

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS (DLCV)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

MARCELO AGLIO

Tecnologia digital como recurso de aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental: o programa “Aventuras Currículo+”

São Paulo
2019
VERSÃO CORRIGIDA

MARCELO AGLIO

Tecnologia digital como recurso de aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental: o programa “Aventuras Currículo+”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profletras, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Língua portuguesa.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Helena da Nóbrega

São Paulo

2019

VERSÃO CORRIGIDA

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

A269t Aglio, Marcelo
Tecnologia digital como recurso de aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental: o programa aventuras currículo+ / Marcelo Aglio ; orientadora Maria Helena da Nóbrega. - São Paulo, 2019.
180 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional.

1. Língua portuguesa. 2. Ensino fundamental. 3. Tecnologia digital. 4. Tecnologia educacional. 5. Letramento digital. I. da Nóbrega, Maria Helena, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância da orientadora

Nome do aluno: Marcelo Aglio

Data da defesa: 05/03/2020

Nome do Prof.a orientadora: Maria Helena da Nóbrega

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 15/04/2020.

Assinatura da Orientadora

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

AGLIO, Marcelo. **Tecnologia digital como recurso de aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental**: o programa "Aventuras Currículo+". Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Maria Helena da Nóbrega **Orientadora**

Julgamento _____ **Assinatura** _____

Prof. Dr. Álvaro Antônio Caretta **Instituição**: Unifesp

Julgamento _____ **Assinatura** _____

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Tinoco Cabral **Instituição**: USP Profletras

Julgamento _____ **Assinatura** _____

Prof.^a Dr.^a Ana Luiza Ramazzina Ghirardi **Instituição** Unifesp

Julgamento _____ **Assinatura** _____

Dedico este trabalho à mãe, Sueli, ao pai, Carlos, e à irmã, Suelen, com amor e gratidão, pela presença e suporte ao longo da vida. Sem vocês, sonhar não seria possível.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Maria Helena da Nóbrega, pelo apoio e excepcional bondade durante o processo de definição e orientação. O estímulo à criticidade fez e faz toda a diferença em meu processo de docência e pesquisa.

Às professoras do Profletras USP, pela inspiração e pelo exemplo vivo de acreditar na língua como instrumento de transformação.

Às colegas do Profletras USP, por dividirem as conquistas, alegrias e aflições. Todo este processo só foi mais leve e significativo por conta de estarmos unidas.

À Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, pela oportunidade de realização do curso.

À CAPES, pela concessão da bolsa de mestrado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

A cada um dos alunos da E.E. Prof.^a Priscila de Fátima Pinto, ao querido e eterno 6ºE, estendendo-se à comunidade da Vila Lucinda, palco de transformações a todos que por lá passam.

Aos colegas professores e equipe da E.E. Prof.^a Priscila de Fátima Pinto, por comprarem todos os dias o sonho de uma escola melhor.

A cada amigo e amiga, tanto de Itu, quanto da capital, que fez parte deste processo, seja ao ouvir um desabafo, seja ao oferecer estadia, seja ao partilhar de um momento de descontração. Vocês fazem a diferença.

“Qual foi o início disso tudo?
Quando foi que as engrenagens do
destino começaram a girar?
Talvez seja impossível de vislumbrar a
resposta agora,
Daqui das profundezas do fluxo do
tempo...
Mas, com certeza, naquela época,
Nós amamos a tantos, mas odiamos
muitos,
Nós machucamos os outros e fomos
machucados,
No entanto, mesmo assim, correremos
como o vento, enquanto nossas risadas
ecoavam, sob o céu cerúleo...”

(Poema da introdução do jogo eletrônico *Chrono Cross*, plataforma *Playstation*, produtora Squaresoft, 1999, traduzido do inglês.)

RESUMO

AGLIO, Marcelo. **Tecnologia digital como recurso de aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental**: o programa "Aventuras Currículo+". 2019. 219 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Esta dissertação de mestrado do programa Profletras tem como objetivo o estudo e pesquisa das tecnologias digitais da comunicação (TDIC) no contexto da aprendizagem de língua portuguesa, no ensino público. Para tanto, é analisada a história da tecnologia na sociedade além de seu uso para a educação. De modo a fundamentar a pesquisa em situação real, estuda-se um caso da aplicação do programa "Aventuras Currículo +" na E.E. Prof.^a Priscila de Fátima Pinto, em sala de recuperação intensiva de ciclo, no 6º ano do ensino fundamental. O professor-pesquisador analisa a programa "Aventuras Currículo +", suas estratégias para o ensino de língua portuguesa e seus gêneros textuais bem como pesquisa a possibilidade dos multiletramentos em uma plataforma que lida com a gamificação. Há também a reflexão se as atividades propostas pela plataforma são propícias ao desenvolvimento de jovens cidadãos produtores de textos, de modo a fornecer subsídios a professores da rede pública paulista no trabalho com a plataforma estendendo-se a professores de todo o país que estejam interessados em utilizar tecnologia digital na aula de língua portuguesa.

Palavras-chave: Tecnologia Digital, Língua Portuguesa, Multiletramentos, Aventura Currículo +.

ABSTRACT

AGLIO, Marcelo. **Digital technology as a Portuguese language learning resource in elementary school:** the program "Aventuras Curriculum +". 2019. 219 f. Dissertation (Master's degree) - Faculty of Philosophy, Letters and Human Sciences, University of São Paulo, São Paulo, 2015.

This Master thesis of the Profletras program aims to study and research digital communication technologies (TDIC) in the context of Portuguese language learning in public education. To this end, the history of technology in society is analyzed as well as its use for education. In order to substantiate the research in real situation, we study a case of the application of the tool "Adventures Curriculum +" in E.E. Prof. Priscila de Fátima Pinto, in intensive cycle recovery classroom, in the 6th grade of elementary school. The researcher-teacher analyzes the tool "Aventuras Currículo+" (Adventures Curriculum +), its strategies for the teaching of Portuguese language and its textual genres as well as researches the possibility of multiliteracies in a platform that deals with gamification. There is also a reflection on whether the activities proposed by the platform are conducive to the development of young text-producing citizens, so as to provide subsidies for teachers from the public schools in São Paulo to work with the tool, extending to teachers from all over the country who are interested in use digital technology in the Portuguese language class.

Keywords: Digital Technology, Portuguese Language, Multiliteracies, Aventuras Currículo +

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Idesp 2017 E.E. Prof. ^a Priscila de Fátima Pinto - Distribuição por níveis de desempenho	69
Imagem 2: Idesp 2017 E.E. Prof. ^a Priscila de Fátima Pinto - Indicadores da escola	70
Imagem 3: Idesp 2017 E.E. Prof. ^a Priscila de Fátima Pinto - Rede estadual	71
Imagem 4: Tela inicial do Projeto Aventuras Currículo +	87
Imagem 5: Painel de Acesso ao sistema	88
Imagem 6: Tela inicial do Projeto "Aventuras Currículo +" Língua Portuguesa - 6º e 7ºanos	89
Imagem 7: Barra lateral com indicação de todas as missões	90
Imagem 8: Missão 1 "O quarto Poder"	94
Imagem 9: Missão 2 "SOS Quadrinhos"	100
Imagem 10: HQ Níquel Náusea	101
Imagem 11: Missão 3 "Alma Penada"	109
Imagem 12: Missão 4 "Tremores e Aquecimentos"	112
Imagem 13: Missão 4 – Fase 1	113
Imagem 14: Missão 4 – Fase 2	114
Imagem 15: Missão 4 – Fase 3	115
Imagem 16: Missão 4 – Fase 3 (b)	116
Imagem 17 Missão 4 – Fase 4	117
Imagem 18: Tela inicial e vídeo de boas vindas	121
Imagem 19: Missão 1 "O quarto poder" - Conheça sua missão	124
Imagem 20: Fase 1: Impactos das Notícias	125
Imagem 21: Nível 1 - Orientações ao professor	126
Imagem 22: Nível 1 - Orientações ao professor (b)	126
Imagem 23: Sugestões de títulos ou manchetes	127
Imagem 24: Fase 2- Diferentes relatos de um fato - Orientações ao professor.	129

Imagem 25: Fase 2- Diferentes relatos de um fato - Orientações ao professor. (b)	129
Imagem 26: Fase 2 - Nível 1 - Questão 1	132
Imagem 27: Fase 2 - Nível 1 - Questão 2	133
Imagem 28: Fase 2 - Nível 1 - Questão 3	134
Imagem 29: Fase 2 - Nível 2 - Questão 1	135
Imagem 30: Fase 2 - Nível 2 - Questão 2	136
Imagem 31: Fase 2 - Nível 3 - Questão 1	137
Imagem 32: Fase 2 - Nível 3 - Questão 2	138
Imagem 33: Fase 2 - Nível 3 - Questão 3	139
Imagem 34: Fase 3- Texto de apoio	142
Imagem 35: Fase 3- Questão 1	143
Imagem 36: Fase 3- Questão 1	144
Imagem 37: Fase 4- atividade impressa entregue ao A1 (p. 1)	146
Imagem 38: Fase 4- atividade impressa entregue ao A1 (p.2)	147
Imagem 39: Fase 4- atividade impressa entregue ao A1 (p.3)	148
Imagem 40:Fase 4- atividade impressa entregue ao A1 (p.4)	151
Imagem 41:Fase 4- atividade impressa entregue ao A1 (p.5)	152
Imagem 42: Missão 1 - fase 5- atividade impressa entregue à dupla A3 e A7 (p.1)	155
Imagem 43: Missão 1 - fase 5- atividade impressa entregue à dupla A3 e A7 (p.2)	157
Imagem 44: Produção textual de A3 e A7	158
Imagem 45: Reescrita da produção textual de A3 e A7	159
Imagem 46: Produção textual de A6.	161
Imagem 47 Missão 1 - fase 5- atividade impressa entregue à dupla A3 e A7 (p.3)	163
Imagem 48: Folha de Serviços de A4	165
Imagem 49 Missão 3 "Alma Penada"	170
Imagem 50: Missão 4 – Fase 4	172

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

abr.	abril
ago.	agosto
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDHU	Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano
dez.	dezembro
DOE	Diário Oficial do Estado de São Paulo
E.E.	Escola Estadual
fev.	fevereiro
HQ	História em Quadrinhos
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
jan.	janeiro
jul.	julho
jun.	junho
LGBTQ+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Queer
mai.	maio
mar.	março
MEC	Ministério da Educação e Cultura
nov.	novembro
out.	outubro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Prof.	professor
Prof. ^a	professora
RC	classe de Recuperação Intensiva de Ciclo
RCI	classe de Recuperação Intensiva de Ciclo

SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
set.	setembro
SP	São Paulo (estado)
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. TECNOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS	25
1.1 O DESENVOLVIMENTO DA TECNOLOGIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	25
1.2 A TECNOLOGIA EDUCACIONAL	31
1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO E O USO DAS TDIC	39
2. APRENDER LÍNGUA PORTUGUESA NA CONTEMPORANEIDADE	45
2.1 A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA NA CONCEPÇÃO DOS PCN	45
2.1.1 <i>Os gêneros textuais</i>	47
2.2 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS	49
2.2.1 <i>O uso de "Aventuras Currículo +" como estratégia de multiletramentos</i>	49
2.2.1.1 <i>O letramento</i>	49
2.2.1.2 <i>Os novos e múltiplos letramentos</i>	53
2.2.1.3 <i>Do letramento aos multiletramentos: uma nova concepção</i>	54
2.2.2.4 <i>A Base nacional comum curricular e os multiletramentos</i>	59
3. CAPÍTULO IV: METODOLOGIA DA PESQUISA	63
3.1 ASPECTOS DA PESQUISA	63
3.2 A ESCOLA E OS SUJEITOS	67
3.2.1 <i>A escola estadual na periferia da cidade de Itu</i>	67
3.2.2 <i>Os sujeitos da Classe de Recuperação Intensiva de Ciclo - 6º ano</i>	72
3.2.2.1 <i>O 6º ano E</i>	72
4. CAPÍTULO V: O PROJETO "AVENTURAS CURRÍCULO +"	82
4.1. "AVENTURAS CURRÍCULO+" - LÍNGUA PORTUGUESA 6º E 7º ANOS	86
4.1.1 <i>A narrativa</i>	90
4.2 AS MISSÕES	91

4.2.1 Missão 1 - "O quarto Poder" - Gêneros textuais notícia e reportagem	92
4.2.2 Missão 2 - "SOS Quadrinhos" - Gêneros textuais história em quadrinhos e tira HQ	99
4.2.3 Missão 3 - "Alma Penada" - Gênero Textual contos de mistério e assombro	105
4.2.4 Missão 4 - "Tremores e aquecimentos" - Gêneros textuais da esfera jornalística e científica	111
4.3 DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO	118
4.3.1. Aulas 1 e 2	119
4.3.2 Aulas 3 e 4	120
4.3.3 Aulas 5 e 6	123
4.3.4 Aulas 7 e 8	125
4.3.5 Aulas 9 e 10	128
4.3.6 Aulas 11 e 12	131
4.3.7 Aulas 13 e 14	140
4.3.8 Aulas 15 e 16	144
4.3.9 Aulas 17 e 18	149
4.3.10 Aulas 19 e 20	153
4.3.11 Aulas 21 e 22	156
4.3.12 Aulas 23 e 24	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS	177

INTRODUÇÃO

O fazer da docência exige estudo, prática e reflexão sobre a prática. Na atual conjuntura político-social do país, não há como deixar de evocar Freire (1996) para auxiliar no início da presente dissertação. Em sua obra, *Pedagogia da Autonomia*, o Professor afirma que

somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (p.28)

A ideia freiriana é a de que, para ensinar, é necessária apreensão da realidade, pois o exercício pedagógico não está destituído de um fazer reflexivo. Tal fazer está intimamente ligado às transformações na sociedade e conseqüentemente nos indivíduos que a compõem. O professor é, então, peça fundamental na constatação dessas transformações, neste construir e reconstruir.

Seguindo esse norte, com abertura ao risco e à aventura do espírito, é que esta pesquisa se desenvolve, tendo, assim, um olhar para a realidade contemporânea da educação pública inserida em uma sociedade cada vez mais integrada, na qual o compartilhamento de informações assume um novo paradigma, por conta das novas tecnologias.

O advento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) é um marco de nosso tempo. Graças a elas, há uma revolução no comportamento humano, principalmente no que tange a comunicação, a computação e a mídia. As TDIC também podem ser consideradas como grandes aliadas no trabalho docente e no ensino de línguas.

Sujeito do processo educacional, o aluno da segunda década do século XXI não possui mais as mesmas demandas em relação aos alunos do começo do século, para Tezani (2017, p.299) é "(...) fundamental discutir com os alunos, nativos digitais, (...) sobre o uso das TDIC nas relações sociais e no processo de ensinar e aprender." Dessa forma, cabe à escola oferecer e integrar o estudante no contexto da tecnologia, de modo

a propiciar o acesso e o uso de ferramentas digitais que auxiliem o seu aprendizado.

A motivação para a escolha do tema da pesquisa, a tecnologia digital como recurso de aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental, parte das angústias e anseios do professor-pesquisador sobre qual é a melhor maneira de trabalhar com a tecnologia no ambiente escolar e em aulas de língua portuguesa, de modo a não somente suprir as defasagens na apreensão de competências e habilidades, mas também de integrar o aluno à sua aprendizagem, tornando-o um sujeito motivado a pesquisar e aprender de maneira autônoma.

A teoria dos multiletramentos está em voga no que concerne a estruturação de um currículo de língua portuguesa comum a todo o país. Segundo a pesquisadora, e uma das precursoras da teoria dos multiletramentos no Brasil, Roxane Rojo (2012),

são necessárias novas ferramentas - além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) - de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas:

- a. de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas;
- b. de análise crítica como receptor.

São necessários novos e multiletramentos” (p.21)

Pautada também na teoria dos multiletramentos, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) apregoa que há de se considerar os múltiplos e novos letramentos, oriundos de uma sociedade cada vez mais integrada às tecnologias digitais, e que usa de seu poder discursivo a possibilidade de transformação da realidade social à sua volta.

Tendo os princípios mencionados em vista, cabe analisar o cotidiano do aluno da escola pública paulista. Esta pesquisa aborda o contexto de uma escola estadual no interior do estado de São Paulo, situada na periferia da cidade de Itu, e traz também como fator motivador a possibilidade de transformação da realidade didático-pedagógica desta escola.

A Escola Estadual Prof.^a Priscila de Fátima Pinto está situada em um bairro periférico e economicamente desfavorecido. Na comunidade, grande

parte dos pais de alunos não concluiu a educação básica; os estudantes apresentam defasagens oriundas de fatores cognitivos, familiares e/ou sociais. Há pouco ou nenhum contato com a tecnologia objetivando o aprendizado - visto que a maioria dos *smartphones* e computadores pessoais são utilizados somente para o acesso às redes sociais.

Para Buckingham (2010, *apud*. Tezani, 2017, p.297) “tal situação advém de vivenciarmos na escola contemporânea práticas nas quais a tecnologia digital não é utilizada, enquanto fora dos muros escolares os alunos vivem num universo de exacerbação midiática”.

O professor-pesquisador motiva-se, então, em vista da importância do trabalho com as TDIC e com os multiletramentos, a buscar uma possibilidade de aula integrada às tecnologias e que seja de fácil e democrático acesso. Dessa forma, como referência da própria trajetória do professor-pesquisador na rede pública paulista, a estratégia escolhida é a de aplicar e analisar um objeto digital de aprendizagem oferecido a toda a rede pela própria secretaria.

O objetivo geral desta pesquisa é, então, descobrir se há efetividade no uso da plataforma digital oferecida pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo: “Aventuras Currículo +” como projeto de recuperação do currículo de língua portuguesa no contexto do 6º ano do ensino fundamental, em sala especial de recuperação intensiva de ciclo, estabelecida pela Resolução SE 53, de 2-10-2014, a qual dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais.

A Secretaria de Educação do estado de São Paulo (SEE), por meio do programa “Educação – Compromisso de São Paulo”, disponibiliza a todas as escolas da rede o programa “Aventuras Currículo+”, uma plataforma que, utilizando a gamificação, oportuniza ao aluno ser o protagonista de uma aventura digital e interativa, na qual ele faz escolhas, realiza leituras e produz textos integrados ao universo do jogo. O objetivo do “Aventuras Currículo+”, tanto na disciplina de língua portuguesa quanto na disciplina

de matemática, é atuar na recuperação de competências e habilidades não desenvolvidas ao longo da trajetória escolar, bem como oportunizar uma maneira divertida e motivadora ao aluno na aprendizagem da língua portuguesa.

A aplicação desse projeto exige uma série de fatores: infraestrutura tecnológica suficiente e em bom estado para a aplicação do programa (sala de informática, internet em banda larga, computadores propícios), formação continuada do professor (cursos, videoconferências e treinamentos), bem como o mais importante: motivação e interesse dos alunos em participar do programa.

Como o professor-pesquisador teve atribuída aulas de língua portuguesa em sala de recuperação intensiva de ciclo (RC), e já teve em anos anteriores contato com a plataforma "Aventuras Currículo +", notou-se uma oportunidade eficiente de combinar pesquisa e prática. A maior parte dos alunos da turma necessita de aulas de recuperação de língua portuguesa, no entanto os alunos anseiam por passar um tempo significativo e divertido na escola.

Aprender de forma integrada com as TDIC, configura-se como um paradigma a se explorar. O problema encontrado é o de que há pouca referência cotidiana aos professores que quiserem se aventurar nessa nova maneira de lecionar, as teorias educacionais mais recentes, como os multiletramentos, por exemplo, parecem distantes da realidade diária da sala de aula. A rede pública paulista ainda tem muito a evoluir no quesito de equipamentos tecnológicos, bem como na capacitação de seus professores, e carece de depoimentos fidedignos sobre a aplicação das próprias ferramentas oferecidas pela secretaria.

A justificativa do tema é, portanto, sob a luz das teorias da tecnologia digital como recurso de aprendizagem de língua portuguesa, pesquisar a eficiência da plataforma oferecida pela SEE dentro de classe de Recuperação Intensiva de Ciclo - RC, 6º ano, além de compreender as potencialidades das ferramentas digitais no trabalho docente e no cotidiano das aulas de língua portuguesa. Por conseguinte, cabe à presente pesquisa a tarefa de

fornecer subsídios para professores da área de modo a pautar o trabalho docente com o uso do programa “Aventuras Currículo+” de maneira assertiva, tendo em vista os relatos realizados. As características da plataforma e seu funcionamento serão pormenorizadas adiante nesta pesquisa.

A reflexão inicia, em parte, pelas questões que se desdobram: “Qual o panorama do uso da tecnologia na educação e nas aulas de língua? Seria o ‘Aventuras Currículo+’ um projeto importante no contato com os multiletramentos? Mais especificamente, na classe de recuperação intensiva do 6ºano E? Quais subsídios o trabalho com o ‘Aventuras Currículo+’ podem oferecer à aprendizagem e superação das dificuldades com a língua? Como esta plataforma pode auxiliar na formação do sujeito crítico, protagonista da sua aprendizagem e cidadão?”. Integrando e sintetizando os questionamentos, desdobra-se a seguinte pergunta da pesquisa:

“Como utilizar-se de um recurso tecnológico digital, o ‘Aventuras Currículo+’, em classe de Recuperação Intensiva de Ciclo - RC 6º ano de forma a favorecer a aprendizagem?”

Os objetivos específicos desta dissertação são: oferecer aporte teórico necessário ao professor que almeje integrar as TDIC às suas aulas; analisar o programa “Aventuras Currículo+”, suas estratégias para o ensino de língua no contato com os gêneros textuais oferecidos pelo projeto; bem como analisar como aqueles textos contemplam ou não aspectos do modelo ideológico de letramento, hoje apregoados pela teoria dos multiletramentos.

Para tanto, no Capítulo 1, cumpre-se a necessidade de conceituar técnica e tecnologia, bem como suas aplicações na educação pública. É analisada a história e o impacto da tecnologia em nossa sociedade, desde o surgimento, nas primeiras comunidades humanas, até a contemporaneidade, com as tecnologias digitais da informação e comunicação, além do desenvolvimento da tecnologia para fins educacionais e para o ensino de língua. Pautando-se em legislação estadual, são estudadas algumas diretrizes de políticas públicas da Secretaria da Educação do estado de São Paulo (SEE), tangente ao uso das tecnologias

digitais nas escolas públicas, bem como a resolução de criação do programa “Aventuras Currículo +” e o que a SEE almeja com sua difusão.

É apresentada uma reflexão, no capítulo 2, sobre o aprender da língua portuguesa na contemporaneidade. Os parâmetros curriculares nacionais em língua portuguesa são apresentados, bem como a prática de ensino de língua embasada nos gêneros do discurso; apresentam-se também os conceitos de alfabetização e letramento em comparação com o surgimento de um novo conceito: os multiletramentos. Por fim, há menção à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no tocante à teoria dos multiletramentos e o que se concebe como direito de aprendizagem a todos os estudantes do país.

No capítulo 3 é descrita a metodologia utilizada na realização desta pesquisa. Inicialmente são evidenciados os aspectos da pesquisa realizada, em seguida há a descrição do professor-pesquisador dos objetos de análise: a escola e os sujeitos, ou seja, a E.E. Prof.^a Priscila de Fátima Pinto e o 6º ano E.

Apresenta-se uma análise das telas disponibilizadas pela plataforma digital “Aventuras Currículo + 6º e 7º anos”, bem como as orientações ao professor oferecidas pelo sistema, no capítulo 4. Por meio desta observação, estão expostos os aspectos do projeto que se aproximam da teoria dos multiletramentos, além da potencialidade causada pelo trabalho com os gêneros textuais propostos em cada uma das quatro missões. Por fim, há um relato do professor-pesquisador, no qual se descreve a aplicação do projeto na turma trabalhada.

Espera-se, com esta pesquisa, que o leitor encontre um discurso situado na realidade cotidiana, pautado na vivência da escola pública. O professor-pesquisador almeja que aqueles que busquem aqui referências reais do cotidiano escolar na rede estadual e no trabalho com as TDIC (e mais especificamente pelo uso da plataforma), tenham seus anseios supridos.

Há que se considerar, por fim, que todo o processo de escrita e pesquisa da dissertação, bem como a vivência e os estudos no programa

Profletras – USP, foram levados adiante, mesmo frente a tantas intempéries na educação pública, por respeito e constante mentalização da máxima do mesmo Paulo Freire citado ao começo do texto: “não há saber mais, ou saber menos: há saberes diferentes.”

1. TECNOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

Em vias de fundamentar teoricamente os conceitos apresentados nesta dissertação e para uma melhor análise do funcionamento da plataforma “Aventuras Currículo+”, faz-se necessário, neste capítulo primeiro, traçar um panorama sobre uso da tecnologia na sociedade contemporânea e, mais adiante, seu uso para fins educacionais.

A presente pesquisa, como já explicitado, parte da análise de um projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP)¹ e disponibilizada às escolas estaduais e a seus respectivos professores. Entretanto, para se ter uma ideia sobre a efetividade no uso da “Aventuras Currículo+”; é conveniente analisá-la sob a ótica de políticas educacionais que serviram como apoio à sua implementação.

1.1 O desenvolvimento da tecnologia na sociedade contemporânea

Segundo a pesquisa de Pinto (2004, p.2), “o desenvolvimento da técnica, da ciência e da tecnologia devem ser entendidos em estreita relação com as determinações sociais, políticas, econômicas e culturais.” A autora ainda promulga que “essas atividades constroem uma relação do homem com a natureza; é o esforço humano em criar instrumentos que superem as dificuldades das barreiras naturais.”

O dicionário de sociologia de Johnson (1997) traz na acepção de “tecnologia”:

Tecnologia é o repositório acumulado de conhecimentos culturais sobre como adaptar, usar e atuar sobre ambientes físicos e seus recursos materiais, com vistas a satisfazer desejos e vontades humanas. Os conhecimentos sobre como plantar e colher culturas, fabricar aço, abrir estradas o construir computadores são, todos eles, parte da tecnologia cultural (...) Tecnologia, porém, não deve ser confundida com ciência. A tecnologia consiste de conhecimentos práticos sobre como usar recursos materiais, ao passo que a ciência consiste de conhecimento abstrato e teorias sobre como as coisas

¹ A partir do ano de 2019, com a gestão de João Dória (PSDB), a Secretaria da educação do estado de São Paulo passa a ser denominada SEDUC. Como a maior parte desta pesquisa desenvolve-se no ano de 2018, o este trabalho utilizará a sigla SEE.

funcionam. É por certo verdade que o desenvolvimento tecnológico e científico com frequência andam de mãos dadas, mas este não é sempre necessariamente o caso (p.230)

Faz-se necessária, para esta pesquisa, a compreensão de que os avanços tecnológicos estão interligados aos avanços científicos e, conseqüentemente, educacionais. Outra maneira de poder compreender melhor o significado do termo tecnologia está na sua etimologia. Os gregos foram uma das primeiras civilizações a teorizar acerca da técnica, como explica Pinto (2004):

A teoria (*theoreo*) e técnica (*techné*) foram elaborações dos gregos. Na Grécia, entre os séculos VI e IV a.C., que se deu o desenvolvimento da explicação racional para as questões pertinentes a natureza e ao mundo dos homens. *Theoreo*, para os gregos, significava ver com os olhos do espírito, contemplar e examinar sem a atividade experimental. *Techné* estava ligada a um conjunto de conhecimentos e habilidades profissionais. O conhecimento técnico era o trabalho feito com as mãos, como a fabricação de engenhos mecânicos e não o trabalho manual em si. (p.3)

Por conseguinte, para a realização desta pesquisa, é necessário estar à luz dos termos estabelecidos pelos gregos; tanto a "*theoreo*" necessária para a apreensão e significação das competências desenvolvidas em aulas de língua portuguesa, quanto a "*techné*" que desponta nas habilidades para a utilização das TDIC em ambiente escolar.

O uso da tecnologia está intrinsecamente ligado à evolução das sociedades humanas. Historiadores encontram em vestígios de civilizações pré-históricas o uso de ferramentas, inicialmente feita de rochas, passando pela manufatura de metais. A idade antiga trouxe a engenharia dos primeiros centros urbanos, os aquedutos, a escrita e o papiro; durante a idade média houve consideráveis avanços na agricultura e pecuária; a idade moderna, por sua vez, apontou como o surgimento das primeiras máquinas a vapor e de veículos como o navio e o trem.

Como o tema desta pesquisa relaciona-se diretamente com questões de língua e comunicação, é necessária análise a respeito do advento do livro como suporte de grande prestígio. À época do Iluminismo, os homens do século XVIII viam a circulação do escrito como a própria condição do progresso das Luzes. "Graças a ela, todos estão em igualdade para julgar

as instituições e opiniões e submeter à discussão comum suas próprias ideias. Um novo espaço crítico e político nasce desse exercício público da razão pelas pessoas privadas.” (CHARTIER, 1999 p.113).

As mudanças passaram a acontecer em um ritmo mais acelerado durante a idade contemporânea. Mais precisamente durante o século XX, quando o ser-humano passa a dominar a eletricidade, cria veículos movidos por combustíveis fósseis até criar o processamento de dados e dar início à era da computação. Como ressaltado por Pinto (2004):

A fase da Revolução Industrial é caracterizada por vários desenvolvimentos como na microeletrônica, na microbiologia e energia nuclear que significam um grande desenvolvimento e ela está sendo designada como Revolução da Tecnologia, da Informação e da Comunicação. Esses fatos propiciaram que surgissem vários enfoques sobre as tecnologias da informação e comunicação e sobre as novas tecnologias educacionais. A cultura que se utiliza da técnica e da tecnologia passa a questionar o sentido da vida e da busca dos valores que irá privilegiar, os quais, nem sempre estão ao alcance da maioria. (p.4)

A revolução tecnológica do século XX é marcada pela demanda advinda do militarismo. Com o novo desenho geopolítico (durante a guerra-fria), faz-se necessária nova estratégia de comunicação e armazenamento de informações. É justamente neste contexto que Giddens (2005, p.380) atesta o surgimento da internet ao afirmar que, até o início da década de 1990, “muitos especialistas das indústrias da computação e da tecnologia já admitiam que o reinado do computador pessoal havia chegado ao fim. Para eles, ficava cada vez mais claro que o futuro não estava no computador individual, mas em um sistema global de computadores interligados - a internet.” O sociólogo e pesquisador também postula que

a internet surgiu de forma espontânea. É o produto de um mundo sem divisões - um mundo após a queda do Muro de Berlim. Porém, suas origens remontam exatamente ao período da Guerra Fria anterior a 1989. A rede iniciou no Pentágono, o quartel-general dos militares norte-americanos. Estabelecida em 1969, seu primeiro nome foi rede ARPA em função da *Advanced Research Projects Agency* (Agência de Projetos de Pesquisas Avançadas) do Pentágono. Seu objetivo era limitado, buscava permitir que cientistas contratados pelo exército em diferentes pontos dos Estados Unidos juntassem seus recursos e compartilhassem os equipamentos caros que utilizavam. A ideia de também projetar uma forma de enviar mensagens surgiu quase que como uma reflexão tardia na mente

de seus criadores - e assim nasceu o correio eletrônico, "e-mail".
(p.380)

É interessante perceber como certos avanços da sociedade atual, como a possibilidade de nos comunicarmos instantaneamente por conta da internet, são oriundos de questões militares. De certo que o correio eletrônico e sua popularização nas últimas décadas do século XX revolucionou a maneira com a qual podemos nos comunicar. Com um clique em "enviar" temos a possibilidade de comunicação com diversas pessoas em qualquer parte do planeta; há também modos de transmissão de mídia escrita, visual e/ou sonora. Sobre a possibilidade de interação oriunda do e-mail, versa Santaella (2003) que

(...)há em primeiro lugar, a forma mais comum de troca de mensagens através de e-mails. É uma forma de comunicação escrita, versão contemporânea do gênero epistolar. Diferentemente da carta tradicional, entretanto, além do surgimento de novos registros de linguagem que elas ensejam, que se situam entre o registro escrito e a informalidade do registro oral, além ainda do fato de que são emitidas e recebidas on-line quase em tempo real, as mensagens por e-mail adquiriram uma mobilidade antes inexistente. Uma mesma mensagem pode ser remetida para mais do que um destinatário. Ela pode ficar arquivada e ser modificada a qualquer momento para ser reenviada para o mesmo ou para um outro destinatário. Mensagens recebidas podem ser enviadas para terceiros destinatários, podem ser arquivadas (...) para serem manipuladas mais tarde, enfim, trata-se de um gênero epistolar promíscuo, que não guarda nenhum resquício das intimidades e da aura que cercam as correspondências trocadas via correio normal. O e-mail permite, além de tudo isso, o envio anexado de arquivos, imagens, vídeos, softwares etc. (p.118).

Sobre o e-mail, pode-se dizer que, apesar de ser considerado a forma de comunicação mais segura e formal na internet hoje em dia, já é também uma forma ultrapassada. Outras ferramentas de comunicação virtual já tiveram seu advento.

Atualmente, no Brasil e no mundo, grande parte da população possui acesso à internet por meio de celulares *smartphones* e computadores pessoais em casa. Temos a possibilidade de viajar com mais frequência e ir de um lugar a outro com mais facilidade por conta dos sistemas de GPS. A comunicação em rede, entretanto, desponta como a maior consequência dessa revolução tecnológica. Pelo uso de redes sociais (*Facebook, Twitter*

etc.) e de aplicativos de comunicação instantânea (*Whatsapp, Skype* etc.), temos a real possibilidade de encurtar distâncias, trocar informações, transmitir mídias e proporcionar conexão em tempo real com qualquer pessoa, a qualquer hora, em qualquer lugar do mundo que também acesse a internet. Sobre o advento histórico da conectividade e uso da internet, afirma Giddens (2005):

Até o ano de 1987, a internet já havia se expandido para 28 mil computadores centrais, espalhados por diferentes universidades e laboratórios de pesquisa. (...) com a difusão dos computadores pessoais domésticos, ela começou a avançar para um domínio externo - entrando, então, em um período de crescimento explosivo. (...) Em 1994, as empresas desbancaram as universidades, transformando-se nas usuárias dominantes da rede. (p.380)

Dentre as possibilidades de uso da internet inventadas ao longo de sua história de vida, é amplamente considerada a criação e difusão da *web* como a mais notável e ainda presente. Analisando o que também faz parte da pesquisa de Giddens (2005):

O elemento mais conhecido da internet é a *World Wide Web* (Rede Mundial de Computadores). (...) A *web* é, na verdade, uma biblioteca multimídia global. Foi inventada por um engenheiro de *software* em um laboratório de física suíço, em 1992; o *software* que a popularizou no mundo inteiro foi criado por um aluno de graduação na Universidade de Illinois. Os usuários navegam na *web* com o auxílio de um "*browser*" - um programa de *software* que possibilita aos indivíduos buscar informações, localizar *sites* ou páginas específicas na *web* e marcá-las para referência futura. Por meio dela, é possível transferir uma ampla variedade de documentos e programas, que vão desde documentos sobre a política governamental até *softwares* antivírus para jogos de computador. A sofisticação desses *sites* passou a deleitar seus visitantes: muitos são enfeitados com gráficos intrincados e fotografias, contêm arquivos de vídeo ou de áudio. A *web* também serve como principal interface para o comércio eletrônico - transações empresariais realizadas *on-line*. (p.380-381)

O surgimento da *web* e os navegadores revolucionaram a maneira como nos relacionamos com o computador. As tarefas cotidianas ganharam uma nova dimensão com o uso da internet para auxiliá-las. Com o *Google*, por exemplo, podemos pesquisar novos conceitos, endereços, imagens ou afins. Podemos buscar por sites de notícias ou entretenimento. Complementando essa visão acerca da criação *www*, afirma Santaella (2003):

No final dos anos 80, a *www* introduziu uma outra variante na metáfora do lugar virtual. Essa variante, primeiramente destinada para a comunidade de pesquisadores de física, estava fadada a se tornar surpreendentemente bem-sucedida. Sua inovação-chave era a de prover o usuário com um modo simples e robusto de interconectar um grande número de lugares virtuais independentemente criados, formando uma única estrutura mutável, que cresce continuamente. Desde então, a *web* apresenta a seus usuários um número incontável de *sites* e *links* de informação. Basta clicar com um mouse para poder seguir de *site* a *site* do mesmo modo que um turista explora a cidade ao tomar ônibus e táxis, deslocando-se de atração a atração. Com surgimento dos *browsers* gráficos, tais como *Mosaic*, *Netscape* e *Explorer*, em meados dos anos 90, os sites começaram a se apresentar como coleções de páginas bidimensionais, contendo gráficos e *links* para serem clicados, a *www* se tornou uma estrutura virtual vasta e densamente interconectada com milhares de usuários ativos. (p.119-120)

O uso da internet se popularizou por todo o planeta e tal fato trouxe a noção de que todos agora podemos conviver num mesmo espaço, estabelecido pela interação virtual, o que os teóricos chamam de *ciberespaço*. “O ciberespaço é o espaço de interação formado pela rede global de computadores que compõem a internet, que está transformando os contornos da vida diária - confundindo os limites entre o global e o local, apresentando novos canais de comunicação e de interação e permitindo que um número cada vez maior de tarefas cotidianas seja executado *on-line*” (Giddens, 2005, p.380). Convém destacar também o surgimento de novas profissões e fazeres ligado à difusão da web, como feito por Santaella (2003):

A partir disso, de fato, a rede explodiu, foi adotada não só pelas universidades, mas também pelo grande público. Corporações e instituições de todas as espécies lançaram-se na corrida pela construção de seus próprios sites e, pouco mais tarde, portais. A profissão de *web designer* surgiu, sites comerciais proliferaram, apresentando-se como lojas, supermercados e *shoppings* virtuais. Ao mesmo tempo, milhares de artistas e profissionais de todos os tipos encomendaram a construção de seus *sites* e *home pages* (p.120)

Este novo panorama também é traçado por Pinto (2004 p.4) como a “o resultado da fusão de três vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas.” De certo que o advento das TDIC trouxe novas noções de espaço e distância, bem como uma nova possibilidade de transmissão de conhecimento e de aprendizagem.

Cumprido, portanto, analisar como a escola e o processo educacional ao longo da história vêm usando as tecnologias a seu favor, de modo a compreender com mais propriedade a importância da difusão das TDIC na educação.

1.2 A tecnologia educacional

O uso da tecnologia em cada época está ligado à forma com que se transmite o conhecimento. A tecnologia educacional é um fator central no sucesso pedagógico ao longo do tempo e nas diferentes civilizações. Paiva (2015) afirma que

a atualidade dessa reflexão nos leva a afirmar que o homem está irremediavelmente preso às ferramentas tecnológicas em uma relação dialética entre a adesão e a crítica ao novo. O sistema educacional sempre se viu pressionado pela tecnologia, do livro ao computador, e faz parte de sua história um movimento recorrente de rejeição, inserção e normalização (p.1)

As primeiras civilizações tiveram, em grande parte, a capacidade necessária para se sistematizarem e determinarem leis, códigos, registros e conhecimento por conta do surgimento da escrita. A invenção de um "código" universal que registrasse quantidades, histórias e desejos trouxe à tona a capacidade humana de imaginar e registrar. Para tal, foram usadas as versões rudimentares do que hoje conhecemos como livros. Paiva (2015, p.2) afirma que "a história do livro registra que, antes do formato que conhecemos hoje, os textos eram registrados no *volumen*, um rolo de folhas de papiro. O ato de ler implicava desenrolar o manuscrito e, caso o leitor quisesse retornar a alguma passagem, deveria enrolar o manuscrito até localizar o trecho."

A transmissão do conhecimento nas primeiras civilizações era, majoritariamente, feita por via oral. Haja visto o conceito de oratória e retórica amplamente difundido na sociedade grega e revista na latina. Para que se registrasse em um manuscrito determinada ideia, demandava-se muito tempo e esforço, além disso poucos indivíduos eram aptos a realizar

esta tarefa (baixa taxa de alfabetização). Na idade média, entretanto, esta condição principia a ser superada, como postula Paiva (2015):

A invenção da imprensa por Gutemberg em 1442 foi a primeira grande revolução tecnológica na história da cultura humana, mas a socialização do livro não foi um processo tranquilo. O livro sofreu os mesmos problemas que hoje são trazidos pela introdução do computador em nossa sociedade (p.2)

O estudo da história da civilização ocidental traz à tona a importância dada aos livros na idade média. A igreja católica, por temer que os menos favorecidos tivessem acesso ao conhecimento, trancava os livros e pergaminhos da antiguidade em bibliotecas, afirmava que “o conhecimento afasta a pessoa de Deus” e só trazia à luz os estudos que fossem pertinentes à evangelização e teorias bíblicas. Tal condição perpetua-se até o final da idade média e perde força com o movimento do Renascimento e mais tarde com a reforma protestante.

Um ponto de importante análise para esta pesquisa é como se deu o surgimento do ensino de línguas através das tecnologias disponíveis no passado. Acerca dessa história, Paiva (2015) registra que

no ensino de línguas, os primeiros livros foram as gramáticas. Segundo Kelly (1969), na época medieval, tanto o livro quanto o professor eram propriedade do aluno, mas apenas o professor tinha a posse do livro. A primeira notícia que se tem do uso do livro pelo aprendiz data de 1578, com a publicação de uma gramática do hebraico pelo Cardeal Bellarmine que possibilitava ao aluno estudar sem a ajuda do professor. O conceito de ensino de línguas equivalia ao da oferta de descrições linguísticas. Aprender uma língua significava aprender a sintaxe dessa língua (p.3)

A análise destes acontecimentos permite chegar à conclusão de que o professor de língua ao portar o livro, objeto tecnológico, era considerado o único a possuir a teoria necessária para o sucesso da aprendizagem. Atualmente, essa ideia estrutural do ensino de língua foi superada pelo estudo da linguística social, que considera a língua como uma atividade social por meio da qual veiculamos as informações, externamos nossos sentimentos e agimos sobre o outro. Esta atividade social envolve sempre um locutor e um interlocutor. Essa evolução é considerada pelo professor Ataliba T. de Castilho (1994) “a Linguística, por via de consequência, deixa de ser uma disciplina científica autônoma, buscando pontos de contato com

a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Semiologia, a Ciência Política, a História e a Filosofia.” (CASTILHO, 1994, p.21). O pesquisador ainda postula a respeito dessa transformação teórica o seguinte panorama:

(...)Da língua falada para a língua escrita; -da pragmática (...) para a Gramática; - de um modelo teórico funcional, mais intuitivo, para um modelo teórico formal, mais técnico; - do texto para a sentença, desta para as palavras, e destas para os sons (...); -das aulas de Gramática organizadas à volta de um “ponto” (...), para as aulas com uma oportunidade para o desenvolvimento da reflexão e da descoberta (p.17-18)

No século XIX, entretanto, a relação entre a sociedade e os livros atinge um patamar diferenciado, como afirma Giddens (2005):

O avanço da concepção moderna de educação esteve relacionado a várias outras grandes mudanças que ocorreram no século XIX. Uma delas foi o desenvolvimento da impressão e o advento da “cultura dos livros”. A distribuição em massa de livros, jornais e outros meios impressos foi um aspecto tão característico da evolução da sociedade industrial quanto o foram as máquinas e as fábricas. A educação trouxe as habilidades da leitura, da escrita e da aritmética, abrindo o acesso ao mundo da mídia impressa. Nada representa melhor a escola do que o livro escolar ou o livro-texto. (p.407-408)

Cabe ressaltar que ainda predomina nas escolas públicas brasileiras esta concepção do século retrasado de que os livros, e somente eles, são os detentores do conhecimento universal, não apenas a título de categorização, mas também como instrumento de legitimidade do saber, como que se estabelecesse como verdadeiro apenas aquilo que fora impresso e editado. Esse fenômeno, nas palavras de Chartier (1999), possui os seguintes desdobramentos:

A cultura impressa - e, antes dela, a cultura manuscrita - produziu triagens, hierarquias, associações entre formatos, gêneros e leituras; pode-se supor que, na cultura que lhe será complementar ou concorrente por numerosos decênios, isto é, o texto eletrônico, os mesmos processos estejam em funcionamento. Também este outro mundo vai fragmentar-se segundo processos de diferenciação ou de divulgação que não andam no mesmo passo e não têm as mesmas formas conforme os diferentes contextos. Uma das dificuldades para pensar esse fenômeno é que o modo como imaginamos o futuro continua sempre dependendo daquilo que conhecemos; o que faz que, para nós, a cultura do texto eletrônico seja forçosamente um mundo de telas (p.139)

Ainda segundo Paiva (2015, p.4), uma grande inovação tecnológica foi a reprodução de som e vídeo. As primeiras máquinas reproduziam

apenas o som, depois apareceu a tecnologia de projeção de imagem e, em seguida, equipamentos que projetavam imagem e reproduziam som ao mesmo tempo. Na medida em que as máquinas se tornavam mais sofisticadas, os professores reagiam e se sentiam ameaçados com medo de perder seu trabalho e seu *status*. Afinal, foi superado o modelo medieval de transmissão de conhecimento na relação professor-aluno, no qual este é passivo na espera do conhecimento que aquele transmite por ter um livro em seu poder. Nota-se que a difusão da tecnologia da informação já está influenciando de diversas maneiras a educação nas escolas.

Sobre este fato, afirma a pesquisadora Maria Helena da Nóbrega (2018) que

fechar a porta da sala para as inovações tecnológicas teria mantido o sistema educacional sem caderno, lápis, caneta, giz colorido. Afastada a tecnofobia e demonstradas as vantagens da lousa, mais dispositivos foram desenvolvidos para a reprodução de cópias: mimeógrafos e equipamentos de fotocópia passaram a auxiliar o professor no ensino da leitura e escrita. O audiovisual integra essas inovações: televisão e vídeo diversificam as práticas escolares e, se bem utilizados, motivam a aprendizagem. (p.59)

É ressaltada, portanto, a necessidade de uma nova postura do professor, aquele que supera a tecnofobia objetivando educar os alunos para as demandas do futuro, e não aquelas que faziam parte da formação do passado (pela qual o professor passou). Nóbrega (2018, p.65-66) conclui que "a questão principal é perceber que professores bem formados e auxiliados por uma boa implementação tecnológica podem acompanhar os alunos e auxiliá-los de forma personalizada, dando subsídios para que cada um alcance as melhores metas dentro dos seus interesses."

As novas mídias trouxeram aos ambientes domésticos maior facilidade na pesquisa e busca pela informação. Transforma-se também, nesse novo cenário, o ensino de línguas, como aponta Paiva (2015):

Com a inovação tecnológica de gravação e reprodução de som, foi possível levar para a sala de aula material gravado, reproduzindo amostras de fala de falantes nativos. Os alunos poderiam assim ouvir e tentar imitar a pronúncia sem a interferência do sotaque do professor ou de seus eventuais problemas de pronúncia e entonação. O ensino começa a focar a língua falada, sem, contudo, ignorar as descrições sintáticas. Apesar de haver um foco na oralidade,

entendia-se a aprendizagem da habilidade oral como imitação e repetição de amostras de falas gravadas por nativos. (p.5)

É por esse motivo que o século XX pode ser considerado um marco importante na transformação de como se relaciona tecnologia ao ensino aprendizagem. Segundo Pinto (2004, p.4), as novas tecnologias podem ser classificadas em mídia, multimídia e hipermídia. A mídia caracteriza-se por poucos elementos, como por exemplo, o rádio, o toca fitas que transmitem apenas som, ou seja, é só áudio; a televisão de antena também é uma mídia e já possibilita som e imagem. A hipermídia são os documentos que incorporam texto, imagem e som de maneira não linear.

Após o surgimento e difusão do rádio na primeira metade do séc. XX, foi a vez da televisão. Segundo Paiva (2015, p.6) a televisão foi inventada em 1926 por John Baird, mas só chegou ao Brasil em 1950. A princípio era um artigo de luxo cujo acesso ficava limitado aos ricos, mas aos poucos foi se infiltrando em todas as classes e hoje está em quase todos os lares. No entanto, os canais por assinatura ainda são muito caros, o que limita o acesso à programação em língua estrangeira.

A televisão nos anos 1990 chega às escolas. Segundo Paiva (2015, p.7) na sala de aula da escola regular, a televisão toma nova dimensão quando é usada para a visualização de vídeos gravados que passaram a fazer parte dos materiais didáticos das grandes editoras, mas que estão, pouco a pouco, migrando para CD-ROM e DVD. Grande parte dos adultos que estão hoje na academia e no mercado de trabalho, são os jovens educados pela escola utilizando a televisão como ferramenta. Canais educativos, vídeos em fita cassete de programas como Telecurso 2000 e/ou obras cinematográficas faziam - e ainda fazem - parte do cotidiano escolar. Hoje a maior parte dos brasileiros possui ao menos um aparelho de televisão em casa, e as escolas utilizam amplamente o televisor para diferentes fins pedagógicos.

No início do século XXI, acontece o grande *boom* da internet. A sociedade está, agora, defronte à novas possibilidades de comunicação e transmissão de informação. É o que afirma Paiva (2015):

A tecnologia da informática evoluiu rapidamente e o computador e seus periféricos, além do correio e do telégrafo, passaram a integrar todas as tecnologias da escrita, de áudio e vídeo já inseridas na sociedade: máquina de escrever, imprensa, gravador de áudio e vídeo, projetor de slides, projetor de vídeo, rádio, televisão, telefone, e fax. Os recursos de comunicação instantâneas como o ICq, hoje substituído pelo MSN, deram impulso às interações por mensagem escrita com acréscimo gradual de recursos de vídeo e áudio. No século 21, a Internet entra em uma nova fase, conhecida como *web 2*. O usuário deixa de ser mero consumidor de conteúdo e passa também a produtor. Surgem as redes de relacionamentos como o Orkut, os blogs, os repositórios de vídeos como o YouTube e até uma enciclopédia mundial feita pelos usuários da Internet no mundo inteiro, a Wikipédia (p.9)

Tal contexto continua em uso, ainda mais pelas novas redes sociais, amplamente utilizadas pelos jovens desta década; o *Facebook* como uma rede de compartilhamento de fotos, vídeos e textos, substituiu o *Orkut*; o *WhatsApp* conseguiu trazer para o telefone a instantaneidade na comunicação e o compartilhamento de mídia antes utilizados pelo *MSN*.

Paiva (2015, p.10) compreende que “os recursos da *web 2* oferecem ao aprendiz tecnologia que lhe permite, efetivamente, usar a língua em experiências diversificadas de comunicação.” Pela primeira vez, o aprendiz passa a ser também autor e pode publicar seus textos e interagir com recursos textual, acrescido de áudio e de vídeo. Os alunos da educação básica já utilizam os recursos tecnológicos a seu favor, quer tenham orientação pedagógica de seu professor, quer ajam intuitivamente. É comum ouvir relatos de professores dizendo que em determinada aula o aluno preferiu fotografar a lousa e compartilhar a imagem com os colegas em vez de copiar o conteúdo em seu caderno; ou até a criação de grupos da turma no *WhatsApp* e/ou *Facebook* para troca de informações e mídia relacionadas ao cotidiano escolar. Alguns estudiosos que observam esse fenômeno falam de uma “revolução na sala de aula” - o advento da “realidade virtual do *desktop*” e da sala de aula sem paredes. Como por exemplo a teoria da “Sala de aula invertida” de Bergmann e Sams (2016). Segundo Martins e Martin (2018):

Bergmann e Sams (2016) relatam que no início, não se basearam em uma teoria de aprendizagem para mudar as estratégias de ensino de suas aulas e que o termo Sala de Aula Invertida não foi cunhado por eles. Segundo Oliveira, Araújo e Veit (2016), métodos

de ensino desenvolvidos anteriormente por outros autores poderiam ser classificados como formas de inverter a sala de aula. A partir da bibliografia consultada e da interpretação da pesquisadora, propõem-se a teoria de mediação de Vygotsky como base para os processos de ensino e aprendizagem nesta proposta de Sala de Aula Invertida relatada neste artigo. (p.3)

Poucas dúvidas restam em relação ao fato de que os computadores ampliaram as oportunidades na educação. Eles oferecem às crianças a chance de trabalharem de forma independente, de pesquisarem tópicos com a ajuda de recursos *on-line* e de aproveitarem *softwares* educativos que permitem a eles progredirem seu ritmo (GIDDENS, 2005, p.408)

Segundo Pennington (1996, *apud* PAIVA, 2015, p.10-11), “o computador se inseriu na sociedade devido à redução de tamanho e custos, à grande variedade de software, ao design cada vez mais atrativo e à mudança de atitude em relação à nova tecnologia causada pela propaganda dos próprios usuários.”

O pesquisador, segundo Paiva (2015) entende que

a socialização dos computadores e seu uso na educação podem ser descritos em sete fases. Na fase um, os computadores foram usados para cálculos matemáticos por um grupo de cientistas de elite. Na dois, o acesso foi dado a professores e alunos de instituições de prestígio. A fase três dá início ao acesso a toda a esfera educacional, incluindo as escolas públicas. A fase quatro transforma o computador em objeto de massa, atingindo a classe média e tornando o acesso aos computadores universal. Na cinco, os educadores se apoderam do computador e as máquinas se tornam cada vez mais parte das práticas pedagógicas; na seis, as crianças se tornam digitalmente letradas e se estabelecem as condições para a fase sete, em que haverá acesso universal não apenas às informações, mas também às pessoas.(p.10-11)

A relação do uso dos computadores com a aprendizagem, segundo Giddens (2005) já se estabelece da seguinte maneira:

Alguns estudiosos que observam esse fenômeno falam de uma “revolução na sala de aula” - o advento da “realidade virtual do *desktop*” e da sala de aula sem paredes. Poucas dúvidas restam em relação ao fato de que os computadores ampliaram as oportunidades na educação. Eles oferecem às crianças a chance de trabalharem de forma independente, de pesquisarem tópicos com a ajuda de recursos *on-line* e de aproveitarem *softwares* educativos que permitem a eles progredirem seu ritmo. (p. 408)

Com o advento da tecnologia digital a noção de tempo e espaço do mundo analógico se ressignifica. É digno de nota, portanto, o fenômeno do

uso corriqueiro dos espaços virtuais de aprendizagem, característica que possui relação com o objeto analisado nesta presente pesquisa. Sobre o surgimento e utilização destes espaços virtuais, pode-se traçar o seguinte panorama, com o auxílio da pesquisa de Santaella (2003):

Essa metáfora da sala virtual foi estendida pela possibilidade de ambientes on-line, de larga escala, construídos colaborativamente, "cidades virtuais" nas quais é possível ter uma sala própria. Esses são chamados *Muds e Moos*. *Mud* está para *Multi User Domain* e representa uma versão virtual do jogo chamado *Dungeons & Dragons* que se tornou uma mania dos jovens, especialmente norte-americanos, no final dos anos 70. Por isso, o *mud* é também uma abreviação para *Multi user Dungeons*.

O jogo mais popular atraiu até centenas de milhares de participantes. São mundos imaginários nas bases de dados dos computadores nos quais as pessoas podem usar palavras e linguagens de programas para improvisar melodramas, construir mundos e todos os seus objetos, resolver quebra-cabeças, inventar divertimentos e ferramentas, competir pelo prestígio e poder, ganhar sabedoria. Os participantes ficam assim à espera da interação inscrita de outros visitantes. O programa subjacente junta todas as descrições e inscrições, criando um único ambiente que evolui continuamente. (p.119)

A configuração do espaço virtual de aprendizagem estabelecido na plataforma "Aventuras Currículo+" será explorada com mais profundidade adiante nesta pesquisa. É digno de destaque, por ora, que já existia relação, desde sua criação, entre os espaços virtuais de aprendizagem com as regras e cultura estabelecida pelos RPGs (como *Dungeons & Dragons*), sobre essa relação e a diferença prática entre *moos* e *muds*, Santaella (2003, p.119) também destaca que "*Moos* são *muds* orientados para objetos. Enquanto os *muds* seguem regras de jogo fixas, os *moos* são mais abertos. Os usuários podem reconfigurar os espaços dos *moos*, criando salas e introduzindo outras modificações - até o nível da codificação. Os *moos* são ferramentas baseadas nas redes computacionais para trabalhos e jogos colaborativos que permitem a intercomunicação em tempo real em um espaço virtual de multissalas, assim como permitem compartilhar recursos de informação das redes"

Sobre o uso do computador no processo de ensino-aprendizagem, Paiva (2015) afirma que

no Brasil, o computador já atingiu a normalização nos serviços bancários, pois, acredito que ninguém mais se lembra de que os

terminais eletrônicos são, na verdade, computadores. Na educação, no entanto, convivemos com os vários estágios. Em alguns lugares a tecnologia já se torna invisível, mas na maioria dos contextos ainda existe uma tensão entre a adesão e a rejeição. (p.11)

A análise do contexto atual da educação no país perpassa também análises político-sociais a respeito das desigualdades enfrentadas por nosso povo. É possível afirmar que o contexto da contemporaneidade adicionou à desigualdade econômica o conceito de desigualdade de informação. É o que teoriza Giddens (2005):

Os críticos chamam a atenção para o fato de que, mesmo que elas [as novas tecnologias] gerem resultados importantes, estes podem servir para reforçar as desigualdades educacionais. A pobreza informacional pode somar às privações materiais que atualmente produzem esse efeito sobre a educação escolar. O simples ritmo das mudanças tecnológicas e a demanda que os empregadores têm de trabalhadores que estejam familiarizados com a computação podem significar que os indivíduos que forem tecnologicamente competentes sairão na frente daqueles que têm pouca experiência com os computadores. (p.408)

Esses efeitos, gerados pelo ritmo lento na adesão das novas tecnologias sobre o cotidiano escolar, não são uma característica apenas dos países emergentes. É um fenômeno mundial que exige políticas assertivas no que diz respeito à universalização do uso das TDIC no cotidiano escolar em via de suprimir as desigualdades já estabelecidas,

Uma vez tendo consciência dessa tensão entre a adesão e a rejeição da tecnologia no cotidiano escolar, cabe à presente pesquisa registrar possibilidades de boas práticas em que o uso das TDIC aproxime o professor dos alunos e conseqüentemente os alunos do conhecimento.

1.3 Políticas públicas educacionais do estado de São Paulo e o uso das TDIC

O Diário Oficial do Estado de São Paulo publicou em 05 de março de 2015 a série de diretrizes que norteiam as políticas educacionais para o quadriênio 2015, 2016, 2017 e 2018, período esse que corresponde à nova gestão de governo do Estado, cujo início se deu em 1/1/2015. Intitulado

Comunicado SE-1, de 4-3-2015, o texto traz propostas de melhoria para a educação pública em todo o estado.

O princípio das diretrizes é a “melhoria da qualidade com a igualdade e equidade para todos” (D.O.E. 05/03/2015, SEÇÃO I, p. 19). O documento ainda deixa clara a filosofia do governo do estado a respeito do que sejam igualdade e equidade, ao afirmar que “a igualdade é irmã siamesa da equidade, porque só pode ser alcançada se, além de oportunidades iguais, os tratamentos forem diferenciados, de acordo com as necessidades dos alunos e as condições escolares.” Ou seja, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo demonstra estar a par das condições desiguais que se encontram as escolas e os alunos, ao determinar seu plano de ação. Haja visto que, segundo dados da própria Secretaria de Educação em seu site oficial, a rede estadual de educação paulista é a maior do país, com 3,7 milhões de alunos e 244,9 mil profissionais nas 5,4 mil escolas estaduais.

É por isso que, no Comunicado SE-1, de 4-3-2015, a SEE/SP preocupa-se com a equidade, pois “a educação só pode ter qualidade se for para todos, todas as escolas e todos os alunos. Igualdade de acesso a todos os benefícios que o ensino público estadual tiver capacidade de oferecer é condição de qualquer melhoria qualitativa.” (D.O.E. 05/03/2015, SEÇÃO I, p. 19).

Tendo esses preceitos como base, para o plano de ação da educação pública em São Paulo nos anos de 2015 a 2018, são designados seis eixos principais, intitulados diretrizes. Cada diretriz engloba suas próprias premissas (o porquê de sua importância) e o plano de ação para a respectiva área.

Na mesma publicação, são elencadas as seguintes diretrizes:

- 1.FOCO NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PREVISTAS NO CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO.
- 2.ESCOLA COMO FOCO PRIORITÁRIO DA GESTÃO CENTRAL E REGIONAL
- 3.AMBIENTE ESCOLAR ORGANIZADO PARA A APRENDIZAGEM – TEMPO, ESPAÇO, PESSOAS.

4. FORMAÇÃO CONTINUADA COM FOCO NA PRÁTICA.
- 5.COORDENAÇÃO E ARTICULAÇÃO COM OS MUNICÍPIOS PAULISTAS.
- 6.COERÊNCIA, CONSISTÊNCIA E ESTABILIDADE NA COMUNICAÇÃO PARA ENGAJAMENTO DA REDE E DA SOCIEDADE. (p.19)

Dentre as diretrizes estabelecidas, convém analisar aquelas que trazem contribuições efetivas ao tema desta pesquisa. O primeiro item, “Foco no desenvolvimento das competências e habilidades previstas no currículo oficial do estado de São Paulo”, tem como premissa a garantia da igualdade expressa no currículo que estabelece o que todos os alunos têm o direito de aprender em seu percurso escolar. Fixando o que é direito de aprendizagem, o currículo abriga a diversidade metodológica e didática, garantia da diversidade de tratamento exigida pela equidade. Um dos planos de ação para a respectiva diretriz é o de “reafirmar a importância da progressão continuada para garantir que todos os alunos aprendam ao longo do percurso escolar.” (D.O.E. 05/03/2015, SEÇÃO I, p. 19).

Essa linha de ação encontra conformidade na Resolução SE 53, de 2-10-2014, que dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais. A reorganização do Ensino Fundamental traz a divisão do ensino em três Ciclos de Aprendizagem, a qual visa a propiciar condições pedagógicas para que crianças e adolescentes obtenham mais oportunidades de ser eficazmente atendidos em suas necessidades, viabilizando tempos de aprendizagem adaptados a suas características individuais. Os ciclos recebem a seguinte categorização, segundo a resolução:

Artigo 4º - Os Ciclos de Aprendizagem, compreendidos como espaços temporais interdependentes e articulados entre si, definem-se ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental, na seguinte conformidade:

- I - Ciclo de Alfabetização, do 1º ao 3º ano;
- II - Ciclo Intermediário, do 4º ao 6º ano;
- III - Ciclo Final, do 7º ao 9º ano.(p.43)

Como já explicitado, esta pesquisa tem como objeto de análise uma turma de 6º ano, incluída aqui no Ciclo Intermediário. A respeito desse ciclo, a resolução SE 53, de 2-10-2014 afirma que o Ciclo Intermediário (4º ao 6º ano) tem como finalidade assegurar aos alunos a continuidade e o aprofundamento das competências leitora e escritora, com ênfase na organização e produção escrita, em consonância com a norma padrão, nas diferentes áreas de conhecimento.

Para tanto, há a criação de um novo tipo de turma, as classes de recuperação intensiva, pois ao final do 6º ano, o aluno que não se apropriar das competências e habilidades previstas para o Ciclo Intermediário, deverá permanecer por mais um ano neste Ciclo, em uma classe de recuperação intensiva.

Convém, também, explicitar que a resolução contempla a criação de dois tipos de classes especiais: Recuperação Intensiva (RI) e Recuperação Contínua e Intensiva (RCI). A resolução orienta da seguinte forma:

Artigo 13 - A Recuperação Intensiva, caracterizada como mecanismo de recuperação pedagógica centrada na promoção da aprendizagem do aluno, mediante atividades de ensino diferenciadas e superação das defasagens de aprendizagem diagnosticadas, a que se refere o item 2 do parágrafo único do artigo 9º desta resolução, será estruturada em dois tipos de classes, cuja instalação deverá observar, obrigatoriamente, a seguinte ordem de prioridade:

I - classe de Recuperação Intensiva de Ciclo - RC, organizada com o limite mínimo de 10 (dez) e máximo de 20 (vinte) alunos, destinada exclusivamente a alunos egressos dos anos finais de cada ciclo, cujo desempenho escolar lhes tenha determinado a permanência, por mais um ano letivo, no 3º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental;

II - classe de Recuperação Contínua e Intensiva - RCI, constituída, em média, com 20 (vinte) alunos e destinada a alunos egressos dos anos finais de cada ciclo, cujo desempenho escolar lhes tenha determinado a permanência, por mais um ano letivo, no 3º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental, sendo que, nessa classe, a média de 20 (vinte) alunos poderá ser completada com alunos egressos do 2º, 5º e 8º anos do Ensino Fundamental que, mesmo cursando ano subsequente, ainda necessitem de atendimentos de reforço e estudos de recuperação.

§ 1º - As classes de Recuperação Contínua e Intensiva - RCI, de que trata o inciso II deste artigo, somente poderão ser instaladas após total atendimento ao limite máximo da organização de classes de Recuperação Intensiva de Ciclo - RC.

§ 2º - A organização das classes de recuperação intensiva, RC e RCI,

de que tratam os incisos deste artigo, deverá resultar de indicação feita pelos professores, no último Conselho de Classe/Ano, realizado ao final do ano letivo anterior, ocasião em que também poderão ser indicados os docentes da escola com possibilidade de assumir as referidas classes no ano letivo subsequente.(p.33)

A análise da turma para a presente dissertação acontece em uma sala de RC, criada sob as condições da legislação vigente. Destaca-se também que para a SEE/SP Recuperação Intensiva é a oportunidade de estudos que possibilita ao aluno compor classe cujo professor desenvolverá atividades de ensino específicas e diferenciadas, que lhe permitirão trabalhar os conceitos básicos necessários a seu prosseguimento de estudos. Portanto, a análise da utilização da plataforma "Aventuras Currículo +" pode ser considerada atividade de ensino específica e diferenciada, e mais, desenvolvida e incentivada pela própria secretaria de educação.

Outra linha de ação da diretriz "Foco no desenvolvimento das competências e habilidades previstas no currículo oficial do estado de São Paulo", segundo o Comunicado SE-1, de 4-3-2015, é garantir as atividades de reforço e a recuperação e materiais e recursos de apoio ao seu desenvolvimento. A disponibilização da plataforma "Aventuras Currículo+" é uma consolidação desse objetivo, uma vez que tem como objetivo promover a recuperação de competências e habilidades de língua portuguesa pela gamificação e com o uso da tecnologia. A presente pesquisa versará adiante sobre o aparato legal e a consolidação desse projeto.

Cabe também ressaltar a última das linhas de ação da diretriz supracitada, que é usar as TIC como recurso pedagógico auxiliar para desenvolver as competências e habilidades previstas no currículo. Ou seja, é conveniente não somente o uso pedagógico das plataformas digitais oferecidas pela SEE/SP, mas também sua devida análise científica e produção de literatura acadêmica para tal.

Na terceira diretriz, "Ambiente escolar organizado para a aprendizagem: tempo espaço e pessoas", a premissa evidenciada é de que a pauta da escola é seu Projeto Pedagógico, situado no espaço (estrutura

física) e no tempo (duração e ritmo). É fundamental articular espaço e tempo a serviço do desenvolvimento do currículo e, portanto, das aprendizagens dos alunos. Nesse sentido, os tempos e espaços da escola devem ser ocupados integralmente com o ensino e a aprendizagem.

Para tanto, uma das linhas de ações é a de apoiar as escolas para a oferta de tempos adicionais para recuperação e reforço, o que encontra concordância com o estabelecimento de classes especiais de recuperação (RC e RCI), bem como o uso de materiais específicos. Além disso, para a criação de um espaço para aprender, uma das premissas é otimizar o espaço para a aprendizagem, o que requer priorizar os fatores que determinam o desempenho dos alunos. Requer também decidir a melhor equação entre tempo, número de alunos e recursos docentes para utilizar o espaço disponível. Uma preponderância importante na limitação do número total permitido de alunos em salas de RC e RCI (20 alunos), bem como na criação de ferramentas e recursos (nesse caso, digitais) para a utilização do espaço de aprendizagem.

2. APRENDER LÍNGUA PORTUGUESA NA CONTEMPORANEIDADE

O objeto de análise desta pesquisa, o programa “Aventuras Currículo +”, oportuniza aos alunos o contato com diversos textos de diferentes esferas sociais, contextos de produção e suportes.

O professor que pretende utilizar essa plataforma de aprendizagem, logo perceberá que as atividades propostas se dividem em “blocos”, intitulados “missões”, nos quais determinados gêneros do discurso são privilegiados. Dessa maneira, faz-se necessário o embasamento teórico para dar conta de tais especificidades.

2.1 A aprendizagem de língua na concepção dos PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa, publicados no ano de 1997, são um pertinente ponto de partida ao se analisar a prática de ensino da nossa língua materna em nosso país.

Segundo o texto de apresentação dos PCN (1997):

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (p.21)

Essa concepção de ensino centraliza a língua como um direito alienável e, de certa forma, um instrumento de emancipação social. Tal processo ocorre pelo domínio da língua em suas mais diversas esferas da atividade humana.

Logo, é notável que as atividades propostas pela plataforma “Aventuras Currículo +” priorizam a leitura e produção de enunciados que estejam situados dentro de alguma esfera da atividade humana, e não “soltos” e descontextualizados, propondo, assim, uma abordagem do ensino da língua pautada na cidadania.

Os alunos são levados a refletir sobre as condições específicas dos gêneros do discurso, na forma dos enunciados que se apresentam nos exercícios e desafios oferecidos. Segundo os PCN² (1997)

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros se refere a "famílias" de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literalidade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (p.23)

Tal fenômeno faz-se presente no objeto analisado por esta pesquisa. Nos capítulos que seguem há a descrição das atividades propostas, na qual se evidencia um olhar para a língua viva e os gêneros propostos dentro de seu contexto de produção. De modo a evitar uma abordagem estruturalista (puramente centrada na gramática e na ortografia), o projeto "Aventuras Currículo +" traz em seu conteúdo um olhar para o texto como enunciado, como unidade concreta, com as condições específicas de produção e circulação. O objetivo é situar o aluno dentro dessas condições.

Compreender a língua como um sistema de intencionalidade que vai além do simples expressar-entender é, portanto, um fator chave no trabalho docente com a língua portuguesa. Charaudeau (2008), responsável pela teoria da semiolinguística, afirma que

como o texto constitui uma atividade de linguagem, tal como, que ler um texto não é nem pretender dar conta apenas do ponto de vista do sujeito comunicante, nem ser obrigado a só poder dar conta do ponto de vista do sujeito interpretante. Deve-se, sim, dar conta dos possíveis interpretativos que surgem (ou se cristalizam) no ponto de encontro dos dois processos de produção e de interpretação. (...) Sugerimos, assim, que a tradicional questão feita a um texto sob a forma: "Quem fala?" seja substituída por outra: "Quem o texto faz falar?", ou "quais sujeitos o texto faz falar", já que sabemos que um ato de linguagem é composto de vários sujeitos. (CHARAUDEAU, 2008, p. 63).

² Os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa, ao tratarem do assunto gêneros textuais aludem diretamente ao termo "gênero" aqui como proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly.

É nítida, então, a tendência seguida na elaboração da plataforma analisada nesta pesquisa. A análise do discurso ocupa papel central na concepção da aprendizagem da língua portuguesa, de modo que cada situação proposta dentro da narrativa estabelecida pelo jogo leva o aluno a conhecer e se apropriar do repertório necessário para ler e produzir determinado enunciado em determinado contexto.

2.1.1 Os gêneros textuais

Concebendo-se o texto como unidade de ensino central para as aulas de língua portuguesa, como estabelecem os PCN, cumpre também compreender a importância dos gêneros discursivos. Como afirmam Caretta & Saldão (2016)

Os gêneros discursivos ocupam, pois, papel central nas aulas de língua, pois frente à complexificação da sociedade, principalmente devido aos avanços tecnológicos, nossos alunos estão em constante contato com novos gêneros discursivos, sejam os que circulam nos meios digitais, sejam os que se caracterizam no meio escolar, por meio dos quais interagem com novas culturas e aprendem novas formas de utilização da língua em textos multimodais e interativos. (p.53)

Os gêneros textuais oferecidos pelo projeto "Aventuras Currículo+" são diversos e trazem aos alunos a possibilidade da interação dos alunos, não somente do conteúdo escolar, mas também do uso da língua de forma interativa. Certa missão centra-se nas notícias e reportagem, da esfera sociopolítica; outra dessas nas histórias em quadrinhos e contos de mistério e terror, da esfera artística; além de infográficos e artigos da esfera científica.

Logo, o aluno que tiver a oportunidade de aprender por meio da plataforma, será levado a complementar as condições linguísticas trazidas pelo domínio dos gêneros textuais. É notável a oportunidade dada ao professor de língua portuguesa de integrar o aluno ao contexto social do uso da língua em detrimento de sua pura apreciação.

Convém ressaltar o advento da tecnologia digital na difusão de novos gêneros e conseqüentemente novas práticas pedagógicas de língua. Para Marcuschi (2002)

Se tomarmos o gênero como texto concreto, situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, "relativamente estável" do ponto de vista estilístico e composicional, segundo a visão bakhtiniana, servindo como instrumento comunicativo com propósitos específicos como forma de ação social, é fácil perceber que um novo meio tecnológico, na medida em que interfere nessas condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido. (...) Não é propriamente a estrutura que se reorganiza, mas o enquadre que forma a noção do gênero. Em suma: muda o gênero. Desde que não tomemos a contextualização como um simples processo de situar o gênero numa situação exteriorizada, mas sim como enquadre cognitivo, os gêneros virtuais são formas bastante características de contextualização (p.4-5)

Ou seja, ao mesmo tempo que oferece ao estudante a oportunidade de contato com gêneros da esfera social, o programa "Aventuras Currículo +" pode também ser considerado novo gênero, advindo das novas tecnologias digitais. Ter a oportunidade de aprender língua portuguesa em um objeto digital de aprendizagem funcionando a partir de uma nova contextualização.

A concepção do ensino das práticas de leituras textuais pode ser definida conforme afirmam Caretta & Saldão (2016):

Muito além dos conhecimentos gramaticais, a prática de leitura de textos multimodais exige outros conhecimentos essenciais para a compreensão plena dos enunciados. Dessa forma, práticas de ensino de leitura e interpretação de textos podem ser favorecidas se adotarem como princípio o estudo dos gêneros e o dialogismo da linguagem segundo as propostas bakhtinianas. Essa proposta possibilita a compreensão discursiva dos enunciados como portadores de posicionamentos discursivos frente aos fatos históricos e sociais, elemento fundamental para a formação de leitores competentes e cidadãos conscientes. (p.74)

Dadas as condições mencionadas, é possível situar o programa "Aventuras Currículo +" dentro de uma perspectiva linguística que privilegie o domínio (seja como leitor, seja como produtor) de diversos gêneros textuais nas variadas esferas das atividades humanas. Certamente o uso da plataforma contribui para formação de leitores competentes e cidadãos conscientes.

2.2 A pedagogia dos multiletramentos

Uma análise mais detida sobre os conceitos de letramento e multiletramentos se faz necessária neste momento da pesquisa. O uso de "Aventuras Currículo+" como plataforma de aprendizagem em língua portuguesa já é difundido em todo o estado de São Paulo, no entanto convém analisá-lo à luz de teorias educacionais. Mais precisamente sob o conceito dos multiletramentos, perpetuado no Brasil principalmente por Rojo (2012, p.11) ao questionar se "há lugar na escola para o plurilinguismo, para a multimediosidade e para uma abordagem pluralista das culturas? Por que propor uma pedagogia dos multiletramentos?"

2.2.1 O uso de "Aventuras Currículo +" como estratégia de multiletramentos

Para relacionar os estudos na área dos multiletramentos com a plataforma "Aventuras Currículo +", cabe definir inicialmente o conceito de letramento, para assim estabelecer um elo com aquilo que se considera "multi" no contato com a língua em sala de aula e, posteriormente, estudar um caso de aplicação do "Aventuras Currículo +" considerando se seu uso é efetivo como estratégia de multiletramentos.

2.2.1.1 O letramento

A autora e pesquisadora Ângela Kleiman (1995, p.15-61) procura contextualizar os modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. A questão inicial de seu texto traz a definição de "O que é letramento?"; de modo que a resposta possa vir a promover uma transformação da realidade social de grupos marginalizados. Considera-se o "impacto social da escrita", levando-se em conta tanto uma perspectiva histórica do letramento quanto às mudanças sociais decorrentes do efeito do letramento. Convém ressaltar que, para se estabelecer um

entendimento claro sobre o que é letramento, faz-se necessário primeiramente diferenciá-lo do que é alfabetização. Para Soares (2003), podemos designar alfabetização como

o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. (p. 24)

Conforme já evidenciado no capítulo anterior, a humanidade tem na tecnologia a possibilidade de transformação da teoria (*theoréo*) em técnica (*techné*). Haja visto esse conceito, pode-se afirmar que alfabetizar o indivíduo seja deixá-lo a par da técnica inerente à humanidade de representar os pensamentos e os conceitos dentro de um código preestabelecido. Mas a mera capacidade de representação não torna o indivíduo autônomo no uso de suas habilidades linguísticas para a vida em sociedade.

Levando-se em consideração que a língua é produzida socialmente, e que sua produção e reprodução é fato cotidiano, podemos localizá-la no tempo e no espaço da vida dos homens: uma questão dentro da vida e da morte, do prazer e do sofrer. Numa sociedade como a brasileira - que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isolas em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos-, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação (ALMEIDA, 2007, p.14). Conseqüentemente, o mero proceder de alfabetizar não leva o aprendente a poder superar a condição que lhe foi estabelecida, programada, pelo uso da língua, é preciso mais.

Historicamente, o termo letramento surgiu de uma ampliação progressiva do próprio conceito de alfabetização. É o que complementa Gomes (2003)

Ao longo do século XX, porém, esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado, em razão de necessidades sociais e políticas, a ponto de já não se considerar alfabetizado aquele que apenas domina o sistema de escrita e as capacidades

básicas de leitura e escrita, mas aquele que sabe usar a linguagem escrita para exercer uma prática social em que essa modalidade da língua é necessária. (p.47)

Com objetivo de analisar essa prática social oriunda do letramento, o estudo de Kleiman (1995) parte da combinação de métodos etnográficos e experimentais, os quais revelam as consequências que diferentes práticas de letramento, socialmente determinadas, têm no desempenho do sujeito. Ela define o letramento de hoje como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para fins específicos. Porém, de acordo com as pesquisas da autora, o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente o sujeito nesse mundo. A escola preocupa-se não com o letramento como prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento que visa a alfabetização e a aquisição de códigos. Outras agências de letramento consideradas “familiares” (família, igreja e rua) revelam orientações de letramento diferentes. Em seguida, a pesquisadora alude à pesquisa de Brian Street (1984), cuja definição encontrou dois modelos de letramentos: autônomo e ideológico. Ao analisar ambos, a autora pretende definir a particularidade de cada prática.

Para Kleiman (1995), fica claro pelo resultado da pesquisa de autores sobre o tema, que o tipo de “habilidade” que é desenvolvida depende da prática social em que o sujeito se engaja quando ele usa a escrita. A maior capacidade para verbalizar o conhecimento e os processos envolvidos numa tarefa é consequência de uma prática discursiva privilegiada na escola que valoriza não apenas o saber, mas o “saber dizer”. A pesquisadora postula que a prática de letramento focalizada vem priorizando a tipologia textual expositiva e/ou argumentativa, o que acaba por gerar a supervalorização do texto escrito. Entretanto, a autora frisa que nem toda escrita formal é planejada e nem toda oralidade é informal e sem planejamento. A oralidade partilha de mais traços com a escrita quando o foco está no conteúdo; a escrita teria mais traços em comum com a fala quando o foco muda da

função ideacional para a função interpessoal. A pesquisadora chega a essa conclusão se apoiando na teoria de Bakhtin (1990) de que a linguagem é por natureza polifônica e o texto é a unidade real da comunicação.

Em vista da compreensão sobre o uso da linguagem como trabalho não alienado, o preceito da prática de letramento, nota-se que é imprescindível atrelá-lo ao planejamento político pedagógico das escolas, bem como às metas educacionais do país. Esse movimento é apontado por Leite (2007)

Como se vê, é o conceito de trabalho (não alienado) que supera a concepção tradicional de literatura, de língua e de saber. Se conseguirmos que ele esteja no centro de nossas preocupações pedagógicas, entendido como prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo e, para, através de sua ação afirmar sua liberdade e fugir à alienação, estaremos talvez conseguindo formar uma capacidade linguística plural nos nossos alunos, pela qual poderão, inclusive, de quebra, dominar qualquer regra gramatical, qualquer rótulo fornecido pela retórica ou pela história literária (p.25)

Em concordância com as ideias de Leite (2007), Kleiman (1995) aponta também que em nossa sociedade há grande desvalorização das pessoas analfabetas, que as estigmatizam como incapazes e atrasadas. Tal ideia, segundo a autora, é mais propagada por políticos e governantes do que por pesquisadores e cientistas, uma vez que coloca a simples aquisição da leitura e escrita como condição para mobilidade social. O modelo autônomo do letramento tem o agravante de atribuir o fracasso ao indivíduo e não ao *status-quo*. A autora busca apontar a diferença dos modelos de letramento autônomo e ideológico, o primeiro busca a mera reprodução de saberes gramaticais e o segundo se pauta no texto enquanto ferramenta social. Para a pesquisadora, os objetivos que buscamos atingir no ensino são de uma pedagogia culturalmente relevante e crítica, dessa maneira é necessária a consideração do modelo ideológico que leva em conta a pluralidade e a diferença, elemento importante para a elaboração de programas pedagógicos.

Cabe, por conseguinte, analisar o conceito de multiletramentos e o porquê de sua criação.

2.2.1.2 Os novos e múltiplos letramentos

Educar para uma nova realidade social, que exige novas habilidades comunicativas no contexto tecnológico e globalizado, é um fator de discussão e estudo de teóricos por todo o mundo. Foi em manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (doravante, GNL), que um grupo de pesquisadores dos letramentos reunidos em Nova Londres, em Connecticut (EUA), após uma semana de discussões, publicou um manifesto intitulado “*A pedagogy of Multiliteracies - Designing Social Futures*” (“Uma pedagogia dos multiletramentos - desenhando futuros sociais”). (ROJO,2012 p.11-12).

O grupo de Nova Londres é pioneiro: em sua grande maioria originários de países em que o conflito cultural se apresenta escancaradamente em lutas entre gangues, massacres de rua, perseguições e intolerância, seus membros indicavam que o não tratamento dessas questões em sala de aula contribuía para o aumento da violência social e para a falta de futuro da juventude. (ROJO, 2012 p.12). Foi dessa maneira que se cunhou uma nova característica pertinente ao ensino de línguas que, pautada no conceito de letramento, supera o anterior em vista do novo contexto em que se encontram as juventudes. Acerca do novo cenário que se encontra o jovem, Rojo (2012) afirma

essa juventude - nossos alunos - contava já há quinze anos com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico (diríamos hoje (...) hipermidiáticos). Para abranger esses dois “multi” - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos” (p.12-13)

Tendo consideradas a multiculturalidade em contato com os estudantes das escolas públicas no Brasil e da multimodalidade dos textos cuja cultura do alunado se perpetua (principalmente no ambiente virtual), esta pesquisa busca analisar como se relacionam os fazeres educacionais do letramento e, por consequência, dos multiletramentos: dois termos

aparentemente tão próximos, mas que carregam em si diferenças estruturais.

2.2.1.3 Do letramento aos multiletramentos: uma nova concepção

Uma vez estabelecido o conceito de alfabetização e letramento, bem como suas implicações na sociedade, cabe analisá-los e compará-los com as novas teorias, situadas no contexto tecnológico-educacional já detalhado nos capítulos anteriores. Trata-se de se apropriar do conceito de multiletramentos. A mudança, ou evolução, entre os conceitos está relacionada; também, mas não somente, à mudança da sociedade em relação ao uso do computador, como retratado por Giddens (2005):

Até o início da década de 1990, muitos especialistas das indústrias da computação e da tecnologia já admitiam que o reinado do computador pessoal havia chegado ao fim. Para eles, ficava cada vez mais claro que o futuro não estava no computador individual, mas em um sistema global de computadores interligados - a internet. (p.380)

Dessa maneira, toda uma nova demanda se faz necessária em relação ao papel da escola em preparar o indivíduo para o uso da rede como ferramenta de conectividade entre as pessoas, uma vez que o crescimento da internet está estimado em uma taxa de 200% ao ano desde 1985 (GIDDENS, 2005, p.381). Segundo a União Internacional das Telecomunicações, órgão vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU). Em 2000, os internautas eram 6,5% da população mundial. Em 2015, esse índice subiu para 43%. A proporção de casas com conexão à rede chegou a 46% no ano. Essa porcentagem é maior na Europa (82,1%) e menor na África (10,7%). A escola naturalmente sofre o impacto desse crescimento. A respeito do uso da internet e das tecnologias digitais para a aprendizagem e os multiletramentos, afirma Rojo (2012):

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de 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." (p.8)

Logo, a teoria de Kleiman (1995) sobre os letramentos encontra concordância e complementação nos estudos dos multiletramentos de Rojo (2012), mais especificamente ao valorizar o modelo ideológico do letramento, o qual, na atual condição de nossa sociedade, pode ser considerado como o motivador do multiletramentos, partindo-se do pressuposto de que as mudanças na sociedade por meio das novas tecnologias servem como embasamento para o multiletramentos. Entretanto o enfoque crítico, pluralista, étnico e democrático pode ser considerado uma característica de ambas as vertentes.

O uso da língua para a construção da argumentação em vista da transformação da realidade ao entorno pode ser considerado o enfoque crítico, e a pluralidade revela-se como a capacidade de agregar todos (ou o maior número possível) de indivíduos no uso da língua (oral e escrita) para a superação das condições sociais preestabelecidas. O enfoque étnico do letramento ideológico e do multiletramentos perpassa a possibilidade de valorização das culturas ancestrais e dos grupos sociais a que cada indivíduo considera pertencer; não somente a valorização da cultura europeia, branca, masculina e heteronormativa em detrimento de outras (como por exemplo as culturas africanas, indígenas, das mulheres dos grupos LGBTQ+)

Trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado (ROJO, 2012, p.8-9)

A realidade do uso das TDIC ainda não atingiu um patamar democrático para os estudantes, pois ainda não atingiu sequer aos professores, como afirma Giddens (2005):

A maior parte dos professores ainda vê os computadores como um suplemento para as aulas tradicionais, e não como um instrumento para substituí-las. Os alunos podem utilizar os computadores para concluir tarefas que estejam dentro do currículo-padrão, como produzir um projeto de pesquisa ou investigar os acontecimentos do dia. Mas são poucos os educadores que encontram na tecnologia da informação um meio capaz de substituir o aprendizado e a interação com professores humanos. O desafio para os professores é aprender

a integrar as novas tecnologias da informação às aulas de uma forma significativa e sensata em termos educacionais. (p.408)

As novas tecnologias da informação estabelecem um novo olhar para o texto, uma vez que é criada a noção de texto eletrônico. O domínio da tecnologia da escrita, na atualidade, está relacionado ao domínio de várias técnicas de escrita. Tanto é possível escrever uma carta usando lápis e papel, quanto é possível fazer a mesma coisa empregando um notebook de última geração. É provável que muitas pessoas prefiram, por várias razões, redigir um e-mail, que só pode ser feito em um computador conectado à Internet (RIBEIRO, 2008, p.14). O texto eletrônico, ao contrário do senso comum, não carrega em si necessariamente a exclusão do texto impresso, mas traz em si o surgimento de novos paradigmas como reflete Chartier (1999)

Como o texto eletrônico atua sobre esta realidade? Talvez em dois extremos. De um lado, busca-se uma liberdade nova que mistura os papéis e permite aos autores tornarem-se seu próprio editor e seu próprio distribuidor (...) E, do outro lado do espectro, se pensamos naquilo que se coloca à disposição nas redes eletrônicas, é claro - a discussão sobre as autoestradas da informação mostrou isso - que são as mais poderosas dentre as empresas multimídia que determinam a oferta de leitura, a oferta de comunicação. Sendo assim, o futuro da revolução do texto eletrônico poderia ser - poderá ser, eu espero - a encarnação do projeto das Luzes, ou então um futuro de isolamentos e de solipsismos. Ir-se-á ainda mais longe na concentração, isto é, no monopólio exercido sobre a informação e o patrimônio textual que, aliás, anda junto com as dominações linguísticas ou as imposições ideológicas? Ou então sendo a técnica tão flexível quanto pode ser forem, conseguir-se-á propiciar a possibilidade de intervenção no debate público àqueles mesmos que, no mundo do impresso, não podiam fazê-lo?" (p.146-147)

É a respeito dessa nova possibilidade de contato com a informação, bem como da apreensão e utilização prática de língua, que se faz necessário o conceito de multiletramentos. Com o texto eletrônico poderia se produzir uma reversão definitiva. Podíamos ler isoladamente na biblioteca, e agora podemos ler sem sair de casa, porque os textos vêm ao leitor enquanto, até então, o leitor deveria ir ao livro quando não o possuísse. (CHARTIER, 1999, p.144).

Cabe ressaltar também que, segundo Chartier (1999):

A indestrutibilidade do texto, supondo que seja atingida, não significa que devam ser destruídos os suportes particulares,

historicamente sucessivos, através dos quais os textos chegaram até nós, porque (...) a relação da leitura com um texto depende, é claro, do texto lido, mas depende também do leitor, de suas competências práticas e da forma na qual ele encontra o texto lido ou ouvido. (p.152)

A condição contemporânea da produção e circulação de textos leva em consideração também a característica plural de nossa sociedade, como afirma Rojo (2012):

No que se refere à multiplicidade de culturas, é preciso notar (...) o que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos e de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos "popular/de massa/erudito"), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes "coleções". (p.13)

É evidente que, em nossas salas de aula brasileiras, deparamo-nos com a pluralidade de fazeres linguísticos oriundos dessa mistura de culturas, raças e cores; o que não constitui constatação tão nova, embora passe o tempo todo quase totalmente despercebida ou propositalmente ignorada. (ROJO, 2012 p.15. É preciso levar em consideração que a desigualdade social é característica histórica de nosso país a partir da colonização portuguesa. O povo brasileiro é formado, majoritariamente, pela miscigenação de povos indígenas, africanos e europeus, embora nem sempre a cultura dos dois primeiros grupos tenha sido valorizada ou até considerada. Apesar de sermos um país diverso, predomina ainda a valorização da cultura e literatura branca e europeia.

A pluralidade desses fazeres também se evidencia pela realidade desigual do país, em que o acesso à informação, à tecnologia torna alguns mais familiarizados com o texto eletrônico, ao mesmo tempo que outros precisam ainda ser submetidos à inclusão digital para que se familiarizem com a pluralidade que os cerca. O espaço de garantia e mantimento desta pluralidade perpassa uma delicada relação entre o texto impresso e o escrito, explicada por Chartier (1999)

No que diz respeito aos nossos dois mundos de hoje, dos quais falamos aqui, o mundo do texto impresso e do texto eletrônico, vê-se que o mesmo problema se põe. É preciso assegurar a indestrutibilidade do texto pelo maior tempo possível, através da utilização do novo suporte eletrônico: deste ponto de vista, nem os

discursos de denúncia nem os entusiasmos utópicos e às vezes ingênuos correspondem ao diagnóstico que se deve fazer. Ao mesmo tempo, para todos os textos cuja experiência não começou com a tela, é preciso preservar as próprias condições de sua inteligibilidade, conservando os objetos que os transmitiram. A biblioteca eletrônica sem muros é uma promessa do futuro, mas a biblioteca material, na sua função de preservação das formas sucessivas da cultura escrita, tem, ela também, um futuro necessário.” (p.153)

Convém evidenciar, também, que o objeto impresso não se torna obsoleto só porque é um dos mais antigos do mundo. Revistas, jornais e livros “brincam” de se parecer com a televisão, o videoclipe, a Internet. Não apenas na linguagem que utilizam, mas também na aparência. Revistas que trazem fios que imitam links, cores e sublinhados, ícones e caixas. Sites que imitam páginas de livros, programas de tevê que “rodam” na rede. O contrário também acontece e, aliás, a rede foi prioritariamente feita de transposições e imitações até recentemente (RIBEIRO, 2008, p. 25). As condições de produção e veiculação de textos podem também ser consideradas como causa para a implementação de uma pedagogia dos multiletramentos, mas essa causa não se limita mais à capacidade de dominar a língua, mas também é a de acessar e dominar as novas TDIC. É o que afirma Ribeiro (2008):

Se antes convivíamos com a separação entre alfabetizados e analfabetos, minorada pelo surgimento das preocupações com o letramento, agora novas questões são postas. Uma delas é aquela relacionada aos analfabytes, pessoas que, embora saibam ler e escrever, e por vezes dominem os suportes tradicionais de escrita, não dominam novas mídias, mais especificamente o computador e a Internet. Mais uma vez, podemos afastar a dicotomia entre analfabytes e alfabytizados para que emergja uma nova discussão: a do letramento digital. (p.29)

Para fins de análise da plataforma “Aventuras Currículo+”, a presente pesquisa considera de fundamental relevância os estudos apregoados sobre os multiletramentos de modo a utilizá-los - mais adiante, no capítulo em que se disserta sobre o funcionamento do programa - como base para a formulação da pertinência sobre uso da plataforma para aprendizagem de língua portuguesa pelos alunos em situação de defasagem.

2.2.2.4 A Base nacional comum curricular e os multiletramentos

Uma vez definida a concepção dos multiletramentos, cumpre analisar dentro da base nacional comum curricular (BNCC) o tratamento dispensado ao uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e como os novos e multiletramentos são contemplados.

A BNCC, documento homologado após amplo debate em âmbito nacional, dá diretrizes de modo a “garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica”. Assim definido em seu texto de introdução, a Base “é 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.” (Brasil, 2017).

Dentre as competências gerais propostas pela BNCC, cumpre ressaltar aquela que se adequa aos propósitos da presente pesquisa

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. (p.9)

Fica evidente; portanto, que o uso, criação e compreensão das TDIC é determinado como uma das competências principais a ser desenvolvida pelos estudantes de todo o país. Cabe ressaltar a importância desse avanço para a concepção de uma educação mais integrada com as tecnologias, pois pela primeira vez na história, a Educação do país conta com um documento norteador que de fato centraliza a questão da tecnologia para o desenvolvimento do protagonismo.

Na área das Linguagens, a BNCC aponta em sua lista de competências gerais um item também relacionado ao uso da tecnologia

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir

conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (p. 65)

De acordo com a Base, portanto, as práticas sociais do século XXI, trazem no uso da língua uma intrínseca ligação com as tecnologias digitais de informação e comunicação, visto que nelas se encerram a possibilidade de desenvolvimento de projetos, tanto individuais quanto coletivos.

O documento, na etapa do ensino médio, também aponta três dimensões relacionadas ao trabalho pedagógico com tecnologia. Sendo elas:

- pensamento computacional: envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos;
- mundo digital: envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, tablets etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) –, compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação;
- cultura digital: envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções. (p.474)

Portanto, a Base propõe um olhar mais integrado às tecnologias digitais, visando desenvolver desde uma competência cognitiva (pensamento computacional), passando pela apreensão do mundo digital e suas possibilidades, culminando no reconhecimento da cultura digital, seu uso, e suas possibilidades de criação e compartilhamento de conteúdo.

Tal concepção encontra respaldo na teoria dos multiletramentos já explicitada anteriormente nesta pesquisa. A própria concepção de cultura digital já envolve a apropriação de novos gêneros, criados a partir do uso da tecnologia digital e com o objetivo de integração e/ou transformação da sociedade a sua volta.

A BNCC promulga que ao utilizarem as TDIC, todas as áreas do conhecimento possam estar integradas, pela adoção de quatro procedimentos, são eles:

- buscar dados e informações de forma crítica nas diferentes mídias, inclusive as sociais, analisando as vantagens do uso e da evolução da tecnologia na sociedade atual, como também seus riscos potenciais;(p.474)

Esse procedimento traz à tona, como já mencionado, a necessidade de um novo olhar para o uso da tecnologia, consciente de sua necessidade para se integrar à cidadania, mas também de seus riscos, como por exemplo a disseminação das *Fake News*, a apropriação indevida de criações autorais e o uso desmedido das redes sociais:

- apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdo em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho; (p.475)

É evidente que esse é o trecho de toda a BNCC mais próximo daquilo que se teoriza como os novos e multiletramentos. Esse é o procedimento que mais bem dialoga com a base teórica desta pesquisa, tanto no que cumpre a análise da plataforma "Aventuras Currículo +", quanto no fornecimento de subsídios para o trabalho de professores de língua portuguesa com os multiletramentos e as TDIC de forma geral.

A BNCC traz ainda outros dois procedimentos:

- usar diversas ferramentas de software e aplicativos para compreender e produzir conteúdo em diversas mídias, simular fenômenos e processos das diferentes áreas do conhecimento, e elaborar e explorar diversos registros de representação matemática; e
- utilizar, propor e/ou implementar soluções (processos e produtos) envolvendo diferentes tecnologias, para identificar, analisar, modelar e solucionar problemas complexos em diversas áreas da vida cotidiana, explorando de forma efetiva o raciocínio lógico, o pensamento computacional, o espírito de investigação e a criatividade. (p.475)

Os dois procedimentos estão mais relacionados a atitudes práticas que podem e devem ser desenvolvidas por todos os alunos do país em contato com a tecnologia educacional. O uso de softwares para a produção

de conteúdo em novas mídias, bem como o desenvolvimento do espírito de investigação e criatividade, são procedimentos afins ao trabalho com os multiletramentos.

Logo, cabe ressaltar que mesmo tendo sido de criação anterior à BNCC, o projeto "Aventuras Currículo +" pode ser considerado integrado à demanda do trabalho pedagógico com as TDIC e os multiletramentos propostos pela base.

3.CAPÍTULO IV: METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo descrever e detalhar os aspectos metodológicos envolvidos na presente pesquisa. Para tanto, convém ressaltar os aspectos cotidianos relativos ao trabalho do professor/pesquisador.

3.1 Aspectos da pesquisa

Como já mencionado, um dos objetivos é o de se realizar uma pesquisa com abordagem qualitativa a respeito da efetividade da plataforma "Aventuras Currículo +" no ensino do currículo oficial de língua portuguesa - 6º ano. Segundo Severino (2014),

quando se fala de pesquisa quantitativa ou qualitativa, ou mesmo quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar da liberdade de linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível falar-se de abordagem quantitativa, de abordagem qualitativa, pois, com essas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas. (p.74)

Portanto, a abordagem qualitativa, envolvida na captação de informações para esta pesquisa, perpassa diferentes metodologias a se definir. Cabe ressaltar, também, que, embora a análise dos resultados obtidos foque em um período de tempo equivalente a vinte e quatro aulas (cerca de um mês de aulas), a pesquisa se inicia a partir do momento que houve o primeiro contato entre professor e alunos, no início do ano letivo, em 03 de fevereiro de 2018; bem como se estende após o período elencado para análise dos resultados, indo até o final do calendário escolar, em 20 de dezembro de 2018.

Durante todo este período o professor/pesquisador realizou uma série de observações e análises que objetivam uma melhor abordagem no uso das TDIC e mais especificamente do projeto "Aventuras Currículo +".

Como mencionado, apesar de ter sido aplicado somente ao final do terceiro bimestre, as observações aqui relatadas estariam desconexas se não tivessem relação com o desempenho do aluno durante todo o ano letivo e em outras situações de aprendizagem que envolvessem as aulas de língua portuguesa.

O primeiro dos diversos aspectos desenvolvidos na abordagem qualitativa desta dissertação é a pesquisa etnográfica, que, de acordo com Severino (2014, p.74), “visa compreender, na sua cotidianidade os processos do dia-a-dia em suas diversas modalidades. Trata-se de um mergulho no microssocial, olhando com uma lente de aumento”. Ou seja, é imprescindível para o sucesso do presente trabalho que se faça uma análise do cotidiano da comunidade da Vila Lucinda, em Itu/SP, onde se situa a E.E. Prof.^a Priscila de Fátima Pinto, bem como se torna necessária a metodologia etnográfica ao abordar os casos heterogêneos refletidos na cotidianidade de cada aluno do 6º ano E.

Outro aspecto deste trabalho está na transformação de uma “pesquisa participante” em uma “pesquisa ação”. Para Severino (2014, p.74-75), naquela “o pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados, passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos”; enquanto nesta “o conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que se realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos, mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas”.

Essa transformação só é possível por se tratar de uma situação pedagógica, na qual o pesquisador é ao mesmo tempo o professor da turma. Está automaticamente implícita a relação de pesquisa participante, pois os sujeitos estão em contato cotidiano com o pesquisador. Como professor, cabe-lhe também a tarefa de propiciar situações de aprendizagem aos alunos, em via de promover o letramento e o contato efetivo com a língua portuguesa. Uma vez que, ao mesmo tempo que se

analisa, aplica-se o método proposto pelo projeto “Aventuras Currículo +”, esta pesquisa é também de ação, porque tem atrelada às suas observações a necessidade (e o direito) da aprendizagem por parte dos alunos.

Um estudo de caso também é feito no presente trabalho. Ao analisar as particularidades do 6º ano E, o nível de aprendizagem de cada aluno, suas defasagens, as condições sociais nas quais eles se encontram, bem como o suporte oferecido pela Secretaria do Estado da Educação (SEE/SP), por meio do trabalho na E.E. Prof.^a Priscila de Fátima Pinto, o professor/pesquisador encontra subsídios suficientes para sua análise, é como orienta Severino (2014, p. 75), “o caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências”. Como já mencionado, cabe à presente pesquisa a tarefa de fornecer subsídios para professores de língua portuguesa de toda a rede estadual, de modo a pautar o trabalho docente com o uso do programa, por meio de inferências e comparações cabíveis com o resultado deste trabalho.

Segundo Yin (2001, p.31), “uma falha comum é considerar o estudo de caso como o estágio exploratório de algum outro tipo de estratégia de pesquisa, visto que pode ser considerada uma metodologia a parte e com finalidade própria”. Ainda pela teoria de Yin (2001) é importante considerar que:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que
 - Investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando
 - Os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (p.32)

O estudo de caso em questão parte do fenômeno contemporâneo dentro do contexto escolar, mais especificamente a escola pública da rede estadual de São Paulo. No entanto, como afirmado pelo autor, não se define claramente o limite entre o fenômeno da utilização da ferramenta digital com o contexto do uso das TDIC em todas as turmas de ensino fundamental do país.

Para a pesquisa com estudo de caso em educação é importante também analisar o que afirma Yazan (2016, p.175), que, a partir da

justaposição de três abordagens de estudo de caso em Educação, chega a conclusões que auxiliam esta pesquisa. A definição encontrada pelo autor que mais se aproxima desta pesquisa é que “estudo de caso é uma investigação empírica de um caso ou casos, abordando o ‘como’ ou ‘por que’ em questões relativas ao fenômeno de interesse”. O “como” a se definir nesta pesquisa tem relação à aplicabilidade do projeto “Aventuras Currículo +” em escolas da rede estadual de São Paulo, mas o “por que” tem um caráter amplo de determinação sobre o trabalho com tecnologias digitais por todos os professores.

A abordagem qualitativa de pesquisa tem em um de seus aspectos a análise de conteúdo, que também será pormenorizada neste trabalho. Severino (2014) postula que essa análise

envolve, portanto, a análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens. As linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e a seus componentes psicossociais. As mensagens podem ser verbais (orais ou escritas), gestuais, figurativas, documentais. (p. 76)

O objeto alvo da análise de conteúdo nesta pesquisa é a plataforma “Aventuras Currículo +”, por meio das telas do sistema disponíveis tanto para os docentes quanto para os alunos. Os textos de apoio oferecidos pelo projeto também se enquadram nessa análise, bem como os questionários e as propostas de produção textual. Uma vez observada a plataforma, cabe também analisar o corpus obtido pela pesquisa, que é composto pelas folhas de exercícios impressos e pelas diferentes produções textuais realizadas pelos alunos.

Uma vez definidos os critérios para a presente pesquisa, é necessária uma descrição mais detalhada dos aspectos que envolvem a escola e os sujeitos envolvidos nesse processo.

3.2 A escola e os sujeitos

A presente dissertação tem em um de seus objetivos fornecer subsídios teóricos a professores de língua portuguesa de todo o país que optem por trabalhar de forma integrada com as TDIC, bem como os professores da rede estadual paulista que desejem aplicar o programa “Aventuras Currículo +” com seus alunos. Contudo, para que este relato seja mais crível, é necessário pautá-lo dentro do contexto que se desenvolveu a “pesquisa-ação” supracitada.

É conveniente, portanto, descrever detalhadamente tanto o espaço (a escola) quanto os sujeitos (os alunos).

3.2.1 A escola estadual na periferia da cidade de Itu

A Escola Estadual “Professora Priscila de Fátima Pinto” está localizada no bairro da Vila Lucinda, na periferia da cidade de Itu/São Paulo. Aberta no ano de 2008, por meio do decreto Nº 52.635, de 18 de janeiro de 2008, o qual dispõe sobre a criação de unidades escolares, na Secretaria de Educação e dá providências correlatas:

Artigo 1º - Ficam criadas, nas Diretorias de Ensino Interior do Estado, da Coordenadoria de Ensino do Interior, da Secretaria da Educação, as seguintes unidades escolares (...)
 III - na Diretoria de Ensino-Região de Itu, a Escola Estadual Vila Lucinda, no Município de Itu; (DOE 19/01/2008- Executivo I. p.1)

Entretanto, essa unidade escolar só foi devidamente inaugurada no ano de 2015, quando recebeu o nome da patronesse, a primeira diretora da escola, prof.^a Priscila, que havia falecido no ano de 2013. O ato legal foi publicado no DOE de 27 de outubro de 2015, nomeado lei nº 15.953, de 26 de outubro de 2015, que dá denominação ao estabelecimento de ensino que especifica:

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO:
 Faço saber que a Assembleia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte lei:
 Artigo 1º - Passa a denominar-se “Professora Priscila de Fátima Pinto” a Escola Estadual Vila Lucinda, em Itu.

Artigo 2º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação. (DOE - Executivo I 27/10/2015, p. 1)

A escola, no ano de 2018, possui um total de 21 salas, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, ensino médio e ensino médio EJA, sendo no período da manhã: dois 8ºs anos do ensino fundamental, três 9ºs anos do ensino fundamental (um deles, classe de RCI), duas salas de 1ª série do ensino médio, duas salas de 2ª série do ensino médio, duas salas de 3ª série do ensino médio e uma sala cada de ensino médio EJA (1º termo, 2º termo e 3º termo); período tarde: cinco salas de 6º ano do ensino fundamental (um deles, classe de RC, objeto de análise desta pesquisa) e três 7ºs anos do ensino fundamental.

O contexto do bairro da Vila Lucinda apresenta desigualdade socioeconômica em relação a outras regiões da cidade. A maior parte dos moradores do bairro vive nos prédios do CDHU, um projeto habitacional do governo estadual. Outros moram em casas populares doadas pela prefeitura após uma reintegração de posse ocorrida em 2015. Apesar disso, ainda há famílias que moram em situação de ocupação (favela).

A maior parte dos alunos do ensino médio trabalha no contraturno (período da tarde e noite) e/ou aos fins de semana para auxiliar nas despesas domésticas. Segundo levantamento feito pela direção da escola, a minoria dos pais possui ensino superior completo e menos da metade possui ensino médio completo.

A escola, por ter sido construída entre 2007 e 2008, possui estrutura moderna. Há no prédio condições de acessibilidade para pessoas com deficiência (como elevador e banheiros para cadeirante). Em relação à estrutura pedagógica, a escola conta com quatorze salas de aula, quadra coberta, sala de leitura, sala de uso múltiplo (utilizada na maioria das vezes como laboratório de ciências), sala multimídia e sala de informática. Convém ressaltar que, antes do ano de 2018, a sala de informática possuía cinco computadores funcionando e com acesso à internet.

Até o momento desta pesquisa, por conta de esforços da gestão escolar, o número de computadores com acesso à internet subiu para

quatorze (número total de máquinas abaixo da maioria das outras escolas estaduais da cidade, que contam com mais de vinte computadores por sala de informática). A E.E. Priscila possui também três *SmartTVs* com acesso à internet (instaladas na sala de leitura, na sala dos professores e na sala multimídia). Há também dois projetores de imagem (um fixo na sala de leitura e outro móvel), além de uma lousa digital.

Segundo o site oficial da Secretaria de Educação do estado de São Paulo, o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) é um indicador de qualidade dos anos iniciais (1º ao 5º anos) e finais (6º ao 9º anos) do ensino fundamental e do ensino médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o fluxo escolar. O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano.

No boletim IDESP da E.E. Prof.^a Priscila de Fátima Pinto, constam as seguintes informações:

Imagem 1: Idesp 2017 E.E. Prof.^a Priscila de Fátima Pinto - Distribuição por níveis de desempenho

IDESP 2017 - DISTRIBUIÇÃO POR NÍVEIS DE DESEMPENHO

		ABAIXO DO BÁSICO	BÁSICO	ADEQUADO	AVANÇADO
5º ANO EF	LÍNGUA PORTUGUESA				
	MATEMÁTICA				
9º ANO EF	LÍNGUA PORTUGUESA	0,0986	0,6197	0,2535	0,0282
	MATEMÁTICA	0,1912	0,6618	0,1176	0,0294
3ª SÉRIE EM	LÍNGUA PORTUGUESA	0,3111	0,3778	0,3111	0,0000
	MATEMÁTICA	0,6585	0,3171	0,0244	0,0000

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br> (Acesso em:01/12/2019)

Pela análise das informações da imagem acima, conclui-se que os índices relativos à aprendizagem em língua portuguesa apontam que, até o

ano de 2017, a maior parte dos alunos do ensino fundamental, ciclo II, está enquadrada no nível básico de aprendizagem das competências e habilidades necessárias até esta etapa do ensino. Já no ensino médio, a maior parte dos alunos está em condições consideradas abaixo do básico.

Imagem 2: Idesp 2017 E.E. Prof.^a Priscila de Fátima Pinto - Indicadores da escola

IDESP 2017 - INDICADORES DA ESCOLA

	INDICADORES DE DESEMPENHO		INDICADOR DE DESEMPENHO	INDICADOR DE FLUXO	IDESP 2017
	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA			
5º ANO EF					
9º ANO EF	4,0377	3,2840	3,66	0,9000	3,29
3ª SÉRIE EM	3,3333	1,2197	2,28	0,8057	1,84

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br> (Acesso em:01/12/2019)

Nessa imagem, pode-se analisar os indicadores da escola levando em consideração o desempenho (resultado da avaliação SARESP) e o fluxo (taxa de evasão escolar e retenção de alunos na mesma série/ano). O desempenho do ensino fundamental ciclo II, tanto em língua portuguesa quanto em matemática, revela-se maior do que no ensino médio, gerando assim um indicador de desempenho maior na primeira modalidade de ensino. O fluxo, porém, revela-se maior no ensino fundamental, pelo maior número de alunos que interrompem os estudos e não se transferem para outras unidades escolares (evadidos) e por aqueles que foram considerados reprovados no conselho de classe e série final, que acontece ao término do ano letivo.

São considerados reprovados automaticamente aqueles alunos sem a frequência suficiente (30% do total de aulas), entretanto são aprovados os alunos que não apresentem desempenho o suficiente (notas acima da média 5). Isso se dá justamente como manutenção do direito do aluno à recuperação contínua e paralela bem como estímulo à continuidade dos

estudos, apregoado pela filosofia da progressão continuada na educação pública paulista.

Imagem 3: Idesp 2017 E.E. Prof.^a Priscila de Fátima Pinto - Rede estadual

IDESP 2017 - REDE ESTADUAL

	5º ANO EF	9º ANO EF	3ª SÉRIE EM
ESCOLA		3,29	1,84
DIRETORIA	5,31	3,48	2,62
ESTADO	5,33	3,21	2,36

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br> (Acesso em:01/12/2019)

É conveniente, também, deter-se sobre o comparativo do índice Idesp da E.E. Priscila em comparação à média das escolas da diretoria de ensino região Itu e da média de todo o estado de São Paulo. Nota-se que, em relação ao ensino fundamental, a escola está abaixo da média da diretoria de ensino e acima da média estadual, já no ensino médio o índice está abaixo das duas médias.

Essas informações revelam que um dos maiores problemas enfrentados pela gestão escolar e pelos professores é o alto fluxo de reprovações por falta, evasão e desistência, o que acaba por prejudicar o índice geral da escola. Sobre a aprendizagem no ensino fundamental, pode-se afirmar que língua portuguesa está ligeiramente melhor do que matemática, mas que ainda existem muitos desafios, principalmente no que se refere a elevar o número de alunos na faixa "Adequado" de aprendizagem e suprimir o número de alunos "Abaixo do Básico".

Sob o preceito de melhoria desses índices é que se pauta todo o projeto pedagógico da escola, bem como as ações educativas para os discentes e de formação continuada para os docentes. De certo que a presente pesquisa pode contribuir neste sentido também, uma vez que oferece subsídios e reflexões para essa melhoria, tendo como foco especificamente a classe de 6º ano de recuperação intensiva de ciclo.

3.2.2 Os sujeitos da Classe de Recuperação Intensiva de Ciclo - 6º ano

É chegado o momento de uma abordagem personalizada sobre o tema: “a análise dos sujeitos envolvidos na Classe de Recuperação Intensiva de Ciclo da E.E. Prof.^a Priscila de Fátima Pinto”. Para tal, o texto naturalmente exige a mudança de um tom impessoal para o uso de impressões relatadas em primeira pessoa, pois além de pesquisador sou também o professor de língua portuguesa dessa turma.

3.2.2.1 O 6º ano E

No ano de 2018 a E.E. Prof.^a Priscila de Fátima Pinto oferece sua terceira turma de Recuperação Intensiva de Ciclo (RC)- 6º ano. Na atribuição de aulas, eu, professor titular de cargo e efetivo, optei por ministrar aulas pelo terceiro ano consecutivo numa turma RC. Em primeiro lugar porque já havia a experiência dos anos anteriores (2016 e 2017), e em segundo porque considero importante a reflexão sobre a prática docente nessas turmas, em concordância com as exigências do curso de mestrado profissional Profletras. Tenho, então, atribuídas a mim o total de oito aulas semanais no 6º E, sendo seis da disciplina de língua portuguesa e duas da disciplina de inglês.

Convém ressaltar que das oito disciplinas oferecidas no 6º ano E, há quatro sendo ministradas por professores efetivos e titulares de cargo na escola (língua portuguesa, inglês, arte e educação física). A disciplina de ciências é ministrada por uma professora efetiva, porém com sede em outra escola, sendo as aulas no 6ºE parte de sua carga suplementar. Já matemática e história são ministrada por professores em situação estável, “Categoria F”. A disciplina de geografia é ministrada um por professor em contrato temporário com a Secretaria de Educação, denominado “Categoria O”.

No momento da atribuição de aulas a maioria dos professores efetivos deliberadamente evita as turmas de RC, pois as considera turmas trabalhosas (mesmo com menor número de alunos) e a remuneração

oferecida ao professor é de igual valor à remuneração oferecida para lecionar em turmas regulares, dessa forma os professores consideram pouco atrativo o desafio de ministrar aulas em classes de Recuperação Intensiva de Ciclo.

A pedido dos professores (e com a concordância dos próprios alunos) a sala de aula em que se desenvolve as atividades com o 6ºE está em uma posição afastada das demais salas do período da tarde, para que se facilite a concentração e a imersão nas atividades propostas. O período da tarde costuma ser muito agitado e vários alunos (ainda que uma minoria) têm por costume ficar pelos corredores e não se engajarem nas aulas.

No planejamento pedagógico para o 6º ano E no início do ano letivo, fomos instruídos pela coordenação pedagógica a desenvolver atividades lúdicas e diferenciadas, bem como arquivamento em portfólio. Considerando a defasagem dos alunos, essas atitudes são preceitos da própria criação de classes de Recuperação Intensiva de Ciclo. Entretanto, é a menor parte dos professores que tem tido este cuidado, visto que a maioria ainda se detém ao cumprimento do currículo oficial do estado de São Paulo tal qual é proposto no material de apoio (Caderno do Aluno), sem fazer alterações.

No entanto, é uma visão simplista dos fatos atribuir toda responsabilidade ao professor. A turma do 6º ano E apresenta certas peculiaridades que são fatores dificultosos à aprendizagem e a um bom trabalho pedagógico. Até o momento da escrita deste relato, a lista oficial possui treze alunos, dos quais dois constam como transferidos. Dos onze restantes há uma aluna evadida (frequentou apenas o primeiro bimestre). A coordenadora relata que tentou o contato com a mãe da aluna que, após muitas tentativas, afirmou que “não quer mais mandar a filha à escola, pois ela tem outras obrigações, como ajudá-la nas tarefas domésticas e a cuidar dos irmãos”. Temos, portanto, dez alunos frequentes.

De modo geral essa turma oferece um desafio a qualquer professor. Eles são agitados, curiosos e possuem comportamento explosivo, partindo constantemente para agressões verbais e físicas. Um olhar simplório

poderia atribuir a responsabilidade deste comportamento totalmente aos alunos, mas não é bem assim. Todos eles moram em bairros periféricos (a maioria na própria Vila Lucinda, outros em bairros próximos) e lidam com os mesmos problemas que lida boa parte da juventude periférica no Brasil. Possuem muitas curiosidades sobre o funcionamento da sociedade, interessam-se por jogos eletrônicos e o objeto de maior desejo é o smartphone (nem todos possuem um).

Porém há uma realidade oculta, que exige um olhar mais apurado e humanitário à vida desses jovens. Alguns deles têm de lidar diariamente com o problema do alcoolismo e a violência doméstica, outros com a sensação do abandono paterno, seja por simples não reconhecimento do filho, seja porque o pai está preso. Os alunos relatam que vão muito pouco ao centro da cidade de Itu, e quando o fazem vão para acompanhar a mãe que precisa pagar alguma conta na lotérica ou numa agência bancária. Portanto, nesses jovens não foi estimulada uma consciência cidadã ou senso de pertencimento à cidade e à cultura. Para eles, o entretenimento fica por conta de telenovelas, vídeos no YouTube e músicas do gênero funk.

É evidente que o repertório cultural desses jovens reflete, na verdade, o repertório de toda uma comunidade em que eles estão inseridos. É instigante também o debate sobre a condição racial com os alunos. A maioria dos alunos da sala tem em seu registro que são pretos ou pardos, no entanto existem alguns que não se reconhecem como tal. São consequência de um apagamento e marginalização das culturas afro-brasileiras que acontece em todo o país.

É uma turma predominantemente masculina, dos dez alunos frequentes apenas duas são mulheres. Os alunos reproduzem diariamente atitudes machistas que presenciam em casa ou em outros ambientes. As meninas costumam ser mais interrompidas do que os meninos quanto estão com a palavra. Os meninos têm o hábito de evidenciar com mais energia os erros das meninas e em apontá-las como ignorantes ou incapazes. Tem sido um desafio desconstruir esses hábitos opressores, mas é parte de uma tarefa diária que se tem como professor.

Não há nenhum aluno que se considere ou declare abertamente como LGBTQ+, mesmo assim é evidente que a turma possui comportamento homofóbico, pois os alunos costumam se agredir verbalmente apontando que o outro aluno é homossexual, o que por conta da cultura heteronormativa da nossa sociedade é considerado um insulto gravíssimo entre os jovens. Como professor e sujeito parte da comunidade LGBTQ+, diariamente me vejo no papel de interromper a aula para desconstruir essa ideia preconceituosa que lhes foi implantada pela sociedade e até pela mídia.

Franco (2009) a respeito da ideia de autoestima na aprendizagem escolar aponta que

Os estudos sobre autoestima, assim como qualquer outro tema, não podem ser tomados de maneira recortada em relação aos seus fundamentos. Não podemos ignorar que, muitas vezes, nos deparamos com o uso da autoestima para se referir a características inerentes ao sujeito. Neste sentido, há uma concepção de ser humano na qual sua singularidade decorre de sua essência - qualidades próprias e inalienáveis - que independem das condições em que vive e se desenvolve. (p.2)

No convívio com as demais turmas, os próprios alunos relatam ser vítimas de chacotas de outros jovens que dizem a eles "Vocês estudam na sala dos burros" ou "A turma dos repetentes". Um dos primeiros desafios que todos os professores tiveram é o de retirar deles a sensação de fracasso, ou de que estão nessa turma por serem incapazes. No entanto, nós professores muitas vezes caímos no senso-comum apontado quando atribuímos somente aos alunos a capacidade de desenvolver a autoestima como que intuitivamente, ignorando as condições psicossociais que eles enfrentam.

Trabalhamos a autoestima dos alunos ao afirmar para eles que estão numa sala especial porque são privilegiados. Com menos alunos podemos dar um atendimento individualizado e conhecê-los melhor. Desenvolvemos projetos na escola que buscam atenuar a condição marginalizada que eles se encontram. No 1º semestre, planejei uma excursão para o 6º ano E, uma visita ao Museu Republicano de Itu, onde pudemos conversar sobre nosso senso histórico e desenvolver a sensação de pertencimento à cidade. Os

resultados superaram as expectativas, pois na visita eles interagiram com o espaço do museu além de contarem suas próprias histórias. De fato, foi uma boa injeção de autoestima. Notei evidentes melhorias na relação professor-aluno após o projeto.

Apesar de todos os pesares, da constante violência verbal e em alguns casos física a qual são submetidos, à sexualização precoce, e à falta de incentivo quanto à importância do estudo, os alunos do 6º E são carinhosos e extremamente gratos à figura dos professores. Somos parte indispensável de sua rede de relações, e somos nós, os professores, aqueles com a capacidade de prepará-los para o futuro de modo esperançoso.

É conveniente relatar que nem todos os alunos matriculados no 6ºE estão pelo mesmo motivo. Na legislação fica claro que a turma de Recuperação Intensiva de Ciclo deve ser oferecida aos alunos com defasagem ou dificuldade de aprendizagem, no entanto o critério utilizado para a composição dessa turma foi o simples agrupamento de todos aqueles que foram reprovados no 6º ano regular no ano de 2017. Isso envolve mais do que os alunos reprovados por desempenho (nota) e engloba aqueles reprovados por frequência insuficiente (faltas). Ou seja, nem todos os alunos que ali estão possuem defasagem ou dificuldade de aprendizagem dos conteúdos, ainda que - ressalte-se - os inúmeros problemas afetivos e emocionais dos quais estes jovens são alvos influenciam no processo de aprendizagem. Em concordância com essa ideia, Franco (2009) também aponta que

temos clareza de que o cotidiano escolar de crianças que vivem histórias de fracasso é construído por uma multiplicidade de fatores. Neste sentido, a questão da autoestima está atrelada a um contexto amplo, que certamente carece de mudanças substanciais. Enquanto as condições concretas de vida não forem alteradas, alterações de vulto na consciência e, portanto, na forma de se avaliar não devem ser esperadas. Na verdade, crianças e jovens que vivenciam situações de não aprendizagem no contexto escolar precisam de condições de vida que permitam a formação de um pensamento mais organizado e melhor estruturado, em que significados e sentidos não sejam tomados de forma fragmentada. Falar em autoestima sem considerar a rede de relações em que o sujeito se constitui é como semear ao vento. (p.7)

Uma vez generalizados os desafios da turma, apresentarei o pseudônimo adotado para cada aluno, com uma breve descrição da particularidade de cada um.

A1: sexo masculino, 14 anos. Durante o primeiro semestre apresentou problemas sérios de indisciplina e atitudes violentas com os colegas, bem como enfrentamento aos professores. A direção escolar, como medida punitiva, após advertir o aluno verbalmente, advertir por escrito e conversar com a mãe, na reincidência do caso, optou por atribuir ao A1 "Atividades domiciliares", pois a sua convivência na escola acabava por atrapalhar os demais. Ele retornou no segundo semestre com atitudes mais amistosas e um interesse maior. Na verdade, o A1 é um dos alunos com mais interesse na aula e é nítido que ele se incomoda quando não entende algum conceito ou como se responde algum exercício. Quando ele realmente decide que algo é um desafio ele não costuma desistir, o problema é que nem sempre está motivado. A1 não demonstra dificuldades cognitivas nem de leitura, sendo um dos primeiros a se dispor a ler em voz alta. Seu maior obstáculo é sua caligrafia, que costuma ocupar muito espaço no papel pelo tamanho excessivo da letra.

A2: sexo masculino, 14 anos. Este aluno vem de um histórico de indisciplina no ano de 2017, que foi quase totalmente superado no ano de 2018. No ano anterior, ele costumava escapar da sala de aula para perambular pelos corredores, quando não pulava o muro da escola para ir embora antes do horário de saída. Logo no início do ano, conquistei o respeito de A2 com uma conversa franca, quando disse que estava lá para ajudá-lo e ser seu amigo. Particularmente em minhas aulas ele sempre demonstra interesse e respeito. É engajado e silencioso, gosta de entregar todas as atividades corretas e, se tem dúvidas, sempre pergunta. A2 tem um gosto pessoal por cavalos e toda vez em que citamos esse animal em nossas conversas em sala de aula ele se mostra empolgado, exibindo às turmas seus desenhos. A2 têm dificuldades para a leitura em voz alta, por isso quase nunca se prontifica a ler para a turma, embora não recuse

quando eu solicite. Apesar de ainda possuir erros ortográficos, A2 apresenta uma escrita satisfatória às exigências do 6º ano.

A3: sexo masculino, 13 anos. A3 pode ser considerado o primeiro aluno desta lista que realmente apresenta defasagem de aprendizagem e está numa sala RC pelos motivos corretos. É um aluno que possui grandes dificuldades na escrita e problemas ao ler em voz alta. Houve episódios também em que A3 apresenta atitudes de indisciplina, principalmente quando se sente provocado pelos colegas, têm comportamento explosivo e quase sempre agride os outros verbalmente. Durante a realização desta pesquisa estive conversando com o pai de A3, que passou a acompanhar com mais afinco a vida escolar do filho. Tal atitude fez toda a diferença, pois o aluno começou a vir mais preparado para a escola (tanto ao trazer material escolar quanto em estar tranquilo para assistir às aulas). No entanto, A3 é extremamente curioso, é o aluno que mais me interrompe para perguntar dúvidas (na maior parte das vezes relativas a outros assuntos que não estão sendo discutidos em aula). Ele também tem predileção por jogos eletrônicos, o que aguça a curiosidade do garoto para aprender termos em inglês e foi um importante fator no engajamento do aluno no uso da plataforma digital analisada nesta pesquisa.

A4: sexo feminino, 12 anos. A4 é a aluna mais nova da turma e é também uma das poucas meninas. Ela não apresenta dificuldades de aprendizagem e muito menos defasagem, quando realmente quer, é a primeira a terminar qualquer atividade. A4 apresenta mais problemas de convívio social do que pedagógicos. Ela tem a tendência a mentir e omitir informações para se colocar no papel de vítima (apesar de que há situações em que é de fato perseguida pelo machismo dos meninos); contudo há episódios que fica clara a invenção de estórias por parte da garota. A4 é extremamente carinhosa, mas também só tende a agir nesse sentido quando quer algo em troca (uma autorização do professor para mexer no celular, ou que eu faça algo que ela gostaria.) A4, porém, gosta muito de ler e escrever, e é uma das alunas com maior repertório cultural da turma.

A5: sexo feminino, 14 anos. Esta aluna também não apresenta problemas de aprendizagem ou cognitivos. É uma aluna que demonstra respeito aos professores e não costuma desafiá-los. Havia sido reclassificada para o 7º ano no início de 2018, mas após o primeiro bimestre a direção retrocedeu em sua decisão porque, segundo os professores da série em questão, “a aluna não acompanhava satisfatoriamente as aulas no ano posterior”. Está sempre junta de A4 por serem as duas únicas garotas da classe. A5 possui o hábito de conversar paralelamente às explicações do professor, ela não se entretém com a aula da mesma forma que os outros alunos. Isso acaba por gerar uma dificuldade de compreensão da aluna, que quase sempre pergunta o que acabou de ser explicado (como se resolve um exercício, ou qual é o trecho da leitura), simplesmente porque não estava prestando atenção no que eu havia acabado de explicar. Gosta de ler em voz alta, mas raramente se prontifica para fazer a leitura.

A6: sexo masculino, 13 anos. Este aluno pode ser considerado em um nível avançado e certamente não apresenta dificuldades cognitivas ou defasagem de conteúdo. É curioso e possui conhecimentos mais profundos sobre diferentes temas em comparação com os outros colegas. Foi reprovado em 2017 por ter grande número de faltas. A maior dificuldade de A6 está no controle de suas emoções. Possui um temperamento explosivo e desafiador. Não gosta de ser chamado a atenção pelos professores e sempre tenta debater e argumentar a respeito. O problema é que o jovem ainda não possui maturidade ao elaborar seus argumentos e acaba por fazê-lo de maneira agressiva. Gosta de ajudar os colegas com dificuldade, respondendo antes do professor quando algum aluno apresenta uma dúvida. De longe, apresenta a melhor escrita da turma e o maior conhecimento lexical. É meticoloso e perfeccionista, o que acaba por atrapalhá-lo em certos momentos, pois demora a terminar as atividades no tempo previsto. Tem intolerância a erros e fica extremamente frustrado ao ser corrigido. Posso afirmar que o maior desafio de A6 está na inteligência emocional do que propriamente na aprendizagem.

A7: sexo masculino, 13 anos. A7 é um aluno curioso e o mais infantilizado da turma. Tem predileção por super-heróis e robôs (gosta muito de desenhá-los). É um menino de temperamento doce que não gosta de briga e discussões (está sempre alheio a elas). A7 certamente possui dificuldades cognitivas, dificilmente consegue escrever uma palavra sem erros gramaticais, e sua leitura não dá conta de captar a ideia dos enunciados, ainda não atingiu um nível básico de letramento. Porém A7 jamais se recusa a corrigir alguma atividade feita de forma indevida e vem todos os dias para a escola com interesse de aprender.

A8: sexo masculino, 14 anos. É o aluno mais velho da turma e nitidamente possui mais contato com o universo adulto do que os outros. Na verdade, como todo adolescente, oscila entre atitudes ora maduras, ora extremamente infantis. A8 também foi reclassificado para o 7º ano, mas a decisão foi revogada. A indisciplina do aluno na nova sala fez com que os professores pedissem à direção que ele voltasse ao 6ºE. De fato, é o que apresenta mais indisciplina na turma toda. Tem um vocabulário extremamente pejorativo e não costuma ficar em silêncio durante as explicações. Faz as atividades com pressa e precisa de muito estímulo para que realize algo até o final. A8 foi um desafio, precisei conquistar a confiança deste aluno. Quando ele notou a sinceridade em meu trabalho como professor, percebi que se sentiu valorizado como indivíduo, talvez o que mais lhe falte. Até hoje, mesmo com os problemas de indisciplina e hiperatividade, ele me trata com respeito e carinho. É nítida a gratidão na postura deste aluno. Quanto à escrita, não possui grandes problemas de elaboração nem de fala, tem uma boa caligrafia e facilidade com as palavras. A questão maior está na concentração do aluno ao ler textos e enunciados. Como está quase sempre observando e provocando os outros, ele não se concentra para entender o que está escrito e por isso tem mais facilidade para entender os comandos orais.

A9: sexo masculino, 14 anos. Matriculado apenas a partir do 3º bimestre e por ordem judicial, este é com certeza o aluno com maior defasagem. O aluno ainda não foi alfabetizado, apesar de ter cursado do 1º

ao 5º ano uma escola municipal. Estava sem matrícula em nenhuma escola e por parecer legal, levando-se em consideração o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), foi matriculado no 6ºE. O aluno é consciente de sua condição e demonstra-se envergonhado perante isso. Todas as aulas devem ser adaptadas para uma atividade diferenciada que envolva o A9. Ele não consegue dominar o computador da mesma forma que os outros e seu ritmo é diferente. Tenho grandes dificuldades de integrá-lo e ensiná-lo, pois não possuo formação de professor alfabetizador.

A10: sexo masculino, 13 anos. Também foi matriculado apenas no 3º bimestre. É um garoto com postura pacífica e na maior parte do tempo interessado. Tem, porém, muita preguiça de terminar uma leitura ou de escrever um texto por achar que “é coisa demais”. Tem a tendência de responder às questões com pressa e de não se aprofundar em conceitos. Tivemos pouco tempo de convívio, mas noto dificuldades cognitivas na leitura e na escrita do garoto. A10 se incomoda de ler em voz alta, porém teve uma boa integração com os colegas e não apresenta problemas de indisciplina.

Tendo sido traçado um panorama das principais características do ambiente escolar, bem como as peculiaridades dos sujeitos observados, é chegado o momento de descrever a plataforma digital utilizada nesta pesquisa.

4. CAPÍTULO V: O PROJETO “AVENTURAS CURRÍCULO +”

O objeto de análise desta dissertação é o programa “Aventuras Currículo +”, essa plataforma digital para a aprendizagem de língua portuguesa e matemática foi disponibilizada no ano de 2015, a partir da Resolução SE 11, de 17-3-2015 que institui o Projeto Aventuras Currículo+ nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.

Como já explicitado em capítulo anterior, dentre as causas para a criação do projeto, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) estabelece que

são de extrema relevância pedagógica o engajamento e a motivação dos alunos para aprender, a partir do uso dos recursos digitais pedagógicos disponibilizados na plataforma Currículo+, em observância ao que dispõe o inciso IV do artigo 2º do Decreto 57.571, de 2.12.2011, que institui o Programa Educação – Compromisso de São Paulo, bem como às disposições da Resolução SE 21, de 28.4.2014, e do Comunicado SE 1, de 4-3-2015, que trata das “Diretrizes Norteadoras da Política Educacional do Estado de São Paulo - 2015-2018”, posicionando a integração das tecnologias da informação e comunicação (TIC) com o Currículo, como uma das ações centrais da atual política educacional. (São Paulo, 2015)

Além disso, a SEE/SP considera que “os indicadores de aprendizagem demonstram considerável quantidade de alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e das 1ª à 3ª série do ensino médio que, embora alfabetizados, apresentam dificuldades significativas no estudo das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática”, e que “os alunos aprendem de formas diversas e em ritmos distintos”, pois “não existe aluno incapaz e que variadas condições e diferentes caminhos devem ser disponibilizados no processo de ensino, objetivando o aprendizado de todos”.

Portanto, o cenário para a implementação de uma ferramenta digital que auxilie o professor no movimento de supressão das dificuldades é favorável, visto que o contexto da educação atual aponta para o uso das TDIC em novas estratégias de ensino e aprendizagem que visem os multiletramentos. Resolve-se no Artigo 1º que

fica instituído, nas escolas da rede estadual de ensino, o Projeto Aventuras Currículo+ destinado a alunos dos anos finais do ensino fundamental e de todas as séries do ensino médio, com a finalidade

de promover ações de recuperação contínua de aprendizagem, mediante o desenvolvimento de competências e habilidades estruturantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. (São Paulo, 2015)

Então, com a criação do Projeto, é priorizado o público discente que se encontra em situação de defasagem nas competências e habilidades estruturantes de língua portuguesa e matemática em todas as séries/anos do ensino fundamental, anos finais, e do ensino médio. Para um olhar mais restrito, a presente pesquisa se atém ao uso da plataforma na modalidade “língua portuguesa 6^{os} e 7^{os} anos”, porém cabe ressaltar a importância de pesquisas que analisem também a aplicação do “Aventuras Currículo +” em outros anos do ensino fundamental e também nas três séries do ensino médio, tanto em língua portuguesa, quanto em matemática.

A Resolução SE 11, de 17-3-2015, também institui que “o Projeto será oferecido no período pré-aula e/ou pós-aula e/ou, excepcionalmente, no contraturno escolar, de forma lúdica e interativa, a partir de atividades didáticas que utilizem tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), com ênfase nos objetos digitais de aprendizagem disponibilizados na plataforma “Currículo +”. Para tanto, atribuíram-se aulas aos professores interessados no ano de 2015. A SEE/SP resolve que as aulas com o uso da plataforma devem ser mediadas por professores preparados especificamente para essa atuação, mediante orientação técnica planejada, orientada e executada pela Coordenadoria de Gestão de Educação Básica - CGEB. Visto que:

Artigo 7^o - No Projeto Aventuras Currículo +, as aulas deverão ser atribuídas a docente que apresente os seguintes requisitos:
I - seja portador de diploma de licenciatura plena, preferencialmente, com habilitação na área de conhecimento a que se refere o projeto, ou qualificado na disciplina de Língua Portuguesa ou de Matemática, desde que seja portador de diploma de bacharelado;
II - tenha competência e habilidade no uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), especialmente na utilização de computadores, comprovada mediante declaração de próprio punho, por ele elaborada e assinada;
III - declare, expressamente, aceitar orientação técnica a distância, via Ambiente Virtual de Aprendizagem, a ser oferecida pela Secretaria da Educação, em momento precedente ao início das aulas do projeto. (São Paulo, 2015)

Vale ressaltar que essas condições foram cumpridas no ano de 2015, quando também fui um dos professores a ministrar aulas no Projeto; entretanto, nos anos seguintes (2016, 2017 e 2018), sob a justificativa da crise econômica (em primeira instância política) que o país atravessa, há o corte de verbas para a Educação.

Nos três últimos anos, o governo estadual abandona o projeto e deixa de atribuir aulas aos professores interessados. Então, o uso da plataforma "Aventuras Currículo +" torna-se facultativo e de autonomia dos professores que pretendam abordar esta estratégia de ensino em salas de aulas regulares. O questionamento que perdura em toda a Rede é "por que investir e capacitar professores para o uso de uma nova abordagem de ensino, com recursos digitais, e depois de um ano desconsiderá-la?" Quais as possíveis justificativas a SEE/SP pode nos dar a respeito dessa desistência em capacitar cada vez mais professores para que possam ensinar melhor? Se a parte mais trabalhosa (publicações legais, criação da plataforma e capacitação de professores) parece já ter sido cumprida, qual o grande motivo para não se tocar o Projeto adiante?

A análise da aplicação desse projeto para a escrita desta dissertação acontece no 2º semestre do ano de 2018, e alguns recursos não estão mais disponíveis, como o cadastro de novas turmas vinculadas ao nome do professor. Para tanto, é necessário que se mande um e-mail, no endereço disponibilizado no link "Fale conosco", para que se cadastrem novas turmas, desde que o professor tenha em mãos o código da classe (número de registro da turma na SEE/SP). Entretanto, todo o conteúdo digital de aprendizagem ainda está online, ele será explicitado mais adiante nesta dissertação.

Sobre as premissas do uso da plataforma, a SEE/SP, também na Resolução SE 11, de 17-3-2015, estabelece:

Artigo 3º - O Projeto Aventuras Currículo+ obedece às seguintes premissas:

- I - numa mesma atividade, diferentes competências e habilidades serão contempladas;
- II - além das atividades que trabalham com as TDIC, serão utilizadas atividades impressas:
 - a) na disciplina de Matemática, em função do desenvolvimento,

tanto do pensamento matemático quanto da linguagem matemática, para expressá-lo; e
 b) na disciplina de Língua Portuguesa, em razão do trabalho envolvendo a produção de textos e procedimentos de apoio à compreensão, que inclui grifar, anotar etc;
 III - as atividades, tanto as que fizerem uso das TDIC quanto as impressas, subsidiarão a avaliação processual, que deverá estar a serviço da aprendizagem do aluno. (São Paulo, 2015)

Analisa-se, então, que não somente o uso do computador se faz necessário para o cumprimento das atividades do projeto, mas também os exercícios impressos que fazem parte das atividades de produção textual. Portanto, o “Aventuras Currículo+” não é um Projeto que lida apenas com o uso das TDIC (no caso, o computador), mas recorre também às estratégias clássicas de ensino de língua portuguesa, como o uso do papel para a escrita de redações, a impressão de questionários com lista de exercícios e o uso do caderno para anotações eventuais.

Sobre os critérios da divisão do alunado em grupos para a aprendizagem com o Projeto “Aventuras Currículo +”, determina-se na mesma Resolução:

Artigo 4º - Partindo do engajamento e da motivação para aprender, como elementos-chave do processo, o projeto trabalhará com 3 (três) diferentes narrativas, adequadas às seguintes faixas etárias:

I	-	11	e	12	anos	de	idade;
II	-	13	e	14	anos	de	idade;
III	-	15	a	17	anos	de	idade.

§ 1º - Considerando-se as diferentes narrativas, cada turma deverá ser composta por alunos da mesma faixa etária.
 § 2º - Alunos com mais de 17 anos, indicados para o projeto, deverão compor as turmas destinadas a alunos de 15 a 17 anos.
 (São Paulo, 2015)

Portanto, para a SEE/SP, o critério de divisão de turmas está mais ligado à idade do que necessariamente ao diagnóstico das competências/habilidades nas quais os alunos apresentem defasagem. Isso pode se tornar um problema, visto o vácuo na aprendizagem criado pelo sistema de progressão continuada, no qual não necessariamente os alunos de idades próximas estão no mesmo nível de aprendizagem. Por exemplo: um aluno de 12 anos cursando o 7º ano (A1) é considerado apto a participar da primeira faixa, por conta da narrativa ali desenvolvida, mas em sua

classe há um aluno que já reprovou algumas vezes e atualmente está com 16 anos (A2). Como adequar A2 aos conteúdos desenvolvidos no projeto na faixa III se ele ainda não possui condições de acompanhá-los? Por mais que a narrativa da faixa III possa fazer mais sentido ao A2 do que a da faixa I, não se trata somente de acompanhar uma história, mas de desenvolver atividades que auxiliem a adquirir competências e habilidades ainda não despertadas em língua portuguesa. Portanto, o simples critério de faixa etária para a divisão de faixas pode criar uma lacuna na aprendizagem do aluno.

Uma vez apontadas as devidas considerações sobre a aplicação e o funcionamento do Projeto, cabe a esta pesquisa apresentar alguns aspectos de sua interface. A seguir, como é estruturado o Projeto "Aventuras Currículo+" - Língua Portuguesa 6º e 7º anos.

4.1. "Aventuras Currículo+" - Língua Portuguesa 6º e 7º anos

A presente sessão desta pesquisa objetiva apresentar de forma sintética as principais telas do projeto "Aventuras Currículo+", na disciplina de 6º e 7º anos.

Cabe ressaltar que, em vias de deixar a pesquisa mais objetiva, tal delimitação foi escolhida para estar em concordância com a série/ano na qual a aplicação foi realizada. No entanto, o projeto "Aventuras Currículo +" conta com um conteúdo mais extenso, que abrange também 8ºs e 9ºs anos do ensino fundamental e as três séries do ensino médio.

O site encontra-se hospedado no link "<http://aventuras.educacao.sp.gov.br>" e pode ser acessado por qualquer pessoa conectada à internet. No entanto, para poder participar das atividades propostas é necessária uma chave de acesso. Existem duas possibilidades: uma chave do aluno, composta pelo número de seu RA (Registro de Aluno), com a senha sendo a data do aniversário; ou a chave do professor, composta pelo número do CPF nos dois campos.

A tela inicial também traz um texto de boas-vindas, explicitando o objetivo do projeto, tanto para o ensino fundamental, quanto para o ensino médio. Há no canto superior direito uma insígnia, fazendo jus à Menção Honrosa do Prêmio Mario Covas, 12ª Edição, no qual o Projeto Aventuras Currículo+ foi premiado. Segundo o portal oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, “A iniciativa que tem como objetivo reconhecer a criatividade e a dedicação daqueles que aprimoram a qualidade dos serviços públicos e elevam o bem-estar dos cidadãos. (...) Na categoria Melhor Serviços Prestados aos Cidadãos, está o projeto Aventuras Currículo+, que apresenta estratégias diferenciadas para a recuperação de conteúdos e o desenvolvimento de competências e habilidades relativas à leitura, à escrita e aos conhecimentos matemáticos, com o uso das tecnologias para tornar a aula mais diversificada e dinâmica”

Imagem 4: Tela inicial do Projeto Aventuras Currículo +



Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br> (Acesso em:01/12/2019)

Imagem 5: Painel de Acesso ao sistema

ACESSO

ALUNO: Utilize seu RA, com 12 caracteres (sem o dígito), no campo usuário, e sua data de nascimento no campo senha, no formato DDMMAAAA.

PROFESSOR: Utilize seu CPF, com 11 caracteres incluindo o dígito, nos campos usuário e senha.

Não utilize ponto ou hífen. Se necessário, complete com zeros à esquerda.

Identificação de usuário

Senha

Lembrar identificação de usuário

Acessar

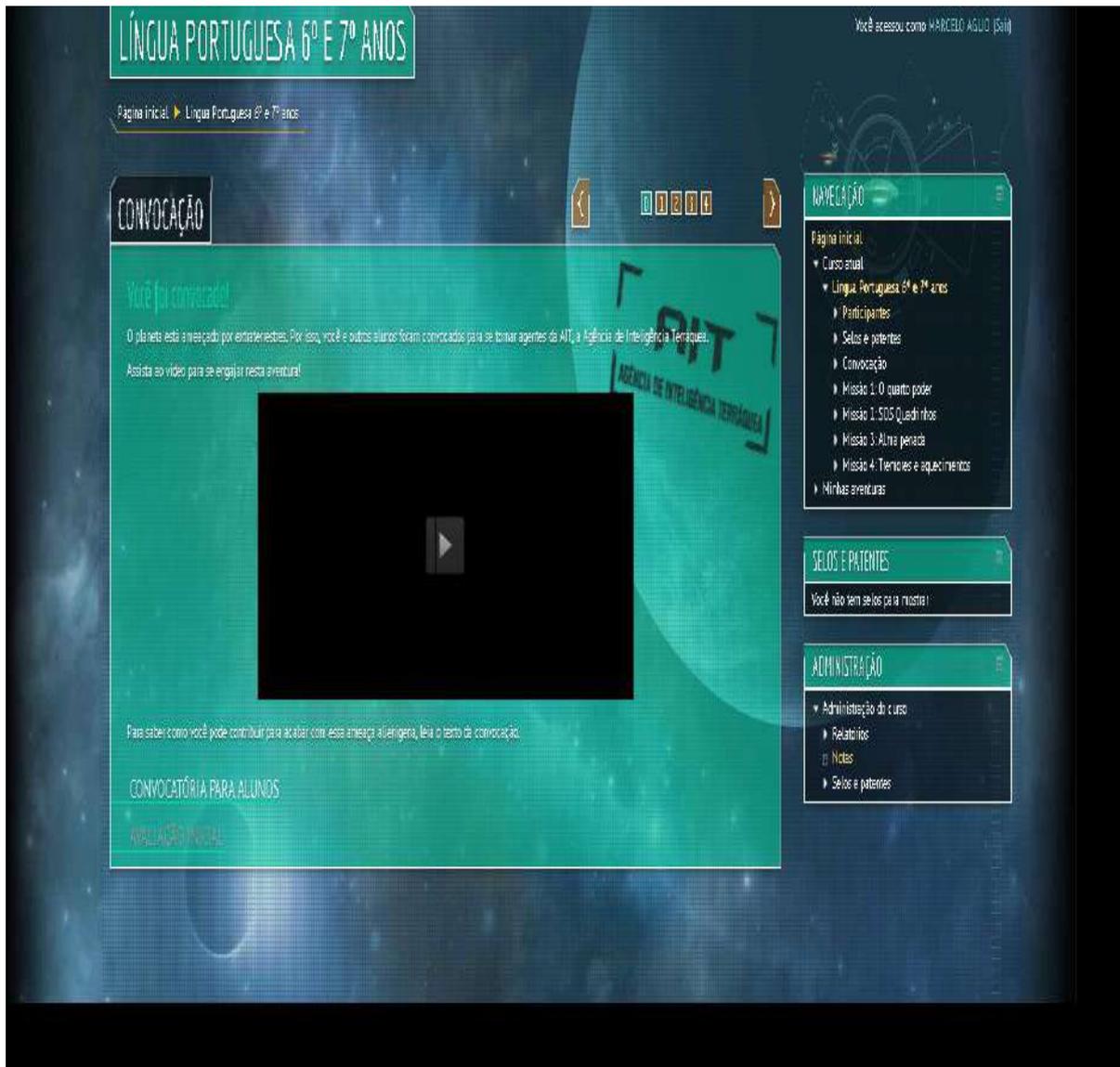
Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br>(Acesso em:01/12/2019)

Após o “login” ser feito, o usuário é direcionado à página inicial do sistema e tem acesso às aventuras que lhe são designadas, dependendo do perfil em questão (professor ou aluno, língua portuguesa ou matemática). Há também um vídeo que apresenta a narrativa principal do Projeto, que trabalha pela gamificação a aprendizagem dos conteúdos de língua portuguesa e matemática. A análise dessa narrativa e suas implicações no sucesso pedagógico do Projeto serão abordadas adiante nesta pesquisa.

A seguir, a tela inicial do jogo para os alunos de 6^{os} e 7^{os} anos que estejam participando do Projeto em língua portuguesa. Nota-se um curto texto de apresentação, seguido do vídeo de boas-vindas mencionado acima,

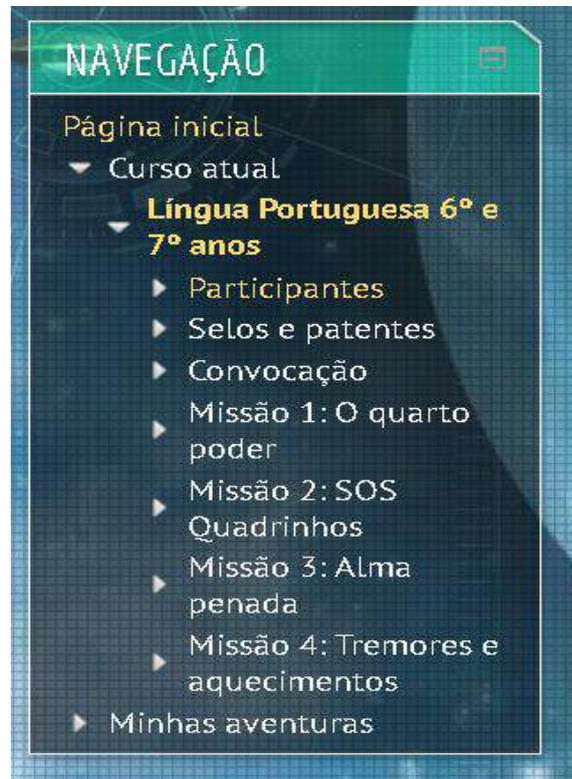
em seguida há um link para o aluno acessar a “Convocatória ao Aluno”, um texto introdutório explicando o funcionamento do Projeto e sua importância. Na tela inicial há também um painel lateral com a apresentação de todas as “Missões” propostas no jogo.

Imagem 6: Tela inicial do Projeto “Aventuras Currículo +” Língua Portuguesa - 6º e 7º anos



Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/course/view.php?id=5> (Acesso em:01/12/2019)

Imagem 7: Barra lateral com indicação de todas as missões



Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/course/view.php?id=5> (Acesso em:01/12/2019)

4.1.1 A narrativa

O desafio proposto pelo jogo “Aventuras Currículo+” tem como base uma narrativa onde os alunos tomam o papel de aspirantes a agentes no ano de 2032. A Terra está em perigo por conta de uma ameaça alienígena, e uma agência de proteção planetária, a AIT (Agência de Inteligência Terrestre) está em busca de aspirantes para parar a invasão. No entanto, os alienígenas se dividem em dois grupos: os *solidariuns* e os *dominatoriuns*. Os primeiros são a favor da liberdade de expressão e entram em contato com os terráqueos para proteger o nosso planeta da ameaça dos segundos. Para os *dominatoriuns* toda a informação deve ser controlada, operando através de vírus de computador e notícias falsas. Eles

criaram uma “máquina camaleoa”, um dispositivo que torna possível a transformação em qualquer ser vivo, inclusive em seres humanos.

Tanto os *dominatoriuns* quanto os *solidariuns* vêm de mundos onde se esgotaram os recursos naturais e estão na Terra em busca de um novo planeta para se instaurarem. Os *dominatoriuns* defendem a colonização pela escravização dos habitantes do nosso planeta, já os *solidariuns* defendem a criação de um fórum interplanetário, onde todos podem discutir novas formas de cooperar e superar os problemas atuais. Para impedir que os alienígenas dominadores cheguem a seu objetivo, os alienígenas solidários querem despertar nos seres humanos a capacidade de ser crítica em relação ao que se lê e escuta, não se deixando enganar pelas aparências.

O papel do aluno é o de defender a Terra contra as ameaças de infiltração e controle. Para isso eles têm de se preparar para poder ingressar na AIT. Os alunos devem cumprir pequenas missões, para se tornar num “Agente Especial Master Língua Portuguesa” superando obstáculos, prestando atenção ao que está sendo publicado diariamente em sites e portais de notícias do planeta. São quatro missões para agentes de língua portuguesa, cuja resolução das atividades propostas acarreta ao aluno a remuneração com bônus em formato de selos para conseguir o objetivo final, que é o de salvar o futuro da humanidade.

4.2 As missões

Na plataforma “Aventuras Currículo +” o conteúdo a ser apreendido é dividido em missões. Cada missão se embasa no trabalho com um gênero textual específico, trazendo diferentes abordagens: lista de questões alternativas, leituras do gênero textual abordado em seu suporte original (muitas vezes digital), exercícios impressos sobre o tema e orientações para produção textual do gênero em questão. Segue lista das quatro missões, com imagem da tela inicial, acrescido do texto de apresentação,

disponibilizado no site tanto em texto oral quanto em texto escrito. São as seguintes missões:

4.2.1 Missão 1 - "O quarto Poder" - Gêneros textuais notícia e reportagem

Ao iniciar a primeira missão, o aluno clica no link "Sobre a missão" e é orientado a ler o texto de apresentação:

Os dominatoriuns atravessaram a barreira de entrada do nosso planeta e estão tentando controlar todos os meios de comunicação - jornais, revistas, noticiários de TV e rádio, sites de notícias. Os solidariuns nos alertam que é preciso prestar muita atenção ao que é noticiado, porque os dominatoriuns podem estar querendo esconder, desvirtuar ou manipular fatos. Sua missão será impedir que isso aconteça! Para isso, além de ficar de olhos bem abertos, precisará responder a duas questões-problema:

- Por que a imprensa é chamada por alguns de "O quarto poder"?
 - É possível relatar fatos de forma totalmente neutra? Por quê?
- Após cumprir essa missão, você estará apto a entrar para o Programa de treinamento intensivo para Agente Máster. (Disponível em:

<http://aventuras.educacao.sp.gov.br/mod/page/view.php?id=103>. Acesso em:01/12/2019)

A primeira situação de aprendizagem oferecida pela plataforma parte do estudo dos gêneros textuais da esfera jornalística, mais especificamente a notícia e a reportagem. O cerne da missão é desenvolver nos agentes a habilidade de compreender a neutralidade e imparcialidade ao se relatar os fatos, de modo a perceber que é impossível um veículo midiático ser isento de parcialidade, cabendo assim ao leitor o papel de interpretar e comparar as informações, advindas de diferentes fontes.

A compreensão do conceito de neutralidade leva o sujeito à percepção do papel da mídia e sua influência política nas democracias do mundo, em especial no Brasil, ganhando a alcunha de "quarto poder".

Para uma melhor análise da atividade proposta, cabe atentar às diferenças conceituais. Albuquerque (2009) explicita três diferentes concepções: o modelo "*Fourth Estate*", o modelo "*Fourth Branch*" e o modelo de "Poder Moderador", mais comumente adotado nas pesquisas brasileiras (apud. Rizzotto, 2012).

As situações propostas pela plataforma “Aventuras Currículo +”, referentes ao trato do texto jornalístico, levam o aluno à compreensão de mídia como “Poder Moderador”, principalmente porque os textos oferecidos são em sua maioria retirados de publicações midiáticas brasileiras. Cabe uma melhor compreensão da mídia, enquanto moderadora, pautada na história do Brasil. Uma definição assertiva é promulgada por Rizzotto (2012) ao afirmar que

(...) poder Moderador, também se refere à divisão dos três poderes, mas propõe como solução a criação de um quarto poder neutro, denominado *pouvoir royal*. Esse modelo serviu como referência para a Constituição de 1824, que enfatizou três concepções do Poder Moderador: caracterizando o lugar privilegiado ocupado pelo imperador, definindo-o como poder de exceção ou vendo-o como um recurso de centralização política. Isso fez com que a Coroa brasileira governasse acima das facções políticas no Primeiro Reinado e como árbitro do jogo político no Segundo Reinado (LYNCH apud ALBUQUERQUE, 2009). Com a mudança do regime em 1889, o Poder Moderador teve fim; contudo, foi exercido de maneira equivalente quase um século mais tarde pelas Forças Armadas, ao reivindicarem para si o papel de “guardiãs” da ordem constitucional. Albuquerque (2009) explica que a imprensa, ao se tornar politicamente ativa, assemelha seu papel ao do Poder Moderador, mas ressalva que ele não é constitucionalizado, mas simplesmente um papel que ela se dispõe a desempenhar. (p.113)

É interessante perceber que um projeto de intervenção pedagógica proposto pela própria Secretaria estadual de educação tem como objetivo ensinar sobre a manipulação midiática e o poder que a imprensa exerce na política do país. Tal concepção é essencial no desenvolvimento de cidadãos críticos e responsáveis no trato com a informação, de modo a perceber as intencionalidades no discurso dos veículos midiáticos.

Esta pesquisa priorizou, por questão de tempo hábil, o trabalho com a presente “Missão 1”. Cada uma das etapas será descrita minuciosamente em capítulo a seguir. Por ora, cabe ressaltar algumas atividades que merecem destaque ao se considerar a ideia de ‘Poder Moderador’ da mídia brasileira e as situações de reflexão advindas das leituras propostas pela plataforma. Elas de fato contribuem para que um aluno no 6º ano do ensino fundamental compreenda o poder da mídia?

A tela seguinte à de apresentação traz ao aluno duas listas em tópicos. A primeira refere-se às atividades propostas ao longo da missão, já a segunda apresenta as competências/habilidades que se espera desenvolver no sujeito.

Imagem 8: Missão 1 “O quarto Poder”

Para cumprir esta missão, você terá de realizar as seguintes atividades:

- Refletir sobre as consequências do controle de informação;
- Analisar duas notícias impressas sobre o mesmo fato;
- Responder a um quiz de manchetes e notícias que relatam os mesmos fatos;
- Ler um texto que discute a possibilidade de neutralidade no relato de fatos;
- Analisar notícias e cartas de leitores;
- Escrever uma notícia a partir de fatos;
- Responder às questões-problema da missão;

Esta missão pretende propiciar situações que permitam que você seja capaz de:

- Localizar informações explícitas no texto;
- Inferir informações e opiniões implícitas no texto;
- Perceber os efeitos de sentido provocados pelo uso de uma determinada palavra ou expressão;
- Identificar elementos constitutivos da organização interna de notícias e cartas de leitor;
- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido;
- Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema;
- Posicionar-se criticamente diante de uma notícia;
- Produzir notícias levando em conta as características do gênero e percebendo os efeitos da escolha dos fatos e das palavras utilizadas.

Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/mod/page/view.php?id=103> (Acesso em: 01/12/2019)

Alguns itens da lista merecem destaque, como a atividade que estimula o aluno a analisar duas notícias impressas sobre o mesmo fato. Os textos em questão são notícias sobre um protesto feito na Bienal de Artes em São Paulo, em forma de pichação. Tal proposta certamente contribui para o desenvolvimento da habilidade de reconhecer diferentes formas de tratar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo

tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

A pichação é, de fato, uma forma de protesto que desperta polêmica.

Ao tratar deste tema, o programa traz ao aluno a seguinte instrução:

Na reunião da equipe, leiam duas notícias veiculadas em sites diferentes sobre uma pichação ocorrida no dia de abertura da Bienal de Arte de 2008. Discutam essas notícias com o Mestre, procurando observar duas questões:

As mesmas informações são veiculadas nas duas notícias com o mesmo destaque ou há informações diferentes e/ou destaques diferentes?

Há alguma notícia em que a forma de relatar parece reprovar mais a ação dos pichadores? Justifiquem. (Disponível em: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/mod/page/view.php?id=104>. Acesso em: 01/12/2019)

Convém ressaltar que a referência do alunado local para o ato de pichar está mais ligado à constituição de uma "identidade de grupo" do que ao protesto. O pichador mais conhecido do bairro no qual a escola se encontra é famoso por deixar a sua "tag" (marca pessoal, pseudônimo) nos mais variados muros da cidade e da região. No entanto, os alunos não o veem como uma figura crítica ou um artista que protesta. Ele o faz mais pelo reconhecimento e pela fama de sua tag do que para criticar o sistema e levar as pessoas à reflexão.

A própria compreensão da mídia sobre o ato de pichar entra em pauta, então. A referência do que seria uma "Bienal de Artes" é também muito distante. Dificilmente o professor que aplique esta atividade não terá de explicar os textos, para que haja uma melhor compreensão. Basicamente os alunos entenderam que um grupo de pichadores invadiu uma exposição de artes, na qual havia um andar vazio, e picharam as paredes em forma de protesto.

Para Rojo (2012, p.28), "isso envolve o trabalho com os letramentos críticos, que é um espaço da atuação escolar: transformar o "consumidor acrítico" - se é que ele de fato exista - em analista crítico. Para tanto, são necessários critérios analíticos que requerem uma metalinguagem (um conjunto de conceitos) e extraposição". Os dois textos oferecidos retratam o mesmo fato, mas o primeiro age muito mais no sentido de condenar do

que informar, ao contrário do segundo. Principalmente porque dentre os dois textos o único que relata o que de fato os protestantes picharam é o segundo. Frases como "Isso que é arte" e "Abaixo a ditadura" são propícias à reflexão por parte dos alunos e à compreensão de que pichação pode ser muito mais do que eles conhecem. Sobre este processo de hibridização das culturas, Rojo (2012) afirma que

(...) esses pares antitéticos - cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa - já não se sustentam mais faz muito, nem aqui nem acolá... Os híbridos, as mestiçagens, as misturas reinam cada vez mais soberanas. (...) A produção cultural atual se caracteriza por um processo de desterritorialização, de descoleção e de hibridação que permite que cada pessoa possa fazer "sua própria coleção", sobretudo a partir das novas tecnologias." (p.16-17)

Não cabe aqui a discussão da efetividade, ou não, da pichação como forma de protesto. No entanto, é imprescindível reconhecê-la como forma de expressão linguística, oriunda da cultura "marginal" dos grandes centros urbanos e que passa sim por um processo de hibridização, uma vez que ganha destaque nos textos ditos "oficiais", que são as notícias da imprensa. A forma a qual este destaque é dado, porém, é que merece especial atenção, sendo papel do professor oferecer um debate de ideias isento de ideologias e/ou preconceitos, propiciando aos alunos a possibilidade de reflexão.

Outra das atividades propostas na Missão 1, que chama a atenção pelo tema polêmico envolvido, está na Fase 2. Em um *quiz* sobre diferentes relatos de um fato, os alunos são levados a refletir sobre a seguinte questão:

Leia três manchetes sobre o mesmo fato, retiradas de diferentes fontes de notícia:

Uruguai planeja legalizar venda de maconha para frear criminalidade (Uol! Notícias, 20/06/2012 - <http://goo.gl/OGgaFu>)

Governo do Uruguai apresenta projeto para legalização da maconha (Folha de S. Paulo, 20/06/2012 - <http://goo.gl/wSSz6p>)

Governo uruguaio quer vender maconha (O Globo, 20/06/2012 - <http://goo.gl/kEMoEy>)

Comparando as diferentes manchetes, assinale as alternativas que contenham uma afirmação correta:

- a. A primeira manchete é a mais informativa, pois diz o que o governo do Uruguai pretende fazer e porque planeja fazer isso.
- b. A segunda manchete não deixa claro o que o governo fez.

c. A última manchete choca mais o leitor porque relata o fato de forma que faz parecer que o governo do Uruguai é irresponsável e quer fazer algo ilegal só por fazer.

d. A última manchete é a mais explicativa, posto que diz porque o governo pretende fazer o que é anunciado.

(Disponível

em:

<http://aventuras.educacao.sp.gov.br/mod/quiz/attempt.php?attempt=211329>. Acesso em:01/12/2019)

Tal proposta de atividade surpreende pelo tema abordado. Os materiais oficiais (livro didático e “Caderno do Aluno”) de língua portuguesa não trazem em suas propostas de interpretação textuais a possibilidade do debate sobre a descriminalização da maconha, ainda que use um país vizinho como referência. Independentemente da posição do professor a respeito do assunto (convém ressaltar que o presente professor-pesquisador é favorável), a atividade é mais propícia à criação de uma oportunidade de debate e reflexão do que mais especificamente à tomada de posição.

A descrição de como a discussão se desenvolveu na prática com os alunos observados estará descrita em capítulo posterior. Por ora, cabe ressaltar a possibilidade da interação em vários níveis, com vários interlocutores de forma instantânea. Cada uma das manchetes abordadas está acompanhada pelo link da notícia na íntegra. Este saber sistematizado oferecido pela plataforma é parte da teoria dos multiletramentos, citado por Rojo (2012):

Um das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc.) Diferentemente das mídias anteriores (impresas e analógicas como a fotografia, o cinema, o rádio e a TV pré-digitais), a mídia digital, por sua própria natureza “tradutora”; de outras linguagens para a linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundante em rede (web), permite que o usuário (ou o leitor/produtor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc). Se as mídias anteriores eram destinadas à distribuição controlada da informação/comunicação - aliás, a imprensa se desenvolveu em grande parte com esse fim -, a ponto de se falar no caso das mídias, que elas foram destinadas às massas (rádio, TV) em vez de às elites (imprensa, cinema) na constituição de uma “indústria cultural”; típica da modernidade, centralizada pelos interesses do capital e das classes dominantes e que colocava o receptor no lugar de consumidor dos produtos

culturais, a mídia digital e a digitalização (multi)mídia que a mesma veio a provocar mudou muito o panorama. (p.23)

É digno de nota, portanto, a possibilidade inédita de abordar temas contemporâneos de debate em toda a sociedade global (como a descriminalização da cannabis) de forma integrada, com vários níveis e vários interlocutores.

É possível, também, compreender que esta situação proporciona aos alunos a apreensão do texto como um evento sociocognitivamente situado em contextos de interação, como afirma Tinoco Cabral (2016):

O texto, ocorrendo em interação, é também atravessado pelo diálogo, que lhe é constitutivo; desse ponto de vista, seu escopo se estende, extravasa limites antes bem definidos: uma notícia, por exemplo, não se limita mais ao texto do relato do fato; ela se desdobra em comentários, em manifestações que a ela se incorporam e passam a fazer parte dela (p.39)

Tal acepção faz sentido com a proposta de atividade oferecida pela Missão 1, pois nela os exercícios oferecidos não se pautam apenas numa leitura superficial da notícia com atividades de mera intelecção, mas sim em compreender o gênero como a manifestação de diferentes desdobramentos: para toda notícia, há os comentários a ela pertinentes, bem como grau de intencionalidade envolvido na escrita e divulgação da mesma.

Haja visto os excertos abordados, é possível concluir que no trabalho com o gênero textual notícia, o programa "Aventuras Currículo +" configura-se como um importante ponto de partida na rede pública de ensino ao oferecer esta particularidade dos multiletramentos digitais, seja na leitura, seja na produção de textos jornalísticos. De certo há muito o que se avançar, mas cabe ressaltar que já se estabeleceu um ponto de partida consistente.

4.2.2 Missão 2 - "SOS Quadrinhos" - Gêneros textuais história em quadrinhos e tira HQ

A segunda missão do projeto "Aventuras Currículo +", língua portuguesa, 6º e 7º ano, tem como cerne o trabalho com o gênero textual história em quadrinhos e tira de H.Q. Eis a convocatória aos alunos:

O humor está ameaçado no Planeta Terra: forças retrógradas querem acabar com o riso porque acham que ele pode ser perigoso, por poder envolver uma boa dose de crítica ou mesmo por simplesmente proporcionar diversão. Povo feliz e crítico é algo que pode dificultar a escravização. Atento a esse movimento, os dominatoriuns começaram uma operação para acabar com as fontes de humor e diversão e os quadrinhos e as sessões de jornal destinadas às tirinhas estão na mira. Sua missão: salvar as HQs, as tirinhas e outros tipos de quadrinho do extermínio. (Disponível em <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/mod/page/view.php?id=103>. Acesso em:01/12/2019)

É interessante perceber que, apesar de haver uma centralidade na leitura e produção do gênero HQ, a missão deixa evidente a importância do humor na constituição da criticidade. Como já explicitado, por questão de prioridade e gestão do tempo, a aplicação desta missão não foi realizada na turma pesquisada, no entanto é possível tecer alguns comentários acerca da proposta.

A apresentação das atividades e das habilidades desenvolvidas na missão aparecem na imagem abaixo:

Imagem 9: Missão 2 "SOS Quadrinhos"

Para cumprir esta missão, você terá que realizar as seguintes atividades:

- Construir uma lista de personagens e histórias em quadrinhos.
- Explorar coletivamente tirinhas e HQs.
- Responder a um *quiz* de compreensão de tirinhas.
- Participar de um circuito de quadrinhos com tarefas variadas em três estações diferentes.
- Compreender duas HQs de alto grau de dificuldade e uma charge.
- Produzir tirinhas.
- Defender os quadrinhos.

Ao longo dessa missão, espera-se que você desenvolva habilidades de leitura que permitam que você seja capaz de:

- localizar informações no texto;
- inferir informações implícitas no texto;
- relacionar o texto escrito com as imagens;
- perceber os recursos que podem conferir humor aos quadrinhos;
- relacionar o texto lido com outros textos e com fatos da realidade;
- relacionar textos com possíveis autores que poderiam tê-los escrito;
- perceber a diferença de opiniões;
- sustentar uma opinião com argumentos;
- produzir texto de opinião usando mecanismos coesivos da argumentação.

Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/mod/page/view.php?id=103> (Acesso em: 01/12/2019)

Nas primeiras atividades, os alunos são convidados a refletir sobre as características estruturantes do gênero textual história em quadrinhos, bem como seu papel na sociedade. Inicialmente, estimula-se que os alunos listem os personagens de HQ já conhecidos (fazendo, assim, um levantamento dos conhecimentos prévios).

Em seguida, questões interpretativas são oferecidas, levando o aluno a reconhecer o efeito de sentido proveniente do humor na constituição do gênero. A apresentação do personagem Níquel Náusea, do autor Fernando Gonçales, também é parte das atividades propostas.

Sobre a leitura de gêneros multimodais, pode-se depreender, como afirma Ramazzina-Ghirardi (2014) que

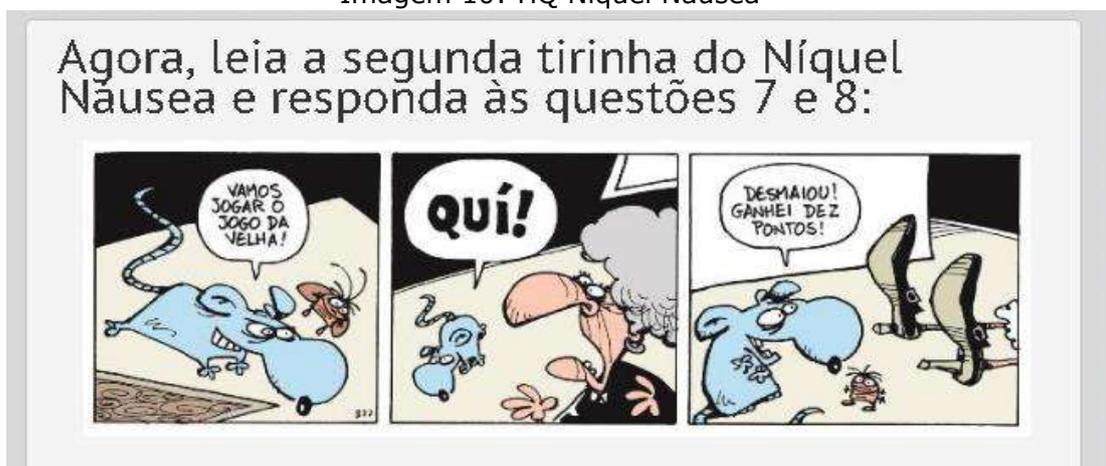
as mudanças tecnológicas e sociais que marcaram as últimas décadas determinaram uma nova lógica de funcionamento para os textos, afetando sua forma de produção e de consumo e solicitando um novo olhar sobre as ideias de leitor/leitura, olhar esse capaz de superar modelos cristalizados pela prática do Século XIX. Dentro desse contexto de redefinição de leitura, a produção multimodal

vem se tornando objeto privilegiado de estudo. O modo como a pluralidade de discursos se conjuga com novas dinâmicas e novos papéis sociais suscita interesse nas novas formas de escrita conjugada a outras formas, entre elas, a imagem. (p.450)

Considera-se, portanto, que é pertinente oferecer a leitura de gêneros HQ dentro das atividades propostas pela plataforma, uma vez que estão alinhadas com a lógica de funcionamento dos textos dentro da sociedade na contemporaneidade, pois a nova perspectiva desse recente universo de leitura não impõe necessariamente um diagnóstico negativo de perda de qualidade de leitura, mas pode oferecer, de fato, possibilidades de grande ganho potencial: a perspectiva multimodal pode construir novas dimensões de sentido a partir de obras clássicas (RAMAZZINA-GHIRARDI, 2014, p.435)

A análise da teoria dos multiletramentos apregoa que o trabalho da escola está voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos. Rojo (2012, p.29), afirma que “Para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar, como vimos, os discursos e significações, seja na recepção ou na produção”. Tal prática pode ser observada nas atividades propostas na segunda missão, com destaque especial para o exercício que se segue, após a leitura de uma tira HQ.

Imagem 10: HQ Níquel Náusea



Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/mod/quiz/attempt.php?attempt=216371>.
(Acesso em: 01/12/2019)

Seguido do exercício proposto:

Questão 7: O humor da tirinha é devido a um duplo sentido que está em jogo. Que duplo sentido é esse? Assinale a alternativa correta.

a. O duplo sentido em questão envolve um trocadilho entre as expressões "jogo da velha" e "um velho jogo". Podemos inferir que é algo tradicionalmente jogado entre os personagens, algo muito "velho", mas ainda divertido entre eles, pois Níquel Náusea nunca se cansa de assustar e fazer desmaiar a personagem.

b. O duplo sentido em questão envolve a expressão "jogo da velha". "Brinca-se" com o sentido do jogo popular - em que dois jogadores, alternadamente, tentam formar uma sequência de três "casas" consecutivas, na horizontal, vertical ou diagonal de uma matriz de três colunas e três linhas - e com o jogo de assustar idosas ("velhas") e, dependendo da reação delas, pontuar.

c. O duplo sentido em questão envolve a expressão "jogo da velha". Se faz entender que Níquel Náusea foi contratado pela senhora (ao custo de dez reais - dez pontos) para fingir que dá um susto nela. Ou seja, com isso, ele faz "o jogo da velha". (Disponível em: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/mod/quiz/attempt.php?attempt=216371>. Acesso em: 01/12/2019)

Apesar de não tratar de um tema considerado polêmico ou engajador para a sociedade, a atividade cumpre seu propósito de formar um aluno crítico na recepção do discurso de outrem, percebendo principalmente o que é o efeito de sentido oriundo do humor e onde ele se manifesta. A compreensão parte não só do repertório cultural do alunado (conhecimento do jogo-da-velha), mas também da capacidade de comparação de sentidos, ao perceber que a velha em questão era a vítima de uma brincadeira de mau gosto.

Outra das atividades propostas que merece destaque está no nível 4 da Missão 2:

Questão 1: Você já sabe que os dominatoriuns, ao contrário dos solidariuns, são contra o humor. Para eles, pessoas mais felizes podem resistir mais às mudanças, sobretudo quando estas forem para pior. Na parte destinada à opinião de leitores do site do Jornal Interplanetário, foram postados pequenos textos sobre os quadrinhos.

Assinale as opiniões que podem ter sido postadas pelos dominatoriuns.

Dica: os solidariuns descobriram que os dominatoriuns publicaram três desses textos de opinião.

a. A leitura de tirinha pode desenvolver o raciocínio, pois é preciso observar bem os detalhes das imagens, relacionar imagem e texto e relacionar a tirinha com outros textos e acontecimentos.

- b. Se faz algum sentido publicar tirinhas em jornais, que seja então no caderno infantil, pois só crianças teriam tempo para perder com historinhas desenhadas.
- c. Uma história contada sem imagens é muito mais interessante do que uma que usa as imagens para contar, pois sem imagens podemos imaginar os personagens e o local.
- d. Muitos personagens de histórias em quadrinhos não são bons modelos para nossas crianças. Por acaso, dar coelhada nos outros, roubar comida ou não tomar banho podem ser exemplos para nossas crianças?
- e. O jornal traz uma grande quantidade de notícias ruins. É bom que tenha uma seção com publicações que possam ser mais leves.
- f. Muitas pessoas que depois se tornaram grandes leitoras começaram a ler pelos quadrinhos.
- (Disponível em:
<http://aventuras.educacao.sp.gov.br/mod/quiz/attempt.php?attempt=216159>. Acesso em:01/12/2019)

A característica que mais chama a atenção neste exercício é poder debater com os alunos a possibilidade de compreender discursos preconceituosos ou mal-intencionados. As alternativas consideradas “falsas” podem ser atribuídas aos *dominatoriuns*, mas podem também ser interpretadas como parte de discurso conservador, beirando o autoritarismo, que é cada vez mais evidente no Brasil. Menosprezar propositalmente a importância do humor para a vida em sociedade é estar um passo mais próximo do controle, da opressão e do Estado de exceção. Esse efeito é parte da multiplicidade de sentidos, quer da condição de publicação, quer do tema de um texto. Em se tratando de uma obra multimodal, como a tira em HQ, é possível estabelecer um paralelo com a teoria de Rojo (2012), ao analisarmos que

o texto pode ou não formar a espinha organizadora de um trabalho multimidiático. O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes de poder ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam essas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. Tenho chamado isto de “significado multiplicador”, porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia, as possibilidades de significação não são meramente aditivas. (p.20)

Tal concepção é fundamental no trabalho com os multiletramentos, principalmente pela forma como ela se manifesta na questão analisada. São acertadas as ações de oferecer ao aluno a reflexão de que histórias em

quadrinhos não se destinam somente a crianças, além de estimular o gosto pela leitura iniciando pelo gênero verbo-visual.

A explosão combinatória proposta pela Missão 2 como um todo merece destaque, principalmente por não ser comum em livros didáticos, que trazem, em sua maioria, as HQs como mote de exercícios gramaticais.

A última atividade proposta pela Missão 2 também é digna de análise. É uma atividade de produção textual, na qual o aluno é orientado a produzir sua própria HQ:

NÍVEL 1: PRODUZINDO HQs

Os solidariuns interceptaram uma mensagem dos dominatoriuns. Eles acreditam ter uma fórmula para eliminar todas as tirinhas já existentes no planeta. A AIT sabe que não será possível exterminar as tirinhas se elas continuarem sendo produzidas. Equipes especiais estão sendo criadas! Os solidariuns selecionaram algumas tirinhas que poderão servir de fonte de inspiração e alguns programas para produzir quadrinhos para auxiliá-los. Seu objetivo: produzir tirinhas e impedir que elas desapareçam. O Mestre vai organizar as equipes com dois ou três agentes e fornecer instruções adicionais. Explore a ferramenta e fique atento às orientações. DICA: Antes de começar, explore uma ferramenta bem simples de construção de quadrinhos para você poder pegar o espírito da coisa. Acesse a Fábrica de Tirinhas e construa personagens, cenários e diálogos. (Disponível em: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/mod/page/view.php?id=126>. Acesso em: 01/12/2019)

O interessante nesta proposta é que ela não delimita um tema a se trabalhar na produção das tiras HQ, dando liberdade ao professor para consultar os alunos e levantar temas que façam parte do interesse real, como uma demanda verdadeira oriunda da vida em sociedade.

Em concordância à teoria dos multiletramentos, a proposta encaminha o aluno para o uso de uma plataforma digital de criação de HQ, a fábrica de tirinhas. Esta é uma importante possibilidade de aliar não somente o uso das novas tecnologias, mas também utilizar a língua como ferramenta de emancipação social. Rojo (2012) também afirma que

a possibilidade de criação de textos, vídeos, músicas, ferramentas, designs não unidirecionais, controlados e autorais, mas colaborativos e interativos dilui (e no limite fratura e transgride) a própria ideia de propriedade das ideias: posso passar a me apropriar do que é visto como um "patrimônio" da humanidade e não mais como um "patrimônio". Evidentemente, a estrutura em rede e o formato/funcionamento hipertextual e hipermediático facilitam as apropriações e remissões e funcionam (nos remixes, nos mashups) por meio da produção, cada vez mais intensa, de híbridos

polifônicos. E claro: para permitir a colaboração, a interação e a apropriação dos ditos "bens imateriais" da cultura, o ideal é que tudo funcione nas nuvens, pois, nas nuvens, nada é de ninguém - tudo é nosso. (p.25)

Logo, uma boa maneira de divulgar as produções textuais da Missão 2 seria possibilitar a hospedagem em nuvem, a postagem e o compartilhamento das produções. Dessa forma a produção na escola ultrapassaria seus muros e poderia chegar à comunidade escolar e à sociedade de forma geral. É conveniente ressaltar que pesquisas neste sentido são necessárias.

De modo geral, portanto, ao trazer o trabalho hipermediático associado a um gênero de prestígio por parte do alunado, a Missão 2 e o trabalho com HQ cumprem bem seu papel dentro da perspectiva dos multiletramentos.

4.2.3 Missão 3 - "Alma Penada" - Gênero Textual contos de mistério e assombro

A terceira missão proposta na plataforma "Aventuras Currículo +" tem como gênero central os contos de mistério e assombro. Em conjunto com a missão anterior, esta proposta tem como base a leitura e produção de textos literários. A tela inicial da missão, como de praxe, traz ao aluno um áudio seguindo de sua transcrição, de modo a motivar e engajar o sujeito na atividade:

Folheando um caderno de final de semana de um jornal de grande circulação no Brasil, os solidariuns se depararam com casos assustadores: mortos que ressuscitavam, zumbis desorientados, criaturas sem cabeça, seres metade humanos, metade animais, almas penadas e tipos assim. Ficaram muito assustados! Líderes terráqueos esclareceram que se tratava de lendas e contos de mistério e assombração - histórias que o povo gostava de contar. Foi então que os solidariuns deram a ideia: espalhar as histórias assombradas por todo o planeta para que os dominatoriuns, que não sabem que são somente casos que o povo gosta de contar, fiquem com medo e desistam da colonização da Terra. Sua missão: selecionar histórias assombradas, gravar um podcast com as que foram selecionadas para que possam ser espalhadas por todo o planeta Terra. Contamos com você! Mas não esqueça que "a emoção mais forte e mais antiga do homem é o medo, e a espécie mais forte e mais antiga de medo é o medo do desconhecido" (H.P. Lovecraft).

(<http://aventuras.educacao.sp.gov.br/mod/page/view.php?id=103>
. Acesso em:01/12/2019)

A noção do imaginário perpassa o desenvolvimento dessa atividade. Como destacado no trecho de apresentação acima, as histórias de mistério e assombro que fazem parte do imaginário popular podem ser consideradas úteis no cumprimento da missão fictícia proposta pela própria plataforma – o combate aos dominatoriums, que querem escravizar os seres da Terra.

Cabem alguns comentários sobre essa proposta de atividade, ao se considerar o papel da literatura infantil e juvenil no ambiente escolar e principalmente nas aulas de língua portuguesa.

A necessidade do contato com alguma espécie de fabulação é universal, experimentada em todas as sociedades, desde as mais primitivas às mais avançadas e, segundo Candido (1995), constitui um direito inalienável. A leitura literária possibilita um melhor entendimento do mundo, ensina a ver a vida de outra maneira, promove a humanização:

Entendo aqui por humanização (...) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (p. 249)

Por mais que sejam comuns relatos de professores sobre a dificuldade de se trabalhar a leitura e escrita literária com os jovens, também é evidente que os mesmos jovens dedicam boa parte de seu tempo aos jogos eletrônicos, séries, canais de Youtube, redes sociais, acessando esses conteúdos no celular, muitas vezes, durante as aulas. Esses conteúdos se apresentam bem mais atraentes para eles do que as atividades propostas pela escola, como afirma Dussel (2009):

Se antes constituía um espaço de transmissão cultural cuja cultura se distinguia claramente do afora e se sustentava numa aliança entre o Estado e as famílias, na atualidade a escola compete com outras agências culturais como os meios de comunicação de massas e a internet para a transmissão de saberes, a formação intelectual e a educação da sensibilidade das crianças e adolescentes. E compete em condições desvantajosas, já que por suas

características “duras”, por sua gramática estruturante, a escola se mostra menos permeável a essas novas configurações da fluidez e da incerteza. (p. 357)

O aluno já adentra o ambiente escolar com um conhecimento de linguagem, ele traz a sua experiência de leitura, que inclui sua relação com outras formas de linguagem e em suportes hipermediáticos.

Por que não considerar a leitura real dos alunos, que está invisível na cultura escolar? As narrativas destinadas ao público popular não poderiam ser estudadas? Conforme argumenta Butlen (2015), sobre essas práticas de leitura dos jovens:

(...) Suas práticas de leitura mais correntes são invisíveis em classe e parecem não ter a menor importância. No entanto, eles leem, sobre muitos suportes, notícias, jornais, revistas. Leem e escrevem abundantemente em múltiplas telas. Alguns, em números até significativos, até leem literatura, só que não é a desejada pela escola. Os gêneros que eles amam não são legítimos no campo escolar. Ora, rejeitar essas leituras invisíveis significa rejeitar sua cultura e finalmente eles próprios. (BUTLEN apud BUENO; REZENDE, 2015, p. 560)

A escola poderia, então, partir das culturas de referência que os jovens possuem para a realização de atividades escolares, objetivando o desenvolvimento da leitura e a ampliação do repertório cultural dos alunos. Essa ponte entre a escola e o universo juvenil é um grande desafio, como opina Butlen (2015):

(...) Acho que é uma questão de pontes. Temos que organizar e estabelecer pontes entre essas culturas. Realizar essa tarefa é um verdadeiro desafio! O desafio da democratização. Isso supõe rever a formação dos professores; supõe, por exemplo, ser capaz de propor aos alunos textos e ferramentas que se articulam com temas e questões da contemporaneidade da leitura. (apud BUENO; REZENDE, 2015, p. 560)

Como já abordado em capítulos anteriores, a escola precisa também estar disposta a adentrar o mundo da tecnologia digital. Ela faz parte da vida das crianças e adolescentes atualmente, de modo a integrar a voz desses jovens que já são atuantes de forma autônoma e crítica nas mídias, nos blogs, nas contas no Youtube e nas redes sociais, nas atividades escolares.

Assim como propõe a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que inclui o meio digital nas práticas de aprendizagem:

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. (BRASIL, 2017, p. 59)

Acredita-se que a repetição dos valores tradicionais não trará novos resultados, sendo necessárias mudanças na relação dos professores com o conhecimento dos alunos, para que possa ser estabelecida uma ponte entre a realidade que eles vivenciam e os conhecimentos que a escola pretende ensinar.

É justamente entre a leitura literária “tradicional” e a literatura no uso das hipermídias que a Missão 3 constrói a ponte necessária. Como indica o resumo das atividades propostas e das competências/habilidades almeçadas, que é disponibilizado na mesma tela de apresentação:

Imagem 11: Missão 3 “Alma Penada”

Para cumprir esta missão, você terá de realizar as seguintes atividades:

- Relembrar e conhecer contos de mistérios e assombro.
- Ler contos e responder a questões relacionadas a eles.
- Analisar um vídeo de animação e compará-lo com um conto.
- Preencher a ficha criminal de um lobisomem.
- Gravar um *podcast* de assombro.

Ao longo desta missão, espera-se que você desenvolva habilidades de leitura que permitam que você seja capaz de:

- relacionar os acontecimentos da história a seus conhecimentos prévios;
- antecipar possíveis acontecimentos dos contos lidos a partir do título;
- localizar informações presentes no texto;
- realizar inferências (perceber questões implícitas);
- identificar o conflito e outros elementos da narrativa;
- estabelecer relações de causa e consequência entre partes do texto;
- sintetizar as informações principais de um texto;
- estabelecer relações entre os textos lidos e os vídeos assistidos;
- identificar elementos constitutivos da organização interna dos contos de assombro;
- identificar ou “adivinhar”, em função do contexto, o sentido de vocábulo ou expressão;
- identificar as informações mais importantes de um áudio e registrá-las em um quadro (tomar nota de informações importantes);
- proceder a uma leitura oral adequada de contos que possa ser gravada;
- utilizar um editor de áudio, realizar gravações e editá-las.

Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/mod/page/view.php?id=103> (Acesso em: 01/12/2019)

Observa-se que as atividades da missão incluem primeiramente a retomada de histórias populares, lendas e narrativas de mistério já conhecidas pelos alunos. Passando pela leitura de um conto em suporte digital, os sujeitos serão levados também à reflexão, ao terem de assistir um vídeo e compará-lo a um conto. Essa transposição hipermediática é parte das teorias dos multiletramentos analisadas por Rojo (2012):

No que se refere à multiplicidade de linguagens, modos ou semioses nos textos em circulação, ela é bastante evidente (...) nos textos em circulação social, seja nos impressos, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou não. (...) É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multitemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e

práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.” (p.19-20)

É nítida, portanto, a oportunidade proposta pela plataforma “Aventuras Currículo +” no trabalho com essa multiplicidade de linguagens. Ao abarcar sob o mesmo tema (narrativas de mistério e assombro) as diferentes mídias, a atividade consegue despertar no sujeito o engajamento necessário para que haja uma aprendizagem significativa no território da literatura.

A atividade final, proposta na Fase 5: “Seleção do conto e início da gravação”, merece destaque por reunir todas as características do trabalho pedagógico com a multisemiose aqui discutidas:

Agente, a AIT conseguiu todas as informações necessárias para compartilhar os contos de assombro com os *solidariuns*, graças à sua dedicação e à leitura de muitos contos. Nesta etapa final, o grupo de agentes deverá escolher os contos para a produção do *podcast*. Os contos escolhidos serão lidos e gravados em um arquivo de áudio que será espalhado pelo planeta para que chegue até os *dominatoriuns*. Alguns agentes deverão se responsabilizar pela leitura do conto para a gravação e outros pela pesquisa de efeitos sonoros, trilha sonora e manuseio da ferramenta de áudio. O Mestre fornecerá mais informações.

Seu objetivo: definir os contos que assustarão os *dominatoriuns*.
(<http://aventuras.educacao.sp.gov.br/mod/page/view.php?id=137>.
Acesso em:01/12/2019)

Não somente a utilização do recurso do podcast é proposta, mas também o despertar no sujeito para a leitura literária oral, a plataforma instrui o sujeito a se lembrar de que “a leitura do conto deverá ser expressiva. (...) Se, em algum dos contos escolhidos, houver fala de personagens, agentes diferentes podem fazer a locução.” Aliando assim, de uma só vez, as aulas de língua portuguesa, o uso das TDIC e a dramatização. “É preciso treinar antes de realizar a gravação e a equipe deverá avaliar a leitura de cada agente. Os agentes que não fizerem a leitura diretamente deverão pesquisar efeitos sonoros, montar a trilha sonora e gravar o *podcast*.”

Uma definição sobre podcast é dada por Barros e Menta (2007), ao conceituarem que

PodCast é uma palavra que vem do laço criado entre *Ipod* – aparelho produzido pela Apple que reproduz mp3 e Broadcast (transmissão), podendo defini-lo como sendo um programa de rádio personalizado gravado nas extensões mp3, ogg ou mp4, que são formatos digitais que permitem armazenar músicas e arquivos de áudio em um espaço relativamente pequeno, podendo ser armazenados no computador e/ou disponibilizados na Internet, vinculado a um arquivo de que permite que se assine os programas recebendo as informações sem precisar ir ao site do produtor. (p.2-3)

Em concordância com as teorias aqui citadas sobre os multiletramentos, tal atividade proporciona, então, um fazer que pode ser explorado para além das aulas de língua portuguesa e/ou do uso do programa “Aventuras Currículo+”. O professor que se dispuser, pode encontrar nesta atividade o ponto de partida para disseminar a cultura digital da escuta e produção de podcasts, perpassando por um processo de curadoria (por parte dos próprios alunos) e buscar modo de expor e compartilhar as produções.

4.2.4 Missão 4 - “Tremores e aquecimentos” - Gêneros textuais da esfera jornalística e científica

A última das missões propostas no projeto “Aventuras Currículo+”, língua portuguesa, 6º e 7º anos serve também como uma proposta pedagógica de encerramento. Conforme consta na apresentação:

Você chegou à última etapa de treinamento para se tornar um Agente Especial Master da AIT e, agora, viverá sua prova de fogo. Sua última missão é delicada: enfrentar tremores de terra e temperaturas elevadíssimas! Os geólogos de todo o mundo estão desaparecendo misteriosamente e parecem ter sido abduzidos. Com isso, dominatoriuns infiltrados estão espalhando a notícia de que grandes terremotos ocorrerão e que vulcões inativos podem voltar à atividade a qualquer momento. Os solidariuns já estão em busca dos geólogos terráqueos desaparecidos. Sua missão: descobrir se podem ocorrer terremotos e se algum vulcão pode entrar em erupção no Brasil e informar a população do país a esse respeito. (<http://aventuras.educacao.sp.gov.br/mod/page/view.php?id=103>. Acesso em: 01/12/2019)

Por meio de uma temática que relaciona a área de conhecimento da geografia e das ciências naturais, a atividade proporciona a leitura de diferentes gêneros da esfera científica, como infográficos, tabelas e mapas.

Além disso, ao final da missão o aluno é desafiado a produzir um texto no gênero nota jornalística, para informar à população da Terra sobre o sucesso das missões da AIT.

Como de praxe, seguido do texto de áudio de apresentação, há a lista com os afazeres da missão bem como o que se espera do aluno que realize todas as atividades nela propostas:

Imagem 12: Missão 4 "Tremores e Aquecimentos"

Para cumprir esta missão, você terá de realizar as seguintes atividades:

- Conversar com a equipe de agentes e com o Mestre sobre vulcões e terremotos.
- Responder a um *quiz* sobre terremoto.
- Ler uma notícia sobre um vulcão ativo e responder a questões sobre ela.
- Ação fora da base: ler uma notícia sobre um vulcão ativo e responder a questões sobre ela.
- Buscar informações na internet.
- A partir da leitura de instruções, realizar o experimento de simular um vulcão em sala de aula.
- Tomar nota de uma explicação sobre o experimento do vulcão apresentada em um vídeo.
- Responder às questões da missão, desmascarar os *dominatoriuns* e produzir uma nota jornalística sobre terremotos e vulcões ativos no Brasil.

Ao longo desta missão, espera-se que você desenvolva habilidades de leitura que permitam que você seja capaz de:

- Localizar informações presentes no texto;
- Realizar inferências (perceber implícitos);
- Relacionar o texto escrito com as imagens;
- Relacionar informações de diferentes textos lidos;
- Estabelecer relações entre os textos lidos, os áudios ouvidos e os vídeos assistidos;
- Estabelecer relações de causa e consequência entre partes do texto;
- Sintetizar informações principais de um texto;
- Localizar informações em arquivos de áudio e vídeo e registrá-las (tomar notas);
- Buscar e selecionar informações pertinentes na internet;
- Realizar um experimento a partir da leitura de instruções escritas;
- Produzir uma nota jornalística.

Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/mod/page/view.php?id=103> (Acesso em: 01/12/2019)

Como eixo condutor da Missão, a plataforma leva o aluno a refletir e pesquisar sobre as condições geológicas do país, ao abordar o tema das erupções vulcânicas, dos maremotos e dos terremotos. As primeiras atividades são de interpretação e localização de informação específica em

texto científico, que trazem informações sobre os desastres naturais citados.

Imagem 13: Missão 4 – Fase 1

<p>Questão 1</p> <p>Ainda não respondida</p> <p>Vale 300,00 ponto(s).</p> <p> Marcar questão</p>	<p>Associe o nome do fenômeno a sua definição:</p>	
	<p>Em geral, apresenta um formato cônico e montanhoso. É criado quando magma, gases e partículas escapam para a superfície da crosta terrestre. Funciona como uma espécie de válvula de escape dessas substâncias que existem em camadas interiores da Terra. (Fontes: http://pt.wikipedia.org e http://www.grupoescolar.com. Acesso em: 21 out. 2016)</p>	<p>VULCÃO ▾</p>
	<p>São tremores que acontecem na superfície terrestre, resultantes principalmente do encontro de diferentes placas tectônicas (blocos que formam a crosta terrestre), mas também podem ser resultados de atividade vulcânica ou falhas geológicas. (Fontes: http://www.significados.com.br e http://www.brasile scola.com. Acesso em: 21 out. 2016)</p>	<p>TERREMOTO ▾</p>
	<p>Também chamado de tsunami, é a propagação de ondas em um grau elevado de velocidade. É uma espécie de terremoto que ocorre na superfície da terra coberta pelas águas de mares e oceanos. Pode ser provocado por um deslocamento de placas tectônicas ou outro tipo de abalo sísmico. A energia liberada nesse abalo sísmico forma ondas gigantes. (Fontes: http://www.suapesquisa.com e http://www.mundoeducacao.com. Acesso em: 21 out. 2016)</p>	<p>MAREMOTO ▾</p>

Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/mod/quiz/attempt.php?attempt=222033>
(Acesso em: 01/12/2019)

Apesar de se tratar de uma proposta de aprendizagem em língua portuguesa, neste momento o projeto “Aventura Currículo+” adquire um caráter multidisciplinar, por integrar diferentes áreas do conhecimento na mesma atividade. Essa opção, em linhas gerais, se deve também à necessidade de ter um encerramento para a narrativa proposta pela plataforma.

A atividade de role-play proposta pelo projeto, na qual os alunos assumem o papel de agentes e são incumbidos de “salvar o planeta”, ganha um toque especial de realidade misturada com ficção, pois o tema dos desastres naturais se encaixa efetivamente na ficção proposta. Os alunos

têm também a oportunidade de entrar em contato com outros gêneros textuais da esfera científica, como representado no exercício a seguir:

Imagem 14: Missão 4 – Fase 2

Questão 2

Ainda não respondida

Vale 150,00 ponto(s).

Marcar questão

Agora, observe uma ilustração das maiores placas tectônicas existentes:

1- PLACA DO PACÍFICO 2- PLACA DE COCOS 3- PLACA DE NAZCA 4- PLACA DAS CARAÍBAS 5- PLACA SUL-AMERICANA 6- PLACA NORTE-AMERICANA
7- PLACA AFRICANA 8- PLACA ARÁBICA 9- PLACA INDO-AUSTRALIANA 10- PLACA ANTÁRTICA 11- PLACA FILIPINA 12- PLACA EURASIANA

Disponível em: <http://profluchi.blogspot.com.br/2012/09/placas-tectonicas.html>. Acesso em: 21 out. 2016.

Procure observar a localização das placas tectônicas. Quanto aos nomes dados a cada uma delas, pode-se afirmar que:

a. Os nomes das placas não têm relação com o nome do lugar onde estão localizadas.

b. Os nomes das placas têm relação com o nome do lugar onde estão localizadas.

Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/mod/quiz/attempt.php?attempt=222033>.
(Acesso em: 01/12/2019)

A atividade acima propõe uma leitura de imagem e de decodificação da linguagem verbo-visual. É necessário mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos em relação à geografia, a noção do globo terrestre bem como os nomes dos continentes. Para acertar a questão, é necessário que o aluno relacione os conhecimentos científicos à leitura multimodal: imagem e legenda, bem como compreender a relação das placas tectônicas com o tema da missão.

Outra das atividades que merece destaque está na fase 3 da missão 4. Ao tratar do tema vulcões, a plataforma oportuniza a aprendizagem de recursos linguísticos presentes nos textos da esfera jornalística.

Imagem 15: Missão 4 – Fase 3

Em abril e maio de 2015, o vulcão Calbuco entrou em erupção no Chile, depois de permanecer inativo por quase 50 anos. Os impactos sentidos no Brasil por esse vulcão foram pequenos, diferentemente dos efeitos de outro vulcão chileno, o Puyehue, que foram sentidos com mais intensidade no país, quando entrou em erupção, em 2011.



Leia uma notícia que relata as consequências que esse vulcão trouxe para o Brasil.

1. Depois de ler a notícia, crie uma **linha fina** adequada para a manchete. (100 bônus)

Atenção! No jornalismo, **linha fina** é a frase que aparece abaixo do título e serve para completar seu sentido, acrescentar informações ou dar outro sentido a ele. Antes de realizar a atividade, veja alguns exemplos de manchetes e linha fina.

Fonte: http://aventuras.educacao.sp.gov.br/repository/coursefilearea/file.php/5/docs/m4/LP_6-7_M4_F3_N1.pdf. (Acesso em: 01/12/2019)

Imagem 16: Missão 4 – Fase 3 (b)

Exemplo 1 de manchete e linha fina:

BARCELONA DERROTA JUVENTUS POR 3 x 1

Gol de Neymar fecha placar e garante a conquista da Liga dos Campeões

Exemplo 2 de manchete e linha fina:

MORRE, AOS 85 ANOS, O COMEDIANTE ROBERTO BOLAÑOS, CRIADOR DO CHAVES

O ator tinha problemas de saúde e morreu em sua casa, no México

Agora, leia a notícia e crie a linha fina.

Cinzas de vulcão chileno prejudicam voos do Brasil para a Argentina

07/06/2015 | 14:56 LÚCIA NÓRCIO (REPÓRTER DA AGÊNCIA BRASIL)

As cinzas do vulcão chileno Puyehue levaram empresas aéreas brasileiras a cancelar hoje (07/06) voos previstos para a Argentina, o Chile e o Uruguai. O vulcão entrou em erupção no último sábado (04/06). Desde então, cinzas se espalham por regiões desses países.

Fonte: http://aventuras.educacao.sp.gov.br/repository/coursefilearea/file.php/5/docs/m4/LP_6-7_M4_F3_N1.pdf. (Acesso em: 01/12/2019)

A produção de uma linha fina, recurso do texto jornalístico, configura-se como uma atividade guiada em busca de introduzir o gênero “nota jornalística” o qual faz parte da atividade final da missão.

Imagem 17 Missão 4 – Fase 4

Nível 2**Produzindo uma nota jornalística para os brasileiros**

Agora que você já desmascarou os *dominatoriuns*, é importante dar satisfação à população da Terra e, mais especificamente, à população do Brasil a respeito da notícia falsa que foi publicada. Para tanto, você, junto com mais um ou dois agentes, vai escrever uma nota jornalística para ser publicada no *Interplanetarium* e em outros jornais do país. Essa nota deverá:

- negar as informações dadas pela notícia dos *dominatoriuns*;
- apontar para possíveis intenções por trás de publicações como essa;
- esclarecer se no Brasil podem ocorrer terremotos de grande intensidade e atividade de vulcões.

Fonte: http://aventuras.educacao.sp.gov.br/repository/coursefilearea/file.php/5/docs/m4/LP_6-7_M4_F4_N2.pdf. (Acesso em: 01/12/2019)

A última atividade proposta pela plataforma, portanto, é uma produção textual cujo objetivo é desmentir uma notícia falsa que teria sido publicada pelos vilões. A sequência didática da Missão 4, como um todo, traz a possibilidade da construção do conhecimento pelo contato com gêneros de esferas formais. No entanto, não basta ao aluno lê-los e decodificá-los. É necessária uma apreensão do efeito destes textos na sociedade, de modo a se motivar a produzir uma nota jornalística que supostamente salvaria a população da Terra. É a oportunidade de uma aprendizagem integrada e que motive o aluno.

Sobre essa possibilidade de se priorizar a cidadania ao se abordar os letramentos críticos, atesta Rojo (2012) que

vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos e dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade. (p.27)

A proposta de aprendizagem oportunizada pelo conjunto das quatro missões faz que o sujeito guie sua aprendizagem dentro das possibilidades oferecidas pelo jogo, a partir das necessidades individuais e do que a turma e o professor contratam como o desejável. A autonomia que o projeto “Aventuras Currículo+” oferece é inédita em quaisquer outros materiais

oficiais disponibilizados pela secretaria da educação, dessa forma merece maior compartilhamento e uso por parte dos professores.

Tendo sido feita a análise de cada uma das etapas do jogo e como o projeto se desenrola em vias de priorizar a participação dos alunos, é necessária a descrição da presente pesquisa, dentro da metodologia abordada, sobre quais aspectos da aplicação de "Aventuras Currículo+" para o 6º ano de Recuperação Intensiva de Ciclo foram analisados.

4.3 Descrição da aplicação

Esta parte tem como objetivo descrever o processo da aplicação do projeto "Aventuras Currículo +", mediante leitura das atividades propostas no site do projeto e do *corpus* composto pelas telas do sistema, atividades impressas e pela produção textual dos alunos.

A aplicação do projeto aconteceu nas aulas de língua portuguesa do 6º ano E, nos meses de agosto e setembro/2018, num total de vinte e quatro aulas (doze dias letivos com aulas duplas). Para a execução do projeto, foi enviado à coordenação da escola o planejamento das atividades a seguir, bem como reservada a sala de informática da escola.

Os alunos do 6º ano E foram informados a respeito de um novo projeto na aula de língua portuguesa, que envolvia a utilização dos computadores e da internet. O objetivo deste projeto era estudar a língua de uma maneira divertida, por meio da participação em um jogo no qual eles assumiriam o papel de agentes. A empolgação da turma foi unânime e todos se mostraram prontos a participar do projeto, principalmente pelo caráter diferenciado que ele apresenta em relação às aulas que os jovens estão acostumados (com pouco ou nenhum uso das TDIC, e raramente extrapolando o limite da sala de aula).

A descrição que se segue está discriminada por tópicos correspondente ao par de aulas ministradas em relação à atividade proposta pela plataforma "Aventuras Currículo +" aplicada no referido período. Para melhor ilustração das atividades, além da descrição das aulas e das

atividades desenvolvidas seguem também as respectivas telas com as instruções dadas aos alunos. Convém ressaltar que, por uma questão de proximidade, o trecho será descrito em primeira pessoa do singular, pois professor e pesquisador são a mesma pessoa.

4.3.1. Aulas 1 e 2

Data: 15/08/2018;

Objetivo: Os alunos foram levados à sala de informática para se familiarizar com os recursos lá existentes além de se cadastrarem e obterem senha de acesso à “Secretaria Escolar Digital”;

Descrição: Os computadores disponibilizados pela Secretaria do Estado da Educação às escolas necessitam da criação de um perfil de usuário (criado a partir do número do RA do aluno e sua data de nascimento). Levei a turma do 6ºE à sala de informática para a criação desse acesso. Os alunos de modo geral demonstraram dificuldades de operação dos computadores. Principalmente A1 e A9, os quais constantemente tinham dúvidas a respeito de qual botão pressionar para ligar a máquina e como utilizar o teclado para, por exemplo, digitar o caractere “arroba” (@). Eles desconheciam a existência e a função da tecla “*shift*”.

Logo percebi que os conduzir à criação de um *login* e senha deveria ser uma tarefa orientada, portanto, optei por chamar cada aluno individualmente a um computador no qual mostro a tela do sistema e o processo para a criação do cadastro. Solicitei aos alunos que anotassem seus *login* e senha na contracapa do caderno, para que sempre tivessem acesso às informações. Cabe ressaltar que durante o período de aplicação do projeto, a menor parte dos alunos trazia o caderno à escola, o que dificultava muito o acesso rápido. Prevenindo-me quanto a essa ocorrência, criei uma lista com os dados (*login* e senha) de todos os alunos.

4.3.2 Aulas 3 e 4

Data: 21/08/2018;

Objetivo: Primeiro acesso ao sistema "Aventuras Currículo +", leitura do texto de convocatória e assistir ao vídeo inicial;

Descrição: Na primeira aula de acesso ao sistema, orientei aos alunos que ligassem os computadores e digitassem seu e-mail e senha de acesso por conta própria. Todos os alunos apresentaram dificuldades para realizar essa tarefa, visto que o e-mail oferecido pela secretaria de educação não pode ser escolhido pelo aluno, mas é um código feito da combinação de seu número de RA (com treze dígitos) seguido do endereço "@educacao.sp.gov.br". Pela quantidade de caracteres necessários ao acesso, os alunos tiveram de redigitar os e-mails e senha mais de uma vez. O único aluno que conseguiu na primeira tentativa foi o A6. O estudante, ao conseguir realizar o acesso, prontamente se ofereceu a ajudar os colegas com dificuldades. O tempo planejado para a realização de acesso era de 5 a 10 minutos, porém os alunos levaram uma aula inteira de 50 minutos para conseguirem acessar.

Na segunda aula, orientei que acessassem o site <http://aventuras.educacao.sp.gov.br> e criassem lá o seu login e senha (orientei que a senha fosse a mesma escolhida para o acesso aos computadores). Essa tarefa não ofereceu grandes dificuldades aos alunos, que se mostraram empolgados em finalmente conhecer o site, com exceção de A7, que foi o último a conseguir realizar seu cadastro por conta da dificuldade em ler as informações solicitadas pelo site.

Imagem 18: Tela inicial e vídeo de boas vindas

The image shows a green-themed interface. At the top left, it says "Você foi convocado!". Below this is a paragraph: "O planeta está ameaçado por extraterrestres. Por isso, você e outros alunos foram convocados para se tornar agentes da AIT, a Agência de Inteligência Terráquea. Assista ao vídeo para se engajar nesta aventura!". In the top right corner, there is a logo for "AIT" and "AGÊNCIA DE INTELIGÊNCIA TERRÁQUEA". The central part of the screen is a video player showing a video with a play button. The video content includes the text: "Uma invasão combinada à Terra está planejada: marcianos, saturnianos, jupiterianos e humanos - que são *dominatoriuns* ou *solidariuns* - estão tomando a forma humana e". Below the video player, there is a progress bar showing 01:36 out of 04:35. At the bottom of the screen, it says "Para saber como você pode contribuir para acabar com essa ameaça alienígena, leia o texto da convocação." and "CONVOCATÓRIA PARA ALUNOS".

Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br>. (Acesso em: 01/12/2019)

A tela inicial do "Aventuras Currículo +" - Língua portuguesa 6º e 7º ano, conta com um vídeo de boas-vindas seguido de um texto intitulado "Convocatória para os alunos". Como todos estavam acomodados defronte a um computador, solicitei que assistissem ao vídeo individualmente. Porém, houve um contratempo. Ao contrário do que se poderia supor, as caixas de som instaladas nos computadores não funcionaram. De dez máquinas utilizadas, apenas três contavam com caixa de som num bom estado. Então, os alunos se agruparam nas máquinas cujo som funcionava. O A8 havia trazido fones de ouvido para a escola e pediu permissão para usá-los. A escola não conta com fones de ouvido para o uso dos alunos, portanto, autorizei. Dessa maneira, nem todos conseguiram assistir e compreender totalmente o vídeo, porém seguimos para a leitura coletiva do texto da convocatória, que se encontra anexo a este trabalho.

Após a leitura coletiva, realizei oralmente os seguintes questionamentos:

Professor (P): "Quem entendeu o texto?"

Sete de nove alunos sinalizaram que entenderam;

P: "Quem poderia me explicar o que diz o texto?"

A6: "O texto diz que faremos parte da AIT..."

A4: "Agência de inteligência Terrestre."

P: "O que mais o texto nos diz?"

A8: "Que vamos aprender a ler e escrever bem..."

A2: "Que vamos superar nossas dificuldades."

P: "O texto nos informa que às vezes o aluno é aprovado para outra série sem ter aprendido totalmente os conteúdos da série anterior. Vocês já se sentiram assim?"

Todos responderam afirmativamente.

Nesse primeiro contato com o projeto "Aventuras Currículo +", apesar das dificuldades em operar um computador, os alunos se sentiram verdadeiramente motivados e engajados a realizarem as atividades solicitadas, principalmente por se identificarem com a narrativa proposta pelo vídeo de boas-vindas, no qual eles recebem a alcunha de "Agentes Especiais" e são levados a identificar dois lados de um embate: de um lado os solidariuns, protegendo a Terra e o acesso democrático às informações, e do outro os dominatoriuns, aqueles que querem escravizar toda a população do nosso planeta.

Convém ressaltar que tal nível de empolgação e participação nunca havia sido observado nas aulas dos bimestres anteriores, o que pode levar à conclusão de que a narrativa envolvida no projeto "Aventuras Currículo +" é de identificação imediata pelo jovem e possui um caráter motivador.

4.3.3 Aulas 5 e 6

Data: 22/08/2018;

Objetivo: Resolução coletiva de um questionário disponibilizado ao professor, intitulado de "Missão Zero";

Descrição: Na sala de informática, reuni os dez alunos em frente ao mesmo computador. Concentrar todos na mesma máquina foi a saída que encontrei para reexibir o vídeo de boas vindas da aula anterior, cuja apreensão não foi suficiente. Na nova exibição, fui fazendo pausas entre as cenas do vídeo e retomando o que havia sido explicado. A compreensão por parte dos alunos se mostrou bem mais satisfatória, o que influenciou diretamente na motivação para participar do projeto, pois todos entenderam o que significa ser um Agente da AIT.

O próximo passo foi a resolução coletiva de uma avaliação diagnóstica oferecida pela plataforma, um questionário intitulado "Avaliação Inicial". Essa atividade somente estava disponibilizada no sistema acessado pelo *login* do professor, não fazendo parte das atividades principais do curso. O conteúdo da avaliação bem como as competências e habilidades aferidas encontram-se anexas a seguir neste trabalho. Considerei pertinente sua aplicação para que os alunos se familiarizassem com a interface do programa. As catorze questões foram resolvidas coletivamente, a leitura dos enunciados foi feita de modo intercalado (por ordem numérica, cada aluno lia uma questão).

A participação teria sido unânime, exceto por A10, que não era alfabetizado, portanto não conseguia realizar a leitura. Entretanto, por ser muito curioso, o aluno prestou atenção em todas as atividades desenvolvidas e se mostrou bem interessado. Considerei mais pertinente deixá-lo junto do grupo neste momento, por mais que A10 não consiga acompanhar os colegas, pois tal interação despertaria o senso de coletividade e de que a aprendizagem por meio do programa pode acontecer para todos, de diferentes maneiras. O único aluno que se recusou a participar da aula foi A3, que estava muito nervoso no dia por ter discutido com os colegas de classe na aula anterior.

O momento final da aula foi reservado para explicar aos alunos o sistema de pontuação do jogo, o qual seria revertido em suas notas bimestrais, bem como a existência dos “selos” em cada nível. Como o cadastro de novas turmas não se encontrava mais aberto no sistema, este selo que seria adquirido virtualmente teve de ser adaptado, confeccionei broches com a mesma estampa disponibilizada no site. Os alunos receberam o broche assim que terminaram a primeira missão.

Para melhor compreensão do sistema de pontuação e dos selos, mostrei aos alunos suas “Ficha de Acompanhamento”. A ficha encontra-se a seguir neste trabalho. Tivemos ainda a oportunidade de escutar um áudio que reforça o objetivo dos alunos quanto à missão.

Imagem 19: Missão 1 “O quarto poder” - Conheça sua missão

A operação “O quarto poder” preocupa-se com as implicações do controle de informação pelos *dominatoriuns*. A AIT está empenhada em impedir que isso aconteça.



Esta missão vai exigir que você fique de olhos bem abertos, ligado nos acontecimentos do mundo e na forma como eles são contados. Só assim vai descobrir as atividades dos *dominatoriuns*!

TRANSCRIÇÃO

Os dominatoriuns atravessaram a barreira de entrada do nosso planeta e estão tentando controlar todos os meios de comunicação - jornais, revistas, noticiários de TV e rádio, sites de notícias. Os solidariuns nos alertam que é preciso prestar muita atenção ao que é noticiado, porque os dominatoriuns podem estar querendo esconder, desvirtuar ou manipular fatos.

Sua missão será impedir que isso aconteça! Para isso, além de ficar de olhos bem abertos, precisará responder a duas questões-problema:

- Por que a imprensa é chamada por alguns de “O quarto poder”?
- É possível relatar fatos de forma totalmente neutra? Por quê?

Após cumprir essa missão, você estará apto a entrar para o Programa de treinamento intensivo para Agente Máster.

Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br>. (Acesso em: 01/12/2019)

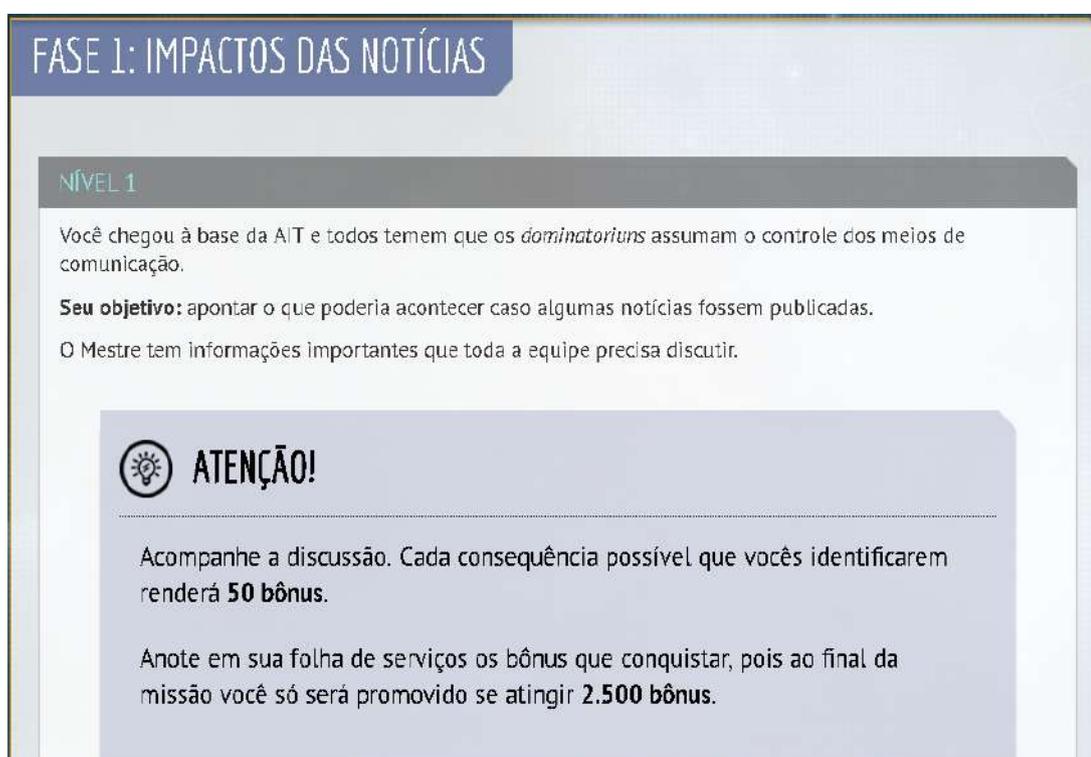
4.3.4 Aulas 7 e 8

Data: 03/09/2018;

Objetivo: Iniciar Missão 1 - Fase 1: "Impacto das Notícias";

Descrição: O primeiro procedimento foi distribuir novamente a "Ficha de Acompanhamento" para que desta vez os alunos preenchessem-na com seus dados de identificação. Para a realização destas aulas não foi necessário levar os alunos à sala de informática, visto que na aula anterior já havíamos acessado a tela dessa missão e lemos seu enunciado; portanto ficamos na sala de aula.

Imagem 20: Fase 1: Impactos das Notícias



Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br>. (Acesso em: 01/12/2019)

Para a realização das missões, no sistema de acesso do professor, há sempre considerações a serem lidas que auxiliam na aplicação do jogo. Com o objetivo de evitar um prolongamento excessivo do trabalho, apenas as telas com considerações mais relevantes serão exibidas, como a seguir:

Imagem 21: Nível 1 - Orientações ao professor



PROFESSOR,

Pergunte para os alunos se a missão ficou clara e se eles compreenderam as questões-problema propostas. Para isso, é importante que você retome com eles o que entendem por neutralidade e o que seria o quarto poder.

A compreensão, pelos alunos, de que a neutralidade absoluta é impossível só deverá se dar ao longo desta missão. No entanto, é fundamental que você explore com eles, neste momento, o conceito de neutro e de neutralidade. Pergunte para ele o que seria "ser neutro" e "não ser neutro" no relato de uma briga entre dois irmãos.

Na esfera jornalística, a neutralidade pode ser entendida como um "não posicionamento": não tender para nenhum dos lados supostamente envolvidos no relato de um fato; contar as coisas de maneira objetiva, sem permitir que as impressões e opiniões particulares interfiram no relato.

Ao contrário do que ocorre em gêneros como artigos de opinião ou cartas de leitores, na notícia não há a veiculação explícita da opinião do repórter, o que não quer dizer que o relato seja neutro. Na escolha do que contar, em que momento contar uma determinada circunstância do fato e como contar - palavras ou expressões escolhidas, por exemplo - manifesta-se a não neutralidade.

Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br>. (Acesso em: 01/12/2019)

Imagem 22: Nível 1 - Orientações ao professor (b)

Ao longo da atividade, seria interessante também discutir que não é porque a neutralidade absoluta não é possível que um jornalista deve optar por ser totalmente tendencioso. Há níveis de neutralidade e o compromisso ético-jornalístico supõe chegar o mais perto possível da neutralidade total no relato de fatos: considerar as versões de todos os envolvidos, não omitir fatos significativos para uma dada versão dos fatos etc.

Quanto à menção ao quarto poder, a ideia é que, ao final da missão, os alunos-agentes consigam dizer por que o controle da mídia confere poder. Para entenderem a menção ao quarto poder, devem ter em mente a existência dos outros três poderes:

- Executivo - administra o que é público.
- Legislativo - estabelece leis e fiscaliza seu cumprimento.
- Judiciário - julga, aplica as leis.

Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br>. (Acesso em: 01/12/2019)

No início da aula expliquei novamente sobre a missão e o perigo que os “Dominatoriuns” ofereciam. Coloquei na lousa a definição da palavra “manchete”, como se segue:

“Manchete é um título de uma notícia num jornal ou revista, escrito com letras grandes e, muitas vezes, na primeira página (no caso do jornal).”

Solicitei aos alunos que usassem o caderno de língua portuguesa para anotarem as cinco manchetes que eu escreveria na lousa e que pensassem nas suas consequências. Como o leitor daquela manchete poderia agir ou pensar após a sua leitura. Realizamos coletivamente a leitura e a reflexão acerca da manchete nº1. Em seguida, estipulei 2 minutos para a reflexão acerca de cada uma das quatro manchetes restantes. Tal procedimento foi orientado pela própria plataforma.

Imagem 23: Sugestões de títulos ou manchetes

Sugestões de títulos ou manchetes:

“Falta d’água chega aos supermercados - além de água encanada, começa a faltar água mineral”

“Amanhã, às 18h, haverá distribuição de notas de R\$ 50 na Praça da Sé”

“Dono de escola é suspeito de maltratar as crianças”

“Pedaços de ratos são encontrados no refrigerante Itápolis”

“As dívidas do Banco Sucesso chegam a US\$ 10 bilhões: falência parece inevitável”

Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br>. (Acesso em: 01/12/2019)

Convém ressaltar que não utilizei a mesma proposta oferecida pelo site na última manchete, em vez do exemplo oferecido, passei aos alunos o seguinte título: “Por causa de sucesso em sarau, escola na Vila Lucinda ganha o prêmio de melhor escola de Itu”.

Minha escolha aconteceu principalmente pela tentativa de aproximá-los das manchetes fictícias, noticiando um fato que não ocorreu (não houve premiação), mas que seria possível que ocorresse (na semana anterior havia acontecido um sarau na escola).

De modo geral, as respostas dos alunos foram variadas e pertinentes. Considero que todos compreenderam que as notícias podem gerar diferentes impactos nos leitores, e que é a partir dessa informação que os vilões (dominatoriuns) querem subjugar a população.

Na rodada extra, mostrei aos alunos um jornal do dia, com circulação na cidade. De nove alunos presentes, somente dois disseram já terem tido contato com um jornal. Mostrei onde se posiciona a manchete, o tamanho das letras e como texto e imagem são agrupados para chamar a atenção do leitor. Após a exibição, realizei perguntas orais de temas referentes à atividade feita no dia, como por exemplo "O que é uma manchete?" "O que significa o impacto causado pelas notícias" "Como se chama a agência da qual fazem parte agora?". Todos os alunos responderam às perguntas corretamente e conseguiram a pontuação extra.

4.3.5 Aulas 9 e 10

Data: 06/09/2018;

Objetivo: Iniciar Missão 1 - Fase 2: "Diferentes relatos de um fato";

Descrição: Esta fase funcionou como uma oportunidade de o aluno se dedicar solitariamente ao uso da plataforma, pois os questionários disponibilizados deviam ser respondidos por cada aluno individualmente. Após uma dificuldade inicial em acessar o sistema (os alunos ainda esbarravam no desafio de preencher corretamente os campos de login e senha), todos estavam conectados ao jogo e puderam ler a comanda da fase 2.

Imagem 24: Fase 2- Diferentes relatos de um fato - Orientações ao professor.

Fase 2: Diferentes relatos de um fato

 **PROFESSOR, ATENÇÃO!**

Nesta atividade, que deverá ser feita no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), espera-se que os alunos sejam capazes de:

- Identificar que relatar um mesmo fato de maneiras diferentes pode influenciar a opinião do interlocutor;
- Compreender que existem modos diferentes de tratar da mesma informação, que as escolhas feitas dependem da intenção do emissor, do repórter ou da empresa jornalística.

Oriente os alunos a navegar pelo AVA e a clicar no quiz da Fase 2 da missão 1. Peça para que leiam as manchetes e identifiquem qual o assunto abordado e/ou qual o fato relatado e que, antes de responder às questões, prestem muita atenção nas perguntas e comparem as diferentes alternativas das respostas.

Os alunos devem anotar quantas questões acertaram em cada nível em uma folha de papel para depois passar para a planilha de bonificação. Fique atento, pois as pontuações de cada nível são diferentes.

Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br>. (Acesso em: 01/12/2019)

Imagem 25: Fase 2- Diferentes relatos de um fato - Orientações ao professor. (b)

No **nível 1**, observe como os alunos se saem nas questões 1 e 2. Se algum deles demonstrar dificuldades, você pode ajudar, fazendo perguntas mediais, mas sem dar a resposta correta nesse primeiro momento. Assim, em relação à primeira questão, por exemplo, caso o aluno apresente algum tipo de dificuldade, você pode perguntar para ele se "vencer", "atropelar" e "massacrar" significam a mesma coisa ou se algum deles tem mais força e valoriza mais a vitória em questão.

A questão 3 apresenta maior grau de dificuldade, já que as respostas contêm uma sutileza maior.

No **nível 2**, a manchete 1 apresenta de maneira mais chocante a consequência do fato de as buscas pelos corpos terem sido encerradas: eles permanecerão no fundo do mar.

No **nível 3**, talvez seja mais interessante propor que os alunos assistam ao vídeo coletivamente para evitar que o volume e a falta de sincronia entre um equipamento e outro (caso eles não tenham fones de ouvido) atrapalhe a turma. Procure conversar antes com eles sobre o conteúdo do vídeo: peça para que prestem atenção no que é noticiabilidade e como se dá todo o processo de apuração da denúncia de um fato até ele se tornar uma notícia.

Importante: Ao clicar sobre o quiz de cada nível, você será redirecionado para o curso do aluno.

Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br>. (Acesso em: 01/12/2019)

A aula fluiu de maneira tranquila, pois os alunos se mostraram compenetrados na resolução do questionário, bem como motivados pela oportunidade de mexerem no computador durante todo o período. Algumas das atividades vinham acompanhadas de vídeos instrucionais, tivemos novamente o problema com o aparato necessário para a escuta dos vídeos (caixa de som com mau funcionamento), entretanto eles revezaram o uso das caixas e de fones que haviam trazido de casa.

Notei que houve uma dúvida geral quanto ao conceito de “noticiabilidade”. Essa palavra aparece em um dos vídeos, em seguida há uma questão sobre o seu significado. Levando-se em consideração que o gênero textual notícia não faz parte do currículo oficial de língua portuguesa da SEE/SP para o 6º ano, considerei a dúvida pertinente. Tanto porque, em seu cotidiano, os alunos não costumam entrar em contato com notícias, sendo necessário promover o letramento a partir desse gênero.

Outro obstáculo foram as questões com mais de uma alternativa correta. Condiçoados a procurar sempre uma alternativa correta dentre as várias opções, os alunos se confundiram na leitura das proposições, percebendo que de fato havia mais do que uma válida. Atentei para a necessidade de se ler o enunciado da questão, o qual sempre evidencia se existe uma ou mais de uma alternativa correta.

O grupo executou a tarefa em ritmo parecido, exceto dois alunos: A8 estava muito inquieto por ter de se sentar sozinho e ter a maior parte de suas falas ignoradas pelos colegas que estavam compenetrados, então o aluno se pôs a responder as perguntas de qualquer modo, sem uma leitura apropriada. Isso resultou na menor pontuação dentre os colegas (A8 errou mais questões do que os outros). Já a A5 seguiu um ritmo mais lento de leitura, para se certificar de que as questões estavam com as respostas corretas. Ela foi a última a terminar e obteve uma das maiores pontuações.

Nesse dia, A10 estava presente. Após uma tentativa frustrada de engajar o aluno no jogo (como já citado, ele ainda não foi totalmente alfabetizado), apelei para uma estratégia diferenciada. Enquanto os colegas

realizavam as atividades do “Aventura Currículo +”, cada um em seu computador, proporcionei uma experiência semelhante ao garoto.

Acessamos o site: <http://jogoseducativos.hvirtua.com.br/tag/alfabetizacao/>, cujo banco de dados conta com atividades de alfabetização e letramento para crianças. O jovem se sentiu motivado e pertencendo ao ambiente da classe, e ficou durante as duas aulas jogando.

Ao término da aula, notei que, apesar de terem obtido uma boa pontuação, os alunos ainda apresentavam muitas dúvidas em relação ao gênero textual notícia. Então, preparei para a próxima aula uma revisão do questionário aplicado.

4.3.6 Aulas 11 e 12

Data: 11/09/2018;

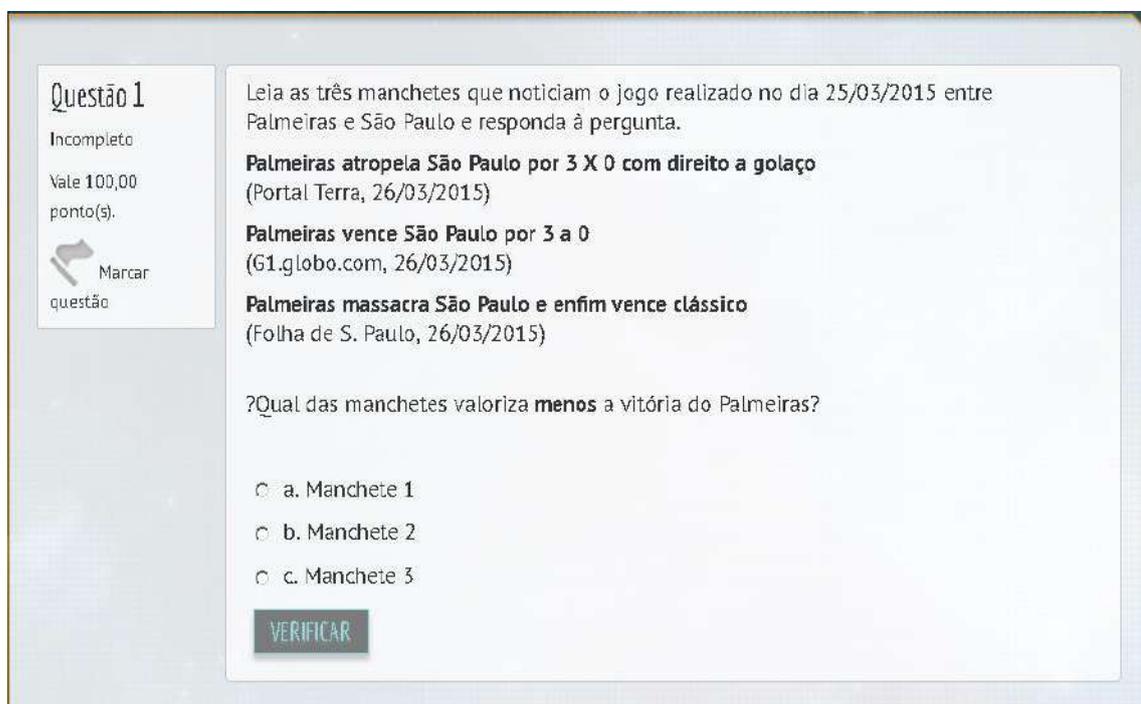
Objetivo: Revisar Missão 1 - Fase 2: “Diferentes relatos de um fato”;

Descrição: Para a realização desta aula, escolhi utilizar um recurso tecnológico de que ainda não tinha lançado mão em minhas aulas: o projetor. Para tanto, solicitei à direção o material. Antes do início da aula, tive de pegar no armário da sala dos professores o equipamento: um projetor com um cabo de energia e um cabo HDMI, bem como uma bolsa com um notebook da escola para usos pedagógicos. Por conta do pouco número de funcionários, um professor na E.E. Prof. Priscila de Fátima Pinto, quando precisa utilizar algum recurso tecnológico, fica ele mesmo incumbido de fazer sua instalação e manutenção. O problema é que nem sempre se dispõe de tempo para tal, o que acaba por utilizar o tempo planejado para a aula propriamente dita. Mesmo assim, os alunos sempre se mostram compreensíveis, em grande parte por ignorarem o direito que têm de receber os recursos devidamente instalados e prontos para o uso, para que assim não sejam lesados no tempo de sua aula.

Após vinte e cinco minutos e alguns testes, consegui instalar o projetor no notebook e fiz a projeção na lousa branca da sala de informática.

Lá, revimos todas as questões da Fase 2 e pude atuar mais diretamente na resolução de dúvidas.

Imagem 26: Fase 2 - Nível 1 - Questão 1



Questão 1
Incompleto
Vale 100,00 ponto(s).
Marcar questão

Leia as três manchetes que noticiam o jogo realizado no dia 25/03/2015 entre Palmeiras e São Paulo e responda à pergunta.

Palmeiras atropela São Paulo por 3 X 0 com direito a golaço
(Portal Terra, 26/03/2015)

Palmeiras vence São Paulo por 3 a 0
(G1.globo.com, 26/03/2015)

Palmeiras massacra São Paulo e enfim vence clássico
(Folha de S. Paulo, 26/03/2015)

?Qual das manchetes valoriza **menos** a vitória do Palmeiras?

a. Manchetete 1

b. Manchetete 2

c. Manchetete 3

VERIFICAR

Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br>. (Acesso em: 01/12/2019)

O que se pede nesta questão é de fácil compreensão, uma vez que é parte do repertório do alunado assistir a jogos de futebol. Como a palavra “menos” está destacada, fica claro também que a escolha deva ser a opção que use um verbo mais formal (alternativa b, verbo “vencer”). Todos os alunos responderam corretamente esta questão.

Imagem 27: Fase 2 - Nível 1 - Questão 2

Questão 2

Incompleto

Vale 100,00 ponto(s).

 Marcar questão

Leia as manchetes abaixo que poderiam ser usadas para relatar um possível fato e responda à questão.

Alunos usam a força e invadem reitoria da Universidade Vitor Hugo

Alunos ocupam a reitoria da Universidade Vitor Hugo

Reitoria da Vitor Hugo é ocupada por alunos

Qual das manchetes relata o fato de forma **menos** favorável aos alunos?

a. Manchete 1

b. Manchete 2

c. Manchete 3

VERIFICAR

Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br>. (Acesso em: 01/12/2019)

Como esta questão é muito semelhante à anterior, os alunos demonstraram compreender sobre o que estavam sendo questionados: qual é a manchete mais tendenciosa. A dúvida ficou por conta do repertório lexical dos alunos, os quais ainda não compreendem vocábulos como "reitoria". Foi necessária, então, uma exemplificação: "Reitoria é como se fosse a diretoria de uma universidade. Dentro de uma universidade quem está no topo da hierarquia é o reitor".

Para os mais curiosos (A3 e A6), indiquei uma pesquisa na ferramenta *Google*. A expressão "usam a força" deixou evidente que a alternativa "a" apresenta uma manchete que é menos favorável à causa dos que protestavam. Os alunos identificaram a alternativa com facilidade, inclusive foi comentado pelo A1 que quando alguém usa de força para resolver algum problema esta pessoa perde a razão, pois ele já passou por algumas experiências assim na escola.

Imagem 28: Fase 2 - Nível 1 - Questão 3

Questão 3

Incompleto

Vale 100,00 ponto(s).

Marcar questão

Leia três manchetes sobre o mesmo fato, retiradas de diferentes fontes de notícia:

Uruguai planeja legalizar venda de maconha para frear criminalidade
(Uol! Notícias, 20/06/2012 - <http://goo.gl/OGgaFu>)

Governo do Uruguai apresenta projeto para legalização da maconha
(Folha de S. Paulo, 20/06/2012 - <http://goo.gl/wSSz6p>)

Governo uruguaio quer vender maconha
(O Globo, 20/06/2012 - <http://goo.gl/kEMoEy>)

Comparando as diferentes manchetes, assinale **as alternativas** que contêm uma afirmação correta:

- a. A primeira manchete é a mais informativa, pois diz o que o governo do Uruguai pretende fazer e porque planeja fazer isso.
- b. A segunda manchete não deixa claro o que o governo fez.
- c. A última manchete choca mais o leitor porque relata o fato de forma que faz parecer que o governo do Uruguai é irresponsável e quer fazer algo ilegal só por fazer.
- d. A última manchete é a mais explicativa, posto que diz porque o governo pretende fazer o que é anunciado.

VERIFICAR

Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br>. (Acesso em: 01/12/2019)

A grande dificuldade dessa questão foi no modo que ela foi apresentada. O enunciado solicita que os alunos assinalem mais de uma alternativa, mas não informa quantas são as corretas (duas alternativas, "a" e "c").

Convém ressaltar que o assunto polêmico abordado pela questão (legalização da maconha) gerou grande curiosidade por parte dos alunos. Achei conveniente fazer uma sondagem a respeito do que eles já conhecem sobre o assunto. Todos relataram já terem visto alguém próximo utilizando esta erva (alguns alunos confessaram já terem experimentado). Aproveitei para explicar com mais detalhes o caso do Uruguai, e os porquês de terem decidido pela descriminalização do uso da *cannabis*. A proibição gera o tráfico, que por sua vez gera criminalidade e violência. Perguntei aos alunos se achavam uma boa opção que acontecesse o mesmo no Brasil, ou se isso seria incentivar as pessoas a usarem drogas. Eles refletiram verdadeiramente sobre a questão (afinal, houve silêncio), quando A8 expôs

sua opinião “Acho que não tem nada a ver. Só usa quem quer, ninguém te obriga a nada. Pelo menos, se você usar não será mais preso e nem apanha da polícia, igual acontece todo dia aqui no bairro”. Todos consentiram.

Imagem 29: Fase 2 - Nível 2 - Questão 1

Questão 1

Ainda não respondida

Vale 200,00 ponto(s).

 Marcar questão

Leia duas manchetes sobre o mesmo fato e assinale a alternativa correta:

França informa que 74 corpos das vítimas do voo 447 ficarão no fundo do mar

Operação de resgate dos restos mortais foi encerrada no último dia 3

<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2011/06/franca-informa-que-74-corpos-das-vitimas-do-voo-447-ficarao-no-fundo-do-mar-3340635.html>

Voo 447: BEA encerra buscas por corpos das vítimas do acidente

<http://oglobo.globo.com/rio/voo-447-bea-encerra-buscas-por-corpos-das-vitimas-do-acidente-2760134>

O fato noticiado supõe que tenha acontecido:

- a. Um pouso de emergência bem-sucedido de um avião realizado no mar.
- b. A queda de uma avião no mar que provocou a morte de todos a bordo.
- c. Um enterro coletivo realizado no fundo do mar.

Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br>. (Acesso em: 01/12/2019)

Essa questão trabalha com os conceitos de pressuposto e subentendido. Pressupõe-se que para acontecer um resgate, deva ter havido um acidente. Subentende-se que esse resgate já tenha acontecido e todos os esforços foram empreendidos para que todos os corpos fossem retirados do mar, no entanto foi impossível. Os alunos ficaram curiosos acerca do fato e tive de clicar nos *links* das notícias. Muitos se surpreenderam ao perceber que o fato é verdadeiro e que esse trágico acidente realmente aconteceu. Pertinente a possibilidade oferecida pela plataforma de oferecer a notícia digital em seu suporte. Sem grandes problemas, todos assinalaram a alternativa correta, “b”.

Imagem 30: Fase 2 - Nível 2 - Questão 2

Questão 2

Ainda não respondida

Vale 200,00 ponto(s).

 Marcar questão

Releia as manchetes e responda:

França informa que 74 corpos das vítimas do voo 447 ficarão no fundo do mar
Operação de resgate dos restos mortais foi encerrada no último dia 3
<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2011/06/franca-informa-que-74-corpos-das-vitimas-do-voo-447-ficarao-no-fundo-do-mar-3340635.html>

Voo 447: BEA encerra buscas por corpos das vítimas do acidente
<http://oglobo.globo.com/rio/voo-447-bea-encerra-buscas-por-corpos-das-vitimas-do-acidente-2760134>

Qual das duas manchetes sobre o voo 447 causa maior impacto no leitor?

a. Manchete 1

b. Manchete 2

Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br>. (Acesso em: 01/12/2019)

A questão trouxe as mesmas manchetes da anterior, mas desta vez abordando outro tema: o impacto no leitor. Os alunos chegaram à resposta correta (alternativa "a"), por concluírem que o uso do numeral "74" causa muito mais impacto no leitor, ao perceber a quantidade de mortos. A4 destacou que o subtítulo também contribuiu para o efeito, pois utiliza o termo "restos mortais" e traz mais informações do que a segunda manchete.

Imagem 31: Fase 2 - Nível 3 - Questão 1

Questão 1

Ainda não respondida.

Vale 300,00 ponto(s).

 Marcar questão

Assista ao vídeo sobre como as notícias são produzidas.



De acordo com o vídeo, assinale **as ações** que um jornalista responsável faz:

- a. Checa as informações que dizem respeito aos fatos relatados.
- b. Entrevista pessoas para obter mais informações e apurar fatos.
- c. Espera um outro jornal publicar a notícia para ter certeza de que é verdadeira.
- d. Inventa fatos ou notícias que possam interessar os leitores.
- e. Escreve a notícia, procurando responder a cinco questões básicas: Quem? Como? Onde? Quando? Por quê?
- f. Não pergunta nada a ninguém para que não se deixe influenciar; simplesmente observa por conta própria os fatos e escreve a notícia.

Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br>. (Acesso em: 01/12/2019)

Tanto nas aulas anteriores, designadas para a resolução das questões, quanto na aula atual, designada para a revisão dos conceitos, tivemos problemas com esta questão. Para respondê-la, o aluno teve de assistir ao vídeo. A falta de equipamento de som (caixas de som e/ou fones) propício dificultou muito a experiência. Durante a revisão, o vídeo travou várias vezes por conta da baixa velocidade da internet.

Outra dificuldade evidente demonstrada pelos alunos foi a habilidade de escutar as falas dos atores envolvidos no vídeo e relacioná-las às respostas corretas (alternativas "a", "b" e "e"), quer seja pela baixa qualidade do áudio, quer pela dificuldade de relacionar a língua oral à escrita no contexto da questão que se apresenta. Segundo A6, o caminho que ele seguiu para responder corretamente não foi de ouvir o vídeo, mas sim de ler as alternativas e eliminar aquelas que ele considerava absurdas.

Nessa questão é apresentado também o conceito de "perguntas-chave" de um texto jornalístico, que são "quem?", "quando", "como" e "por

quê?”. Aproveitei o ensejo para escrevê-las na lousa e citar exemplos concretos, que fizessem parte de nossa rotina, e imaginar como um jornalista noticiaria.

Imagem 32: Fase 2 - Nível 3 - Questão 2

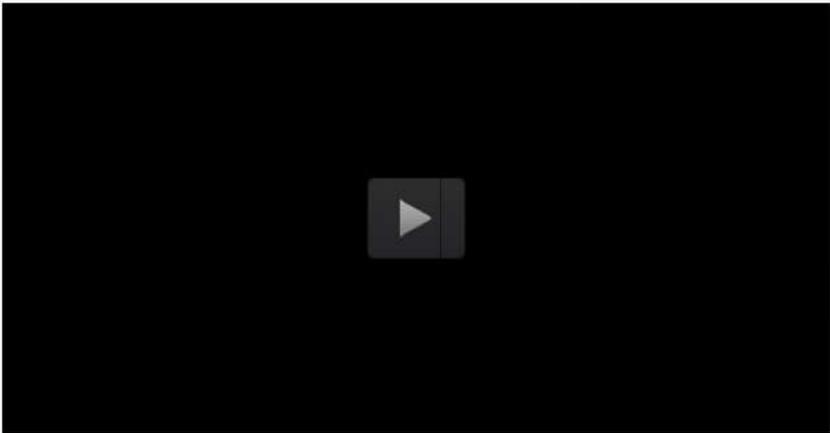
Questão 2

Ainda não respondida

Vale 300,00 ponto(s).

Marcar questão

Se necessário, assista novamente ao vídeo e assinale a resposta certa.



De acordo com o vídeo, *noticiabilidade* tem relação com:

- a. o fato em si que é noticiado.
- b. o que o fato noticiado pode causar ou o quanto a notícia pode interessar ou afetar um grande número de pessoas.
- c. a forma como o fato é noticiado, incluindo manchete, texto da notícia, foto, legenda, entre outros elementos.

Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br>. (Acesso em: 01/12/2019)

A questão solicitou que o aluno assistisse ao vídeo novamente. Em um trecho do vídeo havia um personagem explicando para o outro o que significa “noticiabilidade”. O problema é que o trecho em questão era curto e passou quase que imperceptivelmente aos alunos. Tive de voltar várias vezes e reproduzir o vídeo até que compreendessem do que se tratava. Além disso, por mais que estivesse sendo explicado o conceito, os alunos chegaram à resposta correta (alternativa “b”) por uma mera comparação entre texto oral e escrito, e não pela compreensão do termo em si, fato que gerou dúvidas sobre seu significado.

Para que ficasse mais claro, utilizei uma linguagem mais coloquial, afirmando que “noticiabilidade” é uma percepção do jornalista sobre algum

assunto, se vale a pena ele ser notificado (se haverá muitos leitores interessados) ou não. Dei exemplos cotidianos, como um jogo de futebol no estádio da cidade entre dois grandes times em comparação com uma partida de futebol na quadra do bairro entre jovens da escola. Qual teria mais apreço caso fosse publicado em um jornal? Esse seria o que possui maior noticiabilidade.

Imagem 33: Fase 2 - Nível 3 - Questão 3

Questão 3

Ainda não respondida

Vale 300,00 ponto(s).

Marcar questão

Levando em conta a noticiabilidade, selecione, dentre os fatos relatados abaixo, quatro que teriam maiores chances de ser noticiados em um jornal televisivo de uma grande emissora de TV que vai ao ar às 8h da noite.

Escolha quatro:

- a. Moradora da Penha escorrega na escada da mercearia do Sr. Juca e quebra o punho
- b. Ator de novela cai da escada durante gravação do último capítulo e quebra o dedinho
- c. Metrô: assembleia decide pelo início da greve a partir das 5h de amanhã
- d. Alunos de escola estadual se estapeiam na hora do recreio e são suspensos
- e. Assalto a banco seguido de perseguição deixa 2 mortos e 3 feridos
- f. Votação no Congresso Nacional termina com troca de xingamentos e pontapés

Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br>. (Acesso em: 01/12/2019)

Com a explicação e o exemplo da questão anterior, ficou mais fácil construir um raciocínio para responder a esta. As alternativas corretas são “b”, “c”, “e” e “f”. Alguns alunos consideraram a “a” correta por desconhecerem o bairro da Penha e associaram-no a um local de grande prestígio, ignorando o fato em si (a queda da moradora na mercearia), que é banal e corriqueiro.

Houve também uma parcela de alunos que ignorou a alternativa “f” por conta de a discussão terminar em xingamentos e pontapés (um acontecimento banal, segundo a lógica dos jovens), mas lhes faltava o conhecimento necessário para entender o que é um Congresso Nacional. Tive de explicar brevemente que é onde trabalham os deputados. Dessa forma eles prontamente concordaram que a alternativa possui noticiabilidade.

4.3.7 Aulas 13 e 14

Data: 12/09/2018;

Objetivo: Missão 1 - Fase 3: "Neutralidade suspeita";

Descrição: Essa missão exigiu novamente que os alunos compreendessem um texto apresentado pelo próprio site (com leitura na tela do computador) e assinalassem as respostas corretas. Decidi por designar duplas para a resolução das questões, para observar se há grandes mudanças em comparação com responderem individualmente (como havia ocorrido na missão anterior).

A dupla A1 e A8 certamente foi a menos envolvida na atividade. Os alunos discutiam muito sobre outros assuntos não necessariamente relativos à aula. Isso fez com que terminassem depois de todas as outras duplas. Ao conferirem as respostas, perceberam que erraram as duas questões. Pedi que refizessem com mais seriedade e concentração, mesmo assim eles só acertaram metade.

A2 foi o único aluno a responder individualmente, pois neste dia havia um número ímpar de alunos. Este é um exemplo de aluno que trabalha melhor sozinho, pois ele esteve concentrado durante toda a aula e terminou rapidamente a Fase 3. Como havia faltado nas duas aulas anteriores, o aluno pediu para fazer a Fase 2 que havia perdido. Ele conseguiu dar conta de terminá-la antes de A1 e A8, que ainda estavam dispersos por conta das brincadeiras e ofensas.

A dupla das meninas A4 e A5 sempre gostam de trabalhar juntas, uma ajuda a outra e sentem confiança nas escolhas. Mesmo assim, no momento de ler o texto para a resolução das questões, elas deliberadamente passaram com pressa pelas palavras, sem realizarem uma leitura atenta. Tal postura refletiu num mau resultado: as alunas erraram todas as questões. Pedi que não se apressassem e só finalizassem o questionário quando tivessem certeza da resposta e voltassem ao texto para conferi-las. Na segunda tentativa, as alunas acertaram metade.

A7 e A9, a dupla de garotos que apresentam defasagem para a compreensão de textos escritos, surpreendentemente foram a dupla mais

empenhada em realizar a tarefa. Eles se divertiam enquanto liam e discutiam sobre a resposta. Fizeram a atividade com calma e concentração. Quando finalizaram a primeira tentativa, haviam respondido incorretamente todas as questões, mas nem por isso se desmotivaram. Retornaram ao questionário e debateram sobre a possibilidade de alternativas. Dessa vez, acertaram metade das questões.

Nesta aula estavam ausentes A3, A6 e A10. Abaixo, a tela do sistema com o texto e as questões propostas:

Imagem 34: Fase 3- Texto de apoio

Informação



Nível 1

Leia o texto a seguir, tentando descobrir: **o que pode levar um repórter a não ser cuidadoso ou a ser tendencioso na escrita de uma notícia? ?**

NEUTRALIDADE SUSPEITA

Como já vimos, um jornalista precisa apurar o máximo de informações possíveis a respeito de um fato e não deve nunca omitir algum dado de maneira tendenciosa. Vejam o que diz o Manual da Folha de S. Paulo (que estabelece as regras que seus jornalistas devem seguir):

Notícia - Puro registro dos fatos, sem opinião. A exatidão é o elemento-chave da notícia, mas vários fatos descritos com exatidão podem ser justapostos de maneira tendenciosa. Suprimir ou inserir uma informação no texto pode alterar o significado da notícia. Não use desses expedientes.

(Manual da Redação - Folha de S. Paulo, 2001, p. 88)

Infelizmente, nem todos os jornalistas agem dessa forma. Não porque necessariamente omitam ou acrescentem coisas, mas porque, muitas vezes, na pressa de dar a notícia, não verificam todos os dados, não investigam direito, não procuram saber as causas etc. Outras vezes, não há exatamente omissão de nenhum dado, mas a forma como os fatos são relatados é tendenciosa, porque o próprio jornalista deixa sua opinião interferir no relato ou porque as chefias dos jornais, das revistas, das emissoras de rádio e de TV ou os donos das empresas jornalísticas obrigam a veiculação dos fatos de acordo com a visão que têm deles e da realidade.

Por essa razão,

é importante, além de lermos ou ouvirmos as notícias, pensarmos na forma como é relatada e no jornal que estamos lendo ou na emissora de TV/rádio a que estamos assistindo/ouvindo. Se sabemos qual a posição do jornal e se prestamos atenção em como a notícia é contada, a possibilidade de sermos manipulados é menor e maior é nossa chance de ter opinião própria. É fundamental também procurar o relato do mesmo fato - tido como de interesse - em diferentes jornais, revistas, internet, programas jornalísticos etc., pois isso permite que possamos comparar vários relatos, entender os interesses que cercam o fato noticiado, minimizando um pouco o mais tendencioso. Embora a neutralidade absoluta seja impossível, alguns jornais e veículos de comunicação se preocupam mais do que outros em ser imparciais diante de um fato. Assim, temos graus de imparcialidade, que também precisam ser considerados.

(Cadernos de Apoio e Aprendizagem, Volume 1 - SMESP - Língua Portuguesa, p. 51)

Adaptado de: SECRETARIA Municipal de Educação de São Paulo. *Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa, 8º ano*. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2010.

A respeito do conteúdo do texto, os alunos demonstraram muita dificuldade de compreensão, pois não dispunham do vocabulário necessário para a interpretação das informações. Isso fez com que todos ao tentarem resolver às questões fossem na base da “tentativa/erro”. O conceito de ética jornalística é distante e abstrato para a realidade destes jovens. Eles precisam de exemplos mais próximos e concretos sobre o que é ser tendencioso.

Simulei uma situação na escola, onde dois alunos se agredem no intervalo. Ao relatar o fato para o diretor, se a testemunha for amigo de um dos dois alunos, como acham que ele contaria sobre a briga? “Ele protegeria o amigo dele, mesmo que estivesse errado”. Afirmei que esse é um bom exemplo sobre como podemos ser tendenciosos no dia a dia.

Imagem 35: Fase 3- Questão 1

Questão 1

Correto

Atingiu 150,00 de 150,00

 Remover rótulo

O que leva um repórter a não ser cuidadoso ou a ser tendencioso pode ser ...

Escolha uma ou mais alternativas:

- a pressa em divulgar uma notícia para ser o primeiro a fazer isso (o que é valorizado na esfera jornalística e pode render dinheiro e fama). Essa pressa pode levar um repórter a não checar a verdade dos fatos. ✓
- o fato de que em uma notícia o repórter deve deixar claro qual é a sua opinião sobre os fatos relatados para não enganar seus leitores ou espectadores.
- algum interesse ou opinião próprio ou da empresa jornalística para a qual trabalha. ✓
- a investigação cuidadosa do ocorrido e a inclusão de diferentes versões sobre o fato, quando isso ocorrer.

Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br>. (Acesso em: 01/12/2019)

Imagem 36: Fase 3- Questão 1

Questão 2

Incorreto

Atingiu 0,00 de 150,00

 Marcar questão

Para não sermos manipulados pelos jornais e programas jornalísticos devemos:

Escolha **uma** alternativa:

- Ler somente um único jornal, revista ou site de notícias ou assistir a somente um noticiário televisivo. Com isso, podemos nos informar sobre a posição do jornal.
- nos informar sobre a posição do jornal e prestar atenção em como a notícia é contada. É fundamental também procurar o relato do mesmo fato em diferentes jornais e programas jornalísticos, pois isso permite que possamos comparar versões e compreender os interesses e opiniões que podem cercar o fato noticiado.
- procurar o relato de jornais, revistas, internet, programas jornalísticos etc. conhecidos, com grande número de leitores e espectadores. O grande número de leitores e a audiência desses veículos atesta por si só a confiabilidade que podemos ter no que é publicado ou veiculado neles. ✘

Sua resposta está incorreta.

A resposta correta é: nos informar sobre a posição do jornal e prestar atenção em como a notícia é contada. É fundamental também procurar o relato do mesmo fato em diferentes jornais e programas jornalísticos, pois isso permite que possamos comparar versões e compreender os interesses e opiniões que podem cercar o fato noticiado.

Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br>. (Acesso em: 01/12/2019)

4.3.8 Aulas 15 e 16

Data: 17/09/2018;

Objetivo: Missão 1-Fase 4: "Interpretando dados" - Nível 1;

Descrição: Pela primeira vez no uso da plataforma "Aventuras Currículo +", os alunos recebem uma atividade impressa. Com quase metade da sala presente (A2, A3, A4, A5, A7 e A9) pude ter uma abordagem mais direcionada.

Os textos jornalísticos propostos tinham como tema a copa de 2014, assunto já considerado distante pelos alunos. Houve a necessidade de relembrar o fato (que a Copa aconteceu no Brasil, que nossa seleção foi derrotada pela Alemanha numa goleada e que muito dinheiro foi gasto na construção dos estádios).

Nos textos propostos há o uso de porcentagens. Como são alunos do 6º ano, a disciplina de matemática ainda não trabalha o conceito de porcentagem, logo, houve uma tremenda dificuldade em compreender seu uso no texto.

Duas das questões exigiam que os alunos preenchessem uma tabela com base nos dados encontrados no texto. Todos, sem exceção, necessitaram da minha ajuda para o preenchimento, uma vez que a questão foi de difícil compreensão. Precisei voltar ao texto e pedir que circulassem os números encontrados, disse que cada número teria um lugar na tabela (dentro de uma célula) e que lessem as informações no início de cada linha e coluna.

Outra dúvida recorrente foi a respeito do termo “Instituto de Pesquisa”. Para os alunos é inusual a identificação das siglas que se referem aos institutos responsáveis pelas pesquisas mencionadas nas reportagens. O repertório cultural ainda não conta com essas palavras que nomeiam institutos como Datafolha e Ibope. Para a identificação dos termos no texto, foi necessária minha intervenção.

A questão 5 foi a que trouxe mais desafios para os alunos. Ela lida com possibilidade de respostas. Alguém que respondeu a uma enquete com duas opções e não escolheu entre uma resposta ou outra, o que poderia ter respondido? Segundo A4 o participante poderia ter dito que não queria responder a enquete. Para A1, o participante poderia ter respondido simplesmente “Não sei”. Essa resposta está retratada na imagem 39.

Imagem 37: Fase 4- atividade impressa entregue ao A1 (p. 1)

Aventuras de Língua Portuguesa
 Ensino Fundamental 6º/7º anos

Agente [REDACTED] Código (RA)

Mestre marcelo volio Equipe 6º E

MISSÃO 1

FASE 4

O QUARTO PODER
INTERPRETANDO DADOS

Nível 1

Os *solidariuns* ficaram impressionados com a adoração que alguns povos da Terra, sobretudo os brasileiros, têm pelo futebol e com a quantidade de dinheiro gasto para realizar campeonatos. Investigaram se todos os terráqueos apoiavam esses gastos e, entre os muitos textos pesquisados em seus computadores de pulso, encontraram os apresentados a seguir.

Após a Copa do Mundo, no dia 16/07/2014, os jornais *O Estado de S. Paulo* e *Folha de S. Paulo* publicaram notícias sobre pesquisas feitas com o objetivo de saber se os brasileiros acharam que a realização da Copa do Mundo no Brasil trouxe mais benefícios ou prejuízos para o país.

Leia a manchete e os primeiros parágrafos das notícias publicadas pelos dois jornais e, após a leitura de cada notícia, complete o quadro-síntese dos dados:

Notícia 1: publicada no jornal *Folha de S. Paulo*

Insatisfação com a Copa cresceu após vexame da seleção, aponta Datafolha

DE SÃO PAULO
16/07/2014

A insatisfação do brasileiro com a realização da Copa do Mundo no país cresceu com o fim da competição, aponta pesquisa Datafolha realizada entre os dias 15 e 16 de julho, três dias após o término do torneio.

Comparado com o número obtido no levantamento anterior, realizado entre os dias 1 e 2 de julho, no meio do **Mundial**, as pessoas que responderam que a Copa traz mais prejuízos do que benefícios aos brasileiros subiu oito pontos, de 46% para 54%. Já os que acham que traz mais benefícios do que prejuízos caiu nove pontos, de 45% para 36%. (...)

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/esporte/2014/07/1487070-insatisfacao-com-a-copa-cresceu-apos-vexame-da-selecao-aponta-datafolha.shtml>. Acesso em: 15 abr. 2015.

1 de 5

Imagem 38: Fase 4- atividade impressa entregue ao A1 (p.2)

1. Retomando a notícia, complete o quadro-síntese dos dados.

Jornal <i>Folha de S. Paulo</i>	Copa no Brasil traz mais prejuízos do que benefícios para o país	Copa no Brasil traz mais benefícios do que prejuízos para o país
Pesquisa realizada no meio da Copa	46% <input checked="" type="checkbox"/>	45% <input checked="" type="checkbox"/> 54% <input checked="" type="checkbox"/>
Pesquisa realizada após o final da Copa	45% 54% <input checked="" type="checkbox"/>	36% <input checked="" type="checkbox"/>

50

Notícia 2: publicada em um *blog* do jornal *O Estado de S. Paulo*

Pesquisa mostra aumento de apoio à Copa e grande decepção com seleção brasileira

MARCELO MORAES
16 JULHO 2014 | 11:27

Levantamento telefônico feito pelo Ibope, encomendado pelo Planalto, compara percepções antes e depois da Copa. Legado do evento ainda gera dúvidas

Pesquisa de percepção feita pelo Ibope, comparando opiniões dadas antes do início da Copa do Mundo e dois dias depois da final do torneio, indica o aumento de apoio à realização e à organização do evento e uma enorme frustração com o desempenho da seleção brasileira. (...)

No dia 10 de junho, 54% dos entrevistados apoiavam a realização da Copa no País. No dia 15 de julho, dois dias depois de a Alemanha conquistar o tetracampeonato, esse indicador subiu para 66%, num crescimento de 12 pontos percentuais. Os contrários caíram de 38% para 28%. (...)

Disponível em: <http://politica.estadao.com.br/blogs/marcelo-moraes/2014/07/16/pesquisa-mostra-aumento-de-apoio-a-copa-e-grande-decepcao-com-selecao-brasileira/>. Acesso em: 15 abr. 2015.

Imagem 39: Fase 4- atividade impressa entregue ao A1 (p.3)

2. Retomando a notícia, complete o quadro-síntese dos dados.

Jornal O Estado de S. Paulo	Entrevistados contrários à realização da Copa no Brasil	Entrevistados que apoiam a realização da Copa no Brasil
Pesquisa realizada antes do início da Copa	38%	54%
Pesquisa realizada após o final da Copa	28%	66%

100

3. Agora responda: as duas notícias trazem os mesmos dados de pesquisa? Justifique.

Não, porque o primeiro fala que diminuiu e o segundo fala que houve aumento de porcentagem.

100

4. Que instituto de pesquisa realizou cada uma das pesquisas?

Ibope, Datafolha

100

5. Em todas as pesquisas feitas, a soma do número de pessoas que consideraram que a Copa do Mundo trouxe mais benefícios do que prejuízos para o Brasil com o número de pessoas que consideraram o contrário não dá 100%. O que as pessoas que não estão consideradas nos dados de pesquisa apresentados podem ter respondido ante a pergunta se a Copa do Mundo trouxe mais benefícios do que prejuízos ao Brasil?

Não sei

100

Nível 2

Imagine que, diante da notícia de divulgação dos dados sobre a aprovação ou não da realização da Copa do Mundo no país, alguns leitores de um jornal de grande circulação tivessem publicado os seguintes textos:

Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br>. (Acesso em: 01/12/2019)

4.3.9 Aulas 17 e 18

Data: 18/09/2018;

Objetivo: Missão 1-Fase 4: "Interpretando dados" - Nível 2;

Descrição: A continuidade da Fase 4 aconteceu com o mesmo material impresso, cujo arquivo foi disponibilizado pelo sistema. O Nível 2 apresenta aos alunos o gênero textual "Carta de Leitor". Pela minha sondagem, os alunos desconheciam a existência do gênero e não possuíam o letramento necessário para identificar as características textuais. Para eles era muito distante a ideia de escrever uma carta e postá-la no correio. As únicas correspondências que tinham contato eram as faturas e os boletos das despesas fixas pagas na casa dos pais.

Expliquei que toda vez que um leitor tiver algo a dizer para o jornal ou revista que ele leu, é possível que ele faça isso por meio de uma "carta do leitor". Nela, ele pode comentar a respeito das reportagens lidas, concordando ou discordando do jornal. Aproveitei para mencionar que nem sempre uma carta é escrita no papel. Como hoje em dia a tecnologia está mais avançada, a maioria das pessoas prefere escrever um e-mail, mas seu efeito é o mesmo que a carta. Perguntei se alguém já havia lido ou enviado um e-mail. Os alunos comentaram que nunca haviam escrito tampouco enviado algum correio eletrônico, no entanto possuíam endereço de e-mail para poderem acessar redes sociais como o *Facebook*.

A questão 7 (imagem 40) representa outro desafio, pelo desconhecimento dos estudantes sobre o termo "argumento". Quando questionei oralmente o significado dessa palavra, o aluno que chegou numa resposta mais próxima foi A9, ao dizer que "argumento é o que a gente fala para as pessoas acreditarem na verdade".

Tentei ressignificar o termo de maneira mais próxima à realidade dos alunos. Expliquei e exemplifiquei da seguinte forma: "Imagine que você queria passear no *shopping* da cidade e queira pedir para a sua mãe. Você chega até ela e pergunta se ela pode ir. Caso ela responda que não, você vai aceitar imediatamente?" Os alunos responderam que não, que tentariam convencer a mãe para conseguirem o objetivo. "É exatamente isso que

significa argumentar, o discurso que você dirá a sua mãe para convencê-la, exemplos como 'Meus amigos também vão', 'Prometo não voltar tarde', 'Não precisa me dar dinheiro, porque eu guardei para poder ir.', são argumentos que você pode utilizar. Agora vamos aos textos da atividade, quais os argumentos utilizados pelos autores para convencer os leitores do seu ponto de vista sobre a Copa?"

A escrita da resposta em itens também causou dúvidas. Utilizando a lousa, expliquei o que são tópicos e como eles podem ser representados no texto, pelo uso de hifens, círculos, letras ou números. A compreensão foi mais fácil, pois os alunos se remeteram imediatamente ao material didático da Secretaria de Educação (Caderno do Aluno) e ao livro didático, dizendo que já leram nesses materiais alguns textos que vinham na forma de tópicos ou itens.

Convém ressaltar também que, mesmo após uma explicação sobre o gênero "carta de leitor", ao responderem à questão 10 (imagem 41), todos os alunos erraram. A opção da turma foi pela alternativa "Artigo de Opinião". Apesar de errônea, associação feita é de fácil compreensão. Segundo os estudantes, nos textos que eles leram havia uma pessoa dando uma opinião sobre um assunto.

Os alunos do 6º ano do ensino fundamental na rede pública estadual têm pouquíssimo contato com textos da esfera jornalística e seus suportes. Para eles, ainda resta oportunizar momentos de leitura e de conhecimento de diferentes materiais, senão a interpretação dos nomes dos gêneros textuais adquire um caráter literal.

Imagem 40:Fase 4- atividade impressa entregue ao A1 (p.4)

Texto 1

Mais bônus do que ônus

Quem considerou que a Copa do Mundo trouxe mais prejuízos do que benefícios para o Brasil se esqueceu de considerar as melhorias feitas nos estádios, nos aeroportos, no setor hoteleiro, os empregos gerados por essas obras, o lucro obtido pelo setor hoteleiro, sem contar com a emoção que os brasileiros puderam ter de ver a seleção brasileira jogando em casa.

(Lisandra Gonçalves, Londrina, Paraná)

Texto 2

Herança duvidosa

Fácil explicar os dados da pesquisa do Datafolha. Que faremos com estádios gigantescos que custaram 8 bilhões de reais, 3 vezes mais do que o previsto, e que dificilmente terão metade de sua capacidade ocupada novamente? Não teria sido melhor investir esse dinheiro na construção de hospitais e creches tão mais necessários para a população? Para quem diz que os brasileiros puderam ter o privilégio de ver o Brasil jogando ao vivo, vale lembrar que o preço dos ingressos só permitiu que as classes privilegiadas fossem aos estádios. Muitas dessas pessoas poderiam ter acompanhado os jogos do Brasil em qualquer lugar do mundo.

(Paulo José Martins, Poá, São Paulo)

6. Quanto à leitora que escreveu o texto 1, é possível afirmar que ela:

- foi favorável à realização da Copa do Mundo no Brasil. 200
 não foi favorável à realização da Copa do Mundo no Brasil.

7. Escreva, na forma de itens, quatro argumentos utilizados pela autora do texto para defender sua opinião: 200

As melhorias feitas nos estádios,
nos aeroportos, no setor hoteleiro, os
empregos gerados por essas obras.

8. Quanto ao leitor que escreveu o texto 2, é possível afirmar que ele:

- foi favorável à realização da Copa do Mundo no Brasil.
 não foi favorável à realização da Copa do Mundo no Brasil. 200

9. Escreva, na forma de itens afirmativos, três argumentos utilizados pelo autor do texto para defender sua opinião:

Imagem 41: Fase 4- atividade impressa entregue ao A1 (p.5)

3 bilhões de reais, 3 vezes mais do que
 o previsto, para quem diz que os
 brasileiros poderiam ter se alegrados com
 o Brasil ganhando as vagas.

200

10. Identifique o tipo de texto escrito pelos dois autores. Justifique sua resposta.

Os textos escritos pelos dois autores são exemplos de:

() notícia.
 artigo de opinião.
 carta de leitor.

Por quê?
 Pelo que poderia ter feito com o
 dinheiro.

11. Agora é a sua vez de dar opinião: você considera que a Copa do Mundo de 2014 trouxe
 mais benefícios ou prejuízos para o Brasil? Justifique.

o copo. se trouxe prejuizo para
 o Brasil, eles gastaram muito dinheiro
 com a estrutura e não por valer a pena
 também não fez nada para o povo brasileiro.

200

5 de 5

4.3.10 Aulas 19 e 20

Data: 24/09/2018;

Objetivo: Missão 1 - Fase 5: "De leitor a repórter";

Descrição: A última atividade proposta na sequência didática da missão 1 trouxe uma proposta de produção textual no gênero notícia. Como exibido pela imagem 42, os alunos precisariam ler um texto em tópicos relatando as etapas de um atropelamento e transformá-lo em uma notícia. Entretanto, a atividade solicita que o texto seja tendencioso em relação aos participantes do fato. Alguns devem escrever uma notícia que responsabiliza o motorista do carro, outros devem culpabilizar as três vítimas.

Para explicar a missão, utilizei um computador e os alunos se sentaram em volta da máquina. Desta vez, resolvi distribuir as duplas pelo nível de aprendizagem.

- A1 e A5 - os dois alunos que tinham mais facilidade para a escrita;
- A2 e A8 - nível intermediário de escrita;
- A3 e A7 - alunos com maior dificuldade para produções textuais (o *corpus* analisado é o da produção destes alunos);
- A6 - o aluno com o melhor texto da sala, nível de leitura acima dos demais colegas. Como o número de alunos neste dia foi ímpar, decidi por designar que seu trabalho fosse individual.

Os demais alunos estavam ausentes no dia.

A leitura da atividade e do texto motivador correu tranquilamente. Os alunos apresentaram uma concentração inédita até o momento. Considero que a sequência e a divisão da atividade em "missões" geraram um efeito de importância necessário à aprendizagem. Para eles estava muito claro que todas as fases ofereceram os conhecimentos necessários sobre o gênero textual notícia, para que na última eles fossem capazes de escrever sua própria.

O material de apoio ao professor sugere que se oriente sobre a estrutura do gênero jornalístico notícia. Utilizando a lousa, escrevi o seguinte esquema:

“Como escrever uma notícia:

- Manchete (título);
- 1º parágrafo (lide). Informe ao seu leitor as respostas das seguintes perguntas: “O que aconteceu?”, “Quando aconteceu?” “Como aconteceu?” “Onde aconteceu?” “Por que aconteceu?” “Com quem aconteceu?”;
- 2º e 3º parágrafos. Mais detalhes e explicações sobre o fato. Escolha as informações que considera mais interessantes ao seu leitor e de acordo com a tendência que quer seguir.”

Com plena atenção e motivação por parte da turma, foi fácil que eles entendessem os comandos. A estrutura do texto motivador em itens também ajudou, pois nele fica fácil de identificar as respostas para as perguntas do lide.

A atividade sugeria que os alunos tomassem partido de uma das partes envolvidas ao escrever o texto, fazendo assim com que a notícia se tornasse propositalmente tendenciosa. De todas as exigências da atividade, essa com certeza foi a que mais motivou as duplas, que poderiam escolher se posicionar a favor das agentes atropeladas ou do motorista.

Por terem uma compreensão satisfatória a respeito do que teriam de escrever, a atividade foi bem aceita e eles demonstraram empolgação ao produzi-la. Ressalto eventuais discordâncias entre os membros da dupla, gerando discussões, mas que rapidamente levavam a um entendimento. Dessa maneira, todos os alunos participantes da atividade entregaram suas produções textuais.

Imagem 42: Missão 1 - fase 5- atividade impressa entregue à dupla A3 e A7 (p.1)

CURRÍCULO+
EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Aventuras de Língua Portuguesa:
Ensino Fundamental 6º/7º ano

Agente [REDACTED] Código (RA) 000109268261

Mestre _____ Equipe 6ºE

MISSÃO 1 FASE 5

O QUARTO PODER DE LEITOR A REPÓRTER

Agora, você vai fazer os *dominatoriuns* provarem o próprio veneno: vai manipular dados para tentar confundi-los e dividir a opinião pública do planeta. Essa será sua primeira experiência como repórter.

Alie-se a outro aspirante a agente para escrever uma notícia sobre os fatos apresentados a seguir.

- Aconteceu um atropelamento na esquina da Agência da AIT, ontem, às 15h40.
- Um carro atropelou três agentes – Maria Cristina da Silva, Terezinha de Jesus e Cleide Aparecida Neves.
- Cleide e Terezinha tiveram ferimentos leves, e Maria Cristina quebrou as duas pernas.
- Segundo testemunhas, o carro vinha em alta velocidade.
- Segundo testemunhas, o motorista do carro – o ufólogo Mauro Teles – estava falando ao telefone celular no momento do acidente.
- Segundo testemunhas, as agentes estavam conversando distraídas na hora do acidente.
- Segundo testemunhas, as agentes estavam atravessando a rua fora da faixa de pedestres.

Atenção!

Metade da equipe vai escrever a notícia fazendo parecer que o culpado pelo acidente é o motorista de carro, sem dizer abertamente que ele é culpado. A outra metade da equipe vai escrever a notícia dando a parecer que as culpadas pelo acidente foram as três agentes, sem dizer abertamente que a culpa foi delas.

O Mestre vai determinar quais agentes vão escrever quais notícias.

Atenção, novamente!

Imagine que as notícias de vocês serão publicadas em vários jornais da Terra e serão lidas por todo o planeta.

Vocês não precisam colocar na notícia todos os fatos listados acima. Coloquem apenas os fatos que vocês considerarem favoráveis ao ponto de vista que precisam defender.

O Mestre vai retomar as características do gênero notícia com a equipe para facilitar

Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br>. (Acesso em: 01/12/2019)

4.3.11 Aulas 21 e 22

Data: 25/09/2018;

Objetivo: Missão 1 - Fase 5: "De leitor a repórter" (continuação);

Descrição: Para a continuidade da fase 5, foi necessária uma releitura da proposta de redação, bem como a formação de uma nova dupla, composta por dois alunos ausentes na aula anterior: A4 e A9. Essa dupla teve muita dificuldade para compreender o trabalho, por não estarem no mesmo ritmo que os alunos presentes na aula anterior, além de se distraírem constantemente com discussões entre si.

Para a execução da atividade, a proposta sugeriu que os alunos socializassem suas produções textuais com os colegas e completassem um quadro (imagem 43) a respeito de suas impressões, além de bonificarem os textos uns dos outros de acordo com os critérios estabelecidos na atividade.

Foi significativo o momento da troca de redações entre os alunos. Eles se mostraram motivados em lerem e procurarem os erros nos textos dos colegas, além de preocupados com quais apontamentos os outros estudantes fariam nas suas próprias produções. Além da leitura, é solicitado também aos alunos que preencham um quadro fazendo a autoavaliação de sua produção escrita, analisando diferentes quesitos. Os campos de avaliação do texto por parte dos outros alunos e do professor não foram preenchidos por uma questão de tempo disponível, entretanto, este trabalho já estava implícito nos apontamentos feitos na própria folha da produção textual.

Após a leitura dos apontamentos e identificação dos termos circulados, que apresentassem erros na ortografia e/ou pontuação, os alunos realizaram a reescrita do texto com mais propriedade e segurança. O resultado foi satisfatório, todos apresentaram as competências necessárias para ler e escrever textos no gênero textual notícia.

Imagem 43: Missão 1 - fase 5- atividade impressa entregue à dupla A3 e A7 (p.2)

A notícia que vocês vão escrever será avaliada a partir dos critérios apresentados no quadro a seguir. Leiam-no antes de produzir sua notícia.

Antes de entregar sua notícia para o Mestre, avaliem a produção de vocês, preenchendo as duas primeiras colunas do quadro e modificando alguma coisa na notícia escrita, se for o caso.

Dupla de avaliadores: [REDACTED]	Avaliação da dupla que produziu a notícia		Avaliação de outros agentes e/ou do Mestre	
	OK	Precisamos modificar	OK	É preciso melhorar
Proposta de produção: escrita de notícia a partir de fatos				
1. O título (ou a manchete) é adequado e chama a atenção do leitor?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
2. O primeiro parágrafo (lide) traz informações como o quê, quando, onde, como, por quê e com quem?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
3. As partes do texto estão conectadas de forma adequada ao gênero notícia?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
4. O texto cumpriu seu objetivo (informar de maneira objetiva os leitores, apresentando informações relevantes para a compreensão do fato)?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
5. O texto atende às adequações da norma-padrão (ortografia, pontuação, concordância etc.)?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
Obs.			Bônus	

Atividade adaptada de: BARBOSA, Jacqueline. *Notícia*. São Paulo: FTD, 2001.

Agora, vocês vão avaliar a notícia escrita por outra dupla de agentes e vão atribuir bônus de acordo com o quadro a seguir:

250 bônus se o texto	<ul style="list-style-type: none"> • apresenta manchete e lide; • apresenta pequenos problemas de conexão entre as suas partes; • cumpriu de maneira regular o objetivo de informar; • apresenta muitas inadequações linguísticas.
400 bônus se o texto	<ul style="list-style-type: none"> • apresenta uma boa manchete e um lide adequado; • apresenta pequenos problemas de conexão entre as suas partes; • cumpriu de maneira satisfatória o objetivo de informar; • apresenta inadequações linguísticas.
500 bônus se o texto	<ul style="list-style-type: none"> • apresenta uma ótima manchete e um lide adequado; • a conexão entre as suas partes está adequada ao gênero notícia; • não apresenta inadequações linguísticas (ou apresenta no máximo uma inadequação).

Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br>. (Acesso em: 01/12/2019)

Imagem 44: Produção textual de A3 e A7

24/09/18

A sidete na esquina da agência da AIT

Ontem, às 15:40 um carro atropelou três agentes da AIT, ontem às 15:40h, na esquina da agência AIT o motorista dirigindo o carro mecheado no e não presta atenção para o de estava indo estava levando nome do motorista e das três vítimas uma se Maria Cristina da Silva, Terecinia de Jesus, Gleide Aparecida Neves. A Gleide e Terecinia tiveram ferimentos leves, e Maria Cristina quebrou a duas pernas

O motorista está errado por que não presta atenção na rua e estava mecheado no celular e acabou ferindo as pessoas na esquina da agência AIT.

nome: [REDACTED] nº 41167E
 Bonuaid 250 [REDACTED]
 [REDACTED] = 250

Fonte: escrito pelos alunos A3 e A7

Reescrita:

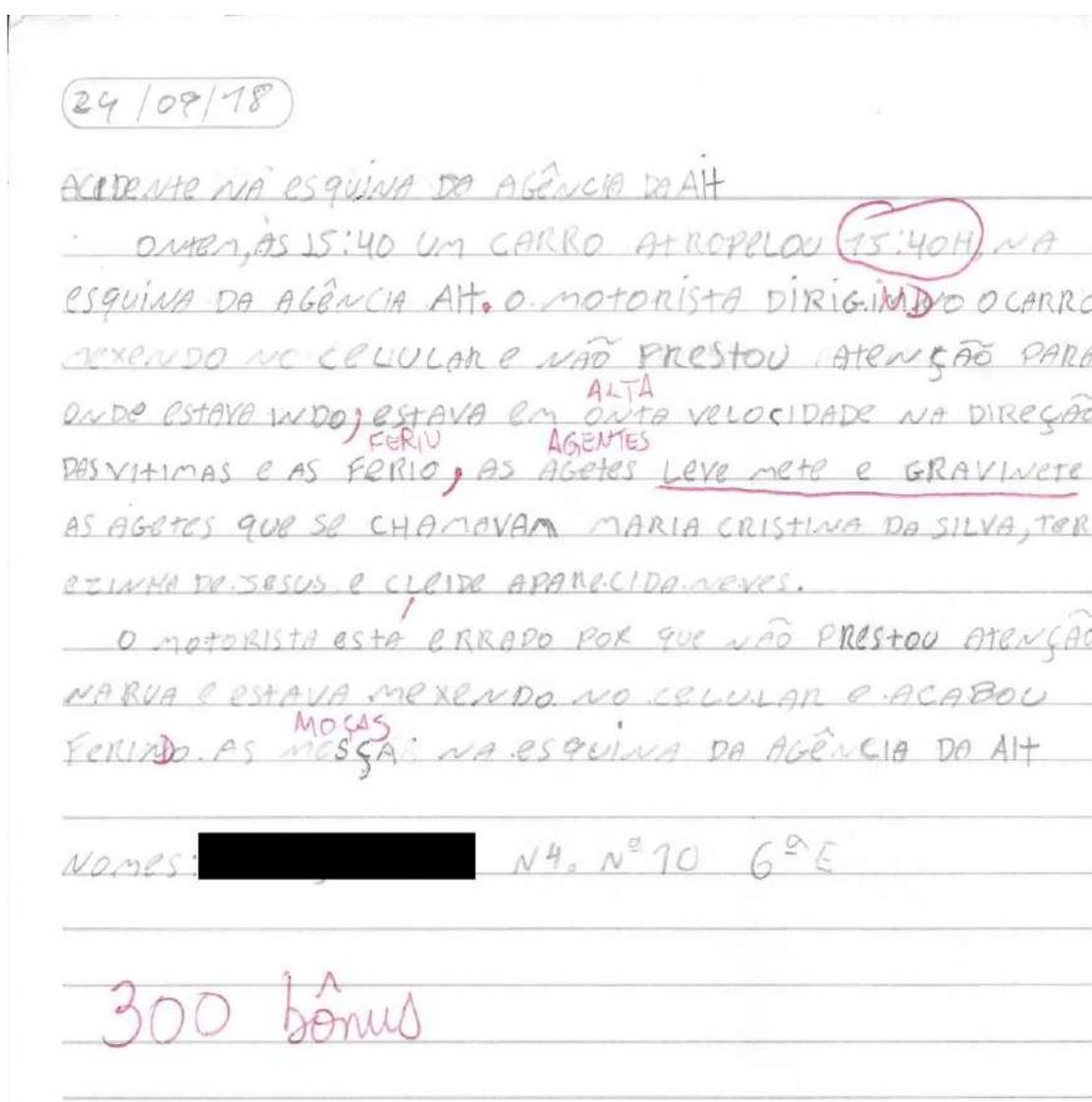
" A sidete na esquina da agência da AIT

Ontem, às 15:40 um carro atropelou (espaço) três, agentes da AIT, ontem às

15:40h na esquina da agência AIT o motorista dirigindo o carro mechado no e não pestou atenção para o pe estava ido estava (ilegível) hendo nome do motorista e das três vitimas uma se sama Maria Cristina da Silva, Terezinha de Jesus, Cleide Aparecida Neves, a Cleide e Terezinha tiveram ferimentos leves, e Maria Cristina quebrou as duas pernas.

O motorista esta erado por que não pestou atensão na rua e estava mechado no selular e acabou ferino as piosas na esquina da agentes AIT."

Imagem 45: Reescrita da produção textual de A3 e A7



Fonte: escrito pelos alunos A3 e A7

Reescrita:

“Acidente na esquina da agência AIT

Ontem, às 15:40 um carro atropelou 15h40H, na esquina da agência AIT. O motorista dirigimno o carro mexendo no celular e não prestou atenção para onde estava indo estava em onta velocidade na direção das vítimas e as ferio as agetes leve mente e gravinete as agentes que se chamavam Maria Cristina da Silva, Terezinha de Jesus e Cleide Aparecida Neves.

O motorista está errado por que não prestou atenção na rua e estava mexendo no celular e acabou ferino as mosça na esquina da agência da AIT.”

Como se pode perceber, foi significativa a oportunidade de reescrever o texto, observando os apontamentos feitos pelos colegas. A3 e A7, na primeira escrita, revelaram dificuldades fonéticas ao escrever. Além disso, havia diversas marcas de oralidade e problemas de repetição de termos. Apesar de compreenderem a estrutura em parágrafos (consequência do trabalho nas aulas de língua portuguesa nos bimestres anteriores), os alunos não desenvolveram um texto impessoal. Para demonstrarem o lado tendencioso da escrita, em inocentar as agentes e culpabilizar o motorista, os alunos valeram-se da expressão “O motorista está errado porque”. Expliquei que não haveria necessidade de deixar clara a opinião dos autores do texto, podendo eliminar as palavras “está errado porque”.

Na reescrita foi evidente a quantidade de palavras que foram corrigidas e apresentam a grafia correta. A pessoalidade no texto ainda foi mantida (apesar da minha orientação) e os alunos apresentam dificuldades no uso da vírgula. Mesmo com os apontamentos feitos, considerei satisfatória a produção textual, pois demonstrou evolução em relação às habilidades de escrita apresentada pelos alunos nos últimos bimestres.

Cabe, também, analisar a produção textual feita por outro estudante:

Imagem 46: Produção textual de A6.

Nome: [REDACTED] Sala 6^oE nº 09

"Précile de Fátima Lima."

(Antes três agentes da AIT foram atropelados às 75H40, na esquina da agência AIT.

Segundo testemunhas, as três mulheres ^{re)} atravessaram a rua fora da faixa de pedestres e destruídas conversando.

As vítimas eram Maria Cristina da Silva, Teresinha de Jesus e Cleide Aparecida Neves.

Segundo as testemunhas, também o carro vinha normalmente, o motorista do carro - O ufólogo Mauro Sales não conseguiu frear no momento, porque já era tarde.

Cleide e Teresinha tiveram ferimentos leves e Maria Cristina quebrou as duas pernas.

500 bônus

Fonte: Produzido por A6

Reescrita:

“Ontem três agentes da AIT foram atropeladas as 15H40, na esquina da agencia AIT.

Segundo testemunhas as três mulhere-
s atravessaram a rua fora da faixa de pedestres e destraidas conversando
As vitimas eram Maria Cristina da Silva, Terezinha de Jesus e Cleide
Aparecida Neves.

Segundo as testemunhas, também o carro vinha normalmente, o
motorista do carro – O ufologo Mauro Teles não conseguiu freiar no
momento, porque já era tarde

Cleide e Terecinha tiveram ferimentos leves e Maria Cristina quebrou
as duas pernas”

Esta produção textual foi, dentre as recebidas, foi a única elaborada
individualmente. Como A6 já demonstrara um nível de letramento
satisfatório para o 6º ano, pensei que seria interessante analisar sua
produção de maneira isolada.

Apesar de alguns erros gramaticais (ausência de acento grave
sinalizando crase, alguns desvios ortográficos e frases sem ponto-final), o
texto era compreensível. A maior parte das sentenças já vieram “prontas”
na folha de atividades, portanto coube o aluno ligar as ideias com coerência
e coesão.

A opção de A6 foi escrever uma notícia tendenciosa que
culpabilizasse as vítimas. É interessante ressaltar que o aluno produziu uma
notícia que omite certos fatos em detrimento de outros. Inconscientemente
o aluno optou por ressaltar que as vítimas andavam fora da faixa e
distráidas, enquanto o fato de que o motorista falava ao celular foi omitido.

Ao fazer a devolutiva do texto, conversei com A6 e expliquei ao aluno
que ele, mesmo sem perceber, usou mão de uma estratégia jornalística. Os
veículos de imprensa que possuem determinada ideologia optam por omitir,

ou disfarçar, determinados fatos e por ressaltar outros. Este é um processo comum no jornalismo e cabe ao leitor atento perceber sua ocorrência.

Ao final da produção proposta, a atividade apresentou um questionário sobre os assuntos estudados por toda a "Missão 1 - O quarto poder", de modo a proporcionar uma recuperação contínua aos alunos, sobre os conceitos e as habilidades ainda não apreendidos.

Após todo o processo, foi com mais facilidade que os alunos compreenderam conceitos como "neutralidade", afinal, para a produção do texto anterior, tiveram de renunciar a ela em nome de proteger uma das partes envolvidas. Sobre o conceito de "quarto poder" e a exposição de termos como "executivo, legislativo e judiciário", foi necessária uma explicação mais detalhada sobre democracia e eleições.

Convenientemente estávamos em época de campanha eleitoral, o que tornou mais tranquila apreensão dos alunos sobre a função de cada cargo público e sua divisão em poderes. Explicar sobre a função da mídia (e dos textos jornalísticos lidos por toda a missão), foi uma tarefa simples, pois os alunos associaram diretamente a palavra "mídia" à palavra "informação".

Imagem 47 Missão 1 - fase 5- atividade impressa entregue à dupla A3 e A7 (p.3)

Muito bem! Os *dominatoriuns* pretendiam começar a noticiar uma série de mortes violentas de agentes da AIT, espalhando o medo entre os terráqueos, mas perceberam que esses fatos poderiam ser contados de diferentes formas, o que não deixaria claro que as ocorrências eram devidas ao poder superior do invasor.

Agora que a equipe já escreveu e avaliou várias notícias, reflita individualmente e responda, enfim, às grandes questões desta missão:

250

1. É possível relatar fatos de forma totalmente neutra? Por quê? acreditar

NÃO. POR QUE AS PESSOAS NÃO TEM QUE A FICAR IMBIDO. E AS PESSOAS NÃO TEM A MESMA PONTA DE VISTA

2. Por que a imprensa é chamada por alguns de "o quarto poder"? O Mestre vai dar algumas dicas (Executivo, Legislativo e Judiciário).

POR QUE O 4º PAPER É MAIS IMPORTANTE PARA TODA COM AS PESSOAS SÃO CONTROLAM A INFORMAÇÃO MAIS IMPORTANTE PARA AS PESSOAS E EM FORMA AS PESSOAS informa

250

Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br>. (Acesso em: 01/12/2019)

4.3.12 Aulas 23 e 24

Data: 26/09/2018;

Objetivo: Fechamento da Missão 1 - Preenchimento das fichas de serviço;

Descrição: As duas últimas aulas relativas ao projeto "Aventuras Currículo +" foram designadas para a avaliação de todo o processo. Conforme íamos realizando os diferentes níveis da missão, os alunos preenchem a ficha com o nome da fase além da máxima pontuação possível de se obter.

Essas aulas foram, portanto, o momento da soma dos pontos e de comunicar aos alunos se eles estavam "aptos" a receber o título de subagente oferecido pela AIT (Agência de Inteligência Terráquea), órgão militar fictício, dentro do qual os alunos realizaram as missões em vista de contribuir com o aprendizado em língua portuguesa.

Dos dez alunos participantes do projeto, oito tiveram pontuação suficiente para serem aprovados nessa missão, o que como professor considerei um avanço e o indício de que todos se envolveram no projeto. O A2 não alcançou a pontuação necessária pois havia se ausentado da missão 4. Mesmo assim, foram necessários apenas 100 bônus extra para que o aluno fosse aprovado.

Para atribuir esta pontuação, pedi ao aluno que lesse em voz alta a produção textual realizada pela dupla na aula passada, para que não fosse injusto com os colegas a atribuição de uma pontuação sem que o aluno desempenhasse alguma atividade. Esse momento foi importante, pois colocou em evidência a necessidade de se trabalhar a oralidade do gênero textual notícia, conceito bem pouco explorado na sequência trabalhada.

O único aluno sem uma ficha de acompanhamento e, conseqüentemente, sem pontuação suficiente, foi A10. Como já relatado, o estudante não é alfabetizado, o que dificultou seu envolvimento com o jogo. Além disso, A10 é faltoso e das vinte e quatro aulas ministradas sob a

temática do projeto, esteve presente apenas em seis. Adiante, um modelo de uma ficha de avaliação com a pontuação obtida pela aluna A4.

Imagem 48: Folha de Serviços de A4

CURRÍCULO+
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Aventuras de Língua Portuguesa
Ensino Fundamental 6º/7º ano

Agente [REDACTED] Código (RA) 0001098291487
Mestre *Marcelo Aglio* Equipe 6ºE

FOLHA DE SERVIÇOS

Missão 1: *O QUARTO PODER*

FASE	ATIVIDADE	MÁXIMO DE BÔNUS POSSÍVEL	BÔNUS OBTIDOS	BÔNUS EXTRAS
1	<i>Impacto do notícias</i>	<i>250</i> 1600	<i>250</i> <i>825</i>	<i>50</i> <i>75</i>
2	<i>DIFERENTES RELATOS DE UM FATO</i>			
3	<i>NEUTRALIDADE SUSPEITA</i>	<i>300</i> 1760	<i>150</i>	<i>-</i>
4	<i>INTERPRETANDO DADOS</i>		<i>1350</i>	<i>-</i>
5	<i>DE LEITOR A REPORTER</i>	<i>1000</i>	<i>550</i>	<i>-</i>
TOTAL			<i>3250!</i>	

Pontos necessários para adquirir o selo **Subagente** 2.500

Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br>. (Acesso em: 01/12/2019)

Tendo cumprido as atividades dentro de um prazo plausível e com 80% dos alunos alcançando os resultados esperados, este professor-pesquisador considera a sequência didática, proposta pelo projeto "Aventuras Currículo +" - Missão 1: "O quarto poder", um sucesso pedagógico.

A seguir, as considerações finais a respeito da aplicação do projeto com o 6ºE e suas implicações, bem como a conclusão a respeito do tema da dissertação referente ao uso das tecnologias digitais na aprendizagem da língua portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias digitais de informação e comunicação, como evidenciado no trabalho, são parte integrante e indissolúvel do cotidiano do sujeito do século XXI. É tarefa urgente de todas as instâncias da sociedade envolvidas com a educação propiciarem à escola e aos alunos oportunidades de aprendizagem que promovam a integração e o uso consciente dessas ferramentas.

Tecnologias como computadores, *smartphones* e *tablets* tornaram-se nas últimas décadas objetos constantes no dia a dia dos cidadãos, cumprindo tarefas que vão desde simples afazeres cotidianos (como elaboração de listas, agendas e armazenamento de contatos, etc.), passando pelo lazer (redes sociais, fotos, vídeos, músicas, etc.) e culminando no uso profissional (edição de textos, planilhas, imagens, etc.).

Consequentemente, precisamos pensar em formar indivíduos capazes de usufruírem de toda a potencialidade oferecida pelas tecnologias, pensando não somente nas que já existem, mas nas que virão a existir, pois com elas há o surgimento de novas profissões e de novos fazeres.

Dessa maneira, pode-se afirmar que, conforme pesquisado, a teoria dos multiletramentos que se desdobra no século XXI deve ocupar o papel central nas salas de aula de língua portuguesa em nossa época. Para tanto, é necessária uma série de fatores: investimentos significativos por parte dos governantes, formação continuada dos professores e um movimento de conscientização por parte de toda sociedade, nas comunidades envolvidas com as escolas.

Tal movimento é horizontal, não deve ser concebido como “de cima para baixo”, ou seja, do Estado para seus cidadãos. Há cada dia mais relatos de como professores e estudantes conseguem atuar na comunidade escolar a que pertencem com o uso das TDIC, seja integrando mais as pessoas, seja melhorando estratégia de comunicação, seja utilizando novas ferramentas digitais para a criatividade, a pesquisa, a análise, a arte etc.

Dentro do contexto analisado nesta dissertação, sob o tema da tecnologia digital para o ensino de língua portuguesa, na aplicação do programa "Aventuras Currículo +" em sala de 6º ano do ensino fundamental, algumas considerações podem ser depreendidas.

Existe um número significativo de professores na rede que em sua graduação tiveram pouco ou nenhum contato com cursos que proporcionassem conhecimento mais abrangente em tecnologias digitais para a educação, o que acaba por gerar uma parcela da categoria despreparada para lidar com os conteúdos que nossos alunos necessitam urgentemente.

O governo estadual em São Paulo nos últimos anos, por meio de medidas da Secretaria Estadual da Educação, vem agindo no sentido de propiciar aos alunos maior contato com as TDIC, como promulgado pelo Comunicado SE-1, de 4-3-2015, e pela Resolução SE 11, de 17-3-2015, que institui o Projeto Aventuras Currículo+ nas escolas da rede estadual de ensino. No entanto, tais medidas ainda não são de conhecimento e uso cotidiano pela maior parte dos professores da rede, uma vez que há ainda escolas na qual o uso da tecnologia é esporádico, por falta de equipamento e/ou treinamento.

O próprio programa "Aventuras Currículo+" parece ter sido ignorado e esquecido pela nova gestão do governo estadual. Causa estranhamento um objeto digital de aprendizagem, com tamanha proporção, já em funcionamento, com todas as condições para ser utilizado, ainda ser tão pouco comentado, debatido, trazido à luz. Como impressão viva de um professor da rede pública, pode-se afirmar: a menor parte dos professores utiliza atualmente esta plataforma, a maioria sequer tem conhecimento de sua existência.

Há que se considerar, da mesma forma, que desde a disponibilização e aplicação da plataforma para a toda a rede, no ano de 2015, não ocorreram atualizações no sistema, nem foram oferecidas novas orientações técnicas a respeito do programa. A partir de 2016 e até os dias atuais não se atribuíram mais aulas específicas de recuperação paralela aos

professores da rede, para que ministrassem aulas pelo uso do programa, conforme aconteceu durante todo o ano anterior

Tudo indica que determinadas ações do governo estadual são meticulosamente planejadas e divulgadas, mas carecem de continuidade e de fiscalização acerca da continuidade. Durante o processo de divulgação, o projeto é difundido aos cidadãos como uma nova e revolucionária estratégia educacional, oriunda de investimentos de uma administração pública que é eficiente na oferta da qualidade na educação pública. Contudo, soa como uma eficiente estratégia publicitária tirar o foco da divulgação da continuidade do projeto, permitindo assim que se caia no esquecimento.

Na gestão estadual atual, no ano de 2019, foi lançado um projeto para toda a rede, cujo funcionamento se dá a partir do ano de 2020. Trata-se do “Inova Educação” (<https://inova.educacao.sp.gov.br>). O site do programa evidencia que um dos novos eixos para a educação pública paulista será a Tecnologia, contando com “Aulas para aprender a usar e criar tecnologias do Século 21 para criar seus próprios projetos”.

Tal ação é significativa, pois oferece capacitação online aos professores interessados para que possam ministrar aula dentro dessa disciplina. Todavia cabe ressaltar que, até então, por parte da Secretaria da Educação, houve pouco incentivo para que os professores procurem cursos de atualização e formação na área tecnológica, e determinados projetos que atuem neste sentido, como o próprio “Aventuras Currículo +” funcionando como disciplina paralela que acarretasse no pagamento de hora/aula aos professores, são abandonados.

É importante constatar que no curso de Tecnologia oferecido pelo projeto “Inova Educação” não houve sequer uma menção ao projeto “Aventuras Currículo+”.

Como conclusão desta pesquisa, há que se considerar os questionamentos iniciais feitos na introdução, bem como a pergunta da pesquisa, como segue:

“Qual o panorama do uso da tecnologia na educação e nas aulas de língua?”

Atualmente, tendo como exemplo a rede estadual paulista, a oferta de educação integrada à tecnologia carece de maiores investimentos, tanto na infraestrutura, quanto na capacitação de seus profissionais, priorizando sua melhor remuneração. Apesar dos constantes anúncios na mídia sobre futuros investimentos, na prática não é o que se vê. O cenário tecnológico da própria escola em que se efetuou esta pesquisa é exemplo: não há rede wifi para todo o prédio, a sala de informática não possui máquinas suficientes a toda a turma, há constantes falhas na conexão e os equipamentos, dentro da referência do mercado tecnológico global, estão defasados.

“Seria o ‘Aventuras Currículo+’ um projeto importante no contato com os multiletramentos? Mais especificamente, na classe de recuperação intensiva do 6ºano E?”

O programa “Aventuras Currículo +”, na disciplina de língua portuguesa, apesar de utilizar-se de um meio virtual de aprendizagem, atrelado ao uso de equipamentos digitais, não possui suficientemente em seu conteúdo questões que perpassem a escrita e leitura de novos gêneros textuais que façam parte dos multiletramentos (fanzines, memes e vídeos, por exemplo). Os gêneros trabalhados são os mesmos que constam no currículo oficial do estado (pré BNCC e Currículo Paulista), existindo apenas uma alteração do suporte do analógico para o digital (do livro didático ou apostila para o navegador de internet). À exceção do podcast, gênero que é contemplado no projeto para 6º e 7º anos. Como se nota na imagem a seguir:

Imagem 49 Missão 3 “Alma Penada”

Para cumprir esta missão, você terá de realizar as seguintes atividades:

- Relembrar e conhecer contos de mistérios e assombro.
- Ler contos e responder a questões relacionadas a eles.
- Analisar um vídeo de animação e compará-lo com um conto.
- Preencher a ficha criminal de um lobisomem.
- Gravar um *podcast* de assombro.

Ao longo desta missão, espera-se que você desenvolva habilidades de leitura que permitam que você seja capaz de:

- relacionar os acontecimentos da história a seus conhecimentos prévios;
- antecipar possíveis acontecimentos dos contos lidos a partir do título;
- localizar informações presentes no texto;
- realizar inferências (perceber questões implícitas);
- identificar o conflito e outros elementos da narrativa;
- estabelecer relações de causa e consequência entre partes do texto;
- sintetizar as informações principais de um texto;
- estabelecer relações entre os textos lidos e os vídeos assistidos;
- identificar elementos constitutivos da organização interna dos contos de assombro;
- identificar ou “adivinhar”, em função do contexto, o sentido de vocábulo ou expressão;
- identificar as informações mais importantes de um áudio e registrá-las em um quadro (tomar nota de informações importantes);
- proceder a uma leitura oral adequada de contos que possa ser gravada;
- utilizar um editor de áudio, realizar gravações e editá-las.

Fonte: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/mod/page/view.php?id=103> (Acesso em: 01/12/2019)

Após uma sequência de atividades que envolvem o gênero literário conto de mistérios a sequência culmina na produção de um Podcast. A ação envolve o uso de ferramentas digitais de gravação e edição de áudio. A proposta não contempla, entretanto, como pode se dar o compartilhamento desta produção, podendo relacionar-se, por exemplo, com as redes sociais utilizadas pelo aluno. Dentro do objeto analisado, esse exemplo é o mais próximo de uma utilização ideal dos multiletramentos na plataforma.

Contudo, é importante ressaltar que, mesmo não se oferecendo novos gêneros, o conteúdo temático dos textos propostos, como observado na pesquisa, são mais integrados à sociedade e à realidade do aluno.

Por mais que seja necessária a ideia de se trabalhar tecnologia com os alunos, é notável que numa escola periférica, tendo como base os estudantes do 6º ano E, grande parte deles - apesar de serem considerados nativos digitais - possui pouco ou nenhum contato com as TDIC fora do ambiente escolar. Esse fator contraria o que se supõe amplamente a respeito dos jovens dessa geração. É evidente que, numa sociedade tão desigual quanto a brasileira, acesso à tecnologia (seu domínio) e educação de qualidade são tratados como mercadoria.

“Quais subsídios o trabalho com o ‘Aventuras Currículo+’ podem oferecer à aprendizagem e superação das dificuldades com a língua?”

Diversas são as atividades propostas pelo programa. Apesar de os desafios propostos pelo sistema atuarem no sentido de resoluções de questões (dentro da dicotomia do correto-incorrecto), não há como desconsiderar a rica diversidade de informações oferecidas pela plataforma.

Há uma ampla gama de gêneros textuais, opções ainda mais numerosas do que as expostas neste trabalho, uma vez que se priorizou o conteúdo para 6ºs e 7ºs anos. Em todo o programa, encontram-se textos literários e não-literários; da esfera jornalística, científica e político-social; textos verbais, visuais e verbo-visuais; vídeos e arquivos de áudio... todos integrados e organizados em sequências pedagógicas que visam o tratamento efetivo das defasagens em língua portuguesa.

Cabe ressaltar, também, que em toda a sequência há uma ou mais propostas de produção textual, dentro do gênero que está sendo abordado, além do estímulo à pesquisa desse gênero em sua fonte original. Como por exemplo na atividade a seguir:

Imagem 50: Missão 4 – Fase 4

Nível 2**Produzindo uma nota jornalística para os brasileiros**

Agora que você já desmascarou os *dominatoriuns*, é importante dar satisfação à população da Terra e, mais especificamente, à população do Brasil a respeito da notícia falsa que foi publicada. Para tanto, você, junto com mais um ou dois agentes, vai escrever uma nota jornalística para ser publicada no *Interplanetarium* e em outros jornais do país. Essa nota deverá:

- negar as informações dadas pela notícia dos *dominatoriuns*;
- apontar para possíveis intenções por trás de publicações como essa;
- esclarecer se no Brasil podem ocorrer terremotos de grande intensidade e atividade de vulcões.

Fonte: http://aventuras.educacao.sp.gov.br/repository/coursefilearea/file.php/5/docs/m4/LP_6-7_M4_F4_N2.pdf. (Acesso em: 01/12/2019)

A sequência proposta culmina na produção textual de uma nota jornalística. Porém, esta produção não está descontextualizada. Toda a missão 4 leva o aluno a refletir sobre os desastres naturais que se abatem sobre o planeta e que não existem no Brasil. As características estruturais do gênero possuem um papel secundário nas atividades, de modo a focar mais na pertinência do assunto tratado do que em regras. Por fim, a produção está ligada à narrativa proposta pelo jogo, o que traz uma motivação efetiva para o aluno-autor.

“Como este projeto pode auxiliar na formação do sujeito crítico, protagonista da sua aprendizagem e cidadão?”

As atividades oferecidas pela plataforma “Aventuras Currículo+” podem ser consideradas integradas ao modelo ideológico de letramento, pois propiciam reflexões reais acerca do funcionamento da língua dentro da realidade que nos cerca.

A singela opção de situar o aluno dentro de uma narrativa, na qual cabe a ele e aos colegas a resolução de desafios para a proteção do Planeta, faz com que o estudante se sinta integrado e motivado a percorrer pelas atividades, de modo a construir não só um caminho do aprendizado, mas também o de ter um porquê para aprender.

Os jovens dessa geração tão acostumada aos *games* encontram no “Aventuras Currículo +” uma possibilidade de diversão ao aprender,

desatrelando a seriedade tão desmotivadora da escola antiquada, desintegrada com o momento social.

Entretanto, conforme mencionado no capítulo sobre tecnologia educacional desta pesquisa, muitas são as possibilidades de um ambiente virtual de aprendizagem, ainda mais que lide com a gamificação. Ao diferenciar *moos*, em relação a maior liberdade do jogador em criar seu espaço virtual, dos *muds*, que possuem estrutura fixa, é evidente que a plataforma pode ser classificada como o último.

As atividades oferecidas estão prontas, e o jogador transita pelo jogo dentro de um esquema de “fases”. Apenas avança para a próxima fase quando se cumpre a anterior, como se transitasse por uma linha reta. Não há possibilidade de transição nem de criação e compartilhamento de desafios e atividades imaginadas pelo próprio jogador/estudante.

A possibilidade de se criar um *avatar* e personificar sua presença no jogo também não existe. Tal atitude poderia integrar ainda mais o aluno no aprendizado, pois teria ainda mais significado e inserção na narrativa proposta e poderia integrar os jogadores de todo o estado que estivessem fazendo uso da plataforma.

Por fim, respondendo à pergunta da pesquisa: “Como utilizar-se de um recurso tecnológico digital, o ‘Aventuras Currículo+’, em classe de Recuperação Intensiva de Ciclo - RC 6º ano de forma a favorecer a aprendizagem?”

Tendo em vista os fatores já mencionados a respeito tanto das tecnologias educacionais, quanto às teorias abordadas, o mais certo parece ser evocar a poesia de Antônio Machado: “Caminhante, não há caminho. Faz-se o caminho ao andar”

Independentemente das limitações, ainda é tarefa da escola pública propiciar uso consciente e autônomo dessas tecnologias, para a construção do conhecimento, e tarefa das famílias supervisionar o uso das tecnologias por parte dos jovens. Tal processo não ocorre de forma homogênea em todas as camadas da sociedade. É evidente que as famílias mais ricas

pagam por uma melhor educação a seus filhos, oferecendo, conseqüentemente, um uso mais inteligente dessas tecnologias.

Dessa forma, ao insistirmos no uso contínuo e na difusão de bons projetos, como o próprio programa "Aventuras Currículo +", podemos encontrar um caminho na superação do abismo social. Seguindo essa lógica, o uso consciente das novas tecnologias torna-se o subterfúgio na transformação das escolas e conseqüentemente da sociedade.

Cabe ressaltar, por conseguinte, que a simples mudança de suporte analógico para digital foi fator crucial na motivação e participação dos alunos do 6º ano nas aulas de língua portuguesa. Os próprios jovens relataram que esperavam ansiosamente pelas aulas, pois sentiam fazer parte de um processo importante de ensino-aprendizagem. É como se o uso do computador trouxesse uma nova sensação ao aluno, como se o conhecimento do qual ele se apropria, a partir de agora, fizesse parte de um novo patamar. Não mais daquelas infindáveis cópias manuscritas ou questionários no livro didático, práticas quase que constantes e diárias nas escolas da rede pública.

Por mais que saibamos e sintamos o atraso da rede pública em oferecer o que há de mais atual em se tratando de tecnologia educacional, essa condição não deve ser limitadora de nossa iniciativa em sala de aula. Oferecer ao aluno as oportunidades, por mínimas que sejam, abre possibilidade para novos pensares sobre novos fazeres.

Obviamente, que este pensamento não seja interpretado como justificativa para um certo conformismo a respeito do que é oferecido pelo governo à educação pública, pelo contrário, é pelo uso cada vez mais consciente e corriqueiro que teremos repertório para compreender e lutar pelas melhorias.

A criação e difusão em toda a rede de um sistema de aprendizagem interativo, que lide com a gamificação, como o "Aventuras Currículo +", certamente é louvável e deve ser considerada um marco na história de toda a Educação pública em nosso país. As políticas governamentais poderiam agir agora no sentido de atualizar o programa no trato com os

multiletramentos (alinhado às demandas da BNCC), ampliar o acesso a todas as escolas e a todos os alunos e professores.

Outro aspecto relevante é considerar a metodologia utilizada pelo professor ao se apropriar do projeto. Seguindo os tutoriais e indicações oferecidas pelo próprio programa, o docente que aplicar o “Aventuras Currículo +”, seguirá um roteiro baseado numa abordagem didática clássica: o conteúdo é apresentado, ou lido, aos alunos, que por sua vez atuam na resolução de questões (ora assinalando alternativas, hora dissertando sobre algum assunto).

Uma abordagem efetiva para a utilização do “Aventuras Currículo+” é aliá-lo à utilização das metodologias ativas de aprendizagem, que são um conjunto de procedimentos didáticos alinhados à realidade dos alunos do século XXI. Orientações de como aliar o programa às práticas de metodologias ativas poderiam ser desenvolvidas por futuras pesquisas.

Esta pesquisa evidencia que não basta oferecer uma nova abordagem, é necessário também capacitar os profissionais, remunerá-los dignamente para realizarem esta nova tarefa e principalmente equipar as escolas com o mínimo de estrutura necessária, como salas de informática com um computador por aluno, rede *wifi*, tablets e/ou *smartphones* que sejam patrimônio da escola para uso pedagógico, etc.

Por fim, a experiência de aplicar e pesquisar um objeto digital de aprendizagem oferecido pela própria rede, para alunos da rede, por um professor-pesquisador da rede deixou evidente que ainda há muito o que se avançar em termo de qualidade no trabalho com as tecnologias digitais na escola pública. Entretanto, o movimento para a qualidade na educação parte também do exercício constante e desafiador do Professor.

Evidencia-se a necessidade de publicação de novas pesquisas na área da tecnologia digital para o ensino de língua portuguesa, análises da aplicação de outros objetos digitais de aprendizagem oferecidos não somente pela rede paulista de educação, mas também em outros estados, municípios e no âmbito federal.

Pesquisas que aprofundem aspectos do programa "Aventuras Currículo+", tanto para o ensino fundamental, quanto para o ensino médio, também são necessárias.

A mensagem final desta pesquisa destina-se principalmente ao professor e à professora da rede pública paulista, que possui um salário defasado em relação a outras profissões de ensino superior; que executa um trabalho pouco valorizado pelos nossos governantes, quando não atacados e acusados de "doutrinação" pelo fato de estimularem a criticidade em seus alunos; que trabalham sobre pressão psicológica, com medo da crescente violência que se abate sobre as escolas e que, para conseguir equilibrar as contas, dobra ou triplica jornada de trabalho.

Que este professor ou esta professora tenha sim consciência das condições injustas de trabalho que nos abatem, mas que saibam que há sempre a possibilidade da transformação de velhos paradigmas, e isso acontece no campo da individualidade.

Toda a sociedade está à mercê das revoluções sociais e da expansão tecnológica, e uma não está desvencilhada da outra. O menor esforço para integrar as TDIC nas aulas tornará o processo de aprendizagem mais atraente, integrado e divertido.

Essa atitude reúne em sua potencialidade o poder da transformação da vida dos indivíduos, e combina perfeitamente com uma das mensagens deixada para nós, professores brasileiros, por Paulo Freire (1996)

Mas é preciso, sublinho, que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos.
(p.53)

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton José de. **Ensinar português?**. In: *O texto na sala de aula*. GERALDI, Wanderley João (Org.). Ática, São Paulo, 2007. p.10-16.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CARETTA, Álvaro; SALDAO, F. M. **Gêneros Discursivos e Dialogismo no Ensino de Leitura Textual**. *Glauks* (UFV), v. 16, p. 63-75, 2016.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Editora Unesp, São Paulo, 1999.
- FRANCO, Adriana de Fátima. **O mito da autoestima na aprendizagem escolar**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Volume 13, Número 2, Julho/Dezembro de 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- G1. **Mundo tem 3,2 bilhões de pessoas conectadas à internet, diz UIT**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2015/05/mundo-tem-32-bilhoes-de-pessoas-conectadas-internet-diz-uit.html>>. Acesso em 26 de outubro de 2016.
- GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Artmed, Porto Alegre, 2005.
- GOMES, Luiz Fernando; NOGUEIRA, Eliete Jussara ; SOARES, Maria Lúcia De Amorim. **DESAFIOS DO TRABALHO COM HIPERTEXTO NA ESCOLA: APONTAMENTOS SOBRE UMA ATIVIDADE PRÁTICA**. 2012. 11 p. Artigo (XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino)- UNICAMP,

Campinas/SP, 2012. Disponível em: <<http://endipe.pro.br/ebooks-2012/2095b.pdf>> . Acesso em: 26 de outubro de 2019.

KLEIMAN A. B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, A. B. (Org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras. 1995, p.15-61.

KLEINE, Regina Egéa; NACARATO, Adair Mendes. **AVENTURA CURRÍCULO+ E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: UM ESTUDO DE CASO**. 2015. 14 p. Artigo (Formação de professores)-Universidade São Francisco, Itatiba/SP, 2015. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/aventura-curriculo-e-a-formacao-do-professor.pdf>>. Acesso em: 26 de outubro de 2019.

LEFFA, V. J. **A aprendizagem de línguas mediada por computador**. In: Vilson J. Leffa. (Org.). *Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/B_Leffa_CALL_HP.pdf> Acesso em: 22 maio 2018.

LEFFA, Vilson J. **Nem tudo que balança cai**: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. *Polifonia*. Cuiaba, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1069>>. Acesso em: 26 de outubro de 2019.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. **Gramática e literatura**: desencontros e esperanças". In: *O texto na sala de aula*. GERALDI, Wanderley João (Org.). Ática, São Paulo, 2007. p.17-25.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **GÊNEROS TEXTUAIS EMERGENTES NO CONTEXTO DA TECNOLOGIA DIGITAL**. GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, USP, São Paulo, 23-25 de maio de 2002.

MARTINS, Luiza P. Ribeiro; MARTIN, Maria da Graça M. Braga. **A Sala de Aula Invertida e sua relação com a Teoria de Mediação de Vygotsky**. IV COLBEDUCA e II CIEE 24 e 25 de Janeiro de 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal.

MENTA, Eziquiel. **Podcast**: produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. *Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación*. Vol. IX, n. 1, ene. – abr. /2007.

NÓBREGA, Maria Helena da. **MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS E TECNOLOGIA EDUCACIONAL**. ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 9, n. 3, out/dez. 2018 (ISSN 2179-3948 –online)

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica**. In: JESUS, Dánie Marcelo de; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.) *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 44. Campinas, SP : Pontes Editores, 2015, p.21-34.

PINTO, A. Marcianinha. **As novas tecnologias e a educação**. In: *V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2004, Curitiba. Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Curitiba: Editora da PUC, 2004. v. 1. p. 1-7.

RAMAZZINA-GHIRARDI, A. L.. **Multimodalidade e novas perspectivas da leitura: Ferrandez e a reconstrução HQ de L'étranger**. In: *Desenredo*, v. 10, p. 433-455, 2014.

RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira. **Navegar lendo, ler navegando** -: Aspectos do Letramento Digital e da Leitura de Jornais. UFMG, Belo Horizonte, 2008.

RIZZOTTO, Carla Candida. **Constituição histórica do poder na mídia no Brasil**: o surgimento do quarto poder. *Rev. Estud. Comun.*, Curitiba, v. 13, n. 31, p. 111-120, maio/ago. 2012.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo. Parábola, 2012.

ROJO, Roxane Helena R.. **Multiletramentos na escola**. Roxane Rojo, Eduardo Moura (Orgs.) Parábola Editorial, São Paulo, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano**: das culturas de mídia à cibercultura. Paulus, São Paulo, 2003.

SÃO PAULO. (Estado). **Comunicado SE-1, de 04 de março de 2015**. Estabelece as diretrizes norteadoras da política educacional do estado de São Paulo, 2015-2018. Diário Oficial. São Paulo. Poder Executivo – Caderno 1, de 05 de mar de 2015a, p. 19.

SÃO PAULO. (Estado). **Decreto 57.571, de 02 de dezembro de 2011**. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. Diário Oficial. São Paulo. Poder Executivo, seção I, de 03 dez 2011b, p. 14.

SÃO PAULO. (Estado). **Resolução SE 11, de 17 de março de 2015**. Institui o Projeto Aventuras Currículo+ nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Diário Oficial. São Paulo. Poder

Executivo – Seção I. 18 mar 2015b, p. 16.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO (São Paulo). **Aventuras Currículo +**: Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://aventuras.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 27 out. 2019.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Conheça os projetos finalistas da 12ª edição do Prêmio Mario Covas**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/conheca-os-projetos-finalistas-da-12-edicao-do-premio-mario-covas/>>. Acesso em 26 de outubro de 2019.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21a.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais**: Abordagens Críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 204, p.43-61.

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; FRANCO, Claudio de Paiva. (Org.). **Ensino de Leitura**: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital. 01 ed. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro – Faculdade de Letras, 2011, v. 01.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **Nativos digitais**: considerações sobre os alunos contemporâneos e a possibilidade de se (re)pensar a prática pedagógica. Doxa: Rev. Bras. Psicol. Educ., Araraquara, v.19, n.2, p. 295-307, jul./dez. 2017. e-ISSN: 2594-8385.

TINOCO CABRAL, Ana Lúcia. **ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA E ARGUMENTAÇÃO NO TEXTO**. In: *Intersecções Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais*. Ed. 18, Ano 9, n.1, p.26-40, fev. 2016. ISSN: 1984-2406.

TORI, Romero. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: SENAC, 2010.

VALADARES, Biasutti Flavio. **Ensino de língua portuguesa, hipertexto e novas tecnologias**. Sinergia, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 71-76, jan./abr. 2012.