

MÍDIAS DIGITAIS NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Lilian Franco Cano¹

Universidade do Oeste Paulista

Monica Fürkötter²

Universidade do Oeste Paulista

RESUMO

Este artigo, derivado de pesquisa de Mestrado, investiga as possibilidades de uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e de mídias digitais na construção de conhecimentos de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa, de abordagem qualitativa e delineamento descritivo- explicativo, utilizou para coleta de dados: questionário, observação e produções midiáticas dos alunos durante uma intervenção didática. A análise dos resultados das Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP), realizadas em 2022, subsidiou a escolha de uma turma de 9.º ano e de habilidades a serem trabalhadas (EF05LP07; EF08LP06; EF08LP14A; EF06LP04A), por apresentar, no 8.º ano, maiores percentuais nos níveis baixo e muito baixo nas avaliações. Identificadas as deficiências, os alunos foram incentivados a criar mídias digitais sobre temas de Português. Os resultados quantitativos evidenciam ganhos em conjunções (EF05LP07: 55,2% na pós- Intervenção versus 40,8% na média das AAP 2022) e em coesão referencial/sequencial (EF08LP14A: 71% versus 26,6%), estabilidade em morfossintaxe (EF08LP06: 39% versus 38,2%) e queda em descrição (EF06LP04A: 31% versus 53%). Resultados qualitativos mostram que produções inovadoras (reportagens simuladas, entrevistas dramatizadas, narrativas ficcionais) favoreceram apropriações conceituais e engajamento, enquanto as tradicionais (explicações descontextualizadas) tiveram impacto limitado. A discussão articula os achados à Espiral da Aprendizagem e ao construcionismo, destacando a mediação docente e a autoria discente como vetores de aprendizagem. As limitações incluem amostra restrita a uma turma, baixa adesão ao TCLE/TALE e condições técnicas (hotspot; compartilhamento de Chromebooks). Implicações práticas e teóricas são apresentadas, com sugestões de pesquisa futura e de políticas de equidade digital.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação; Mídias; Língua Portuguesa; Ensino e aprendizagem; Práticas de Ensino.

DIGITAL MEDIA IN THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE IN PORTUGUESE LANGUAGE

ABSTRACT

This article, derived from Master's research, investigates the possibilities of using Digital Information and Communication Technologies (DICT) and digital media in the construction of Portuguese Language

¹ Mestra em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Professora de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (Seduc-SP), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. Rua Visconde de Barbacena, 20 – Bloco 3, apto 73, bairro Parque São Judas Tadeu, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil, CEP: 19023-130. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8074-543X>. E-mail: liliancano@prof.educacao.sp.gov.br.

² Doutora em Ciências (Matemática: Análise) pelo Instituto de Ciências Matemáticas de São Carlos. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Presidente Prudente, São Paulo. Rodovia Raposo Tavares, km 572, Limoeiro, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil, CEP: 19067175. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3479-5289>. E-mail: monicaf@unoeste.br.

knowledge in the final years of Elementary School. The research, adopting a qualitative approach and a descriptive-explanatory design, used questionnaires, observation, and students' media productions during a didactic intervention for data collection. The analysis of the Process Learning Assessments (Avaliações de Aprendizagem em Processo - AAP) results, carried out in 2022, supported the selection of a 9th-grade class and the skills to be addressed (EF05LP07; EF08LP06; EF08LP14A; EF06LP04A), as they presented the highest percentages in the low and very low levels during the 8th grade. Once deficiencies were identified, students were encouraged to create digital media regarding Portuguese topics. Quantitative results evidence gains in conjunctions (EF05LP07: 55.2% post-intervention versus 40.8% in the 2022 AAP average) and referential/sequential cohesion (EF08LP14A: 71% versus 26.6%), stability in morphosyntax (EF08LP06: 39% versus 38.2%), and a decline in description (EF06LP04A: 31% versus 53%). Qualitative results show that innovative productions (simulated news reports, dramatized interviews, fictional narratives) favored conceptual appropriation and engagement, while traditional ones (decontextualized explanations) had a limited impact. The discussion articulates the findings with the Learning Spiral and constructionism, highlighting teacher mediation and student authorship as learning vectors. Limitations include a sample restricted to a single class, low adherence to Informed Consent/Assent Forms, and technical conditions (hotspots; sharing of Chromebooks). Practical and theoretical implications are presented, along with suggestions for future research and digital equity policies.

Keywords: Digital Information and Communication Technologies; Media; Portuguese language; Teaching and learning; Teaching Practices.

MEDIOS DIGITALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LENGUA PORTUGUESA

RESUMEN

Este artículo, derivado de una investigación de Maestría, investiga las posibilidades de uso de Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) y de medios digitales en la construcción de conocimientos de Lengua Portuguesa en los años finales de la Enseñanza Fundamental. La investigación, de enfoque cualitativo y diseño descriptivo-explicativo, utilizó para la recolección de datos: cuestionarios, observación y producciones mediáticas de los alumnos durante una intervención didáctica. El análisis de los resultados de las Evaluaciones de Aprendizaje en Proceso (AAP), realizadas en 2022, fundamentó la elección de un grupo de 9.º año y de las habilidades a trabajar (EF05LP07; EF08LP06; EF08LP14A; EF06LP04A), por presentar, en el 8.º año, mayores porcentajes en los niveles bajo y muy bajo en las evaluaciones. Identificadas las deficiencias, se incentivó a los alumnos a crear medios digitales sobre temas de Portugués. Los resultados cuantitativos evidencian ganancias en conjunciones (EF05LP07: 55,2% en la post-intervención versus 40,8% en el promedio de las AAP 2022) y en cohesión referencial/secuencial (EF08LP14A: 71% versus 26,6%), estabilidad en morfosintaxis (EF08LP06: 39% versus 38,2%) y caída en descripción (EF06LP04A: 31% versus 53%). Los resultados cualitativos muestran que las producciones innovadoras (reportajes simulados, entrevistas dramatizadas, narrativas de ficción) favorecieron apropiaciones conceptuales y compromiso, mientras que las tradicionales (explicaciones descontextualizadas) tuvieron un impacto limitado. La discusión articula los hallazgos con la Espiral del Aprendizaje y el construccionismo, destacando la mediación docente y la autoría discente como vectores de aprendizaje. Las limitaciones incluyen una muestra restringida a un solo grupo, baja adhesión al Consentimiento/Asentimiento Informado y condiciones técnicas (uso de hotspot; uso compartido de Chromebooks). Se presentan implicaciones prácticas y teóricas, con sugerencias para futuras investigaciones y políticas de equidad digital.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y la Comunicación Digital; Medios de comunicación; Idioma portugués; Enseñanza y aprendizaje; Prácticas docentes.

INTRODUÇÃO

Educadores frequentemente se deparam com alunos utilizando seus dispositivos móveis durante as aulas, o que suscita a pergunta sobre as razões desse comportamento. No entanto, mais do que acessar “o mesmo conteúdo” apresentado pelo professor, esses dispositivos oferecem aos estudantes uma porta de entrada para um universo de possibilidades informacionais, multimodais e interativas que a escola, ainda fortemente vinculada ao livro didático e a metodologias tradicionais — mesmo quando se autodenominam inovadoras — não consegue acompanhar. O celular, em um simples toque, permite navegar por múltiplas linguagens, fontes e experiências, criando uma disputa desigual entre a aula e o aparato tecnológico que dá acesso ao mundo. Assim, o uso desses dispositivos pelos alunos pode indicar não apenas desatenção, mas também um descompasso entre as práticas pedagógicas e as expectativas de uma geração habituada a interagir com informação de maneira ágil, dinâmica e personalizada.

O comportamento e as ações do estudante do século XXI distinguem-se em relação às gerações anteriores, como a de seus pais. Por meio das telas de smartphones, tablets e computadores, eles exploram uma imensa quantidade de informações utilizando ferramentas de pesquisa, como o Google, e vídeos disponíveis no YouTube (Valente, 2018).

As mudanças nos paradigmas que permeiam a sociedade do século XXI são uma demanda que a escola precisa acompanhar, caso contrário, ela se tornará cada vez mais desinteressante para as Gerações Z e Alpha (McCrindle, 2014) que têm a tecnologia digital inserida no cotidiano desde a infância. Esse aluno pode até

[...] encontrar informação que complementa o que o professor está discutindo. Sua atenção não está mais no professor, mas em algo que está relacionado com seu interesse. Nesse contexto, a aula expositiva deixou de ser importante, uma vez que o aluno consegue acessar essa mesma informação de modo mais interessante e, inclusive, com mais detalhes, incluindo o uso de recursos visuais, que facilitam a sua compreensão (Valente, 2018, p. 18).

Há professores e gestores que ainda veem os aparelhos celulares e as tecnologias em geral como distratores no processo de ensino e aprendizagem, e, por

conta disso, muitos dos modelos de ensino continuam centrados no professor como detentor do conhecimento, e ainda são muito restritos a duas linguagens: oral e escrita.

O impacto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) é evidente nos modos de perceber e experimentar o mundo, moldando práticas sociais como comunicação, estudo e acesso à informação. Todavia, apesar da crescente familiaridade das crianças com computadores e redes sociais, a integração dessas tecnologias na educação permanecia incipiente até a eclosão da pandemia da Covid-19. Nesse período, as desigualdades digitais tornaram-se ainda mais pronunciadas, uma vez que estudantes de famílias com menor renda, dependentes exclusivamente de celulares e redes móveis, enfrentaram barreiras significativas para acompanhar atividades pedagógicas, enquanto escolas com infraestrutura limitada não conseguiram garantir acesso adequado à internet e dispositivos (CETIC, 2020). Como resultado, ampliaram-se as disparidades educacionais, com impactos diretos na aprendizagem e na equidade, evidenciando que conectividade e recursos tecnológicos são elementos estruturantes para a inclusão digital e educacional.

À luz desse contexto, os dados das pesquisas TIC Educação entre 2019 e 2023 permitem compreender a persistência dessas desigualdades mesmo após a retomada das atividades presenciais. Embora tenha ocorrido expansão da conectividade escolar — com 92% das instituições declarando acesso à internet em 2023 —, apenas cerca de 60% disponibilizavam computadores conectados para uso discente, revelando disparidades entre redes públicas e privadas, bem como entre áreas urbanas e rurais (CETIC, 2023). Ademais, observa-se um recrudescimento das políticas de controle sobre o acesso à rede sem fio, com redução da proporção de escolas que liberam Wi-Fi aos alunos e aumento das restrições, além da regulamentação mais rigorosa do uso de celulares, consolidado como dispositivo pessoal (CETIC, 2023). Tais evidências indicam que, não obstante os avanços na infraestrutura, a apropriação pedagógica das TDIC continua condicionada por barreiras estruturais e normativas, o que reforça a necessidade de políticas públicas voltadas à equidade digital.

A pandemia desencadeou alterações significativas na rotina escolar. O governo do Estado de São Paulo, por meio de decretos e resoluções, buscou adaptar a

educação ao novo cenário incerto que se delineava nos primeiros meses de 2020. O Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020, suspendeu as aulas no âmbito da rede estadual e estabeleceu a adoção gradual dessa medida no período de 16 a 23 de março de 2020. Em 18 de março, uma Resolução da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) homologou a Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) 177/2020 deliberando pela reorganização do calendário e propondo formas de realização de atividades escolares não presenciais. Dando respaldo a essa medida, a Resolução SEDUC-SP 45, de 20 de abril de 2020, dispõe sobre a realização e o registro de atividades escolares presenciais e não presenciais pelas unidades escolares e, em seu Artigo 2º, assegura que

O desenvolvimento das atividades escolares não presenciais na modalidade semipresencial poderá contemplar o uso de recursos digitais, materiais impressos com orientações por meio de textos, estudo dirigido, pesquisas, entre outros, respeitadas as especificidades e considerando os recursos disponíveis.

As aulas foram retomadas em 27 de abril, utilizando o aplicativo Centro de Mídias (CMSP) e a TV Educação. Os professores deveriam oferecer suporte aos alunos, esclarecendo dúvidas e preparando atividades relacionadas ao conteúdo, a serem realizadas em casa e devolvidas para contagem da presença. Surgiu então a indagação sobre como essas atividades seriam entregues aos alunos: impressas, digitalizadas, por meio de plataformas como o Google Classroom ou formulários online?

A crise pandêmica evidenciou a necessidade premente de uma estruturação efetiva no uso da tecnologia para comunicação e desenvolvimento de aulas nas instituições de ensino. Ficou claro que, diante do constante desenvolvimento tecnológico global, as instituições educacionais, em particular no contexto brasileiro, estavam defasadas em relação a esse progresso (Flauzino *et al.*, 2021).

Este estudo surgiu das inquietações de uma professora/pesquisadora da Educação Básica, que observou a demora na incorporação das tecnologias digitais na prática pedagógica escolar. Diante desse cenário, a questão central da investigação que originou este artigo foi delineada: "Como a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a produção de mídias digitais podem contribuir

para a construção de conhecimentos na disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental?" A partir dessa indagação, o objetivo foi investigar as possibilidades da utilização das TDIC e das mídias na construção de conhecimentos de Língua Portuguesa (LP) nesse contexto educacional.

Assim, a pesquisa discute a potencialidade das TDIC como ferramentas de construção de conhecimento em LP. Suas contribuições são relevantes para a área educacional, por oferecerem insights para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas aos desafios da era digital.

Este artigo está dividido em seis partes. A Introdução oferece um panorama sobre tecnologia nas escolas, diferenças geracionais e a questão central da pesquisa. Em seguida, descreve-se o método adotado. O referencial teórico aborda conceitos como construtivismo, construcionismo e documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Currículo Paulista e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A aplicação da intervenção didática e o uso de ferramentas digitais são detalhados, seguidos pela análise dos dados. A última seção tece considerações finais e as contribuições da pesquisa.

PROCESSOS METODOLÓGICOS

Este texto é recorte de uma pesquisa de Mestrado, que discute a criação de mídias digitais para a construção de conhecimento em LP. Em razão de suas características, se insere no campo da pesquisa qualitativa, em virtude de envolver uma abordagem interpretativa, ou seja, procurar dar sentido ou interpretar fenômenos em torno das significações que as pessoas fazem deles.

Esta pesquisa insere-se no campo qualitativo, caracterizado por uma abordagem interpretativa que busca compreender fenômenos a partir das significações atribuídas pelos sujeitos, considerando o contexto histórico-social e as dimensões ideológicas presentes nas interações (Demo, 2004). O estudo adota o delineamento descritivo-explicativo, cujo propósito é descrever características de uma população ou fenômeno e analisar possíveis associações entre variáveis (Gil, 2008). Para isso, contempla a descrição detalhada das aulas em que ocorreu a intervenção, a

análise das mídias digitais produzidas pelos alunos e a avaliação do impacto dessas produções na aprendizagem de Língua Portuguesa. Tal delineamento permite examinar interações, desafios e efeitos das atividades propostas, oferecendo explicações plausíveis fundamentadas em evidências empíricas (Merriam; Tisdell, 2016), sem pretensão de estabelecer relações causais definitivas, mas contribuindo para o avanço do conhecimento e para práticas pedagógicas mais efetivas.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual da região oeste do estado de São Paulo que, em 2023, contava com cinco turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, público participante do estudo.

O 9º ano foi escolhido por representar uma fase de transição significativa para os alunos, marcando o término do Ensino Fundamental. Nesse contexto, é crucial que os estudantes atinjam um nível satisfatório de aprendizagem antes de ingressarem no Ensino Médio, preparando-se para os desafios acadêmicos subsequentes. Além disso, essa etapa é caracterizada pelo início das reflexões dos alunos sobre sua trajetória escolar futura, incluindo a escolha do curso superior ou técnico e, posteriormente, da carreira profissional. Assim, é fundamental que os conhecimentos adquiridos até o final do Ensino Fundamental sejam robustos e coesos, capacitando os estudantes a tomar decisões com confiança e autonomia.

A coleta de dados iniciou-se após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos responsáveis e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) dos alunos, garantindo participação voluntária e anonimato. Em seguida, aplicou-se um questionário elaborado com base nos objetivos da pesquisa, contendo questões abertas e fechadas, disponibilizado via *Google Forms*. Antes da aplicação definitiva, realizou-se um teste piloto com estudantes de características semelhantes, confirmando a clareza das perguntas. Para a aplicação, foram utilizados Chromebooks e, quando necessário, smartphones pessoais, com conexão viabilizada por hotspot devido à ausência de Wi-Fi institucional. O questionário foi aplicado previamente à intervenção mediada por TDIC, visando identificar o uso dessas tecnologias pelos alunos e orientar a escolha das ferramentas. Além disso, realizou-se análise documental das Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP) e dos

resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), complementada pela consulta ao Currículo Paulista (2019), ao material Currículo em Ação e ao Aprender Sempre, para selecionar as habilidades em defasagem a serem trabalhadas.

A opção por trabalhar com uma única turma justifica-se pelo caráter da pesquisa, desenvolvida no âmbito de um Mestrado, o que impôs restrições de tempo e recursos à pesquisadora. Além disso, a escolha recaiu sobre a turma que apresentou maior percentual de desempenho muito baixo nas habilidades analisadas, conforme os resultados das AAP e do Saresp, o que reforçou a pertinência da intervenção pedagógica mediada por TDIC nesse grupo específico.

A fim de selecionar uma das cinco turmas de 9º ano em 2023, foram analisados os dados das avaliações externas do ano anterior (2022), quando os alunos estavam no 8º ano. Ao se analisar a média geral das turmas nas três últimas Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP)³ observa-se que apenas 21,4% dos alunos estão no nível alto, enquanto aproximadamente 45,6% estão no nível abaixo da média, conforme dados da última coluna da Tabela 1⁴ a seguir.

Tabela 1 – Média dos níveis de desempenho dos 8º. anos nas três AAP de 2022

	8ª	8B	8C	8D	8E	Média Geral
Muito Baixo	14%	5%	19%	19%	10%	13,4%
Baixo	36%	27%	37%	25%	36%	32,2%
Médio	31%	47%	28%	28%	35%	33,8%
Alto	19%	24%	16%	29%	19%	21,4%

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados obtido na Plataforma de Atividades e Avaliação Formativa de São Paulo, 2023

Com base nos dados da Tabela 1, a turma selecionada para participar da intervenção foi a turma de 9º ano que, em 2023, contava com o maior número de alunos que estavam no 8º ano C em 2022.

³ A AAP é uma avaliação externa aplicada três vezes durante o ano letivo - ao final do primeiro, segundo e terceiro bimestres, não havendo aplicação no quarto e último bimestre. A avaliação teve início em 2011 em apenas dois anos/séries e foi gradativamente se expandindo. A partir de 2015, faz parte da rotina de toda a rede estadual de São Paulo.

⁴ Foi adotada a estratégia de realçar em amarelo os percentuais de acertos inferiores a 50% em cada uma das habilidades avaliadas, bem como o menor índice de participação, os percentuais mais altos nos indicadores de desempenho "Muito Baixo" e "Baixo", e os percentuais mais baixos no indicador "Alto". Essa abordagem permitiu destacar os aspectos mais significativos da avaliação, proporcionando uma visualização clara dos resultados mais relevantes para a análise dos dados.

Essa delimitação permitiu concentrar esforços na análise detalhada das etapas da intervenção e na coleta de dados, garantindo maior rigor metodológico e viabilidade operacional diante das limitações impostas pelo contexto da pesquisa.

Com o objetivo de determinar as habilidades a serem abordadas nas turmas do 9º ano, foi realizada uma análise detalhada do Currículo Paulista (São Paulo, 2019). O propósito era verificar quais habilidades em defasagem estavam incluídas no currículo desse ano escolar. Adicionalmente, foram examinados dois recursos complementares: o Currículo em Ação, material pedagógico distribuído para professores e alunos, e o Aprender Sempre⁵, desenvolvido no final de 2020 para suprir defasagens essenciais decorrentes da pandemia. Essa análise minuciosa permitiu a identificação das habilidades e conteúdos a serem desenvolvidos durante a pesquisa.

A partir do levantamento das habilidades nas quais os alunos apresentavam defasagem, seus respectivos objetos de conhecimento e o currículo de LP do 9º ano, decidiu-se pelos seguintes conteúdos também representados pelos códigos alfanuméricos que se referem às habilidades do Currículo Paulista:

- descrição de pessoas e lugares (EF06LP04A⁶);
- adjetivos e substantivos (EF08LP06);
- coesão referencial (EF08LP14A);
- pretéritos perfeito e imperfeito (EF08LP06)
- termos essenciais da oração (sujeito e predicado) (EF08LP06)
- termos integrantes da oração (objeto direto e indireto) (EF08LP06)
- conjunções (EF05LP07)

A intervenção envolveu etapas colaborativas, como formação de grupos, elaboração e revisão de roteiros, produção de mídias digitais e avaliações por pares. Ao final, aplicou-se um questionário com questões extraídas das AAP para verificar a eficácia da intervenção no desenvolvimento das habilidades selecionadas.

⁵ São cadernos compostos por sequências didáticas que são elaboradas para dar suporte adicionais a professores e estudantes no processo de recuperação e aprofundamento das aprendizagens de Língua Portuguesa e Matemática. (PEBSP.COM, 2022)

⁶ Códigos alfanuméricos do Currículo Paulista para as habilidades curriculares. As duas primeiras letras (EF) indicam a etapa do ensino a que essa habilidade se refere. Os dois números seguintes (06) se referem ao ano/série. As duas letras seguintes (LP), à disciplina, e o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos, conforme apresentado na BNCC. A existência de letra após o número da habilidade indica que ela foi desdobrada a partir de uma habilidade da BNCC (São Paulo, 2023).

REFERENCIAL TEÓRICO

Para embasar a intervenção foram estudados conceitos cruciais, como inclusão digital, alfabetização midiática informacional e letramentos, em resposta às marcantes transformações ocorridas na sociedade em decorrência do avanço das TDIC que, por sua vez, reformularam as dinâmicas cotidianas.

Nesse contexto, destaca-se a abordagem construcionista, desenvolvida por Seymour Papert, a qual integra os princípios construtivistas de Jean Piaget e a perspectiva sociointeracionista de Lev Vygotsky em relação ao uso das tecnologias, especialmente o computador. Essa teoria enfatiza a participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento por meio da interação com o professor e os colegas, destacando-se o conceito fundamental da espiral da aprendizagem proposta por Valente (2005).

Conforme a perspectiva do construcionismo, a aprendizagem efetiva ocorre quando o indivíduo se engaja na criação de algo com significado pessoal, seja um poema, um vídeo, ou uma peça de artesanato, que possa ser compartilhado com outras pessoas. Essa abordagem enfatiza a aprendizagem por meio da prática, alicerçada no princípio de que se aprende de maneira mais efetiva quando se está envolvido em atividades que despertam interesse, promovendo reflexão e diálogo sobre o que está sendo realizado.

De maneira complementar, a proposta do construcionismo em incentivar os aprendizes a construírem produtos que possam ser compartilhados e discutidos encontra respaldo na ideia de que, dessa forma, os discentes podem expressar suas ideias de maneira explícita, gerando um registro de seus pensamentos. Esses registros, conforme sugerido por Valente (2002 *apud* Maltempi, 2005), têm o potencial de servir como base para a construção de novos conhecimentos.

No contexto construcionista, o aluno assume o papel central em seu próprio processo educacional, tornando-se um agente ativo na construção do conhecimento. Nessa abordagem, o aluno busca solucionar problemas de forma autônoma, em contraste com as práticas mecânicas observadas na educação tradicional, que, muitas vezes, se assemelham a processos de produção em massa. Esse enfoque diverge da

educação bancária (Freire, 1997), na qual o professor é percebido como um mero transmissor de conhecimento. A ênfase recai na participação ativa do aluno, alinhando-se à perspectiva construcionista de aprendizagem por meio da prática, reflexão e interação.

Nesse processo, são elementos importantes um ciclo de ações e a espiral da aprendizagem, que contribuem para melhor compreender a forma como o pensamento está em constante aprimoramento. Valente (2005) sugere para a construção do conhecimento o seguinte ciclo: descrição - execução - reflexão - depuração - descrição, que Ono (2010, p. 73) descreve em detalhes:

- **Descrição:** quando do uso de toda a estrutura de conhecimento, ou seja, conceitos envolvidos no problema, estratégias para a aplicação dos conceitos, entre outros.
- **Execução:** durante a execução de determinada ação, há um retorno imediato, o feedback, que servirá como subsídio para sua reflexão;
- **Reflexão:** a reflexão proporciona diversos níveis de abstração, provocando alterações na estrutura mental da pessoa. A mais simples é a empírica, que permite a extração de informações do objeto ou das ações sobre o objeto. A pseudo-empírica permite a dedução de algum conhecimento a partir da ação ou do objeto. Já na abstração reflexionante pode-se projetar, a partir de um nível mais elementar, para um nível cognitivo mais elevado ou a reorganização de um conhecimento previamente existente. Neste caso a pessoa está pensando a partir de suas próprias ideias. Há duas possibilidades quando da abstração reflexionante, ou o indivíduo não modifica o seu procedimento, uma vez que suas ideias iniciais estão alinhadas com os resultados obtidos ou, de outra forma, depura o procedimento, uma vez que o resultado obtido não representa sua intenção inicial.
- **Depuração:** quando da depuração dos conhecimentos por meio de novas buscas por informações ou pensar. Uma vez encontrada a informação é então assimilada pela estrutura mental, passando a ser conhecimento, que é aplicado na modificação da descrição válida até então.

O ciclo, que abrange repetição, periodicidade e ordem, se desenvolve continuamente no processo de construção do conhecimento, promovendo avanço conceitual do aprendiz ao final de cada iteração. Completar um ciclo não apenas implica atingir resultados de sucesso, mas também adquirir informações úteis para a construção do conhecimento, mesmo que haja erros. Em resumo, ao término de um ciclo, espera-se que o pensamento do aprendiz tenha evoluído em relação ao estágio inicial da realização desse ciclo (Valente, 2005).

No âmbito específico da disciplina LP, realizou-se uma análise do ensino e aprendizagem do conteúdo desse componente curricular em particular. Foram ressaltadas que as práticas educativas ainda estão frequentemente atreladas a abordagens normativas desatualizadas, as quais não condizem com as demandas e necessidades dos alunos no contexto contemporâneo. Adicionalmente, a discussão sobre documentos orientadores curriculares ganha relevo, abarcando tanto aspectos gerais quanto especificamente relacionados ao ensino de LP. Nesse contexto, explorou-se os PCN, o Currículo do Estado de São Paulo, a BNCC e o Currículo Paulista, buscando compreender as diretrizes que norteiam o ensino do componente curricular. Essa análise ampla proporciona uma visão abrangente e embasada do referencial teórico que sustenta o desenvolvimento do estudo em questão.

Os PCN, publicados no final da década de 1990, fundamentam-se em abordagens de orientação sociointeracionista e enunciativa, compreendendo a linguagem como prática social na qual sujeito, língua e contexto se articulam na produção de sentidos. Nesse conjunto de perspectivas incluem-se diferentes correntes que tratam do funcionamento discursivo da língua — entre elas a Linguística Textual, a Análise do Discurso e outras abordagens que concebem o texto como unidade de interação. Em consonância com esse olhar, os PCN adotam os gêneros textuais como eixo estruturante do ensino de Língua Portuguesa, incorporando as contribuições de Schneuwly e Dolz (2004) para o trabalho pedagógico com textos em situações reais de uso (Santos, 2014).

O Currículo Oficial do Estado destaca que a competência linguística do estudante transcende a mera maestria técnica do idioma sob os auspícios da norma-padrão. Ao contrário, enfatiza-se primordialmente o domínio da competência performativa: a habilidade de utilizar a língua em contextos subjetivos ou objetivos, demandando graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e interlocutores. A competência comunicativa é abordada sob a perspectiva do valor social e simbólico das atividades linguísticas, considerando os inúmeros discursos concorrentes que permeiam a sociedade. A competência discursiva, por sua vez, está intrinsecamente ligada ao proficiente domínio de diversos gêneros textuais, facultando ao indivíduo a

interação eficaz em uma variedade de situações sociais. Desse modo, o nível de letramento é determinado pela diversidade de gêneros textuais com os quais a criança ou o adulto consegue interagir (São Paulo, 2011).

No que tange ao componente LP, a BNCC procura se atualizar mediante pesquisas recentes e transformações nas práticas linguísticas, especialmente aquelas influenciadas pelo progresso das tecnologias digitais. A Base adota a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, conforme previamente mencionada em outros documentos, a exemplo dos PCN e do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, onde a linguagem é concebida como uma forma de ação interindividual com um propósito específico, manifestando-se por meio de um processo de interação presente nas práticas sociais de uma sociedade (Brasil, 2018).

Essa abordagem centraliza-se na importância do texto como unidade fundamental de trabalho e nas perspectivas enunciativo-discursivas, buscando sempre estabelecer conexões entre os textos e seus contextos de produção. Isso se alinha ao desenvolvimento de habilidades voltadas para o uso significativo da linguagem em atividades que envolvem leitura, escuta e produção de textos em diversas mídias e semioses (Brasil, 2018).

O Currículo Paulista define a linguagem como um processo de interlocução presente nas práticas sociais, fundamentando todos os eixos de LP – leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística e semiótica. O objetivo é formar sujeitos que dominem a leitura e escrita, capazes de argumentar eticamente e usar a língua em variados contextos. A reflexão linguística e semiótica é essencial para um uso consciente e significativo da língua (São Paulo, 2019).

A INTERVENÇÃO

Pelo fato desses alunos fazerem parte da Geração Z (McCrindle, 2014), também conhecidos como nativos digitais, cresceram em uma época em que o uso diário de dispositivos tecnológicos, como celulares, é algo comum e não conhecerem um mundo sem internet (Souza; Alcará, 2021; McCrindle, 2014). Além disso, essa geração tem muita facilidade na utilização de dispositivos tecnológicos. De acordo com

McCrindle (2014) essa geração cresceu em um ambiente altamente digitalizado, onde a tecnologia se tornou uma parte essencial de suas vidas diárias desde uma idade muito jovem. Essa imersão precoce e contínua no mundo digital proporcionou aos membros da Geração Z uma notável familiaridade com várias tecnologias digitais, como smartphones, redes sociais, aplicativos e dispositivos conectados. A Geração Z é considerada como multitarefa, imediatista e afeita às redes sociais. Essas características fazem os membros desta geração acreditarem que o maior conhecimento é constituído no mundo digital, que usam para se manifestarem, muitas vezes, como forma de expressão de ânsias sociais e particulares.

Com o propósito de atender às necessidades e interesses desses adolescentes, foi delineada uma intervenção didática que almejava incentivá-los a se tornarem produtores de conteúdo digital, em vez de apenas consumidores. A ideia central consistia em fazer com que deixassem de ocupar uma posição passiva como aprendizes, assumindo, em vez disso, um papel ativo de protagonismo em sua própria jornada de aprendizagem.

Como parte integrante da intervenção pedagógica, foram conduzidas aulas estruturadas e cuidadosamente planejadas para anteceder a etapa em que os alunos desenvolveriam suas próprias mídias. Durante essas aulas, os alunos receberam orientações específicas e feedback constante da professora/pequissadora, o que os auxiliou no desenvolvimento das habilidades necessárias para a criação de conteúdos digitais relacionados ao componente curricular LP. Essa fase preparatória teve como objetivo capacitá-los para assumirem um papel ativo e autônomo em seu percurso formativo, permitindo-lhes explorar e aplicar criativamente os conhecimentos adquiridos na produção de mídias digitais. A abordagem pedagógica adotada, alinhada aos princípios da aprendizagem ativa e da construção do conhecimento, proporcionou aos alunos uma experiência educacional significativa e enriquecedora, incentivando sua participação e engajamento ao longo de todo o processo.

Durante o desenvolvimento da intervenção, os alunos foram estimulados a refletir sobre questionamentos apresentados pela professora/pequissadora e respondê-los. Foram encorajados a explorar diversas maneiras de compartilhar informações por

meio de tecnologias digitais. As respostas aos questionamentos propostos foram compartilhadas no grupo de WhatsApp da turma.

Em uma das atividades propostas, os alunos foram desafiados a refletirem sobre o conceito e a utilidade de um relatório. A questão incentivou pesquisas e reflexões sobre exemplos concretos de relatórios. Os alunos compartilharam suas descobertas e exemplos no grupo de WhatsApp como tarefa de casa, com a discussão planejada para a aula seguinte. Durante a atividade, os alunos participaram ativamente, expressando suas ideias sobre o relatório como registro de atividades. Essa abordagem pedagógica, fundamentada em princípios contemporâneos, mistura tecnologias digitais e participação ativa dos alunos, estimulando o pensamento crítico e a pesquisa independente.

Ao escolher o WhatsApp como ferramenta de comunicação na intervenção pedagógica, fomentou-se uma prática que foge do tradicional. Enquanto tradicionalmente espera-se que os alunos apresentem suas pesquisas em papel, seguindo as normas estabelecidas pela abordagem convencional, o uso de uma plataforma digital como o WhatsApp desafia as restrições impostas por esse modelo tradicional, questionando percepções negativas que muitos educadores e gestores têm em relação ao emprego de smartphones e aplicativos em sala de aula. Essa estratégia não apenas proporciona uma experiência mais alinhada com o contexto atual dos alunos, mas também incentiva uma visão inovadora e mais flexível do processo de ensino e aprendizagem.

Outra ferramenta utilizada para o compartilhamento de informações em tempo real em sala de aula foi o mentimeter.com para obter nuvens de palavras⁷ de respostas às questões abertas. No primeiro uso, para expressar as expectativas dos alunos a respeito do projeto em desenvolvimento. Em outros momentos, como quando discutiam o papel de um líder, foram os próprios alunos que sugeriram o uso do aplicativo.

⁷ Uma nuvem de palavras é uma representação visual que destaca as palavras e frases mais recorrentes em respostas abertas. Ela facilita a identificação de termos importantes mencionados pelos respondentes ao agrupar palavras com variações de número, tempo verbal e formas semelhantes em uma única entrada. Além disso, a nuvem de palavras exclui termos comuns, ressaltando aqueles mais relevantes nas respostas dos participantes (SurveyMonkey, 2024).

Esta abordagem pedagógica, que integra o trabalho presencial ao remoto com o emprego de tecnologias digitais, aliada à participação ativa dos alunos, fundamenta-se em princípios educacionais contemporâneos, tais como a aprendizagem ativa e a construção coletiva do conhecimento. A dinâmica da sala de aula precisa estar alinhada com as atividades do cotidiano, cada vez mais permeadas pelas TDIC, as quais têm transformado significativamente diversos aspectos de nossas vidas, incluindo comércio, serviços, produção de bens, entretenimento e interação social (Valente, 2018).

Para a elaboração da mídia digital com enfoque no conteúdo de LP, foi necessário dividir a turma em sete grupos. A pesquisadora/professora consultou os alunos acerca de ferramentas tecnológicas que poderiam facilitar a formação desses grupos. Mais uma vez, o grupo de WhatsApp emergiu como uma ferramenta crucial para compartilhar as sugestões da turma. A proposta mais destacada entre os discentes foi o uso de uma roleta digital para o sorteio, e esta sugestão predominou nas discussões em sala. Após análise e debate coletivo, ficou decidido que seriam utilizadas duas roletas: uma para sortear os membros que comporiam cada grupo e outra para determinar a qual grupo cada sorteado seria designado. A turma foi dividida em sete grupos nomeados Grupo 1, Grupo 2 e assim, sucessivamente, até Grupo 7. Essa estratégia, mediada pela tecnologia digital e debatida coletivamente, promoveu um processo justo e aleatório na formação dos grupos, enfatizando a participação ativa dos alunos em todo o processo.

A mesma estratégia utilizada para a formação dos grupos foi aplicada na designação dos temas para cada um dos sete grupos, resultando na seguinte divisão dos temas de LP a serem trabalhados: Grupo 1 - Pretéritos Perfeito e Imperfeito; Grupo 2 - Termos Integrantes da Oração (Verbo Transitivo e Intransitivo); Grupo 3 - Termos Essenciais da Oração; Grupo 4 - Coesão Referencial; Grupo 5 - Termos Integrantes da Oração (Complementos Verbais); Grupo 6 - Conjunções; Grupo 7 - Descrição (adjetivos e substantivos).

Durante todas as etapas da intervenção, os alunos foram incentivados pela pesquisadora/professora a assumirem um papel ativo no processo de ensino e

aprendizagem sempre aliando o uso das TDIC como forma de compartilhamento de informações.

Antes de produzirem as próprias mídias, os alunos foram convidados a pesquisar sobre mídias produzidas para ensinar conteúdos escolares. Eles receberam a tarefa de analisar essas mídias quanto ao conteúdo, linguagem e apresentação. Alguns alunos questionaram sobre a forma de entrega da análise, e a professora/pesquisadora respondeu que poderiam escolher a maneira mais conveniente, seja por escrito em uma folha de caderno, seja por meio de mensagens ou áudio no WhatsApp, entre outras opções, desde que demonstrassem criatividade. Um dos grupos decidiu produzir um vídeo com a análise do material escolhido, o que demonstra criatividade e inovação no modo de entregar um trabalho, indo além da tradicional folha de papel e texto impresso.

Durante o desenvolvimento dos roteiros e mídias, os alunos foram incentivados a buscar soluções de forma independente e colaborativa, e nessa busca eles vivenciaram ciclos da Espiral de Aprendizagem (Valente, 2005): Descrição, Execução, Reflexão e Depuração.

Inicialmente, na Descrição, os alunos definiram conceitos e estratégias para a explicação do tema. A Execução foi permeada por questionamentos e *feedbacks* da professora/pesquisadora, levando-os à Reflexão, por perceberem que a explicação inicial não estava clara e era necessário refazer a produção, ou seja, avançando assim para a Depuração, momento em que corrigiam o conteúdo e regravavam a parte em que havia erros, incorporando ajustes. Esse processo cíclico não só facilitou uma compreensão mais profunda do conteúdo, mas também aprimorou habilidades de autoavaliação e de reestruturação do conhecimento.

Na verdade, a Depuração vai além da correção de erros, trata-se de uma oportunidade única para os alunos aprofundarem seu conhecimento, uma vez que, ao analisar e ajustar o que foi produzido, desenvolvem uma compreensão mais sólida e efetiva. Além disso, a colaboração entre grupos reforça o aspecto reflexivo da espiral, permitindo trocas de experiências e enriquecendo o aprendizado coletivo. Como destacou Valente (2005), esse ciclo contínuo de experimentação, autoavaliação e

aprimoramento permite ao professor trabalhar em níveis metacognitivos, ajudando os alunos a refletirem sobre seu próprio processo de aprendizagem. A professora/pesquisadora atuou como mediadora, incentivando os alunos a refletirem sobre suas respostas e a buscarem soluções de forma autônoma. Em vez de fornecer respostas prontas, ela fez perguntas que promoveram a reflexão, destacando a importância de aprender com erros e acertos. Os grupos foram orientados a considerar o feedback recebido, contribuindo para o aprimoramento de suas produções.

A Espiral de Aprendizagem (Valente, 2005) é central nesse processo, ao valorizar o erro como oportunidade de aprendizagem. Na Descrição, os alunos aplicam seu conhecimento; na Execução, o processo de criação da mídia e o produto fornecem feedback imediato que auxilia na Reflexão, que por sua vez fundamentam os ajustes que constituem a Depuração, quando o processo é revisto e ocorrem novos aprendizados.

Essa abordagem valoriza o erro e desenvolve habilidades metacognitivas, fundamentais para a aprendizagem contínua. A Depuração, por envolver revisões e ajustes, incentiva a reflexão crítica, propiciando a aprendizagem e preparando os alunos para enfrentar desafios em diversos contextos.

As produções dos alunos incluíram vídeos noticiosos, histórias em quadrinhos, entrevistas e animações, com algumas abordagens inovadoras e outras mais tradicionais. Um grupo reformulou seu projeto inicial, passando de uma animação de slides para um vídeo de reportagem sobre um assalto, usando diferentes tempos verbais e legendas para ilustrar o conteúdo. Outro grupo criou um programa de notícias no qual personagens explicavam verbos transitivos e intransitivos. Já em uma abordagem mais tradicional, um grupo fez uma entrevista em vídeo, mas apresentou apenas uma explicação superficial sobre adjetivos e substantivos. Houve diversidade de abordagens pelos grupos, oscilando entre formatos inovadores e tradicionais, mas em todos eles, a depuração e a reflexão enriqueceram a aprendizagem, ao proporcionar novas formas de entendimento e de aplicação dos conteúdos trabalhados.

Na produção das mídias, os grupos usaram o próprio aparelho celular para gravar os vídeos e o aplicativo CapCut para editar; na confecção de slides e histórias em quadrinhos, usaram a plataforma Canva.

A professora/pesquisadora atuou como mediadora, incentivando os alunos a refletirem sobre sua produção e buscarem soluções de forma autônoma, em vez de fornecer respostas prontas. Ela fez perguntas que promoveram a reflexão, enfatizando a importância de aprender com erros e acertos. Os grupos foram orientados a considerar o *feedback* recebido, o que contribuiu para o aprimoramento de suas produções.

Após a produção, as mídias foram apresentadas pelos grupos e, na sequência, os alunos avaliaram os formatos de mídia utilizados pelos grupos e como abordaram os temas. Apresentaram pontos positivos e as oportunidades de melhoria identificados em cada apresentação, a clareza das explicações, bem como questões sobre a participação de todos os membros dos grupos e a necessidade de revisão mais detalhada dos trabalhos antes da apresentação.

O retorno dos alunos em relação à sua participação foi extremamente positivo. Muitos mencionaram que aprenderam de maneira mais efetiva, descrevendo a experiência como envolvente e divertida, expressando o desejo por mais atividades semelhantes. Surpreendentemente, alguns admitiram que inicialmente imaginaram que a experiência seria monótona, mas ao longo do processo, foram agradavelmente surpreendidos e destacaram a aquisição de novos conhecimentos. Contudo, não foram apenas elogios, alguns grupos relataram desafios de cooperação, indicando que nem todos os membros contribuíram na gravação do vídeo.

A análise das mídias e uma avaliação mais detalhada das produções audiovisuais criadas durante a intervenção permitiu identificar aspectos como a criatividade demonstrada pelos alunos, a qualidade do conteúdo produzido e a capacidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos. Ao examinar as mídias, foi possível obter insights sobre o processo de ensino e aprendizagem e a forma como os alunos conseguiram expressar e aplicar os conceitos trabalhados na intervenção. Essa análise aprofundada contribuiu para uma compreensão mais abrangente do impacto da

intervenção na aprendizagem dos alunos sobre os seguintes conteúdos: descrição de pessoas e lugares, adjetivos e substantivos, coesão referencial, pretéritos perfeito e imperfeito, termos essenciais e integrantes da oração e conjunções.

RESULTADOS

Para verificar a efetividade da intervenção na construção de conhecimento em LP, fez-se uma análise comparativa entre as Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP) realizadas pelos participantes em 2022 (pré-teste) e a Avaliação Pós-Intervenção (API) (pós-teste).

No decorrer da comparação das duas avaliações, constatou-se uma melhora considerável nas habilidades desenvolvidas durante a intervenção, como pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2 - Comparativo entre a turma participante da intervenção e a média geral das turmas de 2022

Habilidades	% das turmas Média geral dos resultados das AAP	% Turma participante da pesquisa Avaliação Pós-Intervenção
EF05LP07	40,8%	55,2%
EF08LP06	38,2%	39%
EF08LP14A	26,6%	71%
EF06LP04A	53%	31%

Fonte: Levantamento feito pela autora a partir de dados fornecidos pela Plataforma de Atividades e Avaliação Formativa de São Paulo e dados obtidos a partir dos resultados da Avaliação Pós-Intervenção (Pós-Teste)

Na habilidade EF05LP07, relacionada ao uso adequado das conjunções e seus efeitos de sentido, a turma participante da pesquisa obteve um percentual de acerto de 55,2% na API, enquanto a média geral de acertos nas AAP de 2022 foi 40%. Outra habilidade com resultados pós-intervenção bastante significativos foi a que se refere ao uso de recursos de coesão referencial e sequencial (EF08LP14A). Na API a turma mostrou uma melhora de 44,4% em comparação aos resultados das AAP 2022, registrando um percentual de acertos de 71% na API e 26,6% nas AAP. Esses dados

mostram que a intervenção teve um impacto significativo no desenvolvimento dessa habilidade, já que ela foi a que apresentou maior crescimento percentual.

No entanto, na habilidade relacionada à descrição (EFo6LPo4A), a turma participante da pesquisa obteve um percentual de acerto de 31% demonstrando uma queda de 22% se comparado com os resultados das APP, nas quais obteve-se 53% de acertos. Esse resultado pode estar associado à mídia produzida pelo grupo responsável por abordar essa habilidade específica. A análise da mídia mostrou que o grupo adotou uma abordagem teórica e tradicional, com foco em definições e exemplos isolados de substantivos e adjetivos, sem contextualizar o conceito de descrição. A falta de exemplos práticos sobre como detalhar informações limitou a compreensão do tema pelos colegas, dificultando o aprendizado da turma sobre o uso de recursos que enriquecem a narrativa e constroem imagens mentais.

A estabilidade no percentual de acertos da habilidade EFo8LPo6 pode ser atribuída aos problemas enfrentados pelos Grupos responsáveis pelos objetos de conhecimento "Termos Essenciais da Oração" e "Complementos Verbais", respectivamente. O Grupo responsável pelo tema "Termos Essenciais da Oração" apresentou um vídeo no qual o objeto de conhecimento, o sujeito e o predicado, não ficou claro, gerando dúvidas entre os alunos. Apesar das tentativas de esclarecimento durante a apresentação, o conteúdo permaneceu obscuro para a turma.

Por outro lado, o Grupo responsável pelo tema "Complementos Verbais" não entregou nem apresentou a mídia conforme a data prevista, o que resultou na falta de acesso ao conteúdo. Essa ausência pode ter contribuído para a estabilidade no percentual de acertos da habilidade. A dificuldade de compreensão da mídia do Grupo "Termos Essenciais da Oração" e a falta de apresentação do Grupo "Complementos Verbais" provavelmente impactaram os resultados, limitando a variação no percentual de acertos da habilidade EFo8LPo6.

Em resumo, os dados apresentados na tabela destacam o impacto positivo da intervenção no desenvolvimento de diversas habilidades nos grupos analisados, incluindo o uso adequado de conjunções no texto, a compreensão dos elementos constitutivos da oração e o emprego de recursos de coesão sequencial e referencial.

Contudo, é crucial salientar que persistem desafios a serem superados, particularmente em relação à habilidade de descrição (EF06LP04A). Estes resultados enfatizam a necessidade de avaliar e ajustar constantemente as estratégias pedagógicas, visando promover um progresso contínuo e aprimorar as habilidades dos alunos.

A partir dos dados obtidos tanto nas Avaliações de Aprendizagem em larga escala (APP) quanto na Avaliação Pós-Intervenção (API), é possível observar um impacto positivo da intervenção realizada na compreensão dos conteúdos de LP, por meio da produção de mídias digitais.

A análise qualitativa das mídias produzidas pelos alunos evidencia que a escolha pelo formato audiovisual predominou na intervenção, refletindo tanto o repertório tecnológico dos estudantes quanto sua familiaridade com linguagens digitais contemporâneas. Entretanto, a apropriação pedagógica desses recursos ocorreu de maneira heterogênea entre os grupos. Produções que investiram em formatos mais criativos, como reportagens simuladas, entrevistas dramatizadas ou narrativas ficcionais, demonstraram maior articulação entre os conteúdos trabalhados e as práticas sociais de linguagem, favorecendo a compreensão dos conceitos e ampliando o engajamento.

Por outro lado, algumas mídias reproduziram modelos tradicionais de ensino, limitando-se a apresentar definições e exemplos pouco contextualizados, o que reduziu as possibilidades de aprendizagem. Esse contraste evidencia que o uso da tecnologia, por si só, não garante inovação pedagógica; é a forma como os alunos mobilizam os recursos disponíveis, em diálogo com as orientações recebidas, que determina a qualidade do processo formativo.

A mediação da professora/pesquisadora foi decisiva ao provocar os estudantes a refletirem sobre suas escolhas, revisarem suas produções e reconhecerem equívocos conceituais. Ao optar por uma postura investigativa, devolvendo perguntas e estimulando a autonomia, ela favoreceu a circulação de ideias dentro e entre os grupos, promovendo ajustes fundamentados e ampliando a compreensão do

conteúdo. Esse movimento dialoga com a Espiral de Aprendizagem de Valente, na qual a descrição, execução, reflexão e depuração se entrelaçam continuamente.

Os resultados sugerem que a produção de mídias digitais potencializa a aprendizagem quando associada a práticas colaborativas e reflexivas, que aproximam o conteúdo escolar das linguagens presentes no cotidiano dos estudantes. Assim, o protagonismo discente e a mediação docente constituem elementos fundamentais para transformar as mídias em ferramentas efetivas na construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos ao longo da pesquisa evidenciam que a produção de mídias digitais se configurou como uma estratégia didática potente, capaz de ampliar o repertório dos alunos e favorecer a construção ativa de conhecimentos. A análise comparativa entre as avaliações demonstra que houve mobilização do conhecimento prévio e apropriação dos conteúdos trabalhados, indicando que, quando usadas de forma intencional, as TDIC contribuem significativamente para o avanço da aprendizagem.

Esse movimento se articula às demandas contemporâneas da escola, que hoje enfrenta o desafio de formar estudantes pertencentes à chamada Geração Z. Como afirmam Machado e Souza (2023, p. 3), “[...] os estudantes da chamada Geração Z apresentam uma relação diferente com a informação e com a tecnologia, o que exige das instituições escolares novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem”. Os alunos envolvidos na intervenção demonstraram esse perfil: familiaridade com linguagens digitais, fluidez no uso de múltiplos dispositivos e interesse por práticas multimodais.

Nesse sentido, é fundamental compreender que o letramento digital não se reduz ao domínio técnico das ferramentas, mas envolve práticas amplas de interpretação e produção de sentidos. Como destacam as autoras, “[...] o letramento digital envolve práticas de leitura e escrita que se realizam em ambientes digitais e que exigem novas formas de interação, interpretação e produção de sentidos” (Machado; Souza, 2023, p. 5). As produções dos alunos — vídeos, entrevistas dramatizadas e

narrativas digitais — evidenciam essa necessidade de articular diferentes modos semióticos, reforçando a importância da multimodalidade na aprendizagem contemporânea.

Por outro lado, o estudo confirma que a tecnologia, por si só, não garante transformação pedagógica. A intervenção revelou que, quando as mídias reproduziram modelos tradicionais de ensino, sua eficácia foi limitada. Machado e Souza (2023, p. 7) reforçam esse ponto ao afirmarem que “[...] a simples inserção de recursos tecnológicos não garante mudanças nas práticas pedagógicas; é preciso desenvolver competências que permitam aos alunos utilizá-los de forma crítica e significativa”. A aprendizagem só se aprofundou quando os estudantes revisaram suas produções, analisaram erros e reelaboraram conceitos.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a Espiral da Aprendizagem de Valente. Ao vivenciarem as etapas de descrição, execução, reflexão e depuração, os alunos puderam reorganizar seus conhecimentos e desenvolver uma postura crítica diante das próprias produções. A fase de depuração, em especial, favoreceu a análise dos equívocos conceituais presentes nas mídias, permitindo ajustes fundamentados e a reconstrução dos conteúdos gramaticais. Esse processo está alinhado à ideia de que as TDIC ampliam possibilidades, mas também exigem competências analíticas. Como ressaltam Machado e Souza (2023, p. 6), “[...] as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de participação, mas também exigem competências de análise crítica para que os estudantes possam interpretar e produzir informações de maneira responsável”.

Para operacionalizar os termos “criatividade” e “qualidade do conteúdo”, adotamos critérios analíticos alinhados ao Currículo Paulista/BNCC e ao roteiro de análise:

- (i) aderência aos objetivos de Língua Portuguesa e às habilidades do código alfanumérico;
- (ii) clareza conceitual e aplicação contextualizada;
- (iii) uso multimodal/multissemiótico pertinente (áudio, vídeo, legendas, edição);

(iv) evidências de autoria e de depuração (registro de versões, correções, ‘erratas’);

(v) participação e colaboração do grupo.

Produções com alto escore nesses critérios convergiram com melhores indicadores de aprendizagem; baixa pontuação associou-se a estabilidade ou declínio.

Os achados qualitativos confirmam a pertinência do construcionismo (Papert) e da Espiral da Aprendizagem (Valente, 2005): quando os alunos constroem produtos com significado pessoal, explicitam ideias e registram o pensamento, tornando visíveis os processos de descrição-execução-reflexão-depuração; o erro é ressignificado como oportunidade de metacognição e de avanço conceitual. Na intervenção, a mediação docente operou como “agente de aprendizagem” (devolução de perguntas, feedback, formalização de conceitos) e o protagonismo discente sustentou práticas de multiletramentos (autoria, multimodalidade, circulação em plataformas).

A análise dos dados quantitativos reforça essa compreensão: mídias digitais com autoria, multimodalidade e ciclos explícitos de revisão (depuração) ampliaram engajamento e apropriação de conteúdos de Língua Portuguesa, especialmente em habilidades como coesão e conectores (EF08LP14A: 71% na API versus 26,6% nas AAP) e uso de conjunções (EF05LP07: 55,2% versus 40,8%). Em contrapartida, formatos tradicionais e explicações descontextualizadas produziram ganhos tímidos ou regressos pontuais, como na habilidade de descrição (EF06LP04A: 31% na API versus 53% nas AAP). Esses resultados evidenciam que a potência pedagógica não reside na tecnologia em si, mas no modo como ela é mobilizada, em diálogo com metodologias reflexivas e colaborativas.

As limitações do estudo — amostra única, condições técnicas restritas e baixa adesão inicial ao TCLE/TALE — são reconhecidas como aspectos que delimitam seu alcance, mas também fortalecem sua credibilidade ao indicar caminhos para pesquisas futuras, com amostras maiores, comparação entre turmas e mensurações de efeito mais robustas.

Por fim, reafirma-se que a integração das tecnologias digitais no currículo exige ações articuladas entre professores, gestores e formuladores de políticas públicas. A

adoção das TDIC deve ocorrer de forma consciente, planejada e pedagógica, garantindo que seu uso não se limite ao instrumental, mas se converta em prática formativa. Somente dessa forma será possível promover uma educação que prepare os alunos para os desafios de um mundo cada vez mais complexo e hiperconectado, exigente em competências críticas, criativas e comunicativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasil: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2024.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2024.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasil: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 nov. 2024.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20231122132216/tic_educacao_2022_livro_completo.pdf. Acesso em: 27 nov. 2025.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. Pesquisa TIC Educação 2019: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090444/tic_edu_2019_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 27 nov. 2025.

DEMO, Pedro. Pesquisa e informação qualitativa. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

FLAUZINO, Victor Hugo de Paula et al. As dificuldades da educação digital durante a pandemia de COVID-19. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 5-32, mar. 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/saude/educacao-digital>. Acesso em: 02 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. Educação bancária e educação libertadora. In: PATTO, Patto, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 61-77.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MACHADO, Silvia Cota; SOUZA, Amanda dos Santos Rêda de. esafios das escolas contemporâneas: impactos do letramento digital no processo de formação de estudantes da Geração Z. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade -LES**, v. 27, n. 53, p. 96-117, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3629/3516>. Acesso em: 28 nov. 2025.

MALTEMPI, Marcus Vinicius. Novas Tecnologias e Construção de Conhecimento: Reflexões e Perspectivas. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (CIBEM), 5., 2005, Porto, Portugal. **Anais [...]**, Porto: APM - Associação de Professores de Matemática de Portugal, 2005. P. 1-11. Disponível em: <http://www1.rc.unesp.br/igce/demac/maltempi/Publicacao/Maltempi-cibem.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2024.

MCCRINDLE, Mark. **The ABC of XYZ: understanding the global generations**. 3. ed. Bella Vista, 2014.

MERRIAM, Sharan B.; TISDELL, Elizabeth J. Qualitative Research: a guide to design and implementation. 4. ed. San Francisco, USA: John Wiley & Sons, 2016.

ONO, Arnaldo Turuo. **O processo de construção do conhecimento por meio das novas tecnologias no contexto da conexão sem fio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10223/1/Arnaldo%20Turuo%20Ono.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2024.

PEBSP.COM. Acesse os cadernos Aprender Sempre – Volume 01 – Ano 2022 – SEDUC-SP. Disponível em: <https://www.pebsp.com/acesse-os-cadernos-aprender-sempre-volume-01-ano-2022-seduc-sp/>. Acesso em: 28 nov. 2025.

SANTOS, Tatiane Castro dos. O "novo" para o ensino da língua portuguesa na década de 1980: a constituição da disciplina escolar português. **Letras & Letras**, Uberlândia, v.

29, n. 2, 2014. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25984> Acesso em: 20 dez. 2024.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo:**

Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. 2. ed. São Paulo: SE, 2011. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2025

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Currículo Paulista.** São Paulo: SEDUC-SP, 2019. Disponível em:

<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2024.

SÃO PAULO. **Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020.** Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado estadual. Diário Oficial do Estado de São Paulo: Imprensa Oficial, p. 1, 14 mar. 2020. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64862-13.03.2020.html>. Acesso em: 01 nov. 2024.

SÃO PAULO. **Resolução nº 45, de 20 de abril de 2020.** Dispõe sobre a realização e o registro de atividades escolares não presenciais pelas unidades escolares vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, durante o período de restrição das atividades presenciais devido à pandemia de COVID19. Diário Oficial do Estado de São Paulo: Imprensa Oficial, v. 130, n. 77, p. 1, 22 abr. 2020. Disponível em:

https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2020%2fsuplemento%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fabril%2f22%2fpag_0001_55efc2ab25044294b731cbd2ad1d928d.pdf&pagina=1&data=22/04/2020&caderno=Suplemento%20-%20Executivo%20l&paginaordenacao=100001. Acesso em: 01 nov. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Paulista.** São Paulo: SEDUC, 2023. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf. Acesso em: 02 nov. 2024.

SILVEIRA, José de Anchieta. Construcionismo e inovação pedagógica: uma visão crítica das concepções de Papert sobre o uso da tecnologia computacional na aprendizagem da criança. **Revista Themis**, Fortaleza, v. 10, p. 119–138, maio 2016. Disponível em: <http://revistathemis.tjce.jus.br/index.php/THEMIS/article/view/87>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SOUZA, Aurea Celeste Pires de; ALCARÁ, Adriana Rosecler. Competência em informação e as diferentes gerações. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e**

Documentação, São Paulo, v. 17, n. esp. V Seminário de Competência em Informação, p. 01-20, 2021. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1658>. Acesso em: 02 nov. 2024.

SURVEYMONKEY. **Nuvem de palavras**. Disponível em: <https://help.surveymonkey.com/pt-br/surveymonkey/analyze/word-cloud/>. Acesso em: 2 nov. 2024.

VALENTE, José Armando. **A espiral da espiral de aprendizagem**: processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. 2005. Tese (Livre Docência) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/857072>. Acesso em: 02 dez. 2024.

VALENTE, José Armando. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. In: VALENTE, José Armando; FREIRE, Fernanda Maria Pereira; ARANTES, Flávia Linhalis (Orgs). **Tecnologia e Educação**: passado presente e o que está por vir. Campinas: Unicamp/NIED. 2018. p. 17-41. Disponível em: <https://odisseu.nied.unicamp.br/wp-content/uploads/2018/11/Livro-NIED-2018-final.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2024.

HISTÓRICO

Submetido: 03 de Mar. de 2025.

Aprovado: 07 de Dez. de 2025.

Publicado: 26 de Jan. de 2026.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

CANO, L. F.; FÜRKOTTER, M. *Mídias Digitais na Construção de Conhecimento em Língua Portuguesa*. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 30, n.62, 2026, eISSN:2526-8449.