livres e autônomos. Cada estudante, de forma mais direta ou indireta, procura respostas para suas inquietações mais profundas e pode relacioná-las com seu projeto de vida e sua visão de futuro, principalmente ao contar com mentores competentes e confiáveis. A personalização, do ponto de vista do educador e da escola, é o movimento de ir ao encontro das necessidades e interesses dos estudantes e de ajudá-los a desenvolver todo o seu potencial, motivá-los, engajá-los em projetos significativos, na construção de conhecimentos mais profundos e no desenvolvimento de competências mais amplas.

Além do mais, os autores (Bacich e Moran, 2018, p. 43) lembram que existem formas e modelos de aprendizagem diversificados na era digital, entre eles: a) planejar e estruturar atividades diversificadas que possibilitem a aprendizagem por meio de diferentes abordagens, como a rotação por estações, por exemplo; b) estabelecer um guia de aprendizagem básico para todos os alunos, de modo a permitir que eles progridam em seu próprio ritmo, realizando avaliações quando se sentirem preparados, sentindo-se livres para revisar o conteúdo sempre que necessário; c) utilizar uma plataforma adaptativa e monitorar as atividades *online*, identificando o nível de proficiência em diferentes temas e em comparação com outros; e d) modelos mais avançados de aprendizagem, em que alunos podem selecionar parcial ou integralmente o seu percurso, seja em disciplinas específicas ou em temas de estudo, em um modelo típico de projetos mais inovadores.

Cabe, neste caso, salientar que nas salas de aula contemporâneas uma metodologia não pode excluir a outra, elas podem e devem coexistir em um regime de complementaridade. Será papel do professor, a partir de objetivos específicos, decidir se utilizará um ou outro método, ou vários em interrelação. Bacich e Moran (2018, p. 37) constataam “que, cada vez mais, a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda” dos fenômenos. Para tanto, é necessário também conhecer o seu aluno, diagnosticar como ele aprende, podendo agrupar os semelhantes ou os diferentes, como um ponto de partida para traçar as metas e o caminho mais viável a ser seguido. Contudo, deve-se estar atento à maturidade cognitiva destes indivíduos, uma vez que aprendizes

despreparados podem estar suscetíveis aos efeitos negativos da falta de orientação e à perda de foco da aprendizagem. Para Bacich *et al.* (2015, p. 32):

Nas etapas de formação, os alunos precisam do acompanhamento de profissionais mais experientes para ajudá-los a tornar conscientes alguns processos, a estabelecer conexões não percebidas, a superar etapas mais rapidamente, confrontá-los com novas possibilidades.

Guardando estes cuidados, aliando-se a metodologia a recursos tecnológicos, a escola pode se conectar aos ambientes físicos da cidade e do mundo, bem como aos digitais, ampliando as situações propícias ao aprendizado bifurcado, imersivo e significativo. Neste diapasão, estudantes “mais pragmáticos preferirão atividades diferentes daquelas escolhidas por estudantes mais teóricos ou conceituais, e a ênfase nas atividades também será distinta” (Bacich *et al.*, 2015, p. 33). Logo, percebe-se a possibilidade concreta de suprir os anseios dos estudantes pela inovação da escola, o que perpassa indiscutivelmente pela prática da hibridização da aprendizagem aliada sobretudo às metodologias ativas. Para Backes *et al.* (2012), a implementação dessas abordagens amplia o ambiente de inovação no processo de construção do conhecimento, ao promover um ensino baseado em experiências práticas e em situações de incerteza. Os autores também destacam a relevância dessas abordagens na criação de ambientes que incentivam a reflexão, a criação e a capacidade de transformação do indivíduo em um agente ativo na sociedade.

Segundo Pedrosa *et al.* (2011), a integração de metodologias ativas na educação permite aos estudantes adotarem uma perspectiva holística do conhecimento. Os autores sugerem que, ao experimentarem essas abordagens práticas, os alunos desenvolvem um senso crítico que contribui para transformações mais profundas. Além disso, destacam que a alfabetização digital implica habilidades de comunicação variadas, a curadoria de informações, buscando e avaliando informações online, considerando sua credibilidade, exigindo dos leitores uma atenção especial à autoria e à fonte, bem como um senso crítico na análise do conteúdo encontrado.

Infelizmente, um grande desafio para a ampla concretização desta proposta reside no nível da formação docente, uma vez que a adoção destes métodos exige o prévio preparo do professor e/ou uma formação contínua consistente, considerando que o professor deve possuir competências nos aspectos intelectual, emocional e de gestão (para gerenciar aprendizagens diversas e desafiadoras). Ademais, tudo isso

demanda profissionais mais qualificados, adequadamente remunerados e reconhecidos, algo que ainda permanece no plano das utopias.

Por fim, é importante ressaltar que um planejamento pedagógico eficaz busca integrar e equilibrar tanto os momentos de aprendizado individual quanto os colaborativos. O ser humano aprende com o outro, mas também precisa refletir para aprender sozinho. Dessa forma, a comunicação colaborativa se enriquece por meio da comunicação interna, promovendo uma abordagem de aprendizado dual, em que o diálogo entre professor e aluno, juntamente com o suporte e a adaptação ao ritmo individual, desempenham papéis essenciais. Com efeito, este estudo busca desenvolver um recurso que integre tais métodos, de forma simples, sem que necessite dispendir grandes recursos e movimentos políticos na educação para concretizá-lo.

Diante dessas constatações, no capítulo a seguir, debatem-se possibilidades metodológicas das trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos como suporte para o estudo efetivo da língua, em situações reais e/ou prototípicas de uso. Nesse sentido, o professor pode implementar e promover iniciativas que transformem a sala de aula em um ambiente de experimentação e inovação, atendendo às demandas da sociedade contemporânea, que se caracteriza pela crescente complexidade, dinamismo, interdependência e fluidez.

3 TRILHAS DE APRENDIZAGENS EM HIPERDOCUMENTOS: POTENCIALIDADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A princípio, convém rememorar Freire e Guimarães (2021, p. 35) quando comentam que “uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é ele não pertencer a seu tempo”. A chamada cibercultura³⁸ invadiu todos os espaços e mudou a nossa percepção de mundo e a nossa maneira de lidar com ele. Conforme destacado por Lemos (2023), a melhoria dos meios de comunicação e o refinamento do tratamento da informação são indicativos de um avanço no processo de disseminação da linguagem, visto que a língua emerge para formas mais leves e mais rápidas, em direção ao virtual. Neste contexto, o professor de língua portuguesa deve vislumbrar e incluir estas especificidades no estudo da língua, levando em conta que os aprendentes já não são os mesmos, eles se diversificaram, hibridizaram e possuem necessidades específicas de seu tempo. Com efeito, salienta-se a necessidade de mudança de paradigma com relação ao posicionamento do aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem. Sob tal aspecto, Bacich e Moran (2018, p. 37) chamam atenção para que,

nos últimos anos, tem havido uma ênfase em combinar metodologias ativas em contextos híbridos, que unam as vantagens das metodologias indutivas e das metodologias dedutivas. Os modelos híbridos procuram equilibrar a experimentação com a dedução, invertendo a ordem tradicional: experimentamos, entendemos a teoria e voltamos para a realidade (indução-dedução, com apoio docente).

Em consonância, baseando-se em Kenski (2012, p. 44), compreende-se “que a presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino”. Por isso, é necessário e natural surgirem propostas que busquem integrar as necessidades de um indivíduo hipermoderno em formação à múltiplas possibilidades de acesso à leitura e à hiperinformação de maneira consciente, responsável e crítica. Logo, a fim de produzir conhecimento e implementar a inovação no cenário educativo, entre tantas propostas possíveis, analisar-se-á neste capítulo como vincular as trilhas de aprendizagem aos hiperdocumentos, que serão, respectivamente, o método investigativo e o suporte metodológico desta pesquisa.

³⁸ Termo cunhado por Piérre Levy (1999) e revisto por Lemos (2023). Para este, “cibercultura é uma nova forma de cultura [...]. Entretanto, [...] não é uma negação da oralidade e da escrita, ela é o prolongamento destas; a flor, a germinação” (Lemos, 2023).

3.1 O ensino organizado em trilhas de aprendizagem

A palavra trilha pode ser definida pelo Dicionário Online de Português no sentido literal como “vestígio; pista que, ao passar, é deixada por animal ou por alguém”, ou “caminho rústico, normalmente estreito e repleto de obstáculos: trilha na mata”. Em sentido figurado, refere-se a um “exemplo; aquilo que se imita; o que pode ser alvo de exemplo”. Neste caso, refere-se a um percurso, trajeto ou sequência de passos, adquirindo o sentido de itinerário, roteiro ou mesmo de um conjunto de instruções, procedimentos ou diretrizes, como uma receita. Já o verbete aprendizagem se origina do verbo "aprender", indicando: “ação, processo, efeito ou consequência de aprender; aprendizado”; “a duração do processo de aprender; o tempo que se leva para aprender”; “o exercício inicial sobre aquilo que se conseguiu aprender; experiência ou prática”. Por conseguinte, compreende-se que uma trilha de aprendizagem é um caminho, um modelo para aprender. Para Lopes e Lima (2019, p. 172):

Até antes do surgimento da web, era muito comum que uma pessoa utilizasse um mapa físico para traçar uma rota para um determinado destino. Com o avanço das tecnologias digitais, há aplicativos como o Google Maps e o Waze, em que o usuário pode inserir origem e destino desejados, tendo como retorno a sugestão de diferentes itinerários pré-determinados. O usuário pode escolher um dos itinerários ou então adotar um outro que considere mais adequado.

No mundo concreto, origem e destino são perfeitamente aplicáveis. Porém, no mundo digital, não faz sentido utilizar a mesma lógica, uma vez que tais elementos não estão obrigatoriamente concentrados em um único espaço físico. Quando se trata de documentos digitais, embora estejam primariamente armazenados em algum dispositivo ou servidor, não é apropriado definir apenas um ponto de origem e um destino, visto que carecem de uma localização geográfica precisa. Portanto, ao traçar um percurso para o contexto do processo de ensino-aprendizagem, é importante reconhecer que, em uma trilha de aprendizagem, podem existir atividades tanto no ambiente físico quanto no digital. Sobre esta característica, Lopes e Lima (2019, p. 173) comentam que:

Do ponto de vista da analogia de uma trilha de aprendizagem enquanto um conjunto de procedimentos, prescrições, corre-se o risco de engessamento do processo de ensino-aprendizagem. Mesmo havendo possibilidade de

existir algumas escolhas no decorrer da trilha, a pré-determinação apresenta vantagens, mas também problemas. Assim, para se estabelecer trilhas de aprendizagem, é preciso considerar como organizar e representar as unidades de aprendizagem que vão compor uma determinada trilha, quais serão os esquemas de navegação disponibilizados aos usuários, quais serão as restrições, os padrões adotados, entre outras questões.

Em consonância, o conhecimento do público-alvo torna-se uma etapa primordial para desenvolver a metodologia, visto que os percursos podem ser personalizados, bifurcados ou híbridos, considerando variáveis como características cognitivas dos alunos, modos e objetivos de aprendizagem. De acordo com a percepção de Santaella (2013; 2014), o centro da questão da aprendizagem e do desenvolvimento do conhecimento reside, primordialmente, no leitor e em seu perfil cognitivo. Portanto, o desafio do professor de língua portuguesa persiste em conseguir desenvolver uma metodologia de ensino-aprendizagem responsiva às necessidades daqueles quatro grupos verificados por Santaella (2013; 2014).

Comum nos ambientes corporativos e de formação profissional, as trilhas ou menus de aprendizagem³⁹, são definidos por Tafner, Tomelin e Müller (2012) como “caminhos virtuais” usados para desenvolver habilidades intelectuais que promovam a apreensão de competências. Contudo, neste estudo, recebem a conotação de técnica metodológica propícia à flexibilização do ensino, possibilitando a adequação aos perfis cognitivos contemporâneos, extrapolando a sua aplicação para a etapa de formação básica do estudante, inserindo-a nos Anos Finais, mais especificamente no nono ano. Neste contexto, considera-se que esta metodologia está voltada à aquisição de competências, habilidades e atitudes, satisfazendo os preceitos da BNCC (Brasil, 2017). Segundo Lima (2020, p.1):

Trilhas de Aprendizagem é uma ferramenta [...] que visa a oferecer aos alunos múltiplas formas de exposição a um conteúdo, múltiplas formas de expressão do entendimento que tiveram do mesmo e múltiplas formas de envolvimento com ele. Essa ferramenta deverá ser utilizada quando o professor deseja um maior envolvimento de cada aluno, levando em consideração as preferências pessoais desse aluno, seu estilo de aprendizado, interesses e habilidades.

É claro que, ao aderir a esta técnica, busca-se oferecer uma aprendizagem bifurcada, isto é, híbrida, passiva e ativa em interrelação, explorando diversas

³⁹ Os termos basicamente são sinônimos, diferenciando-se apenas pela disposição gráfica do percurso ou das atividades.

possibilidades de uso da língua. Sendo assim, entende-se que a aprendizagem deve acontecer de modo a “avançar em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida” (Bacich e Moran, 2018, p. 18-19). Defende-se ainda que as trilhas oportunizam expressar uma variedade de movimentos, ritmos e desenhos, que se combinam como mosaicos dinâmicos, combinando uma ampla gama de nuances, cores e sínteses em multissemióticas, resultado de interações individuais, sociais e culturais, podendo adaptar-se de acordo com as necessidades e os interesses de cada aluno.

Convém ressaltar que, geralmente, este procedimento é utilizado em ambientes virtuais de aprendizagem, porém Lima (2020) defende que ele pode ser usado também no ensino híbrido bem como presencial, de modo a complementar outras práticas educativas. Neste caso, Ramos *et. al.* (2015, p. 215) comentam que as trilhas de aprendizagem podem auxiliar no monitoramento do aluno, observando-se as ações que ele executa dentro de um sistema. Seguindo esta perspectiva, realiza-se a seguir uma breve descrição sobre o planejamento e a elaboração da técnica, buscando o entendimento sobre como se processa tal proposta na prática. Neste caso, recorre-se aos registros de Lima (2020) e Alcântara (2020) para sistematizar as principais etapas envolvidas no procedimento⁴⁰ de modo geral. Assim, tem-se:

- a) Conhecer o perfil dos estudantes;
- b) Planejamento e organização são fundamentais ao criar trilhas, exigindo a supervisão do professor para assegurar que o aluno absorva o conteúdo de forma eficaz
- c) Preparar apresentações diversificadas⁴¹ para apresentar o conteúdo a ser ensinado ou revisado, utilizando diversos formatos, tais como *slides*, vídeos (podendo ser gravações próprias ou clipes disponíveis *online*), jogos, mapas do *Google Maps*, *podcasts*, textos, pôsteres, entre outros.
- d) Escolha o meio que melhor se adequa à técnica: pode ser tangível, como utilizar um *flip chart* para desenhar as trilhas e detalhar cada tarefa; ou digital, aproveitando ferramentas como *Google Forms*, *PowerPoint*, *Google Docs* ou *Google Slides* para programar o percurso de cada aluno por meio

⁴⁰ No último capítulo, porém, descreveremos a técnica mais precisamente, situando a prática neste estudo.

⁴¹ Cada aspecto do conteúdo deve ser apresentado de duas a três maneiras distintas, com cada abordagem variando em nível e profundidade, garantindo que todas incorporem elementos envolventes e estimulantes; importante escolher apresentações conectadas a algumas inteligências múltiplas.

de perguntas de múltipla escolha e links que os direcionam para onde desejam. Há também opções que proporcionam uma variedade de atividades desafiadoras por meio de trilhas., como no *site deck.toys*⁴²;

- e) Estabeleça quais atividades suas trilhas vão incluir, como questões para avaliar a apreensão do conteúdo ou atividades que permitem aos alunos escolherem entre níveis de dificuldade confortáveis ou desafiadores. Cada recurso deve conter *hiperlinks* que os direcionem a ferramentas de auxílio à resolução das atividades;
- f) Distribua as apresentações e as atividades nas trilhas de modo que apresentem o conteúdo do mais elementar ao mais complexo, pode ser em grupo ou individual; acrescentando atividades de leitura, análise e produção, alternando entre curtas e mais elaboradas, desafiando os alunos a cumpri-las para passar ao nível seguinte.

Durante o desenvolvimento das trilhas, o professor precisa explicar que cada estudante estará livre para responder as atividades no seu tempo e de acordo com a ordem que desejar, seguindo a trajetória conforme sua preferência e habilidades. E, para dirimir eventuais dúvidas, o professor deve circular permanentemente pela sala, oferecendo ajuda sempre que necessário, certificando-se que o aluno não se disperse das atividades, visto que uma experiência virtual pode possibilitar fugas irresponsáveis e conscientes. Além disso, é necessário reservar um momento para apresentar as produções, quando o professor, especialmente o de português, poderá avaliar também a proficiência linguística de acordo com o eixo explorado na atividade.

De acordo com os passos supracitados, nota-se que este procedimento metodológico se enquadra perfeitamente como uma técnica metodológica ativa e/ou híbrida, que pode possibilitar uma aprendizagem autônoma e responsiva aos anseios do público diversificado, preconizado por Santaella (2013; 2014). Neste caso, tal metodologia pode ser utilizada em parceria ao método da sala de aula invertida⁴³ bem

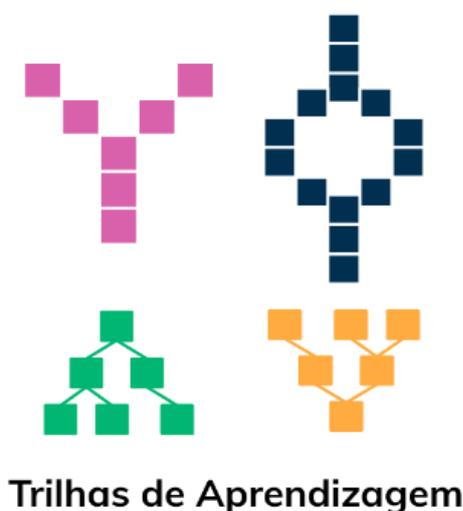
⁴² Acesse o site para conhecer. Disponível em: <https://deck.toys/test-wjxxk-fhsw/teststudents/0>. Acesso em: 26 mai. 2023.

⁴³ Valente (2014) *apud* Schneiders (2018, p.7) conceitua que “esta metodologia consiste na inversão das ações que ocorrem em sala de aula e fora dela. Considera as discussões, a assimilação e a compreensão dos conteúdos (atividades práticas, simulações, testes, ...) como objetivos centrais protagonizados pelo estudante em sala de aula, na presença do professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem. Já a transmissão dos conhecimentos (teoria) passaria a ocorrer preferencialmente fora da sala de aula. Neste caso, os materiais de estudo devem ser disponibilizados com antecedência para que os estudantes acessem, leiam e passem a conhecer e a entender os conteúdos propostos”.

como pode atuar como técnica complementar em aulas expositivas, exigindo um planejamento cuidadoso, uma vez que se deve levar em conta o tempo disponível para a realização de cada atividade ou fase da trilha. Sendo assim, caberá ao professor explicar as regras de participação, gerenciando o tempo e movendo-se pela sala para assegurar que os alunos compreendam como cada tarefa funciona.

Convém salientar ainda que há dois tipos de trilhas: 1) linear – em que a apreensão de um novo conhecimento depende de outro adquirido previamente, por isso, o aprendizado se organiza em módulos, dispostos em uma sequência linear; 2) agrupada – os alunos têm a oportunidade de exercitar a autonomia ao escolher a sequência de atividades que melhor se adaptam ao seu estilo, como é o caso dos assuntos que tenham maior número de ramificações e que não dependem de um conhecimento prévio. Por sua vez, visando auxiliar a elaboração de trilhas ou menus de aprendizagem⁴⁴ a Fundação Lemann (2021) desenvolveu um documento norteador⁴⁵ que auxilia o professor-pesquisador à tomada de decisão sobre a estratégia a ser utilizada. Nele, apresentam-se, de maneira esquemática, opções espaciais de demonstração da organização da aprendizagem por meio de trilhas e/ou menus, conforme Figura 2 e Figura 3, respectivamente:

Figura 2 – Opções de demonstração da aprendizagem por meio de trilhas



Fonte: Fundação Lemann, 2021.

⁴⁴ O documento não diferencia as técnicas, justificando que ambas fazem parte do “contínuo de diferenciação”, proposto por Rhonda Bondie.

⁴⁵ Disponível em: [DEMONSTRAÇÃO DE COMPREENSÃO | Menus & Trilhas - Apresentações Google](#). Acesso em: 26 mai. 2023.

Figura 3 – Opções de demonstração da aprendizagem por meio de menus



Menus de Aprendizagem

Fonte: Fundação Lemann, 2021.

A partir destes esquemas, pode-se visualizar opções de distribuição de atividades em trilhas e menus de aprendizagem de modos bem distintos. Neste caso, o professor pode construir percursos, ou simplesmente produzir atividades em blocos, interligados ou independentes. Consoante, a escolha da disposição gráfica deve estar atrelada aos objetivos pretendidos e à melhor compreensão do público-alvo, dependendo também das estratégias pensadas e elencadas pelo docente. Cabe salientar, no entanto, que estes não são modelos fixos, de modo que o professor poderá adequá-los de acordo com as suas demandas e necessidades.

3.2 O hiperdocumento como suporte para o estudo da língua em movimento

Neste estudo, por razões estruturais e econômicas, que definem a viabilidade da pesquisa, as trilhas utilizarão como suporte os hiperdocumentos, ou hiperdocs, a serem distribuídos nos celulares dos estudantes, em formato PDF⁴⁶. Sobre o termo, alguns autores o consideram como uma espécie de hipertexto⁴⁷. Convém ressaltar, contudo, que ainda há muitas discussões acadêmicas acerca do conceito, cuja definição gera muitas polêmicas, principalmente na Linguística. Todavia, tomando para análise a definição realizada por Nelson (1992) *apud* Marcuschi (2000, p. 90-91), “o hipertexto é não-sequencial e não-linear e se bifurca, permitindo ao leitor o acesso a uma grande quantidade de outros textos, a partir de suas escolhas, em tempo real”. Sob esta perspectiva, nota-se que hipertexto e hiperdocumento se confundem

⁴⁶ Escolhido por ser um formato acessível a qualquer tipo de dispositivo móvel e por não exigir espaço considerável para armazenamento de dados.

⁴⁷ Para Lévy (1999, p. 27), “hipertexto é um texto em formato digital, reconfigurável e fluido. Ele é composto por blocos elementares ligados por links que podem ser explorados em tempo real na tela. A noção de hiperdocumento generaliza, para todas as categorias de signos (imagens, animações, sons etc.) o princípio da mensagem em rede móvel que caracteriza o hipertexto”.

conceitualmente, exigindo-nos promover algumas considerações acerca dos verbetes.

Visando entender o termo, Koch (2002, p. 61) chama a atenção para “os sentidos múltiplos” que carrega o hipertexto. Todavia reforça que os textos impressos também carregam multissignificação, sendo papel do leitor, através de pistas linguísticas, completar as lacunas, entender os implícitos e realizar as inferências necessárias ao entendimento do texto. Neste caso, lembra a autora, que, no texto impresso, se pode recorrer também às notas de rodapé e às referências, movimento semelhante ao uso dos nós hipertextuais, aqueles links que buscam explicar ou complementar textos diversos. Esta concepção nos leva a crer que todo texto pode ser então um hipertexto.

Em contrapartida, buscando minimizar os impasses conceituais, recorre-se a Marcuschi (2000), que compreende o hipertexto a partir de uma ruptura com a concepção tradicional de texto. Para o autor, a inovação do conceito se concretiza através de sua apresentação virtual, estabelecendo um novo espaço de escrita que transcende os limites da página e do livro, sem restrições ou fronteiras, onde o texto nunca está finalizado. Nesse sentido, o hipertexto é descrito como uma rede de segmentos textuais interconectados, mas não necessariamente organizados de forma linear (Marcuschi, 2000, p. 89). O autor conclui destacando que o desafio para quem produz hipertextos está em criar conexões entre textos que aparentemente não estão relacionados, mantendo a coesão e a coerência textual.

Em análise, Coscarelli (2006) tece algumas considerações acerca dos desafios observados na leitura de hipertextos. Segundo a autora, as leituras, mesmo as dos textos canônicos, não seguem uma linearidade, uma vez que é decisão do leitor ler as partes textuais na ordem, ou não, de disposição no suporte, seja título, fonte, corpo do texto etc. Para ela, toda leitura é não linear. Além disso, também refuta a ideia de que no hipertexto intensificam-se as multissemoses. Nesta constatação, a autora não considera as possibilidades de um hipertexto interrelacionar-se com um vídeo, um áudio ou uma imagem animada, justificando que no texto impresso já havia um movimento interacional comum entre estes elementos. Por isso, conclui que não há tanta inovação na leitura de hipertextos.

Contrapondo em parte tais ponderações, embora concorde que o leitor pode decidir ler partes do texto conforme suas prioridades e necessidades em qualquer gênero textual, compreende-se que, ainda assim, o tecido textual continuará

apresentando começo, meio e fim, conservando o princípio da linearidade. Por outro lado, o aspecto da “desorientação” do leitor comentado pela linguista é bem evidente. Sobre isto, concorda-se que, se o indivíduo não for treinado para lê-los, ele poderá perder-se entre as várias páginas. Portanto, preconiza-se que a educação contemporânea prepare os jovens para a leitura hipertextual, principalmente envolvendo gêneros comuns na hipermídia, orientando-os, visto que já se concretizam em todos os âmbitos do corpo social.

Para diferenciar mais concisamente o texto do hipertexto, recorre-se a Lévy (2003), que estabelece duas abordagens básicas: a técnica, que leva em conta o aspecto virtual, a velocidade de acesso às informações e o suporte – que direcionará o formato e a forma de armazenamento, podendo torná-lo ubíquo; e a indistinção entre autor e leitor⁴⁸, o que multiplica as possibilidades de sentido, enriquecendo a leitura e fortalecendo os multiletramentos. Concomitantemente, salienta-se que esta concepção foi escolhida à medida que se enquadra na perspectiva enunciativo-discursiva deste estudo, uma vez que se compreende que o hipertexto viabiliza este modo de enunciação, ampliado pelo espaço digital, congregando simultaneamente no mesmo lugar texto, imagem e som.

Finalmente, alude-se ao conceito de Lapuente (2018) sobre o hipertexto, uma vez que se trata de um referencial mais coerente e condizente com o objeto investigativo em questão. Para tanto, concebe-o como um documento que contém informações que incluem tanto fragmentos de texto como nós hipertextuais com outros textos, hiperconectados, independentemente de qual seja o sistema utilizado para ler ou escrever tal documento. Seguindo este raciocínio, um documento digital com fins hipertextuais se concretiza como um hiperdocumento (ou hiperdoc). De acordo com a estudiosa, este pode ser compreendido como um conjunto de documentos interligados de tal forma que formam uma estrutura na qual é possível navegar de um texto para outro com um simples clique⁴⁹. No entanto, Martin (1990) *apud* Lapuente (2018, n.p) explica que

o termo hiperdocumento se refere a um documento eletrônico que combina hipertexto com gráficos, com possibilidade de explorar o som, a animação ou vídeo e outros tipos de software... com o software para hiperdocumentos podemos criar ‘documentos inteligentes’ que guiam os usuários, integrem

⁴⁸ Remete-se aqui ao conceito de lautor, Rojo (2015), já retratado.

⁴⁹ “El hipertexto se constituye como un conjunto de documentos conectados entre sí de tal manera que forman una estructura en la cual para pasar de un documento a otro, o de una unidad informativa a otra, es necesario dar un “salto”, o “ir más allá” de la unidad textual singular” (Lapuente, 2018, n. p.).

sistemas de inteligência artificial ou científicos e podem se adaptar às necessidades dos usuários. Muitos documentos separados podem linkar-se eletronicamente [Tradução nossa].

A partir do excerto, ao considerar um hiperdoc como um documento que abriga informações hipertextuais, conclui-se que ele se trata de um suporte hipertextual⁵⁰. Assim, recorre-se à definição de Marcuschi (2003) sobre suporte para dirimir quaisquer dúvidas sobre a sua conceituação. Neste caso, é entendido como um veículo para gêneros, como "um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto" (Marcuschi, 2003, p. 11). Comentando a questão, o linguista define duas formas de suporte: o convencional, que é especificamente projetado para conter textos, e o incidental, que tem propósitos diferentes, mas ocasionalmente pode ser utilizado para acomodá-los. Nessa perspectiva, o autor define o suporte como um elemento físico e o gênero como um elemento de natureza simbólica.

Em contrapartida, com a disseminação e o desenvolvimento das NTICs, a constatação de Marcuschi sobre a materialidade do suporte precisa ser revista, uma vez que se detecta um conflito conceitual. Neste caso, um documento digital não é concreto, pois possui natureza virtual⁵¹, mas não deixa de ser um suporte. Além disso, na *world wide web*⁵², os documentos estão continuamente se modificando e atualizando, oferecendo distintos tipos de informação: junto aos documentos tradicionais ou formando parte deles, é comum encontrar programas e aplicativos, eventos e gêneros textuais/discursivos de todo tipo: formulários interativos, fóruns de discussão, livros eletrônicos, buscadores, tradutores etc. Trata-se, portanto, de informação dinâmica que gera outro tipo de informação em um determinado ponto no tempo. Dessa maneira, Lapuente (2018, n.p) comenta que o suporte se caracteriza

⁵⁰ Há autores que ainda consideram os hiperdocumentos como hipergêneros. Sobre o termo, Bonini (2011, p. 691) comenta que "os gêneros, por vezes, são produzidos em agrupamento, compondo uma unidade de interação maior (um grande enunciado) que estou chamando de hipergênero". Contudo, não levaremos em conta tal conceituação, uma vez que implicaria em um quadro de tensão conceitual.

⁵¹ Para Lapuente (2018, n.p), "Documento virtual: es el documento que no es un documento real, pero que contiene los datos específicos necesarios para producirlo. Se trata de de una colección no organizada de bloques de información, junto con las especificaciones necesarias (herramientas y técnicas) que permiten la generación de un documento real. (Se entiende aquí por bloque de información un fragmento de documento, dado sobre un medio, caracterizado por un modelo conceptual e insertable en un documento real. Una vez que existe un conjunto de bloques de información, el edificio de un documento real toma forma al seleccionar los bloques pertinentes organizándolos y ensamblándolos)".

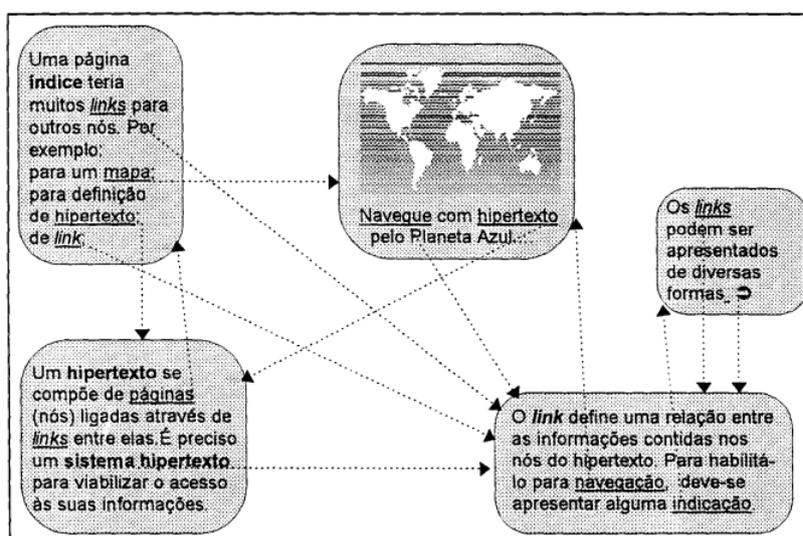
⁵² De acordo com Lévy (1999, p. 27), "a World Wide Web é uma função da internet que junta, em um único e imenso hipertexto ou hiperdocumento (compreendendo imagens e sons), todos os documentos e hipertextos que a alimentam".

por possuir três dimensões: o suporte físico ou virtual, a mensagem e a possibilidade de transmissão ou difusão do conhecimento.

Lapiente (2018, n.p) classifica os documentos virtuais, de interesse deste estudo, em dois subtipos: o documento hipertextual e o documento conceitual. O primeiro composto de blocos de informação hipertextual que apresentam conexões predefinidas, ou seja, os links contidos conduzem a outros blocos, navegando através do documento para outros locais, por decisão do usuário. O segundo permite construir um documento real e dinâmico, quando o usuário lhe solicitar. Nele, os blocos de informação podem ter vários formatos, podendo selecioná-los por meio de seu conteúdo semântico, seja virtual ou real; o usuário decide os dados que vai utilizar, selecionando os blocos de informação e organizando-os, por meio de um programa que obedece a comandos definidos pelo usuário.

Por outro lado, para estabelecer uma distinção entre os hiperdocumentos, tem-se, respectivamente, os hiperdocumentos homogêneos – que conectam documentos com a mesma origem –, e os hiperdocumentos heterogêneos – que conectam documentos de origem distinta. Por esta diferenciação, estabelece desde já que, neste estudo, utilizam-se os hiperdocumentos hipertextuais heterogêneos, visto que possibilitam trabalhar com uma heterogeneidade de dados, textos e atividades provenientes de diferentes locais de origem, estando ou não armazenados na web. A seguir, apresenta-se um esquema básico de hiperdocumento elaborado por Fortes (1996, p. 7):

Figura 4 – As partes que compõem um hiperdocumento



Fonte: Fortes (1996, p. 7).

O esquema (Figura 4) apresenta espacialmente os principais elementos contidos em um hiperdocumento, conforme proposto por Fortes (1996). Nele, observa-se uma rede de nós (caixas com bordas arredondadas), *links* (indicados por setas e linhas pontilhadas) e âncoras (representadas por trechos de texto sublinhados ou símbolos dentro dos nós). Na hipermodernidade, os hiperdocumentos se apresentam multicores, multissemióticos, multiformes e agregam multilinguagens, o que é muito atraente para o jovem que vivencia uma sociedade imagética e cada vez mais complexa.

Entretanto, é necessário ponderar sobre os riscos de estar continuamente exposto a um sistema de hipertextos. Fortes (1996, p. 16) delimita dois problemas principais resultantes de seu uso excessivo: a desorientação do usuário, que exige um acompanhamento contínuo do professor; e a sobrecarga cognitiva, causada pelo esforço e foco necessários para executar múltiplas tarefas ou trilhas, simultaneamente. Por conseguinte, aconselha-se que haja uma prévia análise por parte do docente sobre o grau de maturidade dos estudantes que utilizarão a ferramenta. Além disso, é preciso estabelecer regras, explicar precisamente cada etapa e acompanhar a execução das atividades.

Salienta-se também que, em sala de aula, se deve primar pela diversidade de recursos pedagógicos. Desse modo, o hiperdocumento se converte em uma estratégia complementar emergente e apta aos anseios dos leitores imersivos e ubíquos. Por outro lado, convém enfatizar o fato de que, de forma semelhante, quando usados exclusivamente, livros impressos e textos xerocados “podem não ser os meios mais eficientes para chegar à aprendizagem, sobretudo entre esses jovens” (Kenski, 2012, p. 61). Além do mais,

historicamente, a escrita tende a ser mais conservadora do que a linguagem oral. A tecnologia da fala tende a se atualizar permanentemente, ao passo que o texto se mantém com as estruturas e formas de expressão do momento em que foi escrito. (Kenski, 2012, p. 61)

A partir da observação da autora, infere-se que livros e materiais impressos apresentam limitações⁵³ e demandam um período relativamente longo e estável para

⁵³ Marcuschi (2008) detectou que a escrita ainda é privilegiada no livro didático, em detrimento da oralidade. Pressões das editoras e insegurança na abordagem da variação linguística ainda engessam o trabalho com as variedades do português brasileiro no livro didático (LD). Além disso, frequentemente,

atualizarem-se, não conseguindo acompanhar as necessidades e as mudanças linguísticas no ritmo frenético da hipermodernidade. Assim, a organização de hiperdocumentos pelo professor pode manter as aulas de língua sempre atuais à medida que, ao serem elaborados pelo próprio profissional responsável pela turma, permitem quase que instantaneamente considerar o contexto de vivência do estudante, diversificando os usos da língua e aproximando-o das situações-problemas, promovendo o respeito e combatendo preconceitos com a língua do outro.

Diante das considerações anteriores, compreende-se que adotar o hiperdocumento como suporte hipertextual nas aulas de língua portuguesa se torna uma oportunidade para oferecer uma experiência atual e diferenciada, composta por imagens estáticas e animadas, vídeos, áudios, leituras e situações discursivas em simbiose, a fim de ensinar um conteúdo sistematizado, por meio de uma estrutura e de um hiperespaço previamente planejados para um público-alvo específico. Para Kenski (2012, p. 61):

Crianças e jovens não estão muito acostumados com a leitura e a escrita em sua forma linear. Querem ler zapeando os textos, como fazem na televisão e no uso de muitas mídias. As revistas e jornais já perceberam essas características e, cada vez mais, apresentam textos aparentemente desarticulados, quadros, gráficos, imagens e muitas cores na mesma página. Zapeiam o olhar do leitor para prender sua atenção.

Convém lembrar que essa característica não é regra. Não é à toa que livros tecnicamente lineares como os da série Harry Potter são sucesso entre os jovens. Porém, o êxito se origina na simultaneidade e na dinamicidade das ações de várias histórias que acontecem ao mesmo tempo. Tal atributo precisa ser inserido também no material didático escolar, doravante MD, entendendo-se que os hiperdocumentos podem concretizar as necessidades de convergir textos e informações em multissemiotes, aguçando o imaginário juvenil.

Portanto, pode-se observar que o hiperdocumento é um suporte hipertextual complexo, composto por múltiplas possibilidades de interação, permitindo estruturar-se e organizar-se de modo personalizado – entre professor/estudante, texto/leitor etc. Geralmente é composto por gêneros textuais/discursivos heterogêneos, sendo dotado de uma composição interna e que se pode ler de maneira sequencial ou não

os textos empregados no LDLP não se adequam a alunos em processo de alfabetização e, sem a orientação do professor, o conteúdo torna-se incompreensível e desinteressante. (Kenski, 2012).

sequencial, seguindo as preferências do usuário. Para tanto, compõe-se por uma rede de links interconectados que permitem possibilidades infinitas de recursos pedagógicos. Por fim, neste estudo, o hiperdoc se configurará em um suporte metodológico para aprimorar a experiência comunicativa, principalmente oral e multiletrada, dos alunos, configurando-se em um centro de informações vivas que estão disponíveis na internet e em acervos pessoais, possibilitando uma experiência intelectual dinâmica, autônoma e de letramento digital.

3.3 Incluindo o *smartphone* nas aulas de língua portuguesa

A efervescência caracterizada pelo avanço e disseminação da internet e dos aparatos tecnológicos invadiu todos os âmbitos sociais e chegou à palma das mãos, possibilitando o estreitamento das relações interpessoais e o acesso a um universo de informações, de serviços e eventos a um clique. Nesse diapasão, os *smartphones*⁵⁴ se configuram como os dispositivos portáteis mais acessíveis e, por isso, populares. Eles contam com uma vasta variedade de recursos e funcionalidades que podem e devem ser aproveitadas no contexto educacional. Para Lemos (2005, p. 4):

Agora, em pleno século XXI, com o desenvolvimento da computação móvel e das novas tecnologias nômades (laptops, palms, celulares), o que está em marcha é a fase da computação ubíqua, pervasiva e senciente, insistindo na mobilidade. Estamos na era da conexão. Ela não é apenas a era da expansão dos contatos sobre forma de relação telemática. Isso caracterizou a primeira fase da internet, a dos 'computadores coletivos' (CC). Agora temos os 'computadores coletivos móveis' (CCM).

O avanço tecnológico intenso permeou as sociedades para além do tangível e, conseqüentemente, impactou a forma como as pessoas se expressam, se comunicam e consomem. Por tudo isso, compreende-se que tais transformações não são conduzidas (apenas) por fatores externos ao homem, todavia “ela conduz a uma mudança interna no próprio modo de pensar e fazer, isto é, no processo que altera o tecido em que a atividade humana acontece” (Lapa, 2013, p. 24). Portanto, homem e

⁵⁴ Para conceituá-lo, Bonini (2011, p. 687) destaca a influência da língua inglesa no termo, considera-o então como mídia, por conter uma variedade de gêneros e hipergêneros adaptados às formas de criação e consumo viabilizadas pela mídia.

máquina já se integraram e isso modificou o modo de nascer, aprender, trabalhar, produzir, consumir, experienciar, sonhar e até morrer.

Nesse contexto, o celular emerge como um dispositivo móvel fácil de carregar para todo lugar, de custo relativamente acessível a toda a população, com capacidade de armazenamento e processamento de informações cada vez maiores, apresentando diversas funções em um só aparelho potencialmente ubíquo, que, aliado ao desenvolvimento das tecnologias 3g, 4g e agora 5g, permitem ao usuário estar permanentemente conectados. Convém então aludir à Santaella (2014), quando explica que a aprendizagem ubíqua se concretiza nos dispositivos móveis, permitindo uma aprendizagem dispersiva e ocasional, ou seja, pode ocorrer em qualquer lugar e a qualquer momento, sem que haja, para tanto, uma intenção específica de aprendizado nem a necessidade de se deslocar fisicamente. Isso se torna viável devido ao acesso constante e espontâneo à informação, disponível literalmente ao alcance das mãos.

Além do mais, na escola, os estudantes se apresentam como portadores e usuários assíduos destes aparelhos, até na sala de aula. Qualquer tentativa de proibir ou limitar seu uso encontra forte resistência dos jovens, inclusive da família, e não faltam justificativas. O comportamento de todos, inclui-se também professores, funcionários e pais, não é mais o mesmo: ditado muitas vezes por textos diversos, desafios e imitação de cenas veiculadas pelas redes sociais. Nesse caso, não há como contrapor-se à realidade. Santaella (2007, p. 90) diz que:

Para Poster, essas redes produzem uma reconfiguração da linguagem, construindo os sujeitos culturais fora do padrão do indivíduo racional e autônomo que deu sustento à noção do sujeito da era da cultura impressa. Essa noção de sujeito se viu atropelada na era digital por um sujeito multiplicado, disseminado e descentrado, continuamente interpelado como uma identidade instável.

Outrossim, observa-se que as personalidades estão liquefeitas, resultante da cibercultura na qual estão imersas⁵⁵. Segundo Santaella (2007), os indivíduos se mostram fragmentados, a comunicação acontece por meio de *hiperlinks* e, em uma interação constante entre o indivíduo e a linguagem. Neste caso, os seres humanos, sempre gregários, se distanciam, refletindo-se em formas de expressão. De acordo

⁵⁵ Embora, seja importante salientar que é princípio da cibercultura incluir, o que possibilita a manutenção de formas antigas de comunicação.

com a autora, “toda a variedade de práticas inclusas na comunicação via redes (...) constitui um sujeito múltiplo, instável, mutável, difuso e fragmentado; enfim, uma constituição inacabada, sempre em projeto” (Santaella, 2007, p. 93). É esse o cenário propício à defesa de transformações no modo de ensinar e de aprender.

Em conformidade, a UNESCO (2014) redigiu um documento chamado "Diretrizes de Políticas para a Aprendizagem Móvel", que propõe a integração das tecnologias móveis aos métodos educacionais tradicionais. Para tanto, observa que a presença ampla de dispositivos móveis já é uma realidade na educação, devendo se tornar uma ferramenta para facilitar a aprendizagem. Assim, a perspectiva da UNESCO está alinhada com a abordagem deste estudo, quando argumenta que a proliferação de *smartphones* gera um contexto potencial à construção do conhecimento, o qual deve ser explorado e incorporado para enriquecer o processo educativo. De modo geral, o documento explicita que o seu uso na educação possibilita:

- Acesso a informações e recursos educacionais disponíveis online, podendo, por exemplo, realizar pesquisas, acessar livros digitais, assistir a vídeos educativos e participar de cursos online, ampliando seus horizontes de aprendizado.
- Aprendizado bifurcado e personalizado⁵⁶, permitindo que os alunos estudem em seu próprio ritmo e estilo. Através de aplicativos e plataformas educacionais, é viável personalizar o conteúdo e as tarefas de acordo com as exigências tanto coletivas quanto individuais dos alunos.
- Interatividade e engajamento à medida que oferecem uma série de recursos interativos, como jogos educacionais, vídeos interativos e aplicativos de aprendizado por meio de realidade aumentada. Esses recursos podem tornar o aprendizado mais envolvente e motivador, estimulando o interesse dos alunos.
- Colaboração e comunicação entre os estudantes e com os professores. Eles podem compartilhar ideias, discutir projetos e realizar trabalhos em grupo por meio de aplicativos de mensagens, e-mails e plataformas colaborativas.
- Desenvolvimento de habilidades digitais: o uso responsável dos *smartphones* na educação pode ajudar os alunos a desenvolverem habilidades

⁵⁶ Para este estudo, o celular se configura em uma ferramenta primordial.

digitais essenciais, como pesquisa online, avaliação de informações, pensamento crítico e comunicação digital.

Além do mais, Santaella (2007, p. 200-201) rememora as facilidades de se adquirir um celular, que resultaram na sua proliferação e ampla utilização, um aspecto que ela denomina de "tecnologia de conexão contínua", indicando que se refere à facilidade de utilização dos dispositivos móveis. Ela destaca que as interfaces desses dispositivos são tão intuitivas que até mesmo pessoas não alfabetizadas e crianças, mesmo antes de aprenderem a ler, conseguem interagir com eles. Consoante, é crucial compreender e incorporar esse fenômeno às salas de aula e ao processo de ensino-aprendizagem, não como uma substituição aos métodos tradicionais, mas como uma ferramenta adicional para aprimorar a educação.

Por fim, o smartphone emerge como um meio fundamental para facilitar o processo de ensino-aprendizagem bem como para o desenvolvimento desta pesquisa. Para tanto, visando ampliar a utilização deste dispositivo como recurso pedagógico, defende-se a elaboração de uma ampla política de investimentos em infraestrutura de conectividade, em programas de inclusão digital e de capacitação de educadores, com fins de reduzir a desigualdade de acesso, garantindo uma integração viável e eficaz de aparatos tecnológicos no contexto educacional. Além disso, este estudo preconiza a necessidade de elaboração de diretrizes claras sobre o uso responsável da tecnologia na educação básica, visando promover a sensibilização e a conscientização sobre os benefícios e os riscos a ela associados, o que exige uma tomada de decisão governamental. Trata-se, portanto, de uma técnica metodológica que, para consolidar-se, necessita de supervisão e orientação contínua dos educadores, que precisam estar aptos e motivados para oferecê-la, conscientizando sobretudo os alunos de seu uso responsável e ético.

4 SOBRE A PESQUISA

De acordo com Gil (2002, p. 17), a pesquisa é definida como um processo “racional e sistemático”, que visa oferecer soluções para questões propostas. O autor sugere que a investigação se torna necessária quando as informações disponíveis não são suficientes para resolver um problema, ou quando algo está em um estado de desordem que requer estudo e reflexão, direcionando esforços para encontrar soluções. Com efeito, é necessário planejar e sistematizar os conhecimentos disponíveis por meio de métodos, técnicas e/ou outros procedimentos científicos em etapas que compreendem desde “a formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados” (Gil, 2002, p. 17).

Correlacionando teoria e prática, destaca-se, a princípio, a importância do planejamento para o estabelecimento do objeto de pesquisa e dos objetivos elencados para a análise do problema. Dessa forma, a primeira fase deste estudo partiu de inquietações dos pesquisadores sobre dados que envolviam variáveis que alteraram a prática docente. Notou-se que, em um cenário pós ensino remoto, os estudantes regressaram ao ensino presencial com defasagens gritantes, apresentando baixos índices de proficiência linguística e desmotivados, além de ansiosos, impacientes e cada vez mais dependentes de *smartphones*. Assim, este projeto partiu dos seguintes questionamentos: Qual a função da escola e do professor de língua portuguesa no cenário hipermoderno? Especificamente sobre o ensino da língua, como o professor pode incluir variedades linguísticas e diversificar os gêneros textuais/discursivos da sociedade vigente nas aulas de LP? Como combater o conservadorismo das crenças propagadas e das práticas escolares, potencializando o processo de ensino-aprendizagem, motivando e aproximando o jovem estudante da educação formal? A inclusão de NTICs, principalmente dos *smartphones*, e dos multiletramentos podem fortalecer a competência comunicativa dos estudantes?

A partir destes problemas e questionamentos, delimitou-se o objeto de estudo desta pesquisa-ação, produto do mestrado do Profletras: investigar como o uso de trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos, enquanto ferramenta metodológica, pode potencializar o desenvolvimento da competência comunicativa nas aulas de língua portuguesa do 9º Ano do Ensino Fundamental. Para tanto, foi desenvolvido um recurso metodológico que visou facilitar o estudo da língua em uso, partindo da leitura e da análise de gêneros da esfera pública em situações reais e/ou prototípicas até a

produção de textos no ambiente virtual, explorando prioritariamente variedades linguísticas de modo consciente e responsável. Logo, buscou-se combater preconceitos e promover o respeito, priorizando a construção de uma educação linguística eficaz.

Em consonância, como objetivo geral, analisou-se como as trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos, enquanto ferramenta metodológica complementar, poderia potencializar a competência comunicativa (CC), uma vez que se configura como um suporte ideal para textos multissemióticos no ambiente digital, possibilitando o estudo da língua em uso nos gêneros em circulação. Para tanto, inicialmente, diagnosticou-se o conhecimento sobre língua, linguagem e fala e as preferências sobre as variedades cultas e de prestígio na escola por meio de um questionário sociocultural para os alunos. Em segundo, foram discutidas as possibilidades e os entraves existentes na escola pública brasileira atual para a adoção das NTICs e de uma técnica de metodologia ativa da aprendizagem nas salas de aula brasileiras, buscando compreender como as trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos podem contribuir com os multiletramentos, construídos a partir de um aprendizado bifurcado e consciente da língua e de suas variantes. Conseqüentemente, produziram-se trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos como recurso/suporte pedagógico complementar à apreensão consciente e autônoma da competência comunicativa; e, por fim, organizou-se um Caderno Pedagógico digital de apoio ao trabalho docente, de modo que a técnica defendida possa ser reproduzida e/ou ampliada.

Através desta pesquisa, foi previsto que: a) houvesse melhorias no envolvimento e na aceitação do uso do *smartphone* nas aulas de língua portuguesa, tornando o caráter abstrato do componente curricular aprazível e natural; b) as trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos promovessem o engajamento e facilitassem a apreensão da competência comunicativa de modo colaborativo e pessoal, na aprendizagem bifurcada; c) os usos e a exploração de gêneros discursivos/textuais em ambiente digital impulsionassem o conhecimento sobre as variedades da língua, aprimorando a destreza linguística. Tal ferramenta oportunizaria aos alunos a vivência protagonista, instigando-os à prática da análise linguística, à compreensão e à reflexão sobre intertextos, explorando seus sentidos e realizando extrapolações, a partir do exercício de suas próprias vozes, interagindo em situações sociais de comunicação e de multilinguagens, reconhecendo a posição enunciativa sócio-

histórica dos autores. Logo, a pesquisa investigou a potencialização da formação de leitores e produtores de textos críticos e responsáveis, tornando-os usuários da língua capazes de atuar em situações discursivas diversas.

4.1 A natureza

Esta pesquisa é classificada como descritiva, de acordo com seus objetivos. Conforme Gil (2002), esse tipo de investigação preconiza delinear determinada população ou fenômeno. Neste caso, inclui-se “as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” (Gil, 2002, p. 42). Além disso, envolve também “aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis” (Gil, 2002, p. 42), isto é, como o uso das trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos podem motivar e potencializar a apreensão da competência comunicativa.

Quanto a abordagem, pode-se defini-la como qualitativa, alicerçada em material bibliográfico. De acordo com essa abordagem, a análise de dados variará de acordo com a capacidade e o estilo do pesquisador, uma vez que não existe uma receita, uma fórmula predefinida (Gil, 2008). No caso desta pesquisa, o pesquisador-professor fundamentou-se em suas próprias experiências, haja vista que se configura em um agente ativo inserido no contexto real investigativo, conhecedor precípuo do universo onde acontece a pesquisa, o que é fator imprescindível para a realização de uma pesquisa qualitativa. Sobre tal característica, Bortoni-Ricardo (2008, p. 58) comenta que

a pesquisa qualitativa reconhece que o olho do observador interfere no objeto observado, ou seja, o olhar do pesquisador já é uma espécie de filtro no processo de interpretação da realidade com a qual se defronta. Esse filtro está associado à própria bagagem cultural dos pesquisadores.

Assim, destaca-se a relevância do professor como pesquisador, considerando que a sala de aula funciona como um ambiente profícuo à experimentação e, por estar inserido nesta realidade, é conhecedor profundo das necessidades e dos problemas que enfrenta em sua prática. Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 42), “é tarefa da pesquisa qualitativa em sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social

e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos”. Neste caso,

o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar a sua prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 46).

A partir dessas considerações, delimitou-se uma abordagem qualitativa e descritiva para o estudo, visto que é no ambiente de aprendizagem que acontece a coleta dos dados por meio de um pesquisador-professor, que conhece o *lócus* em análise de forma direta e intensa. Nesse ínterim, a utilização de questionários, sendo o sociocultural para a realização do diagnóstico, e do avaliativo, ao término da aplicação do recurso metodológico, constituíram-se em etapas indispensáveis para traçar o perfil dos colaboradores e o entendimento básico da temática⁵⁷, bem como forneceu dados sobre a visão estudantil a respeito da proposta.

Além disso, de acordo com os métodos empregados, esta pesquisa se classificou como pesquisa-ação, conforme definido por Thiollent (1985) *apud* Gil (2002, p. 55):

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Sob tal constatação, compreende-se que, para a concretização deste tipo de pesquisa, tornou-se necessário uma ampla interação entre pesquisador e colaboradores, que serviu para direcionar a prioridade dos problemas analisados e para as ações propriamente ditas. Em conformidade, o pesquisador buscou acompanhar todas as decisões e ações enquanto estudava o objeto de investigação, concretizado e problematizado na situação social, ao passo que os objetivos tentaram resolver ou pelo menos esclarecer os questionamentos observados. Sob tal ótica, a pesquisa não se limitou apenas à ação, mas buscou maximizar o conhecimento sobre os fenômenos, promovendo a sensibilização dos participantes para o problema investigado.

⁵⁷ Etapas imprescindíveis para a elaboração da técnica metodológica.

Em consonância, de acordo com as etapas da investigação, o professor-pesquisador, na intenção de buscar meios para a solução dos problemas investigados, planejou ações que foram desenvolvidas como forma de intervenção, analisando dados obtidos conforme as teorias estudadas. Diante disso, elaborou-se uma proposta de intervenção nas aulas de língua portuguesa, aliando as trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos, como técnica e suporte metodológico, ao estudo da língua em uso, promovendo então uma experiência híbrida de aprendizagem na escola regular, com o intuito de observar as potencialidades e as dificuldades decorrentes de seu uso para a aquisição da competência comunicativa.

4.2 Do campo de pesquisa

O *lócus* da pesquisa é uma escola parcial da rede estadual, localizada na zona urbana do município de Itabaiana-PB. A escolha da referida instituição foi motivada pelo fato de a pesquisadora exercer a função de professora em efetivo exercício e, mais precisamente, ser titular do componente curricular de língua portuguesa nesta turma, fator que contribuiu para a manutenção do contato entre pesquisadora, colaboradores e campo de intervenção, de modo que, ao observar a problemática, geraram-se inquietações que possibilitaram a delimitação do objeto de estudo, motivando questionamentos e a busca por resolução ou maior entendimento sobre a problemática.

Funcionando em três turnos – manhã, tarde e noite –, a escola oferece aulas dos Anos Iniciais ao Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas suas dependências, além de gerir também a educação no sistema prisional do município. É relevante ressaltar que a escola parceira, convidada a participar deste estudo, formalizou seu consentimento ao assinar o termo de anuência com o projeto de pesquisa. Além disso, o referido termo foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa com Recursos Humanos da UEPB/CEP, conforme exigido pela Resolução 466/2012, regulamentando a realização de pesquisas científicas envolvendo seres humanos. A condução da pesquisa foi devidamente aprovada, conforme o parecer 6.076.947, emitido em 24 de maio de 2023 (ver Anexo A).

Para tanto, o quadro docente da escola estava composto por setenta e cinco professores, sendo composto, em sua totalidade, por profissionais licenciados, a

maioria com pós-graduação *Stricto Sensu*, sendo quatro *Lato Sensu*. A equipe gestora é composta por uma diretora, uma vice-diretora e duas coordenadoras pedagógicas, sendo os responsáveis pelo acompanhamento e planejamento da prática docente.

O quadro discente está composto por oitocentos e cinquenta e seis alunos, provenientes de zona urbana e rural. Cabe salientar que a maior parte dos estudantes são oriundos de famílias de baixa renda, usuários de programas sociais do Governo Federal, como o Bolsa Família. Em sua maioria, são filhos de trabalhadores informais, agricultores e assalariados do setor de serviços, que residem tanto na zona urbana, em bairros periféricos, como na zona rural, em pequenas propriedades e assentamentos, convivendo com problemas sociais sérios, como a carência de saneamento básico, moradias precárias, subempregos, tráfico de drogas, violência, entre outros.

Com relação à estrutura física, a escola possui dezoito salas de aula com televisores, uma secretaria, uma sala dos professores, uma diretoria, uma biblioteca – com espaço e acervo reduzidos, e sem bibliotecária; uma cantina, um refeitório sem mobília, um laboratório de informática contendo vinte computadores – alguns não funcionam –, área aberta e uma quadra coberta adequada à prática de vários esportes. Além disso, embora a escola disponha de internet, o acesso aos computadores é esporádico, por razões estruturais, predominando o uso por profissionais da secretaria e da equipe gestora. Cabe salientar ainda que, quando esta pesquisa foi projetada, havia um projeto desenvolvido pelo Poder Executivo Estadual que garantia a distribuição de chips entre os estudantes e professores, o que facilitava e incentivava consideravelmente o uso de aparatos tecnológicos, principalmente o *smartphone* para fins pedagógicos. Porém, em 2023, o projeto foi cancelado, o que exigiu um reaproveitamento do pacote de internet da escola ou dos pacotes de dados móveis custeados por professores.

Semanalmente, os professores, organizados por área, e liderados pela coordenadora pedagógica, se encontram para planejar suas aulas e eventos da escola. Ocasionalmente, bimestralmente ou semestralmente, reúnem-se todas as áreas com a gestão para a realização de assembleias que tratem de questões pedagógicas e até administrativas, ou que exijam tomadas de decisão da comunidade escolar. O conselho de classe acontece conforme calendário predeterminado e permissão da Secretaria Estadual de Educação.

Em 2021⁵⁸, a Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia, vinculada ao Governo do Estado da Paraíba, por meio do Programa Integra Educação Paraíba, realizou em meados do mês de outubro uma Avaliação em Larga Escala (ALE) nas escolas da Rede Estadual de Ensino, com o objetivo de mensurar o aprendizado dos estudantes, inclusive detectados suas fragilidades. Nesse ínterim, o instrumento voltou-se à análise de dados coletados no ensino fundamental ao médio. Com efeito, avaliando especialmente os resultados obtidos exclusivamente pelo 9º ano do ensino fundamental, tem-se:

Tabela 1 – Resultados da Avaliação de Larga Escala (ALE-PB) do 9º Ano da escola lócus da pesquisa, em 2021

ALE-PB	9º Ano %
Desempenho em Língua Portuguesa	44,87
Desempenho em Matemática	25,37

Fonte: PARAÍBA. Integra Educação, 2021.⁵⁹

Analisando os resultados da ALE em Língua Portuguesa da escola alvo deste estudo, percebe-se que o nível de aprendizagem nas disciplinas em questão é pouco satisfatório, apresentando fragilidades observáveis nos dados coletados, uma vez que o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática contém pontos de atenção. Assim, as habilidades dos componentes curriculares supracitados merecem ser refletidas e revistas. A saber:

Tabela 2 - Habilidades de Língua Portuguesa do 9º Ano com desempenho não satisfatório na ALE - PB

LÍNGUA PORTUGUESA	
Habilidades	Descrição
H1/H2	Procedimentos de Leitura
H3	Implicações do suporte do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto
H4	Relação entre textos
H5/H6	Coerência e coesão no processamento do texto

⁵⁸ Os resultados de 2022 foram publicados em um período posterior à pesquisa.

⁵⁹ Disponível

em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojNTNiMTIYTkZlYyY0Yjk2LWFmZGUtZTYzZjlxNjVhZTdkliwidCI6IjFmM2RkMmViLTk>. Acesso em: 13 dez. 2022.

H8/H9	Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido
H10	Variação linguística

Fonte: Paraíba. Matriz de Habilidades de Propulsão. 2022.

Após a visualização das habilidades em desnível, observa-se que, em língua portuguesa, há a necessidade da exploração de aspectos linguísticos e de compreensão e interpretação dos gêneros textuais, tal como a variação linguística, que são pontos precípuos deste estudo.

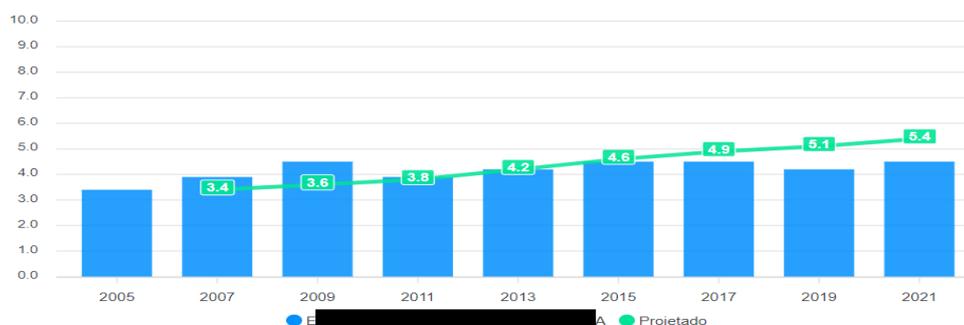
Além da ALE, foi aplicado também, a nível nacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que se trata de uma série de avaliações externas em larga escala que permitem ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizar um diagnóstico sobre a aprendizagem da Educação Básica no Brasil, incluindo fatores que afetam o desempenho dos alunos, como a taxa de rendimento e a frequência estudantil. Conforme o instituto, "as médias de desempenho dos alunos, obtidas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, coletadas no Censo Escolar, são utilizadas para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)"⁶⁰. Sobre os resultados do IDEB do nosso campo de pesquisa, tem-se:

Tabela 3 – Resultados do 9º ano da escola lócus da pesquisa no IDEB, 2015 - 2021

IDEB	2015	2017	2019	2021
9º Ano	4,5	4,5	4,2	4,5

Fonte: INEP, 2021.⁶¹

Figura 5 – Gráfico do IDEB da escola lócus da pesquisa: resultados e projetados



Fonte: INEP, 2021.

⁶⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 30 mai. 2023.

⁶¹ Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/25081454-eeefm-joao-fagundes-de-oliveira/ideb>. Acesso em: 30 mai. 2023.

Neste caso, ao analisar os dados do Ideb do campo de pesquisa, toma-se como parâmetro as metas estipuladas: 4,6, em 2015; 4,9, em 2017; 5,1 em 2019 e 5,4, em 2021. A partir desses dados, compreende-se que a escola praticamente atingiu a meta no ano de 2015, mas, em anos subsequentes o índice acaba se estagnando, distanciando-se e até perdendo o patamar outrora conquistado. Logo, conclui-se que estes pontos de atenção se tornam importantes para suscitar a reflexão e recalculas as rotas a serem seguidas, visando sempre a melhoria da qualidade da educação.

Diante dos resultados supracitados, nota-se que os dados coletados de avaliações internas e externas comprovam que os estudantes em questão apresentam dificuldades na competência comunicativa e, por essa razão, era necessário traçar estratégias para melhorar a destreza linguística dos estudantes. Por isso, desenvolver um estudo que utiliza uma técnica de metodologia ativa e inovadora, como as trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos, poderia motivar e potencializar o estudo da língua, constituindo-se em um rico subsídio didático para proporcionar uma aprendizagem significativa, formando educandos/cidadãos conscientes, críticos e ativos, capazes de intervir em sua própria realidade.

4.3 Dos sujeitos colaboradores da pesquisa

Dentro do universo da pesquisa, foi eleita para a investigação, o nono ano vespertino da referida escola. Justifica-se a escolha da turma por, em primeiro plano, ser ministrada pela professora-pesquisadora deste estudo; além de tratar-se do último ano do ensino fundamental, em preparação ao ensino médio – que, seguindo princípios da BNCC (Brasil, 2018), preconiza uma aprendizagem protagonista e responsável –, o que supõe uma maior maturidade e abertura dos estudantes à metodologia proposta, conforme preceitua Bacich *et. al.* (2015).

A classe estava composta por vinte e seis jovens, sendo vinte e quatro frequentes. Destes, treze alunos eram do sexo masculino e treze do sexo feminino, compreendidos na faixa etária entre 14 e 18 anos, residindo predominantemente na zona urbana⁶². Assim, delimitou-se o espaço amostral da pesquisa à medida que se dispunha de uma amostra com uma considerável distorção idade-série. Convém

⁶² Apenas três alunos viviam na zona rural.

observar ainda que estes colaboradores possuíam *smartphones* com acesso ao pacote de internet da escola e da professora-pesquisadora.

4.3.1 Critérios de Inclusão

- I. Alunos devidamente matriculados na turma selecionada do 9º ano do Ensino Fundamental, no período vespertino;
- II. Participam aqueles que aceitaram se submeter à pesquisa, estando autorizados por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais e responsáveis legais pelo(a) menor e Termo de Assentimento para crianças menores de idade;
- III. Aqueles que se enquadraram à faixa etária, público-alvo deste estudo.

4.3.2 Critérios de Exclusão

- I. Alunos matriculados em turmas do 9º ano matinais, que não foram selecionados para a pesquisa, devido ao tempo hábil para a aplicação da intervenção pedagógica e para a análise dos dados;
- II. Alunos não matriculados no Ensino Fundamental II;
- III. Os alunos que aceitaram participar da pesquisa, mas não foram autorizados por seus pais e/ou responsáveis.

4.4 Da coleta de dados

Sobre esta etapa da pesquisa, Bortoni-Ricardo (2008, p. 58) defende que:

não deve ser apenas um processo intuitivo, que consistiria simplesmente em fazer observações em determinado ambiente e tomar notas. Ela deve ser um processo deliberado, no qual o pesquisador tem de estar consciente das molduras de interpretação daqueles a quem observa e de suas próprias molduras de interpretação, que são culturalmente incorporadas e que ele traz consigo para o local da pesquisa.

A partir da leitura do excerto, compreende-se que é indispensável que o pesquisador, consciente e munido de instrumentos de análise e interpretação, deve conferir um certo distanciamento do objeto em estudo, com vistas a neutralizar alguma

visão social preconcebida e estereotipada, contribuindo para que as decisões sobre a coleta de dados sejam mais precisas e coerentes com as asserções da pesquisa, mesmo que se distancie das hipóteses traçadas.

Concernente à questão norteadora da presente pesquisa, optou-se para realizar o levantamento de dados os seguintes procedimentos e instrumentos investigativos: a) questionário sociocultural e diagnóstico, b) participação e envolvimento nas atividades propostas, analisadas por meio de quadro avaliativo (Grelha de Registro) e c) questionário avaliativo.

Optar inicialmente por um questionário sociocultural e diagnóstico⁶³ serviu para traçar o perfil da turma e observar pontos de vista dos participantes sobre o conhecimento acerca da linguagem, língua e fala, analisando a visão de cada indivíduo sobre os usos e o ensino da língua e a sua percepção sobre o preconceito linguístico presente na escola. Além do mais, a elaboração dos instrumentos de pesquisa, nesta etapa, proporcionou uma melhor abordagem e a adequação do conteúdo ao público-alvo. Sob esta ótica, Flick (2009) destaca que um dos benefícios do uso de questionários é a conveniência de coletar informações secundárias que não são o foco principal da pesquisa, porém fundamentais para a contextualização do estudo.

O quadro avaliativo foi construído com base na “Grelha de Registro de Observação e Avaliação da Competência Comunicativa Oral”, proposta por Monteiro *et al.* (2013), como ilustrado no Anexo A. Tal instrumento seguiu fundamentos pré-estabelecidos pelos autores descritos nos Anexos B, C e D, visando observar criteriosamente avanços (ou não) na competência comunicativa oral (CCO). Para Bortoni-Ricardo (2008), os registros coletados na pesquisa ainda não equivalem a dados coletados, uma vez que somente se tornam dados quando o pesquisador realizar o trabalho de indução analítica, isto é, quando registros e asserções se correlacionam.

Sob esta perspectiva, as atividades realizadas durante a aplicação das trilhas de aprendizagem também servem de objeto de análise e de tomada de decisão para o pesquisador. Assim, apresentou-se (ver Apêndice C) a princípio um protótipo de um

⁶³ Conforme Gil (1999, p. 128) descreve, o questionário pode ser conceituado “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

hiperdocumento elaborado como modelo para a primeira trilha⁶⁴, que objetivou proporcionar o reconhecimento da proposta. Por último, os estudantes avaliaram a técnica e o suporte metodológico em um questionário avaliativo semiestruturado, de modo que puderam expressar a sua satisfação sobre a experiência.

4.5 Proposta de Intervenção

É função da escola propiciar aos indivíduos em formação a aquisição de habilidades e competências que garantam o seu desenvolvimento integral, preparando-os para os desafios da sociedade do século XXI, incluindo a preparação para o mercado de trabalho (Brasil, 2017). Nesse contexto, opta-se por desenvolver uma técnica de metodologia ativa que congregue as NTICs e a aprendizagem bifurcada como recurso complementar de fortalecimento da competência comunicativa a partir dos multiletramentos.

Como tripé teórico-metodológico para a elaboração e a organização das trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos, o referido estudo recorre prioritariamente às teorias de Rojo e Barbosa (2015), ao abordarem os multiletramentos; Marcuschi (1997) que orienta o professor-pesquisador sobre como analisar a linguagem oral no contexto do ensino da língua portuguesa; Antunes (2003), ao sugerir que o professor adote diferentes abordagens no ensino, propondo a exploração da oralidade por diversas perspectivas, elaborando uma aula de português motivadora e diferenciada; e Travaglia (2011), que defende a adoção de algumas estratégias para inserir a educação linguística nas aulas de língua portuguesa. Consoante, adequou-se tais teorias à técnica metodológica das trilhas de aprendizagem (Lima, 2020), utilizando como suporte o hiperdocumento (Lapiente, 2018).

Em consonância, o estudo foi desenvolvido em seis etapas, a seguir descritas:

- **1ª ETAPA:** Apresentação da proposta de trabalho/pesquisa, utilizando um hiperdocumento que explica o hiperdocumento (metalinguismo), de modo que os estudantes conheçam o instrumento;

⁶⁴ Convém lembrar que cada trilha será elaborada de forma bifurcada, devidamente adequada às necessidades da turma. Então, este é apenas um modelo prototípico para reconhecimento do instrumento.

- 2ª ETAPA: Aplicação de questionário diagnóstico e sociocultural, objetivando traçar o perfil da turma e analisar a visão dos estudantes sobre os aspectos envolvidos no ensino da língua portuguesa, no campo da variação linguística;
- 3ª ETAPA – Desenvolvimento personalizado⁶⁵ de quatro trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos, a serem disponibilizadas em PDF e exploradas no celular por, pelo menos, duas aulas semanais, no período de um mês letivo; as trilhas abordam as seguintes temáticas:
 - 1ª Trilha*: Linguagem e comunicação humana: explicando e explorando conhecimentos básicos sobre linguagem, língua e fala;
 - 2ª Trilha*: Usos e abusos da língua: abordando questões sobre o português brasileiro, suas variações, adequação e preconceito linguístico;
 - 3ª Trilha*: Fala, garoto!: explorando exclusivamente questões da oralidade, diferenças entre fala e escrita e convergências no ambiente digital;
 - 4ª Trilha*: Viva a língua viva: apresentando gêneros textuais/discursivos diversos, especialmente com o intuito de analisar escolhas comunicativas, efeitos de sentido etc.
- 4ª ETAPA: Aplicação de questionário do tipo avaliativo, contendo questões abertas e de múltipla escolha que investigaram a aceitação do recurso e da metodologia por parte dos estudantes.
- 5ª ETAPA: Tabulação, análise e reflexão acerca dos dados coletados na Grelha de Registro de Monteiro *et al.* (2013) e nos questionários permeadas pelos estudos de Marcuschi (1987), Antunes (2003) e Travaglia (2011).
- 6ª ETAPA: Por fim, os passos da proposta foram reconstruídos e apresentados em um Caderno Pedagógico, constituindo-se em uma bússola destinada a professores de língua portuguesa da Educação Básica, com o intuito de direcionar e instrumentalizar o trabalho com o recurso didático-pedagógico, visando o fortalecimento da competência comunicativa nas aulas de língua

⁶⁵ Os estudantes com conhecimento satisfatório, ou não, (dados coletados durante a análise do questionário 1) sobre a temática, serão agrupados em equipes compostas por níveis discrepantes, facilitando a elaboração do recurso bifurcado, que engloba atividades coletivas e individuais direcionadas (Bacich *et. al.*, 2018).

portuguesa.

4.6 Análise dos dados

Essa fase da investigação consistiu na apresentação dos resultados para a conclusão da pesquisa, podendo ser final ou parcial, de forma que novas pesquisas possam ser realizadas (Marconi e Lakatos, 1996). Assim, nesta pesquisa-ação, os dados foram coletados e analisados simultaneamente, visto que, após a aplicação do questionário diagnóstico e sociocultural, os dados foram agrupados, de modo que semelhanças e divergências captadas serviram para direcionar a elaboração da técnica metodológica para a turma.

Posteriormente, durante a execução das trilhas, nas aulas de língua portuguesa, os estudantes foram desafiados por meio de atividades que possibilitaram a imersão em situações de uso efetivo da língua. Neste caso, as atividades, as análises e as produções ocorreram na própria sala de aula, sendo possível sua aplicação no laboratório de informática (a escolha do local depende da disponibilidade da estrutura física da Unidade de Ensino), estendendo-se até a casa dos estudantes, em fases mais intimistas e de reflexão.

Sendo a pesquisa de caráter qualitativo, os dados coletados basearam-se na observação sobre a participação, o envolvimento e o engajamento dos envolvidos na proposta de trabalho. Além disso, os estudantes foram convidados a compartilhar suas impressões sobre a técnica metodológica no questionário final. As quatro trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos foram elaboradas no *World*, sendo perfeitamente possível também sua montagem no *Google docs*, e transformadas para o formato PDF, sendo disponibilizadas no *smartphone* dos estudantes, tendo por finalidade desenvolver diferentes atividades direcionadas ao desenvolvimento e aprimoramento das capacidades de linguagem e letramento dos alunos. Também é importante salientar que as trilhas são passíveis de mudanças e de adequações, caso fossem necessárias, à medida que foram elaboradas de acordo com as impressões do professor sobre o comportamento dos estudantes, como supracitado (Bacich *et al.*, 2018).

Durante a consecução das trilhas, o docente observou elementos linguísticos usados pelos estudantes, de modo a traçar rotas para a tomada de decisão. Consoante, o hiperdocumento foi concebido como um suporte hipertextual para a

proposta, tornando-se um instrumento de experimentação e de orientação às etapas de motivação, de organização de dados e de informações, necessárias à construção do conhecimento individual e coletivo, servindo ao estreitamento das relações autor-texto-leitor, reforçando a construção de um usuário competente da língua, visto que se concretizou como um recurso pedagógico inovador de apresentação textual, de conteúdos e de atividades, desenvolvendo a competência comunicativa, o protagonismo e a autonomia estudantil do leitor ubíquo (Santaella, 2013).

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo se destina à análise das etapas propostas para a pesquisa. Inicialmente, traça-se um breve perfil dos colaboradores envolvidos, proporcionando ao pesquisador o reconhecimento do público-alvo e à tomada de decisão sobre o conteúdo a ser planejado para as aulas. Neste caso, o questionário diagnóstico semiestruturado serve para delinear as características socioculturais do espaço amostral, buscando também compreender as expectativas do público-alvo sobre as aulas de língua portuguesa e a aceitação sobre a diversidade linguística, por meio da reflexão sobre o uso de variantes da língua portuguesa em contextos diversos e principalmente no ambiente escolar, promovendo ainda uma avaliação sobre as impressões e crenças de cada um acerca da temática. Tal etapa se torna de suma importância para a fase seguinte do estudo, visto que permite fornecer dados e parâmetros de semelhanças e diferenças entre os observados, entendidos aqui como agentes capazes de direcionar a tomada de decisão docente sobre os meios de conduzir o conteúdo, escolhendo os caminhos e os métodos mais eficazes de consecução dos objetivos, como previsto por Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015).

5.1 Constituição do *corpus* e instrumentos de geração de dados

A turma em análise estava composta por 26 (vinte e seis) alunos com matrícula ativa; porém, 23 (vinte e três) frequentaram as aulas efetivamente até o término do estudo. Nesse ínterim, convém salientar que todos os colaboradores receberam autorização dos pais ou responsáveis e consentiram em participar das fases deste estudo. É importante ressaltar que, ao longo da pesquisa, três alunos estiveram ausentes na maior parte das etapas, devido a motivos pessoais e diversos.

Em meados do mês de março, a turma foi submetida a Avaliação Diagnóstica 2023, “Avaliação Diagnóstica Inicial”, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica no Estado da Paraíba (SIAVE). Conforme o portal do Governo da Paraíba (2023), a ação gerou um painel de aprendizagem que permite identificar quais habilidades de língua portuguesa e de matemática foram consolidadas, como também os déficits de aprendizagem. Tais dados foram utilizados dentro do planejamento de cada escola, visando a recomposição da aprendizagem no ano em curso.

Como resultado, a turma em questão apresentou deficiências em várias habilidades, figurando a maioria entre os níveis baixo e médio de desempenho, gerando um ponto de atenção a ser considerado para o planejamento do componente curricular da Língua Portuguesa, de acordo com dados extraídos do *dashboard* da Avaliação Formativa⁶⁶. Entre as habilidades obtidas com índice de desempenho não satisfatório (<50%), tem-se:

Tabela 4 – Habilidades de Língua Portuguesa do 9º ano com desempenho não satisfatório na Avaliação Formativa

LÍNGUA PORTUGUESA	
Habilidades	Descrição
HLP038	Distinguir um fato de uma opinião.
HLP039	Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas em um texto.
HLP037	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade.
HLP026	Reconhecer efeitos de sentido decorrentes da exploração de recursos linguísticos.
HLP019	Reconhecer formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.
HLP017	Reconhecer o gênero de um texto.
HLP028	Reconhecer o assunto de um texto lido.
HLP032	Identificar a tese de um texto.
HLP044	Identificar marcas linguísticas em um texto.
HLP022	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.

Fonte: Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. 2023⁶⁷.

Após a tabulação das habilidades em desnível, observou-se que, em língua portuguesa, há a necessidade de incrementar o trabalho com textos, explorando gêneros textuais/discursivos diversos em sua função social, de modo que usem e

⁶⁶ Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaWVlbnR1eS1iEzMiQtNzg3Zi00NGFkLWJiNjEtODAzYmQ4ZDAxMWI2IiwidCI6IjFmM2RkMmViLTkyODQtNGFjNi05ZjdhLTgzMzg2NzQ4YzA4NSJ9>. Acesso em: 12 nov. 2023.

⁶⁷ Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaWVlbnR1eS1iEzMiQtNzg3Zi00NGFkLWJiNjEtODAzYmQ4ZDAxMWI2IiwidCI6IjFmM2RkMmViLTkyODQtNGFjNi05ZjdhLTgzMzg2NzQ4YzA4NSJ9>. Acesso em: 09 nov. 2023.

explorem as variantes da língua portuguesa, entendendo que o uso da variante formal urbana de prestígio pode representar “ascensão social”, assim como compreender que qualquer que seja a variedade, esta está carregada de sentidos. Sob esta perspectiva, elegeu-se a “língua viva” como o objeto deste estudo, visto que adquirir habilidades linguísticas influencia diretamente o entendimento de mundo e a cidadania dos estudantes, dando vez e voz ao silenciados, corrigindo o déficit de aprendizagem e, conseqüentemente, melhorando os resultados educacionais.

Diante disso, optou-se por restringir a esfera de análise às atividades dos alunos que estiveram presentes em pelo menos 80% das etapas da pesquisa, garantindo assim que a infrequência durante a intervenção pedagógica não influenciasse os resultados do estudo. Portanto, para a concretização da investigação, utilizou-se como instrumentos de geração de dados o Questionário Diagnóstico Sociocultural, a Grelha de Registro da Competência Comunicativa (CC) sobre as observações das atividades elaboradas durante as trilhas de aprendizagem, e o Questionário Avaliativo. Cada colaborador recebeu uma identificação alfanumérica para manter o seu anonimato.

Na próxima subseção, detalham-se os passos envolvidos na elaboração da proposta de intervenção juntamente com a descrição das ações pedagógicas que acompanham todo o processo de experiência proposto.

5.2 Gerando dados

5.2.1 Analisando o Questionário Diagnóstico e Sociocultural

No dia a dia das práticas pedagógicas, é crucial organizar atividades educacionais levando em conta a diversidade cognitiva dos alunos, bem como seus distintos níveis de aprendizado. Diante desse cenário, é de grande importância incorporar estratégias didáticas que visam a aprimorar o domínio da língua e da linguagem, especialmente considerando os desafios apresentados após a pandemia da COVID-19⁶⁸, em diversos aspectos da vida em sociedade, incluindo o âmbito

⁶⁸ A COVID-19 é uma doença respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a COVID-19 como uma pandemia, indicando que a doença se espalhou por diferentes regiões do mundo, com transmissão contínua de pessoa para pessoa, o que exigiu o isolamento social, afetando vários setores da sociedade, inclusive a educação.

educacional. Por sua vez, a elaboração das trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos prescinde o conhecimento sobre o público-alvo, de modo que a técnica e o recurso sejam elaborados conforme às especificidades da turma. Para definir quem são os colaboradores da pesquisa, o que pensam e o que desejam, partiu-se da aplicação de um questionário diagnóstico sociocultural. Soares (2020, p. 310) explica que realizar uma diagnose é construir o conhecimento através de sinais, de “manifestações externas”. Assim, esta etapa possibilitou a identificação das dificuldades dos estudantes, que serviu para orientar todo o processo de intervenção. A partir da definição dos objetivos deste estudo, tem-se os dados a seguir descritos.

Figura 6 – Momento de aplicação do Questionário Diagnóstico Sociocultural



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

A faixa etária dos colaboradores estava compreendida entre 13 e 18 anos. Levando em consideração a idade escolar adequada à turma do 9º ano (13 e 14 anos), conforme os parâmetros do Censo Escolar, constatou-se, a partir da disposição gráfica (ver Figura7), que 40% da turma apresentava uma considerável distorção idade-série, o equivalente a dez alunos. Ou seja, 60% dos estudantes estavam em idade adequada para a série/ano. Destes, sete estudantes eram repetentes ou desistentes, enquanto nove já estudaram em escola particular em algum ano de sua trajetória escolar. Convém salientar também que um integrante desse grupo era uma pessoa com deficiência intelectual, portanto possuía algumas especificidades que

precisavam ser consideradas durante o planejamento das atividades. Além do mais, pelo menos 50% (cinquenta por cento) já trabalhava, seja no setor de serviços ou no ambiente doméstico. Assim, observou-se que a turma possuía certa propensão ao abandono escolar. No entanto, diante de um grupo diverso, tornou-se necessário lançar um olhar diferenciado e aberto às peculiaridades, com vistas a promover um processo de ensino-aprendizagem equânime e significativo, que promovesse a reconquista dos estudantes para o prazer de aprender, o que se tornou mais um desafio a ser superado.

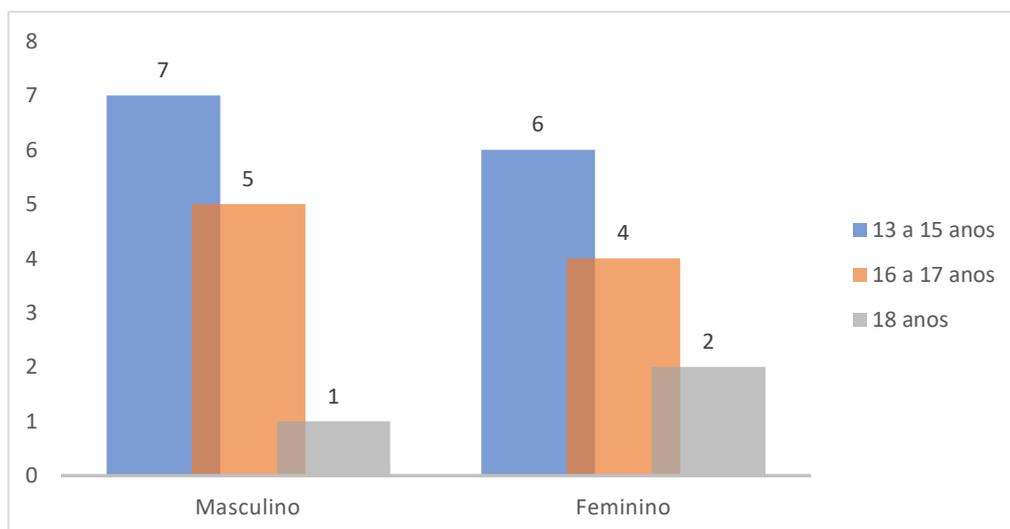
Figura 7 – Gráfico da faixa etária dos colaboradores da pesquisa



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Ao caracterizar a turma pelo sexo, percebeu-se que a distorção idade-série era similar, visto que, analisando a Figura 7, havia equilíbrio na distribuição etária dos colaboradores. Então, compreendeu-se que, nesse quesito, os dados eram convergentes.

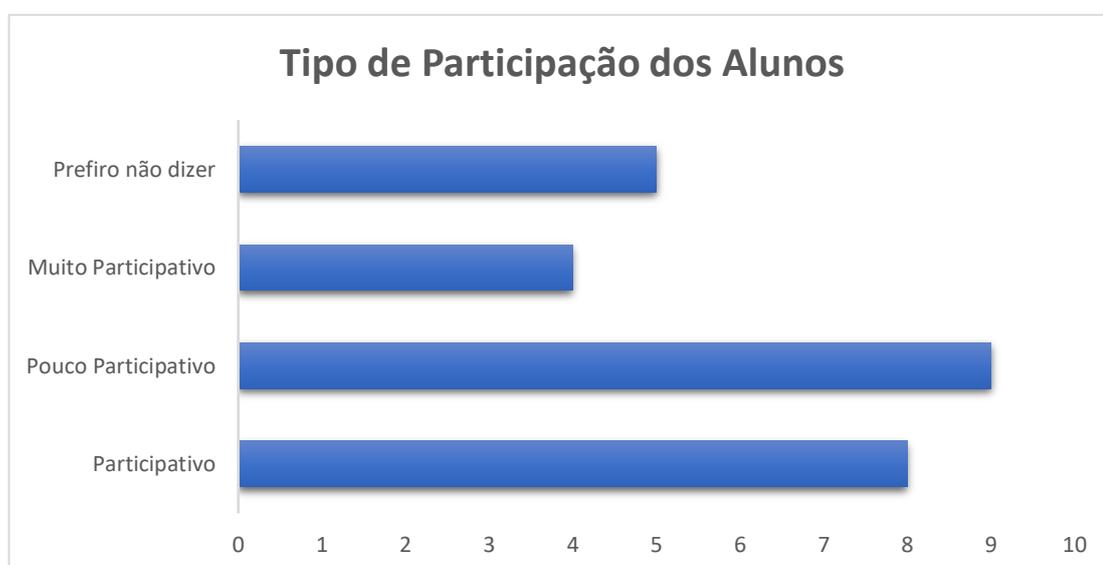
Figura 8 – Gráfico da Distorção Idade-série por sexo dos colaboradores



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

No segundo bloco de questões, buscando aprofundar os conhecimentos sobre os estudantes e sensibilizá-los à responsabilidade com o seu aprendizado, o questionário voltou-se a uma série de perguntas que influenciavam a autoanálise, questionando-os sobre o papel de cada um no processo de ensino-aprendizagem e sobre a sua participação em sala de aula, obtendo os dados dispostos na Figura 9:

Figura 9 – Gráfico do Grau de Participação nas Aulas por estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



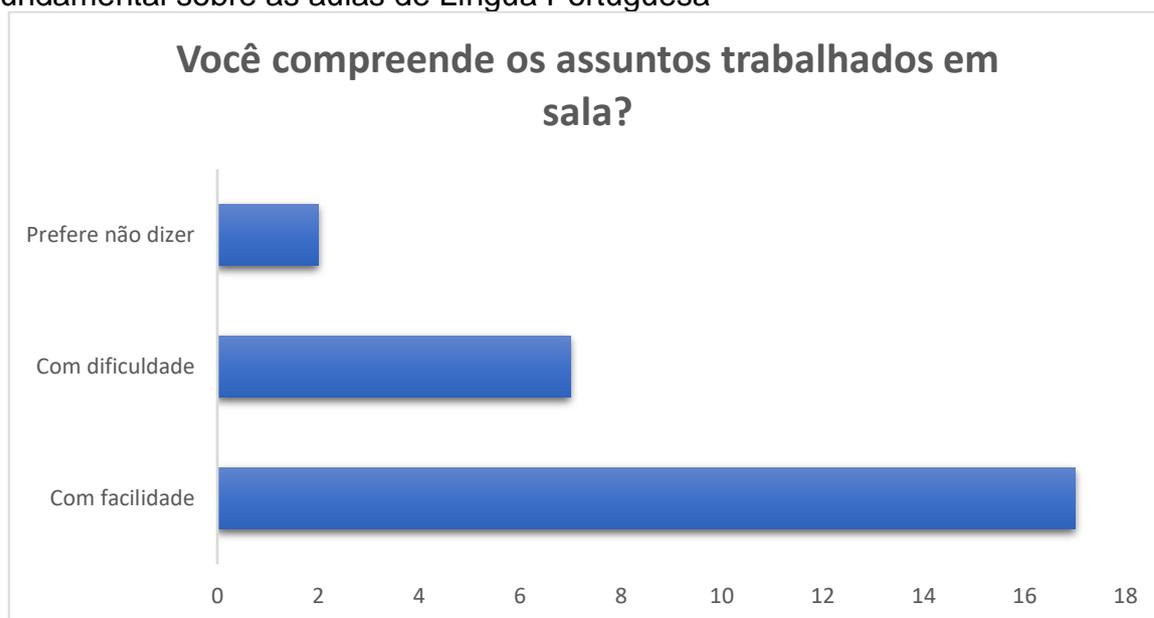
Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Ao autoavaliarem-se na questão participação, nove estudantes se classificaram em sua maioria como pouco participativos, oito como participativos, quatro como muito

participativos e cinco preferiram anular-se perante a questão. Notou-se nesse caso que a maioria demonstra consciência sobre sua passividade em sala de aula, reconhecendo-a como ponto negativo, ao passo que alguns expressaram timidez em perfilhar qualquer comentário sobre o seu comportamento. Na pergunta sete, a maior parte dos estudantes confessaram que, somente às vezes, desenvolviam as atividades (dezessete, no total), o que confirma a passividade da maioria dos estudantes. Convém lembrar ainda que é comum na educação básica a adoção de metodologias tradicionais, que influenciam e favorecem tal posição (Antunes, 2003).

A terceira parte dos questionamentos abordou as aulas de língua portuguesa, explorando as opiniões dos participantes sobre a língua, a capacidade de comunicação, as habilidades linguísticas, bem como as abordagens e as ferramentas empregadas pelos professores no ensino da língua materna. Nesse caso, eles aproveitaram a oportunidade para opinar sobre como desejavam que estes momentos acontecessem. Tais dados se tornaram então informações necessárias para a elaboração das trilhas de aprendizagem.

Figura 10 – Gráfico do Grau de Compreensão dos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental sobre as aulas de Língua Portuguesa



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

No quesito compreensão, os alunos opinaram positivamente sobre o entendimento das aulas de língua portuguesa, uma vez que a maioria (dezessete) julgou que apreendia os conteúdos com facilidade. No universo da pesquisa, apenas

sete confessaram que apresentam dificuldades e dois preferem não opinar. Ao relacionar as aulas de língua com a sua desenvoltura linguística, questão onze, a maioria (vinte e dois) expressou entendimento de que as aulas são importantes para a conquista desta habilidade. Esse dado diverge dos resultados obtidos por estudantes em avaliações internas e externas, visto que frequentemente se detectam fragilidades na proficiência linguística (Marcuschi, 2008).

Na questão nove, quando indagados sobre serem um bom usuário da língua, apenas cinco alunos responderam negativamente enquanto dezoito opinaram positivamente, uma vez que afirmam ser capazes de usar a língua a seu favor. Para os estudantes (dezessete), não notavam dificuldade em se comunicar, mas nove confessaram que já se sentiram tímidos diante da comunicação oral bem como na escrita. Ao justificarem essa dificuldade, os estudantes citaram como fatores inibidores da comunicação o fato de estarem expostos ao público (um), quando há várias pessoas falando ao mesmo tempo (um), por timidez e/ou medo (dois), por não saber se comunicar adequadamente (três), por mensagem (dois) e na conversa formal (dois), conforme a Figura 11:

Figura 11 – Gráfico dos Fatores Inibidores da Comunicação



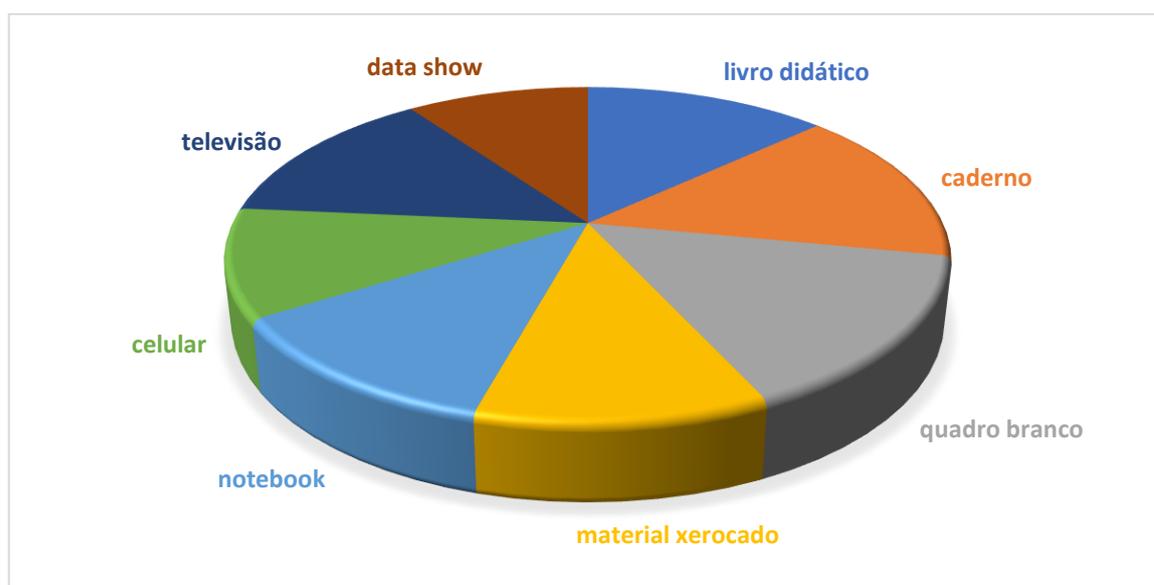
Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Analisando-o, os fatores de inibição da comunicação citados pelos estudantes eram previsíveis, o que importa ressaltar é a consciência que estes indivíduos

demonstraram sobre a sua inabilidade de comunicação. Paradoxalmente, depara-se neste momento com uma contradição, que pode ser entendida como uma confissão inconsciente sobre fragilidades e lacunas detectadas no ensino da língua portuguesa. No entanto, todos assumiram que as aulas de língua portuguesa são importantes para a boa capacidade de comunicação pessoal, isto é, a formação integral do indivíduo, na questão doze.

Além do mais, quando questionados sobre os recursos usados por seus professores, obtém-se o seguinte Gráfico (Figura 12):

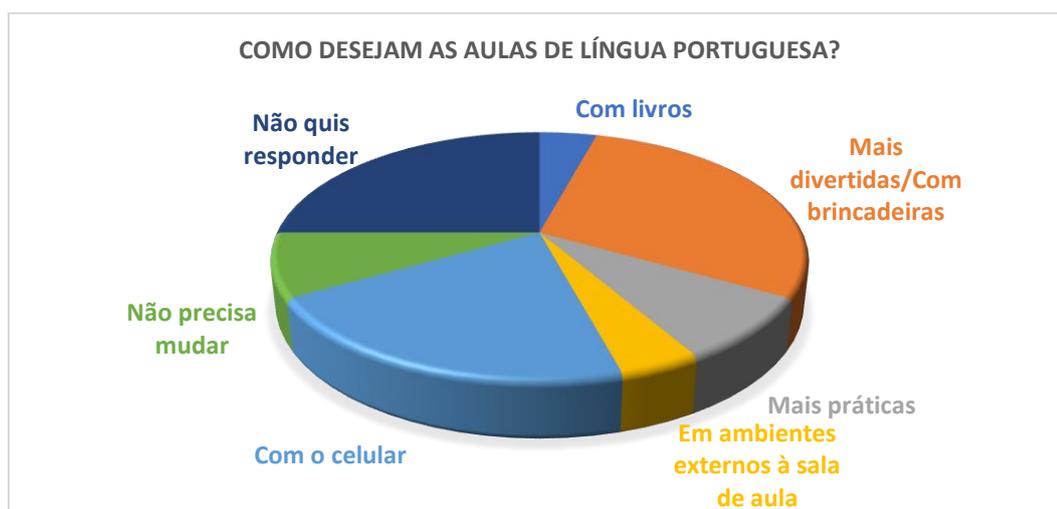
Figura 12 – Gráfico dos recursos comumente usados por professores



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Neste caso, ao observar a disposição gráfica dos dados, nota-se que há um certo equilíbrio no uso de recursos tradicionais e tecnológicos em sala de aula. Ou seja, os professores vêm diversificando os recursos utilizados em suas aulas e os estudantes conseguem reconhecer isso. Porém, quando indagados sobre como gostariam de aprender, eles citaram fatores como aulas mais divertidas, com brincadeiras engraçadas, mais práticas e em outro ambiente; utilizando o celular; e até surgiram conservadores, ao citarem sua preferência sobre o uso do livro didático ou sobre a permanência de métodos tradicionais, denotando quão diversa é a sala de aula contemporânea, ver Figura 13:

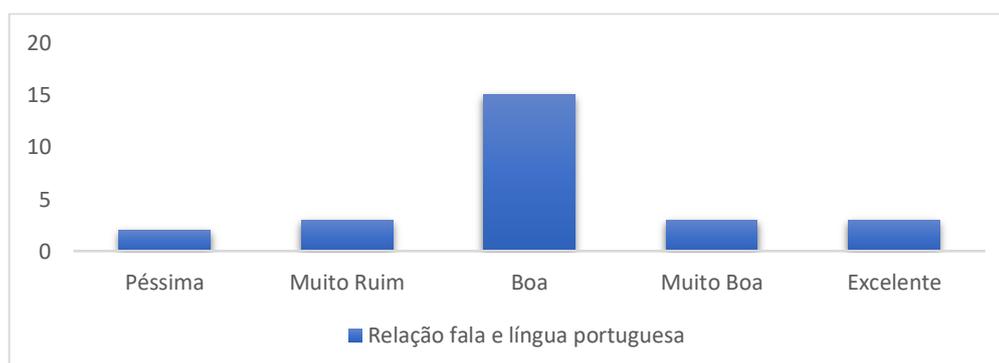
Figura 13 – Gráfico das sugestões para a aula de língua portuguesa



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Em sua obra *Aula de Português*, Antunes (2003) realiza uma discussão acerca da aula de português praticada nas escolas brasileiras, pontuando que a variedade alvo do ensino seja o português brasileiro (PB), “aberto, porém, à análise de outras variedades” (Antunes, 2003, p. 42). Então, a “norma-padrão” deve se basear nos padrões de uso da língua no Brasil, considerando suas variações conforme os diferentes contextos de uso linguístico (Antunes, 2003, p. 42-43). Logo, em continuidade, os estudantes foram questionados sobre como avaliavam a sua fala em relação à língua portuguesa, um julgamento crucial para entender como cada um se posicionava em relação à língua, delimitando se percebem ou não preconceito linguístico, uma vez que pertence ao senso comum a ideia de que é necessário falar seguindo regras gramaticais, basicamente a variedade canônica, ao passo que qualquer fala que destoe deste padrão é “errada” (Koch, 2008), ver a Figura 14:

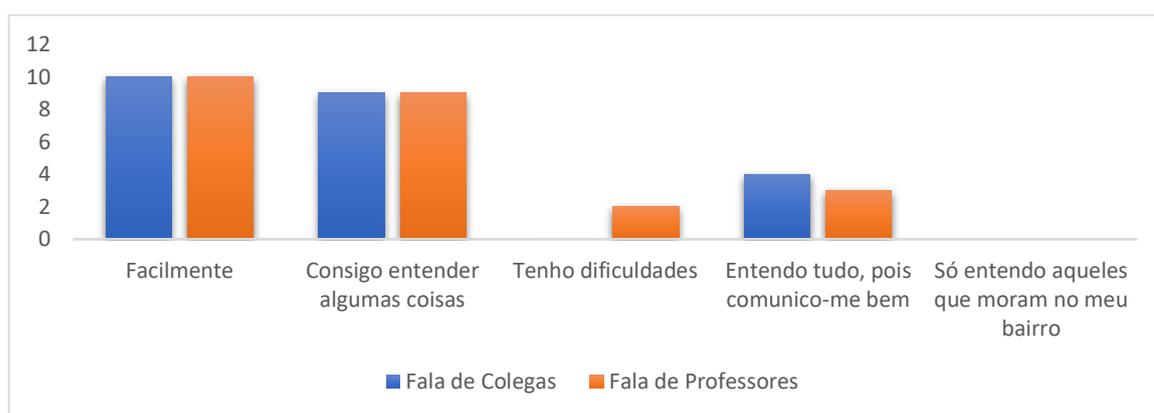
Figura 14 – Gráfico Fala X Língua Portuguesa



Fonte: Pesquisa, 2023.

Analisando a Figura 14, compreende-se que a maioria julga que utiliza bem a língua portuguesa, isto é, a turma não demonstrou preocupação sobre como fala ou como é julgada sobre a sua fala. Contudo, cinco estudantes classificaram o seu modo de falar como ruim ou péssimo, o que demonstra resquícios do preconceito linguístico vigentes na sociedade brasileira. Arelada ao questionamento, seguem as questões dezesseis e dezessete, que favoreceram uma autoanálise sobre o entendimento sobre o estilo de fala dos colegas e dos professores, ver Figura 15:

Figura 15 – Gráfico da Compreensão sobre a fala de colegas e professores



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Em análise, observa-se que os dados coletados são em sua maioria convergentes. Neste caso, os estudantes avaliaram positivamente o entendimento da fala de colegas e de professores, com uma leve inclinação para as dificuldades acerca do que os professores falam, o que já era esperado, em vista do uso predominante de variedades mais formais por parte das gerações mais antigas (Bagno, 2007). No âmbito da predominância da linguagem culta entre os docentes, os estudantes respondem se ocorre “correção da fala” por parte desses profissionais:

Figura 16 – Professores que “corrigem” a fala de alunos

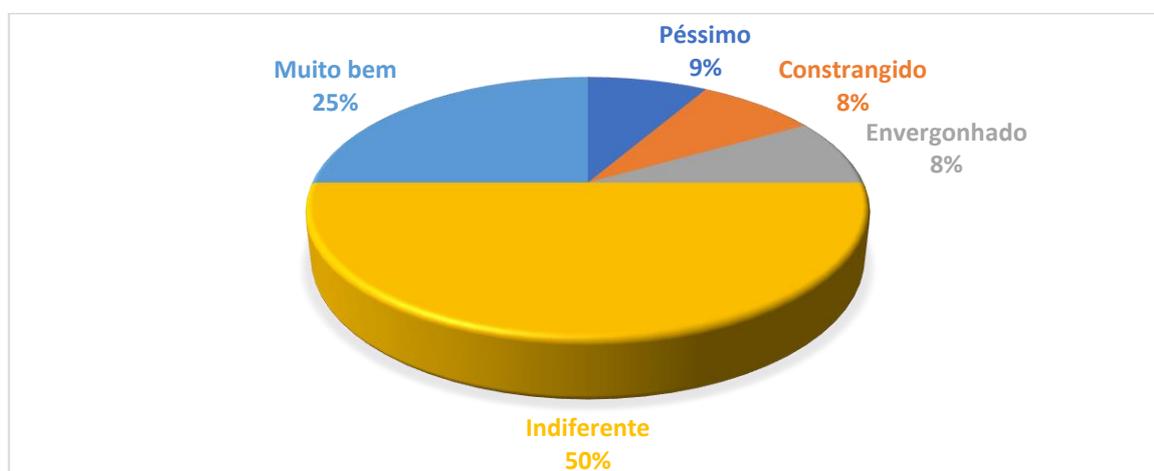


Fonte: Pesquisa, 2023.

“Corrigir a fala” dos estudantes é uma ação puramente tradicional e “gramatiqureira” (Bagno, 2007). Muitos docentes não conhecem os preceitos da Sociolinguística e acabam reproduzindo preconceitos. Sobre isto, ao observar a Figura 16, percebe-se que, apesar de não serem tão frequentes, as “correções” ainda acontecem. Todavia, foi confessado pelos estudantes que elas ocorrem a partir do uso de termos e expressões pejorativas (otário, véia) – o que é justificável; além do uso de abreviações (nd) bem como de verbetes que fogem à grafia e aos usos da norma-padrão (paralelepípedo, vamos **sim**bora, rim para ruim), que devem ser analisados no contexto de fala.

Ao indagar como os estudantes se sentem quando alguém os corrige:

Figura 17 – Gráfico da reação dos estudantes em situação de “correção” pelos professores



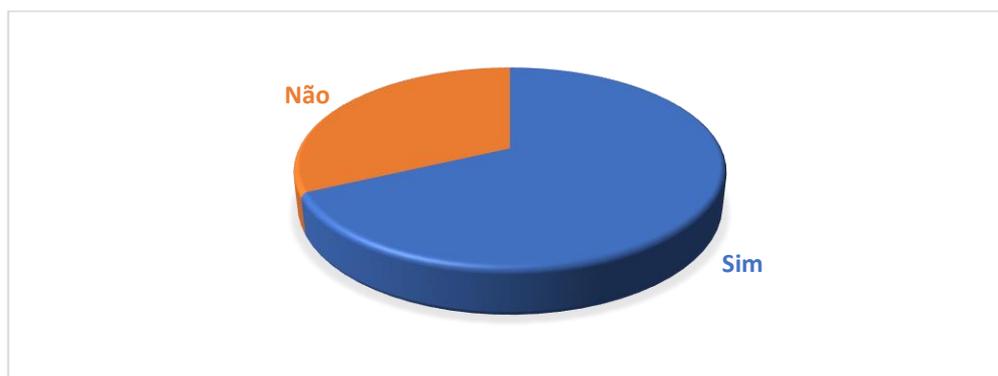
Fonte: Pesquisa, 2023.

A maior parte da turma admitiu que responde positivamente ou demonstra neutralidade diante dessas situações, afirmando que as “correções” de sua fala não lhes causam prejuízos e até se sentem bem (25%), pois acabam “aprendendo” mais; enquanto outros se revelam indiferentes nestas ocasiões (50%). Em contraste, surgem aqueles que confidenciam que se sentem afetados negativamente por estes comentários (25%), uma parcela considerável que é atingida psicologicamente por “correções” pura e simples, sem que haja justificativa para tal.

Em seguida, na questão 20, investigou-se se os alunos acreditam que tal “desrespeito” com a fala atua negativamente sobre o desenvolvimento estudantil. Neste caso, notou-se que a maioria dos colaboradores (dezessete) acreditam que a

“correção” desestimula a participação em sala de aula, inibindo a comunicação oral dos indivíduos, ao passo que oito afirmaram que não faz diferença (ver Figura 18). Por isso, habilitar linguisticamente um indivíduo se torna uma habilidade importante na promoção da cidadania, isto é, no empoderamento em qualquer contexto (Travaglia, 2011).

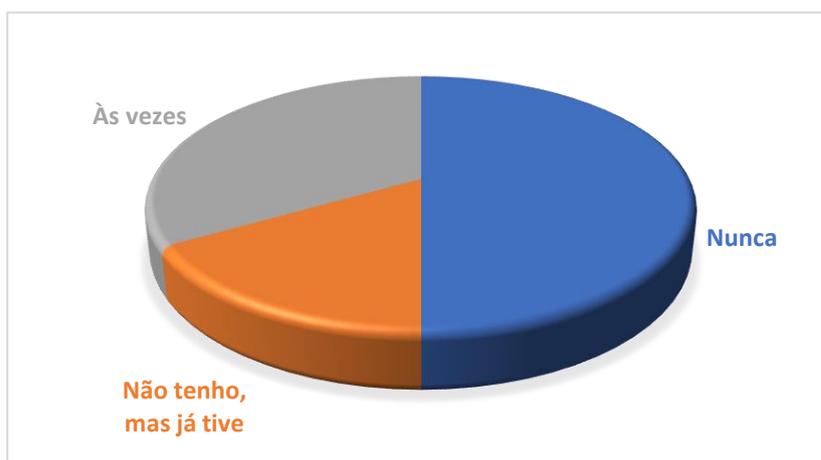
Figura 18 – Gráfico analisando as consequências do desrespeito com a fala no desenvolvimento em sala de aula



Fonte: Pesquisa, 2023.

Como na amostra predominavam indivíduos da zona urbana, questionou-se se haveria dificuldades de comunicação com moradores da zona rural. Sobre a variante, ocorre uma pequena divergência entre aqueles que negam a ocorrência (doze), os que às vezes têm dificuldades (oito) e os que não têm, mas já tiveram (quatro). Vários fatores podem influenciar o estranhamento, no entanto, como residem em uma cidade interiorana, as diferenças são levemente superadas.

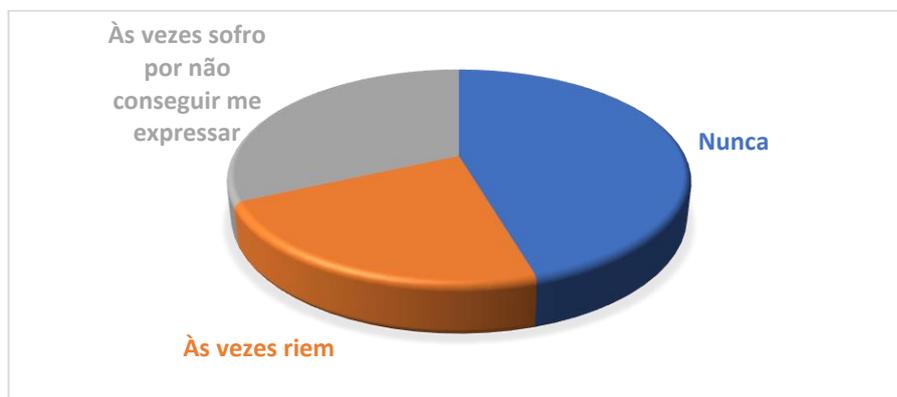
Figura 19 – Gráfico das dificuldades com variedades da zona rural



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Ao serem interrogados sobre a sensação de preconceito pelo seu jeito de falar, os estudantes:

Figura 20 – Gráfico sobre a percepção de preconceito pelo seu modo de falar

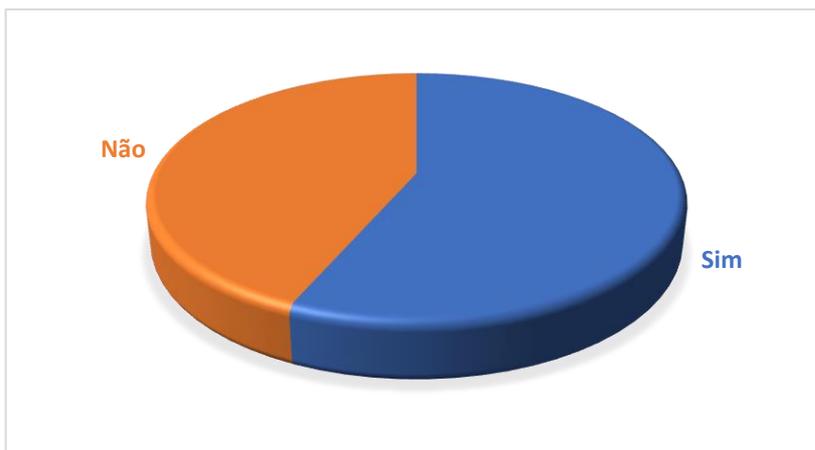


Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Apesar de a maioria afirmar que nunca se sentiu preconceituado, ao observar o Gráfico 15, nota-se que o preconceito linguístico ocorre com frequência e é mais expressivo que a negativa (setores cinza e laranja do gráfico). Os estudantes revelaram que já sofreram por não conseguir se expressar, ou que veem outras pessoas rindo pelo seu modo de falar, o que acarreta predominantemente timidez e insegurança em suas relações interpessoais. Na questão vinte e três, eles confessaram que conhecem alguém que apresenta medo em se expressar por receio de errar, apenas cinco desconhece quem já passou pelo problema.

É fato que o medo de “errar” na comunicação inibe o falante (Antunes, 2003). Na questão 24, indagou-se sobre a necessidade de “dominar” o modo de falar para ser bem aceito na escola, o que os colaboradores responderam categoricamente como necessário. Nesse caso, nota-se como o preconceito linguístico ainda está arraigado no ambiente escolar, silenciando, promovendo constrangimento e gerando a passividade que, na adoção das metodologias ativas, pode ser um aspecto desafiante para o professor, visto que os estudantes estão acostumados a assistir às aulas, sem refletir ou criar, somente reproduzindo o que lhes é apresentado.

Figura 21 – Gráfico sobre a necessidade de “domínio” da fala para ser bem aceito na escola



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Em consonância, para compreender o que os estudantes achavam sobre “falar bem” a língua portuguesa, questionou-se se isso é possível apenas dominando a linguagem formal. Nesse quesito, apenas dois colaboradores forneceram a resposta negativa, ou seja, uma maioria absoluta relaciona o “bom” uso da língua com o uso proficiente da variedade formal, um conceito já combatido há muito tempo pela Sociolinguística, mas ainda proferido no ambiente escolar e reproduzido por estudantes.

Figura 22 – Gráfico “Falar bem a língua portuguesa é fazer uso da variedade formal?”



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Por fim, realizando uma análise geral sobre o questionário diagnóstico, infere-se que persiste, no ambiente escolar, práticas excludentes e silenciadoras há tempos combatida por linguistas, reproduzindo preconceitos e exclusão. Abordar a variação linguística apenas no 6º e 9º anos, como conteúdo de uma unidade do componente curricular da língua portuguesa, trabalhadas em um bimestre letivo, fortalece o quadro negativo. É preciso incluir as variantes do PB como conteúdo transversal de todos os

componentes, sendo exploradas em gêneros discursivos/textuais diversos. O estudante precisa conhecer e manipular todas as variedades do PB, experimentar contextos de uso, formas linguísticas e estilos, entendendo que há variantes mais bem aceitas socialmente do que outras, o que está sendo tolhido na Educação Básica.

Além do mais, a oralidade é claramente negligenciada. A utilização exclusiva de apenas um método de ensino, basicamente expositivo, torna os sujeitos apáticos, meros “fazedores” de atividades – mecânicas, descontextualizadas e repetitivas –, que, ao se depararem com situações-problemas no dia a dia, recolhem-se, silenciam e tornam-se inseguros. Apesar de utilizar recursos diversos, as estratégias de trabalho ainda são passivas e precisam ser ressignificadas, incluindo gêneros da esfera pública próprios da era digital. Do mesmo modo, as sugestões de aulas de português “mais divertidas” e/ou “com o uso do celular”, denunciam a ânsia dos jovens por uma educação linguística transformadora, com aulas mais práticas, em que os estudantes se tornam o centro do processo, fazem uso da língua viva, criam, aparecem, produzem, avaliam, comentam, compartilham e tornam-se protagonistas da aprendizagem.

5.3 A Proposta de Intervenção

Os processos pedagógicos são o cerne da educação e têm como objetivos promover a construção de conhecimento. Para tanto, “adotam como principal eixo articulador de suas atividades o desenvolvimento de projetos em busca de respostas a questões, que tenham significado para a própria vida e contexto dos aprendizes” (Almeida e Valente, 2012, p. 61). Buscando inserir ações que considerem a heterogeneidade dos indivíduos e motivem o contato e o manuseio crítico da língua, compreende-se que tais processos, na escola pública brasileira, com estrutura precária, recursos escassos e limitados, são viáveis com o acesso à internet e a disseminação das tecnologias móveis à medida que possibilitam o contato com textos multissemióticos em situações comunicativas reais, onde se desenvolvem as experiências, com potencial de interação, de colaboração e de autoria. Para desenvolver a pesquisa, partiu-se então do princípio de Antunes (2003, p. 44), que pressupõe:

um professor de português [...], além de educador, linguista e pesquisador [...], alguém que, com base em princípios teóricos, científicos e consistentes, observa os fatos da língua, pensa, reflete, levanta problemas e hipóteses sobre eles e reinventa sua forma de abordá-los, de explicitá-los ou explicá-los.

Em consonância, com base em observações e exercitando a escuta dos jovens, tomando-se como objeto de estudo “os usos sociais da língua” (Antunes, 2003), opta-se por adotar uma técnica de metodologia ativa e desenvolvem-se quatro trilhas de aprendizagem que buscam desenvolver a proficiência linguística do estudante, tornando-o um participante ativo na comunicação, capaz de expressar-se oralmente, compreender, escrever e ler textos fluentemente. Dessa forma, compreendendo que todo ato comunicativo acontece por meio de gêneros textuais/discursivos e, por isso, o texto na prática discursiva é o ponto de partida para a análise, a compreensão, a criação e a produção de conhecimentos, elaboram-se atividades que buscam envolver questões sobre a língua, especialmente sobre variações linguísticas. Logo, apresenta-se o quadro-síntese do processo metodológico de intervenção:

Figura 23 – Quadro-síntese do processo metodológico da pesquisa para 9º Ano



Fonte: Elaboração Própria, 2023.

O uso das trilhas de aprendizagem em sala de aula, conforme Lima (2020, n.p.), “visam a oferecer aos alunos múltiplas formas de exposição a um conteúdo, múltiplas

formas de expressão do entendimento que tiveram do mesmo e múltiplas formas de envolvimento com ele”. Tal instrumento se torna uma estratégia viável para o professor que deseja otimizar e motivar o envolvimento do aluno bem como promover o aprendizado autônomo e protagonista. Para tanto, deve considerar as preferências do público-alvo, adequando-se aos diferentes estilos de aprendizado, interesses e habilidades. Nesse caso, a técnica de metodologia ativa está aliada ao hiperdocumento enquanto suporte metodológico acessível e de baixo custo, considerando claro que todos os estudantes dispõem de *smartphones*.

Em consonância, optou-se por envolver uma turma do 9º Ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual parcial, localizada no município de Itabaiana-PB. Objetiva-se assim estimular nos alunos a prática da comunicação verbal fluente, apropriada e significativa. Por isso, as atividades enfocam competências que envolvem as habilidades de fala, da compreensão auditiva, da leitura e da escrita de textos nas diversas variedades da língua portuguesa, desde que respeite a situação comunicativa, o objetivo de locução e os interlocutores.

5.4 As trilhas de aprendizagem e a escolha do tema gerador

Apresenta-se a seguir, um breve quadro descritivo das etapas desenvolvidas durante o percurso das trilhas de aprendizagem, envolvendo: apresentação do hiperdocumento, questionário diagnóstico e sociocultural, aplicação das trilhas, questionário avaliativo e a elaboração do Caderno Pedagógico. Para tanto, descrevem-se as atividades e os procedimentos realizados na aplicação da pesquisa.

A questão da variação linguística, selecionada para ser explorada ao longo de todo o desenvolvimento desta pesquisa, foi experienciada durante os meses de agosto e setembro do ano de 2023, em complementariedade ao conteúdo trabalhado no 3º bimestre letivo, uma vez que se considera que o trabalho com a língua em seu uso efetivo deve acontecer de forma contínua, não apenas como conteúdo estanque em uma unidade temática do livro didático. Portanto, a aula de língua portuguesa deve se transformar em uma oportunidade para praticar a oralidade, a audição, a leitura e a escrita em suas diferentes formas, chamando a atenção é claro para contextos mais formais, em ambientes virtuais, ou não, promovendo o respeito, superando preconceitos e fortalecendo a competência comunicativa (CC).

Figura 24 – Quadro da Apresentação Geral da Pesquisa

Etapas	Descrição	Procedimentos
Apresentação do Instrumento da Pesquisa Parte I	<ul style="list-style-type: none"> • Despertando a curiosidade e partilhando opiniões sobre o hiperdocumento; • Sensibilizando sobre as trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos, estudando e descobrindo o hipertexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de um “Hiperdoc sobre os hiperdocumentos”, modelo prototípico; • Realização de atividades de reconhecimento sobre os hiperdocs; • Discussão sobre o recurso, questionamentos e dúvidas.
Questionário Diagnóstico e Sociocultural Parte II	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecendo o público-alvo, suas impressões e anseios acerca das aulas de língua portuguesa e sobre a língua em uso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de questionário para conhecimento sobre o perfil dos alunos, estabelecendo parâmetros; apreciação sobre as aulas de língua portuguesa; • Diagnóstico sobre o conhecimento das variações linguísticas e do preconceito linguístico.
Elaboração e Aplicação das Trilhas de Aprendizagem em Hiperdocumentos Parte III	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborando quatro instrumentos através do resultado da etapa anterior. • Leitura, escuta, fala e escrita de gêneros textuais/discursivos por meio de atividades bifurcadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização da turma em grupos; • Mediação das trilhas, apresentando os temas, direcionando os trabalhos e observando possíveis líderes que emergirem; • Registro das avaliações em Grelha, instrumento proposto por Monteiro <i>et. al.</i> (2013).
Trilha de Aprendizagem I	<ul style="list-style-type: none"> • Revisando aspectos da língua, linguagem e fala. • Estabelecendo similaridades e diferenças entre linguagens. • Praticando a oralidade, a escrita, a audição, a edição de vídeos e o mural virtual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lendo, falando, ouvindo, assistindo, analisando e escrevendo sobre o cinema mudo e as especificidades da linguagem não verbal; • Revisando conceitos sobre variações linguísticas; • Participando de atividades online; • Editando o vídeo para a escrita e a oralidade; • Apresentando para a turma e anotando sugestões.
Trilha de Aprendizagem II	<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundando os conhecimentos sobre as variedades linguísticas. • Aprendendo a trabalhar colaborativamente. • Praticando a oralidade formal por meio de debate. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisando a trilha 1; • Conhecendo a história da língua portuguesa para entender; variações linguísticas. • Construção de linha do tempo; • Avaliando o percurso; • Lendo, falando, ouvindo e escrevendo em diferentes contextos.

Trilha de Aprendizagem III	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecendo aspectos da oralidade. • O gênero entrevista de emprego. • O gênero conversação. • Os efeitos de sentido. • Textos orais formais e informais. • O <i>vlog</i> de opinião. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisando aspectos da língua falada e escrita; • Analisando uma entrevista de emprego diferente; • Compreendendo uma conversação; • Transcrevendo textos orais; • Planejando e participando do debate.
Trilha de Aprendizagem IV	<ul style="list-style-type: none"> • Explorando gêneros textuais/discursivos que envolvam a língua viva. • O curta-metragem • O gênero reportagem. • A carta-denúncia/ o vídeo denúncia. • O <i>reels</i> e o <i>meme</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Legendando e dublando (releitura e reescritura) um vídeo da década de 1920; • Lendo, falando, ouvindo e escrevendo textos diversos. • Analisando escolhas comunicativas, efeitos de sentido, de ironia e humor, características dos gêneros em estudo etc.
Questionário Avaliativo Parte IV	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecendo a viabilidade do estudo por meio das impressões dos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de questionário para traçar a viabilidade da técnica metodológica. • Discussão acerca das potencialidades e dificuldades encontradas.
O Caderno Pedagógico Parte V	<ul style="list-style-type: none"> • Relato dos passos necessários para professores elaborarem e/ou aplicarem a propositura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de caderno pedagógico descritivo sobre o processo de elaboração e desenvolvimento de trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos, procedimentos, estratégias e avaliação.

Fonte: Elaboração própria (2023).

O quadro supracitado apresenta em linhas gerais a pesquisa. Para tanto, descrevem-se ações e procedimentos didático-pedagógicos que foram adotados durante o desenvolvimento do estudo. Por seu caráter autoral e original, pesquisadores, professores e estudantes interessados na temática podem compreender melhor os passos seguidos para adequarem a uma possível continuidade desta investigação, a seguir detalhadas.

5.5 Descrição das etapas da pesquisa

Nos quadros a seguir, são delineadas as propostas didáticas das trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos, apresentando informações sobre: tempo estimado da aula, local de realização, objetivos, procedimentos utilizados,

organização dos alunos, recursos e/ou materiais necessários, referências e habilidades enfocadas em cada etapa do processo de intervenção.

5.5.1 Apresentação da Técnica Metodológica

✓ Parte I

Figura 25 – Quadro da Apresentação da Técnica Metodológica

<p>Duração: cerca de 90 minutos (duas aulas geminadas)</p> <p>Local: Sala de aula</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Apresentar o hiperdocumento e suas funcionalidades, explorando o metalinguismo; → Despertar a curiosidade; → Motivar os estudantes ao uso de um recurso autônomo de metodologia ativa; → Reconhecer as especificidades de um hiperdocumento; → Discutir sobre as potencialidades e possíveis dúvidas acerca do hiperdocumento. <p>Procedimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Conversa informal apreciando, opinando e dirimindo dúvidas sobre o uso do hiperdocumento em sala de aula. → Conhecimento prévio e apresentação acerca do suporte metodológico. → Realização de atividades de reconhecimento do suporte. → Debate de perspectivas diversas e formulação de questionamentos. → Organização da sala de aula: Primeiramente, estudantes dispostos em semicírculo para a discussão inicial, seguido pela formação de duplas ou trios para atividades posteriores. <p>Recursos e/ou material necessário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hiperdocumento; • Notebook; • Televisão • Internet; • Celular; • Caderno. <p>Referências:</p> <p>TEAM HYPERDOCS. Disponível em: HYPERDOCS Pearltrees. Acesso em: 08 ago. 2023.</p> <p>Habilidades: (EF69LP07), (EF69LP25), (EF69LP26), (EF69LP32), (EF69LP33), (EF69AR35), (EF89LP30).</p>

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Uma das primeiras etapas a serem exploradas na pesquisa é a fase de apresentação do percurso metodológico, isto é, é quando o professor-pesquisador apresenta a proposta e anota impressões e sugestões do público-alvo. Para tanto, iniciam-se as etapas de intervenção com a apresentação de um hiperdocumento ou hiperdocs, a ser distribuído nos celulares dos estudantes, em formato PDF, como uma estratégia de superação à escassez de livros didáticos e à ausência de recursos financeiros e estruturais para impressão, mas também como um recurso que serve a infinitas possibilidades e multiletramentos. Contudo, convém ressaltar que a internet da escola não é satisfatória. Assim, a própria professora-pesquisadora se encarregou de contratar um plano de dados móveis que servisse às necessidades dos estudantes. Durante a aplicação do recurso, a docente roteia o serviço para os estudantes.

Dirimida quaisquer dúvidas com relação ao “documento digital”, os estudantes receberam no grupo da turma e foi projetado na televisão o primeiro hiperdocumento, em uma experiência prototípica, intitulado: “Um hiperdoc sobre os hiperdocumentos⁶⁹”, a fim de promover a familiarização com o suporte digital através do metalinguismo e conhecer suas potencialidades para a leitura e a escrita, em ambiente digital, ou não, como representado a seguir, na Figura 26:

Figura 26 – Em Detalhe: Um hiperdoc sobre os hiperdocumentos

Um “hiperdoc” sobre os hiperdocumentos PROFLETRAS

*Uso para fins educativos é liberado, desde que com as devidas referências.

Você escolhe!

1 Assista a este vídeo (Clique no ícone) e/ou 2 Leia este texto

Registre suas reflexões:

Explore para aprender!

Escolha pelo menos 3 recursos para aprender sobre HIPERDOCS.

Clique **AQUI** para explorar diferentes recursos que explicam o que são os Hiperdocs.

À medida que você for explorando os recursos, escreva as suas descobertas **AQUI**

SIGA-ME!

Refleta e debata sobre as suas impressões:

“Nós não aprendemos com a experiência por si só, aprendemos refletindo sobre a experiência.” -John Dewey

- PENSE** sobre sua experiência com o HiperDoc.
- Discuta** com um colega: **DESCREVA** o que percebeu sobre você mesmo como aprendiz.
- ESCREVA** suas reflexões **AQUI**

Elaborado e criado por Nathallye Galvão de Sousa Dantas, **set. 2023.**

Fonte: Acervo pessoal, 2023.

⁶⁹É importante ressaltar que todos os hiperdocumentos em destaque são hiperlinks para os documentos originais, que estão devidamente armazenados em nuvem. Acessando-os, pode-se consultar todos os textos, recursos externos e até as atividades a que os estudantes foram desafiados.

O primeiro contato com o hiperdoc foi animador, os estudantes se mostraram curiosos e ansiosos para saber como manejar o suporte. Inicialmente, divertiram-se com as cores, as semioses e os avatares da professora presentes no suporte enquanto foi reservado alguns minutos para o manuseio livre do documento. Não faltaram comentários de espanto e admiração. Repentinamente, um dos alunos percebe que o hiperdoc reage a um simples toque, pois está composto por *hiperlinks*, e, logo, multiplica a informação para os outros estudantes. A professora então interveio, explicando as possibilidades desse tipo de documento, justificando sua adoção como recurso pedagógico e as suas potencialidades para o estudo da língua em uso nas aulas de língua portuguesa.

Figura 27 – Registros da Aula I sobre Hiperdocumentos



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Em sequência, a professora, atuando como facilitadora da aprendizagem, instrui os estudantes para o desenvolvimento das atividades, organizando as equipes, orientando-os que é crucial trabalhar em pares e, principalmente, com os diferentes, de modo que se consiga reunir indivíduos com habilidades e necessidades distintas em uma mesma equipe. Assim, os estudantes iniciam a resolução das atividades enquanto a professora transitava entre os grupos, minimizando dúvidas e realizando observações sobre as primeiras impressões.

A terceira aula da atividade foi reservada para a discussão sobre o suporte em si, como também foram avaliadas as primeiras atividades, chamando a atenção para a possibilidade de escolha sobre os modos de aprendizagem e sobre a sequência a ser resolvida – “ao gosto do cliente”. A aula se encerra com estudantes eufóricos à medida que descobrem que o hiperdoc atua a serviço do seu público-alvo. Nesse caso, o professor explica a temática a ser explorada nas próximas aulas, as variações linguísticas, salientando que o monitoramento, o envolvimento e o desenvolvimento das atividades serão avaliados.

✓ **Parte II:**

Como proposta, foram programadas quatro trilhas de aprendizagem imersivas com hiperdocumentos. Todas com duração média de 2 h/aulas semanais. Porém, ao iniciar a aplicação do recurso, percebeu-se que o trabalho colaborativo demanda mais tempo do que o individual, sendo importante reservar um período extra, suficiente para a realização das trilhas de aprendizagem de modo crítico-reflexivo. Dessa forma, cada hiperdocumento pode ser trabalhado de maneira mais efetiva em, pelo menos, três aulas. Por isso, esta etapa precisou ser reavaliada e replanejada, até para adequar ao calendário escolar, visto que a recorrência de feriados e eventos externos também atrapalharam o processo. Sendo assim, cada trilha foi organizada partindo do conhecimento prévio dos estudantes, buscando inserir gêneros diversos, familiares ou não, de modo que permitam leituras não linear, atentando-se também para a necessidade de diversificar os níveis de linguagem (Bortoni-Ricardo, 2004). Assim, tem-se:

• **Trilha de Aprendizagem I**

Figura 28 – Quadro da Trilha de Aprendizagem I: Linguagem e Comunicação Humana

Duração: cerca de 180 minutos (quatro aulas)

Local: Sala de aula

Objetivos:

- Revisar conceitos sobre Linguagem, língua e fala.
- Reconhecer os tipos de linguagem.
- Conhecer Charlie Chaplin e o seu cinema mudo.
- Trabalhar coletivamente.
- Editar, legendar e dublar vídeos.
- Apresentar as produções.

Procedimentos:

- Leitura, vídeo e escuta sobre o cinema mudo.
- Revisão e análise sobre a linguagem utilizada no cinema mudo.
- Resolução de atividades de forma colaborativa e online.
- Dublagem, legendagem e edição de vídeo.
- Apresentação e apreciação das produções.

Disposição dos estudantes: Sentados, em duplas ou trios.

Recursos:

• Celular; • Notebook; • Hiperdocumentos; • Internet; • Televisão; • Caderno.

Referências:

CINEMA MUDO. Disponível em: [Cinema Mudo - InfoEscola](#). Acesso em: 18 set. 2023.

CANAL HUGO SOUSA [Vídeo]. Código, língua e linguagem: Parte 1. Disponível em: [Pronto, Português! - Código, língua e linguagem. \(parte 1\) - YouTube](#). Acesso em: 18 set. 2023.

CANAL HISTÓRIA ILUSTRADA. Charles Chaplin. Disponível em: [Descubra a genialidade de Charles Chaplin em três minutos de cinema mudo \(youtube.com\)](#). Acesso em: 18 set. 2023.

Habilidades: (EF69LP05), (EF69LP12), (EF05LP19), (EF69LP26), (EF69LP38), (EF69LP44), (EF69LP46), (EF69LP51), (EF69LP55), (EF69LP56), (EF89LP36), (EF08LP04).

Fonte: Elaboração própria, 2023.

A trilha I abordou questões de nível básico sobre a língua, a linguagem e a fala. Como se trata de um conteúdo introdutório complementar a ser revisto, partiu-se da análise do gênero discursivo cinema mudo para situar a discussão em uma situação comunicativa que emprega apenas a linguagem não verbal, mas consegue transmitir a mensagem a que se propõe, possibilitando avaliar como se processa a linguagem em suas diferentes formas. Como conteúdo transversal e cultural, apresentaram-se dois vídeos com o gênio Charlie Chaplin. A seguir, os estudantes assistiram a uma videoaula sobre as diferentes formas de linguagem, assim como estudaram *slides* para revisar a temática. Ao se sentirem seguros, cada membro do grupo pesquisou exemplos de textos na internet, de modo a coletar exemplares que usam diferentes linguagens para elaborar um mural virtual no *Padlet*⁷⁰. A professora projetou a ferramenta na televisão e todos discutiram os resultados. Por fim, os estudantes legendaram e/ou dublaram o vídeo de Charlie Chaplin e apresentaram os resultados para a turma, que avaliaram a pontuação, a entonação; analisaram as técnicas, os jogos de sentido e os recursos de escrita empregados.

⁷⁰ O *Padlet* é uma ferramenta online que possibilita a criação de murais virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos ou projetos pessoais.

Figura 29 – Trilha de Aprendizagem 1: Linguagem e Comunicação Humana



Trilha 1:

Linguagem e comunicação humana

"Seja um poliglota em sua própria língua." (Ivanildo Bechara)

*Uso para fins educativos e liberado, desde que com as devidas referências.

Criado e elaborado por Nathallye Galvão, 28 set. 2023.

9º Ano



Pra início de conversa...

A linguagem humana se caracteriza pelo emprego de elementos que representam ideias, informações ou realidades. Tais elementos são usados em situações de interação social, em que a comunicação entre os interlocutores prevê trocas e influências recíprocas. Nos processos de interação humana, estão envolvidas várias linguagens ou semiotes: as visuais, que incluem as imagens estáticas e em movimento; as sonoras, que englobam a música, os ruídos etc.; as corporais, que abrangem gestos, danças etc.; e as verbais, que envolvem o uso de palavras oralizadas, escritas ou expressas de modo visual-motor, como Libras.

Siga atentamente as instruções desta trilha de aprendizagem para responder aos exercícios e discutir em sala de aula. Logo, basta clicar nos ícones para ler os textos e/ou realizar atividades, e nos botões "SOLTA O SOM", "VÍDEO" e "SAIBA MAIS" para acompanhar a discussão.

Se preferir...



Texto 1:

SOLTA O SOM





Vídeo 1:

Aqui, você terá uma breve experiência com Charlie Chaplin, um ator genial do cinema mudo. Aproveite!



Saiba mais:

Atividade 1:

Anote suas impressões sobre o cinema mudo em seu caderno.

Não esqueça de analisar:

- 1- Qual a diferença desse filme para os de hoje?
- 2- Você compreendeu a mensagem da obra?
- 3- Você sentiu falta da linguagem oral para entender o filme?
- 4- O que é importante neste tipo de filmagem para que o telespectador consiga compreender a história?

A linguagem é construída de diferentes formas!

Atividade 2:

Você já participou de um mural virtual? É hora de produzir uma atividade em conjunto com os seus colegas: por meio do Padlet. Utilize os seus conhecimentos e criatividade para preenchê-lo. Você pode usar diferentes recursos.

Hora da Aula!



Saiba mais: 2



O importante é comunicar...

Atividade 3:



Após compreender que há várias formas de comunicar algo, que tal voltar ao vídeo de Charlie Chaplin e tentar produzir legendas, ou até mesmo introduzir falas aos personagens, ou talvez usar outro código? Atenção! A criatividade será avaliada!

Atividade Final:

Apresente o texto construído com o seu grupo. Atenção à entonação e à pontuação. A professora irá analisar as técnicas, os recursos de escrita e os jogos de sentido empregados.

Na Figura 29, vê-se o hiperdoc da Trilha de Aprendizagem I, sob a temática “Linguagem e comunicação humana”, elaborado com o intuito de explicar e explorar conhecimentos básicos sobre linguagem, língua e fala. Esta foi a trilha mais demorada, provavelmente por ser a primeira. Os estudantes engajaram-se e animaram-se com a proposta, em sua maioria. Contudo, houve alguns eventos esporádicos de recusa em socializar, principalmente, envolvendo o estudante com deficiência ou aqueles considerados mais passivos e/ou dispersos. Além disso, notou-se também a presença de dificuldades em desenvolver as atividades, especialmente aquelas que demandam habilidades com a cultura digital, o que já era esperado, já que o trabalho com aplicativos ou em ambiente virtual na escola ainda é incomum. Outro fator conflitante foi a presença de uma tímida resistência em socializar com seus pares, observando ainda dificuldades em delegar tarefas e resolver as atividades em grupos, o que demandou a intervenção da pesquisadora, sendo necessário pelo menos seis aulas para a abordagem completa do conteúdo.

Figura 30 – Registros de aulas da Trilha de Aprendizagem I



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

- **Trilha de Aprendizagem II:**

Figura 31 – Quadro da Trilha de Aprendizagem II: Usos e abusos da língua

<p>Período: cerca de 90 minutos (duas aulas geminadas) Espaço: Sala de aula</p>
--

Objetivos:

- Revisar os conceitos trabalhados na trilha de aprendizagem I.
- Conhecer a história da língua portuguesa.
- Compreender os fatores de produção da variação linguística.
- Trabalhar coletivamente.
- Conhecer o gênero linha do tempo.
- Avaliar o aprendizado.
- Analisar situações de adequação e preconceito linguístico.
- Debater sobre questões polêmicas.

Procedimentos:

- Vídeo sobre a história da língua portuguesa.
- Revisão sobre linguagem e níveis de linguagem.
- Atividades abordando adequação e preconceito linguístico.
- Exploração de situações linguísticas que utilizam níveis de linguagem distintos.
- Manusear sotaques distintos do português brasileiro.
- Resolução de atividades de forma colaborativa, individual e online.
- Debate sobre preconceito linguístico.

Disposição dos alunos: Sentados, em duplas ou trios.

Recursos utilizados:

• Celular; • Notebook; • Hiperdocumentos; • Internet; • Televisão; • Caderno.

Referências:

CANAL O CRONISTA [vídeo]. Origem da língua portuguesa. Disponível em: [Origem da Língua Portuguesa \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=LOfsisfKON4). Acesso em: 30 set. 2023.

CANAL ONDE EU CLICO [Vídeo]. A linha do tempo. Disponível em: <https://youtu.be/LOfsisfKON4>. Acesso em: 30 set. 2023.

Habilidades: (EF69LP05), (EF69LP13), (EF69LP29), (EF69LP55), (EF69LP56), (EF89LP02), (EF89LP03).

Fonte: Elaboração própria, 2023.

A segunda trilha de aprendizagem, intitulada “Usos e abusos da língua”, abordou questões sobre variações linguísticas, adequação e preconceito linguístico. O percurso partiu de uma revisão sobre conceitos trabalhados na primeira trilha, possibilitando aos estudantes assistirem a um vídeo sobre a história da língua portuguesa, de modo a perceberem como surgiram as variantes existentes entre Brasil e Portugal. Baseados em sua compreensão, os alunos montaram, colaborativamente, uma linha do tempo, no *Padlet*, enumerando os principais acontecimentos que fizeram a língua se modificar ao longo do tempo; logo após, assistiram vídeos que apresentam situações que utilizam variações linguísticas em diferentes níveis de linguagem e então realizaram um *Quiz*. Na penúltima etapa, os estudantes escutaram um *podcast* sobre preconceito linguístico e analisaram um vídeo bem-humorado sobre as expectativas e a realidade em uma conversa entre dois professores de língua portuguesa, correlacionando-os em um debate. Por fim, escutaram uma aula sobre o pernambuquês com a professora Nelly Carvalho e responderam as questões em seus cadernos, conforme a Figura 32:

Figura 32 – Trilha de Aprendizagem 2: usos e abusos da língua

Trilha 2: 9º Ano

Usos e abusos da língua

"Seja um poliglota em sua própria língua." (Ivanildo Bechara)

*Uso para fins educativos é liberado, desde que com as devidas referências.
Criado e elaborado por Nathallye Galvão, 11 out. 2023.

Hora do bate-papo...

As linguagens humanas evoluem ao longo da história, portanto, a língua é uma construção humana e histórica. E, como tal, organiza a identidade dos seus usuários, pois é através da língua que adquirimos cultura, apreendemos valores, reconhecemos a nós mesmos e àqueles que nos rodeiam. Assim, é a língua que dá unidade e cultura a uma nação. Ou melhor, a língua é o elo que dá unidade, inclusive, a um grupo de nações. No entanto, cada um desses países apresenta aspectos próprios quanto ao uso daquele idioma. Voltemos para a nossa língua portuguesa, nós falamos o mesmo idioma que os portugueses de Portugal, não é mesmo? No entanto, quanta diferença! Eles têm um sotaque próprio, um vocabulário próprio e uma sintaxe própria. Essa diferença se dá por diversos fatores, principalmente porque uma língua viva é dinâmica e, por isso, está sujeita a variações, não existindo um padrão de língua considerado inferior.

Relembre e aprofunde seus conhecimentos

Aula 1 Saiba mais:

Vídeo 1: Conheça um pouco da história da língua portuguesa para entender as muitas variantes de nossa língua.

Atividade 1: Baseados no vídeo 1, construam, de modo colaborativo, uma linha do tempo contando a história da língua portuguesa: desde sua origem até a chegada no Brasil.

A língua não é única, ela varia... observe:

No dia a dia 3

Na música 2

Nas redes sociais 4

Sofra o som! **Atenção ao debate!** 5

Atividade 3: Leia a transcrição de um depoimento sobre o pernambucês da professora Nelly Carvalho, da Universidade Federal de Pernambuco. Em seguida, responda às perguntas no seu caderno.

Fonte: Elaboração Própria, 2023.

Nesta segunda trilha, os estudantes se mostraram mais adaptados à metodologia, o que resultou em uma aula mais autônoma e dinâmica, que pouco necessitou da intervenção do professor, rendendo muitas experiências interessantes.

Ao longo do desenvolvimento da trilha, foram surgindo lideranças que começaram a se destacar entre os grupos. Visando otimizar o tempo, os líderes dividiram as tarefas, principalmente após conhecer a habilidade de cada membro do grupo. Para os mais passivos e procrastinadores, notou-se a existência de alguns conflitos ou recusa em receber ordens. Neste caso, dois estudantes precisaram trocar de grupos e, por vontade própria, foram prontamente acolhidos por outros pares.

Quanto à aceitação, os vídeos curtos e os textos humorísticos, selecionados das redes sociais, foram os preferidos dos estudantes. São frequentes os comentários sobre as impressões de cada um e costumeiramente compartilham experiências e dúvidas entre si. Por outro lado, as dificuldades persistiram nos níveis de linguagem, pois, ao avaliar os resultados do *Quiz*, detectaram-se fragilidades, tais como: quando os estudantes são desafiados a analisar as variações em expressões ou textos, demonstram certa confusão em distingui-las e em utilizar variedades próprias de um nível ou outro, o que demonstra ainda insegurança e lacunas na proficiência linguística. Contudo, observou-se notoriamente um sentido de organização e de responsabilidade que emerge entre os estudantes; as relações interpessoais e o socioemocional melhoram consideravelmente, visto que o desafio por resolverem as atividades instiga a um objetivo comum, que é o de consecução da trilha. O clima em sala de aula melhorou consideravelmente.

Figura 33 – Registros da 2ª Trilha de Aprendizagem: usos e abusos da língua



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

- **Trilha de Aprendizagem III: Fala, garoto!**

Figura 34 – Quadro da Trilha de Aprendizagem III: Fala, garoto!

<p>Duração: cerca de 180 minutos (duas aulas geminadas em dois dias de aula)</p> <p>Local: Sala de aula</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Revisar os conhecimentos sobre língua falada e língua escrita. → Entender que o contexto condiciona o uso de variações linguísticas. → Apreender que a fala varia assim como a escrita. → Analisar atos de fala em situações linguísticas. → Conhecer o gênero entrevista de emprego, o gênero conversação e o <i>vlog</i> de opinião. → Transcrever um texto falado. → Compreender como se processam as variedades formal e informal. → Planejar e preparar-se previamente para um debate. <p>Procedimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Aula sobre fala e escrita em slides. → Vídeo com uma entrevista de emprego diferenciada. → Aula em <i>podcast</i> sobre fala e escrita. → Análise sobre situações linguísticas de fala. → Videoaula sobre variedade formal e informal. → Leitura e vídeo sobre um <i>vlog</i> de opinião. → Planejamento e organização de roteiro para debate. <p>Disposição dos estudantes: Sentados, em duplas ou trios.</p> <p>Recursos usados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Celular; • Notebook; • Hiperdocumentos; • Internet; • Televisão; • Caderno. <p>Referências:</p> <p>CANAL PARAFERNALHA. Entrevista de Emprego. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Gjmdzz6lrDk. Acesso em: 18 out. 2023.</p> <p>CANAL SUPERENSINO. Língua Falada e escrita. Disponível em: https://youtu.be/8I2TYEvcAFQ. Acesso em: 18 set. 2023.</p> <p>Habilidades empregadas: (EF69LP02) (EF69LP05), (EF69LP11), (EF69LP12), (EF69LP19), (EF69LP36), (EF69LP55), (EF69LP56).</p>
--

Fonte: Elaboração própria, 2023.

A terceira trilha de aprendizagem “Fala, garoto!” buscou aprofundar os estudos sobre as variações linguísticas no PB, tratando de um tipo específico de variante: as diferenças entre as modalidades falada e escrita da língua. Assim, no primeiro nó, os estudantes foram desafiados a revisar o que já sabiam em um *slide* e em um *podcast* e a contextualizar o que aprenderam assistindo a uma entrevista de emprego em vídeo do Canal Parafernália. Dessa forma, a primeira atividade sensibilizou os aprendizes para o contexto de produção, que atua como condicionante da seleção vocabular e da estruturação dos enunciados, mas que, no vídeo, ocorre em uma situação improvável. Em seguida, os estudantes analisaram o gênero conversação, apreendendo como se pode transcrever um texto do gênero oral, experimentando que os gêneros textuais/discursivos podem se concretizar ora se aproximando do polo da informalidade (como, por exemplo, a conversação), ora se aproximando do polo da formalidade (como a entrevista de emprego). Na aula 2, os estudantes assistem a uma

videoaula sobre os níveis de formalidade e a um *vlog* de opinião, de modo que compreendessem que há gêneros orais que partem de um planejamento escrito. Assim, na última atividade, os estudantes prepararam um roteiro para participarem de um debate regrado, chamando a atenção para a necessidade de planejar-se perante situações que preconizam mais monitoramento da fala.

Figura 35 – Trilha de Aprendizagem 3: Fala, garoto!



Trilha 3: Fala, garoto!

9º Ano


PROFLETRAS

"Seja um poliglota em sua própria língua." (Ivanildo Bechara)

*Uso para fins educativos é liberado, desde que com as devidas referências.
Criado e elaborado por Nathallye Galvão, 20 out.

Bate-papo da hora!

Nesta terceira trilha de aprendizagem, iremos aprofundar os nossos estudos sobre variação linguística, tratando de um tipo específico de variante: as diferenças entre as modalidades falada e escrita da língua. Observaremos como o contexto de produção condiciona, por exemplo, a seleção vocabular, a recorrência de repetições, a estruturação dos enunciados... para tanto, devemos entender que os textos podem se concretizar ora se aproximando do polo da fala (como, por exemplo, um bilhete doméstico ou uma conversa no MSN), ora se aproximando do polo da escrita (como uma conferência). Portanto, "fala e escrita constituem duas possibilidades de uso da língua que utilizam o mesmo sistema linguístico e que, apesar de possuírem características próprias, não devem ser vistas de forma dicotômica". Vamos então estudar estas questões na prática?!



pode entrar

Aula 1



Vídeo 1:

Solta o som!

Ouça o podcast para entender melhor a proposta.

Assista a um vídeo bem-humorado sobre uma entrevista de emprego.

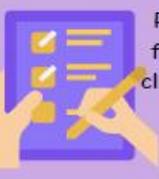
Atividade 1:

Responda no caderno:

- 1- Sobre o contexto situacional do vídeo 1:
 - a) Qual o gênero textual/discursivo em análise?
 - b) Trata-se de um contexto mais formal ou informal?
 - c) Por que o entrevistador se sente notadamente desconfortável em chamar o entrevistado de Beto?
 - d) Com base no conteúdo e na linguagem, você considera que a linguagem do entrevistado está adequada à situação comunicativa?
- 2- Sobre o podcast, comente sintetizando as principais ideias defendidas pelo professor.

Atividade 2:

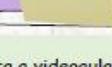
Responda de forma online, clique no ícone.



Saiba mais:



Aula 2



Vídeo 2:

Assista a videoaula sobre variedade formal e informal

E quando a oralidade necessita de um planejamento prévio?!

Saiba mais:

Assista a um vlog de opinião do Canal Jout Jout Prazer

Atividade 3:



Acesse o Roteiro e prepare-se para o Debate!

3/4

Nesta terceira trilha, os estudantes, já familiarizados com a técnica, realizaram as atividades de forma organizada e independente. Percebeu-se, neste caso, que os colaboradores preferiram desenvolver inicialmente as atividades mais práticas, como a 2, deixando as que exigiam mais planejamento e monitoramento na elaboração por último. Outro ponto a ser observado, é que, nesta trilha, a liberdade de escolha foi atingida no ponto máximo. Há integrantes que demonstram preguiça em ler para depois realizar as atividades enquanto outros procrastinam, e, por isso, tentam resolver os desafios a todo custo. Nesse momento, o professor necessitou acompanhá-los com mais atenção, de modo que evitassem fugas e/ou dispersão. Além disso, convém salientar que estabelecer tempo limite para a resolução das questões tornou o processo mais célere, enquanto estudantes resistentes com a metodologia necessitaram receber intervenção rápida.

O desenvolvimento desta trilha foi satisfatório, caracterizando-se em uma experiência enriquecedora, participativa e colaborativa também para a professora-pesquisadora. Os estudantes se mostraram interessados em aprofundar mais sobre o conteúdo, em perceber as diferenças existentes entre uma conversação e uma entrevista de emprego, bem como participaram do debate efetivamente.

Figura 36 – Registros de aplicação da Trilha de Aprendizagem III



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

✓ **Trilha IV: Viva a língua viva!**

Figura 37 – Quadro da Trilha de Aprendizagem IV: Viva a língua viva!

Duração: cerca de 270 minutos (6h/aulas)

Local: Sala de aula

Objetivos:

- Produzir textos fluentes a partir de situações-problema.
- Usar as variações linguísticas conforme o contexto.
- Revisar e reescrever textos, adequando-os à linguagem escrita e oral, obedecendo os níveis de formalidade.
- Pesquisar e compilar histórias orais.
- Planejar apresentações.
- Retextualizar⁷¹ um caso de horror em conto.
- Compreender os efeitos de sentido da ironia.
- Aprender a denunciar, argumentar e a contra-argumentar.

Procedimentos:

- Edição, planejamento e reescritura de textos orais e escritos.
- Pesquisa e gravação de casos dos familiares.
- Retextualização de texto oral em escrito.
- Análise sobre situações linguísticas de fala.
- Captando efeitos de sentido de gêneros discursivos próprios do ambiente digital.
- Produção de denúncia, oral, escrita e/ou digital.
- Planejamento e organização de roteiro para apresentação oral.

Disposição dos alunos: Sentados, em duplas ou trios.

Recursos empregados:

- Celular; • Notebook; • Hiperdocumento; • Internet; • Televisão; • Caderno.

Referências da atividade oferecida para consultas posteriores:

CANAL HISTÓRIA ILUSTRADA. Charlie Chaplin. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=B3zoleXG-BE>. Acesso em: 20 out. 2023.

BLOG DO PROFESSOR ROBERTO LAURIA. A carta-denúncia. Disponível em: <https://professorrobertolauria.blogspot.com/2011/12/carta-denuncia.html>. Acesso em: 20 out. 2023.

SITE POLÍTICA CARIRI. Meme não fale do meu prefeito. Disponível em: <https://politicacariri.com.br/meme-nao-fale-do-meu-prefeito-nao-bomba-nas-redes-sociais-faltando-um-ano-para-as-eleicoes-municipais-confira/>. Acesso em: 20 out. 2023.

Habilidades: (EF69LP05), (EF69LP06), (EF69LP07), (EF69LP08), (EF69LP09), (EF69LP10), (EF69LP11), (EF69LP12), (EF69LP13), (EF69LP19), (EF69LP22), (EF69LP38), (EF69LP40), (EF69LP41), (EF69LP47), (EF69LP51), (EF69LP55), (EF69LP56), (EF89LP02), (EF89LP03), (EF89LP07),

Fonte: Elaboração própria, 2023.

A quarta e última trilha de aprendizagem visou sistematizar e aprofundar os conhecimentos adquiridos durante a aplicação da técnica metodológica bem como de todo o percurso formativo estudantil, uma vez que se compreende que a aquisição das competências comunicativas persiste ao longo de todo processo educativo e demanda um esforço contínuo para a sua consecução. Neste momento, os alunos, após as etapas de reconhecimento e análise, precisaram revisar e reeditar o vídeo de Chaplin, adequando-o à linguagem oral e escrita, como também ao nível de formalidade exigido, aplicando as estratégias aprendidas. Em seguida, analisando a falta de segurança retratada no curta-metragem, o aluno deveria escrever uma carta-

⁷¹ Marcuschi (2001) emprega o termo retextualização para tratar a transformação de textos orais em textos escritos, especialmente.

denúncia ou, se preferir, gravar uma vídeo-denúncia para o delegado da cidade, respeitando, claro, a variação linguística a ser empregada.

A atividade 3 desta trilha está contextualizada por meio de um *reels* de *Instagram*, que serviu de inspiração para que os estudantes pesquisassem no seio familiar, escutassem seus parentes mais idosos e colhessem causos sobre histórias de horror da cidade. Estes áudios estão armazenados no *Padlet*, com *link* no hiperdocumento. Nas aulas de português do dia seguinte, em uma roda de conversa, cada dupla ou trio apresentou o texto oral para os seus colegas, mediados pela professora, que provocou indagações e teceu comentários acerca das características de fala dos narradores. Em continuidade, os colaboradores transcreveram os textos e retextualizaram-nos para o gênero escrito conto, publicado posteriormente, em momento oportuno.

Como última atividade desta trilha, partiu-se da análise de mais um *reels* do *Instagram*, que se utiliza da ironia para denunciar os problemas detectados por uma moradora no município de Santa Rita-PB. Correlacionado-o ao gênero discursivo, remete-se a um famoso *meme* veiculado nas redes sociais, cujo bordão é “não fale do meu prefeito”. Assim, os estudantes foram desafiados a aplicar a ironia, utilizando uma versão da frase, “não fale do meu governador”, aos moldes de uma reportagem digital que versasse sobre alguma dificuldade sentida na escola.

Diante das especificidades, compreende-se que esta trilha não se esgota em si, uma vez que o intuito de sua aplicação é o manuseio dos usos sociais da língua e a produção com gêneros discursivos/textuais diversos de forma consciente, de modo que os estudantes consigam encaixar variantes adequadas ao contexto, aos objetivos de produção e ao público-alvo, aprimorando a fluência em sua própria língua. Esta trilha pode se ramificar em quantas forem possíveis, desde que sirvam aos objetivos previamente elencados pelo professor. Porém, como o período previamente planejado já se havia extrapolado, optou-se por selecionar gêneros da esfera pública que transitassem entre diferentes níveis de linguagem e estivessem no universos familiar dos estudantes, especialmente envolvendo a modalidade oral no ambiente digital.

Figura 38 – Trilha de Aprendizagem 4: Viva a língua viva!



Trilha 4:

Viva a Língua Viva!

"Seja um poliglota em sua própria língua." (Ivanildo Bechara)

*Uso para fins educativos é liberado, desde que com as devidas referências.

Criado e elaborado por Nathallye Galvão, 18 out.

9º Ano



Solta a língua!

Olá, pessoal! Chegamos finalmente à quarta e última trilha de aprendizagem desta sequência de atividades sobre as variedades linguísticas. Neste percurso, focamos nossa atenção nas **COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS**, estudando a capacidade de os(as) usuários(as) da língua produzir e compreender textos orais, escritos e multissemióticos nas diferentes situações concretas de comunicação. Logo, podemos sintetizar estas últimas atividades na palavra "produção textual". Nelas, vocês devem sistematizar o conhecimento adquirido e praticar a língua portuguesa de acordo com o objetivo comunicativo, com o público-alvo e levando em conta o contexto de uso. Simbora!



Atividade 1

Hora da reescritura!

Video 1:

1

Aqui você pode relembrar o vídeo do gênio Charlie Chaplin

Na trilha de aprendizagem 1, você foi desafiado a dublar e/ou legendar o vídeo de Chaplin. Retome a atividade, faça as adequações necessárias à linguagem escrita e oral, usando as estratégias aprendidas.



Atividade 2

Imagine que você é o personagem do vídeo, que passou por todos aqueles apuros... você precisa denunciar a falta de segurança no circo para o delegado da cidade... Como você faria? Escreva uma carta-denúncia ou faça uma vídeo-denúncia...

Click Aqui



Atividade 3

Hora da Pesquisa!

Clique na imagem e assista a um reels do Instagram... serviu de inspiração? Traga histórias como essas para a sala de aula... 🍿



Salve sua pesquisa no...

padlet

Prepare a sua apresentação!

Retextualize!

Reescreva a história oral em formato de conto. Escreva-o em seu caderno.



Atividade 4

Video:

A ironia é uma figura de linguagem muito usada em nosso dia a dia. Explique os efeitos de sentido que ela produz no vídeo.



Atividade 5

O meme "não fale do meu prefeito/governador" tem bombado nas redes sociais... Utilize este meme para denunciar, em tom de reportagem, algo que não vai tão bem em nossa escola.

Por ser uma trilha de aprendizagem que explora basicamente a produção textual, demanda que estudantes já tenham adquirido habilidades e competências no âmbito dos usos sociais da língua, sendo capazes de manejar diferentes gêneros textuais/discursivos em situações linguísticas diversas, de modo proficiente, necessitando de mais tempo para planejar, criar, revisar e reelaborar. Por isso, foi necessário estender o prazo de aplicação desta ferramenta. Assim, reservaram-se duas aulas para cada bloco de atividades, totalizando então seis aulas para o seu desenvolvimento pleno.

Em consonância, para iniciar esta quarta trilha, a professora organizou a sala e compartilhou os hiperdocumentos no grupo da turma e na televisão. Em seguida, teceu comentários a respeito das competências comunicativas, objetivo de estudo de todo o percurso didático, e os direcionou às atividades, que, diferentemente das outras trilhas, esta deveria ser realizada por partes, em vista da necessidade de correlação entre as etapas. Como já era de costume, os próprios estudantes se organizaram para a consecução das atividades. Contudo, notou-se que dois alunos se isolaram e não aceitaram participar dos grupos, solicitando à professora realizar as atividades sozinhos. Convém ressaltar que, em sua maioria, eram indivíduos que frequentemente procrastinavam, apresentando baixo envolvimento durante a resolução das atividades, sendo, portanto, excluídos por aqueles que valorizam as suas atividades e desejam realizá-las em plenitude. Neste caso, foi necessário intervir e reformular os grupos.

Nas duas primeiras aulas, os alunos precisaram revisar e reeditar o vídeo de Chaplin, já conhecido da primeira trilha, adequando as legendas e a dublagem às linguagens oral e escrita, o que foi realizado com tranquilidade, dentro do tempo previsto. Na segunda parte, a totalidade dos estudantes decidiu por escrever a carta-denúncia, percebe-se então que a “facilidade” em “apenas” escrever foi preponderante para a escolha, visto que planejar o texto, gravar uma denúncia e depois editar o vídeo, demandaria mais tempo hábil para a resolução da atividade. Cabe ressaltar que, a entrega dos textos foi satisfatória, mas alguns estudantes ainda demonstraram dificuldades em escrever na linguagem formal, em escolher vocábulos e estruturas específicas, o que exigiu a reescrita dos textos de forma monitorada. Como atividade de casa, os estudantes receberam a missão de coletar depoimentos, casos de horror conhecidos por pessoas mais antigas da família e devem salvar no *Padlet*, o site atua também como um banco de dados.

No dia seguinte, os estudantes foram reunidos em uma roda de conversa. Cada dupla ou trio apresentou o seu narrador, praticaram a escuta das histórias, trocaram experiências e responderam a indagações da professora acerca da variedade linguística, do estilo, da entonação e de nuances da linguagem oral próprias de cada indivíduo, a fim de provocar questões que promovam o respeito ao outro e minimizem preconceitos. A atividade foi cumprida com êxito, os estudantes demonstraram apreciar atividades orais. Logo após, foram direcionados à transcrição dos textos e à retextualização em formato de conto, o que se tem ciência que seja uma tarefa bastante trabalhosa, visto que necessita de constantes intervenções da professora. Nesta etapa, compreendeu-se que, para elaborar um texto formal escrito, os estudantes necessitavam de mais planejamento, mais atenção, releitura e “escrever” quantas vezes fossem necessárias. Neste aspecto, alguns alunos demonstraram impaciência e ansiedade para a conclusão do texto.

Nas duas últimas aulas, os estudantes analisaram gêneros discursivos de humor veiculados em redes sociais, o *reels* e o *meme*, demonstrando bastante interesse e entusiasmo pelas mensagens transmitidas por cada um. A atividade quatro foi rapidamente realizada. Oralmente, os alunos ponderaram sobre os efeitos de sentido produzidos pelo uso da ironia, inferindo-se que se trata de uma figura de linguagem bastante familiar entre os jovens, e depois avaliaram o *meme* “não fale do meu prefeito”, correlacionando-o com o texto três. A tarefa consiste em denunciar algum problema da escola, em tom de ironia, utilizando a célebre frase adaptada ao contexto, já que se trata de uma escola estadual: “não fale do meu governador”. Entre os problemas reportados, destaca-se a qualidade da merenda escolar, como o principal, seguido da carência de ventiladores e das más condições da infraestrutura da escola, salas de aula e banheiros precários.

Figura 39 – Momento de socialização



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 40 – Registros da aplicação da trilha de aprendizagem IV



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Nesta etapa de elaboração de aplicação das trilhas, vinte e três alunos colaboraram com a pesquisa, apresentando frequência superior a 80% (oitenta por cento). A priori, infere-se que as produções cumpriram satisfatoriamente os desafios propostos. As observações realizadas durante o desenvolvimento das atividades permitiram avaliar se a técnica metodológica foi capaz de atingir os objetivos propostos bem como identificar os principais desafios enfrentados durante sua realização. As produções individuais e colaborativas nas formas oral, escrita e digital, juntamente com o engajamento e participação nas atividades, constituem o conjunto de dados a ser analisado na última etapa da pesquisa. Dessa forma, no tópico subsequente, expõe-se a Grelha de Registros da Competência Comunicativa, adaptada de Monteiro *et al.* (2013), que se configura em um instrumento de tabulação dos dados e de apresentação dos resultados, avaliando se houve apreensão significativa do objeto de conhecimento.

5.6 Análise dos dados coletados

As avaliações e as análises realizadas nesta seção não objetivam oferecer julgamentos ou apontamentos sobre eventuais desvios da norma-padrão⁷² praticados pelos estudantes, pois considera-se que todo nativo já conhece internamente as regras de sua língua e, por isso, é usuário competente do código. Alude-se então a Antunes (2003, p. 98) para ressaltar que, muitas vezes, “vale a pena lembrar a conveniência de incentivar, oportunamente, as ‘transgressões funcionais’, ou a possibilidade de ‘subverter’ as regras da língua para obter certos efeitos de sentido ou certas estratégias retóricas”. Portanto, a finalidade de uso da Grelha de Registro da Competência Comunicativa Oral (CCO), proposta por Monteiro *et. al.* (2013), é identificar possíveis lacunas e/ou dificuldades experienciadas pelos colaboradores ao manusearem a língua em uso efetivo e, a partir destas, pretende-se refletir e buscar soluções que minimizem fragilidades e otimizem as potencialidades de uma educação linguística alicerçada em uma metodologia híbrida na educação básica. Convém salientar que todas as atividades foram previamente planejadas, elaboradas e organizadas, visando explorar o falar/ouvir, o escrever/produzir e o compreender situações em que ocorram interação, ou seja, nos gêneros textuais/discursivos, desenvolvendo progressivamente habilidades linguísticas específicas que ajudem a superar ou reduzir as dificuldades ao lidar com variedades mais formais da língua.

Diante do proposto por Monteiro *et al.* (2013), é imprescindível que as práticas comunicativas em sala de aula sejam monitoradas e avaliadas por meio de um instrumento avaliativo impessoal, intencional e sistemático, integrados ao processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a partir das produções⁷³ textuais orais e escritas, formais ou informais, foi possível verificar o que já era conhecido pelo estudante, identificado na Grelha a partir de um código alfanumérico⁷⁴, estabelecendo os conteúdos a serem trabalhados nas trilhas de aprendizagem subsequentes, além de possibilitar a prática de habilidades e competências necessárias à concretização da fluência linguística. Consoante, o preenchimento aconteceu ao longo da aplicação das atividades orais e são comparados durante o processo (após a segunda trilha) e ao término (após a quarta trilha).

⁷² Neste contexto, compreendida como uma variedade reconhecida pela sociedade, porém não considerada como a única forma "correta" (Antunes, 2003).

⁷³ De acordo Marcuschi (2005, p. 35), “o trabalho com gêneros é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos, no dia a dia. Pois nada que fizemos linguisticamente está fora de ser feito em algum gênero”.

⁷⁴ Usado para garantir o caráter anônimo da pesquisa.

Tabela 5– Grelha de Registro de Avaliação da Competência Oral (CCO) I: trilhas de aprendizagem I e II

Código do Aluno	Comunicação Verbal (60%)					Subtotal	Comunicação Paraverbal (30%)				Subtotal	Comunicação não verbal (10%)			Subtotal	Total	Avaliação Qualitativa Global de Desempenho
	Conhecimento do tema	Vocabulário (riqueza e diversidade)	Argumentação pertinente	Coerência discursiva (estrutura)	Respeito pelas opiniões		Clareza discursiva	Expressividade	Tom de voz	Ritmo discursivo		Olhar	Gestos	Postura Corporal			
A1	3	2	3	2	3	13	3	4	3	4	14	3	2	2	7	34	satisfaz
A2	1	2	2	2	3	10	3	3	2	2	10	2	2	1	5	25	não satisfaz
A3	2	2	3	3	3	13	3	3	3	3	12	2	2	1	5	30	não satisfaz
A4	3	2	4	3	3	15	4	3	4	4	15	2	2	1	5	35	não satisfaz
A5	3	2	2	2	3	12	3	3	2	3	11	1	1	1	3	26	não satisfaz
A6	1	1	2	2	3	9	3	3	2	2	10	1	1	1	3	22	não satisfaz
A7	2	3	3	3	3	14	4	3	3	2	12	3	4	1	8	34	não satisfaz
A8	1	1	2	2	2	8	3	2	4	2	11	1	1	1	3	22	não satisfaz
A9	4	4	4	4	4	20	4	4	5	5	18	4	4	3	11	49	satisfaz
A10	2	3	3	3	3	14	3	4	4	4	15	3	3	2	8	37	satisfaz
A11	2	2	3	3	3	13	3	3	3	3	12	2	1	3	6	31	não satisfaz
A12	2	2	2	2	3	11	3	4	3	3	13	3	4	3	10	34	não satisfaz
A13	4	3	3	3	1	14	3	4	1	5	13	4	4	4	12	39	satisfaz
A14	3	3	3	3	4	19	4	4	5	4	17	3	2	2	7	43	satisfaz
A15	2	2	3	2	3	11	4	4	4	3	15	3	3	2	8	34	não satisfaz
A16	1	2	3	3	3	12	4	4	3	3	14	3	4	1	8	34	não satisfaz
A17	1	3	2	2	3	11	3	3	3	3	12	2	2	1	5	28	fraco
A18	1	3	2	2	2	10	3	3	3	3	12	3	3	1	7	29	fraco
A19	1	2	2	2	3	10	3	3	3	3	12	3	2	1	6	28	fraco
A20	1	1	1	1	2	6	1	3	1	1	6	1	1	1	3	15	fraco
A21	2	3	3	3	2	13	3	2	3	4	12	4	4	3	11	36	não satisfaz
A22	3	3	3	3	2	14	3	4	3	3	13	3	3	1	7	34	não satisfaz
A23	2	3	2	2	2	11	3	3	3	3	12	3	3	1	7	30	não satisfaz
A24	3	4	4	3	3	17	4	4	4	5	17	4	3	3	10	44	satisfaz
A25	1	1	2	1	1	6	2	1	1	1	5	1	1	1	3	14	fraco

Fonte: Elaborado pela autora e adaptado de Monteiro et al. (2013).

Inicialmente, torna-se necessário estabelecer parâmetros para a análise da Grelha de Registros. Para Monteiro *et. al.* (2013), o instrumento avaliativo deve ser utilizado em sala de aula em momentos formais, quando o professor solicita a materialização do discurso por meio de gêneros orais – seja nas explicações, na argumentação e nos debates. Nesse caso, a avaliação quantitativa está atrelada à avaliação qualitativa, permitindo coletar indícios relacionados aos aspectos verbais, não-verbais e paralinguísticos da comunicação. Tais componentes obedecem a uma escala de avaliação qualitativa formal, que varia em cinco níveis, estabelecida por Monteiro *et. al.* (2013), como: “Fraco (1), de 0-25; Não Satisfaz (2) 26-35; Satisfaz (3) 36-45; Satisfaz Bastante (4) 46-55; e Excelente (5) 56-60”.

No presente estudo, delimitou-se então dois marcos avaliativos: após a segunda trilha e ao término da quarta trilha de aprendizagem. Estes momentos são considerados mais propícios porque convergem em teoria e prática. Assim, é avaliada a performance de cada locutor no cerne da comunicação: nos gêneros textuais/discursivos. Por conseguinte, o professor deve atentar-se durante a análise das interações para os elementos verbais, mas também os paralinguísticos (como pausas, suspiros e intensidade da fala) e os não-verbais (como gestos, expressões faciais e contato visual).

No caso da primeira trilha de aprendizagem, os alunos foram estimulados a falar em três situações: na atividade 1, visando analisar a linguagem utilizada pelo cinema mudo, que parte de uma fala planejada advinda da leitura sobre a texto não verbal e da roteirização escrita; e na atividade 2, ao buscar inserir falas no curta-metragem de Chaplin, bem como quando apresentaram a dublagem para a turma.

Visando caracterizar os trabalhos, notou-se que a participação estudantil foi mais efetiva na aplicação da primeira atividade, uma vez que os alunos demonstraram mais segurança em oralizar um texto escrito, previamente pensado e planejado. Entendendo também que se trata de uma questão que aborda a compreensão⁷⁵ textual, os comentários orais giram em torno de perguntas e respostas reflexivas, e não de cópias, o que é válido, segundo Marcuschi (2008). Assim, a tarefa é realizada a contento. Contudo, observou-se que alguns estudantes se recolheram, talvez por timidez, ou simplesmente por comodismo, uma vez que a maior parte dos grupos

⁷⁵ “A compreensão é um processo de construção de sentidos e de produção de conhecimentos baseado em atividades inferenciais e investimentos de conhecimentos pessoais no confronto com conhecimentos textuais” (Marcuschi, 2004, p. 275).

elegeram um representante para responder as questões. Notou-se ainda que havia integrantes do grupo que solicitavam o retorno das metodologias tradicionais, por preferir a passividade costumeira. Geralmente, em uma metodologia ativa, os líderes emergem no ato da feitura das atividades, constituindo-se como indivíduos proativos, com senso de responsabilidade e de organização. São eles que dividem as tarefas, conforme as habilidades apresentadas por cada um, e coordenam os trabalhos (Bacich e Moran, 2018), provocando inquietações nos demais.

Na segunda parte da atividade, solicitou-se que os estudantes usassem a língua em uma tarefa mais instigante, legendando e/ou dublando o vídeo, possibilitando testar a capacidade criativa a partir do uso da língua viva, produzindo humor e incentivando os multiletramentos. Neste quesito, destacaram-se os indivíduos habilidosos em tecnologia e internet. O mais interessante foi que os estudantes, considerados pela turma como mais “espertos” e “bagunceiros”, se tornam o centro do protagonismo, demonstrando interesse por ensinar aos outros o que sabem. A troca de experiências ocorreu plenamente, diminuindo decisivamente os conflitos. Os vídeos produzidos são recebidos pela professora no *whatsapp* e projetados para a turma pela televisão. As equipes apresentaram o resultado, enquanto todos assistiram pacientemente, exercitando a arte de ouvir, tecendo comentários e oferecendo sugestões no uso das linguagens escrita e falada. Tratou-se de uma atividade riquíssima que, segundo Antunes (2003, p. 45), envolve “uma visão interacionista da escrita” supondo, “desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas”. No momento, porém, a professora precisou intervir frente a algumas palavras e expressões usadas na edição que não condiziam com o ambiente escolar, explicando que é necessário respeitar os códigos sociais e as instituições. Mais adiante, houve a refacção desta atividade.

Na segunda trilha de aprendizagem, o uso da oralidade foi solicitado por meio de um debate sobre o preconceito linguístico. Nele, a professora mediou uma conversa regrada, a partir da contextualização do *reels* do professor Noslen, seguindo o roteiro: 1) Há humor no *reels*? Por quê?; 2) O que você acha de professores que falam como os personagens da primeira cena? E na segunda?; 3) Os professores falam errado? Explique; 4) Você já ouviu alguém dizer que “não sabe português”?; 5) Você já viu alguém desconsiderar o que foi dito por uma pessoa apenas porque ela não falou de acordo com a norma culta? Enquanto ocorre a

participação, a professora preencheu a Grelha em uso, pacientemente, de modo que não interrompesse a espontaneidade dos colaboradores.

No que se refere à avaliação dos dados, recorreu-se aos parâmetros já estabelecidos. Então, cada estudante é observado por meio de variáveis, que variam do 1 ao 5, do mais fraco até o excelente. A pontuação total classifica em que nível se encontra o estudante na CCO (tanto em comunicação verbal, paraverbal, não-verbal e total), possibilitando ao professor estabelecer as necessidades reais da turma.

Comparando-se os resultados obtidos, inicialmente, percebe-se que a linguagem não verbal é a modalidade mais fraca, seguida da paraverbal, sendo a expressão verbal a mais forte. Sobre este fator, infere-se que a preferência pela última pode ser explicada pela falta de prática regular da oralidade na educação formal, que normalmente não prepara os estudantes para momentos monitorados de uso da fala. Contudo, Monteiro *et. al.* (2013) destaca que:

as habilidades de comunicação verbal são as que mais se correlacionam com os níveis obtidos na disciplina de Língua Portuguesa, revelando o estudo uma associação positiva e significativa entre as notas obtidas nesta disciplina e a competência comunicativa oral.

De fato, compreende-se que os parâmetros observados na competência verbal são habilidades construídas principalmente na aula de língua portuguesa, especificamente no que diz respeito à escrita. Em contrapartida, estudantes com dificuldades de aprendizado tendem a apresentar menor proficiência na comunicação não verbal (Monteiro *et. al.*, 2013). Se se entrecruzam os resultados do 9º ano da referida escola no Ideb com os dados registrados na Grelha, pode-se confirmar esta correlação supracitada, haja vista que os dados da escola em avaliações externas são normalmente aceitáveis. Isso resulta em grande parte da preferência didática dos professores sobre a escrita.

Voltando-se para os resultados gerais da turma na Grelha de Registro da CCO, obtém-se um panorama inicial sobre o desempenho qualitativo dos estudantes na referida competência. Além do mais, serve a detecção das necessidades dos estudantes para fortalecer a comunicação paraverbal e não verbal, habilidades próprias do eixo da oralidade, em que foram detectadas fragilidades mais expressivas, tal como disposto no Gráfico 18:

Figura 41 – Gráfico da Avaliação Formal I da Competência Comunicativa Oral



Fonte: Pesquisa, 2023.

A partir da disposição gráfica, pode-se visualizar mais claramente que, em níveis gerais, os jovens estudantes do 9º ano em estudo necessitam de intervenção e incentivo no âmbito da oralidade, visto que 56% estão no nível da não satisfação e 20% no nível fraco, ao passo que somente 24% estão no nível satisfatório. Concretamente, tais índices se confirmam na resolução das atividades, visto que a recusa em participar oralmente das arguições e explicações, a insegurança, a timidez ou a procrastinação, podem muitas vezes denunciar as dificuldades de aprendizagem, a falta de domínio sobre a CCO e justificar a preferência pela passividade em sala de aula.

Sobre o ensino dos gêneros orais, Schnewly e Dolz (2004) propõem desenvolver um modelo didático do gênero em análise, examinando suas características em termos de contexto de produção, estrutura textual, linguagem e recursos não linguísticos. Posteriormente, é importante instruir os alunos sobre quando e como usar esse gênero, como organizá-lo, qual linguagem e postura adotar, ou seja, capacitá-los a desenvolver as habilidades linguísticas e não-verbais necessárias para participar efetivamente das interações comunicativas.

A seguir, apresenta-se a Grelha de Registro II:

Tabela 6– Grelha de Registro de Avaliação da Competência Oral (CCO): trilhas de aprendizagem III e IV

Código do Aluno	Comunicação Verbal (60%)					Subtotal	Comunicação Paraverbal (30%)				Subtotal	Comunicação não verbal (10%)			Subtotal	Total	preciação Qualitativa Global de Desempenho
	Conhecimento do tema	Vocabulário (riqueza e diversidade)	Argumentação pertinente	Coerência discursiva (estrutura)	Respeito pelas opiniões		Clareza discursiva	Expressividade	Tom de voz	Ritmo discursivo		Olhar	Gestos	Postura Corporal			
A1	4	3	4	4	3	18	4	4	3	4	14	3	3	4	10	42	satisfaz
A2	2	3	3	3	4	15	3	3	2	2	10	2	3	3	8	33	não satisfaz
A3	4	4	4	4	4	20	3	3	3	3	12	3	3	3	9	41	satisfaz
A4	4	4	5	5	5	23	4	3	4	4	15	4	3	3	10	48	satisfaz
A5	3	3	3	3	5	17	3	3	2	3	11	2	2	2	6	34	não satisfaz
A6	2	2	2	3	5	14	3	3	2	2	10	2	2	2	6	30	não satisfaz
A7	3	4	4	5	4	20	4	3	3	2	12	4	4	4	12	44	satisfaz
A8	2	2	2	3	4	13	3	2	4	2	11	2	2	2	6	30	não satisfaz
A9	4	5	5	5	5	24	4	4	5	5	18	5	5	4	14	56	excelente
A10	3	4	4	4	3	18	3	4	4	4	15	4	4	3	11	44	satisfaz
A11	4	4	4	4	5	21	3	3	3	3	12	3	3	3	9	42	satisfaz
A12	4	3	3	4	4	18	3	4	3	3	13	3	5	3	11	42	satisfaz
A13	3	4	4	4	2	17	3	4	1	5	13	4	5	4	13	43	satisfaz
A14	3	3	4	5	5	20	4	4	5	4	17	4	4	3	11	48	satisfaz
A15	3	3	3	3	3	15	4	4	4	3	15	3	3	3	9	39	satisfaz
A16	3	3	4	4	4	18	4	4	3	3	14	4	5	3	12	44	satisfaz
A17	2	3	3	3	3	14	3	3	3	3	12	3	3	3	9	35	satisfaz
A18	2	3	5	2	3	15	3	3	3	3	12	4	4	3	11	38	satisfaz
A19	3	3	4	3	4	17	3	3	3	3	12	3	3	2	8	37	satisfaz
A20	3	2	4	2	3	14	1	3	1	1	6	1	2	1	4	24	fraco
A21	3	4	3	4	3	17	3	2	3	4	12	5	5	4	14	43	satisfaz
A22	4	5	3	4	3	19	3	4	3	3	13	4	4	3	11	43	satisfaz
A23	2	3	2	3	3	13	3	3	3	3	12	3	3	2	8	33	não satisfaz
A24	4	5	5	5	5	24	4	4	4	5	17	5	5	4	14	55	excelente
A25	1	1	2	1	1	6	2	1	1	1	5	2	2	1	5	16	fraco

Fonte: Elaborado pela autora e adaptado de Monteiro et al. (2013).

As trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos três e quatro estão mais voltadas ao estudo de gêneros orais da esfera pública, em que o suporte é basicamente a voz humana. Além disso, ressalta-se que esta pesquisa se insere em um contexto tecnológico, por isso, os textos orais surgem invariavelmente atrelados às multissemióticas próprias da era digital. Considera-se, pois, que a internet adquire status de disseminador da oralidade, encurtando muitas vezes as distâncias entre o oral e a escrita, ampliando a diversidade linguística, por isso, compreende-se que é preciso promover um trabalho amplo com os gêneros discursivos/textuais, englobando todas as formas possíveis de linguagens. Para Marcuschi (1995), não há motivo para distinguir entre o ensino dos gêneros falados e escritos, visto que esta relação origina o letramento. Por este viés, salienta-se o trabalho conjunto realizado, a fim de fortalecer as competências comunicativas a partir de “operações globais” (Antunes, 2003).

Outrossim, em plena era digital, é necessário expandir o conceito para a inclusão de gêneros emergentes e hipermidiáticos, concretizando as bases para os multiletramentos (Rojo, 2015). É informação e “desinformação” na palma da mão, sendo imprescindível aprender a lidar com elas, a usar responsabilmente as redes. Como ressalta a autora, “nunca antes uma sociedade permitiu uma autonomia e uma liberdade individuais tão amplas” (Rojo, 2015, p. 132) e isso se torna extremamente perigoso para um corpo social desequilibrado, permeado por relações de poder desiguais. Daí a necessidade de incluir projetos que convergem o multiculturalismo e o multilinguismo nas aulas de língua portuguesa da educação básica.

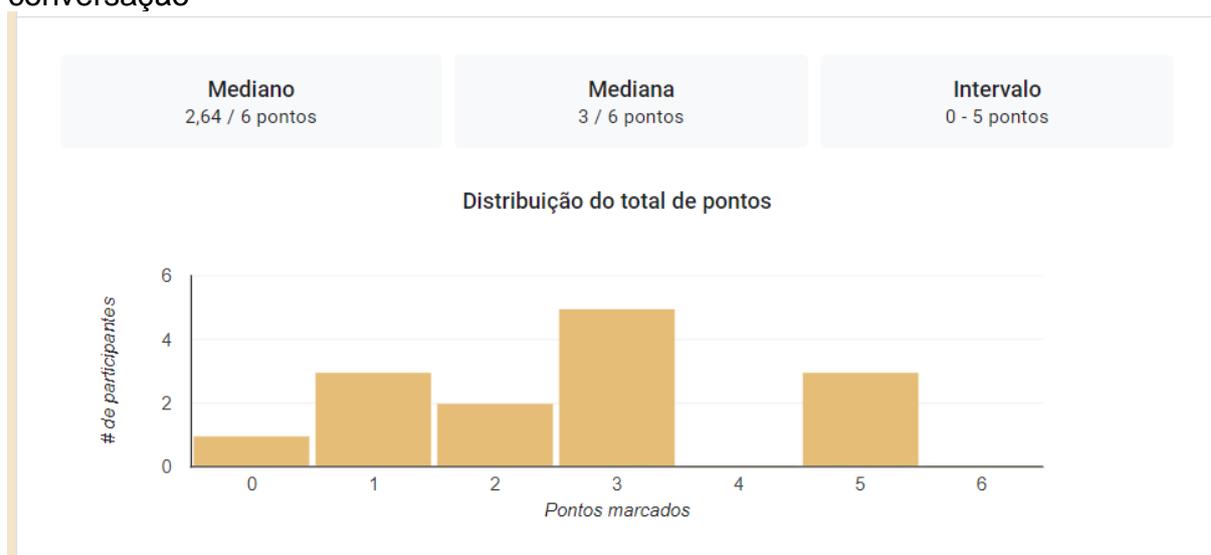
Baseada em tais pressupostos, a professora-pesquisadora preencheu a Grelha de Registros da CCO II enquanto os alunos desenvolveram a trilha de aprendizagem três. A primeira atividade oral parte da análise do gênero discursivo entrevista de emprego em vídeo, cuja abordagem humorística foi muito apreciada pelos estudantes. A familiaridade com os vídeos de *Youtube* facilita a aceitação da atividade e propicia experiências significativas com um gênero eminentemente formal e não familiar ao nicho colaborador. Além disso, o uso de uma linguagem não condizente com o contexto de enunciação pelo entrevistado rende um debate informal acerca da necessidade da adequação linguística. Nessa fase da pesquisa, os jovens demonstram mais animação e envolvimento durante o jogo de perguntas e respostas.

Como texto de apoio para a resolução da atividade um, foi proposta a audição de um *podcast* que versa sobre linguagem oral e escrita. Porém, observando a organização das equipes, percebeu-se que o gênero não é bem aceito pelos

estudantes, que justificaram a impaciência por sua extensão (vinte e seis minutos). Assim, os líderes atuaram mais uma vez, nomeando membros para a resolução das tarefas, que receberam as instruções com impaciência. Nesse ínterim, observou-se que os colaboradores tentaram cumprir a etapa, contudo, o imediatismo e a falta de tempo para reflexões, características da cibercultura, segundo Rojo (2015), se constituíram em empecilhos para as atividades de reconhecimento e de compreensão sobre o gênero. Assim, infere-se que a habilidade de escuta, que também integra as competências comunicativas, necessita ser trabalhada de forma permanente.

Na leitura três desta trilha, os estudantes apreciaram o gênero conversação, analisando a transcrição de uma conversa. Buscou-se caracterizar como um gênero oral pode ser transmutado para a escrita, observando as nuances próprias da oralidade e tentando passá-las ao código escrito, além de explorar os efeitos de sentido de expressões e de elementos próprios da linguagem não verbal e paraverbal. Avaliou-se o entendimento dos estudantes por meio de *quiz*, conforme o Gráfico (Figura 42):

Figura 42 – Gráfico de Resultados do *quiz* de análise sobre a transcrição do gênero conversação



Fonte: Pesquisa, 2023.

Observando a disposição sobre o número de acertos na atividade três, no Gráfico (Figura 42), nota-se que a nota média da turma é de apenas 2,64 de um total possível de 6 pontos possíveis. Cruzando os dados da atividade com os resultados obtidos na Grelha de Registros I, confirmam-se as fragilidades da turma em torno das

linguagens paraverbal e não verbal. Por isso, esta atividade necessitou ser corrigida coletivamente, em que professora e estudantes trocaram experiências e tiraram dúvidas sobre os pontos mais conflituosos e polêmicos.

Em continuidade, os estudantes precisaram assistir a mais um vídeo curto de *Youtube*. Neste caso, partiu-se da análise sobre o gênero discursivo emergente *vlog* de opinião, do canal Jout Jout Prazer, que aborda exatamente uma situação de preconceito linguístico e é um gênero oral que necessita de planejamento escrito e mais monitoramento durante a fala, objetivou-se então promover o conhecimento de que há textos orais que tendem para o polo da informalidade e gêneros orais mais formais. Para concluir o estudo sobre o eixo da oralidade, os alunos se prepararam para um debate regrado, seguindo um roteiro proposto, abordando pontos ligados aos aspectos do discurso e às circunstâncias de criação e difusão, incluindo a seleção de palavras e a temática desenvolvida enquanto a professora anota suas observações na Grelha de Registros II. Ao término da atividade, os estudantes precisaram curtir, comentar e compartilhar o vídeo em suas redes sociais, realizando uma experiência multiletrada, que foi cumprida com satisfação pela maioria dos estudantes. Paulatinamente, as avaliações se tornaram mais positivas, demonstrando que realmente era necessário realizar um trabalho mais efetivo com a modalidade discursiva.

Na quarta e última trilha de aprendizagem, os alunos produziram, manusearam e experimentaram gêneros textuais/discursivos diversos que exploram variedades linguísticas do PB, ressaltando “os pontos formais e funcionais em que os textos orais e os textos escritos são diferentes” (Antunes, 2003, p. 101). Partindo do pressuposto da autora, compreende-se que “apenas a fala informal não pode servir de suporte para o desenvolvimento da compreensão de como acontece a escrita de textos formais. Ou seja, só pelo contacto com textos escritos formais é que se pode apreender a formulação própria da escrita formal” (Antunes, 2003, p. 101). Por isso, as atividades foram estruturadas de modo que explorassem os níveis de linguagem nas modalidades escrita e oral, mais ou menos planejada, em ambiente virtual ou no mundo concreto.

Em consonância, partiu-se da reformulação sobre o curta-metragem, legendando-os e/ou dublando-os, conforme os códigos de conduta usados por profissionais brasileiros na edição de filmes. Para a revisão dos vídeos, a professora acompanhou a reedição ao lado dos estudantes, minimizando expressões chulas e

grotescas, e frases ambíguas, porém mantendo os efeitos de humor e a variedade⁷⁶ escolhida pelos estudantes. Para a escrita, solicitou-se a revisão ortográfica e gramatical, e o uso das pontuações, percebendo-se que há a recorrência da inclusão de *emojis* e onomatopeias no texto escrito, como influência da linguagem digital. Esta transmutação da linguagem não verbal para a fala e a escrita demandou um trabalho de planejamento e criação que possibilitou o uso reflexivo sobre as linguagens e foi realizada com prazer pelos estudantes.

A atividade dois segue o pressuposto de que “só com textos orais os alunos não chegam à competência para o texto escrito” (Antunes, 2003, p. 101), logo propõe-se a escrita de uma carta-denúncia, com a opção de produzir uma vídeo-denúncia, visando experienciar situações linguísticas que demandam textos, escrito ou oral, nas variedades mais formais, entendendo que “a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (Antunes, 2003, p. 42). Nesse caso, os estudantes preferiram escrever as cartas no caderno, por sua “facilidade”, de acordo com depoimentos. Contudo, perceberam-se dificuldades em realizar a escolha vocabular, em argumentar e em manter a linguagem no nível formal, o que exigiu uma avaliação coletiva dos textos, de modo que se observaram criticamente as inadequações e lacunas textuais.

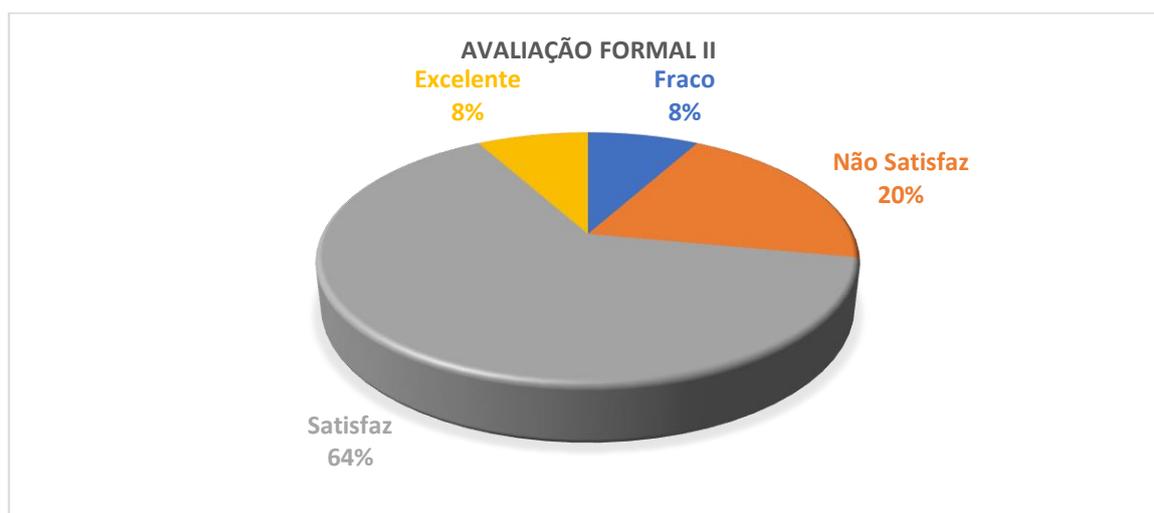
Na atividade três, os estudantes são provocados a pesquisarem e a coletarem histórias de horror (causos) contadas por seus parentes mais antigos, apresentando-as para a turma em uma roda de conversa, caracterizando as variedades usadas, o estilo dos narradores e os prováveis fatores de influência das variedades em uso. Salienta-se que o momento de troca de experiências foi riquíssimo e muito participativo. Os jovens se envolveram cada vez mais nas atividades, principalmente de produção, o que melhora o índice geral de apropriação sobre a CCO. Na última etapa, os estudantes retextualizaram os causos em contos, apresentando mais uma vez dificuldades para realizar a adequação do texto oral à escrita formal, sendo uma tarefa que exigiu reflexão, planejamento e reformulação contínua.

As atividades quatro e cinco estão correlacionadas, pois buscaram promover uma reflexão sobre os efeitos de sentido conseguidos pelo uso da ironia nos gêneros *reels* e *meme*, ao produzirem uma reportagem de denúncia sobre algum aspecto

⁷⁶ Compreende-se “que não existe um padrão único de fala, como não existe também um padrão único de escrita” (Antunes, 2003, p. 52).

negativo da escola. As atividades de produção que põem o aluno como lator (Rojo, 2015) foram exitosas. Os estudantes se envolveram e realizaram-nas com entusiasmo e naturalidade, melhorando o clima da sala de aula, por meio do relacionamento interpessoal, entre colaboradores e colaboradores-pesquisadora. Sendo assim, ao término da sequência das atividades proposta, obtiveram-se resultados satisfatórios, conforme Figura 43:

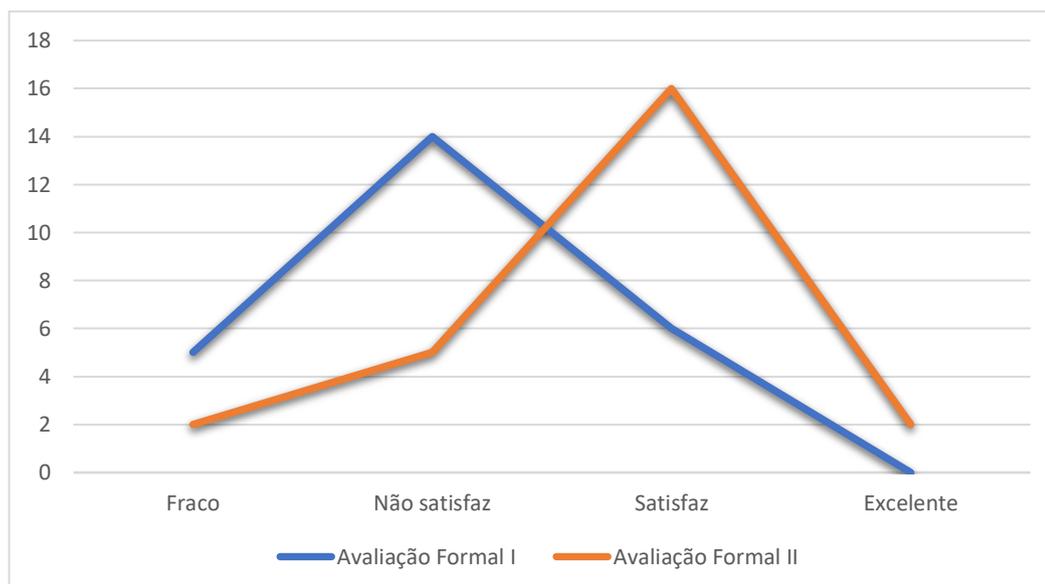
Figura 43 – Gráfico da Avaliação Formal II da Competência Comunicativa Oral



Fonte: Pesquisa, 2023.

A disposição gráfica dos resultados demonstra que, após o desenvolvimento das atividades com os gêneros discursivos/textuais nas trilhas em hiperdocumentos, a CCO geral da turma melhorou consideravelmente. Apesar de ainda apresentar 8% dos alunos no nível fraco e 20% não satisfaz, totalizando 28% como níveis abaixo do esperado, apresenta-se 64% dos estudantes no nível satisfatório, além de emergirem ao nível excelente (8%), o que inicialmente não constava na Grelha de Registros I, demonstrando a melhoria ascendente na competência comunicativa. Visando vislumbrar a evolução na aprendizagem, observa-se a Figura 44:

Figura 44 – Gráfico da Evolução do nível Global de Desempenho na CCO



Fonte: Pesquisa, 2023.

Por meio do gráfico comparativo, notou-se uma leve queda no número de alunos nos níveis mais baixos da CCO à medida que foram desenvolvidas as atividades práticas sistemáticas com os gêneros textuais/discursivos. Com efeito, o trabalho com textos deve ser contínuo, o professor precisa conhecer o seu público-alvo e promover ações personalizadas às necessidades apresentadas, proporcionando o manuseio e a experimentação da língua e de suas variedades, desafiando-os e estimulando-os à saída da zona de conforto e à participação ativa em sociedade. Como ressaltado por Monteiro *et. al.* (2013, p. 129), “ouvir, falar, ler e escrever desenvolvem-se de forma concorrente e inter-relacionada e não de forma sequencial”. Daí a importância de o professor-pesquisador desenvolver operações globais com a língua em uso, visando fomentar a fluência e melhorando os índices de proficiência linguística.

5.7 Avaliação sobre a metodologia e o recurso proposto

O ambiente escolar é como um laboratório dinâmico, repleto de oportunidades para vivenciar e experimentar. Para Antunes (2003, p. 108) “O professor precisa ser visto [...] como alguém que, com os alunos [...], pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre aprende, reaprende.” Assim, como se trata de um estudo de natureza descritiva, que desenvolve uma proposta metodológica diferenciada e inovadora, buscou-se compreender também o que os maiores interessados, os

alunos, acharam da técnica metodológica aplicada, englobando ao mesmo tempo uma perspectiva bifurcada de aprendizagem aliada a um suporte puramente digital, incluindo o celular como mídia pedagógica nas aulas de língua portuguesa. Consoante, ao término das trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos, foi aplicado um questionário avaliativo, a fim de apreciarem a técnica e o recurso, podendo sugerir mudanças ou novas possibilidades.

Foram respondidos vinte e quatro questionários, de forma anônima, a fim de garantir o caráter impessoal da pesquisa e a fidelidade dos resultados. A primeira questão investiga a média de participação dos estudantes nas aulas de língua portuguesa durante a aplicação do instrumento de pesquisa. A turma inicialmente apresentava um número de infrequência considerável, que paulatinamente melhorou e se estabilizou. Contudo, julgou-se importante considerar os dados daqueles que participaram em mais de 60% das aulas com as trilhas de aprendizagem, uma vez que se ponderou que seja necessário haver um grau de familiaridade com o instrumento de pesquisa para ajuizá-lo. Assim, obteve-se a Figura 45:

Figura 45 – Gráfico da média de participação nas aulas com o instrumento de pesquisa



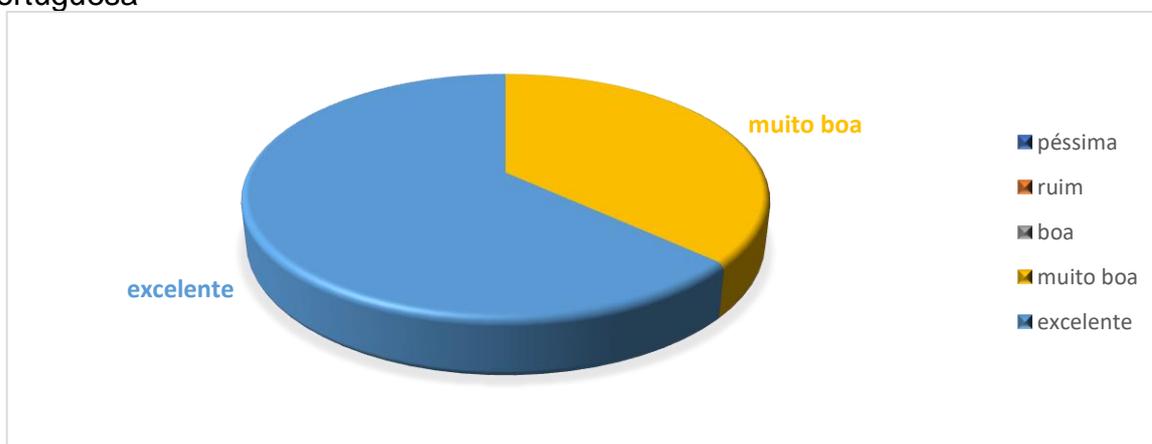
Fonte: Pesquisa, 2023.

Visualizando os dados disponíveis no gráfico (Figura 45), percebe-se que dezenove questionários estavam aptos à avaliação do instrumento de pesquisa enquanto cinco não se enquadraram nos critérios mínimos para proceder a apreciação. Do universo da pesquisa, seis participantes afirmaram já conhecer o

recurso enquanto sete membros conheciam pouco e seis negaram ciência sobre o recurso. As respostas divergentes, dentro de uma mesma turma, resultaram provavelmente de diferenças na interpretação sobre a questão, uma vez que, na primeira etapa deste estudo, foi apresentado um hiperdocumento para reconhecimento prévio do suporte metodológico, o que provocou dúvidas no quesito, assim o item não será considerado.

Na terceira questão, solicitou-se que os estudantes avaliassem, por meio de uma escala, o uso do hiperdocumento como recurso pedagógico nas aulas de língua portuguesa. Nesse caso, doze colaboradores consideraram-no como um recurso excelente enquanto sete ponderaram como uma experiência muito boa, as outras possibilidades foram descartadas pelos estudantes, assim obtém-se como resultado:

Figura 46 – Escala avaliativa sobre o uso de hiperdocumentos nas aulas de língua portuguesa



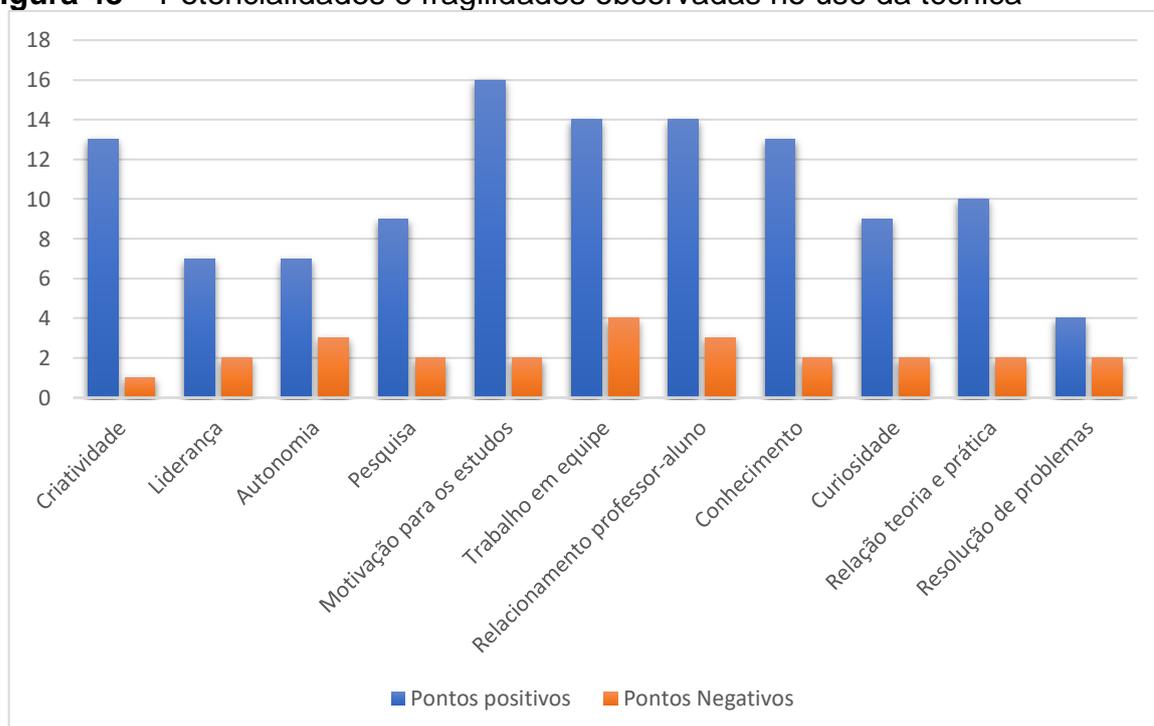
Fonte: Pesquisa, 2023.

Os resultados positivos são inegáveis. Todos os estudantes que vivenciaram a sequência de atividades efetivamente elogiaram a metodologia e o uso do hiperdocumento como recurso pedagógico. Segundo Bacich e Moran (2018, n.p.), desenvolver projetos que utilizam as metodologias ativas de forma contextualizada resultam em experiências enriquecedoras, pois colocam o aluno “em participação efetiva na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo”. Acerca da utilização da tecnologia no ensino de língua portuguesa, persistiu a avaliação positiva: dezesseis colaboradores opinaram que potencializa o aprendizado, dois consideraram que não influencia e somente um afirmou que dificulta o aprendizado.

Figura 47 – Relação Tecnologia e Aprendizado nas Aulas de Língua Portuguesa

Fonte: Pesquisa, 2023.

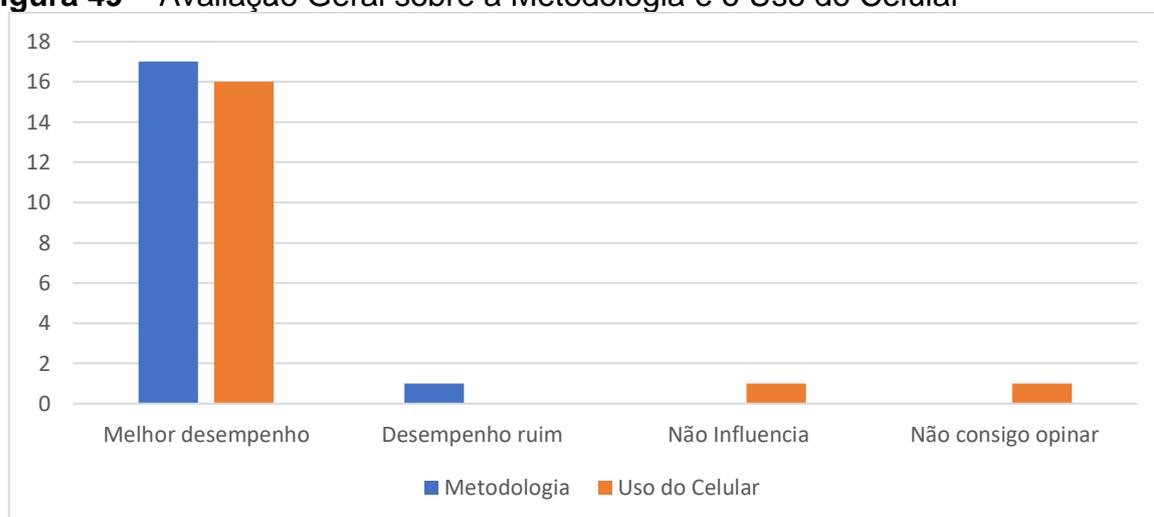
Sobre os pontos positivos e negativos observados pelos estudantes sobre o uso das trilhas de aprendizagem como metodologia para o ensino de língua portuguesa, tem-se o Gráfico (Figura 48). Nesse caso, infere-se que, pela preferência positiva dos colaboradores, que houve êxito sobre a aplicação da proposta, uma vez que os próprios estudantes foram capazes de detectar as benfeitorias da técnica metodológica:

Figura 48 – Potencialidades e fragilidades observadas no uso da técnica

Fonte: Pesquisa, 2023.

Nas questões sete e oito, respectivamente, os estudantes foram indagados sobre a metodologia e o uso do celular, relacionando estas variáveis graficamente, nota-se:

Figura 49 – Avaliação Geral sobre a Metodologia e o Uso do Celular



Fonte: Pesquisa, 2023.

A disposição gráfica é elucidativa, pois demonstra a preferência positiva da maioria pela inclusão da metodologia proposta e do celular na rotina escolar. A aceitação dos estudantes demonstra o quão importante se torna diversificar as experiências em sala de aula, permitindo o uso da língua em situações comunicativas reais e/ou prototípicas, motivando e reconquistando o prazer da aprendizagem sobre a língua. Consoante, na questão nove, perguntou-se sobre a possível relação entre o método aplicado e as melhorias no relacionamento interpessoal em sala de aula. Em uníssono, todos opinaram que pôr o estudante no centro do processo diminui as possíveis relações conflituosas entre alunos e entre aluno-professor, melhorando consideravelmente o clima em sala de aula.

Por fim, foi sugerida uma questão discursiva no questionário, em que os estudantes poderiam opinar ou sugerir melhorias sobre a adoção das trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos. Do total de dezenove questionários respondidos, treze colaboradores elogiaram em absoluto a técnica e somente seis não desejaram opinar. Ninguém avaliou negativamente a proposta.

Pode-se concluir então que a mudança de paradigmas nas aulas de língua portuguesa, incluindo metodologias híbridas aliadas às NTICs, possibilitam o resgate

da autoconfiança, da motivação e do prazer de aprender nos alunos. O trabalho efetivo com a língua, em situações reais e/ou prototípicas, multiletradas de comunicação, possibilita a superação do caráter linguístico abstrato e das dificuldades sobre o manuseio da norma-padrão, otimizando o entendimento sobre as diferentes formas de dizer e sobre os fatores que influenciam a escolha vocabular socialmente. Comprova-se assim que trabalhar a partir de gêneros textuais/discursivos, buscando desenvolver operações globais de uso da língua, a partir da adoção de uma metodologia híbrida, facilita a aquisição de competências comunicativas que conseqüentemente aperfeiçoará a fluência linguística, possibilitando aos estudantes a atuarem enquanto cidadãos aptos a modificarem a si próprios e ao contexto em que vivem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, convém tecer algumas considerações acerca das implicações teórico-metodológicas a serem observadas na adoção das trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos como técnica metodológica complementar. Ressalta-se a princípio que um docente que busca hibridizar o processo de ensino-aprendizagem, visando preencher lacunas e superar fragilidades recorrentes, pode eleger o recurso proposto como estratégia de diversificação de sua prática em sala de aula. A inserção do celular como mídia pedagógica responde positivamente aos anseios dos estudantes como também motiva ao estudo da língua.

Primeiramente, visando oferecer respostas para os questionamentos norteadores deste estudo, parte-se do pressuposto de que os falantes de uma língua têm competência para empregar corretamente suas regras (fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas) (Antunes, 2003), defende-se um estudo centrado nos gêneros textuais/discursivos, como o cerne de toda e qualquer comunicação. Assim, é no texto que se realizam operações linguísticas globais, constituindo-se em um laboratório vivo para a experimentação e o manuseio das variantes de uma língua, ampliando a apreensão de habilidades e das competências comunicativas dos discentes como também atuando na promoção do protagonismo e da cidadania.

Em consonância, o professor contemporâneo precisa abrir-se às novas possibilidades de ensino-aprendizagem, entender que o aprender na cibercultura ocorre além dos limites estruturais da escola e experimentar metodologias, de modo a testar técnicas que buscam preencher as lacunas existentes na relação entre professor – conteúdo – estudante, visto que se observa nitidamente uma escola presa ao século XIX, engatinhando nas transformações, com professores acorrentados às crenças e às práticas do século XX; frente a alunos do século XXI, que pensam, sentem, se expressam e vivenciam o mundo de forma totalmente diferente das gerações anteriores.

Evidenciou-se que já existem correntes teóricas voltadas à defesa da inovação no ensino, principalmente o da língua, foco deste estudo, sendo alvo de alguns debates. Porém, na prática, as iniciativas esbarram muitas vezes em crenças limitantes, na descrença acadêmica, na carência de recursos financeiros e na continuidade de políticas públicas que invistam sobre as novas ideias de modo eficaz.

Assim, a superestrutura e a infraestrutura empurram o professor à apatia da mesmice ou ao engessamento das práticas de ensino, estando a inovação vinculada majoritariamente a iniciativas solitárias.

Em contrapartida, o cenário conflituoso somente poderá equilibrar-se quando houver uma verdadeira mudança de paradigma a nível nacional. Neste caso, salientam-se a necessidade de reformulação dos cursos superiores de docência, a realização de programas de formação continuada e a melhoria nos investimentos em infraestrutura nas escolas, principalmente em aparatos tecnológicos e oferecimento de internet gratuita, a fim de oferecer condições viáveis à inovação. Contudo, neste instante, é importante que o professor se torne um pesquisador, compreendendo a sala de aula como um laboratório vivo, com o intuito de preencher as lacunas e potencializar a aprendizagem de maneira personalizada, a fim de responder aos anseios dos jovens estudantes e às necessidades da cibercultura.

Com relação ao ensino da língua portuguesa e de suas variantes, é factual destacar que as teorias sociolinguistas direcionam o caminho para um ensino inclusivo e inovador, posto que suplantam práticas excludentes presentes na escola conservadora, orientando o professor ao multiculturalismo e ao multilinguismo, os quais auxiliam a minimizar preconceitos e suscitam o respeito na sociedade. Com efeito, o conhecimento sobre a importância da coexistência de variedades linguísticas em um corpo social, entendendo que cada uma responde a necessidades específicas e que desempenha funções sociais em contextos definidos, forma indivíduos proficientes e aptos a atuarem em diferentes situações, dando vez e voz àqueles tantas vezes silenciados, tornando-os cidadãos ativos e responsáveis por si próprios e pelo futuro de sua comunidade.

Sobre o ensino centrado nos gêneros, é ideal que o professor-pesquisador esteja atento às novidades, sendo também um usuário assíduo das redes sociais. Deste modo, o docente deve manter-se conhecer os gêneros textuais/discursivos que emergem, se transmutam ou se destacam diariamente no ciberespaço, com o intuito de selecionar e coletar ideias para explorar a língua em uso efetivo, nos próprios meios de circulação, em suas aulas de língua portuguesa. Para tanto, o professor deve conhecer bem a sua turma e delimitar objetivos para cada ação a ser implementada, definindo estratégias de abordagem do conteúdo e recursos a serem utilizados.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental II, em preparação e em transição para o nível médio, possibilitou

investigar se uma metodologia híbrida digital seria viável ainda nos Anos Finais da Educação Básica, visto que o protagonismo é um princípio previsto na BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018). Nesse ínterim, comprovou-se que o uso da técnica metodológica proposta aliada aos *smartphones* foi observada e mensurada positivamente, haja vista que ocorreram significativos avanços na CCO dos estudantes, assim como no senso de responsabilidade com a própria aprendizagem, na consciência crítica sobre a língua e no relacionamento interpessoal, contribuindo para uma construção significativa do conhecimento.

A proposta de efetivar um trabalho a partir de uma metodologia de aprendizagem híbrida emergiu em resposta aos anseios e aos desafios vivenciados no século XXI e promoveu uma educação linguística eficaz. Vivendo em uma sociedade cada vez mais complexa, professores e estudantes se deparam com tempos líquidos e em constante transformação: a cultura muda, os pensamentos se modificam, as personalidades se multiplicam... e, por isso, a escola brasileira, que por natureza é desigual, excludente e repleta de problemas, não pode continuar reproduzindo contradições sociais, fazendo uso de métodos conservadores, tradicionais e autoritários. Por isso, destaca-se a importância de estimular continuamente estudos que valorizem a reconfiguração da sala de aula, revendo papéis, para a superação das dificuldades e a melhoria da qualidade educacional.

Seguindo esta ótica, a adoção das trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos se mostrou eficiente à medida que se tornou uma estratégia de motivação para a permanência de estudantes que buscam e esperam uma experiência escolar diferenciada, inclusive por diminuir a infrequência estudantil. Comprovando a teoria de Santaella (2013), ao afirmar que os nativos digitais já sentem, veem o mundo e expressam-se de forma diferente, não há como esperar que métodos tradicionais de ensino tragam resultados. Além disso, ao considerar que cada indivíduo é único e não há um padrão de aprendizagem único, defende-se que cada um deve adquirir a habilidade de aprender a aprender, de modo que encontre seu “modelo” ideal.

Em contrapartida, pode-se enumerar vários empecilhos para a concretização de uma prática inovadora em sala de aula. Convém salientar, inicialmente, que grande parte dos professores ainda não estão familiarizados com a utilização, em diferentes graus, de estratégias de ensino que incorporam as NTICs como ferramenta pedagógica. Mesmo quando as utilizam, muitas vezes não têm uma compreensão

clara de seus princípios fundamentais ou do impacto que podem ter na aprendizagem dos alunos. Para Antunes (2003, p. 108), “o professor parece estar acostumado a esperar que lhe digam o que ele tem que fazer”. Desse modo, defende-se oferecer cursos de aperfeiçoamento profissional aos docentes que se voltem ao preenchimento dessas lacunas teórico-práticas. Além disso, é importante melhorar a infraestrutura de internet e tecnologia nas escolas, o que inegavelmente facilitaria e instigaria a experimentação e o uso de aparatos tecnológicos como recursos pedagógicos.

Por meio de observações, infere-se que há muitas potencialidades metodológicas a serem exploradas com o uso de trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos. Convém desmistificar a inclusão do celular na rotina educativa, haja vista que se torna uma ferramenta instigadora para jovens nativos digitais, preenchendo parte de seus anseios em modernizar os ritos educativos e permitindo usufruir das oportunidades que a cultura digital oferece. Além disso, aderir aos hiperdocs favorece uma aprendizagem bifurcada à medida que congrega etapas que podem ser seguidas individualmente ou coletivamente, de modo linear ou em diferentes direções, respeitando o tempo e a forma de aprender de cada um, superando, em parte, a abstração do ensino da língua através dos multiletramentos. Ao manipular textos multimodais e multissemióticos em circulação, oferecem múltiplas experiências diversificadas de manuseio da língua em uso efetivo, permitindo o contato com diferentes valores ideológicos e identidades produzidas e atribuídas a esses usos.

Por outro lado, notou-se que alguns alunos apresentaram resultados tímidos e ainda demonstram dificuldades em vencer as limitações, as inseguranças e a timidez, o que reflete a heterogeneidade detectada nas salas de aula contemporâneas. Todavia, pode-se notar que, mesmo nesses casos, houve desenvolvimento nas competências comunicativas, na autonomia e no protagonismo, apresentados principalmente nas análises. Assim, infere-se que este resultado é relativo, visto que engloba uma amostra que guarda especificidades muito particulares.

Diante dos resultados em análise, deve-se salientar que realizar pesquisas no contexto da educação brasileira é uma tarefa desafiadora, devido à escassez de investimentos e incentivos em pesquisa e desenvolvimento. No entanto, adverte-se que, a partir de estudos alicerçados sobre a área da Linguística, como é o caso desta dissertação, as inovações são embasadas em reflexões sobre língua, linguagem e discurso, sua relação com as necessidades sociais e o envolvimento com a

tecnologia. Portanto, expressa-se com gratidão ao PROFLETRAS – UEPB, programa de mestrado que busca capacitar professores que atuam no ensino da língua portuguesa, por fomentar a pesquisa em teorias e práticas que promovam novas abordagens ao ensino da língua materna e contribuam para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil.

Em conformidade, acredita-se que este estudo consiga responder a alguns questionamentos sobre a viabilidade da inclusão de modelos de aprendizagem híbrida em escolas de ensino regular aliada às NTICs, sem que seja preciso realizar grandes esforços de mudança no currículo, além de possibilitar uma visão geral sobre a inclusão de uma educação linguística eficaz, de modo que fortaleça o multilinguismo e o letramento digital de nossos estudantes. Com efeito, há muitos outros aspectos a serem desenvolvidos sobre o objeto de pesquisa, que não se pretende abordar neste momento. Logo, não se esgotam outros potenciais estudos, inclusive englobando outras áreas de conhecimento. Por outro lado, compreende-se que a sala de aula é um ambiente rico em possibilidades, onde os fenômenos ocorrem efetivamente e podem ser investigados, examinados, refletidos e debatidos, deixando espaço para que se desenvolvam mais experiências, experimentando novas oportunidades de aprender.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maycon Silva; SANTOS, Leonor Werneck dos. (Orgs.) Ensino de Língua Portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI. In: **Revista Policromias**, Ano IV, dez. 2019.

ALCÂNTARA, Elisa F. S. (Org.) **Inovação e renovação acadêmica**: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas. Volta Redonda, RJ: FERP, 2020.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. In: **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, nº 3, p. 57-82, 2012. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 24 jan. 2024.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Orgs.) **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACKES, D. S. **Vivência teórico-prática inovadora no ensino**. Escola Anna Nery Revista de Enfermagem, v. 16, n. 3, p. 597-602, 2012.

BAKHTIN, M (1992). **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BOLACHA, Edith; AMADOR, Filomena. Organização do conhecimento, construção de hiperdocumentos e ensino das ciências da terra. In: **Investigações em Ensino de Ciências**. V8(1), pp. 31-52, 2003.

BONINI, Adair. Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, nº 11, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982011000300005>. Acesso em: 28 mai. 2023.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?**: Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. Brasília: Ed. Brasiliense, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.

COSCARELLI, C. V. Os dons do hipertexto. In: **Revista Littera: Linguística e Literatura**, ano IV, nº 4, p.7-19, 2006.

DELORS, J., *et. al.* Educação: Um tesouro a descobrir. In: **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Editora Cortez/MEC, Brasília: Ed. Cortez/Mec, 1996.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 26 mai. 2023.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Joice Elias Costa (Trad.) 3ª ed. Porto Alegre, Artemed, 2009.

FORTES, Renata Pontin de Mattos. **Análise e avaliação de hiperdocumentos: uma abordagem baseada na representação estrutural**. Tese Doutorado (Instituto de Física de São Carlos). São Carlos: 1996. 179p. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/76/76132/tde-16032015-143345/pt-br.php>. Acesso em: 27 mai. 2023.

FREIRE, Paulo (1967). **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Menus e Trilhas de Aprendizagem: caminhos possíveis**. Disponível em: [DEMONSTRAÇÃO DE COMPREENSÃO | Menus & Trilhas - Apresentações Google](#). Acesso em: 26 mai. 2023.

GERALDI, J. W. “Labuta da fala, labuta de leitura, labuta de escrita” In: Coelho (org.) **Língua Materna nas séries iniciais do ensino fundamental – de concepções e de suas práticas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GIL, Antonio Carlos. (1946). **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas: Papyrus, 2011, 141p.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/IEL/Unicamp: 2005.

KOCH, Ingedore V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: 1996.

LAPA, Andrea Brandão. Reflexões sobre a formação crítica em redes sociais. In: BERGMANN, Juliana; MARIONA, Grané. **La universidad en la nube.** A universidade na nuvem. Barcelona: LMI. Collección Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona. Barcelona, 2013.

LAPUENTE, María Jesús Lamarca. **Hipertexto:** El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen. Tesis doctoral (Doctorado de la Universidad Complutense de Madrid) - Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2018. Disponível em: <http://www.hipertexto.info/>. Acesso em: 05 jul. 2022.

LEMOS, André. **Cibercultura e mobilidade:** a era da conexão. In: Intercom. XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2005.

LEMOS, André. **Cibercultura:** tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 9ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2023.

LÉVY, Pierre (1956). **Cibercultura.** 2ª ed. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: ED 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 2003.

LIMA, Paulo Lúcio Scheffer. **Trilhas de Aprendizagem.** Simpósio, [S.I.], n. 8, mar. 2020. ISSN 2317-5974. Disponível em: <http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/simposio/article/view/2111>. Acesso em: 02 nov. 2022.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos.** São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOPES, Patrícia; LIMA, Gercina Angela. Estratégias de Organização, Representação e Gestão de Trilhas de Aprendizagem: uma revisão sistemática de literatura. In: **Perspectivas em ciências da informação**, nº 2. Vol. 24. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/9sY8wHY966VgpqJppyLT5Md/#>. Acesso em: 26 mai. 2023.

MARAIA, Luciana Oliveira (Org.). **Tecnologias e educação:** metodologias e estratégias para ações disruptivas. Diadema: V&V Editora, 2022. (Coleção TecEdu)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus:** uma visão crítica. Trab.Ling.Apl., Campinas, (30):39-79, Jul/Dez. 1997.

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: AZEREDO, J. C. de. (Org.). **Língua Portuguesa em debate**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 87-111.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MONTEIRO, Carla et al. Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: um estudo exploratório. In: **Revista Portuguesa de Educação**, 2013, Braga – Portugal, vol. 26, n. 2, Universidade do Minho: 2013, p. 111-138.

MOURA, Denilda. (Org.) **Leitura e escrita: a competência comunicativa**. Maceió - AL: UFAL, 2007.

MORAN, José Manuel. **As novas tecnologias pedagógicas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar e valorizar**. Salvador, SEC/IAT, 2022.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1989.

RAMOS, David Brito *et. al.* Trilhas de aprendizagem em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem: uma revisão sistemática da literatura. In: **Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE**, 2015.

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

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane (Orgs.). **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Vol. 19. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. (p. 15-36) (Coleção Explorando o Ensino).

ROJO, Roxane H. R.; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SÁ, Cristina Manuela; MESQUITA, Luciana. Representações de futuros professores sobre a educação global e a sua operacionalização no ensino da língua materna. In: **Revista Indagatio Didactica**. Vol. 10. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2018.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagem líquida na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação.** São Paulo: Paulus, 2013, 376p.

SANTAELLA, Lúcia. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp.** Especial Novas Mídias e o Ensino Superior. Curitiba: Kairós Edições, 2013, v. 1, p. 19-28.

SANTAELLA, Lucia. Leitor ubíquo e suas consequências para a educação. In: TORRES, Patrícia Lupion (Org.). **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento.** Curitiba: SENAR - PR., 2014. p. 27-44. Disponível em: < https://cdn.goconqr.com/uploads/media/pdf_media/23100200/8396885b-9c75-4df9-a976-64afa2fd69ed.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** Organização e tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e escritos na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre fala e escrita: fonologia em nova chave.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOARES, Magda B. Práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

TAFNER, E. P., TOMELIN, J. F. e MÜLLER, R. B. **Trilhas de aprendizagem: uma nova concepção nos ambientes virtuais de aprendizagem – AVA.** In: Congresso Internacional de Educação a Distância, 18. São Luís: 2012.

TRAVAGLIA, L. C. O que é um ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros? In: **I Simpósio Internacional de Ensino ed Língua Portuguesa**, 2011, Uberlândia, MG. Anais do SIELP. v.1, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 509-519.

TRAVAGLIA, L. C. et al. Gêneros orais: conceituação e caracterização. In: **Olhares & Trilhas.** EDUFU, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 12-24, jul./dez. 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. O que é inovação do/no ensino de língua portuguesa? In: BRAVIN, Ângela *et al.* (org.) In: **Anais do IV Seminário de Línguas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) – Ensino de Línguas e Inovação: convergências e divergências.** Rio de Janeiro/ Seropédica: UFRRJ, 2019, p. 7-28. Disponível em: <https://seminariodelinguas.wixsite.com/ufrrj/publicacao>. Acesso em: 21 abr. 23.

UNESCO, Diretrizes políticas para a aprendizagem móvel. Brasília, 2014, 45 p.
Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/singleview/news/diretrizes_de_politicas_da_unesco_para_a_aprendizagem_movel_pdf_only/#.VGy8YvnF9Po. Acesso em: 28 mai. 2023.

APÊNDICE A – CADERNO PEDAGÓGICO

SOLTANDO A LÍNGUA: UM PASSO A PASSO IMERSIVO NAS TRILHAS DE APRENDIZAGEM EM HIPERDOCUMENTOS

Caderno Pedagógico



 Universidade Estadual da Paraíba
Mestrado Profissional em Letras
Mestranda: Nathallye Galvão de Sousa Dantas
Orientadora: Prof^a Dr^a Lara Ferreira de Melo Martins

PB-2024



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



SOLTANDO A LÍNGUA: UM PASSO A PASSO IMERSIVO NAS TRILHAS DE APRENDIZAGEM EM HIPERDOCUMENTOS



Nathallye Galvão de Sousa Dantas
Guarabira - PB
2024



SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	3
PARTE 1	RECONHECENDO O TERRITÓRIO	5
Passo 1:	Traçando a rota	6
	<i>Trilhando conceitos.....</i>	7
Passo 2:	Demarcando o percurso	10
Passo 3:	Monte o seu equipamento	14
PARTE 2	TRILHANDO E EXPLORANDO A LÍNGUA PORTUGUESA	26
2.1	A proposta didático-pedagógica	27
2.2	Tematizando as trilhas de aprendizagem	29
2.3	Roteiro de Jornada	33
	<i>Um hiperdoc sobre os hiperdocumentos</i>	33
	<i>Trilha de Aprendizagem I: Linguagem e Comunicação Humana</i>	34
	<i>Trilha de Aprendizagem II: Usos e abusos da língua</i>	35
	<i>Trilha de Aprendizagem III: Fala, garoto!</i>	36
	<i>Trilha de Aprendizagem IV: Viva a língua viva!</i>	37
2.4	Explorando itinerários	38
PARTE 3	AVALIANDO O PERCURSO	42
3.1	A chegada	43
	REFERÊNCIAS	49



Prezado Professor(a):



1 APRESENTAÇÃO

Este Caderno Pedagógico integra a Dissertação de mestrado intitulada: “Trilhas de Aprendizagem em hiperdocumentos: ferramentas metodológicas para o desenvolvimento da competência comunicativa”, apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, vinculado ao Centro de Humanidades, da Universidade Estadual da Paraíba. Ele nasce a partir de uma proposta de intervenção pedagógica que busca apresentar caminhos, dicas e possibilidades metodológicas híbridas, destinadas a envolver os estudantes do 9º Ano, ao estudo da língua, a partir do contato e do manuseio crítico com gêneros textuais/discursivos em circulação, possibilitando experimentar variantes linguísticas por meio de trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos, visando o fortalecimento das competências comunicativas. Nele, você encontrará referencial teórico para embasar a sua prática em sala de aula, além de dicas sobre como usar a metodologia e montar atividades com o recurso digital.

No cenário hipermoderno, a diversificação de gêneros textuais/discursivos na sociedade vigente estão em descompasso com o conservadorismo das crenças propagadas e das práticas escolares, tornando o processo de aprendizagem descontextualizado, desmotivando e distanciando o jovem estudante da educação formal, o que resulta em baixos índices de proficiência linguística, comprovados em avaliações internas e externas, nacionais e internacionais, como o Saeb, o Enem e o Pisa. Conseqüentemente, grande parte dos brasileiros apresentam dificuldades em lidar com questões simples, como compreender e/ou interpretar textos, emitir uma opinião e até mesmo de se comunicarem, o que põe em xeque o processo educativo habitual.

Nesse ínterim, melhorar os níveis de proficiência linguística, lidando com indivíduos cada vez mais exigentes e com necessidades diversas, tornou-se uma meta desafiadora para os professores de língua portuguesa, posto que esta realidade exige um novo olhar sobre métodos e recursos pedagógicos utilizados em sala de aula, que se sobrepõe ao livro didático. Em contraposição a esta realidade de interesses conflitantes, esta proposta segue os preceitos sociolinguísticos de análise da língua, entendendo que a escola precisa incluir o multiculturalismo e o multilinguismo de forma prática, de modo que os estudantes percebam que há vários modos de dizer, servindo a propósitos comunicativos distintos, que são recebidos pela sociedade a partir de visões diversas, com o intuito de dissipar qualquer preconceito.

Tal proposta nasce do interesse em desenvolver um material didático (MD) cujo cerne seja o estudo de língua materna em situações comunicativas reais, isto é, nos gêneros textuais/ discursivos, de modo que possibilite a experimentação de variedades linguísticas de forma reflexiva, consciente e empática, adequando a língua ao contexto de uso, ao interlocutor e ao objetivo comunicativo,



ênfatizando sempre que há variedades prestigiadas socialmente que podem influenciar a ascensão social. Para tanto, propõe-se estudar a língua por meio de operações globais (ler, falar/ouvir, escrever e compreender), somente possível se centrada nos textos, conforme Antunes (2003). Contudo, de acordo com Marcuschi (2008), o livro didático de língua portuguesa (LDLP) e a escola privilegiam os textos escritos. Por isso, o recurso complementar proposto preconiza o trabalho com os gêneros orais e orais em ambiente digital, realizando, sempre que possível, atividades de análise, produção e retextualização de um nível de linguagem a outro.

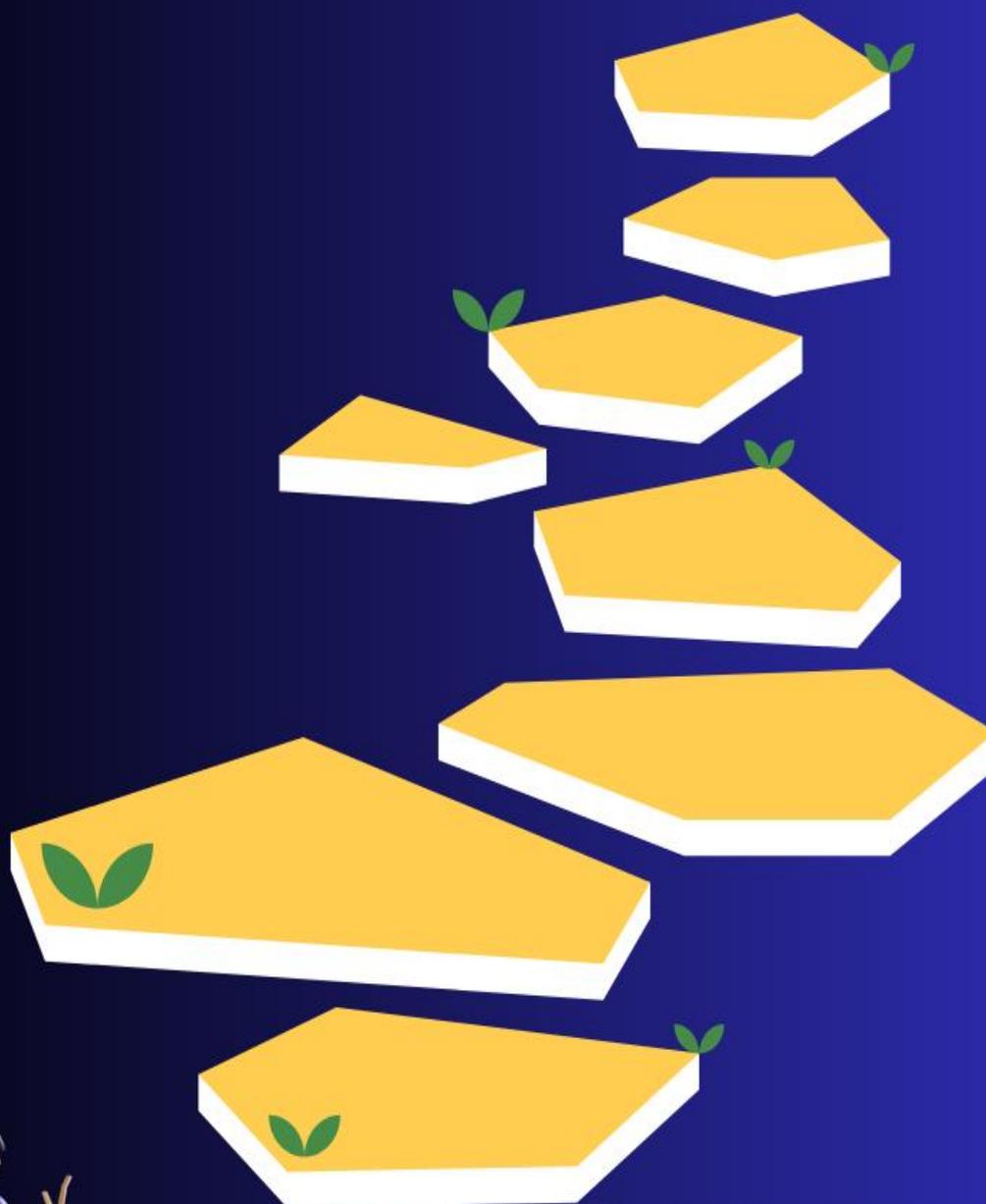
Diante dos pressupostos teóricos, as trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos servem para concretizar a aprendizagem bifurcada, em atividades colaborativas e individuais, por meio do uso prático da língua para a resolução de situações-problemas, fortalecendo os multiletramentos, o protagonismo estudantil e a consciência cidadã. No caso das competências comunicativas, observa-se a evolução no processo de ensino-aprendizagem, propiciando ao aprendiz a concretização da fluência linguística. Para tanto, defende-se a adoção da técnica metodológica e do hiperdocumento como suporte por, pelo menos, três fatores:

- I) permite uma experiência original, ativa e personalizada de aprendizagem, incluindo o aparelho celular como recurso pedagógico na sala de aula;
- II) facilita a assimilação autônoma de conteúdos, promovendo o engajamento e atendendo ao tempo e ao modo de aprender cada indivíduo;
- III) possibilita o mapeamento das fragilidades e das potencialidades estudantis, orientando o professor a repensar estratégias de melhoria no aprendizado individual ao longo do processo.

Finalmente, desejamos que as dicas e atividades contidas neste caderno pedagógico auxiliem você, colega professor, a diversificar seus métodos em sala de aula, mostrando a seus alunos como pode ser gratificante o estudo da língua. Que este trabalho também possa inspirá-lo na elaboração de outras propostas didáticas, a serem elaboradas de acordo com a realidade e necessidade de suas turmas.

Um grande abraço!

A autora



Parte 1: Reconhecendo o território

⑤

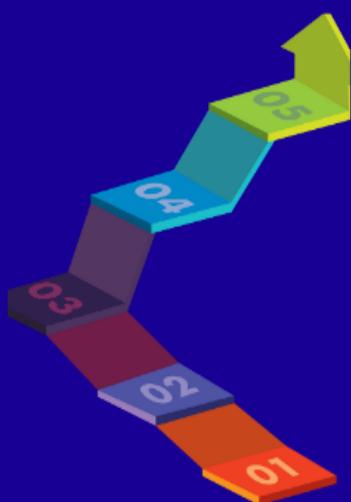


Passo 1: Traçando a rota



Apresentamos, nesse Caderno Pedagógico, o passo a passo para a construção de uma proposta de intervenção que preconiza o estudo da língua portuguesa em uso, nos gêneros textuais/discursivos, a partir de atividades que envolvam operações globais (ler, falar/ouvir, compreender). A seguir, explicamos a proposta, bem como os objetivos a que ela se propõe. E ainda descrevemos as etapas das atividades planejadas, a partir da construção de trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos.

Planejando o percurso



As escolas brasileiras sempre preconizaram o estudo da língua em sua forma escrita e formal (Marcuschi, 2008), excluindo variedades e gerando estranhamento ao falante nativo em relação a sua própria língua, o que se traduz em índices de proficiência linguística inadequados, como comprovado por sucessivos resultados negativos em avaliações internas e externas. Além disso, na hipermodernidade, a diversificação de gêneros textuais/discursivos na sociedade vigente estão em descompasso com o conservadorismo das crenças propagadas e das práticas escolares: enquanto no dia a dia, o jovem produz memes, comenta posts, dar uma opinião por meio vídeos do youtube; na escola, escreve cartas, relatórios, resumos, biografias etc. Sendo assim, nosso estudo propõe uma intervenção que priorize inserção de variantes linguísticas na sala de aula, estudando gêneros em circulação, utilizando um método de ensino bifurcado e autônomo em um suporte digital, que põe o estudante no centro do processo, personalizando e minimizando custos, como uma possibilidade de tornar o aprendizado da língua mais atrativo.

Em consonância, desenvolvemos uma trilha de aprendizagem em quatro hiperdocumentos como método de ensino complementar que busca aprimorar a competência comunicativa dos indivíduos a partir de gêneros orais e dos multiletramentos, valorizando conhecimentos coletivos e pessoais. Cada etapa foi planejada e elaborada como resultado de observações e de coleta de dados inicial, realizadas pelo professor-pesquisador, buscando adequar as ferramentas às necessidades gerais e ainda individuais dos estudantes. Por isso, parte-se de conceitos e atividades que envolvam conhecimentos gerais sobre língua, linguagem e fala (hiperdoc I) para explorar as variedades linguísticas, a adequação e o preconceito linguístico (hiperdoc II), aborda questões intrínsecas sobre a fala e a escrita (hiperdoc III) e, finalmente, desafia os estudantes ao uso da língua conforme os objetivos do usuário, às especificidades do gênero e o contexto de uso (hiperdoc IV). Todas as etapas estão centradas em gêneros em circulação.



O trabalho com as trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos precisa ser bem planejado pelo professor, tendo em vista que se configura em uma técnica de metodologia ativa da aprendizagem, que deve oportunizar o desenvolvimento do protagonismo e a apropriação da língua sem preconceitos, em que, a partir do envolvimento do professor e do discente leitor, o aluno se tornará um lator (Rojo, 2015), com responsabilidades cidadãs, agindo sobre a própria realidade e sobre o seu entorno.



A palavra trilha pode ser definida pelo Dicionário Online de Português no sentido literal como “vestígio; pista que, ao passar, é deixada por animal ou por alguém”, ou “caminho rústico, normalmente estreito e repleto de obstáculos: trilha na mata”. Em sentido figurado, refere-se a um “exemplo; aquilo que se imita; o que pode ser alvo de exemplo”. Neste caso, dá-se a ideia de trajeto, itinerário, rota ou mesmo a um conjunto de passos, procedimentos, prescrições, uma receita. Já aprendizagem é uma derivação do verbo “aprender” que significa: “ação, processo, efeito ou consequência de aprender; aprendizado”; “a duração do processo de aprender; o tempo que se leva para aprender”; “o exercício inicial sobre aquilo que se conseguiu aprender; experiência ou prática”. Por conseguinte, delimitamos o termo “trilha de aprendizagem” como um caminho, um modelo para aprender.

No caso de documentos digitais, apesar de estarem basicamente armazenados em algum dispositivo ou servidor, não faz sentido traçar apenas um ponto de origem e um destino porque não possuem uma localização geográfica. Assim, ao adotar um percurso para o contexto do processo de ensino-aprendizagem, tem-se ciência de que em uma trilha de aprendizagem haverá atividades propostas no plano real bem como no mundo digital. Em consonância, o conhecimento do público-alvo torna-se uma etapa primordial para desenvolver a metodologia, visto que os percursos podem ser personalizados, bifurcados ou híbridos, levando em conta variáveis como objetivos, perfil do aluno e características de aprendizagem. Neste estudo, especificamente, recebem a conotação de técnica metodológica propícia à flexibilização do ensino, possibilitando a adequação aos perfis cognitivos contemporâneos, extrapolando a sua aplicação para a etapa de formação básica do estudante, inserindo-a nos Anos Finais, mais especificamente no nono ano. Neste contexto, consideramos que esta metodologia está voltada ao desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, satisfazendo os preceitos da BNCC (Brasil, 2017). Segundo Lima (2020, p.1), “é uma ferramenta [...] que visa a oferecer aos alunos múltiplas formas de exposição a um conteúdo, múltiplas formas de expressão do entendimento que tiveram do mesmo e múltiplas formas de envolvimento com ele”. Logo, “deverá ser utilizada quando o professor deseja um maior envolvimento de cada aluno, levando em consideração as preferências pessoais desse aluno, seu estilo de aprendizado, interesses e habilidades” (Lima, 2020, p. 1).

No caso do hiperdocumento (hiperdoc), alguns autores o consideram como uma espécie de hipertexto. Convém ressaltar, contudo, que ainda há muitas discussões acadêmicas acerca do conceito, cuja definição gera muitas polêmicas, principalmente na Linguística. Todavia, tomando para análise a definição realizada por Nelson (1992) apud Marcuschi (2000, p. 90-91), “o hipertexto é não-sequencial e não-linear e se bifurca, permitindo ao leitor o acesso a uma grande quantidade de outros textos, a partir de suas escolhas, em tempo real”. Sob esta perspectiva, nota-se que hipertexto e hiperdocumento se confundem conceitualmente, exigindo-nos promover algumas considerações acerca dos verbetes.

Para Lévy (1999, p. 27), “hipertexto é um texto em formato digital, reconfigurável e fluido. Ele é composto por blocos elementares ligados por links que podem ser explorados em tempo real na tela. A noção de hiperdocumento generaliza, para todas as categorias de signos (imagens, animações, sons etc.) o princípio da mensagem em rede móvel que caracteriza o hipertexto”. Sob tal perspectiva, somando-a ao conceito de Lapuente (2018), uma vez que se configura em um referencial mais coerente e condizente com o objeto investigativo em questão, concebemos o hiperdocumento como um documento que contém informações que incluem tanto fragmentos de texto como nós hipertextuais com outros textos, hiperconectados, independentemente de qual seja o sistema utilizado para ler ou escrever tal documento. Seguindo este raciocínio, um documento digital com fins hipertextuais se concretiza como um hiperdocumento (ou hiperdoc). De acordo com a estudiosa, este pode ser entendido com um conjunto de documentos conectados entre si de modo que formam uma estrutura em que se pode ir de um texto a outro por meio de um clique, tendo a possibilidade de ser formatado em PDF bem como ser distribuído nos celulares dos estudantes, sem que para isso demande muita capacidade de armazenamento, o que faz o hiperdocumento ser uma opção prática e econômica e, por isso, viável como suporte para a metodologia.

Em consonância, consideramos um hiperdoc como um documento que abriga informações hipertextuais, assim entendemos que ele se trata de um suporte hipertextual. Recorrendo à definição de Marcuschi (2003) sobre suporte, o linguista o entende como um portador de textos, como “um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (Marcuschi, 2003, p. 11). Comentando a questão, o autor caracteriza duas formas de suporte: o convencional e o incidental. O primeiro, elaborado com o objetivo de portar textos; e o segundo, que apresenta outros objetivos, mas eventualmente pode servir como base para a fixação de textos. Sob este viés, o linguista estabelece o suporte como elemento material e o gênero como elemento simbólico.

Em contrapartida, com a disseminação e o desenvolvimento das NTICs, a constatação de Marcuschi sobre a materialidade do suporte é posta em xeque. Neste caso, um documento digital não é concreto, pois possui natureza virtual, mas não deixa de ser um suporte. Além disso, na world wide web, os documentos estão continuamente se modificando e atualizando, oferecendo distintos tipos de informação junto aos documentos tradicionais ou formando parte deles. Trata-se, portanto, de informação dinâmica que gera outro tipo de informação em um determinado ponto no tempo. Dessa maneira, Lapuente (2018, n.p) conclui que o suporte se caracteriza por possuir três dimensões: o suporte físico ou virtual, a mensagem e a possibilidade de transmissão ou difusão do conhecimento.

Lapiente (2018, n.p) ainda classifica os documentos virtuais, de interesse deste estudo, em dois subtipos: o documento hipertextual e o documento conceitual. O primeiro composto de blocos de informação hipertextual que apresentam conexões predefinidas, ou seja, os links contidos conduzem a outros blocos, navegando através do documento para outros locais, por decisão do usuário. O segundo permite construir um documento real e dinâmico, quando o usuário lhe solicitar. Nele, os blocos de informação podem ter vários formatos, podendo selecioná-los por meio de seu conteúdo semântico, seja virtual ou real; o usuário decide os dados que vai utilizar, selecionando os blocos de informação e organizando-os, por meio de um programa que obedece a comandos definidos pelo usuário.

Por outro lado, para estabelecer uma distinção entre os hiperdocumentos, tem-se, respectivamente, os hiperdocumentos homogêneos – que conectam documentos com a mesma origem –, e os hiperdocumentos heterogêneos – que conectam documentos de origem distinta. Por esta diferenciação, estabelecemos desde já que, nesta proposta, apresentamos hiperdocumentos hipertextuais heterogêneos, visto que possibilitam trabalhar com uma heterogeneidade de dados, textos e atividades provenientes de diferentes locais de origem, estando ou não armazenados na web.

Na hipermodernidade, os hiperdocumentos se apresentam multicores, multissemióticos, multiformes e agregam multilinguagens, o que é muito atraente para o jovem que vivencia uma sociedade imagética e cada vez mais complexa. Todavia, é necessário ponderar sobre os riscos de estar continuamente exposto a um sistema de hipertextos. Fortes (1996, p. 16) delimita dois problemas principais resultantes de seu uso excessivo: a desorientação do usuário, que exige um acompanhamento contínuo do professor; e a sobrecarga cognitiva, motivada pelo esforço e a concentração exigidos para realizar diversas tarefas, ou trilhas, ao mesmo tempo. Por conseguinte, aconselhamos que haja uma prévia análise por parte do docente sobre o grau de maturidade dos estudantes que utilizarão a ferramenta. Além disso, é preciso estabelecer regras, explicar precisamente cada etapa e acompanhar a execução das atividades.

Salientamos também que, em sala de aula, devemos primar pela diversidade de recursos pedagógicos. Desse modo, o hiperdocumento se converte em uma estratégia complementar emergente e apta aos anseios dos leitores imersivos e ubíquos. Por outro lado, chamamos a atenção para o fato de que, de forma semelhante, quando usados exclusivamente, livros impressos e textos xerocados “podem não ser os meios mais eficientes para chegar à aprendizagem, sobretudo entre esses jovens”. Logo, o ideal é sempre diversificar os métodos de ensino.

Por fim, é claro que, ao aderir a esta técnica, buscamos oferecer uma aprendizagem bifurcada, isto é, híbrida, passiva e ativa em interrelação, explorando diversas possibilidades de uso da língua em movimento. Sendo assim, entendemos que a aprendizagem deve acontecer de modo a “avançar em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida” (Bacich e

Moran, 2018, p. 18-19). Defendemos ainda que as trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos possibilitam realizar e representar movimentos, tempos e desenhos diversos, que se integram como mosaicos dinâmicos, com diversas ênfases, cores e sínteses em multissemiões, frutos de interações pessoais, sociais e culturais nas quais estão inseridos e, que podem ser explorados conforme as necessidades e preferências de cada estudante. Seguindo esta perspectiva, realizamos a seguir uma breve descrição sobre o planejamento e a elaboração do recurso, buscando compreender como se processa a proposta na prática. Neste caso, recorreremos aos registros de Lima (2020) e Alcântara (2020) para sistematizar as principais etapas envolvidas na montagem do recurso, servindo de modo geral a quem interessar utilizá-lo.

Passo 2: Demarcando o percurso



Segundo Lima (2020, p.1), “Trilhas de Aprendizagem é uma ferramenta [...] que visa a oferecer aos alunos múltiplas formas de exposição a um conteúdo, múltiplas formas de expressão do entendimento que tiveram do mesmo e múltiplas formas de envolvimento com ele”. Ressaltamos que, geralmente, este procedimento é utilizado em ambientes virtuais de aprendizagem, porém Lima (2020) defende que ele pode ser usado também no ensino híbrido bem como presencial, de modo a complementar outras práticas educativas. Neste caso, Ramos et. al. (2015, p. 215) comentam que as trilhas de aprendizagem podem auxiliar no monitoramento do aluno, observando-se as ações que ele executa dentro de um sistema. Com efeito, tal ferramenta deve ser utilizada quando o professor deseja um maior envolvimento de cada aluno, levando em consideração as preferências pessoais e coletivas bem como seu estilo de aprendizado, interesses e habilidades. Logo, definimos como etapas primordiais para a construção das trilhas:

1 Conheça o perfil do seu estudante:

A técnica necessita ser muito bem pensada e planejada. Por isso, defendemos que o professor somente a utilize após ter um prévio conhecimento sobre o seu público-alvo. Nesse caso, por meio de observações sistemáticas e questionário diagnóstico, você precisa investigar o nível de conhecimento de seus alunos sobre o conteúdo selecionado, assim como buscar sensibilizar e compreender como aprendem, visando adequar o tipo de atividades que comporão as trilhas às preferências e necessidades da turma.

2 Planeje e organize a elaboração das trilhas (ou menus de aprendizagem):

Esta metodologia pode ser utilizada em parceria ao método da sala de aula invertida bem como pode atuar como técnica complementar em aulas expositivas, o que exige um planejamento cuidadoso, uma vez que se deve considerar as tarefas das etapas de cada trilha e o tempo disponível para executá-las. Sendo assim, caberá ao professor explicar as regras de participação, controlando o tempo e circulando pela sala para garantir a compreensão das tarefas e do funcionamento da atividade. Importa entender ainda que há dois tipos de trilhas: 1) linear – em que a apreensão de um novo conhecimento depende de outro adquirido previamente, por isso, o aprendizado se organiza em módulos, dispostos em uma sequência linear; e 2) agrupada – o estudante pode trabalhar sua autonomia, definindo a ordem de aprendizado que mais se encaixa em seu perfil, como é o caso dos assuntos que tenham maior número de ramificações e que não dependem de um conhecimento prévio.

Por sua vez, visando guiar a elaboração de trilhas ou menus de aprendizagem, a Fundação Lemann (2021) desenvolveu um documento norteador que auxilia o professor na tomada de decisão sobre a elaboração do método. Nele, apresentam-se, de maneira esquemática, opções espaciais de demonstração da organização da aprendizagem por meio de trilhas e/ou menus, conforme Figura 1 e Figura 2, respectivamente:

Figura 1– Opções de demonstração da aprendizagem em trilhas



Fonte: Fundação Lemann, 2021.

Figura 3 – Opções de demonstração da aprendizagem por meio de menus



Fonte: Fundação Lemann, 2021.

A partir destes esquemas, podemos visualizar opções de distribuição de atividades em trilhas e menus de aprendizagem de modos bem distintos. Neste caso, o professor pode construir percursos (Figura 1), ou simplesmente produzir atividades em blocos (Figura 2), interligados ou independentes. Consoante, a escolha da disposição gráfica deve estar atrelada aos objetivos pretendidos e à melhor compreensão do público-alvo, dependendo também das estratégias pensadas e elencadas pelo docente. Cabe salientar, no entanto, que estes gráficos não são modelos fixos, de modo que o professor poderá adequá-los as suas demandas e necessidades.

3 ▶ Prepare apresentações diversificadas do conteúdo a ser ministrado ou revisado, em diferentes formatos:

Após selecionar o(s) assunto(s) a ser(em) abordado(s) ou revisado(s), monte slides, busque vídeos (que podem ser gravações suas ou clipes já existentes online), jogos, mapas do Google Maps, podcasts, textos, pôsteres, arquivos etc., que se relacionem aos pontos que você quiser abordar. Cada viés de conteúdo deve ter duas ou três formas diferentes de apresentação, sendo cada forma num grau diferente de profundidade, de modo que todas tenham algum elemento envolvente e motivador. É importante também escolher apresentações conectadas a algumas inteligências múltiplas.

4 ▶ Defina o meio que vai utilizar a técnica:

Há vários modos e materiais possíveis para montar trilhas e menus de aprendizagem. Pode ser concreto, numa folha de *flip chart*, por exemplo, desenhando as diferentes trilhas e descrevendo cada tarefa; ou digital, podendo utilizar algumas ferramentas para programar o caminho que cada aluno seguirá através de perguntas de múltipla escolha, como é o caso do *Google Forms*, do *PowerPoint*, do *Google docs* ou *Google Slides*, ou até mesmo no *word*, valendo-se de links para levar os alunos aonde desejarem. Além destes, há

aquelas que oferecem múltiplas possibilidades de atividades em trilhas desafiadoras, como no site Padlet ou deck.toys[1];

5 Defina atividades de direcionamento para as suas trilhas:

Nesse caso, escolha entre elaborar perguntas de domínio de conteúdo ou atividades de escolha, sempre do nível mais confortável ao desafiador. As atividades devem ser antecedidas por *hiperlinks* que direcionem à ferramentas de auxílio à resolução das atividades, isto é, antes de cada atividade ofereça subsídios, respeitando as preferências de seus estudantes, para a resolução das questões. Caso seja possível, estabeleça mais de um formato de arquivos (*vídeos, slides, podcasts* etc.), atendendo às especificidades cognitivas de cada indivíduo.

6 Distribua as apresentações e as atividades em trilhas temáticas que apresentem o conteúdo do mais elementar ao mais complexo:

É muito importante que as atividades centrem-se em gêneros textuais/discursivos de mais intimidade com o universo juvenil, podendo usar jogos, músicas, desafios para instigá-los ao manuseio de textos mais formais. As atividades podem ser em grupo ou individual (configurando-se em uma estratégia que deve estar entrelaçada aos objetivos do docente). O ideal é que se acrescentem atividades de leitura, análise e produção, alternando entre curtas e mais elaboradas, de modo que os alunos tenham que cumpri-las para passar ao nível seguinte.

Atenção! O professor tem total liberdade para escolher usar trilhas ou menus, de modo que pode organizar atividades em níveis ou simplesmente construir blocos de atividades independentes.

7 Hora de apresentar a metodologia a seus estudantes:

Distribua as trilhas. Estabeleça prazos. Explique que cada estudante estará livre para responder as atividades no seu tempo e de acordo com a ordem que desejar, seguindo a trajetória conforme suas preferências e habilidades. Circule permanentemente pela sala, oferecendo ajuda sempre que necessário, dirimindo eventuais dúvidas e certificando-se que o aluno não se disperse das atividades. No caso de uma experiência virtual, pode haver fugas irresponsáveis e conscientes.

[1] Acesse o site para conhecer. Disponível em: <https://deck.toys/test-wjxxk-fhsw/teststudents/0>. Acesso em: 26 mai. 2023.

8 Reserve um momento para a apresentação das produções:

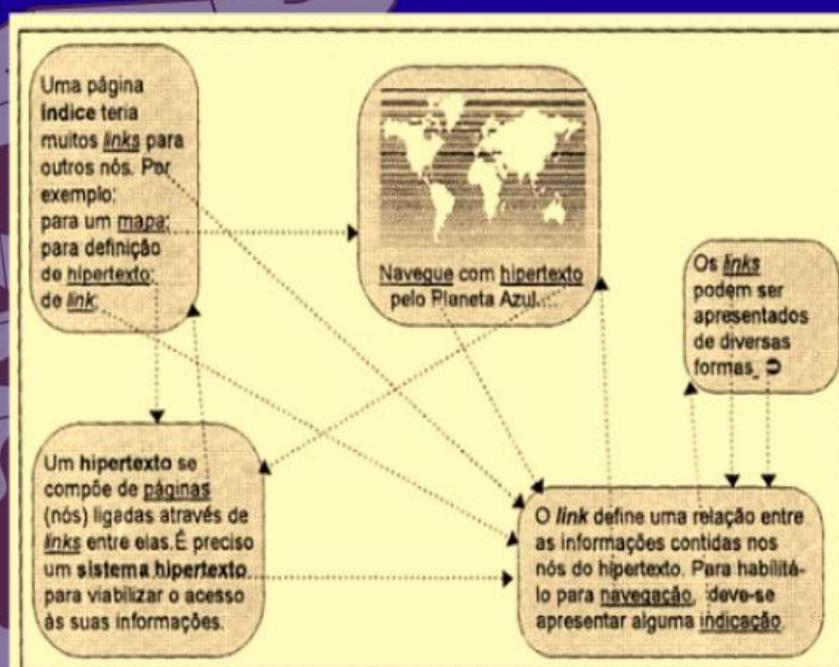
Organize a sala de aula em círculo ou semicírculo. Aproveite este momento para realizar observações e avaliar avanços (ou não) sobre o conteúdo explorado. Permita que os colegas avaliem as atividades e, com respeito, curtam e compartilhem experiências, troquem ideias. Caso não tenham o desempenho esperado, evite a palavra "erro", apenas direcione-os para uma revisão e uma refacção das atividades, com vistas a aprimorá-las aos objetivos pretendidos. Prepare uma reapresentação.

Passo 3: Monte o seu equipamento



Nesta proposta, por razões estruturais e econômicas, que definem a viabilidade da técnica metodológica, decidimos que as trilhas usarão como suporte os hiperdocumentos, ou hiperdocs, a serem distribuídos nos celulares dos estudantes, em formato PDF, escolhido por ser um formato acessível a qualquer tipo de dispositivo móvel e por não exigir espaço considerável para armazenamento de dados. Observe a Figura 3, para um melhor entendimento do hiperdoc:

Figura 3 - As partes que compõem um hiperdocumento:



Fonte: Fortes (1996, p. 7)

O esquema (Figura 3), proposto por Fortes (1996), apresenta especialmente os principais elementos contidos em um hiperdocumento. Nele, observam-se uma rede de nós (retângulos de cantos arredondados que trazem informações e *hiperlinks*), links (representados por setas e linhas tracejadas) e âncoras (representadas por trechos de texto sublinhados ou símbolos contidos nos nós). Convém reconhecer que, atualmente, os hiperdocumentos oferecem inúmeras possibilidades de recursos, por isso, preferimos torná-los convidativos por meio do uso de uma interface multissemiótica, o que é muito atraente para indivíduos que vivenciam uma sociedade imagética e cada vez mais complexa.

Por outro lado, livros e materiais impressos apresentam limitações em atualização e pressões das editoras, o que demanda um período relativamente longo e estável para atualizarem-se, não conseguindo acompanhar as necessidades e as mudanças linguísticas no ritmo frenético da hipermodernidade. Assim, a organização de hiperdocumentos pelo professor prevê manter as aulas de língua sempre atuais à medida que, ao serem elaborados pelo próprio profissional responsável pela turma, permite quase que instantaneamente considerar o contexto de vivência do estudante, diversificando os usos da língua e aproximando-o das situações-problemas, promovendo o respeito e combatendo preconceitos com a língua do outro.

Diante das considerações anteriores, compreende-se que adotar o hiperdocumento como suporte hipertextual nas aulas de língua portuguesa se torna uma oportunidade para oferecer uma experiência atual e diferenciada, composta por imagens estáticas e animadas, vídeos, áudios, leituras e situações discursivas em simbiose, a fim de ensinar um conteúdo sistematizado, por meio de uma estrutura e de um hiperespaço previamente planejados para um público-alvo específico, concretizando as necessidades de convergir textos e informações em multissemioses, aguçando o imaginário juvenil.

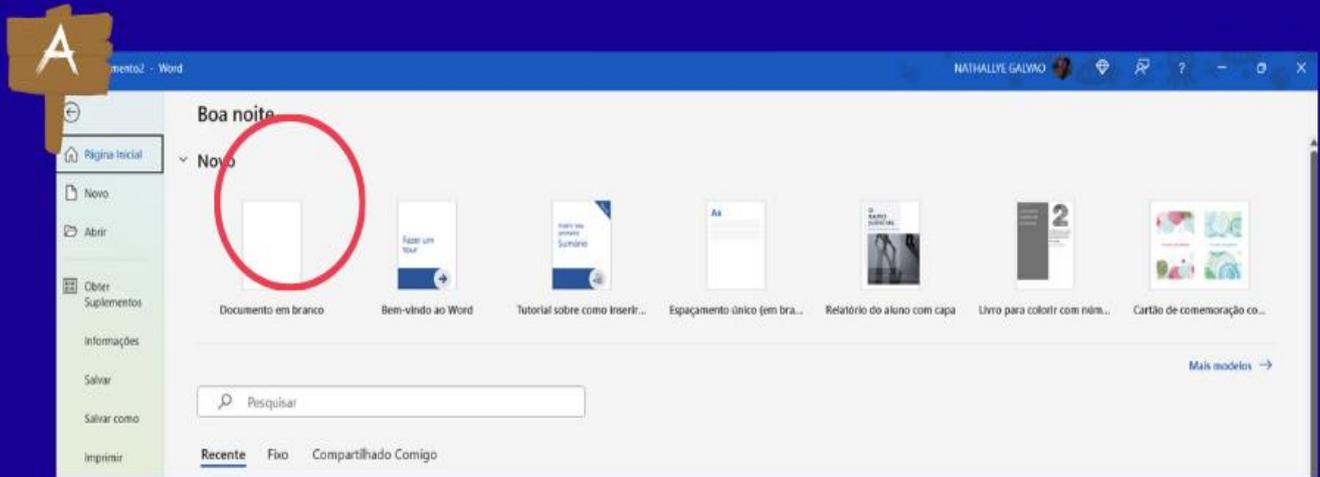
Visando disseminar a técnica, apresentamos a seguir um passo a passo para a montagem de um hiperdocumento. Para tanto, convém reconhecer que há diferentes aplicativos, programas e sites que podem servir a sua elaboração, porém, para esta proposta, utilizamos o *word*, que é um processador de textos produzido pela Microsoft/Office, de fácil manuseio, amplamente difundido e acessível aos professores brasileiros. Assim, todo e qualquer profissional está apto a montar o seu próprio hiperdocumento. Siga os passos:



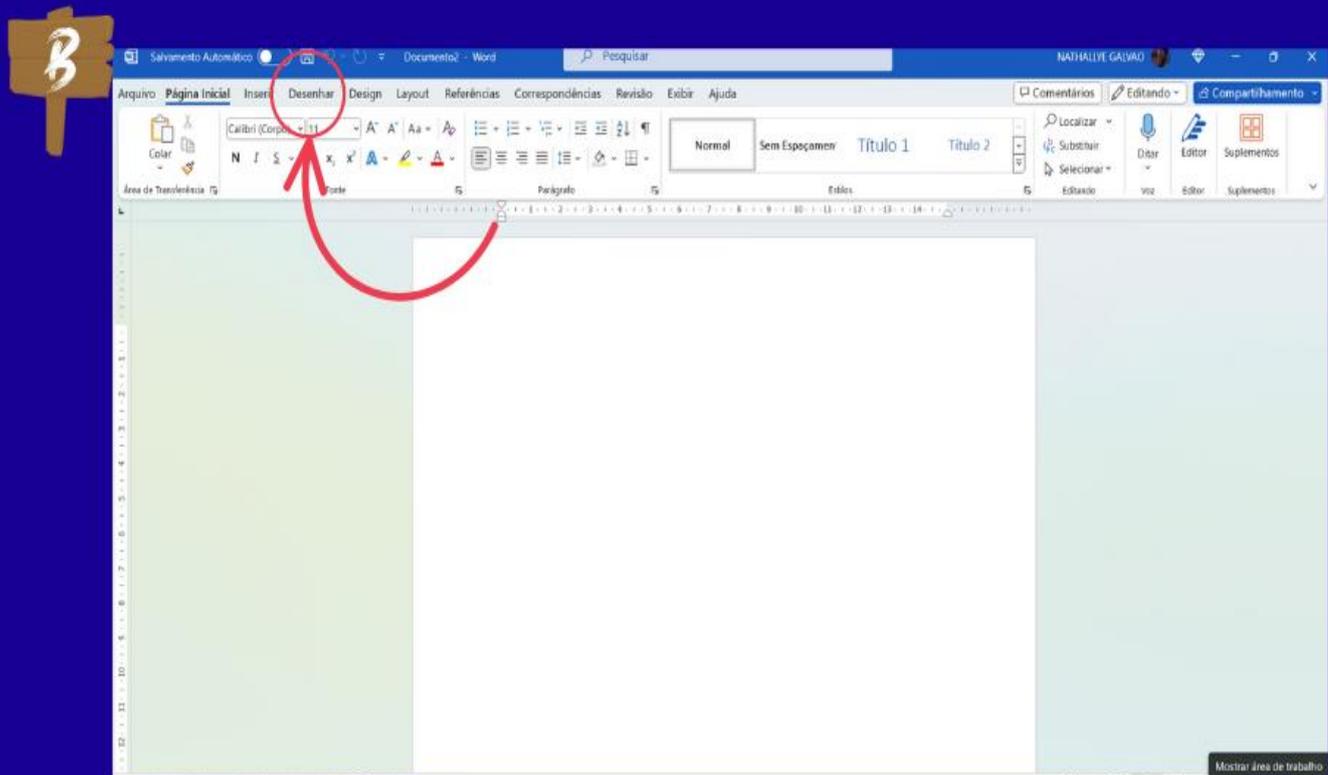
Escolha um plano de fundo para o seu hiperdocumento:

Busque um plano de fundo que dê uma identidade ao seu projeto ou a sua sequência de atividades. Para isso, escolha um tema que remeta às cores escolhidas para a sua trilha. Abra um documento em branco. Você tem a opção de inserir um plano de fundo do próprio word, mudando inclusive a cor da página, ou pesquisando no Google e colando no seu processador de textos.

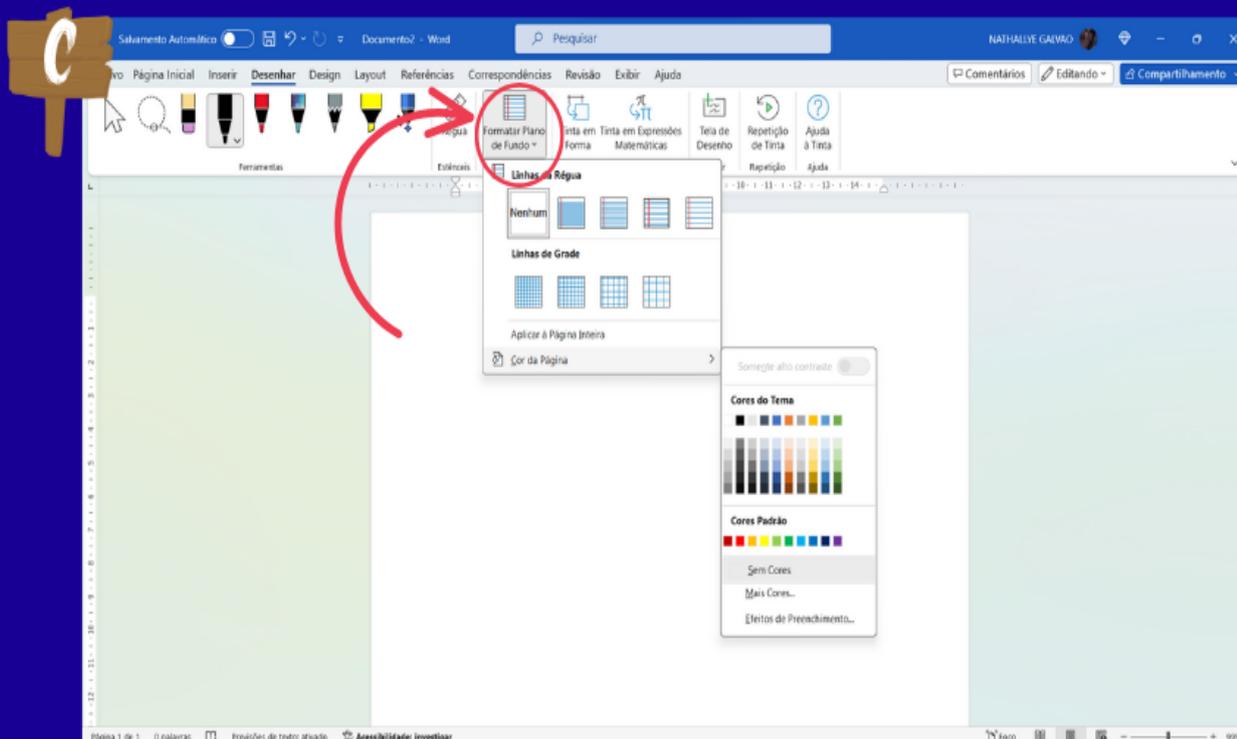
1-Se você deseja acrescentar um plano de fundo do próprio word:



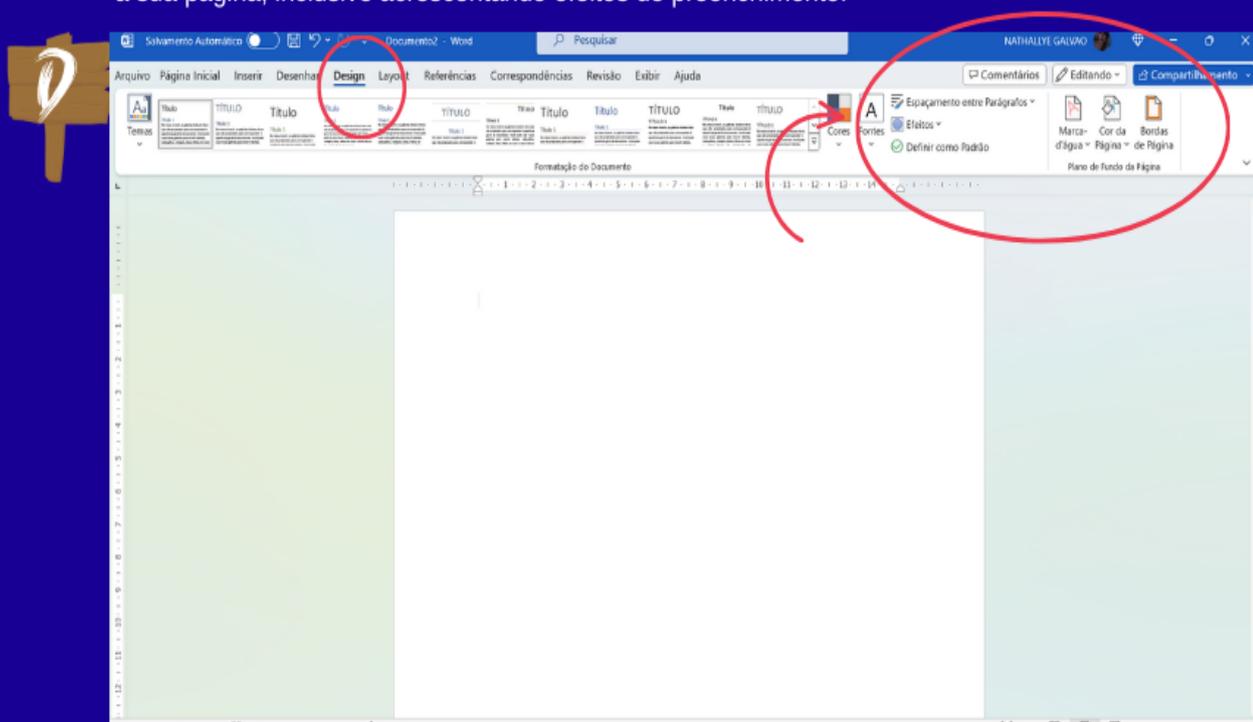
1º) Abra um documento do word em branco.



2º) Na página inicial, clique em "desenhar".

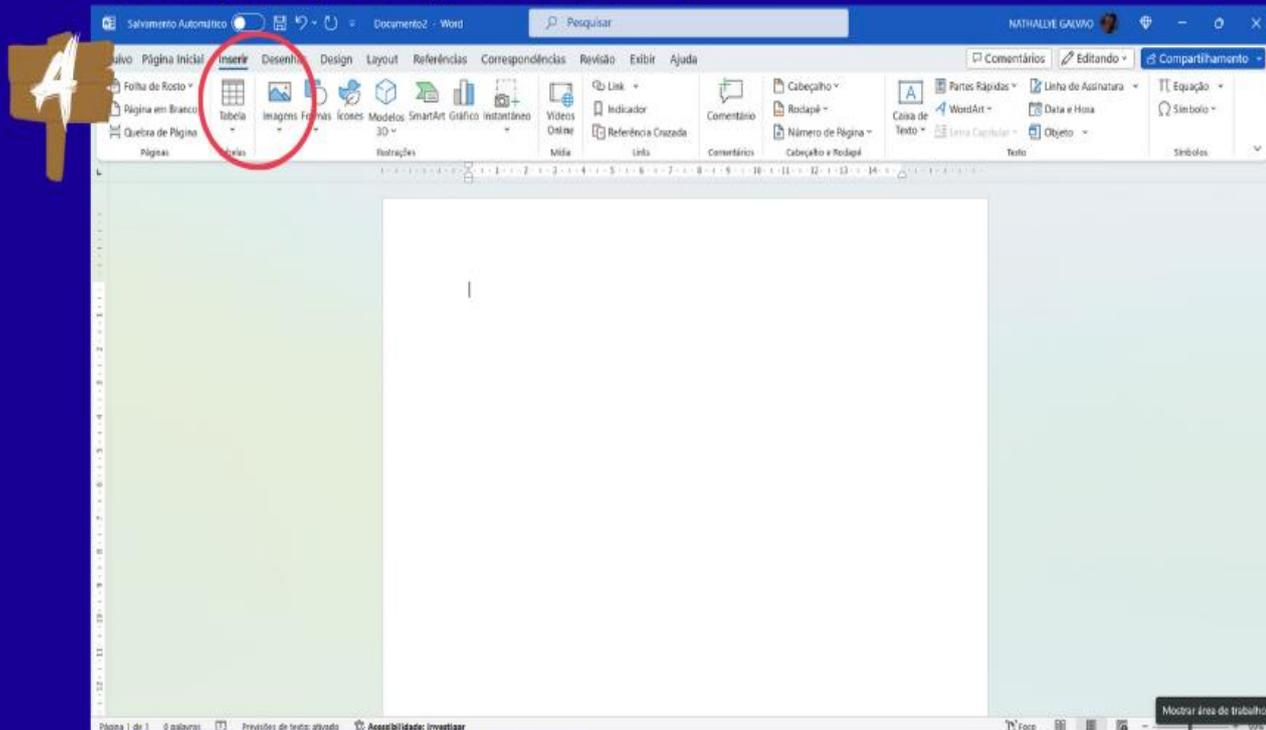


3º) Clique em "formatar plano de fundo". Você pode escolher por colocar linhas ou escolher uma cor para a sua página, inclusive acrescentando efeitos de preenchimento.

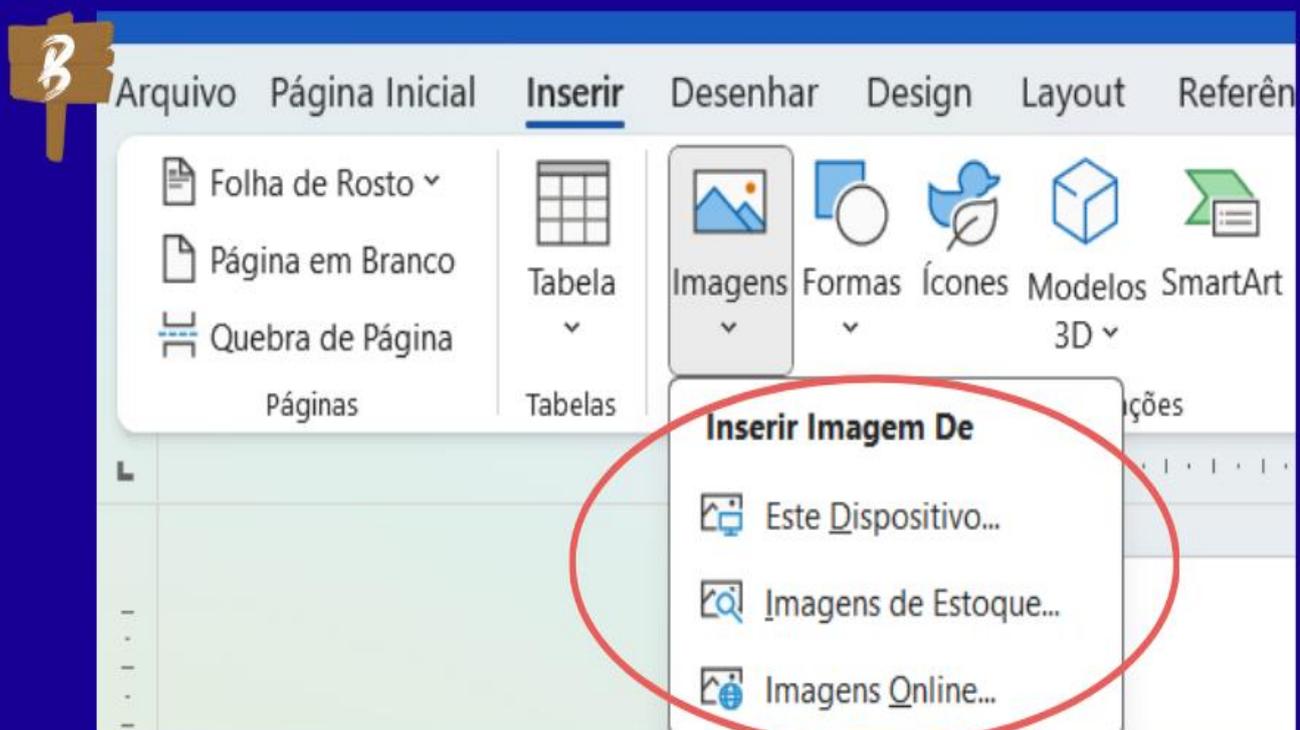


4º) Outra forma de inserir um plano de fundo é clicando na página inicial em "Design". Aí você poderá acrescentar cores, efeitos, marca d'água, uma imagem que já esteja em seu computador e bordas.

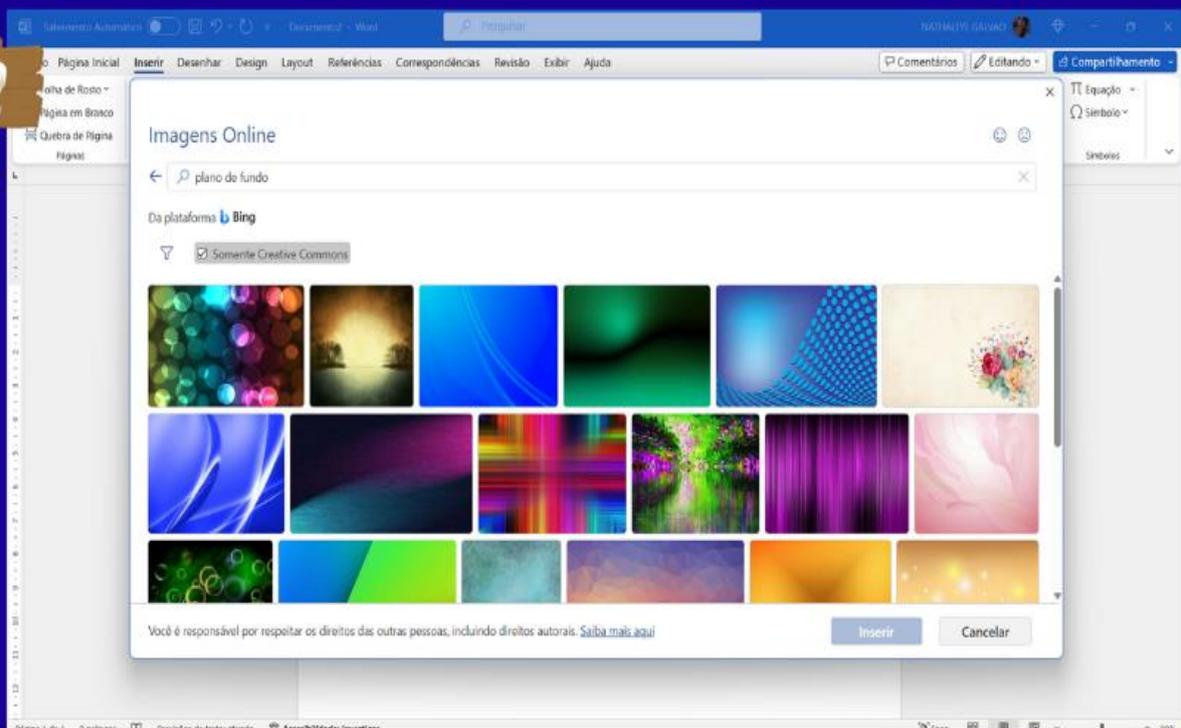
2- Se você quiser importar um plano de fundo da Web.



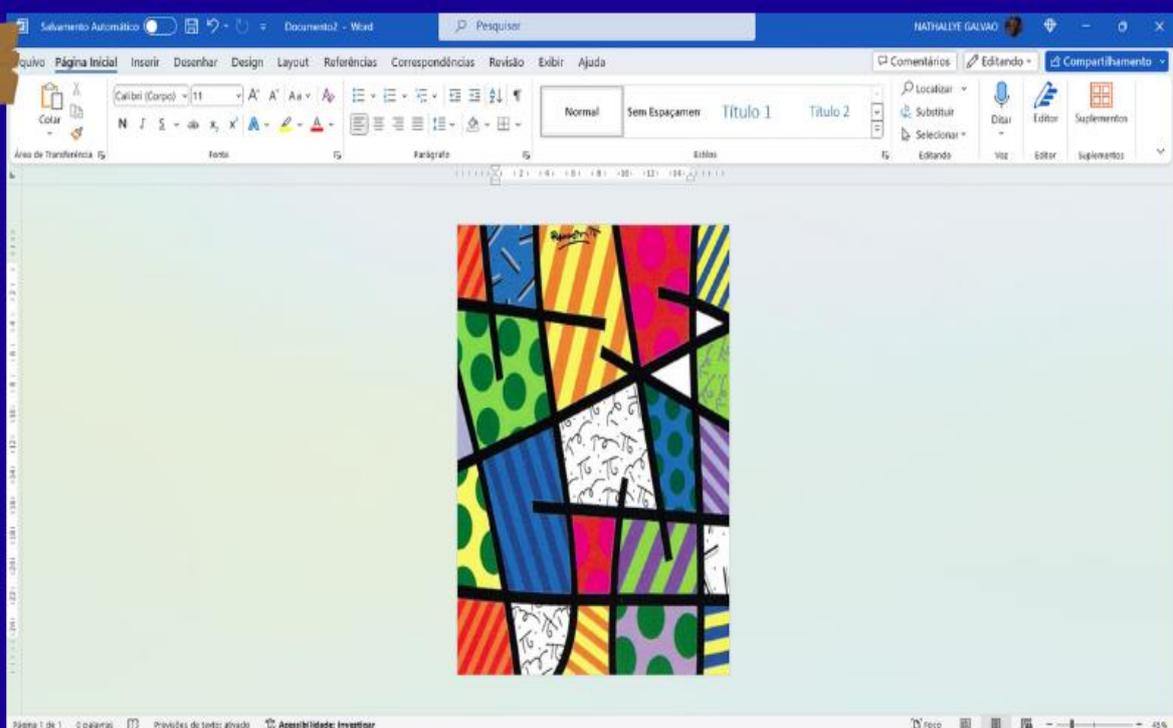
1º) Clique em inserir e depois em imagens.



2º) Escolha onde está sua imagem. Como estamos precisando de imagens Online, clique na última opção.

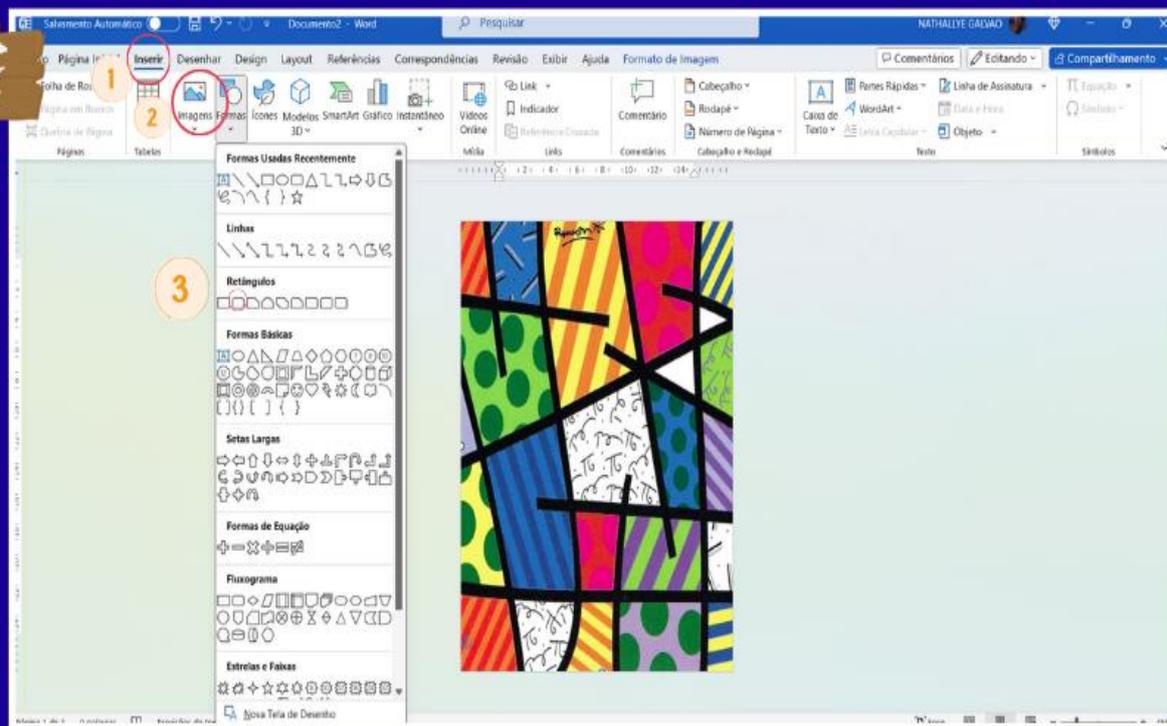


3º) Digite plano de fundo e escolha o que mais gostar.

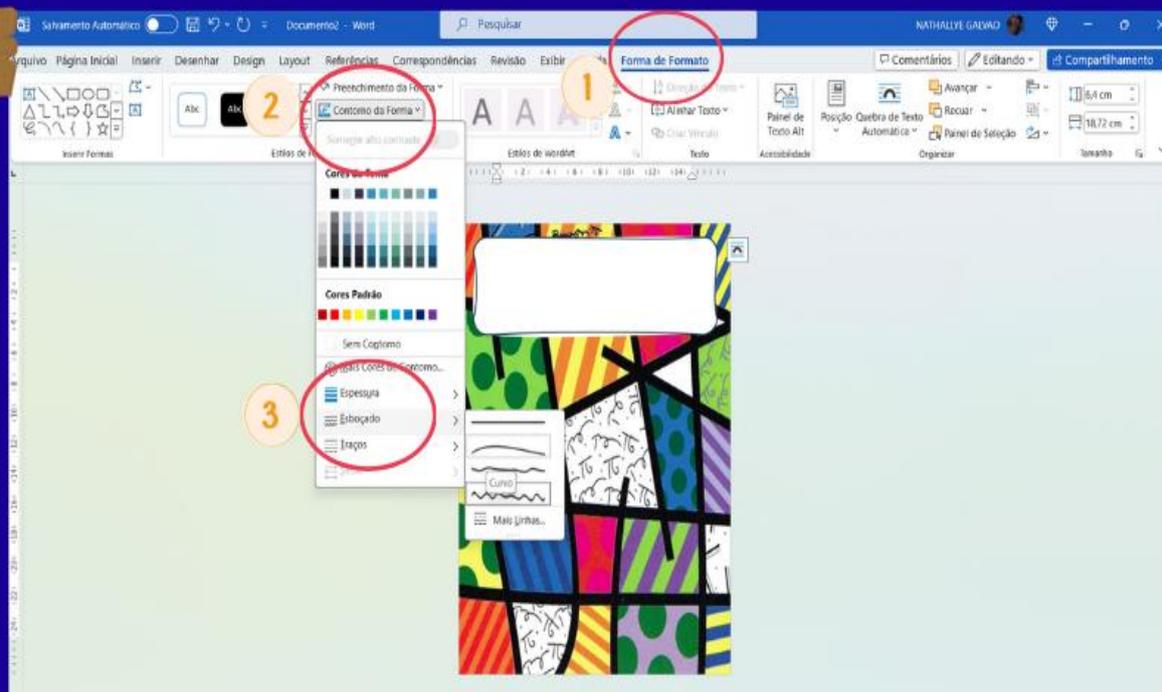


4º) Expanda a sua imagem por toda a sua página. Caso seja necessário, vá em formato de imagem e selecione "através", então a sua imagem não respeitará as bordas do documento.

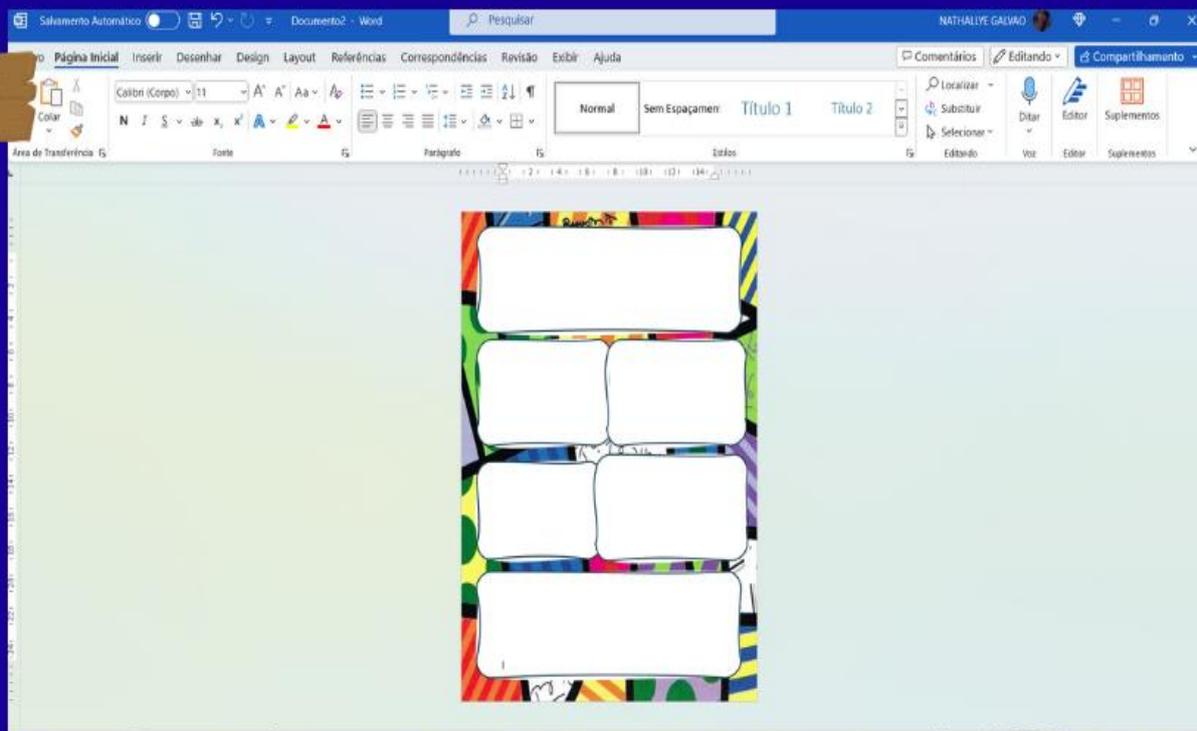
É HORA DE CONSTRUIR OS NÓS!!



5º) Clique em 1-inserir; em 2-formas; em 3- retângulo de cantos arredondados.



6º) Com a forma selecionada, clique em 1-forma de formato; em 2- seleccione o contorno da forma; e, em 3- adeque a espessura, o esboçado e os traços da sua forma. Repita quantas vezes achar necessário.



7º) Organize os nós em uma sequência previamente planejada, obedecendo sempre a sequência de teoria-atividade. Se desejar, ligue os nós por setas, guiando os estudantes pelo percurso a ser percorrido. Caso deseje construir um menu, não será necessário. Agora, monte a sua trilha.

Trilha de Aprendizagem 9º ANO
Linguagem e Comunicação Humana
 "Seja um poliglota em sua própria língua"
 Ivanildo Bechara
 PROFLETRAS

*Uso para fins educativos é liberado, desde que com as devidas referências.

Para início de conversa:

A linguagem humana se caracteriza pelo emprego de elementos que representam ideias, informações ou realidades. Tais elementos são usados em situações de interação social, em que a comunicação entre os interlocutores prevê trocas e influências recíprocas. Nos processos de interação humana, estão envolvidas várias linguagens ou semiotes: as visuais, que incluem as imagens estáticas e em movimento; as sonoras, que englobam a música, os ruídos etc.; as corporais, que abrangem gestos, danças etc.; e as verbais, que envolvem o uso de palavras oralizadas, escritas ou expressas de modo visual-motor, como Libras.

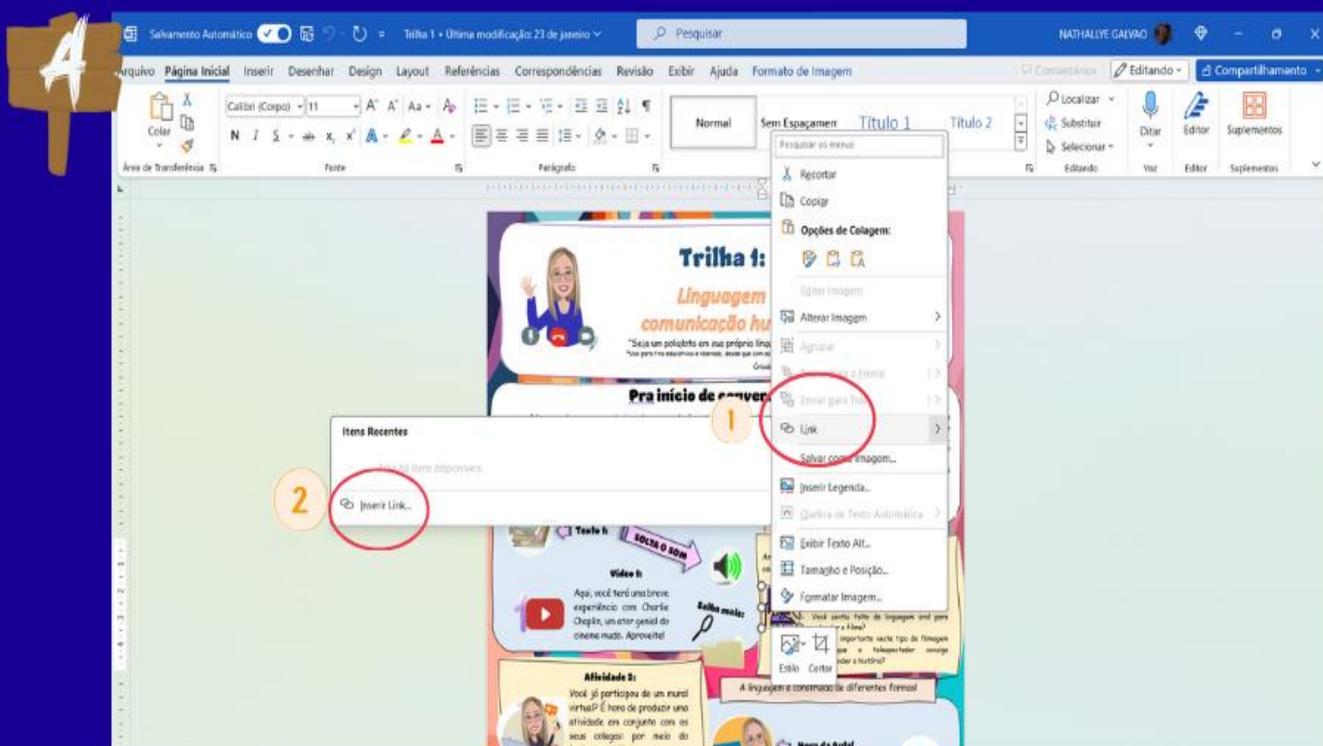
Siga atentamente as instruções desta trilha de aprendizagem para responder aos exercícios e discutir em sala de aula. Posteriormente, basta clicar nos links para ler os textos e nos botões "LIGA O SOM" e "Vídeo" para acompanhar a discussão.

TEXTO 1: "A pantomima"
 Vídeo 1:
 LIGA O SOM
 QUER OUVIR A LETURA. ENTÃO CLIQUE AQUI

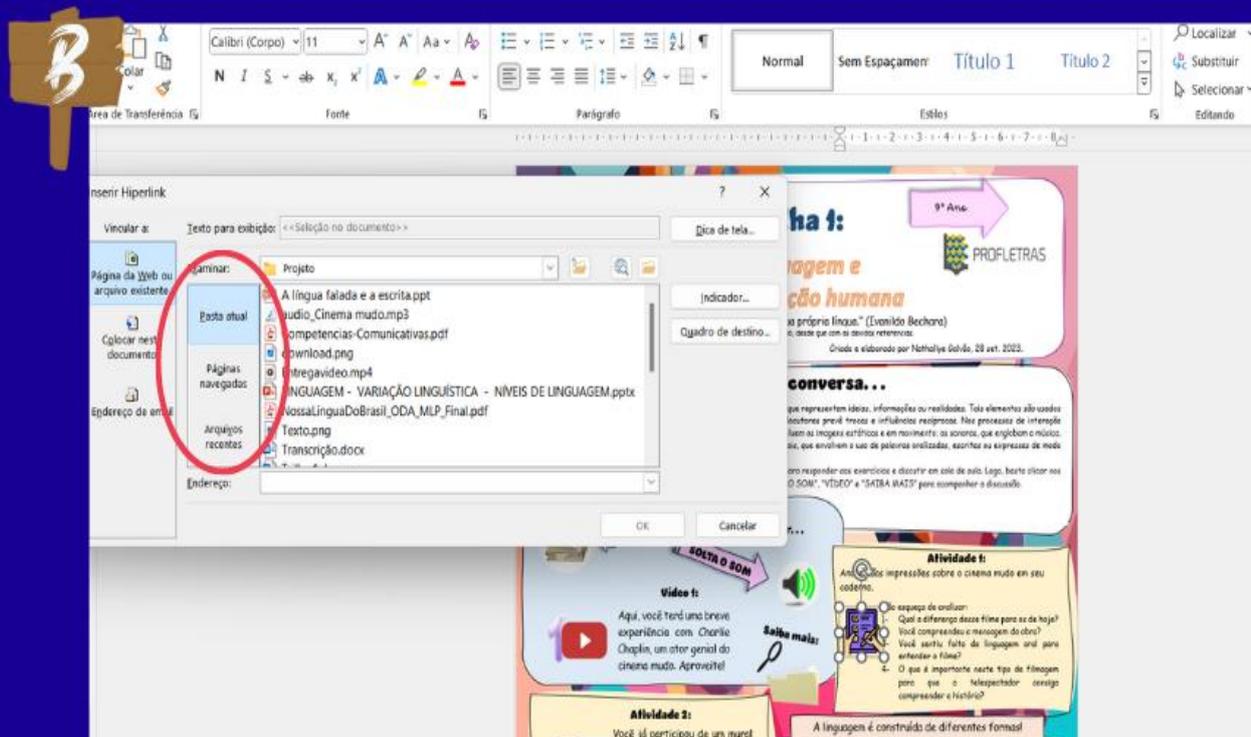
8º) Em nosso caso, optamos por construir um cabeçalho que identifique o estudo, o tema e o assunto abordados, a série/ano a que está voltado o recurso pedagógico e o logotipo da instituição a qual está relacionado. Em seguida, fazemos uma breve explanação do conteúdo para situar o estudante sobre os objetivos da trilha e, então, construímos uma sequência de conceitos/conteúdos e atividades. O importante é oferecer subsídios para cada atividade proposta.

Visando promover uma maior familiaridade dos estudantes com o suporte, elaboramos avatares e buscamos ícones na web, que representam a professora no mundo digital bem como remetem a aplicativos e redes sociais famosas. Crianças e jovens demonstram atração por uma interface mais lúdica. As cores, as formas irregulares, o uso de ícones e de signos respondem aos anseios juvenis sobre a modernização e as linguagens multissemióticas na escola.

É HORA DE INSERIR LINKS E HIPERLINKS!!



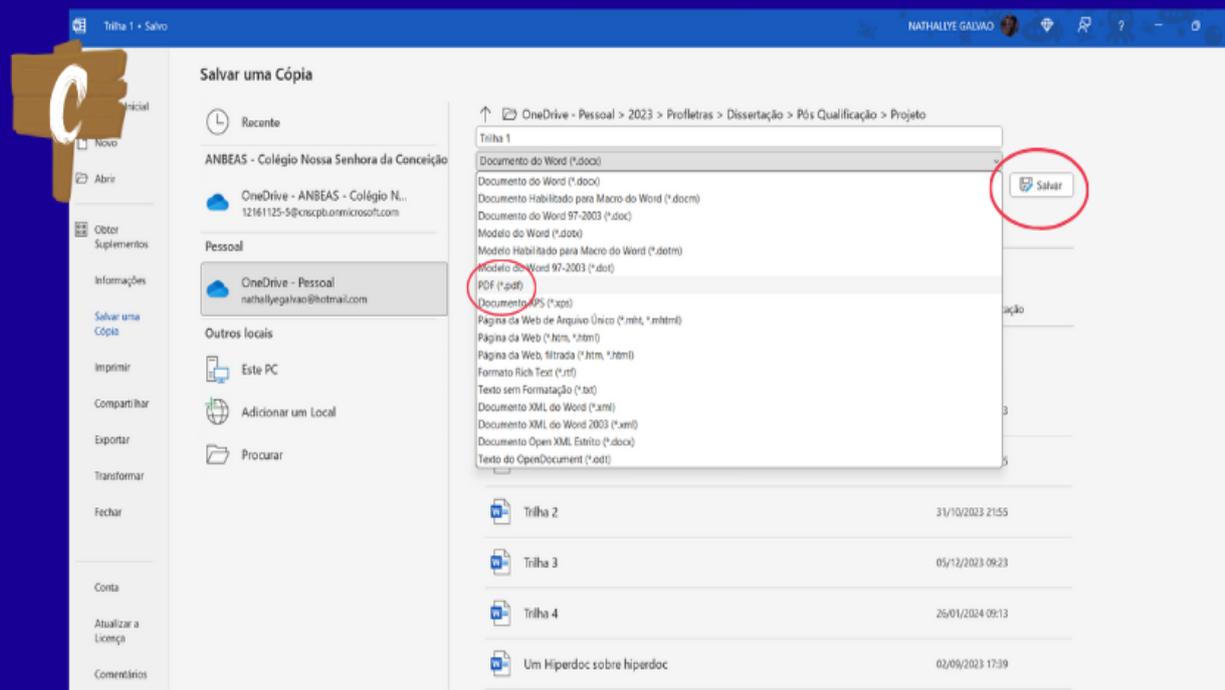
1º) Após colar o ícone no documento, clique com o botão direito em "link" e depois em "inserir link". Irá abrir uma nova janela, como no detalhe a seguir.



2º) Escolha entre as opções: se o seu arquivo estiver no seu computador, clique em "pasta atual"; se estiver em algum site ou página da internet, clique em "páginas navegadas"; ou, se o link que você deseja inserir for de um arquivo aberto por você, recentemente, clique em "arquivos recentes". Você também pode copiar o link do texto na web, clicando com o botão direito do mouse sobre imagens, vídeos, áudios e copiando a url para colar na barra de endereço (espaço em branco, na imagem). Por fim, clique em ok.

Repita o procedimento em todos os ícones e trechos de perguntas de comando que você deseja inserir links. Neste caso, você estará construindo âncoras, que estão indicadas graficamente por partes azuis e sublinhadas do texto. Veja um exemplo, no detalhe:





3º) Finalizadas as edições salve o seu projeto de hiperdocumento em PDF. Clique em arquivo, salvar uma cópia, abra o local de destino e selecione o PDF. Depois, clique em salvar. A sua trilha de aprendizagem em hiperdocumento está pronta para ser compartilhada.

A seguir, apresentamos um protótipo da técnica metodológica para você experimentar e aprender. Na versão digital do documento, você poderá clicar na imagem e acessar todos os recursos presentes no arquivo online. Aproveite!

Figura 4– O hiperdocumento na prática

Click Aqui

Um “hiperdoc” sobre os hiperdocumentos

*Uso para fins educativos é liberado, desde que com as devidas referências.

Você escolhe!

Assista a este vídeo
(Clique no ícone)

e/ou

2
Leia este texto

Registre suas reflexões:

Explore para aprender!

Escolha pelo menos 3 recursos para aprender sobre HIPERDOCS.

Clique [AQUI](#) para explorar diferentes recursos que explicam o que são os Hiperdocs.

À medida que você for explorando os recursos, escreva as suas descobertas [AQUI](#)

SIGA-ME!

Refleta e debata sobre as suas impressões:

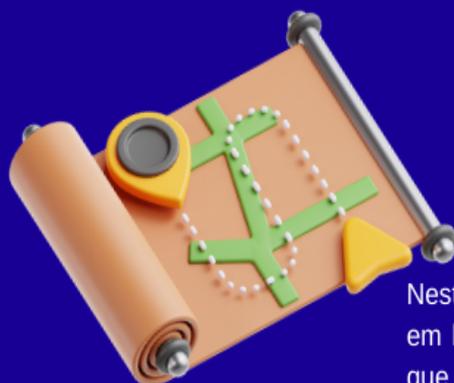
“Nós não aprendemos com a experiência por si só, aprendemos refletindo sobre a experiência.” -John Dewey

1. **PENSE** sobre sua experiência com o HiperDoc.
2. **Discuta com um colega** : **DESCREVA** o que percebeu sobre você mesmo como aprendiz.
3. **ESCREVA** suas reflexões [AQUI](#)

Elaborado e criado por Nathallye Galvão de Sousa Dantas, set. 2023.



Parte 2:
Trilhando e Explorando a
Língua Portuguesa



A proposta didático-pedagógica

Neste capítulo, iremos apresentar a sequência de trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos para o desenvolvimento da competência comunicativa que motivou a elaboração deste Caderno Pedagógico. Esta não é uma proposta acabada, visto que o docente precisa readequá-la ao seu público-alvo, aos seus próprios objetivos, assim como ao contexto de ensino.

A princípio, precisamos compreender que os processos pedagógicos são o cerne da educação e têm como meta principal promover a construção de conhecimento. Para tanto, “adotam como principal eixo articulador de suas atividades o desenvolvimento de projetos em busca de respostas a questões, que tenham significado para a própria vida e contexto dos aprendizes” (Almeida e Valente, 2012, p. 61). Buscando inserir ações que considerem a heterogeneidade dos indivíduos e motivem o contato e o manuseio crítico da língua, compreende-se que tais processos, na escola pública brasileira, com estrutura precária, recursos escassos e limitados, são viáveis com o acesso à internet e a disseminação das tecnologias móveis à medida que possibilitam o contato com textos multissemióticos em situações comunicativas reais, onde se desenvolvem as experiências, com potencial de interação, autoria e colaboração. Para desenvolver a pesquisa, parte-se então do princípio de Antunes (2003, p. 44), que pressupõe “um professor de português [...], além de educador, linguista e pesquisador [...], alguém que, com base em princípios teóricos, científicos e consistentes, observa os fatos da língua, pensa, reflete, levanta problemas e hipóteses sobre eles e reinventa sua forma de abordá-los, de explicitá-los ou explicá-los”.

Em consonância, com base em observações e exercitando a escuta dos jovens, tomando-se como objeto de estudo “os usos sociais da língua” (Antunes, 2003), optamos por adotar uma técnica de metodologia ativa, desenvolvendo quatro trilhas de aprendizagem que buscam ampliar as habilidades do aluno como sujeito interlocutor, que fala, ouve, escreve e lê textos com fluência. Dessa forma, compreendendo que todo ato comunicativo acontece por meio de gêneros textuais/discursivos e, por isso, o texto na prática discursiva é o ponto de partida para a análise, a compreensão, a criação e a produção de conhecimentos, elaboramos atividades que buscam envolver questões sobre a língua, especialmente sobre variações e adequação linguísticas. Logo, para melhor entendimento, apresenta-se o quadro-síntese do processo metodológico de intervenção:

Figura 4– Quadro-síntese do processo metodológico proposto para 9º Ano



Fonte: Elaboração Própria, 2023.

O uso das trilhas de aprendizagem em sala de aula, conforme Lima (2020, n.p.), “visam a oferecer aos alunos múltiplas formas de exposição a um conteúdo, múltiplas formas de expressão do entendimento que tiveram do mesmo e múltiplas formas de envolvimento com ele”. Tal ferramenta se torna uma estratégia viável para o professor que deseja otimizar e motivar o envolvimento do aluno bem como promover o aprendizado autônomo e protagonista. Para tanto, o professor deve considerar as preferências do público-alvo, adequando-as aos diferentes estilos de aprendizado, interesses e habilidades. Nesse caso, a nossa proposta de metodologia ativa e bifurcada está aliada ao hiperdocumento enquanto suporte metodológico acessível e de baixo custo, considerando claro que todos os estudantes dispõem de smartphones.

Em consonância, optamos por envolver uma turma do 9º Ano do Ensino Fundamental e, para tanto, pretendemos promover no aluno a prática da comunicação verbal fluente, adequada e relevante. Por isso, o conteúdo das atividades gira em torno das habilidades globais das Linguagens, englobando o falar, o ouvir, o ler e o escrever textos nas diversas variedades da língua portuguesa, desde que respeite a situação comunicativa, o objetivo de locução e os seus interlocutores.

Tematizando as trilhas de aprendizagem



Apresentamos a seguir, um breve quadro descritivo das etapas desenvolvidas durante a aplicação das trilhas de aprendizagem, envolvendo: apresentação do hiperdocumento, questionário diagnóstico e sociocultural e aplicação das trilhas. Para tanto, descrevemos objetivos e procedimentos que envolvem cada atividade proposta.

A temática da variação linguística, escolhida para ser abordada durante todo o processo de desenvolvimento das trilhas de aprendizagem, parte do trabalho com a língua em seu uso efetivo. Por isso, preconiza-se que o contato com diferentes variantes deve acontecer de forma contínua na sala de aula, não somente como conteúdo estanque em uma unidade temática do livro didático. Portanto, compreende-se que a aula de português deve se tornar aula de falar, de ouvir, de ler e de escrever, manuseando a língua de diferentes maneiras, ampliando o conhecimento é claro para contextos mais formais, seja na oralidade ou na escrita, em ambientes virtuais, ou não, promovendo o respeito, superando preconceitos e fortalecendo a competência comunicativa (CC).

Quadro 1- Apresentação Geral da Metodologia

Etapas	Descrição	Procedimentos
<p>Reconhecimento da técnica metodológica Parte I</p>	<ul style="list-style-type: none"> ·Despertando a curiosidade e partilhando opiniões sobre o hiperdocumento; ·Sensibilização para as trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos, estudando e descobrindo o hipertexto. 	<ul style="list-style-type: none"> ·Apresentação de um “Hiperdoc sobre os hiperdocumentos”, modelo prototípico; ·Realização de atividades de reconhecimento sobre os hiperdocs; Discussão sobre o recurso, questionamentos e dúvidas.

**Questionário
Diagnóstico e
Sociocultural
Parte II**

**Conhecendo o
público-alvo, suas
impressões e
anseios acerca das
aulas de língua
portuguesa e sobre
a língua em uso.**

- Aplicação de questionário para conhecimento sobre o perfil dos alunos, estabelecendo parâmetros; apreciação sobre as aulas de língua portuguesa;
- Diagnóstico sobre o conhecimento das variações linguísticas e do preconceito linguístico.

**Elaboração e
Aplicação das
Trilhas de
Aprendizagem em
Hiperdocumentos
Parte III**

·Elaborando quatro instrumentos através do resultado da etapa anterior. Leitura, escuta, fala e escrita de gêneros textuais/discursivos por meio de atividades bifurcadas.

- Organização da turma em grupos;
- Mediação das trilhas, apresentando os temas, direcionando os trabalhos e observando possíveis líderes que emergirem;
- Registro das avaliações em Grelha, instrumento proposto por Monteiro et. al. (2013).

Trilha de Aprendizagem I

- Revisando aspectos da língua, linguagem e fala.
- Estabelecendo similaridades e diferenças entre linguagens.

Praticando a oralidade, a escrita, a audição, a edição de vídeos e o mural virtual

- Lendo, falando, ouvindo, assistindo, analisando e escrevendo sobre o cinema mudo e as especificidades da linguagem não verbal;
- Revisando conceitos sobre variações linguísticas;
- Participando de atividades online;
- Editando o vídeo para a escrita e a oralidade; Apresentando para a turma e anotando sugestões.

Trilha de Aprendizagem II

- Aprofundando os conhecimentos sobre as variedades linguísticas.
- Aprendendo a trabalhar colaborativamente.

Praticando a oralidade formal por meio de debate.

- Revisando a trilha 1;
- Conhecendo a história da língua portuguesa para entender; variações linguísticas.
- Construção de linha do tempo;
- Avaliando o percurso; Lendo, falando, ouvindo e escrevendo em diferentes contextos.

**Trilha de
Aprendizagem III**

- Reconhecendo aspectos da oralidade.
- O gênero entrevista de emprego.
- O gênero conversação.
- Os efeitos de sentido.
- Textos orais formais e informais.
- O vlog de opinião.

- Revisando aspectos da língua falada e escrita;
- Analisando uma entrevista de emprego diferente;
- Compreendendo uma conversação;
- Transcrevendo textos orais;
- Planejando e participando do debate.

**Trilha de
Aprendizagem IV**

- Explorando gêneros textuais/discursivos que envolvam a língua viva.
- O curta-metragem
- O gênero reportagem.
- A carta-denúncia/ o vídeo denúncia. O reels e o meme.

- Legendando e dublando (releitura e reescritura) um vídeo da década de 1920;
- Lendo, falando, ouvindo e escrevendo textos diversos.
- Analisando escolhas comunicativas, efeitos de sentido, de ironia e humor, características dos gêneros em estudo etc.

Fonte: Elaboração própria, 2023.



Roteiro de Jornada



Nesta seção, você encontrará o planejamento e os passos a serem seguidos durante a aplicação das trilhas propostas. Vamos conhecer?

Parte I: Um hiperdoc sobre os hiperdocumentos

Duração: cerca de 135 minutos (três aulas – sendo duas geminadas)

Local: Sala de aula

Objetivos:

- Apresentar o hiperdocumento e suas funcionalidades, explorando o metalinguismo;
- Despertar a curiosidade;
- Motivar os estudantes ao uso de um recurso autônomo de metodologia ativa;
- Reconhecer as especificidades de um hiperdocumento;
- Discutir sobre as potencialidades e possíveis dúvidas acerca do hiperdocumento.

Procedimentos:

- Conversa informal apreciando, opinando e dirimindo dúvidas sobre o uso do hiperdocumento em sala de aula.
- Conhecimento prévio e apresentação acerca do suporte metodológico.
- Realização de atividades de reconhecimento do suporte.
- Discussão sobre pontos de vista diferentes e realização de questionamentos.
- Organização dos alunos: Sentados em semicírculos para conversa inicial e depois em duplas ou trios.

Recursos e/ou material necessário:

- Hiperdocumento; • Notebook; • Televisão • Internet; • Celular; • Caderno.

Referência da atividade oferecida para consultas posteriores:

Team Hyperdocs: Disponível em: [HYPERDOCS | Pearltrees](https://www.pearltrees.com/Hyperdocs). Acesso em: 08 ago. 2023.

Habilidades: (EF69LP07), (EF69LP25), (EF69LP26), (EF69LP32), (EF69LP33), (EF69AR35), (EF89LP30).



SUBSCRIBE

TRILHA DE APRENDIZAGEM I: Linguagem e Comunicação Humana

Duração: cerca de 180 minutos (quatro aulas)

Local: Sala de aula

Objetivos:

- Revisar conceitos sobre Linguagem, língua e fala.
- Reconhecer os tipos de linguagem.
- Conhecer Charlie Chaplin e o seu cinema mudo.
- Trabalhar coletivamente.
- Editar, legendar e dublar vídeos.
- Apresentar as produções.

Procedimentos:

- Leitura, vídeo e escuta sobre o cinema mudo.
- Revisão e análise sobre a linguagem utilizada no cinema mudo.
- Resolução de atividades de forma colaborativa e online.
- Dublagem, legendagem e edição de vídeo.
- Apresentação e apreciação das produções.

Organização dos alunos: Sentados, em duplas ou trios.

Recursos e/ou material necessário:

- Celular; • Notebook; • Hiperdocumentos; • Internet; • Televisão; • Caderno.

Referências da atividade oferecida para consultas posteriores:

Cinema mudo. Disponível em: [Cinema Mudo - InfoEscola](#). Acesso em: 18 set. 2023.

Canal Hugo Sousa [Vídeo]. Código, língua e linguagem: Parte 1. Disponível em: [Pronto, Português! - Código, língua e linguagem. \(parte 1\) - YouTube](#). Acesso em: 18 set. 2023.

Canal História Ilustrada. Charles Chaplin. Disponível em: [Descubra a genialidade de Charles Chaplin em três minutos de cinema mudo \(youtube.com\)](#). Acesso em: 18 set. 2023.

Habilidades: (EF69LP05), (EF69LP12),(EF05LP19), (EF69LP26), (EF69LP38), (EF69LP44), (EF69LP46), (EF69LP51), (EF69LP55), (EF69LP56), (EF89LP36), (EF08LP04).



TRILHA DE APRENDIZAGEM II: Usos e abusos da língua

Duração: cerca de 90 minutos (duas aulas geminadas)

Local: Sala de aula

Objetivos:

- Revisar os conceitos trabalhados na trilha de aprendizagem I.
- Conhecer a história da língua portuguesa.
- Entender os fatores de produção da variação linguística.
- Trabalhar coletivamente.
- Conhecer o gênero linha do tempo.
- Avaliar o aprendizado.
- Analisar situações de adequação e preconceito linguístico.
- Debater sobre questões polêmicas.

Procedimentos:

- Vídeo sobre a história da língua portuguesa.
- Revisão sobre linguagem e níveis de linguagem.
- Atividades abordando adequação e preconceito linguístico.
- Exploração de situações linguísticas que utilizam níveis de linguagem distintos.
- Manusear sotaques distintos do português brasileiro.
- Resolução de atividades de forma colaborativa, individual e online.
- Debate sobre preconceito linguístico.

Organização dos alunos: Sentados, em duplas ou trios.

Recursos e/ou material necessário:

- Celular; • Notebook; • Hiperdocumentos; • Internet; • Televisão; • Caderno.

Referências da atividade oferecida para consultas posteriores:

Canal O cronista [vídeo]. Origem da língua portuguesa. Disponível em: [Origem da Língua Portuguesa \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=...). Acesso em: 30 set. 2023.

Canal Onde eu clico [Vídeo]. A linha do tempo. Disponível em: [Duração: cerca de 180 minutos \(quatro aulas\)](https://www.youtube.com/watch?v=...)

Habilidades: (EF69LP05), (EF69LP13), (EF69LP29), (EF69LP55), (EF69LP56), (EF89LP02), (EF89LP03).



TRILHA DE APRENDIZAGEM III: Fala, garoto!

Duração: cerca de 180 minutos (duas aulas geminadas em dois dias de aula)

Local: Sala de aula

Objetivos:

- Revisar os conhecimentos sobre língua falada e língua escrita.
- Entender que o contexto condiciona o uso de variações linguísticas.
- Apreender que a fala varia assim como a escrita.
- Analisar atos de fala em situações linguísticas.
- Conhecer o gênero entrevista de emprego, o gênero conversação e o vlog de opinião.
- Transcrever um texto falado.
- Compreender como se processam as variedades formal e informal.
- Planejar e preparar-se previamente para um debate.

Procedimentos:

- Aula sobre fala e escrita em slides.
- Vídeo com uma entrevista de emprego diferenciada.
- Aula em podcast sobre fala e escrita.
- Análise sobre situações linguísticas de fala.
- Videoaula sobre variedade formal e informal.
- Leitura e vídeo sobre um vlog de opinião.
- Planejamento e organização de roteiro para debate.

Organização dos alunos: Sentados, em duplas ou trios.

Recursos e/ou material necessário:

- Celular; • Notebook; • Hiperdocumentos; • Internet; • Televisão; • Caderno.

Referências da atividade oferecida para consultas posteriores:

Canal Parafernália. Entrevista de Emprego. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Gjmdzz6lrDk>. Acesso em: 18 out. 2023.

Canal Superensino. Língua Falada e escrita. Disponível em: <https://youtu.be/8I2TYEycAFQ>. Acesso em: 18 set. 2023.

Habilidades: (EF69LP02) (EF69LP05), (EF69LP11), (EF69LP12), (EF69LP19), (EF69LP36), (EF69LP55), (EF69LP56).



TRILHA DE APRENDIZAGEM IV: Viva a língua viva!

Duração: cerca de 270 minutos (6h/aulas)

Local: Sala de aula

Objetivos:

- Produzir textos fluentes a partir de situações-problema.
- Usar as variações linguísticas conforme o contexto.
- Revisar e reescrever textos, adequando-os à linguagem escrita e oral, obedecendo os níveis de formalidade.
- Pesquisar e compilar histórias orais.
- Planejar apresentações.
- Retextualizar[1] um caso de horror em conto.
- Compreender os efeitos de sentido da ironia.
- Aprender a denunciar, argumentar e a contra-argumentar.

Procedimentos:

- Edição, planejamento e reescritura de textos orais e escritos.
- Pesquisa e gravação de casos dos familiares.
- Retextualização de texto oral em escrito.
- Análise sobre situações linguísticas de fala.
- Captando efeitos de sentido de gêneros discursivos próprios do ambiente digital.
- Produção de denúncia, oral, escrita e/ou digital.
- Planejamento e organização de roteiro para apresentação oral.

Organização dos alunos: Sentados, em duplas ou trios.

Recursos e/ou material necessário:

- Celular; • Notebook; • Hiperdocumento; • Internet; • Televisão; • Caderno.

Referências da atividade oferecida para consultas posteriores:

Canal História Ilustrada. Charlie Chaplin. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B3zoleXG-BE>. Acesso em: 20 out. 2023.

Blog do Professor Roberto Lauria. A carta-denúncia. Disponível em: <https://professorrobertolauria.blogspot.com/2011/12/carta-denuncia.html>. Acesso em: 20 out. 2023.

Site Política Cariri. Meme não fale do meu prefeito. Disponível em: <https://politicacariri.com.br/meme-nao-fale-do-meu-prefeito-nao-bomba-nas-redes-sociais-faltando-um-ano-para-as-eleicoes-municipais-confira/>. Acesso em: 20 out. 2023.

Habilidades: (EF69LP05), (EF69LP06), (EF69LP07), (EF69LP08), (EF69LP09), (EF69LP10), (EF69LP11), (EF69LP12), (EF69LP13), (EF69LP19), (EF69LP22), (EF69LP38), (EF69LP40), (EF69LP41), (EF69LP47), (EF69LP51), (EF69LP55), (EF69LP56), (EF89LP02), (EF89LP03), (EF89LP07),



Explorando itinerários



9^o Ano



Trilha 1: Linguagem e comunicação humana

"Seja um poliglota em sua própria língua." (Ivanildo Bechara)
*Uso para fins educativos e acadêmicos, desde que com as devidas referências.

Criado e elaborado por Nathallye Galvão, 28 set. 2023.

[Click Aqui](#)


Pra início de conversa...

A linguagem humana se caracteriza pelo emprego de elementos que representam ideias, informações ou realidades. Tais elementos são usados em situações de interação social, em que a comunicação entre os interlocutores prevê trocas e influências recíprocas. Nos processos de interação humana, estão envolvidas várias linguagens ou semioses: as visuais, que incluem as imagens estáticas e em movimento; as sonoras, que englobam a música, os ruídos etc.; as corporais, que abrangem gestos, danças etc.; e as verbais, que envolvem o uso de palavras oralizadas, escritas ou expressas de modo visual-motor, como Libras.

Siga atentamente as instruções desta trilha de aprendizagem para responder aos exercícios e discutir em sala de aula. Logo, basta clicar nos ícones para ler os textos e/ou realizar atividades, e nos botões "SOLTA O SOM", "VÍDEO" e "SAIBA MAIS" para acompanhar a discussão.

Se preferir...

Texto:  [SOLTA O SOM](#)

Video:  Aqui, você terá uma breve experiência com Charlie Chaplin, um ator genial do cinema mudo. Aproveite!

Atividade 1:

Anote suas impressões sobre o cinema mudo em seu caderno.

Não esqueça de analisar:

- 1- Qual a diferença desse filme para os de hoje?
- 2- Você compreendeu a mensagem da obra?
- 3- Você sentiu falta da linguagem oral para entender o filme?
- 4- O que é importante neste tipo de filmagem para que o telespectador consiga compreender a história?

A linguagem é construída de diferentes formas!

Atividade 2:

Você já participou de um mural virtual? É hora de produzir uma atividade em conjunto com os seus colegas: por meio do Padlet. Utilize os seus conhecimentos e criatividade para preenchê-lo. Você pode usar diferentes recursos.

Hora da Aula!

Saiba mais:  

O importante é comunicar...

Atividade 3:

BOM TRABALHO

Após compreender que há várias formas de comunicar algo, que tal voltar ao vídeo de Charlie Chaplin e tentar produzir legendas, ou até mesmo introduzir falas aos personagens, ou talvez usar outro código? Atenção! A criatividade será avaliada!

Atividade Final:

Apresente o texto construído com o seu grupo. Atenção à entonação e à pontuação. A professora irá analisar as técnicas, os recursos de escrita e os jogos de sentido empregados.



Click Aqui

Trilha 2:

9º Ano

Usos e abusos da língua

"Seja um poliglota em sua própria língua." (Ivanildo Bechara)

*Use para fins educativos é liberado, desde que com as devidas referências.

Criado e elaborado por Nathallye Galvão, 11 out. 2023.

Hora do bate-papo...

As linguagens humanas evoluem ao longo da história, portanto, a língua é uma construção humana e histórica. E, como tal, organiza a identidade dos seus usuários, pois é através da língua que adquirimos cultura, apreendemos valores, reconhecemos a nós mesmos e àqueles que nos rodeiam. Assim, é a língua que dá unidade e cultura a uma nação. Ou melhor, a língua é o elo que dá unidade, inclusive, a um grupo de nações. No entanto, cada um desses países apresenta aspectos próprios quanto ao uso daquele idioma. Voltemos para a nossa língua portuguesa, nós falamos o mesmo idioma que os portugueses de Portugal, não é mesmo? No entanto, quanta diferença! Eles têm um sotaque próprio, um vocabulário próprio e uma sintaxe própria. Essa diferença se dá por diversos fatores, principalmente porque uma língua viva é dinâmica e, por isso, está sujeita a variações, não existindo um padrão de língua considerado inferior.

Relembre e aprofunde seus conhecimentos



Aula 1

Saiba mais:



Vídeo 1:

Conheça um pouco da história da língua portuguesa para entender as muitas variantes de nossa língua.

Atividade 1:

Baseados no vídeo 1, construam, de modo colaborativo, uma linha do tempo contando a história da língua portuguesa: desde sua origem até a chegada no Brasil.

A língua não é única, ela varia... observe:

No dia a dia



Na música



Nas redes sociais



Solta o som!



Atenção ao debate!



ou

**Atividade 3:**

Leia a transcrição de um depoimento sobre o pernambucês da professora Nelly Carvalho, da Universidade Federal de Pernambuco. Em seguida, responda às perguntas no seu caderno.



Click Aqui



Trilha 3: Fala, garoto!

9º Ano



"Seja um poliglota em sua própria língua." (Ivanildo Bechara)

*Uso para fins educativos é liberado, desde que com as devidas referências.

Criado e elaborado por Nathallye Galvão, 20 out.

Bate-papo da hora!

Nesta terceira trilha de aprendizagem, iremos aprofundar os nossos estudos sobre variação linguística, tratando de um tipo específico de variante: as diferenças entre as modalidades falada e escrita da língua. Observaremos como o contexto de produção condiciona, por exemplo, a seleção vocabular, a recorrência de repetições, a estruturação dos enunciados... para tanto, devemos entender que os textos podem se concretizar ora se aproximando do polo da fala (como, por exemplo, um bilhete doméstico ou uma conversa no MSN), ora se aproximando do polo da escrita (como uma conferência). Portanto, "fala e escrita constituem duas possibilidades de uso da língua que utilizam o mesmo sistema linguístico e que, apesar de possuírem características próprias, não devem ser vistas de forma dicotômica". Vamos então estudar estas questões na prática!



Aula 1



Video 1:

Assista a um vídeo bem-humorado sobre uma entrevista de emprego.

Solfa o som!

Ouça o podcast para entender melhor a proposta.

Atividade 1:

Responda no caderno:

- 1- Sobre o contexto situacional do vídeo 1:
 - a) Qual o gênero textual/discursivo em análise?
 - b) Trata-se de um contexto mais formal ou informal?
 - c) Por que o entrevistador se sente notadamente desconfortável em chamar o entrevistado de Beto?
 - d) Com base no conteúdo e na linguagem, você considera que a linguagem do entrevistado está adequada à situação comunicativa?

- 2- Sobre o podcast, comente sintetizando as principais ideias defendidas pelo professor.

Atividade 2:



Responda de forma online, clique no ícone.

Saiba mais:

3 Leitura:

Leia e observe as particularidades apresentadas pelo gênero conversação, que é planejado em um tempo curtíssimo e organizado em turnos. Ao ser transcrito, deve apresentar marcas que são características próprias da oralidade.



Aula 2

Assista a videoaula sobre variedade formal e informal

E quando a oralidade necessita de um planejamento prévio?!

Saiba mais:



Video 2:

Assista a um vlog de opinião do Canal Jout Jout Prazer

Atividade 3:



Acesse o Roteiro e prepare-se para o Debate!

3/4



Click Aqui

Trilha 4:

Viva a Língua Viva!

"Seja um poliglota em sua própria língua." (Ivanildo Bechara)

*Uso para fins educativos é liberado, desde que com as devidas referências.

Criado e elaborado por Nathallye Galvão, 18 out.



9º Ano



Solta a língua!

Olá, pessoal! Chegamos finalmente à quarta e última trilha de aprendizagem desta sequência de atividades sobre as variedades linguísticas. Neste percurso, focamos nossa atenção nas **COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS**, estudando a capacidade de os(as) usuários(as) da língua produzir e compreender textos orais, escritos e multissemióticos nas diferentes situações concretas de comunicação. Logo, podemos sintetizar estas últimas atividades na palavra "produção textual". Nelas, vocês devem sistematizar o conhecimento adquirido e praticar a língua portuguesa de acordo com o objetivo comunicativo, com o público-alvo e levando em conta o contexto de uso. Simbora!

Atividade 1

Hora da reescritura!

Video 1:



Aqui você pode relembrar o vídeo do gênio Charlie Chaplin

Na trilha de aprendizagem 1, você foi desafiado a dublar e/ou legendar o vídeo de Chaplin. Retome a atividade, faça as adequações necessárias à linguagem escrita e oral, usando as estratégias aprendidas.

Atividade 2

Imagine que você é o personagem do vídeo, que passou por todos aqueles apuros... você precisa denunciar a falta de segurança no circo para o delegado da cidade... Como você faria? Escreva uma carta-denúncia ou faça uma vídeo-denúncia...

Click Aqui

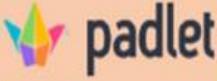
Atividade 3

Hora da Pesquisa!

Clique na imagem e assista a um reels do Instagram... serviu de inspiração? Traga histórias como essas para a sala de aula... 🍿



Salve sua pesquisa no...



Prepare a sua apresentação!

Retextualize!

Reescreva a história oral em formato de conto. Escreva-o em seu caderno.

Atividade 4

Video:



A ironia é uma figura de linguagem muito usada em nosso dia a dia. Explique os efeitos de sentido que ela produz no vídeo.

Atividade 5

O meme "não fale do meu prefeito/governador" tem bombado nas redes sociais... Utilize este meme para denunciar, em tom de reportagem, algo que não vai tão bem em nossa escola.







Parte 3: Avaliando o Percurso



A chegada!

Nesta proposta, o momento de avaliar é simultâneo à coleta de dados. E, no cume de cada percurso, isto é, observando a elaboração e o resultado das atividades, avaliando as produções textuais e as apresentações, podemos analisar avanços como também apontar lacunas e/ou fragilidades na aprendizagem dos estudantes.

Em consonância, cabe ressaltar que a avaliação precisa ocorrer de forma contínua com o desenvolvimento de cada trilha, principalmente visando adequar o conteúdo às necessidades da turma, servindo inevitavelmente à elaboração do próximo recurso. Neste caso, os dados são coletados e analisados simultaneamente. Assim, podemos enumerar fases importantes para a análise dos resultados:

I- Inicie com a aplicação de um questionário diagnóstico e sociocultural, com vistas a conhecer o teu público: os dados coletados devem ser agrupados e comparados, de modo que semelhanças e divergências captadas sirvam para direcionar a elaboração da técnica metodológica para a turma. Também é importante salientar que as trilhas são passíveis de mudanças e aceitam adequações, caso sejam necessárias, à medida que são elaboradas de acordo com as impressões do professor sobre o comportamento dos estudantes (Bacich et al., 2018).

II- Elabore as trilhas obedecendo a níveis: por ser uma metodologia bifurcada e híbrida, durante a execução das trilhas, nas aulas de língua portuguesa, os estudantes devem ser desafiados a manusearem a língua em uso em gêneros discursivos/textuais, que utilizem variantes e níveis de linguagem distintos, sempre do mais simples ao mais complexo, em situações práticas de uso da língua.

III- Durante a consecução das trilhas: o professor mediador circula entre os grupos, observa os estudantes, tira dúvidas e faz anotações pertinentes, a serem debatidas em momentos de debates e troca de experiências. Neste caso, as atividades, as análises e as produções podem ocorrer na própria sala de aula, preferencialmente, como também no laboratório de informática (a escolha do local dependerá da disponibilidade da estrutura física da Unidade de Ensino), ou simplesmente estender-se até a casa dos estudantes, respeitando as fases mais intimistas e de reflexão.

IV- Delimite os dados a serem coletados: de acordo com os objetivos de cada atividade, estabeleça previamente pontos a serem observados, tais como participação, envolvimento e engajamento dos envolvidos.

V- Atente-se para o que é dito e expressado: durante a resolução das questões propostas, os estudantes costumam compartilhar suas impressões e dificuldades sobre a técnica metodológica, tanto durante as aulas como nos debates. Esteja sempre atento!

VI- Aliando a metodologia às potencialidades das NTICs, você obtém feedbacks precisos sobre o processo de aprendizagem de seus estudantes: há diversos aplicativos, sites, games educativos que fornecem relatório avaliativo sobre o desempenho de cada aluno. Explore-os!

VII- Para estabelecer critérios avaliativos, uma boa ferramenta é utilizar rubricas: compreendendo-as como um instrumento de avaliação desenhado em forma de tabela ou de grade, composto por linhas, que indicam as habilidades que o professor espera que os alunos aprimorem em determinada tarefa; e colunas, que descrevem os níveis de desempenho e quais são os critérios necessários para atingir cada um deles, que orienta objetivamente o docente e também o aluno sobre os pontos a serem avaliados. Nesse caso, tais parâmetros devem ser apresentados antes do início de cada trilha de aprendizagem e os estudantes devem estar cientes sobre os pontos que irão ser avaliados. Logo, entendemos que fornecer feedbacks formativos ao longo do processo torna-se mais importante do que apenas apontar erros em uma escala numérica.

VIII- Os alunos devem executar projetos para resolver problemas reais ou simulados, permitindo um processo avaliativo mais voltado à prática e à autoavaliação: assim, além do produto ou solução final, o professor obtém dados examinando o engajamento, a participação e a aquisição de habilidades comportamentais durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

Durante a consecução das trilhas, o docente observa elementos linguísticos usados pelos estudantes, de modo a traçar rotas para a tomada de decisão. Consoante, o hiperdocumento é concebido como um suporte hipertextual para a proposta, tornando-se um instrumento de experimentação e de orientação às etapas de motivação, de organização de dados e de informações, necessárias à construção do conhecimento individual e coletivo, servindo ao estreitamento das relações autor-texto-leitor, reforçando a construção de um usuário competente da língua, visto que se concretiza como um recurso pedagógico inovador de apresentação textual, de conteúdos e de atividades, visando desenvolver a competência comunicativa, o protagonismo e a autonomia estudantil do leitor ubíquo (Santaella, 2013).



Como a meta principal desta sequência de trilhas proposta é o desenvolvimento da competência comunicativa, adequamos uma Grelha de Registros da Competência Comunicativa Oral, proposta por Monteiro *et al.* (2013) para acompanhar e avaliar as habilidades estudantis. Assim, apresentamos a seguir o instrumento de avaliação, passível de adequações, bem como os indicadores de avaliação.

Grelha de Registro de Observação e Avaliação da Competência Comunicativa Oral

AAO LEC 190 29... / 20 _____ ESCOLA: _____ AAO _____ TURMA: _____

Habilidade discursiva - produção oral | Exposição

N.º	Nome do Aluno/Código do aluno	Comunicação verbal 60%					SUBTOTAL	Comunicação paraverbal 30%				SUBTOTAL	Comunicação não verbal 10%			SUBTOTAL	TOTAL	Apreciação qualitativa global do desempenho
		Conteúdo da fala	Vocabulário (riqueza e diversidade)	Argumentação (profundeza)	Coerência discursiva (estrutura)	Respeito pelas opiniões		Clareza discursiva	Expressividade	Tom de voz	Fluência discursiva		Olhar	Gestos	Postura corporal			
1							0					0				0,0	0	FRACO
2							0					0				0,0	0	FRACO
3							0					0				0,0	0	FRACO
4							0					0				0,0	0	FRACO
5							0					0				0,0	0	FRACO
6							0					0				0,0	0	FRACO
7							0					0				0,0	0	FRACO
8							0					0				0,0	0	FRACO
9							0					0				0,0	0	FRACO
10							0					0				0,0	0	FRACO
11							0					0				0,0	0	FRACO
12							0					0				0,0	0	FRACO
13							0					0				0,0	0	FRACO
14							0					0				0,0	0	FRACO
15							0					0				0,0	0	FRACO
16							0					0				0,0	0	FRACO
17							0					0				0,0	0	FRACO
18							0					0				0,0	0	FRACO
19							0					0				0,0	0	FRACO
20							0					0				0,0	0	FRACO
21							0					0				0,0	0	FRACO
22							0					0				0,0	0	FRACO

Click Aqui



HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO VERBAL		CONHECIMENTO DO TEMA	
		Nível	Descrição
HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO VERBAL	CONHECIMENTO DO TEMA	5	Mostra integralmente ser conhecedor do tema.
		4	<i>Nível intermédio</i>
		3	Mostra parcialmente ser conhecedor do tema
		2	<i>Nível intermédio</i>
		1	Demonstra conhecimento insuficiente do tema
	VOCABULÁRIO	5	Utiliza vocabulário diversificado e adequado, procedendo a uma seleção intencional de vocabulário para expressar a sua opinião.
		4	<i>Nível intermédio</i>
		3	Utiliza vocabulário adequado mas comum e com algumas confusões pontuais
		2	<i>Nível intermédio</i>
		1	Utiliza vocabulário restrito e redundante, recorrendo sistematicamente a lugares-comuns, com prejuízo da comunicação.
	ARGUMENTAÇÃO	5	Manifesta, de forma inequívoca, um ponto de vista sobre o tema, produzindo um discurso coerente, com informação pertinente, com progressão temática evidente, com abertura, desenvolvimento e conclusão adequadas.
		4	<i>Nível intermédio</i>
		3	Produz uma comunicação que respeita parcialmente os tópicos anteriores, com alguns desvios e alguma ambiguidade, produzindo um discurso globalmente coerente com lacunas ou algumas insuficiências que não afetam a lógica do conjunto.
		2	<i>Nível intermédio</i>
		1	Produz um texto oral que desrespeita quase totalmente os tópicos dados, produzindo um discurso inconsistente com informação ambígua e confusa.
	COERÊNCIA	5	Produz uma comunicação bem estruturada e articulada, recorrendo sistematicamente a articuladores de discurso variados e adequados (ex. causa, explicação, oposição), assegurando a manutenção de cadeias de referência (ex. substituição nominal e pronominal).
		4	<i>Nível intermédio</i>
		3	Produz um texto bem estruturado e articulado, de forma satisfatória, recorrendo assisticamente a variados articuladores de discurso, assegurando com alguma descontinuidade a manutenção de cadeias de referência.
		2	<i>Nível intermédio</i>
		1	Produz um texto oral sem estruturação aparente, organizando-o de forma muito elementar, gerador de interferências na comunicação.
RESPEITO PELAS OPINIÕES	5	Respeita, integralmente, as opiniões e críticas proferidas pelos colegas/audiência. Cooperar e responde com cortesia, de forma adequada.	
	4	<i>Nível intermédio</i>	
	3	Respeita parcialmente, ouve e responde, mas de forma vaga.	
	2	<i>Nível intermédio</i>	
	1	Não aceita as opiniões dos outros.	

Click Aquí



Click Aquí



HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO PARAVERBAL	CLAREZA DISCURSIVA	5	Produz um discurso de forma clara, objetiva e inequívoca.
		4	<i>Nível intermédio</i>
		3	Produz um discurso, com alguma clareza e de forma vaga, mas não prejudica a mensagem veiculada.
		2	<i>Nível intermédio</i>
		1	Produz um discurso oral confuso e indiscernível.
	EXPRESSIVIDADE	5	Confere expressividade ao discurso, transparecendo expressões e atitudes totalmente adequadas à mensagem veiculada e ao tipo de comunicação.
		4	<i>Nível intermédio</i>
		3	Confere alguma expressividade ao seu discurso, porém revela-se, por vezes, "apático", "desmotivado", "indiferente".
		2	<i>Nível intermédio</i>
		1	Não confere qualquer expressividade ao seu discurso, revelando-se "monótono" e "desmotivador".
	TOM DE VOZ	5	Projeta a voz de forma totalmente adequada ao tipo de discurso e audiência (ex. entatizando o que é relevante).
		4	<i>Nível intermédio</i>
		3	Adequa a voz ao tipo de discurso e audiência, porém usa um tom de voz monocórdico.
		2	<i>Nível intermédio</i>
		1	Utiliza um tom de voz inadequado ao tipo de discurso e audiência (ex. inaudível)
	RITMO	5	Empreende um ritmo discursivo totalmente adequado ao discurso, dinâmico e contrastante, captando a atenção da audiência
		4	<i>Nível intermédio</i>
		3	Empreende um ritmo adequado, com algum dinamismo, captando, pontualmente, a atenção da audiência.
		2	<i>Nível intermédio</i>
		1	Ritmo totalmente inadequado e estático que conduz à dispersão da audiência



Click Aquí

HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO NÃO-VERBAL	OLHAR	5	Projeta um olhar abrangente, natural, dirigido aos colegas e professores, demonstrando confiança e interesse.
		4	<i>Nível intermédio</i>
		3	Projeta um olhar natural, "enfrentando" esporadicamente os colegas e professores.
		2	<i>Nível intermédio</i>
		1	Não dirige o olhar à sua audiência, focando-se num ponto, por ex. teto, chão...
	GESTOS	5	Recorre com naturalidade a gestos, como complemento à comunicação verbal.
		4	<i>Nível intermédio</i>
		3	Recorre, com alguma frequência, a gestos, porém com pouca naturalidade.
		2	<i>Nível intermédio</i>
		1	Não acompanha o seu discurso com gestos.
	POSTURA CORPORAL	5	Manifesta uma postura correta, dinâmica e adequada ao longo do discurso.
		4	<i>Nível intermédio</i>
		3	Manifesta uma postura parcialmente correta, colocando, por vezes, as mãos nos bolsos, encostando-se ao quadro ...
		2	<i>Nível intermédio</i>
		1	Manifesta uma postura incorreta e passiva ao longo do discurso, por ex. braços cruzados, mãos nos bolsos.



Referências

AGUIAR, Maycon Silva; SANTOS, Leonor Werneck dos. (Orgs.) Ensino de Língua Portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI. In: **Revista Policromias**, Ano IV, dez. 2019.

ALCÂNTARA, Elisa F. S. (Org.) **Inovação e renovação acadêmica: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas**. Volta Redonda, RJ: FERP, 2020.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. In: **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, nº 3, p. 57-82, 2012. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 24 jan. 2024.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Orgs.) **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACKES, D. S. Vivência teórico-prática inovadora no ensino. In: **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, v. 16, n. 3, p. 597-602, 2012.

BAKHTIN, M (1992). **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BOLACHA, Edith; AMADOR, Filomena. Organização do conhecimento, construção de hiperdocumentos e ensino das ciências da terra. In: **Investigações em Ensino de Ciências**. V8(1), pp. 31-52, 2003.

BONINI, Adair. **Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações**. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, nº 11, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982011000300005>. Acesso em: 28 mai. 2023.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?:** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística.** Brasília: Ed. Brasiliense, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax.** Cambridge: MIT Press, 1965.

COSCARELLI, C. V. Os dons do hipertexto. In: **Revista Littera: Linguística e Literatura**, ano IV, nº 4, p.7-19, 2006.

DELORS, J., et. al. Educação: Um tesouro a descobrir. In: **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** Editora Cortez/MEC, Brasília: Ed. Cortez/Mec, 1996.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 26 mai. 2023.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** Joice Elias Costa (Trad.) 3ª ed. Porto Alegre, Artemed, 2009.

FORTES, Renata Pontin de Mattos. **Análise e avaliação de hiperdocumentos: uma abordagem baseada na representação estrutural.** Tese Doutorado (Instituto de Física de São Carlos). São Carlos: 1996. 179p. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/76/76132/tde-16032015-143345/pt-br.php>. Acesso em: 27 mai. 2023.

FREIRE, Paulo (1967). **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Menus e Trilhas de Aprendizagem: caminhos possíveis.** Disponível em: [DEMONSTRAÇÃO DE COMPREENSÃO | Menus & Trilhas - Apresentações Google](#). Acesso em: 26 mai. 2023.

GERALDI, J. W. Labuta da fala, labuta de leitura, labuta de escrita. In: Coelho (org.) **Língua Materna nas séries iniciais do ensino fundamental – de concepções e de suas práticas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GIL, Antonio Carlos. (1946). **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2011, 141p.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/IEL/Unicamp: 2005.

KOCH, Ingedore V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAPA, Andrea Brandão. Reflexões sobre a formação crítica em redes sociais. In: BERGMANN, Juliana; MARIONA, Grané. **La universidad en la nube**. A universidade na nuvem. Barcelona: LMI. Collección Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona. Barcelona, 2013.

LAPUENTE, María Jesús Lamarca. **Hipertexto**: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen. Tesis doctoral (Doctorado de la Universidad Complutense de Madrid) - Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2018. Disponível em: <http://www.hipertexto.info/>. Acesso em: 05 jul. 2022.

LEMOS, André. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. In: **Intercom**. XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2005.

LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 9ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2023.

LÉVY, Pierre (1956). **Cibercultura**. 2ª ed. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: ED 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 2003.

LIMA, Paulo Lúcio Scheffer. **Trilhas de Aprendizagem**. Simpósio, [S.l.], n. 8, mar. 2020. ISSN 2317-5974. Disponível em: <http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/simposio/article/view/2111>. Acesso em: 02 nov. 2022.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOPES, Patrícia; LIMA, Gercina Angela. Estratégias de Organização, Representação e Gestão de Trilhas de Aprendizagem: uma revisão sistemática de literatura. In: **Perspectivas em ciências da informação**, nº 2. Vol. 24. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/9sY8wHY966VgpgqJpppyLT5Md/#>. Acesso em: 26 mai. 2023.

MARAIA, Luciana Oliveira (Org.). **Tecnologias e educação: metodologias e estratégias para ações disruptivas**. Diadema: V&V Editora, 2022. (Coleção TecEdu)

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica**. Trab.Ling.Apl., Campinas, (30):39-79, Jul/Dez. 1997.

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: AZEREDO, J. C. de. (Org.). **Língua Portuguesa em debate**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 87-111.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MONTEIRO, Carla *et al.* Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: um estudo exploratório. In: **Revista Portuguesa de Educação**, 2013, Braga – Portugal, vol. 26, n. 2, Universidade do Minho: 2013, p. 111-138.

MOURA, Denilda. (Org.) **Leitura e escrita: a competência comunicativa**. Maceió - AL: UFAL, 2007.

MORAN, José Manuel. **As novas tecnologias pedagógicas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar e valorizar**. Salvador, SEC/IAT, 2022.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1989.

RAMOS, David Brito et. al. Trilhas de aprendizagem em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem: uma revisão sistemática da literatura. In: **Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE**, 2015.

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

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane (Orgs.). **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Vol. 19. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. (p. 15-36) (Coleção Explorando o Ensino).

ROJO, Roxane H. R.; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SÁ, Cristina Manuela; MESQUITA, Luciana. Representações de futuros professores sobre a educação global e a sua operacionalização no ensino da língua materna. In: **Revista Indagatio Didactica**. Vol. 10. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2018.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagem líquida na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013, 376p.

SANTAELLA, Lúcia. Desafios da ubiquidade para a educação. In: **Revista Ensino Superior Unicamp**. Especial Novas Mídias e o Ensino Superior. Curitiba: Kairós Edições, 2013, v. 1, p. 19-28.

SANTAELLA, Lucia. Leitor ubíquo e suas consequências para a educação. In: TORRES, Patrícia Lupion (Org.). **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. Curitiba: SENAR - PR., 2014. p. 27-44. Disponível em: < https://cdn.goconqr.com/uploads/media/pdf_media/23100200/8396885b-9c75-4df9-a976-64afa2fd69ed.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Organização e tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre fala e escrita: fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOARES, Magda B. Práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/ies/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SOARES, Magda. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

TAFNER, E. P., TOMELIN, J. F. e MÜLLER, R. B. Trilhas de aprendizagem: uma nova concepção nos ambientes virtuais de aprendizagem – AVA. In: **Anais Congresso Internacional de Educação a Distância**, 18. São Luís: 2012.

TRAVAGLIA, L. C. O que é um ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros? In: **I Simpósio Internacional de Ensino ed Língua Portuguesa**, 2011, Uberlândia, MG. Anais do SIELP. v.1, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 509-519.

TRAVAGLIA, L. C. *et al.* Gêneros orais: conceituação e caracterização. In: **Olhares & Trilhas**. EDUFU, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 12-24, jul./dez. 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. O que é inovação do/no ensino de língua portuguesa? In: BRAVIN, Ângela *et al.* (org.) **Anais do IV Seminário de Línguas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) – Ensino de Línguas e Inovação: convergências e divergências**. Rio de Janeiro/ Seropédica: UFRRJ, 2019, p. 7-28. Disponível em: <https://seminariodelinguas.wixsite.com/ufrrj/publicacao>. Acesso em: 21 abr. 23.

UNESCO, **Diretrizes políticas para a aprendizagem móvel**. Brasília, 2014, 45 p. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/singleview/news/diretrizes_de_politicas_da_unesco_para_a_aprendizagem_movel_pdf_only/#.VGy8YvnF9Po. Acesso em: 28 mai. 2023.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO E SOCIOCULTURAL

1



Universidade Estadual da Paraíba
Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa – PRPGP
Centro de Humanidades – Campus III
Coordenação do Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS
CNPJ: 12.671.814/0001-37

**QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO**

1. Qual o seu gênero?
 Masculino Feminino

2. Sua idade está compreendida entre:
 14 a 15 anos
 16 a 17 anos
 Mais de 18 anos

3. Quanto a sua cor, você se declara como uma pessoa:
 branca
 preta
 parda
 amarela
 prefere não dizer

4. Considerando a série que cursa atualmente, você é:
 Novato Repetente

5. Você se considera um aluno:
 Participativo
 Pouco participativo
 Muito participativo
 Prefiro não dizer

6. Você sempre estudou em escola pública?
 Sim Não

7. Você desenvolve as atividades com regularidade?
 Sim
 Não
 Às vezes
 Não realizo

8. Você compreende os assuntos trabalhados em sala:
 Com facilidade

- Com dificuldade
- Prefere não dizer

9. Você se considera um bom usuário da língua?

- Sim
- Não

10. Você já sentiu alguma dificuldade ao tentar se comunicar?

- Sim
- Não

Se sim, como? _____

11. As aulas de língua portuguesa te ajudam a entender e a usar a língua adequadamente?

- Sim
- Não

Justifique a sua resposta: _____

12. Considera as aulas de Língua Portuguesa importantes para sua formação?

- Sim
- Não

13. Que recursos seus professores costumam usar durante as aulas?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> livro didático | <input type="checkbox"/> caderno |
| <input type="checkbox"/> quadro branco | <input type="checkbox"/> material xerocado |
| <input type="checkbox"/> notebook | <input type="checkbox"/> celular |
| <input type="checkbox"/> televisão | <input type="checkbox"/> data show |

14. Como você deseja que fossem as suas aulas de língua portuguesa?

15. O que você acha da sua fala em relação à língua portuguesa?

- Boa
- Péssima
- Muito ruim
- Muito bom
- Excelente

16. Como você entende o que seus colegas falam?

- Facilmente
- Consigo entender algumas coisas
- Tenho dificuldades
- Entendo tudo, pois comunico-me muito bem.
- Só entendo aqueles que moram no mesmo bairro que eu.

17. Como você entende o que os seus professores falam?

- Facilmente
- Consigo entender algumas coisas
- Tenho dificuldades
- Entendo tudo, pois comunico-me muito bem.
- Só entendo aqueles que falam mais próximo da minha fala.

18. Os professores costumam fazer correções quanto a sua forma de falar?

- Sempre
- Às vezes
- Nunca fizeram
- Só quando estou conversando com meus colegas de intervalo
- Quase nunca

*Escreva algo que você falou e alguém te corrigiu- _____

19. Como você se sente quando alguém faz uma correção de algo que você falou?

- Péssimo
- Não ligo para estas coisas
- Muito bem, gosto quando alguém me corrige.
- Constrangido
- Envergonhado

20. Em sua opinião, o desrespeito com o seu modo de falar afeta o seu desenvolvimento em sala de aula?

- Sim Não

21. Você tem dificuldades em falar com alguém que mora na zona rural?

- Sempre
- Às vezes
- Não tenho, mas já tive
- Nunca
- Não tinha, mas agora tenho

22. Você já sentiu preconceito pelo seu jeito de falar?

- Sempre sofro
- Às vezes alguns riem pelo meu jeito de falar
- Nunca
- Às vezes sofro por não saber conseguir me expressar
- Domino muito bem a língua padrão

23. Você conhece alguém que tem medo de se expressar por medo de errar?

- Sim Não

4

24. Você acha que é necessário dominar o seu modo de falar, o qual você já está acostumado, com a forma padrão exigida pela escola?

() Sim

() Não

25. Será que apenas dominando a linguagem formal você será capaz de falar bem a língua portuguesa?

() Sim

() Não

Grata pela participação!

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> o espírito de liderança | <input type="checkbox"/> a passividade |
| <input type="checkbox"/> a autonomia | <input type="checkbox"/> a dependência do professor |
| <input type="checkbox"/> a pesquisa | <input type="checkbox"/> a resolução de problemas |
| <input type="checkbox"/> a motivação para os estudos | <input type="checkbox"/> a desmotivação |
| <input type="checkbox"/> o trabalho em equipe | <input type="checkbox"/> o trabalho individual |
| <input type="checkbox"/> o bom relacionamento professor-aluno | |
| <input type="checkbox"/> o mau relacionamento | |
| <input type="checkbox"/> o conhecimento sobre novas tecnologias | |
| <input type="checkbox"/> a curiosidade | |
| <input type="checkbox"/> a relação entre teoria e prática dos conteúdos | |

7- O uso do método proposto possibilitou:

- um melhor desempenho nos estudos.
- um desempenho ruim.
- não influenciou o meu desempenho.
- não consigo opinar.

8- O uso do celular nas aulas:

- motivou-me aos estudos.
- desmotivou-me aos estudos.
- tanto faz.
- não consigo opinar.

9- A proposta das trilhas de aprendizagem:

- melhorou o relacionamento com os colegas.
- piorou o relacionamento com os colegas.
- não observei mudanças neste quesito.

10-Agora, faça algum comentário ou observação adicional sobre a proposta:

Grata pela participação!

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA COM RECURSOS HUMANOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPGP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: APRENDIZAGEM PERSONALIZADA EM LÍNGUA PORTUGUESA: TRILHAS DE APRENDIZAGEM EM HIPERDOCUMENTOS DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Pesquisador: NATHALLYE GALVAO DE SOUSA DANTAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68114723.5.0000.5187

Instituição Proponente: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.076.947

Apresentação do Projeto:

O Projeto é intitulado "Aprendizagem personalizada em língua portuguesa: trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos desenvolvendo a competência comunicativa". O objetivo deste estudo é analisar as trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos como ferramenta metodológica complementar de desenvolvimento da competência comunicativa nas aulas de língua portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental. Tratar-se de uma pesquisa-ação, de natureza descritiva e abordagem qualitativa, ao desenvolver uma proposta de intervenção que alia as aulas de língua portuguesa às trilhas de aprendizagem em hiperdocumento, buscando explorar as potencialidades deste recurso tecnológico para potencializar a aquisição da competência comunicativa. O estudo será realizado com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, localizada no município de Itabaiana-PB. Para tanto, a metodologia agrupará quatro etapas principais: iniciando-se pela apresentação do recurso e da proposta de trabalho; aplicando um questionário diagnóstico para os estudantes sobre o ensino de língua portuguesa e o conhecimento sobre as variações da língua; usando o instrumento proposto em pelo menos uma hora/aula na semana, por dois meses; aplicando, por último, um questionário avaliativo sobre a aceitação da proposta. Além disso, propor-se-á, como produto, um caderno pedagógico, reconstruindo os passos para a elaboração da trilha pedagógica em hiperdocumento, apresentando a rota e definindo estratégias de aproveitamento da ferramenta como recurso

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPGP



Continuação do Parecer: 6.076.947

pedagógico complementar ao livro didático.

Objetivo da Pesquisa:

LÊ-SE:

Objetivo Geral

Analisar as trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos como ferramenta metodológica complementar de desenvolvimento da competência comunicativa (CC) nas aulas de língua portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental.

Objetivos Específicos

- Diagnosticar o conhecimento sobre língua, linguagem e fala e as preferências sobre as variedades cultas e de prestígio na escola;
- Inserir as trilhas de aprendizagem em hiperdocumentos como recurso/suporte pedagógico complementar à aprendizagem personalizada da competência comunicativa;
- Entender que usamos gêneros textuais/discursivos relativamente estáveis para nos comunicar e que a escolha do gênero depende da esfera comunicativa, das necessidades temáticas, dos interlocutores e da vontade do autor;
- Interagir competentemente em contextos orais, escritos e digitais.
- Produzir um Caderno Pedagógico de apoio ao trabalho docente a partir da proposta desta pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

LÊ-SE:

Riscos:

Conforme a Resolução 466/12, a pesquisa apresenta RISCO MÍNIMO, uma vez que o estudo emprega atividades e materiais didáticos e paradidáticos previamente selecionados e analisados pelo docente, de modo que estão concernentes e adequados ao ambiente escolar e ao público-alvo da proposta de intervenção do 9º Ano do Ensino Fundamental, dentre os quais destaca-se leitura, interpretação, apresentação, discussão e interação com os conteúdos. Nesse sentido, os possíveis riscos que a pesquisa oferece é nos campos psíquico, moral e social, uma vez que trata de um tema inovador, podendo suscitar polêmicas, haja vista que todas as etapas utilizarão o celular como suporte para o recurso do hiperdocumento, podendo haver também fragilidades no

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPGP



Continuação do Parecer: 6.076.947

âmbito da disponibilidade de dados móveis para os estudantes. No entanto, serão asseguradas as condições de acesso, acompanhamento, tratamento, caso se faça necessário, além de garantir o sigilo e o direito de interromper imediatamente a participação na pesquisa.

Benefícios:

Entre os benefícios que a pesquisa pode trazer, estamos cientes de que as atividades sistematizadas de leitura, oralidade e escrita podem contribuir para a formação linguística dos alunos, destacando as possibilidades de diversificação metodológica e de ensino nas aulas de língua portuguesa, uma vez que apresentar atividades sistematizadas de usos da língua em um hiperdocumento, um suporte hipertextual que guia e molda-se às especificidades de cada estudante, pode contribuir na formação da competência comunicativa e do protagonismo estudantil, além de atuar sobre a escrita e que tem o intento de fazê-los sentirem-se seguros para intervir na sociedade de maneira responsável e crítica. Ademais, corrobora para a minha formação docente, possibilitando experimentar e refletir de maneira crítica sobre a minha prática pedagógica e no cotidiano da sala de aula. Então, compromete-se com o máximo de benefícios, utilizando-se de métodos adequados para responder às questões apresentadas durante a pesquisa qualitativa. Neste sentido, a pesquisa assegura ao participante o retorno social contribuindo para melhorar as relações sociais e humanas e o letramento digital na escola e na comunidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está bem fundamentada, com objetivos coerentes, metodologia explicativa e viável. O projeto também apresenta relevância científica e social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram anexados e estão em conformidade com a Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

Recomendações:

Após o término da pesquisa, o pesquisador deverá apresentar o relatório final.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado, salvo melhor juízo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPGP



Continuação do Parecer: 6.076.947

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2101370.pdf	30/04/2023 15:56:17		Aceito
Outros	TCFV.pdf	30/04/2023 15:52:32	NATHALLYE GALVAO DE SOUSA DANTAS	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	30/04/2023 15:39:48	NATHALLYE GALVAO DE SOUSA DANTAS	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_6026058.pdf	30/04/2023 15:31:43	NATHALLYE GALVAO DE SOUSA DANTAS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	30/04/2023 15:26:59	NATHALLYE GALVAO DE SOUSA DANTAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	30/04/2023 15:25:15	NATHALLYE GALVAO DE SOUSA DANTAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	30/04/2023 15:24:37	NATHALLYE GALVAO DE SOUSA DANTAS	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto.docx	30/04/2023 15:22:10	NATHALLYE GALVAO DE SOUSA DANTAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.pdf	30/04/2023 15:20:29	NATHALLYE GALVAO DE SOUSA DANTAS	Aceito
Outros	MODELOTRILHA1.pdf	17/03/2023 18:37:36	NATHALLYE GALVAO DE SOUSA DANTAS	Aceito
Outros	GRELHA_DE_REGISTRO_CCO.pdf	17/03/2023 18:22:16	NATHALLYE GALVAO DE SOUSA DANTAS	Aceito
Outros	TCDA.pdf	17/03/2023 17:38:09	NATHALLYE GALVAO DE SOUSA DANTAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TAI.pdf	17/03/2023 16:24:43	NATHALLYE GALVAO DE SOUSA DANTAS	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	QUESTIONARIOI.pdf	17/03/2023 16:21:05	NATHALLYE GALVAO DE SOUSA DANTAS	Aceito
Orçamento	TCFP.pdf	17/03/2023	NATHALLYE	Aceito

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPGP



Continuação do Parecer: 6.076.947

Orçamento	TCFP.pdf	16:19:51	GALVAO DE SOUSA DANTAS	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_DE_CONCORDANCIA.pdf	17/03/2023 16:17:41	NATHALLYE GALVAO DE SOUSA DANTAS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TCPR.pdf	17/03/2023 16:14:12	NATHALLYE GALVAO DE SOUSA DANTAS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	17/03/2023 15:09:47	NATHALLYE GALVAO DE SOUSA DANTAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 24 de Maio de 2023

Assinado por:

Gabriela Maria Cavalcanti Costa
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

ANEXO B - GRELHA DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL

Grelha de Registo de Observação e Avaliação da Competência Comunicativa Oral

ANO LECTIVO 20__ / 20__

ESCOLA: _____

ANO ____ TURMA ____

Atividade discursiva - produção oral: Exposição

N.º	Nome do Aluno/Código do aluno	Comunicação verbal 60%					SUBTOTAL	Comunicação paraverbal 30%				SUBTOTAL	Comunicação não verbal 10%			SUBTOTAL	TOTAL	Apreciação qualitativa global do desempenho
		Conhecimento do tema	Vocabulário (riqueza e diversidade)	Argumentação pertinente	Coerência discursiva (estrutura)	Respeito pelas opiniões		Clareza discursiva	Expressividade	Tom de voz	Ritmo discursivo		Olhar	Gestos	Postura corporal			
1							0					0				0,0	0	FRACO
2							0					0				0,0	0	FRACO
3							0					0				0,0	0	FRACO
4							0					0				0,0	0	FRACO
5							0					0				0,0	0	FRACO
6							0					0				0,0	0	FRACO
7							0					0				0,0	0	FRACO
8							0					0				0,0	0	FRACO
9							0					0				0,0	0	FRACO
10							0					0				0,0	0	FRACO
11							0					0				0,0	0	FRACO
12							0					0				0,0	0	FRACO
13							0					0				0,0	0	FRACO
14							0					0				0,0	0	FRACO
15							0					0				0,0	0	FRACO
16							0					0				0,0	0	FRACO
17							0					0				0,0	0	FRACO
18							0					0				0,0	0	FRACO
19							0					0				0,0	0	FRACO
20							0					0				0,0	0	FRACO
21							0					0				0,0	0	FRACO
22							0					0				0,0	0	FRACO

Fonte: Monteiro *et al.*, 2013.

ANEXO C – INDICADORES DA GRELHA DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO DA CCO: COMPONENTE VERBAL

HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO VERBAL	CONHECIMENTO DO TEMA	5	Mostra integralmente ser conhecedor do tema.
		4	<i>Nível intermédio</i>
		3	Mostra parcialmente ser conhecedor do tema
		2	<i>Nível intermédio</i>
		1	Demonstra conhecimento insuficiente do tema
	VOCABULÁRIO	5	Utiliza vocabulário diversificado e adequado, procedendo a uma seleção intencional de vocabulário para expressar a sua opinião.
		4	<i>Nível intermédio</i>
		3	Utiliza vocabulário adequado mas comum e com algumas confusões pontuais
		2	<i>Nível intermédio</i>
		1	Utiliza vocabulário restrito e redundante, recorrendo sistematicamente a lugares-comuns, com prejuízo da comunicação.
	ARGUMENTAÇÃO	5	Manifesta, de forma inequívoca, um ponto de vista sobre o tema, produzindo um discurso coerente, com informação pertinente, com progressão temática evidente, com abertura, desenvolvimento e conclusão adequadas.
		4	<i>Nível intermédio</i>
		3	Produz uma comunicação que respeita parcialmente os tópicos anteriores, com alguns desvios e alguma ambiguidade, produzindo um discurso globalmente coerente com lacunas ou algumas insuficiências que não afetam a lógica do conjunto.
		2	<i>Nível intermédio</i>
		1	Produz um texto oral que desrespeita quase totalmente os tópicos dados, produzindo um discurso inconsistente com informação ambígua e confusa.
	COERÊNCIA	5	Produz uma comunicação bem estruturada e articulada, recorrendo sistematicamente a articuladores de discurso variados e adequados (ex. causa, explicação, oposição), assegurando a manutenção de cadeias de referência (ex. substituição nominal e pronominal).
		4	<i>Nível intermédio</i>
		3	Produz um texto bem estruturado e articulado, de forma satisfatória, recorrendo assystematicamente a variados articuladores de discurso, assegurando com alguma descontinuidade a manutenção de cadeias de referência.
		2	<i>Nível intermédio</i>
		1	Produz um texto oral sem estruturação aparente, organizando-o de forma muito elemental, gerador de interferências na comunicação.
RESPEITO PELAS OPINIÕES	5	Respeita, integralmente, as opiniões e críticas proferidas pelos colegas/audiência. Cooperar e responde com cortesia, de forma adequada.	
	4	<i>Nível intermédio</i>	
	3	Respeita parcialmente, ouve e responde, mas de forma vaga.	
	2	<i>Nível intermédio</i>	
	1	Não aceita as opiniões dos outros.	

Fonte: Monteiro et al. (2013).

ANEXO D – INDICADORES DA GRELHA DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO DA CCO: COMPONENTE PARAVERBAL

HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO PARAVERBAL	CLAREZA DISCURSIVA	5	Produz um discurso de forma clara, objetiva e inequívoca.
		4	<i>Nível intermédio</i>
		3	Produz um discurso, com alguma clareza e de forma vaga, mas não prejudica a mensagem veiculada.
		2	<i>Nível intermédio</i>
		1	Produz um discurso oral confuso e indiscernível.
	EXPRESSIVIDADE	5	Confere expressividade ao discurso, transparecendo expressões e atitudes totalmente adequadas à mensagem veiculada e ao tipo de comunicação.
		4	<i>Nível intermédio</i>
		3	Confere alguma expressividade ao seu discurso, porém revela-se, por vezes, "apático", "desmotivado", "indiferente".
		2	<i>Nível intermédio</i>
		1	Não confere qualquer expressividade ao seu discurso, revelando-se "monótono" e "desmotivador".
	TOM DE VOZ	5	Projeta a voz de forma totalmente adequada ao tipo de discurso e audiência (ex. enfatizando o que é relevante).
		4	<i>Nível intermédio</i>
		3	Adequa a voz ao tipo de discurso e audiência, porém usa um tom de voz monocórdico.
		2	<i>Nível intermédio</i>
		1	Utiliza um tom de voz inadequado ao tipo de discurso e audiência (ex. inaudível)
	RITMO	5	Empreende um ritmo discursivo totalmente adequado ao discurso, dinâmico e contrastante, captando a atenção da audiência
		4	<i>Nível intermédio</i>
		3	Empreende um ritmo adequado, com algum dinamismo, captando, pontualmente, a atenção da audiência.
		2	<i>Nível intermédio</i>
		1	Ritmo totalmente inadequado e estático que conduz à dispersão da audiência.

Fonte: Monteiro *et al.*, 2013.

ANEXO E – INDICADORES DA GRELHA DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO DA CCO: COMPONENTE NÃO-VERBAL

HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO NÃO-VERBAL	OLHAR	5	Projeta um olhar abrangente, natural, dirigido aos colegas e professores, demonstrando confiança e interesse.
		4	<i>Nível intermédio</i>
		3	Projeta um olhar natural, "enfrentando" esporadicamente os colegas e professores.
		2	<i>Nível intermédio</i>
		1	Não dirige o olhar à sua audiência, focando-se num ponto, por ex. teto, chão...
	GESTOS	5	Recorre com naturalidade a gestos, como complemento à comunicação verbal.
		4	<i>Nível intermédio</i>
		3	Recorre, com alguma frequência, a gestos, porém com pouca naturalidade.
		2	<i>Nível intermédio</i>
		1	Não acompanha o seu discurso com gestos.
	POSTURA CORPORAL	5	Manifesta uma postura correta, dinâmica e adequada ao longo do discurso.
		4	<i>Nível intermédio</i>
		3	Manifesta uma postura parcialmente correta, colocando, por vezes, as mãos nos bolsos, encostando-se ao quadro...
		1	Manifesta uma postura incorreta e passiva ao longo do discurso, por ex. braços cruzados, mãos nos bolsos.

Fonte: Monteiro *et al.*, 2013.

