

UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO - PROPEPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGPE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA

PAULA RIBEIRO CARVALHO LIMA

**USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DE TEXTOS
NARRATIVOS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS**

UBERLÂNDIA - MG

2025

PAULA RIBEIRO CARVALHO LIMA

**USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DE TEXTOS
NARRATIVOS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE): Mestrado Profissional em Formação Docente para a Educação Básica, da Universidade de Uberaba (UNIUBE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Formação Docente para a Educação Básica.

Linha de pesquisa: Práticas docentes na Educação Básica

Orientador: Prof. Dr. Henrique Campos Freitas

UBERLÂNDIA - MG

2025

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

- L628u Lima, Paula Ribeiro Carvalho.
Uso de recursos tecnológicos na construção de textos narrativos no 6º ano
ensino fundamental – anos finais / Paula Ribeiro Carvalho Lima. – Uberlândia
(MG), 2025.
159 f. : il., color.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-
Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Práticas Docentes na
Educação Básica.
Orientador: Prof. Dr. Henrique Campos Freitas.
Inclui produto educacional.
1. Tecnologia educacional. 2. Educação – Tecnologia. 3. Textos. 4. Escrita. 5.
Internet na educação. I. Freitas, Henrique Campos. II. Universidade de Uberaba.
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.

CDD 371.33

Tatiane da Silva Viana – Bibliotecária – CRB-6/3171

PAULA RIBEIRO CARVALHO LIMA

USO DE RECURSOS
TECNOLÓGICOS NA
CONSTRUÇÃO DE TEXTOS
NARRATIVOS NO 6º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS
FINAIS

Dissertação/Produto apresentada ao
Programa de Pós – Graduação
Profissional em Educação – Mestrado e
Doutorado da Universidade de Uberaba,
como requisito final para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Aprovado em 08/10/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 HENRIQUE CAMPOS FREITAS
Data: 08/10/2025 15:34:11-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof. Dr. Henrique Campos Freitas
(Orientador)
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Documento assinado digitalmente
 ANA AMÉLIA CALAZANS DA ROSA
Data: 08/10/2025 16:22:45-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Ana Amélia Calazans da
Rosa
Universidade Federal do Triângulo
Mineiro – UFTM

Documento assinado digitalmente
 STÊNIO SOUZA MARQUES
Data: 20/10/2025 8:04:56-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof. Dr. Stênio Souza Marques
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Trabalho desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, nos termos da Resolução SEE No 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa e a conclusão do mestrado foram possíveis graças ao apoio, incentivo e colaboração de muitas pessoas, às quais expresso minha profunda gratidão.

A Deus, por ter sustentado meu caminho com força e sabedoria e à Nossa Senhora por suas bênçãos e proteção.

A todos os meus familiares, pelo apoio incondicional, compreensão e amor em todos os momentos. Especialmente, ao meu marido, José Vicente de Almeida Lima (Vica), pela dedicação, incentivo e perseverança nos momentos mais desafiadores.

Ao meu filho Paulo Henrique Carvalho Lima, agradeço profundamente pelo carinho, paciência e apoio contínuo. Aos meus filhos, Carmen Carvalho Lima, José Vicente de Almeida Lima Júnior que me fortaleceram e motivaram em cada etapa deste percurso. A minha nora Bruna Teodoro Lima e aos meus amados netos: Bento Teodoro Lima e Benício Teodoro Lima, pelo carinho e incentivo nessa caminhada.

À minha mãe, Maria Lúcia Ribeiro Carvalho, exemplo de força e generosidade, e aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos, por suas palavras de incentivo e acolhimento em todos os instantes dessa jornada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Henrique Campos Freitas, pela orientação generosa, pelo rigor acadêmico e pela escuta atenta em todas as etapas desta jornada. Sua confiança e dedicação foram fundamentais para meu crescimento pessoal e profissional.

Ao Governo do Estado de Minas Gerais, pela iniciativa e financiamento do Projeto Trilhas da Educação, que possibilitou a realização deste mestrado profissional.

Ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE): Mestrado Profissional em Formação Docente para a Educação Básica, da Universidade de Uberaba (UNIUBE), pela oportunidade de formação e pelos valiosos aprendizados compartilhados ao longo do curso.

Aos professores e professoras do programa, pelas contribuições teóricas e metodológicas que enriqueceram minha formação acadêmica.

Aos colegas da turma e do grupo de pesquisa, pelo diálogo constante, pelas trocas inspiradoras e pela parceria ao longo do percurso.

A minha amiga e conselheira, Maria de Fatima Dias Araújo, por me ajudar no decorrer desta pesquisa. E, Yara Franco Borges Rodovalho, pelas dicas e ajuda em todos os momentos.

À Escola Estadual Governador Israel Pinheiro, parceira da pesquisa, à equipe pedagógica, colegas e, especialmente, aos estudantes do 6º ano, que participaram com entusiasmo e autenticidade da proposta pedagógica, tornando este trabalho possível e significativo.

À Escola Municipal Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva, e toda a equipe gestora e das minhas colegas, que tanto me ajudaram nos momentos de sufoco e correria.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa, o meu sincero muito obrigada.

*“Entre teclas, vozes e ideias compartilhadas...
os alunos escreveram não apenas contos...
escreveram a si mesmos, em parceria.
Cada parágrafo nascia da escuta...
cada personagem carregava um pedaço de vivências deles...
e cada página virava espaço de encontro, de autoria e de afeto.
Assim, entre o digital e o humano...
floresceu a palavra construída com o outro”.*

Paula R. C. Lima

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1: sequência didática elaborada.....	76
Quadro 2: distribuição dos alunos por grupo	91
Quadro 3: ficha de autoavaliação da produção do conto maravilhoso.....	95
Quadro 4: cronograma das Sessões Colaborativas.....	102
Quadro 5: aspectos analisados da narrativa.....	105
Quadro 6: grade de correção dos contos maravilhosos.....	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: ícones da barra de ferramentas do Google Docs	72
Figura 2: sequência didática a partir da teoria de Dolz, Noverraz e Schneuwly.....	75
Figura 3: representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.....	80
Figura 4: atitudes do pesquisador na pesquisa-ação.....	83
Figura 5: formação dos grupos e apresentação do projeto e do TALE e TCLE	89
Figura 6: Produção inicial dos grupos	90
Figura 7: produção inicial dos grupos compostos por quatro partícipes.....	90
Figura 8: ida à biblioteca e apresentação dos elementos da narrativa.....	92
Figura 9: apresentação do vídeo “Rumpelstiltskin”	92
Figura 10:: apresentação do vídeo “Aladim e a Lâmpada Maravilhosa”	93
Figura 11: apresentação do vídeo “A Bela e a Fera”	93
Figura 12: início da produção inicial do conto maravilhoso, escrita colaborativa.....	94
Figura 13: análise e autoavaliação do conto produzido	95
Figura 14: exemplo de utilização da plataforma pelos alunos	97
Figura 15: exemplo de utilização do Google Docs na divisão dos grupos	98
Figura 16: uso do Google Docs no laboratório de informática.....	99
Figura 17: 8º encontro com o início da narrativa digital no Google Docs, escrita colaborativa.	100
Figura 18: relato de aluno sobre a produção do conto	111
Figura 19: relato de aluno sobre a produção do conto	112
Figura 20: depoimento do A11, do G8- Black Purple.....	113
Figura 21: depoimento de A10.....	114
Figura 22: depoimento de A5.....	114
Figura 23: outro depoimento do(a) aluno(a) A5	115
Figura 24: reflexão final grupo 9	118
Figura 25: reflexão final grupo 6	118
Figura 26: :sugestão de melhoria proposta pelo grupo 7	118
Figura 27: pontos levantados por A1	120
Figura 28: conto maravilhoso “O filho de Aladdin”	123
Figura 29: histórico de correções do conto	123
Figura 30: melhorias na organização sequencial do conto “Branca de neve”.....	124
Figura 31: melhorias na organização sequencial do conto “Branca de neve”.....	124
Figura 32: edições no texto “A princesa flora”	125
Figura 33: edições no texto “A princesa flora”	126
Figura 34: edições no texto “A princesa flora”	127

Figura 35: opinião de A14.....	128
Figura 36: opinião de A31	128
Figura 37: opinião de A26	128
Figura 38: opinião de A25.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Currículo Básico Comum
EC	Escrita Colaborativa
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GNL	Grupo de Nova Londres (<i>New London Group</i>)
LOED	Laboratório de Observação e Estudos Descritivos
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNIUBE	Universidade de Uberaba

RESUMO

A dissertação de mestrado intitulada “Uso de Recursos Tecnológicos na Construção de Textos Narrativos no 6º ano do ensino fundamental - anos finais” tratou da inserção das tecnologias na educação, com o objetivo de promover a construção de textos narrativos no desenvolvimento das habilidades linguísticas. Este estudo inseriu-se no Programa de Pós-Graduação em Profissional em Educação (PPGPE) – Mestrado Profissional em Formação Docente para a educação básica, da Universidade de Uberaba, Linha de Pesquisa: Práticas docentes na Educação Básica. O trabalho teve como objetivo geral compreender o uso e os impactos dos recursos tecnológicos para a construção de textos narrativos no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos do 6º ano do ensino fundamental - anos finais. A problematização partiu dos questionamentos: como os recursos tecnológicos poderiam promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos do 6º ano do ensino fundamental - anos finais na produção de textos narrativos? Como a escrita colaborativa poderia impactar o desenvolvimento das competências linguísticas e sociais dos estudantes da Educação Básica? Como se deu a aplicação dos recursos tecnológicos na construção de textos narrativos no ensino fundamental - anos finais? Como trabalhar o conto maravilhoso, enquanto gênero literário, na construção da criatividade, imaginação e habilidades de expressão dos alunos do 6º ano do ensino fundamental - anos finais? A metodologia constituiu-se da pesquisa bibliográfica, em uma abordagem qualitativa, baseada em leituras diversas, incluindo revistas, artigos, dissertações e teses; como se trata de uma pesquisa social aplicada, de natureza qualitativa, adotou-se o método pesquisa-ação, com embasamento teórico nos autores, Bakhtin (1997) e Coelho (2000). A pesquisa de campo foi realizada na Escola Estadual Governador Israel Pinheiro, na cidade de Ituiutaba-MG, com uma turma do 6º ano do ensino fundamental - anos finais. A fundamentação teórica da investigação baseou-se em autores do próprio campo da tecnologia e da educação, dentre os quais se destacam: Alonso (2003), Barbeto (2023), Fardo (2013), Geraldi (1999), Limas (2023), Marques *et al.* (2021), Peixoto e Araújo (2012), Silva (2020) e Vieira (2003), entre outros. Os resultados apontaram para novas possibilidades, estratégias e apontamentos teóricos que puderam complementar as ações interventivas, proporcionando a obtenção de resultados ainda mais notáveis, que se pode afirmar que o uso das tecnologias digitais como recurso pedagógico como a escrita compartilhada no *Google Docs*, na construção de novos caminhos para o processo ensino-aprendizagem. Como parte deste estudo, foi elaborado um Produto Educacional (PE) no formato de e-book, no qual foram reunidas as sequências didáticas aplicadas e uma seleção dos textos narrativos produzidos pelos alunos. Esse material foi concebido como um recurso pedagógico acessível, capaz de auxiliar educadores na implementação de práticas inovadoras.

Palavras-chave: Recursos Tecnológicos. Textos Narrativos. Escrita Colaborativa. Conto Maravilhoso.

ABSTRACT

The master's thesis entitled "Use of technological resources in the construction of narrative texts in the 6th grade of elementary school" dealt with the insertion of technologies in education, with the aim of promoting the construction of narrative texts in the development of language skills. This study was part of the Pos-Graduate Program Professional in Education (PPGPE) - Professional Master's Degree in Teacher Training for Basic Education, at the University of Uberaba, Research Line: Teaching Practices in Basic Education. The overall objective of the study was to understand the use and impact of technological resources for the construction of narrative texts in the development of language skills of 6th grade elementary school students - final years. The problem statement was based on the following questions: How could technological resources promote the development of language skills of 6th grade elementary school students in the production of narrative texts? How could collaborative writing impact the development of the linguistic and social skills of students in Basic Education? How were technological resources applied in the construction of narrative texts in elementary school - final years? How can fairy tale, as a literary genre, be used to develop the creativity, imagination, and expression skills of 6th grade elementary school students? The methodology consisted of bibliographic research, using a qualitative approach based on various readings, including magazines, articles, dissertations, and theses. As this applied social research of a qualitative nature, the action research method was adopted, with a theoretical basis in the works of Bakhtin (1997) and Coelho (2000). The field research was conducted at the Governador Israel Pinheiro State School, in the city of Ituiutaba-MG, with a class of 6th grade elementary school students. The theoretical basis of the investigation was based on authors from the field of technology and education, among which the following stand out: Alonso (2003), Barbeto (2023), Fardo (2013), Geraldi (1999), Limas (2023), Marques et al. (2021), Peixoto and Araújo (2012), Silva (2020), and Vieira (2003), among others. The results pointed to new possibilities, strategies, and theoretical notes that could complement the intervention actions, providing even more remarkable results, which can be said to be the use of digital technologies as a pedagogical resource, such as shared writing in Google Docs, in the construction of new paths for the teaching-learning process. As part of this study, an Educational Product (EP) was developed in e-book format, which brought together the teaching sequences applied and a selection of narrative texts produced by the students. This material was designed as an accessible pedagogical resource, capable of assisting educators in the implementation of innovative practices.

Keywords: Technological Resources. Narrative Texts. Collaborative Writing. Wonderful Tale.

SUMÁRIO

RESUMO.....	xi
ABSTRACT	xii
MEMORIAL.....	16
INTRODUÇÃO	17
1 A INSERÇÃO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: O USO E OS IMPACTOS DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS	24
1.1 O desenvolvimento das novas tecnologias digitais e a educação	26
1.2 Metodologias ativas na educação e a integração com a tecnologia digital	31
1.3 A leitura: um processo de interação entre o leitor e o texto	35
2 MULTILETRAMENTOS E NOVOS LETRAMENTOS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS.....	39
2.1 Origem e contexto histórico da Pedagogia dos Multiletramentos	39
2.2 Fundamentos teóricos dos Multiletramentos.....	40
2.2.1 Movimentos pedagógicos e processos do conhecimento	41
2.3 Multiletramentos e novos letramentos: aproximações e especificidades.....	42
2.4 Implicações educacionais e desafios para a formação docente	43
3 A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	46
3.1 A construção de textos narrativos digitais no desenvolvimento das habilidades linguísticas no ensino fundamental - anos finais.....	47
3.2 As narrativas digitais como novas estratégias de ensino	49
3.3 A escrita colaborativa e as bases teóricas.....	52
3.4 O desenvolvimento das novas tecnologias digitais: ferramentas e estratégias para a escrita colaborativa.....	54
3.5 A prática da escrita colaborativa em textos narrativos digitais no contexto educativo no ensino fundamental - anos finais.....	59
3.6 Gênero textual: conto maravilhoso.....	61
4 A PROPOSTA DIDÁTICA CENTRADA NA PRODUÇÃO COLABORATIVA DE UM TEXTO NARRATIVO: A PLATAFORMA <i>GOOGLE DOCS</i>	69
4.1 As ferramentas digitais como recursos pedagógicos para o ensino: o <i>Google Documentos</i>	70
4.1.1 <i>Google Docs</i>	70
4.2 A sequência didática e a sequência digital no processo de produção em sala de aula	74
5 METODOLOGIA	78
5.1 Pesquisa-ação e o professor pesquisador.....	79
5.1.1 Pesquisa-ação	79
5.1.2 Professor pesquisador	83
5.2 O contexto de pesquisa.....	85
5.3 As atividades desenvolvidas para geração de dados	87
5.3.1 Os encontros presenciais	87
5.3.2 1ª Etapa: produção inicial da narrativa	91

5.3.3	2ª Etapa: da narrativa à narrativa digital.....	99
5.3.4	3ª Etapa: Análise final da narrativa digital	100
6	ANÁLISE DOS DADOS	102
6.1	Categorias de análise	102
6.2	Análise da produção inicial: escrita colaborativa em sala de aula	107
6.2.1	A produção inicial dos textos narrativos: escrita colaborativa como prática formativa	109
6.2.2	Autoavaliação: reflexão e metacognição	116
	Fonte: dados da pesquisa	118
	Fonte: dados da pesquisa	120
7	PRODUTO EDUCACIONAL.....	132
8	CONCLUSÕES	135
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
	ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	148
	ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	155
	ANEXO C: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	157

MEMORIAL

É com grande emoção e profundo sentimento de gratidão que me apresento hoje para partilhar um pouco da minha trajetória que culmina na defesa desta dissertação de mestrado. O caminho até aqui foi trilhado com dedicação, persistência e amor à educação, valores que me acompanham desde a infância até à minha prática docente atual.

Este trabalho é mais do que um requisito acadêmico: é o reflexo de uma vida inteira dedicada ao magistério e à formação de crianças e jovens. A minha história, contada com sensibilidade no Memorial Acadêmico, revela uma caminhada marcada por conquistas, desafios e, acima de tudo, pelo compromisso com a transformação social através da educação.

Desde os primeiros passos na “Escola Infantil Pituchinha” até à minha atuação como Especialista em Educação na rede pública, sempre acreditei na potência da escola como espaço de construção de conhecimento e cidadania. Ao longo desta jornada, busquei constantemente aperfeiçoar-me, enfrentando com coragem cada mudança e desafio. A dissertação que hoje apresento é fruto deste percurso: um processo investigativo que alia teoria e prática, e que foi nutrido pelas experiências reais do chão da escola.

A escolha pelo Mestrado Profissional em Educação, na Universidade de Uberaba-UNIUBE representou a realização de um sonho antigo e a oportunidade de sistematizar o saber construído, ao longo de décadas de atuação. Sob orientação do professor Dr. Henrique Campos Freitas, desenvolvi um estudo que se propõe a contribuir com a prática educativa, focando em caminhos possíveis para uma educação mais crítica, ética e sensível às realidades escolares.

Neste momento de apresentação, mais do que defender um trabalho, celebro a minha trajetória, os mestres que me inspiraram, os alunos que me ensinaram e minha família, pilar essencial em toda esta construção. Convido todos a partilhar comigo este momento de realização, que é também de renovação do compromisso com a educação pública de qualidade.

INTRODUÇÃO

Esta dissertação, intitulada “Uso de recursos tecnológicos na construção de textos narrativos no 6º ano do ensino fundamental – anos finais”, está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (Mestrado e Doutorado) – Mestrado Profissional em Formação Docente para a Educação Básica, da Universidade de Uberaba (Uniube).

O trabalho propôs uma reflexão sobre a integração da tecnologia à educação, com o objetivo de analisar o uso de recursos tecnológicos na construção de textos narrativos. Ainda, a pesquisa enfatizou a importância desses recursos no processo de consolidação das competências e das habilidades leitoras e escritoras dos estudantes do 6º ano do ensino fundamental - anos finais, contribuiu para uma aprendizagem mais significativa e conectada com as práticas sociais de linguagem.

Nesse contexto, observou-se a potencialidade do uso da tecnologia como recurso didático na prática pedagógica, contribuindo para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, o aluno passou a ser compreendido como construtor do próprio conhecimento, enquanto o professor atuou como mediador entre o estudante, os recursos tecnológicos e o saber (Peixoto e Araújo, 2012).

Nessa perspectiva, as mudanças educacionais vêm transformando as práticas pedagógicas, porque, por diferentes fatores (globalização, midiaticização, por exemplo), os recursos tecnológicos foram ganhando espaço, embora o método tradicional ainda se faça presente. De acordo com Drucker (1993, p. 153), “a tecnologia será importante, mas principalmente porque irá nos forçar a fazer coisas novas, e não porque irá permitir que façamos melhor que as coisas velhas”.

Ao tratar do uso da tecnologia na educação percebeu-se uma grande movimentação dos profissionais da educação a fim de se aprimorarem para se adequarem aos novos paradigmas e fazer uso de diferentes estratégias pedagógicas que, em sua variedade, puderam englobar a gamificação, em que os alunos da Educação Básica se mostraram mais interessados e criativos, assim aprenderam de forma autônoma e participativa (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

Diante desse contexto, foi possível perceber que as mudanças educacionais, ocorridas nas últimas décadas, transformaram as práticas educativas. O mundo buscou adaptá-las às novas gerações, especialmente na era digital, marcada pela presença constante de recursos como *smartphones*, *tablets*, computadores, aplicativos, *softwares* que passaram a fazer parte do

cotidiano. Nesse contexto, a inserção da tecnologia chegou às escolas com o objetivo de promover uma educação transformadora (Silva, 2020).

A integração de tecnologias digitais no ensino básico envolveu uma série de desafios relacionados, tanto à infraestrutura quanto à formação docente. Segundo Kenski (2012), a apropriação das tecnologias no contexto educacional demandou não apenas o acesso aos dispositivos, mas também a capacitação dos profissionais da educação para o uso pedagógico desses recursos. No contexto das escolas públicas, aspectos como a limitação orçamentária e a desigualdade de acesso, por parte dos estudantes, puderam dificultar a adoção eficaz das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

No Brasil, as políticas públicas desempenharam um papel central nesse processo, ao estabelecer diretrizes que buscaram promover práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surgiu como uma referência importante para orientar o uso reflexivo e inovador das tecnologias no ambiente escolar, preparando os alunos para as demandas de um mundo em constante transformação.

Desse modo, sentiu-se a necessidade de aprofundar conhecimentos sobre a prática pedagógica aliada à tecnologia na Educação Básica, viabilizando a investigação do desenvolvimento da pesquisa. Assim, o estudo partiu dos seguintes questionamentos: Como os recursos tecnológicos podem promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos do 6º ano do ensino fundamental - anos finais na produção de textos narrativos? Como a escrita colaborativa impactou o desenvolvimento das competências linguísticas e sociais dos estudantes da Educação Básica? Como se deu a aplicação dos recursos tecnológicos na construção de textos narrativos no ensino fundamental - anos finais? Como trabalhar o conto maravilhoso como gênero literário na construção da criatividade, imaginação e habilidades de expressão dos alunos do 6º ano do ensino fundamental - anos finais?

Diante da temática, a pesquisa teve como objetivo geral compreender o uso e os impactos dos recursos tecnológicos para a construção de textos narrativos no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos do 6º ano do ensino fundamental - anos finais.

Como objetivos específicos, o trabalho concentrou-se em aprimorar as habilidades de escrita e de criatividade dos alunos do 6º ano por meio da utilização de recursos tecnológicos na produção de textos narrativos; desenvolver e aplicar uma proposta didática centrada na produção colaborativa de um texto narrativo, utilizando a plataforma *Google Docs*; elaborar sequências didáticas que integrassem, de forma eficaz, o uso de recursos tecnológicos na criação, na revisão e na análise de textos narrativos, visando o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos; realizar uma revisão sistemática da literatura, utilizando fontes

confiáveis, como os repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para identificar estudos relevantes sobre a utilização de recursos tecnológicos na construção de textos narrativos no ensino fundamental - anos finais; desenvolver um produto educacional que apresente as sequências didáticas utilizadas, além dos textos produzidos pelos alunos em forma de *e-book*.

A escolha por investigar o conto maravilhoso como gênero literário no desenvolvimento da criatividade, da imaginação e das habilidades de expressão dos alunos do 6º ano do ensino fundamental - anos finais justificou-se pela relevância pedagógica e formativa que esse tipo de narrativa pode assumir no contexto da Educação Básica. O conto maravilhoso, ao trazer elementos fantásticos, simbólicos e arquetípicos, dialogou com o universo imaginativo da criança e do adolescente, possibilitando múltiplas interpretações e incentivando o pensamento criativo, aspectos fundamentais para a formação leitora e para o desenvolvimento da linguagem escrita e oral.

De acordo com Coelho (2000), a literatura infantojuvenil, especialmente os contos de tradição oral e os contos de fadas, frequentemente classificados como contos maravilhosos, exerce papel significativo na construção do imaginário infantil e contribui para a formação do sujeito leitor ao oferecer experiências estéticas e simbólicas que vão além do mundo concreto. Nesse sentido, o trabalho com esse gênero literário no ambiente escolar pudera favorecer não apenas a ampliação do repertório cultural dos estudantes, mas também o fortalecimento de competências linguísticas e socioemocionais, como a empatia, a resolução de conflitos e o senso crítico.

A justificativa também se ancorou na vivência profissional da autora, como professora de Língua Portuguesa, no ensino fundamental - anos finais, o que proporcionou um olhar atento às práticas pedagógicas que efetivamente engajaram os alunos na aprendizagem. Observou-se, na prática docente, que os alunos responderam de forma mais significativa a atividades que envolvem narrativas literárias, especialmente quando são convidados a participar ativamente da leitura, reescrita e reinvenção de histórias. Tais atividades, quando bem planejadas, permitem que os estudantes expressem suas ideias, criem enredos próprios e se apropriem da linguagem com mais autonomia.

Além disso, a inserção de recursos tecnológicos nesse processo mostrou uma estratégia relevante para potencializar o interesse e a participação dos alunos. Conforme aponta Santaella (2013), os ambientes digitais promovem novas formas de ler, escrever e interagir com os textos, exigindo que a escola ressignifique suas práticas para acompanhar as transformações

socioculturais do século XXI. O uso de ferramentas digitais, como editores de texto, aplicativos de criação de histórias e plataformas interativas, puderam ampliar as possibilidades de expressão dos alunos e tornar o ensino da literatura mais dinâmico e significativo.

Assim, a proposta deste trabalho se justificou não apenas por seu valor literário e educacional, mas também por sua pertinência diante dos desafios contemporâneos da educação, que exigiram práticas pedagógicas mais criativas, inclusivas e conectadas com as realidades e interesses dos alunos. Ao focarem no conto maravilhoso, como eixo estruturante das atividades pedagógicas, buscou-se contribuir para a construção de um ensino de Língua Portuguesa mais sensível à dimensão estética da linguagem e mais comprometido com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Ao tratar do uso da tecnologia na educação há uma grande movimentação dos profissionais da área, no sentido de buscar conhecimentos sobre as ferramentas digitais como recursos didáticos para sua atuação, pois se sentem despreparados somente por sua formação inicial, quando o momento atual exige a adequação dos/as docentes aos novos paradigmas e a promover um ambiente adequado à aprendizagem colaborativa, promovendo meios de interação e de comunicação.

Nessa perspectiva, os motivos que levaram a autora à escolha desta pesquisa aplicada na Escola Estadual “Governador Israel Pinheiro”, na cidade de Ituiutaba-MG, deve-se às práticas exitosas, como professora de Língua Portuguesa e Redação, nas escolas da rede pública de Ituiutaba, fazendo questão de participar com os alunos de todas as oportunidades que surgiram, dentre elas as Olimpíadas de Língua Portuguesa, com uma participação efetiva, na Categoria Poesia, classificados na categoria Bronze, em Belo Horizonte, tornando finalista, e em Brasília, na final, condecorados na Categoria Prata.

Enquanto metodologia, este trabalho partiu do pressuposto da pesquisa bibliográfica, e de uma pesquisa-ação (Severino, 2013). Nesse caminho, o método significa o caminho para chegar a um fim e, a metodologia é o estudo do método. Deste modo, Tartuce (2006, p. 5) explicita que:

O conhecimento científico é produzido pela investigação científica, através de seus métodos. Resultante do aprimoramento do senso comum, o conhecimento científico tem sua origem nos seus procedimentos de verificação baseados na metodologia científica. É um conhecimento objetivo, metódico, passível de demonstração e comprovação. O método científico permite a elaboração conceitual da realidade que se deseja verdadeira e impessoal, passível de ser submetida a testes de falseabilidade. Contudo, o conhecimento científico apresenta um caráter provisório, uma vez que pode ser continuamente testado, enriquecido reformulado. Para que tal possa acontecer, deve ser de domínio público.

A citação de Tartuce (2006) contribuiu significativamente para fundamentar a escolha metodológica deste trabalho, por destacar a natureza e os critérios que caracterizam o conhecimento científico. Ao afirmar que o conhecimento científico é um aprimoramento do senso comum e se baseia em procedimentos verificáveis e sistemáticos, Tartuce (2006) reforçou a importância de uma abordagem metódica e fundamentada para a construção de saberes válidos e compartilháveis. Isso se alinhou diretamente à proposta desta pesquisa, que combinou a pesquisa bibliográfica, com o objetivo de sustentar teoricamente os conceitos discutidos, e a pesquisa-ação, voltada para a intervenção na prática pedagógica e sua posterior reflexão.

Já para Thiollent (2008, p. 14):

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

Seguindo esse pensamento, Thiollent (2008) reforçou o compromisso ético e social da pesquisa educacional. Os resultados deste estudo, portanto, buscaram não apenas contribuir para o campo acadêmico, mas também oferecer subsídios práticos e replicáveis a outros docentes que enfrentaram desafios semelhantes no processo de ensino e de aprendizagem, especialmente no trabalho com o gênero conto maravilhoso, como instrumento de desenvolvimento da criatividade e da expressão dos alunos do ensino fundamental - anos finais. Vale dizer que a pesquisa¹ foi desenvolvida na Escola Estadual “Governador Israel Pinheiro”, na cidade de Ituiutaba-MG, e os participantes da pesquisa foram os alunos de uma turma do 6º ano do ensino fundamental - anos finais, no ano de 2025.

A fundamentação teórica da investigação embasou em autores do próprio campo da tecnologia e da educação, dentre os quais destacaram: Alonso (2003), Barbeta (2023), Fardo (2013), Geraldi (1999), Limas (2023), Marques *et al.* (2021), Peixoto e Araújo (2012), Silva (2020), Rojo (2015) e Vieira (2003) dentre outros. Esses estudos foram o alicerce para compreender o uso de recursos tecnológicos, da escrita colaborativa em produção de textos narrativos, da sequência didática, dos desafios, das dificuldades e, em especial, das habilidades e das competências apresentadas no desenvolvimento da prática pedagógica proposta para alcançar por meio de uma experiência inovadora e exitosa, diante da fragilidade da comunidade escolar.

¹ O trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Uberaba, sob CAAE: 85998024.5.0000.5145, e do Parecer: 7.555.853.

Este trabalho apoiou-se, ainda, na elaboração de sequências didáticas, conforme proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com o objetivo de orientar a produção de textos narrativos pelos alunos e integrar o uso de tecnologias digitais ao processo de ensino. A proposta culminou na criação de um *e-book* como recurso metodológico, que será disponibilizado à comunidade escolar e acadêmica.

Tal material pretende contribuir para a renovação das práticas pedagógicas, por meio da utilização de plataformas digitais como *Google Docs*, promovendo o uso pedagógico de ferramentas tecnológicas acessíveis e colaborativas. A intenção foi oferecer aos docentes uma proposta concreta que articule o trabalho com gêneros literários à exploração de recursos digitais, favorecendo novas possibilidades metodológicas no contexto da sala de aula e potencializando o processo de ensino e aprendizagem.

Posteriormente, a análise dos dados aconteceu por meio da coleta de dados relevantes para cada um dos itens mencionados, incluindo as pesquisas, os estudos acadêmicos, por meio da revisão bibliográfica; organização dos dados coletados, de forma apropriada, em forma de tabela; análise qualitativa identificando as proximidades e distanciamentos dos estudos teóricos com os estudos científicos coletados; elaboração das sequências didáticas aplicadas em sala de aula, a partir das habilidades previstas na BNCC; elaboração de um instrumento para diagnosticar as dificuldades de compreensão do texto narrativo; realização de atividades para construção do texto coletivamente; correções em conjunto; elaboração dos *e-books*; aplicação do instrumento para identificar se as habilidades previstas foram atingidas; discussão do que foi analisado/produzido, associando teoria e resultados.

Para a análise desse processo, adotou-se uma abordagem de coleta de dados múltipla, visando captar diferentes dimensões da experiência de aprendizagem. Foram utilizados o diário de bordo, no qual se registraram de forma sistemática as observações, impressões e acontecimentos relevantes durante as aulas; os registros da atuação do professor-pesquisador, que contemplaram anotações sobre interações, estratégias pedagógicas e respostas dos alunos; e uma ficha de autoavaliação, elaborada para estimular a reflexão individual dos estudantes acerca de seu próprio desempenho.

Além desses instrumentos formais, recorreu-se à escuta ativa, permitindo que as percepções, dúvidas e sugestões manifestadas espontaneamente pelos alunos durante as atividades fossem valorizadas como dados qualitativos, enriquecendo a compreensão sobre o impacto da proposta e sobre os processos de escrita colaborativa mediados por tecnologias.

Quanto à estrutura do estudo foi distribuída em quatro capítulos. O primeiro capítulo desta dissertação, intitulado “A inserção da tecnologia na educação: o uso e os impactos dos

recursos tecnológicos”, apresentou os pressupostos teóricos que fundamentaram essa pesquisa. Tratou-se da inserção da tecnologia na educação para compreender o uso e os impactos dos recursos tecnológicos com considerações sobre as novas tecnologias digitais, abordando a tecnologia e a educação, metodologias ativas na Educação Básica.

O segundo capítulo, denominado “Multiletramentos e novos letramentos: fundamentos teóricos e práticas educacionais”, partiu da origem e contexto histórico, discutiu os fundamentos teóricos da pedagogia dos multiletramentos e dos novos letramentos, e as implicações educacionais e desafios para a formação docente.

Dando sequência, o terceiro capítulo que recebeu o título de “A utilização de recursos tecnológicos na construção de textos narrativos no ensino fundamental - anos finais”, que objetivou apresentar as novas metodologias tecnológicas implementadas nas instituições de ensino, no ensino fundamental - anos finais, com ênfase para o ensino de Língua Portuguesa.

E, no quarto capítulo, intitulado A proposta didática centrada na produção colaborativa de um texto narrativo: a plataforma Google Docs apresentou as ferramentas digitais como recursos tecnológicos para o ensino, o *Google Documentos*, a sequência didática como uma estratégia de sistematização da gestão do conhecimento em sala de aula.

Em seguida, a *Metodologia*, teve como proposta de ensino o método de intervenção que foi aplicado na turma do 6º ano de ensino fundamental - anos finais, da Escola Estadual Governador Israel Pinheiro, dividido em encontros presenciais e etapas, o procedimento metodológico apresentou os dados coletados e a análise dos dados, o produto educacional, a discussão do que foi analisado e produzido, associando teoria e resultados.

Por fim, as considerações finais, nas quais foram discutidos os resultados obtidos a partir do desenvolvimento do trabalho como um todo, entendeu-se que os resultados apresentados não são absolutos, já que não se esgotaram os estudos e as ações com os objetivos propostos nesta pesquisa, pois novas possibilidades e apontamentos teóricos podem complementar ao proporcionar a obtenção de mais resultados dessa temática que não se esgotou aqui.

Dessa forma, a prática pedagógica foi proposta para redimensionar, de forma mais produtiva, tornando a tarefa de ensinar-aprender com os recursos digitais mais proveitosa, exitosa e prazerosa, tanto para o docente como para os discentes, abrangendo todos os atores envolvidos nessa prática, onde se evidenciaram as potencialidades resultantes da aplicação da proposta textual na construção de textos narrativos no ensino fundamental - anos finais, da educação básica, na rede pública estadual e municipal.

1 A INSERÇÃO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: O USO E OS IMPACTOS DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS

Este capítulo tem como objetivo contextualizar a relação entre tecnologia e educação, apresentando as metodologias ativas aplicadas no contexto escolar e discutindo diferentes abordagens sobre o uso e os impactos dos recursos tecnológicos na Educação Básica. Para isso, aborda as políticas públicas e educacionais voltadas à inserção da tecnologia nas práticas pedagógicas, bem como as mudanças e transformações que possibilitaram sua expansão para diversas áreas e departamentos escolares. Também são analisados os investimentos e recursos governamentais destinados a esse processo, como a implantação de laboratórios de informática em escolas públicas.

No que se refere às políticas públicas, essas desempenham um papel fundamental na organização e no desenvolvimento da sociedade, de forma geral, especialmente no contexto educacional. Desse modo, foram definidas como um conjunto de ações e decisões tomadas por governos e instituições educativas para abordar questões sociais, econômicas e ambientais, promovendo o bem-estar da população.

Nesse contexto, as políticas públicas educacionais assumiram um papel determinante, na medida em que estabeleceram marcos regulatórios e orientações que moldaram as práticas pedagógicas, promovendo transformações estruturantes, tais como a universalização do acesso à educação e a promoção de processos de aprendizagem que estimulam o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e autônomo (Freire, 1996).

Destaca-se, nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a organização curricular das escolas brasileiras. A BNCC propõe a consolidação das competências e das habilidades que incorporem, de forma crítica e criativa, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), reconhecendo a importância na formação de sujeitos aptos a interagir e transformar uma sociedade cada vez mais marcada pela fluidez das informações e pela intensificação dos processos de inovação (Castells, 2010).

Nesse sentido, as políticas públicas educacionais não se limitaram a definir diretrizes abstratas; ao contrário, viabilizaram a criação de ambientes escolares inovadores e inclusivos, alinhados aos princípios da equidade, qualidade social e à promoção da cidadania, conforme preconizado no Art. 206 da Constituição Federal de 1988 e reforçado no PNE (Brasil, 2024).

A importância da mediação das políticas públicas para a integração das tecnologias no âmbito escolar foi amplamente reconhecida na literatura especializada (Kenski, 2012; Moran, 2015), uma vez que tais políticas garantiram a inserção planejada e equitativa das inovações

tecnológicas, procurando evitar que o uso das TDICs reproduzisse ou amplificasse desigualdades educacionais preexistentes. Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2017, p. 66) explicita que “a educação deve promover o desenvolvimento de competências e habilidades que preparem os alunos para os desafios do século XXI, incluindo a utilização crítica e criativa das tecnologias digitais”.

Ademais, a BNCC enfatiza que “a educação deve ser um espaço de formação integral, que considere as especificidades e potencialidades de cada estudante” (Brasil, 2017, p. 54). Essa concepção está em consonância com a pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2008), que defende a necessidade de práticas pedagógicas que articulem as dimensões intelectual, afetiva e social do educando.

Diante disso, a presença ubíqua das tecnologias digitais no cotidiano contemporâneo, amplificada pela chamada “Sociedade em Rede” (Castells, 2010), impõe, à educação, novas demandas, especialmente no que se refere à reformulação das práticas pedagógicas e à necessidade de formação docente continuada, capaz de assegurar a construção de saberes atualizados e pertinentes (Imbernón, 2011).

Esse cenário evidenciou uma reconfiguração profunda na relação dos sujeitos com o conhecimento, exigindo das instituições escolares uma reorganização epistemológica, metodológica e institucional, que favoreça a autonomia, a criatividade e a cidadania digital, conforme defendido nos marcos teóricos da educação para a era digital (Prensky, 2010; Selwyn, 2011).

Nesta perspectiva, Vieira (2003, p. 53) explicitou que:

O conhecimento passou a ser a mola propulsora da sociedade moderna e o acesso à informação deixou de estar limitado ao professor ou à escola, ficando disponível de várias formas e em vários lugares. Esta sociedade passou a demandar que o aluno aprenda não só mais e melhor, haja vista o grau de possibilidade e especialização do conhecimento e das profissões, mas também constantemente e em um ritmo crescente.

Partindo desses pressupostos, foi necessário destacar que a construção de novos conhecimentos não se restringiu ao ambiente escolar, mas se ampliou por meio dos diversos meios de comunicação. Diante do ritmo acelerado das transformações sociais e tecnológicas, tornou-se indispensável a rápida adaptação.

Nesse contexto, o domínio do conhecimento foi essencial para a utilização eficiente dos recursos digitais. Assim, a educação adquiriu um caráter dinâmico, no qual o desenvolvimento de capacidades, competências e valores se tornaram uma prioridade central dos sistemas educativos (Vieira, 2003, p. 54).

1.1 O desenvolvimento das novas tecnologias digitais e a educação

Compreende-se que as mudanças no ensino e na aprendizagem demandaram metodologias inovadoras, impulsionadas pelas possibilidades de comunicação e expressão proporcionadas pela tecnologia. A linguagem passou a integrar recursos audiovisuais, orais e escritos, ampliando significativamente as formas de interação.

Nesse contexto, o professor assumiu um papel ativo na construção de práticas pedagógicas mediadas pela tecnologia, criando novas situações de aprendizagem que exigiram dos alunos a interação entre pares e o domínio de conhecimentos tecnológicos (Freitas, 2018).

Como salienta Vieira, Almeida e Alonso (2003, p. 19-20):

Incorporar as TICs na escola e na prática pedagógica não se restringe à formação dos professores. Envolve dirigentes escolares e seus colaboradores de modo a propiciar-lhes a compreensão sobre as contribuições dessas tecnologias à gestão escolar, ao processo de ensino e aprendizagem e à interrelação entre práticas técnico-administrativas e pedagógicas.

Nesse sentido, as mudanças e contribuições tecnológicas na educação envolveram toda a comunidade escolar, valorizando o conhecimento coletivo. A inserção da tecnologia nas concepções psicopedagógicas exigiu uma estrutura organizacional distinta do modelo tradicional e burocrático. Diante da diversidade que caracterizaram a escola contemporânea, suas funções em relação à sociedade se ampliaram, tornando-se mais complexas e abrangentes.

Nessa questão, recorreu-se novamente à fundamentação de Alonso (2003, p. 33), que explicitou as funções da escola na sociedade contemporânea, propondo:

Formar o cidadão, participante, ativo, consciente do social; formar o “ser humanizado”, o seu lado cognitivo, afetivo, social e moral, capaz de conviver com a diversidade (em todos os sentidos); propiciar o desenvolvimento de habilidades cognitivas para pesquisar, escolher, selecionar informações, criar, desenvolver ideias próprias, participar etc.; propiciar o desenvolvimento de capacidades, habilidades e atitudes, oferecendo ambientes de aprendizagem e oportunidades de vivência; preparar o aluno para ingressar no mundo do trabalho, propiciando o desenvolvimento de habilidades gerais, de competências amplas, compatíveis com a versatilidade, capacidade de ajustar-se a novas situações de trabalho.

Compreendeu-se que, para que a escola continue cumprindo essas novas funções, foi necessário enfrentar transformações estruturais e organizacionais. Ao mesmo tempo, a escola ganhou flexibilidade e coerência para alcançar as propostas educacionais planejadas. Nesse contexto, destacou-se o papel de toda a comunidade escolar que são pontos-chaves para atuar como mediadores, favorecendo uma aprendizagem de qualidade. O professor deixou de ser mero transmissor de conhecimento e passou a assumir o papel de mediador do saber,

mobilizador de energias, investigador e aprendiz junto aos alunos, descobrindo e potencializando talentos, bem como instigando a busca e a descoberta (Alonso, 2003, p. 33).

Nesse mundo de inovações, Vieira (2003, p. 55) acrescentou que a inserção das novas tecnologias promoveu mudanças que demandaram uma nova organização escolar, conforme destaca:

A implementação de transformações mais profundas na escola, que possibilitem uma melhor adequação às novas demandas sociais, proporcionando uma educação de qualidade, requer alteração na concepção de gestão das organizações escolares. Aquele modelo de gestão que utiliza processos mecânicos de decisão e repetição acrítica das velhas soluções terá de ser substituído por um novo modelo, mais dinâmico e flexível, que proporcione as adaptações necessárias decorrentes dos processos de aprendizagem individuais e coletivos de cada organização, com a rapidez desejável. Nesta nova forma de gestão a tecnologia apresenta-se como o sistema nervoso de um organismo/organização que aprende enquanto age e reflete, transmitindo informações e sensações de um órgão ao outro e armazenando os conteúdos mais relevantes, para que possam ser recuperados quando necessários.

Dessa forma, ressaltou-se a importância de compreender as transformações que ocorreram e continuam ocorrendo no mundo, na sociedade, na escola e, especialmente, no que se refere às tecnologias, visto que também se alteram as demandas e exigências do mercado de trabalho, cada vez mais voltado à busca de profissionais capazes e atualizados.

Como afirma Geraldi (1999, p. 9), a tecnologia, “dentro da sala de aula, agrega valores educacionais além de trazer mais conhecimento e interatividade”. Contudo, para a melhoria da qualidade do ensino, segundo Valente (1999, p. 9), tornou-se necessária a formação e qualificação dos (as) professores (as):

A introdução da Informática na Educação, segundo a proposta de mudança pedagógica, como consta no programa brasileiro, exige uma formação bastante ampla e profunda dos educadores. Não se trata de criar condições para o professor simplesmente dominar o computador ou o software, mas, sim, auxiliá-lo a desenvolver conhecimento sobre o próprio conteúdo e sobre como o computador pode ser integrado no desenvolvimento desse conteúdo. Mais uma vez, a questão do professor mostra-se de fundamental importância no processo de introdução da informática na Educação, exigindo soluções inovadoras e novas abordagens que fundamentem os cursos de formação.

Nesse contexto, compreende que a formação de professores, ao contribuir para inovações teóricas, promoveu uma ressignificação da prática pedagógica. As transformações decorrentes dos avanços tecnológicos convidam a repensar a utilização dos recursos tecnológicos tanto como ferramentas quanto como formas de aprendizagem (Silva, 2020).

Ao se referirem ao computador como recurso didático-pedagógico, Peixoto e Araújo (2012, p. 257) afirmaram que “o computador é tomado como um recurso pedagógico que pode

melhorar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem [...]”. E, ao estabelecerem a relação entre aluno (a) e professor (a), fundamentaram: “o aluno é visto como construtor de conhecimento e o professor como mediador entre o aluno, o computador e o saber”.

Silva (2020, p. 7), ao refletir sobre a prática pedagógica e a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), enfatizou:

As TICs têm uma participação ativa no processo de transformação do mundo e, por isso um dos principais desafios presentes na educação, nas escolas e na prática dos professores, diz respeito ao acesso e a forma de como são utilizadas na prática pedagógica. Com vista em um modelo de educação a qual a sociedade atual exige. A escola é o espaço no qual estabelece relações pedagógicas de inclusão e respeito, marcada por posicionamento reflexivo, crítico e participativo, que evidenciam a teoria e a prática, estimulando a relação dialógica entre professores e estudantes. Essas exigências, pela complexidade de medidas que acarretam, implicam na elaboração de um cauteloso planejamento, expresso no campo educacional, em sua totalidade.

Nesse sentido, entendeu-se que o processo de transformação do mundo, impulsionado pelas inovações tecnológicas, foi permeado por desafios em várias áreas da educação, inclusive na prática docente. Assim, a relação interpessoal entre educandos e educadores potencializou o compartilhamento e a construção do conhecimento nas situações de aprendizagem.

De acordo com Moran (2000, p. 7): “Na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a nos comunicarmos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social”; acrescentou ainda, em sua fundamentação, que: “as mudanças qualitativas acontecem quando conseguimos integrar dentro de uma visão inovadora todas as tecnologias”.

Ao abordar os autores que influenciaram os usos do computador na educação, Peixoto e Araújo (2012, p. 257) fizeram referência ao pensamento de Paulo Freire², destacando a relevância de seus estudos na formação do discurso pedagógico. O autor é frequentemente citado para explicar o computador como uma ferramenta pedagógica que pode promover a autonomia do aluno, sendo especialmente relevante nos textos que abordam sua definição de educação popular, na qual os indivíduos são sujeitos de sua própria educação.

² Apesar de Paulo Freire não tratar diretamente sobre tecnologia e educação, o estudioso é frequentemente citado para indicar a busca de uma educação libertadora, principalmente no que se refere ao uso dos recursos tecnológicos em sala de aula como fonte de emancipação e autonomia dos alunos. Para o autor, a educação deve ser um processo que promova a conscientização crítica e a participação ativa dos educandos, e, nesse sentido, a tecnologia pode ser vista como uma ferramenta poderosa para ampliar as possibilidades de aprendizagem, permitindo que os estudantes se tornem protagonistas de seu próprio processo educativo. O uso dos recursos tecnológicos, sob essa perspectiva, não se limita à transmissão de conteúdos, mas busca estimular a curiosidade, a reflexão crítica e a criatividade dos alunos, alinhando-se à sua visão de uma educação que liberte e forme sujeitos autônomos e capazes de transformar a realidade.

Nesse contexto, a ênfase recai sobre a aprendizagem do (a) discente de forma participativa, com o objetivo de promover sua formação autônoma. Assim, buscou-se a construção de uma pedagogia mais crítica, que considerasse o aluno como um sujeito ativo no processo educativo.

Peixoto e Araújo (2012, p. 257) ressaltaram ainda que Freire viu o aprendizado como um processo que pode despertar no estudante uma curiosidade capaz de conduzi-lo à criatividade, à autonomia e à participação. Para os autores, “o uso do computador poderia ocasionar uma ‘educação mais libertadora’”, enfatizando o potencial dessa ferramenta como meio de emancipação educativa.

Pode-se, ainda, citar autores como referência quando abordado o computador como recurso didático-pedagógico, entre eles: Jean Piaget, ao tratar do uso do computador, “na perspectiva da mediação pedagógica e do desenvolvimento da aprendizagem do aluno que utiliza o computador, considerando as chamadas fases de desenvolvimento”; e, também, Lev Semyonovich Vygotsky, ao referir-se a desenvolvimento cognitivo e aos processos do ensinar e do aprender, “ressalta a importância do meio para o desenvolvimento da criança e do processo de formação da mente” (Peixoto; Araújo, 2012, p. 257).

No que tange às novas tecnologias digitais, entendeu-se que as mudanças educacionais, as transformações e as políticas públicas impulsionaram a incorporação da tecnologia às práticas pedagógicas, inicialmente de forma precária, mas que, ao longo dos anos e com os recursos governamentais, foram se consolidando, especialmente com a implementação de Laboratórios de Informática nas escolas públicas. Essa integração gradual das tecnologias digitais tem representado um avanço significativo nas práticas educacionais, permitindo um maior acesso à informação e novas formas de interação no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à organização escolar, que foi essencial para a Educação Básica, teve o respaldo da legislação brasileira, que estabelece diretrizes fundamentais para garantir o bom funcionamento das instituições educacionais. Neste contexto, compreendeu que existe uma interdependência entre a organização escolar e a gestão educacional. Para alcançar os objetivos educacionais, foi necessário que as ações dos gestores escolares mobilizassem adequadamente os recursos e processos da instituição, respeitando as especificidades de cada escola e suas particularidades organizacionais. Isso implica uma gestão que articule as demandas internas e externas da escola, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento pleno do educando.

Em entrevista à revista *Crítica Educativa*, Luiz Carlos de Freitas, professor da Faculdade de Educação da Unicamp e coordenador do Laboratório de Observação e Estudos

Descritivos (LOED), tratou de questões relativas à organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro. Ao ser questionado sobre o campo de estudo e investigação, especificamente sobre a relação entre trabalho e educação e o desenvolvimento do conceito de organização do trabalho pedagógico, ele respondeu aos entrevistadores Martins, Varani e Domingues (2016, p. 205):

De fato, a questão da organização do trabalho pedagógico é o meu ponto de origem. Foi investigando esta macro categoria que apareceram as vertentes que depois foram orientando o estudo mais específico nesta ou naquela área. De fato, acabei ficando mais conhecido pelos estudos na área da avaliação. Mas a origem é a organização do trabalho pedagógico.

Freitas (2016) destacou que, ao se referir à avaliação, esta emerge ao se estudar a organização do trabalho pedagógico nas escolas, especialmente dentro do contexto de um modelo de produção capitalista. Nesse sentido, a avaliação se configura como uma categoria diferenciada, estando intrinsecamente ligada à própria constituição da organização do trabalho pedagógico.

Para Freitas (2016), todo trabalho pedagógico está imerso em uma concepção teórica de educação, que envolve uma série de elementos que compõem e organizam o cotidiano do gestor escolar. Esses elementos incluem o planejamento, o horário e o calendário escolar, o número de aulas, entre outros aspectos que orientam o desempenho e a ação pedagógica, sempre alinhados às normativas institucionais.

No contexto da pesquisa, que se aplicou ao ensino fundamental - anos finais, entendeu-se que essa fase da vida escolar correspondeu ao momento de constituição do cidadão, em que o estudante começou a se desenvolver de maneira gradual e passou a assumir seus direitos. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 3/2005, o ensino fundamental - anos finais é composto por duas fases distintas: a primeira, com cinco anos de duração, é voltada para estudantes de seis a dez anos de idade; a segunda, com quatro anos, é destinada a alunos de onze a quatorze anos (Brasil, 2005).

Nesse contexto, a tecnologia surgiu como um elemento que acrescenta e aprimora os meios de comunicação, proporcionando uma dinâmica que atende cada vez mais às necessidades educacionais e se alinha a uma perspectiva democrática. Assim, a compreensão da linguagem na formação cultural e a evolução tecnológica e científica no aprimoramento cultural passam a ter grande relevância nos estudos sobre o desenvolvimento dos indivíduos e seus sistemas sociais de organização. Entendeu-se, portanto, que existe uma interdependência entre linguagem e tecnologia, que condicionou e impulsionou o processo educacional e social.

Em suma, o desenvolvimento das novas tecnologias digitais tem promovido transformações significativas na educação, não apenas em termos de ferramentas pedagógicas, mas também no modo como os processos de ensino e aprendizagem são estruturados. A integração das tecnologias nas práticas educacionais refletiu uma mudança no paradigma educacional, em que a inovação tecnológica se aliou a uma abordagem mais democrática e acessível. Isso repercutiu tanto na organização do trabalho pedagógico quanto no processo de avaliação, alinhando-se às necessidades de um ensino que valorize a autonomia e a participação dos alunos.

Ao mesmo tempo, a legislação brasileira e as políticas públicas têm desempenhado papel fundamental no suporte a essas transformações, especialmente no que diz respeito ao ensino fundamental - anos finais, que, ao ser reconfigurado pelas novas tecnologias, buscou atender de forma mais eficaz às demandas de uma sociedade cada vez mais tecnológica e interconectada. Assim, a educação brasileira se viu desafiada a acompanhar as inovações tecnológicas, utilizando-as como aliadas na promoção de um ensino mais inclusivo e voltado ao desenvolvimento integral do estudante.

1.2 Metodologias ativas na educação e a integração com a tecnologia digital

A integração das metodologias ativas com as tecnologias digitais ganhou destaque nas práticas educacionais contemporâneas, promovendo uma transformação significativa no ensino. Essas metodologias se caracterizaram pelo afastamento do modelo tradicional de ensino, no qual o conhecimento foi transmitido de forma hierárquica do docente para o aluno. Em vez disso, elas enfatizaram o protagonismo do estudante, estimulando sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Conforme Seabra (2023, p. 1) ressaltou, “as metodologias ativas configuram-se como rompimento do ensino centrado na transmissão hierárquica do conhecimento do docente ao aluno, colaborando para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem centrado no discente”. Nesse contexto, a tecnologia digital surgiu como uma aliada essencial, proporcionando recursos que potencializam a interação, a colaboração e a personalização da aprendizagem, contribuindo para a construção de um ambiente mais dinâmico e voltado para as necessidades e interesses dos alunos.

A prática educacional, anteriormente centrada na transmissão de conhecimento pelo docente, se transformou para um modelo mais inovador, no qual o aluno assumiu o papel de protagonista de sua aprendizagem. Essa mudança refletiu as novas abordagens pedagógicas que

priorizaram o desenvolvimento do discente e seu engajamento com metodologias ativas, como o ensino por projetos, o ensino híbrido (*blended learning*) e a sala de aula invertida, modelos que visaram tornar o aluno mais ativo no processo de aprendizagem (Moran, 2015, p. 15).

As metodologias ativas promoveram uma aprendizagem mais personalizada e significativa, pois permitiram que o aluno aprendesse no seu próprio ritmo, com base em suas necessidades e interesses, além de possibilitar a colaboração entre os estudantes em grupos e projetos, sempre com a supervisão de professores orientadores.

Com a chegada da internet e o aumento do acesso à informação, a necessidade de adotar métodos mais dinâmicos e interativos tornaram-se evidentes. Conforme Almeida e Valente (2012), os métodos tradicionais de ensino, que eram adequados a contextos nos quais o acesso à informação era limitado, tornaram-se obsoletos diante da nova realidade em que a informação esteve disponível a qualquer momento e de qualquer lugar.

A tecnologia digital passou a ser fundamental, não apenas como um recurso complementar, mas como um elemento central que integrou os processos de ensino e aprendizagem, criando novas possibilidades para interações e aprofundamento do conteúdo.

A prática pedagógica tradicional, caracterizada por um ensino mais monológico, também tem mostrado limitações na motivação dos alunos. Estudos como os de Souza (2016) indicaram que, antes das inovações tecnológicas, havia um grande desinteresse dos alunos, especialmente em atividades como a produção de textos, em que os estudantes escreviam apenas para cumprir os objetivos acadêmicos, sem perceberem a relevância do processo para sua formação pessoal. Esse desinteresse levou os docentes a buscarem estratégias mais envolventes e que favorecessem o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a escrita criativa e a reflexão crítica.

Assim, a adoção das metodologias ativas na educação refletiu a necessidade de mudar a forma como o conhecimento foi compartilhado e de tornar a aprendizagem mais relevante e conectada à realidade dos estudantes. As metodologias ativas, ao valorizarem o conhecimento prévio dos alunos e incentivarem a troca de saberes, não apenas ampliaram o horizonte educacional, mas também criaram um ambiente no qual o aprendizado se tornou mais colaborativo, contextualizado e alinhado às demandas do mundo contemporâneo.

Para Moran (2015, p. 17):

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam

criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

Nesse cenário depararam com desafios e dificuldades, portanto as atividades devem ser planejadas e acompanhadas, e, também, avaliadas, utilizando recursos e apoio de tecnologias. Dessa forma, entendeu quando Moran (2015, p. 18) cita teóricos como Dewey (1959), Freire (2009), Rogers (1973), Novack e Gowin (1999), entre outros quando enfatizam que, “há muito tempo, a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem do aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele”, traduziram as mudanças necessárias que ocorreram nas instituições educacionais onde a aprendizagem ganha espaço com:

[...] a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas (Moran, 2015, p. 18).

A citação de Moran (2015) sublinhou a importância da criação de experiências de aprendizagem dinâmicas e personalizadas, que se alinham com as necessidades e competências de cada aluno em diferentes etapas educacionais. O autor destacou que, para um ensino eficaz, foi necessário integrar desafios e atividades que envolveram o aluno, de forma significativa, levando em conta não só o conteúdo a ser aprendido, mas também o modo como esse conteúdo é apresentado, a plataforma utilizada, e o tipo de interação proporcionada.

A inclusão de jogos e atividades que reconheceram as competências individuais de cada aluno e que estimularam a participação ativa em grupos fortaleceram a aprendizagem, pois possibilitaram que os estudantes construíssem o conhecimento de forma colaborativa e contextualizada.

Ademais, a menção a “recompensas estimulantes” sugeriu que a motivação do aluno devesse ser incentivada de maneira construtiva, com feedbacks positivos e que reforçassem o progresso no processo de aprendizagem. As “plataformas adaptativas”, citadas por Moran (2015), referiram-se a tecnologias educacionais que ajustam o conteúdo e as atividades conforme as necessidades e o ritmo de cada aluno, criando um ambiente mais personalizado e eficaz para a aprendizagem.

Esse modelo de ensino é um reflexo claro da transformação educacional promovida pelas metodologias ativas, nas quais a aprendizagem não é mais centrada unicamente no professor, mas no aluno, considerando sua individualidade e a interação com os colegas e a

tecnologia. Com isso, o papel do educador foi reconfigurado para o de facilitador, orientando o processo de aprendizagem e criando oportunidades para que os alunos se envolvessem de maneira mais autônoma e participativa.

Essas plataformas tecnológicas adaptativas, ao reconhecerem cada aluno como único, proporcionaram um espaço de aprendizado mais fluido e interativo, o que potencializaram a aquisição de competências de forma eficaz e motivadora.

Os componentes citados foram fundamentais para a aprendizagem, incluindo os jogos e a linguagem de jogos que se ampliaram no cotidiano escolar. Marques *et al.* (2021, p. 720) denominaram como aprendizado ativo aquele que:

[...] emerge como um novo paradigma para a oferta de educação de qualidade, colaborativa, envolvente e motivadora, com capacidade para responder à maioria dos desafios existentes nas instituições de ensino, demonstrando que a educação não pode ser considerada mais uma prática simples.

Do ponto de vista de Marques *et al.* (2021, p. 722) fundamentaram que, os métodos ativos mostraram uma mudança importante no papel do educando, pois deve se responsabilizar por sua aprendizagem, levantaram questões para o contexto, e, conseqüentemente, em diferentes maneiras buscaram a solução delas. Nessa situação, o educador tornou-se um facilitador da aprendizagem, “um parceiro que colabora com o aluno ajudando-o a compreender em vez de impor seu ponto de vista”.

Nesse contexto, as metodologias ativas auxiliaram na construção do conhecimento, dentre elas pode-se destacar “a aprendizagem baseada em problemas” (Urias; Azeredo, 2017); “a espiral construtivista” (Lima, 2017); “os jogos educativos” (Marcondes *et al.*, 2015); “a aprendizagem entre pares (*peer instruction*)”, “a aplicação de métodos de caso e simulações que possibilitem a aprendizagem ativa” (Pinto *et al.*, 2012), entre outros (Marques *et al.*, 2021, p. 723).

O educando foi construindo sua autonomia, desenvolvendo seus conceitos, desta forma, tornou-se protagonista de sua própria aprendizagem, deixou de ser um sujeito passivo e desenvolveu seu senso crítico, sendo capaz de relacionar o conteúdo à sua realidade, na produção do conhecimento (Marques *et al.*, 2021).

Nesse sentido, com a inovação tecnológica, como uma estratégia na educação visando motivar a participação dos/as educandos/as nas atividades de aprendizagem, pode-se verificar uma nova postura, tanto do docente quanto do discente. Quando se refere ao docente, traz motivação para novas tecnologias em sala de aula como recurso didático e ferramenta para sua prática pedagógica; e, para o discente, mais interesse em desenvolver suas atividades, a

participação ativa, o interesse, a criatividade e criticidade na produção e construção do conhecimento.

A reflexão sobre a importância do uso de recursos tecnológicos e a mudança na postura de docentes e discentes, promoveram maior motivação e engajamento no processo de ensino e aprendizagem, essa inovação pedagógica reforçou a relevância de estratégias que fomentaram a leitura e a produção textual, consideradas processos interativos e colaborativos. Nesse sentido, a leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto em construção, destacaram como essa relação ativa potencializando a produção textual dos alunos, especialmente na elaboração de narrativas, favorecendo sua expressão criativa e autonomia na construção de significados.

A partir disso, um aspecto fundamental desse processo de aprendizagem que buscou passagem é a leitura. Considerada uma habilidade essencial em qualquer contexto educacional, a leitura não deve ser vista apenas como decodificação de palavras, mas como um processo interativo que envolve a constante negociação de sentidos entre o leitor e o texto.

Ao explorar a leitura, entendeu como ela se configura, não apenas como uma atividade cognitiva, mas também como uma experiência de interação que permitiu ao leitor construir e interpretar o conhecimento. Nesse sentido, passou a discutir as dimensões da leitura como um processo interativo, fundamental para a formação crítica e reflexiva dos alunos.

1.3 A leitura: um processo de interação entre o leitor e o texto

A leitura e a escrita, hoje, tornaram-se assuntos de grandes debates e discussões para inovação de sua prática pedagógica, os alunos não se sentiam motivados para a produção textual e, com isso, os docentes buscaram estratégias que mudaram o cenário, até o momento vivido, sem interesse, com recursos tradicionais e conservadores.

No entanto, a partir do momento que os docentes perceberam e se prepararam para novas abordagens, admitiram que as práticas de linguagem contemporâneas envolvem textos multimidiáticos³ e multissemióticos⁴ como ressalta a BNCC (Brasil, 2017). Nestes termos,

³ Multimidiáticos: Referem-se aos textos, conteúdos ou comunicações que utilizam múltiplos meios digitais, como textos escritos, imagens, vídeos, áudios, animações, entre outros recursos tecnológicos. O objetivo é criar mensagens que envolvam várias plataformas e linguagens simultaneamente, enriquecendo a comunicação e facilitando a compreensão (Barbeta, 2023).

⁴ Multissemióticos: Diz respeito à presença de múltiplas semioses, ou seja, ao uso de diferentes signos, linguagens ou sistemas de significação na constituição de um texto ou mensagem. Um texto multissemiótico combina diferentes tipos de signos — visuais, linguísticos, sonoros, gestuais — para transmitir significado de forma mais complexa e contextualizada (Barbeta, 2023).

contaram com as ferramentas de edição de textos, áudios, vídeos assumindo que o texto foi o ponto de partida para que os eixos de integração da Língua Portuguesa pudessem ser aplicados na prática.

Diante da BNCC (Brasil 2017, p. 70), devido a multissemiose⁵ e à multimodalidade, “o documento procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia”.

Percebeu-se que os textos em construção, ao fazer uso de ferramentas tecnológicas, se apresentaram como um desafio, em especial quanto à formação dos docentes, da forma como poderiam fazer seu planejamento e como desempenhar sua aula. Outro fator importante se deve aos profissionais da educação que se envolveram com o trabalho digital, seus conhecimentos, o uso das ferramentas digitais e, ainda, se haveria ferramentas para todos os envolvidos.

Esses desafios sempre estiveram presentes, pode-se perceber, especialmente, na realização, na preparação, na formação do docente e nos recursos para realização desse trabalho, na aplicação das atividades, principalmente, nas ações que colocariam o discente como protagonista da construção de seus conhecimentos, na valorização de seu conhecimento prévio, na interação com seus pares, na participação ativa, na solidariedade, mais ainda, no desempenho daqueles que já traziam em sua bagagem como utilizar a Internet, como acessar as plataformas que foram propostas para a realização das atividades no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa estão organizados em quatro eixos: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses⁶).

Dessa forma, a BNCC (2017, p. 71) expõe que:

O documento ressalta que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não deve nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas

⁵ Multissemiose: É um conceito mais amplo que se refere à multiplicidade de processos de significação simultâneos ou interligados, envolvendo múltiplos signos e linguagens. Essa noção reforça a ideia de que a comunicação contemporânea não se limita a uma única linguagem ou sistema de signos, mas integra diferentes modos de expressão para ampliar o entendimento e a repercussão do conteúdo (Barbeta, 2023).

⁶ Termo que foi introduzido pelo filósofo e matemático norte-americano Charles Sanders Peirce (1839-1914) para designar o processo de significação e a produção de significados, ou seja, a maneira como os seres humanos usam “um signo, seu objeto (ou conteúdo) e sua interpretação. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/semiose-e-semiotica/34036> [consultado em 22-05-2025].

capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem.

Ainda pela BNCC, o eixo leitura “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (Brasil, 2017, p. 71). Do ponto de vista de Solé (1998, p. 22), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; nesse processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura”.

Outro ponto importante ao reconhecer o ensino de Língua Portuguesa, historicamente, encontra-se suas variadas denominações: composição, redação e, mais recentemente, produção de texto; dessa forma, de acordo com a BNCC (2017, p. 76), “o Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos”.

Oliveira Filho (2023, p. 35-36) conduz a uma trajetória histórica da produção textual com ênfase na linguística de texto, explicitando que os estudos foram originários da Europa Central, na segunda metade da década de 1960 até meados da década de 1970, principalmente na Alemanha.

O autor anteriormente citado ainda sinalizou que:

A linguística formalista tinha a língua como um sistema, isto é, com a função puramente informativa, enquanto a de texto vai além dos limites da frase. No Brasil, a Linguística de Texto torna-se uma disciplina tendo o texto como objeto de investigação na década de 1980 (Oliveira Filho, 2023, p. 35-36).

Nessa perspectiva, entendeu-se que não é uma tarefa fácil a produção de textos na Educação Básica, isso foi visto na defasagem que os índices escolares apontaram em relação à produção de texto, e esses elementos apontados tornaram-se preocupantes, já que na contemporaneidade, existe uma supervalorização da escrita nas instituições escolares em relação à oralidade, isto pode ser percebido no texto dissertativo-argumentativo como no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), conteúdo trabalhado desde o 6º ano do ensino fundamental - anos finais.

Mais uma vez, Oliveira Filho (2023, p. 45) contribuiu com o estudo ao afirmar que:

Com o advento da internet, muitos dispositivos e ferramentas foram surgindo ao longo do tempo para otimizar a comunicação entre os indivíduos. Hoje é possível, por exemplo, mandar áudios por meio do *WhatsApp* ou até fazer chamada de vídeo. Tanto em uma modalidade (áudio) como na outra (chamada de vídeo), a oralidade se faz

presente. No *Instagram*, pode-se fazer postagens utilizando diversos recursos como foto, vídeo, frases, *emojis*, música.

Essas ferramentas foram utilizadas no cotidiano dos discentes e, a partir dessa prática, tornou-se mais atrativo a narrativa digital, um desafio que propôs interesse, curiosidade, uma nova forma de ver e produzir os textos. A utilização dessas tecnologias potencializa o desenvolvimento de textos narrativos digitais no ensino fundamental - anos finais, abordando sua construção e estratégias de uso na prática pedagógica.

Dessa forma, a integração de recursos tecnológicos na produção de narrativas digitais não se restringe apenas à facilitação da escrita, mas também promove novas formas de interação, expressão e aprendizagem significativa. O uso dessa tecnologia evidencia a necessidade de compreender o papel das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias à luz dos multiletramentos e novos letramentos, que serão abordados a seguir, proporcionando uma fundamentação teórica capaz de sustentar a aplicação desses recursos no contexto educacional.

2 MULTILETRAMENTOS E NOVOS LETRAMENTOS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

A sociedade contemporânea tem experimentado transformações profundas nas formas de comunicação, interação e produção de conhecimento. O advento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), a globalização e a diversidade cultural e linguística têm reconfigurado as práticas sociais e, conseqüentemente, as demandas educacionais. Nesse contexto, emergiram novas necessidades de letramento que transcendem o domínio da leitura e escrita convencionais, exigindo habilidades para compreender e produzir significados em múltiplas linguagens, mídias e contextos culturais.

Este capítulo, portanto, apresenta e discute os fundamentos teóricos da pedagogia dos multiletramentos e dos novos letramentos, abordagens que buscaram responder a essas demandas contemporâneas no campo educacional. Partindo da gênese dessas teorias, com o trabalho seminal do Grupo de Nova Londres, até suas reformulações e aplicações mais recentes, buscou-se compreender como essas perspectivas puderam contribuir para uma educação linguística mais alinhada às necessidades do século XXI.

A relevância desse tema justificou-se pela urgência de repensar as práticas pedagógicas em um cenário marcado pela ubiquidade tecnológica, pela multimodalidade textual e pela diversidade cultural. Como afirmou Floridi (2015), vivemos em um fenômeno “*Online*”, onde as fronteiras entre o mundo físico e o digital se tornaram cada vez mais tênues, gerando mudanças significativas nas relações sociais e nas práticas socioculturais de diversas esferas da comunicação humana.

2.1 Origem e contexto histórico da Pedagogia dos Multiletramentos

A pedagogia dos multiletramentos surgiu como uma proposta educacional desenvolvida pelo Grupo de Nova Londres (*New London Group* - GNL), um coletivo de pesquisadores que se reuniu em 1994 na cidade de Nova Londres, em Connecticut (EUA), para discutir o futuro do ensino de letramentos. O resultado desse encontro foi publicado em 1996, no artigo seminal “*A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*” (Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais), que se tornou um marco na área.

O contexto histórico que motivou essa proposta estava relacionado às transformações sociais, culturais, políticas e econômicas do final do século XX, marcadas pela globalização, pelo multiculturalismo e pelo desenvolvimento tecnológico.

Como explicaram Cope e ⁷Kalantzis (2009, p. 167):

Com essas novas práticas de comunicação, novos letramentos emergiram. E esses novos letramentos estão incorporados às novas práticas sociais – modos de trabalhar em empregos novos ou transformados, novos modos de participar como cidadão em espaços públicos, novas formas de identidade e personalidade.

O termo “multiletramentos” foi cunhado pelo grupo para abordar dois aspectos fundamentais da vida contemporânea: a multiplicidade de canais e meios de comunicação (multimodalidade) e a crescente diversidade linguística e cultural (multilinguismo). Diferentemente de um método ou abordagem de ensino específica, a pedagogia dos multiletramentos se apresentou como uma proposta educacional ampla, voltada para uma educação apropriada para a contemporaneidade, especialmente uma educação linguística que respondesse às demandas do século XXI.

É importante destacar que, ao longo dos anos, essa pedagogia tem sido reformulada e ampliada, principalmente pelos pesquisadores australianos Bill Cope e Mary Kalantzis, que participaram do Grupo de Nova Londres e têm sido responsáveis por diversas releituras da proposta. Essas reformulações incorporaram fundamentos de autores como Vygotsky, Dewey e Freire, além de incluir cada vez mais as práticas digitais em seu repertório teórico e metodológico.

2.2 Fundamentos teóricos dos Multiletramentos

A pedagogia dos multiletramentos partiu de uma concepção sociocultural de linguagem e aprendizagem, entendendo os letramentos como práticas sociais situadas historicamente. Essa perspectiva se contrapõe a visões tradicionais que reduzem o letramento à aquisição de habilidades técnicas de codificação e decodificação, ou que se valem de padrões dicotômicos, como correto ou errado, letrado ou iletrado.

Um dos conceitos centrais dessa pedagogia é o de *design*, que se refere tanto aos recursos disponíveis para a produção de significados (*available designs*) quanto ao processo de construção de significados (*designing*) e ao resultado desse processo, que se torna um novo recurso (*redesigned*). Essa concepção enfatizou o papel ativo dos sujeitos na construção de significados e na transformação dos recursos semióticos disponíveis.

⁷ Tradução nossa, a partir de: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies: New Literacies, New Learning”. *Pedagogies: An International Journal*, v. 4, n. 3, p. 164–195, 2009

Segundo Rojo (2012, p. 23), os multiletramentos possuem algumas características importantes:

- a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbaux ou não]);
- c) eles são híbridos, fronteiros, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Essas características evidenciaram a dimensão crítica e transformadora dos multiletramentos, que não se limitaram à incorporação de novas tecnologias ou linguagens, mas implicaram também novas formas de relação com o conhecimento, com o poder e com a diversidade.

2.2.1 Movimentos pedagógicos e processos do conhecimento

Na primeira sistematização da pedagogia dos multiletramentos, apresentada no manifesto de 1996, o Grupo de Nova Londres propôs quatro movimentos pedagógicos complementares:

- Prática situada (*situated practice*): consiste na contextualização do ensino, aproximando o aluno das práticas a serem trabalhadas. Parte da experiência e dos conhecimentos prévios dos estudantes, valorizando suas culturas, práticas e visões de mundo.
- Instrução explícita (*overt instruction*): refere-se à aproximação do aluno dos conceitos e metalinguagens necessárias para estudar e analisar as práticas e objetos de aprendizagem mais profundamente. Envolve a sistematização e a conceitualização dos conhecimentos.
- Enquadramento crítico (*critical framing*): é o momento de enfoque analítico e significativo para o que está sendo aprendido. Implica o desenvolvimento de uma postura crítica em relação aos textos e contextos, considerando suas dimensões sociais, culturais, políticas e ideológicas.
- Prática transformada (*transformed practice*): consiste na ressignificação do que está sendo trabalhado e proposto. Envolve a aplicação criativa dos conhecimentos em novos contextos, promovendo a transformação tanto dos recursos semióticos quanto das práticas sociais.

É importante ressaltar que não há uma ordem sugerida para a realização desses movimentos pedagógicos, já que todos são complementares e podem se cruzar durante qualquer momento do processo de ensino. A relação desses movimentos didáticos com os designs é

justamente o processo de contextualização e ativação do conhecimento e realidade dos estudantes (prática situada; enquadramento crítico – designs disponíveis), análise e interpretação dos designs (instrução explícita; enquadramento crítico – *designing*) e planejamento e produção de novos designs (prática transformada; enquadramento crítico – *redesigning*).

Em 2006, no artigo “*Elements of a science of education*”, Mary Kalantzis propôs uma reformulação desses movimentos pedagógicos, sugerindo quatro processos do conhecimento:

- **Experienciar:** o conhecido (ativação de conhecimentos prévios) e o novo (imersão em novas experiências e textos).
- **Conceitualizar:** nomeando (desenvolvimento de conceitos abstratos) e teorizando (estabelecimento de relações entre conceitos).
- **Analisar:** funcionalmente (análise das funções e relações lógicas) e criticamente (avaliação de perspectivas, interesses e motivações).
- **Aplicar:** apropriadamente (aplicação convencional em situações reais) e criativamente (intervenção inovadora no mundo).

Essa reformulação foi oficializada em 2009, no artigo “*Multiliteracies: New literacies, new learning*”, de Bill Cope e Mary Kalantzis, com o objetivo de tornar mais explícitos os processos didáticos específicos de cada momento da pedagogia dos multiletramentos. No entanto, essa alteração não foi isenta de críticas. Autores como Rojo (2012) argumentaram que os verbos que nomeiam os processos do conhecimento são meramente atualizações de pedagogias progressivas que buscavam reforçar o contato do aluno com o conhecimento por meio da experiência.

Nesse sentido, os movimentos didáticos não procuram promover uma outra pedagogia, mas sim retornar às bases pedagógicas mais tradicionais. Em resposta a essas críticas, Cope e Kalantzis, na antologia “*A pedagogy of multiliteracies: learning by design*” (2015), argumentaram que essa sistematização dos movimentos pedagógicos seria uma maneira de encontrar um meio termo entre a disputa do ensino tradicional e do ensino progressista, tornando pedagogias progressivas mais didáticas.

2.3 Multiletramentos e novos letramentos: aproximações e especificidades

Embora os trabalhos iniciais relacionados aos multiletramentos não efetuassem uma discussão estritamente voltada para a cultura digital e a produção de sentidos na Web 2.0, essa

associação tem ganhado significativa expressão desde a primeira década dos anos 2000 até o presente momento.

Os novos letramentos, por sua vez, emergem das novas práticas de comunicação propiciadas pelas tecnologias digitais. Assim como os estudos dos multiletramentos, os autores que trabalham segundo a perspectiva dos novos letramentos (Lankshear; Knobel, 2006, 2007, 2008; Coiro et al., 2011) também partem da premissa de que os fenômenos de letramento são práticas sociais e situadas culturalmente.

Buckingham (2010) apontou em seus estudos que o letramento digital não é somente uma questão funcional de manusear o computador e fazer pesquisas; é necessário saber localizar e selecionar os materiais por meio de navegadores, hyperlinks e mecanismos de procura, entre outros.

O autor também afirmou que não basta ter somente habilidades necessárias para se recuperar informações na mídia digital, mas é preciso ser capaz “de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento” (Buckingham, 2010, p. 49). Isso significa fazer perguntas sobre as fontes da informação, os interesses dos produtores e qual sua relação com as questões sociais, políticas e econômicas.

A partir de 2009, Cope e Kalantzis também têm discutido sobre a ubiquidade, considerando que o ambiente digital promove a integração de sentidos, práticas e modalidades. Tais discussões estão presentes nos livros “Literacies” (2012) e “*A pedagogy of multiliteracies: learning by design*” (2015).

No Brasil, autores como Roxane Rojo aproximaram as duas perspectivas de letramentos digitais e multimodais em trabalhos como “Multiletramentos na Escola” (2012) e “Escola Conectada” (2013). Essa aproximação tem contribuído para a compreensão das novas demandas educacionais em um contexto de crescente digitalização e multimodalidade.

2.4 Implicações educacionais e desafios para a formação docente

A pedagogia dos multiletramentos e a perspectiva dos novos letramentos trouxeram importantes implicações para a educação contemporânea, especialmente para o ensino de línguas. Entre essas implicações, destacou-se a necessidade de incorporar textos hipermodais nas práticas escolares, preparando os alunos para compreender, interpretar e produzir significados a partir de várias linguagens além da verbal.

Essa necessidade se torna ainda mais urgente considerando que esses textos estão cada vez mais comuns em diversas esferas de comunicação humana, especialmente depois da

expansão da internet, que trouxe consigo novas práticas de comunicação. Como afirmam Cope e Kalantzis (2009, p. 167)⁸:

[...] com essas novas práticas de comunicação, novos letramentos emergiram. E esses novos letramentos estão incorporados às novas práticas sociais – modos de trabalhar em empregos novos ou transformados, novos modos de participar como cidadão em espaços públicos, novas formas de identidade e personalidade.

No entanto, a implementação dessas perspectivas na educação enfrentou diversos desafios, entre os quais se destacam a formação docente. Como evidenciado na pesquisa de Rosa (2016), é fundamental proporcionar aos professores oportunidades de formação que lhes permitam não apenas conhecer teoricamente os multiletramentos e os novos letramentos, mas também desenvolver práticas pedagógicas alinhadas a essas perspectivas.

O curso RedeFor de Especialização em Língua Portuguesa, analisado por Rosa (2016), representa uma iniciativa nesse sentido, ao oferecer a disciplina “Multiletramentos, linguagens e mídias”, que buscou dialogar com os professores sobre as novas tecnologias, os multi e os novos letramentos e o currículo híbrido.

A pesquisa de Rosa (2016) investigou o impacto dessa disciplina na formação de professores para multiletramentos e uso de tecnologias na educação, analisando os discursos e apreciações valorativas dos professores com relação ao trabalho com os multiletramentos e com as novas tecnologias em sala de aula.

Outro desafio importante foi a integração entre a cultura escolar e a cultura digital, o que demanda a construção de um currículo híbrido, capaz de articular os conhecimentos escolares tradicionais com as novas práticas de letramento propiciadas pelas tecnologias digitais. Essa integração não se limita à incorporação de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas, mas implica uma transformação mais profunda nas concepções de conhecimento, aprendizagem e ensino.

A integração entre a cultura escolar e a cultura digital representou um desafio significativo para a educação contemporânea, exigindo uma reflexão aprofundada sobre como as práticas pedagógicas podem se adaptar às novas demandas da sociedade digital. Para isso, tornou-se essencial a construção de um currículo híbrido, que articule os conhecimentos tradicionais da escola com as novas formas de letramento promovidas pelas tecnologias digitais.

Essa integração vai além da simples incorporação de recursos tecnológicos, pois envolve uma transformação no modo como concebemos o conhecimento, a aprendizagem e o

⁸ Tradução nossa, a partir de: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies: New Literacies, New Learning”. *Pedagogies: An International Journal*, v. 4, n. 3, p. 164–195, 2009

ensino. Ao repensar o papel da tecnologia na educação, buscou-se uma educação mais contextualizada, dinâmica e capaz de preparar os alunos para os desafios de um mundo em constante evolução digital.

3 A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo tem como objetivo apresentar as novas metodologias tecnológicas implementadas nas instituições de ensino, especialmente no ensino fundamental - anos finais, com ênfase em atividades voltadas para o ensino de Língua Portuguesa. Buscou-se evidenciar, ainda, a presença dessas metodologias nos documentos oficiais da educação brasileira. Além disso, abordou-se o trabalho com o texto narrativo — em suas dimensões tipológica e de gênero — e a escrita colaborativa *online*.

A incorporação das tecnologias no contexto educacional tem promovido o aprimoramento dos meios de comunicação e aprendizagem, configurando-se como uma dinâmica que atendesse às crescentes demandas por uma educação mais democrática, participativa e inclusiva. Nesse sentido, a compreensão da linguagem como elemento central na formação cultural e no avanço tecnológico e científico adquire especial relevância.

Partindo desse pressuposto, a compreensão da linguagem na formação da cultura e da evolução tecnológica e científica no aprimoramento da cultura passou a ter uma grande relevância nos estudos sobre o desenvolvimento dos indivíduos e sobre os seus sistemas sociais de organização. Dessa forma, entendeu-se que há uma interdependência estruturante entre linguagem e tecnologia, na medida em que uma influencia e condiciona a outra.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme citado por Barbeto (2023, p. 1-2):

No âmbito do ensino da Língua Portuguesa, tais documentos determinam que as ações pedagógicas sejam estruturadas em torno de iniciativas que favoreçam a ampliação dos letramentos, destacando a importância da utilização de textos de natureza multissemiótica nos processos educativos. Ademais, os documentos indicam a necessidade de promover exercícios de produção textual em variados meios e semioses. Dessa forma, as estratégias pedagógicas necessitam incorporar distintas manifestações de linguagem - oralidade, leitura, escrita, visual e digital - para atingir suas metas no ambiente social. Isso implica uma revisão das abordagens de ensino nas instituições escolares.

Nesse contexto, observou-se que, mesmo antes da inserção sistemática dos recursos digitais nas escolas públicas, já se delineava práticas pedagógicas voltadas para a produção textual em diversos meios e suportes. Entre essas práticas, destacaram-se as estratégias pedagógicas que visam incorporar diferentes linguagens como forma de alcançar as metas educacionais propostas. Tal perspectiva possibilitou a exploração de práticas linguísticas contemporâneas, promovendo a análise e a produção de diversos gêneros textuais e

considerando as múltiplas modalidades de uso da língua, em consonância com a concepção sociointeracionista da linguagem, conforme defendem autores como Bakhtin (1997), para quem os gêneros textuais são formas socialmente situadas de comunicação.

No que se refere aos estudantes, tornou-se fundamental estimulá-los para que desenvolvam uma postura crítica em relação às práticas de linguagem, “compreendendo seus potenciais, limitações e efeitos na construção de significados e na interação social” (Barbeta, 2023, p. 2). Esse posicionamento está alinhado às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatizou a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de interagir em diferentes contextos comunicativos e de refletir sobre o papel da linguagem na sociedade (Brasil, 2017).

Em relação ao papel do professor, Barbeta (2023) salientou a necessidade de que os docentes estejam preparados para lidar com as demandas educacionais contemporâneas, caracterizadas por uma diversidade de linguagens e distintas formas de expressão. De modo convergente, Rojo (2012, p. 19) apontou que os textos contemporâneos são compostos por múltiplas linguagens, exigindo dos sujeitos não apenas capacidades de compreensão, mas também competências para produzir significados a partir de práticas de multiletramentos. Segundo a autora, os multiletramentos implicaram o domínio de diferentes sistemas semióticos — como o verbal, o visual, o sonoro e o digital —, essenciais para a construção de sentidos nas sociedades atuais.

Assim, a educação linguística na contemporaneidade demandou uma abordagem que integre as práticas tradicionais de leitura e escrita com as novas formas de letramento, sobretudo aquelas mediadas pelas tecnologias digitais, conforme defendem Rojo (2012) e Coscarelli (2016), que ressaltaram a importância de preparar os alunos para atuar de maneira crítica e criativa em ambientes comunicativos diversos.

3.1 A construção de textos narrativos digitais no desenvolvimento das habilidades linguísticas no ensino fundamental - anos finais

No contexto de um universo textual digital, observou-se que os textos assumiram um caráter multimodal, combinando palavras escritas com imagens, sons e, frequentemente, com interações promovidas pelo próprio usuário. Essa transformação amplia as possibilidades comunicativas e demanda novas competências dos leitores e produtores de texto, originando novos letramentos, conhecidos como multiletramentos (Barbeta, 2023). A conceituação proposta por Barbeta (2023) é fundamental, pois evidenciou que os multiletramentos surgiram

como resposta às novas demandas sociais, comunicacionais e culturais impostas pela era digital, em que a leitura e a escrita não se restringem mais ao código verbal tradicional, como foi explicitado em seção específica sobre os multiletramentos anteriormente.

Nesse sentido, Rojo e Moura (2013, p. 8) afirmam que o trabalho com multiletramentos pode ou não envolver o uso das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), e destacam:

[...] 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.

A citação de Rojo e Moura (2013) foi especialmente significativa, pois ampliou a compreensão dos multiletramentos para além do aspecto meramente tecnológico, ao enfatizar a centralidade das culturas de referência dos estudantes no processo educativo. Ou seja, trabalhar com multiletramentos não significou apenas inserir recursos digitais, mas sobretudo promover práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, midiática e discursiva dos alunos, conduzindo-os a uma ampliação crítica e ética de seus repertórios.

Ainda sobre os multiletramentos, destaca-se que eles envolvem duas dimensões principais: a multiplicidade de linguagens e mídias, e a multiplicidade de referências culturais, ou seja, a diversidade cultural. Em relação a este último aspecto, Barbeta (2023, p. 3) observa que a diversidade cultural nas populações é “um reflexo das diferenças étnicas, linguísticas, socioeconômicas, e outras variáveis que compõem a rica tapeçaria social de nossas cidades”.

Barbeta (2023) complementou a sua explicitação apontando que, a multiplicidade semiótica dos textos contemporâneos se manifestou em diversas formas — visuais, escritas e outras —, constituindo “meios primordiais pelos quais as pessoas adquirem informações e se comunicam umas com as outras” (Barbeta, 2023, p. 3).

Essas observações reforçam a necessidade de que o ensino da linguagem, no contexto atual, considere tanto a diversidade cultural quanto a diversidade semiótica. Como alerta Rojo (2012), foi imperativo que as instituições escolares reestruturem seus processos de ensino e aprendizagem, de modo a contemplar novos modos de perceber, sentir, agir e significar o mundo e a realidade social. Tal perspectiva inclui, necessariamente, uma análise aprofundada das práticas de linguagem e a implementação de atividades que explorem a multimodalidade presente nos diversos gêneros discursivos.

Nesse cenário, as ferramentas digitais se consolidam como instrumentos importantes para a mediação dessas múltiplas linguagens midiáticas na produção de histórias e textos. Entre os recursos mais utilizados por professores e alunos destacam-se os celulares, gravadores, câmeras de vídeo, *tablets* e máquinas fotográficas, hoje tecnologicamente mais sofisticadas e acessíveis. A partir dessas ferramentas, o professor pode propor atividades que promovam a produção escrita dos alunos, explorando narrativas que articulam novos conhecimentos e conceitos, ao mesmo tempo em que valorizam os saberes já adquiridos, promovendo a construção de novos aprendizados (Almeida; Valente, 2012).

Nesse sentido, evidenciou-se o crescente desenvolvimento e utilização das tecnologias no ambiente escolar, promovendo a apropriação de conhecimentos, a produção e socialização de saberes e a participação em práticas discursivas que envolvem gêneros textuais multimodais, adaptados a diferentes situações comunicativas.

Nessa perspectiva, destacaram-se as narrativas digitais, que ofereceram novas estratégias de ensino e aprendizagem ao colocar os alunos na posição de produtores de informação e praticantes da escrita em contextos significativos e socialmente relevantes (Gomes, 2011). As narrativas digitais não apenas ampliam o repertório dos estudantes, mas também favorecem o desenvolvimento de competências críticas, criativas e colaborativas, essenciais para a inserção plena na cultura contemporânea.

3.2 As narrativas digitais como novas estratégias de ensino

No contexto educacional contemporâneo, marcado pela presença constante das tecnologias digitais, às práticas pedagógicas precisam se adequar às novas formas de comunicação e expressão, explorando linguagens multimodais que dialoguem com os interesses e as vivências dos estudantes.

Nesse cenário, as narrativas digitais emergem como estratégias inovadoras e significativas, capazes de integrar textos, imagens, sons e movimentos, promovendo aprendizagens mais atrativas, colaborativas e contextualizadas. Sua adoção no ambiente escolar potencializa não apenas o desenvolvimento das competências linguísticas, mas também o protagonismo, a criatividade e a autoria dos discentes, aspectos indispensáveis para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Assunção (2018, p. 33) explicita que o texto na narrativa digital foi apresentado através de um script que “transmite ao leitor alguma informação, seja sobre a vida de personagens, seja sobre assuntos recorrentes das sociedades, da comunidade local, seja informação de

experiências de vida do próprio aluno [...]”. Tal concepção evidencia o caráter formativo e social das narrativas digitais, uma vez que permitem que os estudantes se expressem a partir de suas vivências, conhecimentos e referências culturais, promovendo, assim, um ensino mais contextualizado e significativo.

Mais uma vez, Assunção (2018, p. 33) fundamenta como construir narrativas digitais:

Construir narrativas digitais foi por algum tempo privilégio de poucos, ou seja, daqueles que tinham conhecimento de informática, mas com a chegada da Web 2.0 os recursos tecnológicos, aplicativos, como: o Viva Vídeo, o Flash, o Windows Movie Maker, o Photostory, um Web Blog, e ainda o software de apresentação digital como o Power Point foram popularizados e proporcionaram a expressão de vozes, em outras palavras, abriram caminhos, através dos quais o aluno passou a ter a possibilidade não somente de acessar textos, mas também de compartilhar suas produções, suas histórias.

Esse apontamento evidencia como o avanço das tecnologias e a democratização do acesso à internet ampliaram as possibilidades de produção textual no ambiente escolar, podendo transformar os estudantes em produtores ativos de conteúdo e não apenas em consumidores passivos. Além disso, o uso dessas ferramentas potencializa práticas pedagógicas mais inclusivas, nas quais diferentes linguagens — verbal, visual, sonora — podem ser integradas, favorecendo a construção de significados mais complexos.

Ainda tratando da construção e produção de narrativas digitais, tem-se a explicitação de Carvalho (2008, p. 87):

A construção e produção de narrativas digitais se constituem num processo de produção textual que assume o caráter contemporâneo dos recursos audiovisuais e tecnológicos capazes de modernizar ‘o contar histórias’, tornando-se uma ferramenta pedagógica eficiente e motivadora ao aluno, ao mesmo tempo em que agrega à prática docente o viés da inserção da realidade tão cobrada em práticas educativas.

Esse entendimento reforça que as narrativas digitais não apenas modernizam a prática do “contar histórias”, mas também estabelecem uma ponte entre as vivências dos estudantes e o ambiente escolar, permitindo que as práticas educativas se tornem mais próximas da realidade tecnológica na qual os alunos estão inseridos. Assim, há uma valorização dos saberes prévios dos discentes e um estímulo ao desenvolvimento de competências multimodais.

Nesse sentido, a produção de narrativas digitais se torna mais interessante para o aluno ao elaborá-las, pois terá a possibilidade do uso de som, de imagem, de animação, movimento, levando a estimular a sua escrita, a sua criatividade, aguçando sua curiosidade cada vez mais, com os recursos que terão ao desenvolver suas atividades digitais. Percebe-se também a socialização, a cooperação entre os pares, pois há troca de aprendizados e saberes, tornando

essa aprendizagem mais significativa. Como bem enfatiza Assunção (2018, p. 34): “é importante levar em consideração não só os aspectos dos usos pedagógicos das narrativas digitais, mas também as competências necessárias à sua produção, ou seja, os letramentos”.

Esse comentário foi fundamental, pois articula a ideia de que não basta introduzir as tecnologias no contexto escolar; foi imprescindível que os sujeitos envolvidos — professores e alunos — sejam formados para o desenvolvimento das competências necessárias para operar e criar com essas ferramentas, o que implica uma visão ampliada de letramento, alinhada ao conceito de multiletramentos.

Assunção (2018, p. 34) cita Robin (2007) ao afirmar que existem três categorias de narrativas distintas que podem ser:

[...] narrativa de caráter pessoal, histórias que informam ou ensinam e histórias que analisam conhecimentos históricos. A primeira desenvolve-se baseada em acontecimentos pessoais importantes e pode trazer fortes emoções tanto para o autor quanto para o ouvinte. A segunda, histórias que informam ou ensinam, são usadas para trabalhar conteúdos curriculares em diversas áreas do conhecimento. A terceira caracteriza-se por serem histórias que analisam acontecimentos históricos para aprofundar e ou acrescentar significados a acontecimentos passados.

Essa tipologia proposta por Robin (2007) amplia a compreensão sobre as possibilidades didáticas das narrativas digitais, evidenciando que elas podem ser utilizadas tanto para a expressão pessoal quanto para a sistematização e análise de conteúdos escolares, promovendo aprendizagens mais contextualizadas e significativas.

Dessa forma, as narrativas digitais podem ser trabalhadas com diversas atividades, sendo o objetivo principal desta pesquisa compreender o uso e os impactos dos recursos tecnológicos para a construção de textos narrativos no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos do 6º ano do ensino fundamental - anos finais, da Escola Estadual Governador Israel Pinheiro. Essa proposta não apenas visa ao desenvolvimento de competências linguísticas, mas também promove o protagonismo discente, a criatividade, a autoria e a autonomia, aspectos essenciais na formação de sujeitos críticos e participativos.

A cooperação desempenha um papel fundamental na trajetória da humanidade, promovendo união e troca mútua. Desde atividades básicas, como caça e proteção, até o desenvolvimento da agricultura e a especialização do trabalho, a colaboração tem sido um elemento central para o fortalecimento dos laços sociais e o progresso de sociedades interdependentes. Na era contemporânea, marcada pela conectividade digital, a colaboração global tornou-se indispensável para enfrentar desafios urgentes, como as mudanças climáticas e pandemias, incluindo a Covid-19.

Esse panorama reforça a importância de práticas pedagógicas que estimulem o trabalho colaborativo e o uso criativo das tecnologias digitais, como é o caso das narrativas digitais, que, ao serem produzidas em grupos ou coletivamente, favorecem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a empatia e o respeito à diversidade. Assim, o ensino se torna mais humano, crítico e conectado às demandas da sociedade atual.

3.3 A escrita colaborativa e as bases teóricas

No ambiente corporativo, dinâmicas colaborativas são amplamente reconhecidas como essenciais para o desenvolvimento contínuo das organizações. Essas práticas fomentam habilidades indispensáveis ao sucesso profissional em um mundo cada vez mais interconectado, no qual competências como comunicação, cooperação e flexibilidade são determinantes (Colen; Petelin, 2004). As organizações que estimulam o trabalho colaborativo tendem a se destacar, pois conseguem alinhar esforços, construir soluções mais criativas e adaptar-se com maior rapidez às mudanças constantes do mercado global.

Esse movimento, observado no âmbito empresarial, encontra eco no contexto educacional, onde teorias pedagógicas contemporâneas — como o construtivismo piagetiano e o socioconstrutivismo vigotskyano — vêm promovendo uma mudança paradigmática. A escola, tradicionalmente centrada na figura do professor como detentor do saber, evolui para um modelo mais centrado no aluno, em que a construção do conhecimento se dá por meio de experiências práticas, interativas e, sobretudo, colaborativas (Moran, 2018). A valorização do trabalho em grupo, nesse sentido, configura-se não apenas como um recurso metodológico, mas como um princípio epistemológico que reconhece a aprendizagem como um processo social e culturalmente situado.

As atividades colaborativas, ao colocarem os estudantes no centro do processo de aprendizagem, transformam a dinâmica escolar e ampliam o escopo das competências desenvolvidas em sala de aula. Lankshear e Knobel (2007) ressaltam que tais práticas são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades do século XXI, tais como pensamento crítico, criatividade, comunicação e colaboração. Essas competências são consideradas imprescindíveis para a formação de cidadãos capazes de atuar em um mundo caracterizado pela complexidade, pela diversidade e pela necessidade de resolução conjunta de problemas.

O avanço exponencial das tecnologias digitais tem, nesse contexto, ampliado significativamente as possibilidades de colaboração entre os alunos, não mais restrita ao tempo e ao espaço da sala de aula. Ferramentas online, como plataformas de edição simultânea de

documentos, fóruns de discussão e aplicativos de comunicação instantânea, permitem que o trabalho em grupo ocorra de forma ativa, síncrona ou assíncrona, promovendo uma nova configuração das interações pedagógicas. Esse cenário possibilita a emergência da chamada “escrita colaborativa”, uma modalidade comunicativa e pedagógica que vem sendo cada vez mais explorada, tanto em projetos educacionais quanto em iniciativas de pesquisa.

A escrita colaborativa se diferencia da escrita tradicional não apenas pelo número de autores envolvidos, mas, sobretudo, pela natureza dialógica e processual de sua construção. Trata-se de uma prática que pressupõe negociação contínua, revisão mútua e coautoria, aspectos que estimulam não apenas o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas também competências socioemocionais, como empatia, escuta ativa e abertura ao contraditório. Fundamentada em teorias socioconstrutivistas, especialmente na perspectiva de Vygotsky (1978), a escrita colaborativa enfatiza o papel da interação social como condição para a construção do conhecimento, sendo a mediação entre pares central para o desenvolvimento das funções cognitivas superiores.

Nesse sentido, a colaboração entre estudantes no processo de escrita não se restringiu à divisão de tarefas, mas envolveu a co-construção de sentidos, a negociação de significados e o refinamento coletivo das ideias. Lowry, Curtis e Lowry (2004) destacam que o trabalho colaborativo promove textos mais coesos, criativos e sofisticados, resultado de um processo dialético em que as contribuições individuais se entrelaçam, potencializando a qualidade do produto final. Esse processo foi também formativo, pois demanda habilidades metacognitivas relacionadas à organização, à argumentação e à revisão crítica, que são fundamentais para o desempenho acadêmico e profissional.

A teoria da aprendizagem ativa, proposta por Bonwell e Eison (1991), reforçou a eficácia de práticas como a escrita colaborativa ao afirmar que os alunos aprendem de forma mais profunda e significativa quando se engajam diretamente na criação de conteúdos e na resolução de problemas reais. A escrita colaborativa, nesse contexto, não é apenas um exercício técnico, mas uma prática que mobiliza os estudantes em tarefas autênticas, incentivando-os a tomar decisões, resolver conflitos de ideias e assumir responsabilidades compartilhadas, o que fortalece sua autonomia e protagonismo.

Além disso, a escrita colaborativa favoreceu a aprendizagem de competências digitais essenciais, uma vez que envolveu o uso de ferramentas tecnológicas como mediadoras do processo. Essa integração das tecnologias ao contexto educacional respondeu às demandas de uma sociedade, cada vez mais digitalizada, na qual a fluência tecnológica se soma às competências comunicativas e colaborativas como requisito para a inserção social e profissional

dos indivíduos. Assim, o uso de ambientes virtuais de aprendizagem e de aplicativos colaborativos contribuiu para a constituição de espaços educativos mais dinâmicos, participativos e inclusivos.

Importante destacar que a escrita colaborativa extrapola a dimensão instrumental da aprendizagem, constituindo-se como uma prática social que promoveu valores como solidariedade, respeito à diversidade e responsabilidade coletiva. Ao trabalhar em grupos, os estudantes aprenderam a valorizar diferentes pontos de vista, a negociar soluções e a construir consensos, habilidades indispensáveis para a convivência democrática e para a participação cidadã em sociedades pluralistas.

No cenário contemporâneo, caracterizado pela conectividade digital e por desafios globais que demandam soluções conjuntas, a escrita colaborativa se consolida como uma prática educacional de grande relevância e potencial transformador. Mais do que uma técnica pedagógica, ela representou uma oportunidade formativa, permitindo que os alunos se preparassem para atuar de maneira crítica, criativa e colaborativa em um mundo interdependente e em constante transformação.

Portanto, ao integrar abordagens colaborativas como a escrita compartilhada ao currículo escolar, os professores não apenas promoveram o desenvolvimento de competências cognitivas e comunicativas, mas também fomentaram a construção de uma cultura de colaboração, essencial para a formação integral dos estudantes. Assim, a escrita colaborativa afirmou-se como um recurso pedagógico contemporâneo, alinhado às exigências educacionais, sociais e profissionais do século XXI, e como uma estratégia fundamental para a promoção de aprendizagens significativas, emancipatórias e socialmente relevantes.

3.4 O desenvolvimento das novas tecnologias digitais: ferramentas e estratégias para a escrita colaborativa

Nos últimos anos, o avanço das tecnologias digitais transformou, radicalmente, a forma como se comunica, trabalha e aprende, impactando profundamente todas as esferas da sociedade. No campo educacional, tais ferramentas têm desempenhado um papel decisivo na reformulação das práticas pedagógicas, oferecendo novas possibilidades para o aprendizado ativo, colaborativo e personalizado. Entre as diversas áreas beneficiadas por esse progresso, destacou-se a Escrita Colaborativa (EC), prática que combina interação social e o uso de recursos tecnológicos, com o objetivo de fomentar a construção conjunta do conhecimento.

A centralidade das tecnologias digitais no contexto da Escrita Colaborativa evidenciou-se, sobretudo, por suas funcionalidades que favoreceram a interação contínua, a coautoria e o desenvolvimento de competências essenciais à formação de sujeitos autônomos e críticos. A partir de uma análise teórica e prática, esta pesquisa buscou destacar não apenas os benefícios, mas também os desafios inerentes à implementação da EC no ambiente educacional. Ao integrar os princípios da aprendizagem ativa e cooperativa ao processo de escrita, ampliou-se a compreensão sobre o potencial transformador das tecnologias digitais na promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas, criativas e reflexivas.

Nesse contexto, o uso de plataformas digitais como *Google Docs*, *wikis*, WhatsApp e *Wattpad* exemplificou o impacto positivo da tecnologia na facilitação da escrita colaborativa. Essas ferramentas não apenas permitiram a criação, edição e compartilhamento de textos em tempo real, mas também funcionaram como espaços virtuais de troca de ideias, que promovam a interação entre os participantes e estimulam habilidades indispensáveis para o século XXI, como criatividade, pensamento crítico, comunicação e colaboração (Cattafi; Metzner, 2007). Além disso, tais plataformas favoreceram a quebra das barreiras físicas e temporais, possibilitando que a aprendizagem ocorra de maneira síncrona ou assíncrona, conforme a necessidade do grupo.

O *Google Docs*, por exemplo, destacou-se por sua capacidade de promover cooperação simultânea, sendo amplamente utilizado em oficinas de escrita digital e edição colaborativa (Bottentuit Junior; Lisboa; Coutinho, 2011; Sharp, 2009). A possibilidade de que múltiplos autores editem um mesmo documento, em tempo real, promoveu não apenas a eficiência no processo de escrita, mas também um ambiente de aprendizagem centrado no aluno, incentivando a colaboração, a negociação de significados e a revisão contínua baseada em feedback (Oxnevad, 2012).

As wikis, por sua natureza dinâmica e aberta, permitiram que múltiplos usuários compartilhem, organizem e modifiquem informações, refletindo, de maneira exemplar, a essência da EC como prática dialógica e socialmente construída (Wolfe, 2005).

De acordo com Beck e Bellotti (1993), o uso de ferramentas tecnológicas facilitou a interatividade e a organização das ideias durante o processo de escrita. Essas ferramentas ofereceram uma abordagem crítica e flexível, altamente valorizada no campo educacional por sua acessibilidade e diversidade, que facilitaram o desenvolvimento, a complementação e a revisão de informações de forma colaborativa.

Além disso, os autores enfatizaram que o sucesso da escrita colaborativa depende de tecnologias que promovam uma comunicação eficaz e a organização das contribuições individuais, assegurando que todos os participantes se sintam parte ativa do processo.

A integração de plataformas digitais como *Google Docs*, *Microsoft Teams* e *Padlet*, por exemplo, não apenas permitiu a edição simultânea de documentos, mas também ofereceu recursos que facilitaram o acompanhamento das contribuições de cada membro. Tal funcionalidade aumentou a transparência e o engajamento no processo, além de proporcionar maior agilidade nas etapas de revisão e edição. Greenberg, Gutwin e Cockburn (1996) ressaltaram que a visibilidade das edições em tempo real foi essencial para reduzir ambiguidades, melhorar a coordenação entre os participantes e garantir estruturas claras de cooperação, prevenindo conflitos e aumentando a produtividade do grupo.

No âmbito da gestão da colaboração, Johnson e Johnson (1994) destacaram a importância do estabelecimento de objetivos comuns, que garantiram o alinhamento de todos os membros em relação às metas coletivas. Além disso, a divisão de tarefas em etapas bem definidas é fundamental para maximizar a produtividade e minimizar potenciais conflitos. A clareza de papéis e responsabilidades fortaleceram o comprometimento dos participantes e promoveram um ambiente colaborativo mais coeso e eficiente.

Além das questões operacionais, é importante ressaltar que a escrita colaborativa promoveu um aprendizado mais profundo, conforme argumentam Allen *et al.* (1997). Os alunos aprenderam a negociar significados, a articular ideias com clareza e a desenvolver competências comunicativas, cognitivas e sociais. Tal abordagem estimula também a empatia e o respeito pelas opiniões alheias, favorecendo a construção de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e democrático.

Outro aspecto relevante, amplamente discutido na literatura, foi a capacidade da escrita colaborativa de promover a inclusão de alunos com diferentes estilos de aprendizagem e níveis de habilidade. Dillenbourg (1999) defendeu que a colaboração permitiu que os participantes se beneficiassem das competências uns dos outros, criando um ambiente de aprendizado mais rico, equilibrado e heterogêneo. Essa prática, além de estimular o desenvolvimento de competências essenciais como pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade, também ampliou a diversidade e o potencial inovador dos grupos.

Entretanto, apesar de suas inúmeras vantagens, foi fundamental analisar, com atenção, os desafios associados ao uso de ferramentas digitais na produção colaborativa de textos. A privacidade e a segurança emergiram como preocupações centrais, especialmente quando se utilizaram plataformas públicas, devido ao risco de exposição de dados pessoais dos alunos.

Além disso, a dependência de uma conexão estável à internet pode comprometer a eficiência dessas ferramentas, agravando desigualdades já existentes no acesso às tecnologias.

Outro ponto importante refere-se à necessidade de gestão e supervisão adequadas por parte dos professores, que devem estar atentos à mediação dos processos colaborativos, bem como ao enfrentamento de comportamentos inadequados no ambiente *online*. A mediação pedagógica foi essencial para assegurar que as interações fossem respeitadas, produtivas e orientadas para a construção conjunta do conhecimento.

Além disso, avaliar as contribuições individuais em atividades colaborativas representou um desafio significativo, exigindo dos docentes um planejamento cuidadoso, com critérios que considerem tanto o desempenho coletivo quanto as realizações individuais.

Diante desse cenário, foi imprescindível que os educadores sejam capacitados para o uso pedagógico das tecnologias digitais, compreendendo suas potencialidades e limitações, bem como desenvolvendo estratégias para promover práticas colaborativas eficazes e inclusivas. A formação continuada dos professores, aliada à implementação de políticas públicas que garantam o acesso equitativo às tecnologias, constituiu condição essencial para que a escrita colaborativa, mediada por ferramentas digitais, alcancem todo o seu potencial enquanto prática pedagógica transformadora.

Assim, ao integrar a escrita colaborativa ao cotidiano escolar, por meio do uso estratégico de tecnologias digitais, promoveu-se não apenas o desenvolvimento de competências comunicativas e cognitivas, mas também valores essenciais como a cooperação, a empatia e o respeito à diversidade. A EC, nesse sentido, configurou-se como uma prática educativa potente, alinhada às demandas contemporâneas e capaz de preparar os estudantes para atuar, de maneira ética e competente, em uma sociedade cada vez mais interdependente, digitalizada e colaborativa.

Além dos aspectos técnicos e pedagógicos já mencionados, a Escrita Colaborativa também esteve fortemente vinculada ao desenvolvimento de competências socioemocionais. Por exemplo, em projetos de escrita conjunta via Google Docs, os estudantes precisavam negociar quem seria responsável por determinadas seções do texto, praticando a escuta ativa e o respeito às opiniões divergentes. De acordo com Vygotsky (1987), essas interações sociais foram fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, pois possibilitaram a internalização de novas competências, especialmente aquelas relacionadas à colaboração e ao pensamento crítico.

Outro aspecto relevante a ser considerado foi o papel do professor no processo de escrita colaborativa. Por exemplo, ao propor uma atividade de elaboração de um artigo coletivo

em uma plataforma como o *Padlet*, cabe ao educador definir objetivos claros, orientar o uso das ferramentas e monitorar o envolvimento de todos. Conforme afirma Moran (2015), o professor que atuou como mediador das interações tecnológicas ampliou significativamente as possibilidades de aprendizagem ativa, garantindo que a tecnologia não seja um fim em si mesma, mas um meio para a construção colaborativa do conhecimento.

A formação docente, nesse contexto, passou a ser um fator determinante para o sucesso das práticas de escrita colaborativa. Em um estudo sobre o uso de wikis na formação inicial de professores, Dias e Silva (2019) mostraram que muitos educadores ainda carecem de habilidades para planejar atividades colaborativas mediadas por tecnologia, o que comprometeu a efetividade dessas práticas. Um exemplo disso ocorreu quando professores propõem atividades colaborativas, mas não ofereceram orientações claras sobre a divisão de tarefas, gerando confusão entre os alunos e diminuindo o engajamento.

Ademais, não se pode ignorar as questões éticas envolvidas na utilização de plataformas digitais para a escrita colaborativa. Por exemplo, quando se utilizou o *Wattpad* para projetos de produção literária em grupo, foi essencial que os estudantes compreendessem a importância de citar corretamente as fontes e de respeitar os direitos autorais. De acordo com Lessig (2004), o ambiente digital ampliou os desafios relacionados à autoria e ao plágio, exigindo uma formação ética sólida para lidar com as novas possibilidades de criação e compartilhamento de conteúdo.

A diversidade das ferramentas digitais disponíveis para a EC permitiu que a prática se adaptasse a diferentes contextos educacionais e níveis de ensino. Em turmas do ensino fundamental - anos finais, por exemplo, atividades de escrita coletiva puderam ser realizadas por meio de ferramentas simples, como o *Google Jamboard*, em que grupos de alunos criaram mapas conceituais colaborativos que precederam a produção textual. Já no ensino superior, plataformas como o *Overleaf* foram amplamente utilizadas para coautoria de artigos científicos, especialmente na área das ciências exatas, onde a escrita colaborativa exige precisão técnica e controle rigoroso das versões do texto (Fitzpatrick, 2011).

Por fim, vale destacar que a escrita colaborativa não se restringiu ao espaço escolar. Por exemplo, projetos de *fanfiction* em plataformas como o AO3 (*Archive of Our Own*) envolveram milhares de pessoas em processos contínuos de escrita coletiva, nos quais os textos são modificados, expandidos e adaptados por diferentes autores. Jenkins (2006) chamou a atenção para esse fenômeno, ao definir a cultura participativa como uma característica marcante das sociedades contemporâneas, onde práticas colaborativas de escrita e produção de conteúdo se tornam cada vez mais comuns.

Assim, ao trabalhar com EC na educação formal, promoveu-se também a preparação dos estudantes para uma participação ativa e crítica na sociedade, marcada pela colaboração, pela autoria compartilhada e pela circulação constante de informações.

3.5 A prática da escrita colaborativa em textos narrativos digitais no contexto educativo no ensino fundamental - anos finais

No contexto da escrita narrativa, a colaboração foi, particularmente, relevante, pois as narrativas exigem integração criativa e organização coesa para construir histórias envolventes. Estudos mostraram que a escrita colaborativa ajudou a reduzir a ansiedade associada à produção textual, uma vez que os alunos compartilharam responsabilidades e receberam feedback imediato de seus pares.

Os textos narrativos, por sua estrutura flexível e criativa, são uma plataforma ideal para a aplicação da escrita colaborativa na Educação Básica. A produção coletiva de narrativas incentivou a inovação e a inclusão de diferentes perspectivas culturais e pessoais, promovendo uma experiência de aprendizado mais rica e diversificada. Além disso, a construção compartilhada de histórias permitiu que os alunos desenvolvessem empatia, ao compreenderem e integrarem diferentes pontos de vista em um texto único, fortalecendo a coesão social dentro do grupo.

Essa abordagem está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca, no eixo de linguagem, a importância de práticas de produção textual que incentivem o protagonismo do aluno, o uso das tecnologias digitais e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Segundo a BNCC, no ensino fundamental - anos finais, é essencial que os alunos desenvolvam competências como a capacidade de produzir textos adequados aos gêneros, contextos e interlocutores, utilizando a linguagem como instrumento de interação, expressão e construção do conhecimento (BNCC, 2017).

A escrita colaborativa de narrativas digitais, nesse sentido, é uma estratégia que promove, não apenas o domínio da língua portuguesa, mas também a criatividade, a autonomia e a cooperação. A prática da escrita colaborativa em narrativas digitais, também, promoveu o desenvolvimento de competências digitais, uma vez que os alunos interagiram com ferramentas tecnológicas para planejar, redigir e revisar seus textos.

Essas plataformas não apenas ofereceram recursos para a escrita em tempo real, mas também ampliaram o acesso ao aprendizado fora da sala de aula, possibilitando a continuidade do processo em ambientes virtuais. Segundo Beck e Belloti (1993), o uso de tecnologias no

aprendizado colaboraram para a organização das ideias e aumentaram a interatividade no processo criativo, fatores essenciais para a produção narrativa.

Outro benefício significativo dessa prática foi o fortalecimento da autorregulação e da responsabilidade individual. Na escrita colaborativa, cada aluno desempenhou um papel ativo, sendo responsável por contribuir para o progresso do grupo. Essa dinâmica estimulou habilidades como planejamento, gerenciamento do tempo e resolução de problemas, elementos cruciais tanto para a aprendizagem acadêmica quanto para a vida cotidiana.

Além disso, a escrita colaborativa incentivou os alunos a refletirem sobre suas próprias produções, graças ao processo contínuo de revisão e feedback. Essa abordagem, não apenas melhorou a qualidade textual, mas também contribuiu para o desenvolvimento de uma mentalidade crítica, uma vez que os estudantes aprenderam a avaliar suas ideias e as de seus colegas. De acordo com Vygotsky (1978), o aprendizado ocorreu, em grande parte, por meio da interação social, e essa metodologia reforçou a importância do diálogo e da troca de conhecimentos no desenvolvimento cognitivo e linguístico.

Em um ambiente colaborativo, os estudantes tendem a se sentir mais motivados, pois reconheceram a relevância de suas contribuições para o grupo e valorizaram o trabalho coletivo. Esse engajamento foi especialmente importante em narrativas, onde a criatividade e a coesão foram elementos essenciais para a construção de histórias envolventes.

Por fim, a prática da escrita colaborativa de textos narrativos na Educação Básica, integrada às diretrizes da BNCC, ampliaram não apenas as habilidades linguísticas, mas também desenvolveram competências sociais, digitais e socioemocionais essenciais para o século XXI. Investir nessa abordagem significou preparar os alunos para contextos futuros de colaboração, tanto no âmbito acadêmico quanto profissional. Estudos futuros poderiam investigar formas de personalizar, ainda mais essa prática para atender às necessidades de alunos com diferentes perfis, bem como explorar o impacto de novas tecnologias na facilitação desse processo.

Marcuschi (2008) discutiu os gêneros textuais e suas tipologias, considerando os campos sociais e contextos de uso, assim fundamentou a compreensão de tipologia narrativa dentro do estudo dos gêneros discursivos e suas dimensões estruturais e contextuais. Os tipos textuais foram caracterizados por se apresentarem como sequências linguísticas, que segundo Marcuschi (2008, p.154) chamou-os de “modos textuais”.

Desse modo, o texto pode não apresentar em seu conteúdo um único tipo textual, e é o que, de fato, mais aconteceu, a presença de mais de um tipo no texto. Marcuschi (2008, p. 19) ao referir-se sobre gêneros textuais e suas tipologias explicitou que: “Quanto aos gêneros

discursivos, eles contribuem para a ordenação das atividades comunicativas, uma entidade sócio-discursiva incontornável em qualquer situação comunicativa”.

Nesse contexto, o trabalho ao ser desenvolvido entendeu que não basta ter conhecimento apenas sobre as estratégias de narrativas escritas, mas sobre os gêneros do discurso em que vão ser aplicadas as estratégias como: a) os gêneros, b) os gêneros discursivos e gêneros textuais, c) o gênero discursivo conto maravilhoso: a morfologia e os elementos do conto maravilhoso, aluno-autor e o processo criativo, o narrador do conto maravilhoso; d) a linguagem, e) a prática discursiva, f) retextualização / revisão, g) produção textual.

3.6 Gênero textual: conto maravilhoso

Bakhtin (1997, p. 297) fundamentou sobre os gêneros que são caracterizados por conteúdo temático, construção composicional e um estilo, e que “o gênero estabelece uma conexão da linguagem com a vida social, a linguagem penetra na vida por meio de enunciados e pelos enunciados se introduz a linguagem”, desse modo dividiu os gêneros em primários e secundários, sendo os gêneros primários os gêneros da vida cotidiana, pertence à comunicação verbal espontânea e tem relação direta com o contexto imediato, enquanto os secundários valem-se dos primários, no entanto, segundo Bakhtin (1997, p. 283), há casos onde os gêneros primários são influenciados pelo secundário:

O enunciado oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal – é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). [...] Os gêneros mais propícios são os literários – neles o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo enquanto tal e constitui uma das suas linhas diretrizes; se bem que, no âmbito da literatura, a diversidade dos gêneros ofereça uma ampla gama de possibilidades variadas de expressão à individualidade, provendo à diversidade de suas necessidades.

Tem-se ainda, segundo o autor, que os gêneros secundários pertencem à esfera de comunicação cultural como a jornalística, jurídica, religiosa, filosófica, pedagógica, artística, científica, e que, são preponderantemente, não unicamente escritos. No entanto, este trabalho foi desenvolvido com o gênero textual conto, isto é, considerado um dos gêneros secundários, mesmo sendo originalmente oral, sabe-se que atualmente, nas escolas, chega a partir de textos literários escritos. Para Bakhtin (2003, p. 263), “os gêneros secundários surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente desenvolvido e organizado (predominantemente escrito)”.

Assim, ao tomar o conto como objeto de estudo, foi imprescindível compreender suas especificidades enquanto gênero narrativo, sobretudo no que se refere à sua modalidade denominada “conto maravilhoso”, que se destacou por apresentar características próprias e bem definidas dentro do campo da literatura.

O conto maravilhoso, também conhecido como conto de fadas, inseriu-se no campo da narrativa ficcional caracterizada por um universo regido por leis próprias, nas quais elementos mágicos, sobrenaturais ou fantásticos não apenas existem, mas são aceitos como naturais pelos personagens e pelo próprio enredo. Conforme Propp (1984), que realizou uma análise morfológica dos contos maravilhosos russos, esse tipo de narrativa possui uma estrutura recorrente, composta por funções que se repetem e organizam a ação dos personagens, tais como a ausência, a proibição, a transgressão, a provação, entre outras.

Entre as principais características desse gênero, destacou-se a presença de elementos mágicos ou sobrenaturais que interferem diretamente na trama, como objetos encantados, animais falantes, fadas, bruxas ou personagens dotados de poderes especiais. A estrutura narrativa foi linear, geralmente composta por um início que apresenta a situação inicial e o conflito, um desenvolvimento em que a ação se intensificou por meio de obstáculos e provações, e um desfecho que, frequentemente, reforçou uma lição moral.

Diante disso, as personagens são arquetípicas, como o herói, o vilão, o ajudante mágico e o doador, que cumprem papéis fixos e simbólicos dentro da narrativa. Além disso, há uma marcada atemporalidade e uma localização indefinida, geralmente expressas por fórmulas típicas como “Era uma vez...” e por espaços genéricos como florestas, castelos e vilarejos encantados, sendo recorrente a valorização do triunfo do bem sobre o mal, com a consequente recompensa do protagonista virtuoso e a punição dos antagonistas.

Embora o conto maravilhoso tenha, historicamente, uma origem marcada pela oralidade e pela transmissão intergeracional em contextos comunitários e familiares, sua fixação em textos escritos, a partir de coletâneas como as de Charles Perrault, os Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen, evidenciou o processo de transformação e complexificação do gênero, alinhado ao que Bakhtin (2003) definiu como constituição dos gêneros secundários no âmbito de uma cultura mais elaborada e predominantemente escrita.

Desse modo, o conto maravilhoso, enquanto gênero secundário, preservou traços da oralidade, especialmente em sua estrutura formulaica e em sua função social de transmissão de valores e saberes, mas, ao mesmo tempo, se consolidou como um produto cultural associado ao espaço escolar, ao cânone literário e às práticas pedagógicas.

Essa dupla natureza, que articula oralidade e escrita, espontaneidade e elaboração, ilustra, conforme Bakhtin (1997), a complexa interação entre os gêneros primários e secundários, evidenciando que mesmo os gêneros oriundos da vida cotidiana podem ser ressignificados e apropriados pela esfera da comunicação cultural.

Portanto, ao trabalhar com o conto maravilhoso no contexto escolar, reconheceu-se não apenas sua importância como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento das competências leitoras e interpretativas dos alunos, mas também como um objeto privilegiado para a análise das relações entre linguagem, cultura e sociedade, tal como postulam as concepções bakhtinianas sobre os gêneros discursivos.

O gênero textual “conto maravilhoso” é composto pelos elementos da narrativa:

Foco narrativo (narrador em primeira e terceira pessoa), espaço (ambiente em que acontecem as ações dos personagens), tempo (momento em que acontecem os fatos) e a verossimilhança (fato têm probabilidade de ser verdade), ou seja, que o conto maravilhoso apesar de ser ficção, apresenta no enredo situações do cotidiano com aparência de fatos reais. O tempo e os lugares onde as personagens se encontram são imprecisos e um narrador observador reproduz as falas das personagens conforme os eventos acontecem (Sabino, 2014, p. 44).

A citação de Sabino (2014) abordou elementos essenciais para a compreensão do conto maravilhoso, destacando o foco narrativo, o espaço, o tempo e a verossimilhança como componentes centrais na construção dessa forma de narrativa. O foco narrativo no conto maravilhoso pode ser em primeira ou terceira pessoa, proporcionando diferentes perspectivas para o leitor. O narrador em primeira pessoa tende a criar uma proximidade emocional com os personagens, permitindo que o leitor se envolva diretamente na ação.

Por outro lado, o narrador em terceira pessoa oferece uma visão mais distanciada e objetiva dos eventos, o que permite explorar diferentes facetas das personagens e das situações de maneira mais ampla. Além disso, Sabino (2014) destacou que o espaço e o tempo no conto maravilhoso foram frequentemente imprecisos, o que conferiu uma qualidade atemporal e fluida à narrativa. O espaço, por ser vago, muitas vezes não foi especificado ou ficou aberto à interpretação, permitindo ao autor criar ambientes fantásticos ou irreais que não precisam seguir a lógica do mundo real.

O tempo também é flexível, sendo muitas vezes indefinido, o que possibilitou que os acontecimentos transitassem livremente entre diferentes momentos sem a necessidade de uma sequência cronológica rígida. Essa indeterminação no espaço e no tempo contribuiu para a criação de uma atmosfera de mistério e magia, características marcantes do gênero.

Por fim, a verossimilhança no conto maravilhoso foi outro ponto importante, já que, embora se tratasse de uma obra de ficção, a narrativa manteve uma aparência de realidade ao apresentar situações cotidianas ou elementos plausíveis. A história pode conter fatos extraordinários ou fantásticos, mas esses eventos foram descritos de uma maneira que o leitor pudera aceitá-los como possíveis dentro do universo da história.

Dessa forma, a verossimilhança ajudou a criar uma conexão entre o mundo real e o fantástico, permitiu que o conto se mantivesse envolvente e crível, apesar de seu caráter irreal. Assim, o conto maravilhoso conseguiu equilibrar o fantástico e o cotidiano, gerando uma experiência literária única.

Para Propp (2006), o gênero conto maravilhoso foi transmitido de geração em geração pela cultura do povo, usos, costumes, fórmulas jurídicas, folclore, se manifestaram pelo relato das histórias populares, pelo tom de espontaneidade, pela moral, pelas diferenças entre bem e mal, forte e fraco, rico e pobre.

Na definição de Propp (2006), o gênero conto maravilhoso parte de elementos e ações constantes das personagens, afirmou ainda que, as sequências partiram de uma situação conhecida. Se um personagem recebeu um objeto mágico e alguém o roubou dele, o objeto foi encontrado na sequência.

No que concerne à morfologia e os elementos do conto maravilhoso, teve a fundamentação de Propp (2006, p. 144) ao definir o conto maravilhoso do ponto de vista morfológico, “a qualquer desenrolar de ação que parte de uma malfeitoria ou de uma falta que passa por intermédias para ir acabar em casamento ou em outras funções utilizadas como desfecho”.

Nesse cenário, o aluno-autor para realizar seus textos passou a utilizar a investigação de pistas não exploradas, relacionou-se com a escrita, assim sendo a escrita produzida por um aluno-autor foi uma produção para provocar a manifestação de outro indivíduo. No que se referiu ao narrador do conto maravilhoso, a ênfase foi dada em primeira pessoa e terceira pessoa na retextualização do Conto Maravilhoso. Dessa forma, o narrador do conto maravilhoso foi um mediador entre a história narrada e o leitor/ouvinte; assim o narrador-protagonista narrou os fatos e, também, foi a personagem principal do enredo. Para isso, pautou-se em alguns aspectos, a saber:

- A linguagem é um instrumento de interação e a norma culta é uma possibilidade de uso mais valorizada na escrita formal, a linguagem é um aspecto importante na comunicação. “A linguagem está em constante evolução e as variedades linguísticas se diferenciam da norma-

padrão dependendo do contexto social, da região e do momento histórico” (Oliveira, 2021, p. 27).

- Quanto à prática discursiva tem a leitura que favorece o desempenho na reescrita do discente, “o texto pode servir para a produção escrita” e, reforça, a leitura auxilia o discente a refletir e compreender como deve realizar a produção textual para interagir com o outro, explorar ao seu nível os poderes da escrita, testar suas potencialidades, tornar desta forma aluno/autor” (Oliveira, 2021, p. 29).

- Para tratar da retextualização, Marcuschi (2010, p. 48) fundamenta que: “Retextualizar quer dizer que toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis* (em latim: pelas mesmas palavras), está transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra”.

- No que se refere à produção textual, Koch (2009, p. 26) explicita que a produção textual é uma “atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades; uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos”, assim, entende-se que a produção textual é uma “atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual”.

A proposta desse estudo como gênero textual foi o conto maravilhoso, entendendo que esse gênero pode possibilitar o desenvolvimento da produção textual, auxiliando na mudança da percepção do discente enquanto dificuldade de se expressar por meio da escrita, e, ainda, na viabilidade oportuna do docente trabalhar com o discente a retextualização.

Outro fator relevante para o estudo se deve ao gênero escolhido por se relacionar com o contar histórias, uma tradição que conduziu o produtor do texto e o leitor do mesmo a recordar o passado, em especial, a fase da infância, apresentando o presente.

Na definição de Jolles (1976, p. 191):

O conto é uma forma de arte em que se reúnem e podem ser satisfeitas em conjunto duas tendências opostas da natureza humana, que são a tendência para o maravilhoso e o amor ao verdadeiro e ao natural. Sendo ambas as tendências inatas da humanidade, encontramos por toda a parte os contos, alguns deles muito antigos.

Desse modo, encontrou o conto recontado e renovado, como uma criação espontânea que se realizou por uma ou mais pessoas. No conto “a linguagem é fluída, aberta, dotada de mobilidade e de capacidade de renovação constante no universo do maravilhoso”; no entanto percebeu-se no conto a força de execução na linguagem onde se realizaram de forma sucessivas e renovadas (Jolles, 1976, p. 195).

Outra característica do conto apontada por Jolles (1976) se deve à sua “forma simples” que buscou alcançar a individualidade, trazer em si o significado, e assim, se aproximou da fábula, do apólogo, legenda, saga, mito, adivinha ditado, caso, chiste, etc. Portanto, o autor afirmou que “o conto propõe a apuração de causa e efeito para representar a formação de situações inusitadas, cenas dramáticas e o desfecho” (p. 192). Essa sua forma simples apresentou-se no plano do maravilhoso, e na forma artística tende a um acontecimento real; “o conto passa a ideia de que tudo deve acontecer no universo em convergência com a nossa expectativa”, e recebeu o nome de conto maravilhoso (Jolles, 1976, p. 192).

O conto só foi concebido com o elemento “maravilhoso”, relacionando com as personagens, com os lugares e com o tempo; dessa forma “as personagens não fazem o que devem fazer” (Jolles, 1976, p. 18), e “os acontecimentos surgem como deveriam e caracterizam o conto nas questões da mobilidade, da generalidade, da pluralidade, e apresentam disposição para a moral ingênua” como explicitou Jolles (1976, p. 203-204):

O conto é acontecimento, no sentido da moral ingênua; se descartarmos esse acontecimento com o seu princípio trágico, o progresso no sentido da justiça, os obstáculos trágicos e o desfecho ético, restará tão-só um esqueleto despojado de sentido, o qual não poderá proporcionar-nos satisfação moral de espécie alguma e servirá, no máximo, como veículo mnemotécnico para reconstruir a Forma.

Nessa perspectiva, compreende-se que o conto pode proporcionar mais que o sentido mnemotécnico, desenvolvendo a memória por meio de métodos específicos, sendo os sentidos relevantes; e, ainda, quanto à moral da história se tornou pertinente em relação ao comportamento de alguns personagens (Jolles, 1976).

Nesse momento, o docente enfatizou sobre o comportamento orientando os discentes, pois observou-se que no conto, a realidade trágica, ela se tornou rejeitada, mesmo que a ética não estivesse inserida no conto, ela se tornou implícita no contexto, sendo assim o elemento maravilhoso foi natural no desenrolar do enredo. O que ocorreu no conto maravilhoso impressionou o discente e tornou-se importante para o mesmo. Tem-se ainda, como característica do conto, uma narrativa curta, e sua estrutura compõe-se de começo, meio e fim.

Como Jolles (1976) apresentou o conto pode-se contemplar no início dessa apresentação do conto, o conflito foi aquela situação que surgiu de forma complicada e conflitante, enquanto o clímax se tornou o momento de expectativa para resolução da tensão que ocorreu entre o protagonista e antagonista; teve-se ainda, o desfecho como resolução das situações que se apresentaram.

No que se refere aos elementos da narrativa no conto maravilhoso, Oliveira (2021, p. 44) expôs com detalhes:

O conto maravilhoso é composto pelos elementos da narrativa: foco narrativo (narrador em primeira e terceira pessoa), espaço (ambiente em que acontecem as ações dos personagens), tempo (momento em que acontecem os fatos) e a verossimilhança (fatos têm probabilidade de ser verdade), ou seja, que o conto maravilhoso apesar de ser ficção, apresenta no enredo situações do cotidiano com aparência de fatos reais. O tempo e os lugares onde as personagens se encontram são imprecisos e um narrador observador reproduz as falas das personagens conforme os eventos acontecem.

Outra definição sobre o conto maravilhoso se apresentou nos estudos de Propp (2006), que tem o gênero deste em uma amplitude universal, e ainda, pelas fórmulas jurídicas e pelo folclore, que se manifestaram pelo relato de histórias populares, com o tom de espontaneidade, pela moral, diferenças entre o bem e o mal, entre o forte e o fraco, entre o rico e o pobre. O autor definiu o conto maravilhoso partindo de elementos e ações das personagens, partindo das sequências em uma situação conhecida, o que leva o personagem a desempenhar um papel e na sequência desempenhar um outro papel; desse modo, para que os personagens sejam conhecidos do leitor no desenrolar das cenas eles ao entrarem na sequência dos fatos se apresentaram.

Alguns autores que analisaram o conto maravilhoso descobriram elementos comuns a todos, como o enredo, personagens, tempo, espaço e narrador. Gancho (2004) analisou o conto maravilhoso e descobriu elementos comuns a todos os demais autores que estudaram a temática, sendo o enredo, personagens, tempo, espaço e narrador.

Os elementos da narrativa para Gancho (2004): o tema, o assunto e a mensagem; sendo que o tema foi a ideia da qual se desenvolveu a história, o assunto esteve na concretização do tema, como se desenvolveu o enredo, e a mensagem o pensamento ou a conclusão da história lida ou ouvida, que se configurou com uma frase.

Tauveron (2014) em seus estudos analisou sobre o papel do docente no desenvolver do trabalho textual, “deve se estabelecer condições para formação do aluno-autor e também para que o mesmo reconheça as obras relacionadas à própria produção e ao gênero” (p. 191). Dessa forma, entendeu-se que o docente contou com várias possibilidades para estimular a confiança do discente em se tornar aluno-autor, desde apontar caminhos para direcionar sua postura, para a formação proporcionando situações de produção textual desenvolvendo a intenção de autoria.

Nesse caminho o aluno-autor teve possibilidade de realizar seus textos e utilizar pistas que ainda não foram exploradas relacionadas à escrita; bem como provocar a manifestação do

outro. “Produção textual como produto para compreensão do diálogo, valorização da dimensão cultural dessa prática, participação e constituição como autor” (Oliveira, 2021, p. 50).

Como Oliveira (2021, p. 51) explicitou, “é relevante a orientação do docente ao discente, porque o produto narrativo de um autor é de acumulação e de decomposição de obras anteriores, emprestadas, citadas e remodeladas”, afirmou que “nosso propósito no ensino é voltado para que o discente domine o campo discursivo, linguístico e tenha condições de integrar suas experiências sociais”.

Conforme orientação de Tauveron (2014, p. 92) para modificar a forma que o discente escreveu com o uso de empréstimo foi relevante que explicasse:

1) Não existe dom para a escrita, é necessário escrever e reescrever; 2) rasurar não significa fracasso, mas cuidado; 3) a originalidade total não existe, em todo texto ecoam vozes de outros textos; 4) a ficção não é cópia fiel da realidade, mas se constitui da imaginação e da realidade.

Tauveron (2014, p. 93) ainda acrescentou ao docente em sua mediação que “tarefas de escrita complexas, originais e estimulantes de modo planejado e combinar com o aluno o tempo de escrita/reescrita, considerando as várias etapas em vários dias para se cumprir o objetivo”; sendo assim, a aprendizagem de técnicas da escrita foi indispensável para o desenvolvimento da liberdade e autonomia do escritor.

Desta forma, observa-se que a mediação docente, aliada ao planejamento de atividades desafiadoras e significativas, constitui um eixo central para a formação de escritores mais autônomos e reflexivos. Ao considerar a escrita como um processo que envolve etapas de elaboração, revisão e reescrita, torna-se possível integrar práticas pedagógicas inovadoras que favoreçam tanto a aprendizagem técnica quanto a construção coletiva de sentidos.

Neste cenário, a inserção de recursos tecnológicos desponta como estratégia relevante, pois amplia as possibilidades de interação, colaboração e autoria. É nesse horizonte que se apresenta a proposta didática aqui delineada, centrada na produção colaborativa de textos narrativos por meio da plataforma *Google Docs*.

4 A PROPOSTA DIDÁTICA CENTRADA NA PRODUÇÃO COLABORATIVA DE UM TEXTO NARRATIVO: A PLATAFORMA *GOOGLE DOCS*

Este capítulo teve como objetivo apresentar a proposta didática na produção colaborativa de um texto narrativo utilizando a plataforma *Google Docs*. Nesse contexto, “os processos pedagógicos que visam a auxiliar os alunos a construir conhecimento devem ter como objetivo o desenvolvimento de projetos que tenham significado para a própria vida e contexto dos alunos” (Assunção, 2018, p. 38). O autor destacou a importância de projetos pedagógicos que conectam o aprendizado à vida e ao contexto dos alunos, evidenciando que os processos de ensino deveriam ir além da simples transmissão de conteúdo.

A proposta didática apresentada no capítulo, que visou a produção colaborativa de um texto narrativo utilizando ferramentas digitais como o *Google Docs*, refletiu essa visão pedagógica ao incentivar os alunos a se envolverem ativamente na construção de conhecimento. Ao trabalhar com plataformas digitais, os alunos não apenas desenvolveram habilidades tecnológicas, mas também tiveram a oportunidade de colaborar de forma criativa, o que pode tornar o processo de aprendizagem mais significativo e relevante para eles.

Ao integrar ferramentas como o *Google Docs*, o ensino deixou de ser unilateral e se tornou mais dinâmico, permitindo que os alunos compartilhassem ideias, editassem o trabalho coletivamente e construíssem uma narrativa de maneira colaborativa. O uso dessas plataformas facilitou a comunicação entre os membros do grupo e ofereceu recursos criativos que puderam enriquecer a produção do texto. O *Google Docs*, por exemplo, permitiu a coautoria em tempo real, promovendo a interação constante entre os participantes.

A proposta de Assunção (2018) também apontou para a relevância de relacionar os projetos pedagógicos com o cotidiano dos estudantes. Quando os alunos perceberam que o conteúdo abordado em sala de aula teve uma aplicação prática em suas vidas ou que as ferramentas utilizadas foram familiares e acessíveis, a aprendizagem se tornou mais envolvente e eficaz.

Nesse sentido, ao aplicar tecnologias que foram amplamente usadas na sociedade atual, como plataformas de criação digital, os professores não apenas motivaram os alunos a aprender, mas também prepararam os estudantes para o uso crítico e produtivo dessas ferramentas no mundo digital contemporâneo. A proposta refletiu uma abordagem pedagógica que valoriza a aprendizagem ativa, colaborativa e contextualizada.

Nessa perspectiva, os/as alunos/as deveriam ter o/a professor/a como mediador/a na prática da produção das narrativas digitais, nas diferentes fontes de informação e dos recursos

tecnológicos para aquisição e construção de seu conhecimento. Para Rojo (2012), Gomes (2011) e Braga (2013), a aplicação da metodologia nesse trabalho da produção de narrativas digitais deve partir da experiência cultural dos/as alunos/as e de suas práticas. Do ponto de vista de Braga (2013), o/a aluno/a deve ter mais que conteúdo propondo uma educação que desenvolvesse sua criatividade, habilidades para discriminar problemas práticos.

Nesse sentido, ao tratar das práticas de ensino de Língua Portuguesa em ambientes virtuais de aprendizagem, a proposta partiu da sequência didática como um trabalho com gênero textual que buscou refletir sobre as experiências docentes em sala de aula, pois acreditou-se que essa prática pedagógica fosse contribuir para o desenvolvimento de letramento e proporcionasse uma formação consciente diante a atuação nas atividades de linguagem que abrangessem a leitura, a produção textual, a oralidade e a análise linguística.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97-98), “a sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”; para o ensino de Línguas especialmente, considerassem que “a sequência didática deve se organizar contemplando o desenvolvimento de gêneros textuais orais e escritos, próprios da realidade dos estudantes”.

Desse modo, a proposta deste estudo se aplicou às ferramentas digitais como recursos pedagógicos para o ensino da Língua Portuguesa, e mediante os desafios apresentados no cotidiano escolar com a produção de escrita de alunos, para desenvolverem as habilidades dos/as educandos/as propôs-se fazer uso da ferramenta: *Google Docs*.

4.1 As ferramentas digitais como recursos pedagógicos para o ensino: o *Google Documentos*

4.1.1 *Google Docs*

Segundo Limas (2023), o *Google Docs* é uma ferramenta que possui recursos e possibilita a escrita, de forma coletiva e em colaboração, afirmou que esta permite, também, a interação e a cooperação entre os pares, sendo importante para o monitoramento e acompanhamento das ações realizadas pelo aluno diante do/a professor/a.

De acordo com Pinheiro (2011, p. 228), o papel da escrita colaborou com o desenvolvimento do/a aluno/a, considerou a complementaridade de capacidades, conhecimentos, de esforços individuais, de opiniões e pontos de vista, fortaleceu “a capacidade de resolver problemas e criar alternativas”.

Ao referir-se à prática de letramento promoveu o protagonismo do aluno, e assim, Pinheiro (2011, p. 228) fundamentou: “Isso quer dizer que as práticas que valorizam a participação em lugar do trabalho isolado, a expertise compartilhada em vez de expertise centralizada, a inteligência coletiva à inteligência individual e a colaboração à autoria individual possibilitam novos letramentos”.

Nessa perspectiva, a escrita colaborativa viabilizou ao/a aluno/a o acesso ao universo digital, “aprendendo a salvar arquivos no *Google Drive*, assim como a edição e o compartilhamento pelo *Google Docs*”, ao mesmo tempo, promoveu selecionar textos através de sites confiáveis como uma habilidade que foi ampliada nessa prática (Limas, 2023, p. 15).

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 46) afirmam que foi indispensável preparar os alunos para essas transformações que estão acontecendo no meio digital:

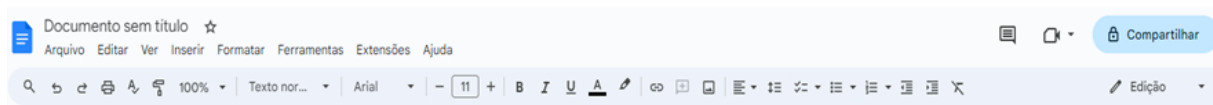
[...] temos vivenciado transformações na maneira como nos comunicamos, fruto de mudanças nas tecnologias de comunicação, na relação entre a escrita e os outros modos de construção de significados, nas maneiras pelas quais as diferenças linguísticas são negociadas e na acessibilidade crescente a novos meios de comunicação. Essas mudanças são tão importantes que talvez mereçam ser rotuladas como “terceira globalização”.

Sendo assim, a escrita colaborativa contribuiu com o letramento digital, agregou ideias através do olhar do outro, enriqueceu o texto e o tornou único. Ainda se tratando do *Google Docs*, Limas (2023, p. 41) esclareceu alguns pontos sobre ele:

O *Google Docs* possui ícones que remetem a um significante. Podemos citar o exemplo do ícone que se assemelha à uma impressora, que levará o usuário da ferramenta a uma outra tela que permite configurar a impressão. Temos também a pastinha com uma seta dentro indicando onde ficará salvo o arquivo. A setinha com retorno indica desfazer, e a setinha para direita, de refazer. Neste mesmo design, podemos notar algumas palavras chaves que terão subitens dentro, contendo nome da função com o símbolo do objeto. Ressaltamos aqui, por exemplo, a coluna EDITAR, que contém uma seção com o símbolo em formato de tesoura e escrito “RECORTAR”. As funcionalidades foram testadas, e as dúvidas foram tiradas à medida que surgiam as dificuldades.

Como explicitado por Limas (2023), acima citado, tem-se a figura 1 para melhor compreensão, intitulada ícones da barra de ferramentas do *Google Docs*.

Figura 1: ícones da barra de ferramentas do Google Docs



Fonte: Limas (2023, p. 41)

A partir da figura 1, Salgado e Oliveira (2012, p. 5) fundamentaram:

Torna-se pertinente ressaltar que o letramento digital não está restrito à leitura de textos virtuais, mas também, a um conjunto de recursos midiáticos, compostos por sons, imagens, figuras, vídeos, ícones, dentre outros, que servem de auxílio à leitura. [...] Os ícones são signos (ou significante) que representam seu objeto por semelhança e que geram um interpretante, ou seja, um efeito ou algo criado na mente do intérprete, que assim comporá seu significado.

Essa ferramenta pode despertar a curiosidade dos/as alunos/as desde o início da prática, ao perceberem que, ao acessarem o drive, é possível alterar o documento quantas vezes julgarem necessário. Além disso, podem interagir com a professora e os colegas, utilizando recursos como a videochamada e o microfone.

Também puderam realizar pesquisas, salvar *links* e documentos para usar como referência bibliográfica, percebendo que foi possível buscar informações seguras na internet com o apoio de sites e materiais relevantes.

O *Google Docs* surge, então, como uma ferramenta poderosa para a Educação Básica, proporcionando uma série de recursos que favoreceram a interação e a colaboração entre alunos e professores. Sua principal vantagem foi a possibilidade de criar, editar e compartilhar documentos de forma simultânea, permitindo que os estudantes trabalhassem em conjunto em tempo real.

Esse ambiente colaborativo facilitou a troca de ideias, o desenvolvimento de projetos em grupo e o aprimoramento da escrita de maneira dinâmica. Além disso, a possibilidade de salvar os documentos na nuvem garantiu a segurança do trabalho realizado, evitando perdas de conteúdo e facilitando o acesso a qualquer momento, de qualquer dispositivo com conexão à internet.

Ao integrar o *Google Docs* como recurso pedagógico, os professores puderam incentivar os alunos a desenvolverem habilidades de escrita, revisão e edição colaborativa. Em atividades de produção textual, por exemplo, o professor pode acompanhar o progresso de cada estudante, oferecer feedback instantâneo e promover a reescrita do texto de forma mais eficaz.

A plataforma também possibilitou o uso de comentários e sugestões, proporcionando um espaço para reflexões sobre o conteúdo produzido, ajudando a melhorar a argumentação e a coesão textual. Essa interação em tempo real entre alunos e educadores contribuiu para o aprimoramento contínuo das habilidades linguísticas dos estudantes.

Além disso, o *Google Docs* pode ser uma ferramenta estratégica na personalização do ensino. Ao permitir a criação de documentos e atividades adaptadas às necessidades específicas dos alunos, os professores puderam diversificar as abordagens pedagógicas e tornar o aprendizado mais inclusivo.

O uso da plataforma também facilitou a implementação de atividades de avaliação formativa, como o acompanhamento da produção textual dos alunos ao longo do tempo. Com isso, o *Google Docs* se configurou como uma alternativa eficiente para o desenvolvimento de competências essenciais na Educação Básica, como a escrita colaborativa, a comunicação digital e o pensamento crítico.

O uso de ferramentas como o *Google Docs* representou uma mudança significativa nas abordagens pedagógicas tradicionais, pois integrou as tecnologias digitais de forma fluida e acessível ao cotidiano escolar. A plataforma não apenas forneceu recursos para a criação de conteúdos, mas também ampliou as possibilidades de interação entre alunos e professores.

Ao permitir a criação colaborativa de documentos e projetos, o *Google Docs* promoveu uma aprendizagem mais interativa, onde o aluno não era mais um receptor passivo de informações, mas um participante ativo na construção do conhecimento.

A integração dessa ferramenta no contexto da Educação Básica ofereceu diversas vantagens pedagógicas. Primeiramente, elas permitiram que os professores adotassem uma abordagem mais personalizada, atendendo às necessidades e interesses dos alunos de maneira mais eficaz.

O *Google Docs*, por exemplo, permitiu o acompanhamento contínuo da evolução dos trabalhos dos alunos, possibilitando intervenções pedagógicas no momento exato em que a necessidade de correção ou direcionamento fosse identificada. Essa personalização tornou o processo de aprendizagem mais eficiente, pois os alunos puderam avançar em seu próprio ritmo, enquanto recebiam *feedback* constante.

No *Google Docs*, a possibilidade de trabalhar simultaneamente em um documento estimulou a troca de ideias e o trabalho em equipe, habilidades fundamentais para o desenvolvimento do aluno no século XXI.

Esse ambiente colaborativo criou uma dinâmica de aprendizagem ativa, onde os alunos aprendem a ouvir, questionar e argumentar com seus colegas, desenvolvendo competências essenciais para o exercício da cidadania.

O *Google Docs*, com sua facilidade de compartilhamento e colaboração em tempo real, também facilitou o trabalho de grupos que puderam estar fisicamente distantes, quebrando barreiras geográficas e proporcionando uma aprendizagem mais inclusiva.

Portanto, ao incorporar o *Google Docs* no ambiente educacional, as escolas ofereceram aos alunos uma educação mais conectada com as demandas do mundo digital. Essa ferramenta ajudou a preparar os estudantes a desenvolverem competências como colaboração, comunicação digital, criatividade e resolução de problemas.

Além disso, ela tornou o processo de ensino mais dinâmico e envolvente, mantendo os alunos motivados e interessados no aprendizado. Ao utilizarem essa plataforma, os professores também se beneficiaram de recursos que simplificam a gestão de suas aulas, permitiram um acompanhamento mais eficaz do desempenho dos alunos e favoreceram uma abordagem mais inovadora e atraente da educação.

4.2 A sequência didática e a sequência digital no processo de produção em sala de aula

A produção de textos na escola foi uma atividade realizada como exercício para desenvolver a capacidade textual do sujeito. Nesse contexto, a produção textual em sala de aula ganhou uma relevância ainda maior quando se considera os fatores interativos e colaborativos, fundamentais para possibilitar o desenvolvimento dos discentes. Como apontou Amorim (2020, p. 29), a interação se estabeleceu tanto entre os pares quanto com o docente, criando um ambiente propício ao aprendizado coletivo.

A colaboração foi essencial, pois os alunos trouxeram para a sala de aula sua bagagem de conhecimentos prévios, que, ao se entrelaçarem com o saber dos outros, favoreceram o crescimento de suas habilidades e competências. Esse processo se tornou ainda mais enriquecido quando mediado por ferramentas digitais, que potencializaram a troca de ideias e ampliaram as possibilidades de criação e reflexão.

“A produção de textos na escola é uma atividade realizada como exercício para desenvolver a capacidade textual do sujeito”; desse modo a produção em sala de aula teve como fundamental os fatores interativos e colaborativos para possibilitar o desenvolvimento dos discentes no que propôs a produção textual, de forma digital (Amorim, 2020, p. 29).

A interação se deu entre os pares e o docente e a colaboração, da mesma forma, pois os discentes levaram para a sala de aula a sua bagagem, isto é, o seu conhecimento prévio, que ali puderam se inteirar com os demais colegas e colaborarem em suas habilidades e conhecimentos. Como reforça Amorim (2020, p. 29):

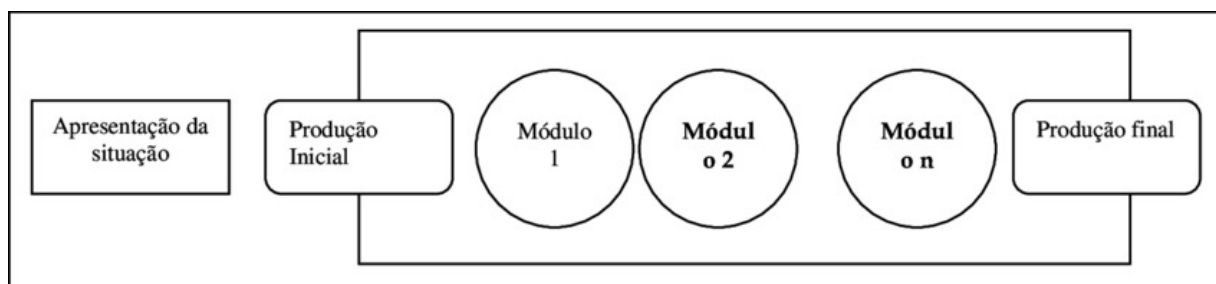
E, assim, a escola entre nesse processo de mediação, fornecendo os elementos e caminhos necessários para que esse desenvolvimento ocorra não apenas em seu ambiente físico, mas também, e principalmente, no ambiente virtual onde os estudantes, como nativos digitais, entram em contato com diversos gêneros em ambiente digital, levando em consideração seus aspectos semióticos e culturais.

De acordo com este estudo, os recursos da sequência didática digital foram utilizados nas plataformas do *Google Docs*, onde tiveram contato com as ferramentas para a produção de seus textos realizados no formato digital. O gênero textual apresentado foi o conto maravilhoso e suas características para a produção desse gênero, contaram com as instruções, interação e acompanhamento do docente, perpassando por todo o processo.

A utilização dos recursos digitais nessa sequência mostrou a relevância da proposta deste estudo para o ensino de Língua Portuguesa para a turma do 6º ano do ensino fundamental - anos finais, da Escola Estadual Governador Israel Pinheiro, do município de Ituiutaba-MG.

As atividades concernentes à sequência didática foram baseadas na teoria de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), conforme a imagem que representa a teoria.

Figura 2: sequência didática a partir da teoria de Dolz, Noverraz e Schneuwly



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), sequência didática foi “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Veja o exemplo: a sequência didática de leitura que foi sugerida aos licenciandos composta de quatro etapas:

- **1ª etapa:** seleção de um gênero – inicialmente os discentes tiveram a explicação dos gêneros e como foram caracterizados por conteúdo temático;

- **2ª etapa** (antes da leitura): ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes a respeito do assunto tratado no gênero discursivo selecionado, o conto. Neste estudo foi trabalhado o conto maravilhoso, que de acordo com Coelho (2000), são narrativas que, sem a presença de fadas, via de regras se desenvolvem no cotidiano mágico (animais falantes, tempo e espaço reconhecíveis ou familiares, objetos mágicos, gênios duendes etc.) que têm como eixo gerador uma problemática social (ou ligada à vida prática, concreta) (Sabino, 2014);
- **3ª etapa** (durante a leitura): as interrupções do docente para conversar com os alunos foram necessárias, visando desenvolver o gosto pela leitura através de um dos gêneros como o conto maravilhoso, o que requer estratégias diversas por parte do professor;
- **4ª etapa** (depois da leitura): breve retomada dos aspectos discutidos.

Vale destacar que para o desenvolvimento das atividades de implementação foi elaborado uma sequência didática com os seguintes passos, de acordo com o Quadro 1:

Quadro 1: sequência didática elaborada.

PASSOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
01	Apresentação da proposta de estudo, entrega do TCLE e TALE.
02	Entrega dos TCLE e TALE assinado por responsáveis e alunos; formação dos grupos. Divulgação do cronograma de atividades.
1ª ETAPA: NARRATIVA - PRODUÇÃO INICIAL	
03	Introdução do professor ao tema com slides elementos da narrativa e dos contos maravilhosos. Apresentação do Conto maravilhoso: Rumpelstiltskin em vídeo - desenho animado
04	Apresentação dos contos maravilhosos: Aladim e a lâmpada maravilhosa e a Bela e a fera; Discussão sobre os contos apresentados: Planejamento para a escrita colaborativa da produção inicial.
05	Produção inicial do Conto Maravilhoso,
06	Leitura da produção inicial, uma autoanálise, e planejamentos para a reescrita do texto.
2ª ETAPA: DA NARRATIVA A NARRATIVA DIGITAL	
07	Ida ao laboratório para apresentação da Plataforma <i>GOOGLE DOCS</i> , para primeiro acesso e atividades de letramento digital.
08	Reescrita na plataforma do <i>Google Docs</i> da produção inicial, escrita colaborativa, transformando em narrativa digital.
09	Continuação da produção da Narrativa Digital.
10	Leitura da narrativa digital, uma autoanálise, e para a revisão final do texto.
3ª ETAPA: ANÁLISE FINAL DA NARRATIVA DIGITAL	
11	Revisão e análise final da narrativa digital.
12	Apresentação das Narrativas digitais pelos grupos.
13	Momento de feedback entre os grupos e reflexão final.

Fonte: Adaptação de Sabino (2014, p. 13-15)

O trabalho foi organizado e desenvolvido por meio do material de apoio produzido e de sequências didáticas. Essa aplicação foi realizada junto aos alunos do 6º ano do ensino fundamental - anos finais, na Escola Estadual Governador Israel Pinheiro, em Ituiutaba-MG, no ano de 2025.

A aplicação da proposta pedagógica seguiu as orientações de documentos oficiais como: Base Comum Curricular (BNCC), Currículo da Rede Estadual de Minas Gerais, Ministério da Educação e Cultura, Projeto Político Pedagógico (atualizado). Também atendeu às exigências do Conselho de Ética, respeitando os direitos da Criança e do Adolescente. Teve, ainda, que a proposta pedagógica deste trabalho envolveu atividades produzidas pelos discentes, em uma perspectiva dialógica, reflexiva de interação entre os participantes.

Observou-se que a sequência didática, iniciou com a preparação da sala, de acordo com a temática e com os gêneros textuais, visando uma orientação abrangente aos discentes, para que alcançassem aqueles que apresentassem dificuldades no desenvolvimento da produção textual, no sentido de auxiliá-los aprimorando os seus registros.

Entendeu-se que retextualizar foi uma possibilidade para que os discentes produzissem com qualidade os seus textos, que segundo Marcushi (2010, p. 48) “retextualização é uma atividade de reformulação textual rotineira e automatizada, porque o falante da língua sequer se dá conta de que está redizendo o dizer do outro”, afirmou ainda que, essa prática envolveu “o processo de transformação textual”.

Nessa questão, teve a afirmação de Sabino (2014, p. 11) que explicou que “a possibilidade de produzir um novo texto com a análise do texto-base, uma atividade que promove alteração e se efetiva por diversas estratégias, como mudanças de tópicos discursivos que alterados inserem conhecimentos novos. Assim oportuniza-se o aluno-autor”.

Tauveron (2014, p. 89) trouxe sua fundamentação ao referir-se à assertiva anterior:

Nós chamamos, então, aqui “autor” o aluno que produz um texto narrativo com uma intenção artística e o distinguimos do “escritor”, que é um autor cuja intenção e o valor ou “mérito” estético foram reconhecidos em um contexto social e histórico dado e que detém status oficializado (por exemplo, consta em um catálogo de editor).

Nesse sentido, entendeu-se que o importante foi criar condições para que o discente desenvolvesse suas habilidades criativas e assumissem o papel de aluno-autor, com isso ser incentivado a explorar potencialidades na escrita, propondo que ao final da retextualização pudesse fazer a revisão e a reescrita resolvendo seus problemas textuais.

5 METODOLOGIA

A metodologia constitui da pesquisa bibliográfica baseada em leituras diversas, envolvendo revistas, artigos, dissertações, teses, e obras de autores que abordam sobre o conteúdo investigado, isto é, a produção de textos narrativos, desafios e dificuldades, bem como o uso de recursos tecnológicos, na busca para alcançar, por meio da prática pedagógica na Educação Básica, experiências inovadoras e exitosas, diante da fragilidade da comunidade escolar.

Conforme explicita Prodanov e Freitas (2013, p. 54):

Pesquisa bibliográfica quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Em relação aos dados coletados na internet, devemos atentar à confiabilidade e fidelidade das fontes consultadas eletronicamente.

O procedimento metodológico constará com a revisão bibliográfica de produções científicas sobre o uso de recursos tecnológicos na produção de textos narrativos que, do ponto de vista da forma de abordagem sobre o problema, teve a pesquisa qualitativa e descritiva. A pesquisa qualitativa, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 70):

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Pretendeu-se, ainda, elaborar sequências didáticas para direcionar as produções de textos narrativos e a utilização de tecnologias digitais, e por fim elaborar um *e-book* como instrumento metodológico, que será destinado às especialistas e professores/regentes das turmas do 6º ano do ensino fundamental - anos finais, visando facilitar a inovação da prática pedagógica dos profissionais utilizando os recursos tecnológicos da plataforma *Google Docs* com novas formas de metodologias educacionais, no processo ensino e aprendizagem.

A pesquisa de campo conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 59) é:

[...] aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre

eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Governador Israel Pinheiro, uma escola conceituada em nossa região. Para realização desta pesquisa baseou-se em pressupostos teóricos, considerando a relevância do ambiente natural, como fonte direta para coleta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental.

No estado de Minas Gerais, localizada no Triângulo Mineiro, a Escola Estadual Governador Israel Pinheiro contou com os participantes da pesquisa alunos do 6º ano do ensino fundamental - anos finais, conforme já mencionado anteriormente.

A proposta do trabalho para a produção da narrativa digital foi relacionada com certas habilidades desenvolvidas pelos/as alunos/as, sabendo-se que a narrativa digital não é uma questão de produção tecnológica somente, mas fazer uso na prática das competências que as tecnologias digitais exigem para essa produção.

Nesse caso, a professora, autora do estudo, contou com a possibilidade de organizar um plano de ensino, com a sequência didática, na perspectiva dos multiletramentos, contando a produção com a criação dos/as alunos/as, com imagem, som, animação, coerente com a sua escrita. Os/As alunos/as foram envolvidos previamente com as atividades planejadas com adequações do ensino de Língua Portuguesa diante de suas exigências.

Assim sendo, optou-se pela pesquisa documental, na qual foram analisados os documentos que fundamentam a conclusão do estudo e aplicação das atividades com os recursos e a utilização da plataforma *Google Docs*, sob a orientação da pesquisadora proponente.

Os procedimentos metodológicos como escolha teórica metodológica, sujeitos da pesquisa e campo de atuação, coleta de Dados e as sequências didáticas foram exploratórias e aplicadas, logo as produções foram selecionadas e, logo, analisadas, prosseguindo foram distribuídas em categorias. Para melhor compreensão as atividades dos alunos foram apresentadas e destacadas sobre o desenvolvimento de cada um.

5.1 Pesquisa-ação e o professor pesquisador

5.1.1 Pesquisa-ação

A pesquisa-ação é uma das muitas diferentes formas de investigação-ação, que se fundamenta aprimorando a prática, Tripp (2005) explicita que Lewin (1946) foi o primeiro a

publicar um trabalho empregando o termo, no entanto encontrou-se em um trabalho anteriormente, realizado em Viena, em 1913, na Alemanha. Tem-se ainda uma versão alternativa de Deshler e Ewart (1995) que:

[...] sugerem que a pesquisa-ação foi utilizada pela primeira vez por John Collier para melhorar as relações inter-raciais, em nível comunitário, quando era comissário para Assuntos Indianos, antes e durante a Segunda Guerra Mundial e Cooke (s.d.) parece oferecer vigoroso apoio a isso (Tripp, 2005, p. 445).

Desta forma, não há certeza sobre quem inventou a pesquisa-ação, pois conta-se ainda com Selener (1997) que a seguir “assinala que o livro de Buckingham (1926), *Research for teachers* (Pesquisa para professores), defende um processo reconhecível como de pesquisa-ação” (Tripp, 2005, p. 445).

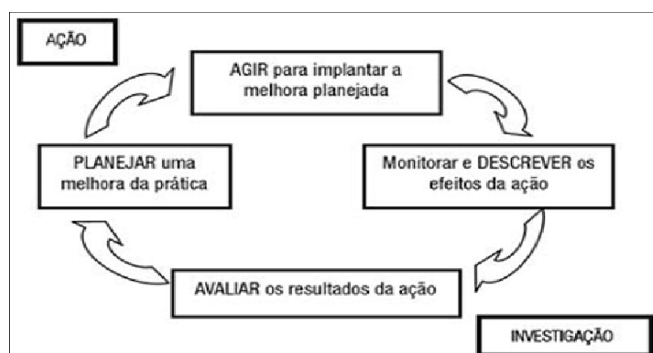
Vale destacar, segundo a fundamentação de Tripp (2005, p. 445) que:

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas.

Desse modo, a pesquisa-ação educacional foi defendida nos EUA como uma forma vigorosamente técnica e outras tendências principais como forma britânica, orientada para o desenvolvimento do julgamento profissional do professor, na Austrália, uma variedade de orientação emancipatória e de crítica social, tem ainda uma variedade mais recente como “profissional ativista”.

A pesquisa-ação, segundo Tripp (2005), é reconhecida como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, em qualquer processo que siga um ciclo que aprimora a prática pela oscilação entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela, conforme diagrama na Figura 3.

Figura 3: representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446)

A Figura 3 mostra as fases de um tipo de investigação-ação, que se inicia pelo planeamento, a implementação, descreve-se e “avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”; dentre alguns dos diversos desenvolvimentos do processo básico de investigação-ação, estão a pesquisa-ação, que afirma na fundamentação de Tripp (2005, p. 446).

Para Silva (2021, p. 3), “a pesquisa surge como uma atividade de aprofundamento sobre uma determinada temática, na tentativa de auxiliar na resolução de um problema ou na explicação de uma ideia, além de favorecer a ampliação das informações”; entende que o ato de se fazer pesquisa independente da escolha metodológica, exige do pesquisador qualidade que lhe garanta o sucesso na investigação, segundo Gil (2002), o pesquisador precisa conhecer o assunto, ter criatividade, ser curioso, paciente e perseverante, entre outras características, deve-se ter responsabilidade e compromisso social para encontrar o que ainda não foi visto.

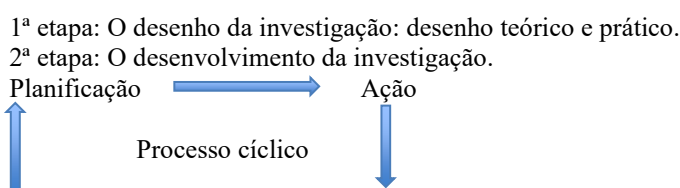
No dizer de Richardson (2012), não existe pesquisa perfeita, infalível, encontra-se nesse caminho muitos desafios, também problemas e obstáculos, sendo a pesquisa um processo em construção, torna-se oportuno uma preparação anterior do processo de estudo e investigação, uma atitude questionadora, que ative a criatividade para a produção de conhecimento.

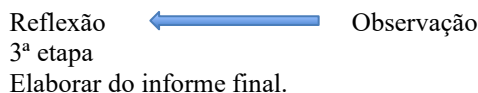
Segundo Vasconcellos (1997, p. 126) a metodologia da pesquisa-ação tem algumas etapas pré-estabelecidas que compõem os requisitos indispensáveis ao projeto de pesquisa:

- A existência de uma pergunta a que se deseja responder;
- A elaboração (e sua descrição) de um conjunto de passos que permitam obter a informação necessária para responde-la;
- A indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida.

Diante disso, entende-se que a primeira etapa de elaboração do projeto de pesquisa-ação está na formação do grupo de trabalho, com participantes que tenham interesse, que sejam convidados para participar do processo de pesquisa. Depois dos grupos formados, seguem para a escolha do tema, a atuação sobre ele, as formas de observação para obter os resultados.

Segundo Angel (2000, p. 50) as etapas são as seguintes:





Esta estrutura proposta por Angel (2000) mostra que uma investigação não é linear. Começa com planejamento teórico e prático, passa por um ciclo contínuo de ação e reflexão para aprimorar práticas e coletar dados, e termina com a documentação sistemática dos resultados. Esse modelo é muito usado em pesquisa educacional, especialmente na pesquisa-ação, porque permite que o pesquisador seja participante ativo e que o estudo influencie diretamente a prática pedagógica. Sendo assim, Angel (2000) descreve as etapas da pesquisa-ação.

Na 1ª etapa, tem-se o desenho da investigação, o pesquisador define o desenho teórico e prático da pesquisa, tem como objetivo planejar como o estudo será conduzido, quais serão os procedimentos metodológicos, quais instrumentos de coleta de dados serão utilizados e quais conceitos ou teorias fundamentaram a análise.

Na 2ª etapa, o desenvolvimento da investigação, Angel (2000) mostra que a etapa é representada pelo processo cíclico de planificação, ação, observação e reflexão, que caracteriza muitas pesquisas educacionais, especialmente pesquisa-ação. Assim, o detalhamento do ciclo com a Planificação, visa planejar a intervenção ou atividade, definindo objetivos e procedimentos; a ação, implementar as atividades planejadas com os participantes; a observação, coletar dados sobre o que acontece durante a implementação (comportamentos, resultados, interações); a reflexão, analisar e interpretar os dados, considerando o que funcionou, o que precisa ser ajustado, quais aprendizagens ocorreram e quais decisões futuras podem ser tomadas; vale destacar, ainda, segundo Angel (2000), que o termo “processo cíclico” indica que essas quatro fases não acontecem apenas uma vez; elas se repetem várias vezes durante a pesquisa, permitindo ajustes contínuos e melhorias na prática investigativa.

E, finalmente a 3ª etapa com a elaboração do informe final em que a descrição, após o ciclo de planificação, ação, observação e reflexão, o pesquisador organiza todos os dados, análises e conclusões em um relatório ou informe final, que tem como objetivo sistematizar os resultados da pesquisa, apresentando evidências, interpretações e recomendações, tornando o estudo compreensível e útil para outros pesquisadores e profissionais.

Janke (2005, P. 31) traz sua fundamentação ao referir às etapas que:

Devemos ressaltar que todas as etapas devem estar de acordo com a escolha orientada por todo o grupo de pesquisadores, formado no início do processo. É a partir destas decisões comuns que se estruturam, portanto, os temas e os procedimentos estipulados na primeira etapa. A segunda etapa consiste na ação propriamente dita, onde se nota

a importância da observação e da reflexão sobre as ações empreendidas, tanto na elaboração de novos planos, como na própria formação ou produção de conhecimento, inerente à reflexão e pesquisa sobre os acertos e erros das ações anteriormente realizadas. A etapa final, não menos importante, consiste na divulgação analítica, que deve ser realizada como forma de socializar os resultados da pesquisa.

Com as referências teórico-metodológicas a proposta desta pesquisa foi promover a construção de textos narrativos no desenvolvimento das habilidades linguísticas, e assim aprimorar as habilidades de escrita e de criatividade com a utilização dos recursos tecnológicos da unidade escolar.

5.1.2 Professor pesquisador

Ao tratar do/a professor/a de Educação Básica ao realizar uma pesquisa é algo significativo e de relevância na sua atuação. Desta forma, o professor pesquisador ao realizar uma pesquisa-ação, de acordo com Barbier (2007, p. 18):

O pesquisador desempenha, então, seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte.

Nessa perspectiva, Ghedin e Franco (2008, p. 231-232) apontam algumas atitudes que cabem ao pesquisador para realização e construção da pesquisa-ação:

Figura 4: atitudes do pesquisador na pesquisa-ação



Fonte: Ghedin; Franco (2008, p. 231-232).

Nesse cenário entende-se o papel fundamental do pesquisador, nesta pesquisa, a professora-pesquisadora, que organizou a proposta partindo do planejamento, da tomada de

decisões e dos resultados da ação, uma fase exploratória que desenvolveu a ação e a divulgação dos resultados da pesquisa. De acordo com Erickson (1990), citado por Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) o/a professor/a pesquisador/a parte de perguntas como:

O que está acontecendo aqui? O que essas ações significam para as pessoas envolvidas nelas? Ou seja, quais são as perspectivas interpretativas dos agentes envolvidos nessas ações? Como essas ações que têm lugar em um microcosmo como a sala de aula se relacionam com dimensões de natureza macrosocial em diversos níveis: o sistema local em que a escola está inserida, a cidade e a comunidade nacional?

Diante desse contexto, entende-se que o pesquisador está interessado mais no processo da pesquisa-ação do que no produto, isto é, volta-se para a análise da eficiência do trabalho pedagógico, do que significa para os atores sociais envolvidos nesse trabalho e suas ações, buscando perspectivas significativas para os aprendizes. “Dessa forma, é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 42).

A partir do escopo citado anteriormente, retorna-se à trajetória histórica do início dos anos de 1980, quando a didática em sala de aula ganhou relevância, em países industrializados, com duas tendências como a interação professor-aluno e a qualidade do processo de aprendizagem. Nesse momento, os professores, segundo Bortoni-Ricardo (2008), criaram o hábito de investigar seu próprio trabalho pedagógico, quando visavam identificar qual a forma seria melhor para explorar um assunto em sala de aula e em acompanhar o processo de desenvolvimento do/a educando/a em sua aprendizagem.

Considerando os dizeres anteriores, é possível perceber que os professores passaram a investigar suas próprias turmas e iniciou-se a troca de experiências, o que permitiam identificar os achados equivalentes ou contraditórios, e ao aprofundarem em suas experiências pedagógicas começaram a desenvolver a pesquisa científica, dentro dos estudos acadêmicos apresentados apresentaram estudos de caso, descrevendo suas estratégias. Assim, surgia a figura do/a professor/a pesquisador/a, enquanto seus trabalhos pedagógicos traziam contribuições significativas e relevantes para entender melhor o processo de ensino e aprendizagem (Kamberelis; Dimitriadis, 2005).

Desse modo, tem-se a fundamentação de Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) ao explicitar:

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre

a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias.

Conforme a fundamentação de Bortoni-Ricardo (2008), mostra o que se distingue um professor pesquisador dos demais profissionais regente de uma sala de aula, que é o compromisso de sua própria prática e o desenvolvimento para superar as próprias deficiências, isto é, aquele/a professor/a que está pronto para fazer a autoavaliação de sua prática pedagógica e se necessário buscar novas metodologias para sua eficiência no sentido de melhorias para o processo de ensino e da aprendizagem dos/as educandos/as.

Portanto, o autor destaca um problema que pode ser apresentado ao/à professor/a pesquisador/a que é “conciliar suas atividades de docência com as atividades de pesquisa”, e aponta como forma de contornar esse problema a adoção de métodos de pesquisa que possam ser desenvolvidos sem prejuízo para o seu trabalho docente e para os atores envolvidos, e aponta o uso de um diário de pesquisa, onde se registra os detalhes mais importantes para analisá-las e produzi-las com novas metodologias se for o caso.

E, assim, Bortoni-Ricardo (2008, p. 48), propõe: “uma grande vantagem do trabalho do professor pesquisador é que ele resulta em uma “teoria prática”, ou seja, em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação”.

5.2 O contexto de pesquisa

A escolha da escola como campo de pesquisa se deu pela necessidade de compreender e intervir em práticas que possam melhorar o engajamento dos alunos e promover um ambiente mais inclusivo e significativo de aprendizagem. A pesquisa busca, portanto, dialogar com a realidade vivida pelos estudantes, propondo estratégias pedagógicas que valorizem suas experiências e estimulem seu protagonismo.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Governador Israel Pinheiro, situado à avenida Geraldo Alves Tavares, número 1.338, bairro Universitário, na zona urbana do município de Ituiutaba, Minas Gerais, CEP 38.302-134, que oferece Educação Básica e Profissional, sendo: Ensino Fundamental Regular dos Anos Finais; Ensino Médio Regular; Educação de Jovens e Adultos Fundamental dos Anos Finais; Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos Fundamental dos Anos Finais – APAC; Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio – APAC; Ensino Técnico Profissionalizante.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da referida Escola, no ano de 2022, por meio dos dados do Censo Escolar 2018, contaram com 1.617 o total de matrículas, assim distribuída: Ensino Fundamental Regular dos Anos Finais = 352 matrículas; Ensino Médio Regular = 871 matrículas; Educação de Jovens e Adultos Fundamental dos Anos Finais = 37 matrículas; Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio = 288 matrículas; Educação Profissional = 69 matrículas.

A distribuição das matrículas dos estudantes por sexo totalizou 49% masculino e 51% feminino; quanto à cor pode-se constatar: 30% branca; 2% preta; 20% parda; 0% amarela; 0% indígena; e 48% não declarada. Para melhor compreender o perfil dos/as estudantes da escola 97% localizam na zona urbana enquanto 3% na zona rural; a utilização de transporte escolar público pelos estudantes somente 4% utilizam, sendo que 96% dos/as estudantes não utilizam. A escola conta com 77 docentes, sabendo que a escola possui 67 regentes de aula, 57 desses são efetivos e 10 designados, o grupo de professores/as compõe um quadro diversificado, no que se tange à formação, faixa etária, situação empregatícia (efetivo ou designado) ou qualificação profissional (PPP, 2022).

A maioria dos estudantes pertence a famílias de baixa renda, e muitos vivem em contextos de vulnerabilidade social. Observa-se ainda uma significativa dificuldade de aprendizagem em disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, o que impacta diretamente no desempenho escolar.

Como consta no PPP (2022, p. 8-9) da Escola Estadual Governador Israel Pinheiro:

O nome da escola surgiu em homenagem ao filho de João Pinheiro. Israel Pinheiro da Silva nasceu em Minas Gerais em 4 de janeiro de 1896. Perde o pai, então governador de Minas Gerais, aos 12 anos. Desde jovem distinguiu-se pela ânsia do saber e invejável capacidade de trabalho. Estudante exemplar ganha um prêmio de 2 anos de estudos na Europa. Formou-se na “Escola de Minas e Metalúrgica de Ouro Preto”. Em 1923 inicia sua carreira política como Vereador em Caeté. Foi secretário de Agricultura e Ação das Obras públicas; Secretário de Agricultura, Indústria, Comércio e Trabalho de Minas Gerais. Em 1942 é nomeado presidente da Companhia Vale do Rio Doce. Foi Deputado Federal por três mandatos e defendia a ideia de mudança da Capital. Em 1956 renuncia ao mandato de deputado para assumir a presidência da Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (Nova Cape). Após a inauguração da cidade é nomeado por Juscelino como primeiro prefeito da nova capital. Em 1965 foi eleito Governador de Minas Gerais de 1966 a 1971. Foi sempre um batalhador, nunca recuou mesmo ante os mais difíceis obstáculos, vencendo-os com tenacidade e trabalho. Jamais esmorecia, não abdicava da luta e nem duvidava do êxito, infundindo em seus auxiliares um elevado ânimo para a execução das missões. Por tudo isto, legou a geração vindoura exemplo de uma vida digna, honrada e produtiva. Faleceu em 1973, aos 77 anos.

Vale ressaltar que a Escola Estadual Governador Israel Pinheiro está situada no bairro Universitário, um bairro distinto da cidade, atualmente, conta em sua proximidade com a

Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Conservatório Estadual de Música “José Zoccoli”, Fórum, Supermercados, Escolas Estaduais Públicas, é uma região populosa. O relacionamento da escola com a comunidade se efetiva por meio do Colegiado Escolar, dos eventos sociais realizados pela escola e das reuniões bimestrais para entrega dos boletins escolares. No que tange às redes sociais adotadas para uso pela instituição conta com *Instagram*, *Facebook*, *Site* e ferramentas do Google (*Google Meet*, *Google Drive*, *Google Docs*) (PPP, 2022).

A escola, como instituição social, é um espaço de mediação entre sujeito e sociedade e o conhecimento é a fonte para a efetivação do processo de emancipação humana e transformação social. A escola possui aproximadamente 500 alunos e enfrenta desafios comuns a muitas instituições públicas, como a carência de recursos pedagógicos, infraestrutura limitada e altos índices de defasagem idade-série.

5.3 As atividades desenvolvidas para geração de dados

A proposta de ensino, método de intervenção, aplicada na turma do 6º ano de ensino fundamental - anos da Escola Estadual Governador Israel Pinheiro, foi dividida em 13 encontros presenciais e 03 (três) etapas.

5.3.1 Os encontros presenciais

Os encontros presenciais da pesquisa ocorreram na Sala de Aula, na Biblioteca e no Laboratório de Informática da Escola, nos horários de aula dos alunos, turno vespertino, cedidos pelos professores de Língua Inglesa, de Língua Portuguesa, de Matemática, da turma, às quartas e sextas-feiras.

O **primeiro encontro** sucedeu no dia 09 de maio de 2025, na sala de aula, das 16:00 às 17:30 horas. Nessa data a autora proponente apresentou o estudo e entregou-lhes os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), explicou aos/às alunos/as questões éticas da pesquisa e a necessidade de suas assinaturas, enquanto participantes da investigação, assim como de seus responsáveis autorizando a participarem.

Os/As alunos/as foram informados sobre o sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que nenhum dado que identifique os/as participantes foi ou será divulgado. Assim, os termos foram entregues aos voluntários e enviados aos respectivos

representantes legais, que tiveram um prazo de dois dias para lerem e fazerem as possíveis indagações, a fim de que tivessem a liberdade de decidir espontaneamente acerca da participação.

Na sequência caracterizou-se a ferramenta *Google Docs*, escolhida como meio para a realização das Sessões Colaborativas, o aplicativo em realce está disponível para todos os usuários de contas *Gmail*, e disponibilizou-se aos/às alunos/as os e-mails institucionais, já que todos dispunham da conta institucional, que pudessem ser utilizadas, cujas respostas foram positivas.

As sessões colaborativas decorreram no *Google Docs*, ferramenta classificada como *cloud-based writing system* (sistema de escrita na nuvem), que permite aos colaboradores trabalharem em grupo e acessar o documento ao mesmo tempo, de forma síncrona ou assíncrona. Com essa ferramenta pode-se observar a colaboração dos alunos levando em consideração as edições disponíveis pelo recurso de rastreamento organizado no Histórico de Versões ou pelos *chats* (Strobl, 2014; Godwin-Jones, 2018; Yim; Warschauer, 2017; Yeh, 2014).

Quando o fazem de forma síncrona, eles podem se comunicar por meio do *chat* disponível e deixar comentários diretamente nos textos com a ferramenta, adicionar um comentário. O histórico de versões possibilita o rastreamento das versões do texto, por dia e hora de modificação. Todas as alterações e interações ficam registradas com os nomes dos autores, desde que estejam logados, caso não estejam são registradas anonimamente (Yeh, 2014). Isso posto, os alunos foram informados que poderiam escrever, tanto de forma síncrona quanto assincronamente. Mesmo tendo sido informados sobre isso, nenhum comentário sobre essa última forma ocorreu no decurso da intervenção.

O **segundo encontro** aconteceu no dia 12 de maio de 2025, das 13:00 às 14:40. Na ocasião, a autora deste estudo, recolheu os Termos (TALE e TCLE), devidamente assinados pelos alunos e seus respectivos responsáveis, e na sequência foi explicado que para efeitos de pesquisa a identificação empregada seria os nomes dos grupos de colaboração por eles criados e para cada participante ser discernido por letra e número (A1...A 31), como mostra a Figura 5.

Figura 5: formação dos grupos e apresentação do projeto e do TALE e TCLE



Fonte: arquivo pessoal (2025)

Os estudantes foram distribuídos/as em nove grupos, sendo cinco deles compostas por três participantes e quatro compreendidos por quatro partícipes. Cada uma deveria criar um nome para seu grupo como forma de reconhecimento durante a pesquisa.

Figura 6:Produção inicial dos grupos



Fonte: arquivo pessoal (2025)

Figura 7:produção inicial dos grupos compostos por quatro partícipes.



Fonte: arquivo pessoal (2025)

Os alunos e os nomes dos grupos foram distribuídos conforme descrito no quadro 2:

Quadro 2: distribuição dos alunos por grupo

G1 – LULIKE	A 1	A 22	A 23	A 26
G2 - BLACK GREEN	A 2	A 4	A 15	-
G3 - FRIENDS BLACK	A 3	A 5	A 9	A 21
G4 - GALERA 4	A 7	A 12	A 19	-
G5 – HAPPY	A 10	A 13	A 28	-
G6 - OS HISTORIADORES DO CONTO	A 18	A 27	A 16	-
G7 - OS HISTORIADORES	A 24	A 25	A17	-
G8 - BLACK PURPLE	A 6	A 8	A 20	A 11
G9 - AS HISTORIADORAS	A 14	A 31	A 29	A 30

Fonte: elaboração pela pesquisadora

No segundo encontro, divulgou-se o cronograma de atividades para a apreciação dos/das alunos/as. Durante a apresentação do calendário explicou-se que 05 momentos presenciais seriam realizados em sala de aula e Biblioteca, 09 Sessões Colaborativas no Laboratório de Informática, bem como os procedimentos a serem adotados para cada momento de colaboração *online*.

5.3.2 1ª Etapa: produção inicial da narrativa

O **terceiro encontro** transcorreu no dia 14 de maio de 2025, das 13:50 às 15:30, na Biblioteca da EEGIP, onde foi realizada a apresentação de *Slides* em *PowerPoint* e a explicação da docente a respeito da estrutura de um texto narrativo: a situação inicial, o conflito, a complicação, o clímax e o desfecho. Ressaltando os elementos estruturais de um texto narrativo conto: narrativa curta, enredo, poucos personagens (protagonista, antagonista, secundários), apenas um conflito; espaço ou cenário limitado; recorte temporal reduzido e o narrador (personagem ou observador/onisciente), como mostra a Figura 8.

Figura 8: ida à biblioteca e apresentação dos elementos da narrativa



Fonte: arquivo pessoal (2025)

A docente enfatiza que os acontecimentos de uma história não precisam ser ‘verdadeiros’, fatos reais que ocorrem no cotidiano podem surgir da criatividade do/da discente, desde que tenham coerência. Em seguida, a exibição do conto Maravilhoso “Rumpelstiltskin”, de acordo com a Figura 9, a seguir. Logo após a exibição do conto foram ressaltados todos os elementos da narrativa dos contos maravilhosos.

Figura 9:apresentação do vídeo “Rumpelstiltskin”



Fonte: arquivo pessoal (2025)

O **quarto encontro**, no dia 16 de maio, das 13:50 às 15:30, na Biblioteca do EEGIP, foram exibidos mais dois contos maravilhosos escolhidos pelos alunos: “Aladim e a Lâmpada Maravilhosa” e a “Bela e a Fera”, para uma interação entre docente e discente, envolvendo os contos assistidos, uma troca de ideias, análises e comparações dos contos. Cerrado esse momento, lançou-se a proposta para a 1ª seção colaborativa da equipe, que consistiu no

planejamento da escrita cooperativa de um conto maravilhoso. Os grupos devem iniciar a produção do conto maravilhoso, a partir da escolha dos elementos da narrativa, com a presença dos elementos do conto maravilhoso..

Figura 10:: apresentação do vídeo “Aladim e a Lâmpada Maravilhosa”



Fonte: arquivo pessoal (2025)

Figura 11:apresentação do vídeo “A Bela e a Fera”



Fonte: arquivo pessoal (2025)

O **quinto encontro**, no dia 19 de maio, na sala de aula da EEGIP, das 13 às 15:30, dando continuidade ao encontro anterior, após o planejamento realizado sobre as etapas e os elementos da narrativa os discentes foram motivados para realizar a produção inicial, em forma colaborativa, do conto maravilhoso, utilizando as escolhas dos elementos da narrativa e dos

contos maravilhosos, de cada equipe.

Figura 12: início da produção inicial do conto maravilhoso, escrita colaborativa



Fonte: arquivo pessoal (2025)

O **sexto encontro**, no dia 21 de maio, na sala de aula da EEGIP, das 13:50 às 15:30, os grupos leram suas produções iniciais e receberam uma ficha de autoavaliação da produção textual para analisarem, verificarem a presença dos elementos necessários para uma produção narrativa de um conto maravilhoso, discutirem e anotarem possíveis mudanças para a produção final de uma narrativa digital.

Figura 13:análise e autoavaliação do conto produzido



Fonte: arquivo pessoal (2025)

A seguir, apresenta-se o quadro 3 com a ficha de autoavaliação da produção do conto maravilhoso.

Quadro 3:ficha de autoavaliação da produção do conto maravilhoso

TÍTULO DO CONTO:	GRUPO:
<input checked="" type="checkbox"/> Marque com um X os itens que o conto possui:	
1. Elementos da Narrativa	
<ul style="list-style-type: none">• Apresentamos uma introdução clara (o cenário, os personagens e a situação inicial da história foram apresentados de forma clara).• Desenvolvemos um conflito interessante (a história tem um problema ou desafio a ser resolvido).• Escrevemos um clímax emocionante (o momento mais importante da história está bem desenvolvido).• Concluimos uma história de forma satisfatória (o final responde ao conflito e faz sentido dentro da narrativa).	
2. Elementos do Conto Maravilhoso	
<ul style="list-style-type: none">• Incluimos elementos mágicos ou fantásticos (seres encantados, objetos mágicos, acontecimentos impossíveis no mundo real).• Os personagens aceitam a magia como algo normal (no conto maravilhoso, o fantástico faz parte da realidade).• O conto tem um ambiente mágico ou distante da realidade (reinos encantados, florestas misteriosas, mundos alternativos).	
3. Coesão e Coerência	

<ul style="list-style-type: none"> • O conto tem uma sequência lógica (os acontecimentos fazem sentido e estão organizados de forma clara). • Usamos conectivos para ligar as ideias (exemplo: depois, então, enquanto isso, finalmente, por isso). • Os fatos não se contradizem dentro da história (exemplo: um personagem não pode estar em dois lugares ao mesmo tempo sem explicação).
4. Criatividade e Enredo
<ul style="list-style-type: none"> • A história tem elementos criativos e originais (inventamos personagens, cenários e acontecimentos únicos). • A escrita prende a atenção do leitor (o conto é interessante e desperta curiosidade).
5. Paragrafação e Estrutura do Texto
<ul style="list-style-type: none"> • Usamos parágrafos para organizar a história (cada parte do conto está separada corretamente). • O texto tem começo, meio e fim bem definidos.
6. Ortografia e Pontuação
<ul style="list-style-type: none"> • Revisamos o texto para corrigir erros de escrita. • As vírgulas e os pontos foram usados corretamente para organizar as frases. • Cuidamos da ortografia (as palavras estão escritas corretamente, sem muitos erros).
Reflexão final
<ul style="list-style-type: none"> • O que mais gostamos no conto foi:
<ul style="list-style-type: none"> • O que podemos melhorar na produção FINAL:
<ul style="list-style-type: none"> • Como ilustraremos o conto:

Fonte: elaboração da pesquisadora

A elaboração da ficha de autoavaliação teve como propósito oferecer aos estudantes um instrumento de reflexão sistemática sobre o próprio processo de escrita, em consonância com a perspectiva de que aprender a escrever envolve também aprender a pensar sobre a escrita. Segundo Flavell (1979), a metacognição refere-se à capacidade do sujeito de refletir sobre seus próprios processos cognitivos, monitorando e regulando estratégias de aprendizagem. Assim, ao avaliar a própria produção, os alunos foram incentivados a desenvolver essa consciência metacognitiva, identificando pontos fortes e fragilidades no texto produzido.

No âmbito educacional, Perrenoud (1999) defende que práticas avaliativas que envolvem a autoavaliação favorecem a autonomia dos aprendizes, pois deslocam o foco do ensino centrado no professor para o protagonismo do estudante em relação ao seu percurso de aprendizagem. Desse modo, a ficha de autoavaliação foi pensada não como um simples *checklist*, mas como um recurso formativo que possibilitou aos discentes exercitar a autorreflexão crítica e a responsabilização pelo texto produzido em colaboração.

Além disso, Schön (1992) ressalta a importância da “reflexão na ação” e da “reflexão sobre a ação” como estratégias de desenvolvimento profissional e pessoal, ideia que também pode ser aplicada à formação discente. Nesse sentido, a ficha foi utilizada como mecanismo para promover a reflexão sobre o processo de escrita colaborativa, possibilitando que os alunos identificassem conquistas, dificuldades e possibilidades de reescrita. O intuito central foi

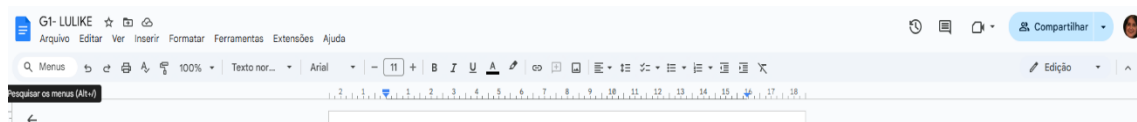
potencializar não apenas a qualidade linguística do texto, mas também a formação de sujeitos críticos, criativos e capazes de aprender com a própria experiência.

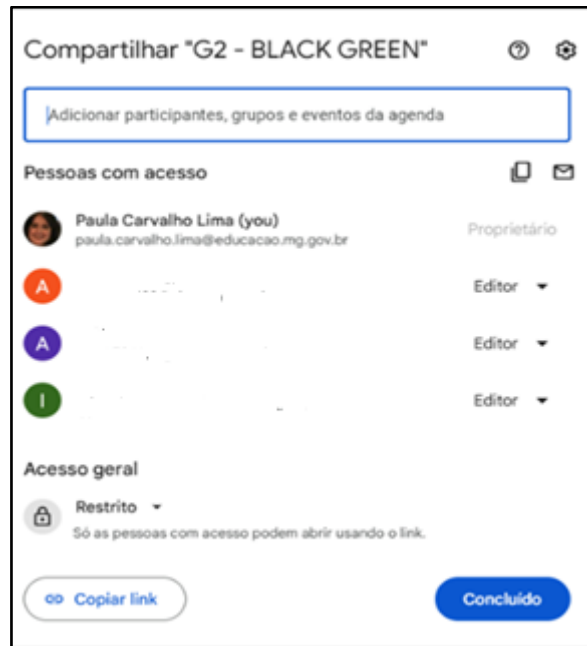
Em sequência, as sessões colaborativas decorreram no *Google Docs*, que permite aos colaboradores trabalharem em grupo e acessar o documento ao tempo, de forma síncrona ou assíncrona. O primeiro passo foi organizar, compartilhar o documento com outros utilizadores e definir os seus níveis de acesso. Cada utilizador pode, então, editar o documento simultaneamente, permitindo uma escrita colaborativa em tempo real.

Foram então formados 9 grupos, um para cada equipe. Para criar a escrita colaborativa *online*, no *Google docs*, foi necessário:

- 1º Abrir um documento no *Google Docs*, no seu e-mail, também institucional;
 - 2º Nomear o documento e compartilhar, no ícone de compartilhamento no canto superior direito;
 - 3º Adicionar os colaboradores, digitando seus endereços de e-mails, com quem deseja compartilhar o documento. (Para cada grupo criei um documento e adicionei apenas os participantes da equipe);
 - 4º Definir níveis de acesso desejado para cada utilizador:
 - Leitor: permite apenas visualizar o documento
 - Comentário: Permite visualizar e deixar comentários no documento.
 - Editor: Permite editar, visualizar e deixar comentários no documento.
 No caso, todos os colaboradores do grupo se tornaram editores.
 - 5º Notificar colaboradores:
 - Marque a opção notificar pessoas para que os colaboradores recebam um e-mail com o convite para colaborar;
 - 6º Compartilhar:
 - Por fim, clique em compartilhar ou concluído para enviar o convite aos colaboradores.
- Diante disso, as figuras 14 e 15 exemplificam tais descrições.

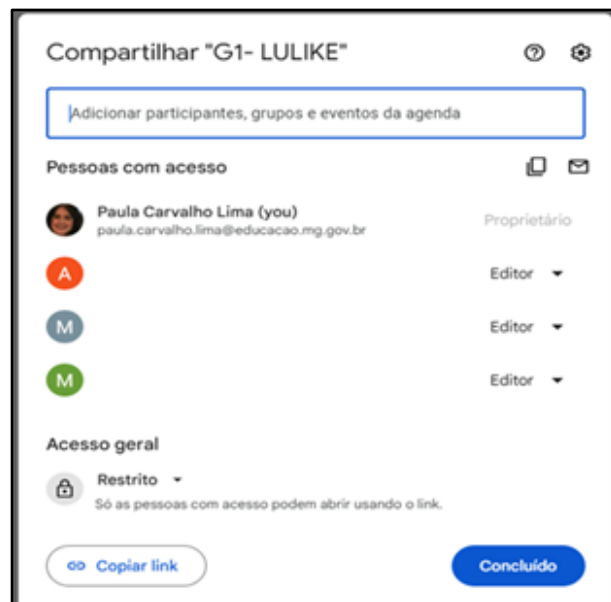
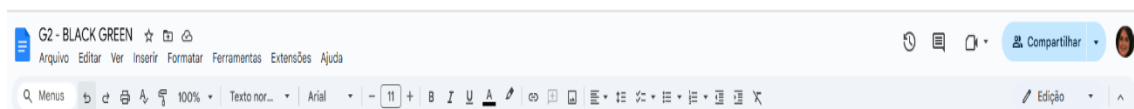
Figura 14: exemplo de utilização da plataforma pelos alunos





Fonte: *Google Docs*

Figura 15:: exemplo de utilização do Google Docs na divisão dos grupos



Fonte: *Google Docs*

Dicas importantes

Bate-papo em tempo real: Utilize o bate-papo incorporado no *Google Docs* para comunicar com os colaboradores durante a edição.

Versões do documento: o *Google Docs* mantém as versões anteriores do documento, permitindo que os colaboradores visualizem e restaurem em caso de necessidade.

Comentários: utilize os comentários para discutir ideias, sugerir alterações e fornecer feedback sobre o documento.

5.3.3 2ª Etapa: da narrativa à narrativa digital

O **sétimo encontro**, no dia 23 de maio, no Laboratório de Informática da EEGIP, das 13:50 às 15:30, cada aluno em posse de um computador, iniciou todo processo para a entrada no documento do *Google Docs*, já compartilhado por e-mail. Primeiramente, encontraram o ícone do *gmail*. Digitaram seus endereços de e-mail e as senhas fornecidas pela instituição. Dando sequência, abriram o documento compartilhado. Receberam um texto em forma de diálogo, como forma de treinamento para digitação, como uma introdução ao letramento digital.

Figura 16: uso do Google Docs no laboratório de informática



Fonte: arquivo pessoal (2025)

O **oitavo encontro**, no dia 26 de maio, no Laboratório de Informática da EEGIP, das 13:50 às 15:30, cada aluno do grupo recebeu sua produção inicial para dar início a sua produção final. Em posse de todas as anotações propostas pelo grupo para possíveis mudanças, iniciaram suas produções, em escrita compartilhada. A proposta pedagógica foi estruturada como uma sessão colaborativa, na qual os estudantes deveriam construir coletivamente a narrativa, dialogando e negociando as escolhas textuais. No entanto, observou-se que, ao longo do processo, alguns grupos se organizaram de forma mais cooperativa, dividindo as partes do texto entre os membros, enquanto outros mantiveram uma dinâmica genuinamente colaborativa, escrevendo e reescrevendo juntos em tempo real.

Figura 17: 8º encontro com o início da narrativa digital no Google Docs, escrita colaborativa.



Fonte: arquivo pessoal (2025)

O **nono encontro**, no dia 28 de maio, no Laboratório de Informática da EEGIP, das 13h50 às 15h30, foi dedicado à continuidade do processo de produção da narrativa digital. Os grupos interagiram intensamente, trocando ideias, escrevendo de forma conjunta e realizando alterações no texto à medida que iam digitando. A proposta central era de escrita colaborativa; entretanto, observou-se que a dinâmica assumiu também características cooperativas, uma vez que alguns estudantes optaram por dividir entre si determinadas partes da narrativa, enquanto outros preferiram construir os trechos em conjunto. Além disso, surgiram bastantes pedidos de auxílio relacionados ao letramento digital — como o uso de acentos, cedilha, pontuação e paragrafação —, o que demonstra que os alunos estavam se apropriando de um contexto de escrita diferente daquele a que estavam habituados.

O **décimo encontro**, no dia 30 de maio, das 16h às 17h:20min, cada grupo releu e fez uma análise de seu conto. O docente ressaltou a necessidade de analisar se em suas produções havia: os elementos da narrativa, as fases e elementos de um conto maravilhoso. Por fim, encerramos a produção da narrativa digital dos grupos.

5.3.4 3ª Etapa: Análise final da narrativa digital

Este item, em desenvolvimento, contemplou a revisão e análise final das narrativas digitais, etapa na qual os grupos realizaram uma leitura atenta de seus textos, identificando aspectos a serem aprimorados quanto à coesão, coerência, adequação linguística e riqueza de detalhes narrativos.

Em seguida, ocorreu a apresentação das produções para toda a turma, momento em que cada grupo expôs sua narrativa digital, destacando elementos como a construção dos personagens, a ambientação, os conflitos e os desfechos criados.

Essa socialização foi seguida por um momento de *feedback* colaborativo, no qual os grupos puderam comentar e sugerir melhorias nas produções uns dos outros, promovendo a troca de ideias e o exercício da escuta ativa. Por fim, realizou-se uma reflexão coletiva, incentivando os alunos a analisarem não apenas os resultados alcançados, mas também o processo de criação, as estratégias utilizadas e as aprendizagens construídas durante a escrita colaborativa e o uso de recursos tecnológicos

A ferramenta permite a exportação em formatos digitais de alta qualidade, facilitando a distribuição e o compartilhamento dos *e-books* com a comunidade escolar. Dessa forma, o processo de criação não apenas potencializa o desenvolvimento de habilidades digitais e artísticas, mas também promove o protagonismo dos/as estudantes na produção de materiais autorais e significativos.

6 ANÁLISE DOS DADOS

6.1 Categorias de análise

A análise dos dados, etapa essencial em uma pesquisa científica, pressupõe um planejamento cuidadoso que envolve desde a seleção da linha de pesquisa, a escolha do tema e a elaboração do pré-projeto até a consolidação do projeto definitivo. Essa etapa foi fundamental para a pesquisadora, pois possibilitou uma visão mais ampla sobre o objeto de estudo.

Os dados foram coletados e analisados considerando, em especial, o planejamento da sequência didática. A sistematização da análise ocorreu a partir dos resultados obtidos nas atividades desenvolvidas pelos alunos, os quais foram apresentados em detalhes, evidenciando o passo a passo do processo.

Em princípio, procedeu-se à coleta dos dados necessários para o desenvolvimento da pesquisa, realizada por meio da abordagem metodológica da pesquisa-ação do tipo participante. Essa escolha se justifica pelo fato de a pesquisadora atuar também como professora-pesquisadora, planejando e conduzindo ações pedagógicas estruturadas em uma sequência didática. O objetivo foi identificar e potencializar as habilidades de leitura e escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental – anos finais, da Escola Estadual Governador Israel Pinheiro.

Houve a organização dos dados coletados, como pesquisa-ação, já que a perspectiva foi de contribuir com os processos de ensino e aprendizagem e de oferecer instrumentos que permitem à professora pesquisadora identificar dificuldades dos educandos, observando cada etapa e ação dos participantes, e, também, as habilidades e construção de seus conhecimentos durante a ação.

Prosseguindo foi realizada a análise, em uma abordagem qualitativa, subjetivista, preocupando a partir da compreensão dos significados atribuídos pelos/as participantes em suas ações dentro de um contexto, identificando as proximidades ou distanciamentos dos estudos teóricos com os estudos científicos coletados.

Nessa perspectiva, o cronograma das sessões colaborativas mostra o passo a passo seguido para a realização das atividades propostas nesta pesquisa:

Quadro 4: cronograma das Sessões Colaborativas

1ª SESSÃO	Apresentação do estudo, entrega dos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) explicando aos alunos as questões éticas da pesquisa e a necessidade de suas assinaturas enquanto participantes da investigação, assim como de seus responsáveis autorizando a participarem. Informamo-los sobre o sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que nenhum dado que identifique os participantes foi ou será divulgado.
------------------	--

2ª SESSÃO	Recebimento dos Termos (TALE e TCLE) devidamente assinados pelos alunos e seus respectivos responsáveis; criação dos grupos de trabalho, criação dos nomes dos grupos. Entrega de textos narrativos para cada grupo para leitura prévia para a realização das atividades previstas para o próximo encontro.
3ª SESSÃO	Introdução ao tema com slides elementos da narrativa e dos contos maravilhosos Apresentação do Conto maravilhoso: Rumpelstiltskin em vídeo – desenho animado
4ª SESSÃO	Apresentação dos contos maravilhosos: Aladim e a lâmpada maravilhosa e a Bela e a fera; Discussão sobre os contos apresentados: Planejamento para a escrita colaborativa da produção inicial.
5ª e 6ª SESSÕES	Produção inicial da narrativa proposta pelo pesquisador, de forma colaborativa, por cada grupo, a temática será escolhida de acordo com a realidade dos alunos, um tema atual, será utilizado o conto maravilhoso, que é uma narrativa curta, que costuma seguir uma estrutura com começo, meio e fim. Podendo contemplar no início (a apresentação do conto), o conflito (quando surge uma situação complicada, conflitante), o clímax (o momento de expectativa pela resolução da tensão entre protagonista e antagonista), o desfecho (resolução das situações apresentadas ou conclusão), também os elementos da narrativa. Leitura e autoanálise do texto produzido.
7ª SESSÃO	No laboratório de Informática, apresentação da plataforma do <i>Google Docs</i> . Cada aluno utilizando seu e-mail institucional. Primeiro acesso à plataforma com propostas de atividades com técnicas de digitalização.
8ª e 9ª SESSÕES	Reescrita da Produção Inicial, agora narrativa digital, no <i>Google Docs</i> , escrita colaborativa. Para utilizar o <i>Google Docs</i> em escrita colaborativa, basta selecionar o arquivo, clicar em “Compartilhar” e adicionar os membros do grupo. Etapas para compartilhar um documento no <i>Google Docs</i> : 1. Selecionar o arquivo 2. Clicar em “Compartilhar” 3. Em “Acesso geral”, clicar na seta para baixo 4. Escolher “Qualquer pessoa com o link” 5. Selecionar o papel que as pessoas vão ter: Leitor, Comentador ou Editor 6. Clicar em “Copiar link” 7. Clicar em “Concluído” 8. Colar o link em um e-mail ou onde você quiser compartilhar a página É possível decidir se um arquivo fica disponível para todos os usuários ou apenas para os quem têm acesso a ele. Solicitar acesso de edição Se você não for o proprietário de um documento, mas precisar trabalhar no arquivo, você pode solicitar acesso de edição. A narrativa digital como inovação na prática pedagógica transcende a linguagem escrita convencional, pois conta com os recursos textuais, visuais e sonoros, assim tem-se a narrativa digital que faz parte conto maravilhoso.
10ª SESSÃO	Leitura da narrativa digital, uma autoanálise, e para a revisão final do texto.
11ª SESSÃO	Revisão e análise da Produção Final da Narrativa Digital realizada pelos alunos.
12ª SESSÃO	Apresentação dos trabalhos finais pelos grupos. Cada grupo compartilha sua narrativa digital com os colegas, explicando o processo de construção, as ferramentas utilizadas e as escolhas narrativas feitas. Momento para <i>feedback</i> entre os grupos.
13ª SESSÃO	Reflexão final sobre o uso das tecnologias na construção de narrativas. Discussão coletiva sobre os desafios e aprendizados do processo.

Fonte: elaboração da autora

As sequências didáticas aplicadas em sala de aula, foram elaboradas a partir das habilidades previstas na BNCC; assim, a elaboração de um instrumento para diagnosticar as dificuldades de compreensão do texto narrativo e o registro de como eles progridem pelas habilidades consolidadas; aplicação das atividades (construção do texto coletivamente, correções em conjunto); aplicação do instrumento diagnóstico para verificar se as habilidades

previstas foram atingidas e discutir o que foi analisado/produzido, associando teoria e resultados, viabilizando a coerência entre a análise do conteúdo e a fundamentação teórica dos autores que abordam a temática.

Para tornar a análise dos textos mais direta e objetiva, optou-se por estabelecer algumas categorias, tendo como embasamento as habilidades estabelecidas tanto pelo CBC (2008) de Língua Portuguesa para o ensino fundamental – anos finais; no que tange à produção de textos narrativos ficcionais, conforme esse documento de orientação curricular apresenta a habilidade principal: “reconhecer e usar, de forma produtiva e autônoma, estratégias de textualização do discurso narrativo, na compreensão e na produção de textos” (Minas Gerais, 2008, p.40), como também, pela BNCC (2017) da Língua Portuguesa, a produção de textos narrativos, no ensino fundamental – anos finais (6º ao 9º ano), “visa desenvolver habilidades de leitura, escrita e análise de diferentes gêneros narrativos”.

Enfatizando a importância de explorar diversos tipos de narrativa, como contos, crônicas, histórias em quadrinhos, romances e textos teatrais, com foco na estrutura narrativa, personagens, tempo, espaço, narrador e diferentes tipos de discurso. Dentre as habilidades, destacamos a EF67LP30 que tem como objetivo: “criar narrativas ficcionais, considerando elementos da estrutura narrativa (enredo, personagens, tempo, espaço, narrador) e utilizando tempos verbais adequados, além de diferentes formas de iniciar uma história e inserir discursos direto e indireto”.

E a EF69LP47: “Analisar a estrutura de textos narrativos, incluindo elementos como enredo, foco narrativo, recursos coesivos, escolha lexical, tempos verbais, tipos de discurso, verbos de enunciação e variedades linguísticas”.

As principais habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), relacionadas à produção de textos, evidenciam a importância de uma formação integral e crítica dos/as estudantes. A BNCC (2017) orienta que, ao produzir textos, os alunos devem mobilizar conhecimentos linguísticos, discursivos e sociais, adequando-se a diferentes gêneros, suportes e contextos de uso.

Essa perspectiva amplia a compreensão da escrita como uma prática social e não apenas como um exercício técnico, favorecendo o desenvolvimento de competências comunicativas essenciais para a participação ativa na sociedade.

Além disso, reforça a necessidade de articular o ensino da produção textual com a leitura e a análise de textos, promovendo uma abordagem integrada. A BNCC (2017) enfatiza que escrever envolve processos cognitivos complexos, como planejamento, textualização, revisão e reescrita, habilidades que devem ser trabalhadas sistematicamente em sala de aula.

Assim, a produção de textos deixa de ser uma atividade isolada para tornar-se parte de um ciclo formativo contínuo, que estimula a reflexão sobre a linguagem, a criatividade e o senso crítico.

Neste trabalho, focalizou-se, mais especificamente, a habilidade, que trata da ação de “reconhecer e usar as fases ou etapas da narração em um texto ou sequência narrativa” (Minas Gerais, 2008, p. 40), bem como o uso dos cinco elementos principais da narrativa, conforme concepção de Gancho (2006), e as habilidades EF67LP30 e EF69LP47, da BNCC (2017). Assim, a análise está centrada nos aspectos apresentados no quadro 5.

Quadro 5: aspectos analisados da narrativa

Análise de narrativa	
<i>Fases ou etapas</i>	<i>Elementos estruturais</i>
Exposição ou ancoragem: ambientação da história, apresentação de personagens e do estado inicial da ação. Complicação ou detonador: surgimento de conflito ou obstáculo a ser superado. Clímax: ponto máximo de tensão do conflito. Desenlace ou desfecho: resolução do conflito ou repouso da ação; pode conter a avaliação do narrador acerca dos fatos narrados e ainda, a moral da história.	Enredo: o conjunto dos fatos de uma história. Personagem: é um ser fictício que é responsável pelo desempenho do enredo; em outras palavras, é quem faz a ação. Tempo: o tempo fictício, isto é, interno ao texto, está ligado aos níveis: época em que se passa a história e duração dos fatos. Espaço: lugar onde se passa a ação numa narrativa. Narrador: ponto de vista segundo o qual a história é contada (em primeira ou terceira pessoa)

Fonte: baseado em dados da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Com a finalidade específica de categorizar os textos (PI e PF) produzidos pelos grupos de alunos do 6ºA, de acordo com o padrão de desempenho de cada um, elaborou-se o quadro 6 com a grade de correção de Contos Maravilhosos.

Quadro 6: grade de correção dos contos maravilhosos

GRADE DE CORREÇÃO: CONTOS MARAVILHOSOS						GRUPO: _____		
CRITÉRIOS	CATEGORIAS	INDICADORES	PRODUÇÃO INICIAL			PRODUÇÃO FINAL		
			RECOMEN- DÁVEL	INTER- ME DIÁRIO	BAIXO	RECOM- ENDÁV- EL	INTER- ME DIÁRIO	BAIXO
ADEQUAÇÃO AO TEMA	TÍTULO	ESTABELECE UMA COERÊNCIA COM A NARRATIVA						
		SITUAÇÃO INICIAL						

ELEMENTOS DA NARRATIVA	ENREDO	CONFLITO (HÁ VISIBILIDADE DE CONFLITO)						
		CLÍMAX (MOMENTO DE MAIOR TENSÃO)						
		RESOLUÇÃO DO CONFLITO (APRESENTA RESOLUÇÃO DO CONFLITO)						
		DESECHO (APRESENTA UM FINAL COERENTE)						
		SEQUÊNCIA DE AÇÕES (ESTÃO INTERLIGADAS AO CONFLITO)						
	TEMPO	UTILIZA MARCADORES TEMPORAIS						
		CARACTERIZA ÉPOCA/DIA QUE A HISTÓRIA OCORREU						
	ESPAÇO	UTILIZA MARCADORES TEMPORAIS						
		CARACTERIZAÇÃO DE ESPAÇO						
	PERSONA-GENS	PROTAGONISTA, ANTAGONISTA E SECUNDÁRIOS						
		CARACTERIZAÇÃO DOS PERSONAGENS						
	NARRADOR	HÁ PRESENÇA DE NARRADOR PERSONAGEM/O OBSERVADOR						
GÊNERO E ASPECTOS TEMÁTICOS	CARACTERÍSTICAS DO CONTO MARAVILHOSO	HÁ PRESENÇA DE ELEMENTOS MÁGICOS						
		HÁ PRESENÇA DE SERES FANTÁSTICOS						
		HÁ ACONTECIMENTOS INEXPLICÁVEIS						
		O HERÓI É SUBMETIDO A PROVAS						
		O HERÓI É RECONHECIDO						
		O ANTAGONISTA É DESMASCARADO E VENCIDO						
ORGANIZAÇÃO TEXTUAL	PARAGRAFAÇÃO	ORGANIZAÇÃO EM PARÁGRAFOS E FRASES.						
		FAZ A DEVIDA SEGMENTAÇÃO DAS PALAVRAS						
	PONTUAÇÃO	EMPREGA SINAIS DE PONTUAÇÃO CORRETAMENTE						
COERÊNCIA E COESÃO TEXTUAL	COERÊNCIA	O TEXTO SE APRESENTA DE FORMA COERENTE						

	COESÃO	UTILIZA CONECTORES NO TEXTO						
USO DA MODALI DADE FORMAL DA LÍNGUA	ORTOGRAFIA	APRESENTA DESVIOS ORTO GRÁFICOS						
	GRAMÁ TICA	HÁ CONCORDÂNCIA VERBAL E NOMINAL						

Fonte: elaboração da autora

A grade contemplou aspectos essenciais do conto maravilhoso, como enredo, personagens, presença de elementos mágicos, estrutura narrativa, coerência, coesão e domínio da norma escrita. Dessa forma, a utilização da grade não apenas orientou a avaliação das produções, mas também permitiu identificar avanços, dificuldades e potencialidades no processo de escrita, tornando-se um recurso metodológico fundamental para verificar o impacto da proposta didática mediada pelas tecnologias digitais no desenvolvimento das habilidades linguísticas e criativas dos alunos

O quadro 6 teve a elaboração dos critérios de avaliação baseada nos padrões de desempenho utilizados pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), disponível em <http://www.simave.caedufjf.net/revista/entendendocomo-e-a-avaliacao/entendendo-a-escala-de-proficiencia-e-os-padroes-de-desempenho/padroes-de-desempenho/>, acesso em 23 set.2016.

Os padrões de desempenho são categorias que avaliam os resultados dos alunos em provas de múltipla escolha, com base nas projeções educacionais estabelecidas pelo Simave, traçando um perfil do estudante de acordo com seu desempenho. Em nossa análise, adaptou-se esse perfil para avaliar o modo de organização da narrativa, com base nas habilidades propostas de CBC (2008) e da BNCC (2017).

6.2 Análise da produção inicial: escrita colaborativa em sala de aula

A proposta pedagógica foi estruturada em duas etapas complementares: a produção inicial, realizada por meio da escrita colaborativa em sala de aula e, a produção final desenvolvida na plataforma *Google Docs*. A primeira etapa consistiu na elaboração de textos narrativos, tendo como foco o gênero conto maravilhoso. Essa produção inicial foi realizada de forma coletiva por estudantes do 6º ano do ensino fundamental – anos finais, organizados em grupos heterogêneos, o que favoreceu a interação social entre os pares, a troca de conhecimentos, a negociação de ideias e a construção conjunta do texto.

A escolha metodológica encontrou respaldo nas metodologias ativas de aprendizagem, conforme defendidas por Moran (2015), que priorizam o protagonismo discente, a resolução criativa de problemas e o trabalho colaborativo como pilares de uma educação significativa. Ao promover a escrita em grupo, buscou-se romper com a lógica tradicional da produção textual solitária e promover a autoria compartilhada, em um contexto em que os estudantes fossem sujeitos ativos do processo de construção do texto e de si mesmos como autores.

Segundo Bakhtin (1997), todo discurso é construído na relação com o outro, sendo a linguagem, por natureza, dialógica. O autor defende que a significação do enunciado ocorre no interior de um processo de interação verbal, em que o locutor leva em conta vozes sociais, respostas possíveis e sentidos já atribuídos culturalmente às palavras.

Neste sentido, a escrita colaborativa em sala de aula se constitui como uma prática que aproxima os estudantes da linguagem viva, socialmente situada, possibilitando que compartilhem visões de mundo, negociem significados e (re)signifiquem suas experiências. Para analisar esse processo foram utilizados diferentes instrumentos de coleta de dados, como o diário de bordo, a atuação do professor-pesquisador e uma ficha de autoavaliação.

O diário de bordo foi utilizado como ferramenta de registro sistemático das interações em sala, permitindo documentar observações, decisões pedagógicas e reflexões críticas ao longo da prática. Como destaca Franco (2005), o diário de bordo constitui-se como um instrumento valioso da pesquisa qualitativa, ao possibilitar ao professor-pesquisador acompanhar os desdobramentos das ações didáticas de forma reflexiva.

Nesta perspectiva, o professor-pesquisador assume uma postura ativa e investigativa sobre sua própria prática, articulando teoria e prática no cotidiano escolar, o que leva o docente a produzir conhecimento a partir da experiência vivida em sala de aula, uma prática mais crítica e transformadora. Para Lüdke e André (1986), essa abordagem rompe com a separação entre o fazer pedagógico e a pesquisa acadêmica, legitimando o espaço escolar como lugar de produção do saber.

Além disso, foi utilizada uma ficha de autoavaliação preenchida pelos estudantes ao final da atividade de escrita colaborativa. Esse instrumento teve como objetivo identificar as percepções dos participantes sobre sua própria participação, aprendizagem, interação com os colegas. A partir dessas múltiplas fontes de dados, tornou-se possível uma análise mais abrangente do processo de ensino-aprendizagem, considerando tanto o olhar do professor quanto o dos estudantes envolvidos na prática pedagógica.

Durante o desenvolvimento da atividade, os estudantes foram convidados a participar de todas as etapas da construção narrativa: desde a criação dos personagens até o

desenvolvimento dos conflitos e a elaboração dos desfechos. Esse processo estimulou a escuta ativa, o respeito às ideias divergentes e a construção conjunta do texto.

A mediação docente foi fundamental, assumindo um papel de facilitadora e incentivadora da participação equitativa dos discentes, conforme os princípios defendidos por Freire (1996), que valorizam o diálogo, a escuta mútua, mediando conflitos e oferecendo feedbacks que promoveram a reflexão e a autonomia do educando.

A seguir, algumas falas dos alunos demonstram percepções diversas sobre a proposta de escrita colaborativa. Elas revelam, tanto o impacto da atividade no envolvimento com a produção textual quanto os desafios enfrentados em relação ao trabalho em grupo, constituindo importantes dados qualitativos para análise.

6.2.1 A produção inicial dos textos narrativos: escrita colaborativa como prática formativa

A produção inicial dos contos maravilhosos em sala de aula constituiu a primeira etapa da proposta pedagógica investigada. A escolha desse gênero textual fundamentou-se em sua estrutura reconhecível, previsível e lúdica, o que favorece a apropriação de elementos da narrativa pelos alunos em situação de aprendizagem (Coelho, 2000; Propp, 1984). A familiaridade dos estudantes com os contos de fadas e elementos fantásticos permitiu maior liberdade criativa, despertando o interesse e facilitando o desenvolvimento das habilidades narrativas.

O conto maravilhoso, segundo Propp (1984), caracteriza-se por uma estrutura narrativa composta por heróis, vilões, tarefas mágicas e desfechos extraordinários. Ao trabalhar com esse gênero, os estudantes mobilizaram seu repertório cultural e, ao mesmo tempo, foram desafiados a reconstruir narrativas conhecidas de forma original, mediante um processo de negociação de ideias e partilha coletiva.

O trabalho foi realizado em nove grupos heterogêneos, compostos por estudantes do 6º ano, organizados intencionalmente para garantir a diversidade de saberes e habilidades. Essa composição estratégica contribuiu para enriquecer os processos de construção textual, ao promover o diálogo entre diferentes formas de pensamento e níveis de proficiência.

Essa etapa baseou-se na prática da escrita colaborativa, entendida aqui como uma metodologia ativa em que o texto é construído de forma conjunta, a partir da troca de ideias, da escuta ativa e da coautoria entre os sujeitos. Tal perspectiva encontrou respaldo na concepção de linguagem como interação social defendida por Bakhtin (1997), que compreende a

construção discursiva como fruto do diálogo com o outro. Ao escreverem juntos, os estudantes não apenas produziram textos, mas também experienciaram a linguagem como construção coletiva de sentidos. Nesse processo, os alunos colaboraram na criação de personagens, definição de cenários e estruturação de conflitos, demonstrando engajamento e senso de autoria coletiva.

“A gente pensou junto nos personagens e cada um ajudou com uma parte da história” (Aluno do Grupo 6 – Os Historiadores de Conto). Essa fala evidenciou o caráter cooperativo e dialógico da escrita coletiva, em que o processo se tornou tão ou mais importante do que o produto final. Essa dimensão processual do trabalho com a linguagem foi também destacada por Dolz e Schneuwly (2004), ao defenderem o uso de sequências didáticas como meio de apropriação efetiva dos gêneros discursivos escolares.

Durante essa etapa, utilizou-se o diário de bordo como instrumento de coleta de dados, possibilitando o registro sistemático das observações feitas pelo professor-pesquisador ao longo das atividades. Esse instrumento permitiu acompanhar de forma reflexiva o desenvolvimento das interações entre os estudantes, as estratégias adotadas pelos grupos, bem como os desafios enfrentados no processo de produção textual. Conforme aponta Franco (2005), o diário de bordo constitui uma ferramenta importante na pesquisa qualitativa, pois permite documentar as dinâmicas da sala de aula e sustentar análises fundamentadas na experiência vivida.

Além da escuta ativa e da produção textual conjunta, os alunos também demonstraram domínio dos elementos estruturantes do conto maravilhoso, como a presença de um herói, de objetos mágicos, de ambientes encantadores e da superação de provas. O uso desses elementos indicou que, mesmo na produção inicial, os alunos já mobilizavam saberes prévios sobre o gênero, o que reforçou a importância de articular o conhecimento escolar às experiências culturais dos discentes, conforme sugere Rojo (2012).

“A gente fez uma floresta mágica com um livro que fala sozinho. O livro ajuda o rei a achar os filhos dele” (Grupo 8 – Black Purple).

O Grupo 4 (Galera 4), no conto *“O Filho de Aladdin”*, criou um ogro gigante como antagonista, integrando elementos mágicos e típicos do conto maravilhoso, como a princesa raptada e a batalha final.

A produção desses dois grupos revela o envolvimento imaginativo e o potencial criativo ativado pelo gênero. Além disso, a narrativa apresentou elementos como magia, objetos encantados e a jornada do herói, alinhando-se à morfologia do conto maravilhoso conforme proposto por Propp (1984).

A constituição dos grupos como estratégia metodológica favoreceu ainda o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de habilidades sociais, tais como respeito à opinião do outro, negociação de ideias e resolução conjunta de conflitos. Segundo Vygotsky (1991), a aprendizagem se dá na interação com o outro, em um espaço de mediação social e de construção coletiva do conhecimento, o que se observou de forma clara nesta etapa.

“Teve discussão, mas a gente resolveu e conseguiu terminar o conto. Cada um escreveu um pedaço” (Aluno do Grupo 2 – Black Green).

A mediação da professora foi determinante para o bom andamento do trabalho, tanto no que diz respeito à organização dos grupos e ao controle do tempo quanto no estímulo ao uso de estratégias de planejamento textual. Como propõem Moran (2015) e Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015), o papel do professor nas metodologias ativas foi o de orientar o percurso de aprendizagem, intervindo sempre que necessário, mas garantindo a autonomia dos alunos na construção do saber.

A etapa de produção inicial também funcionou como diagnóstico pedagógico, permitindo à docente observar quais grupos já dominavam a estrutura narrativa e quais apresentavam dificuldades em relação à coesão, à sequência lógica ou à ortografia. Essas observações subsidiaram as intervenções posteriores e a elaboração de estratégias de reescrita mais eficazes.

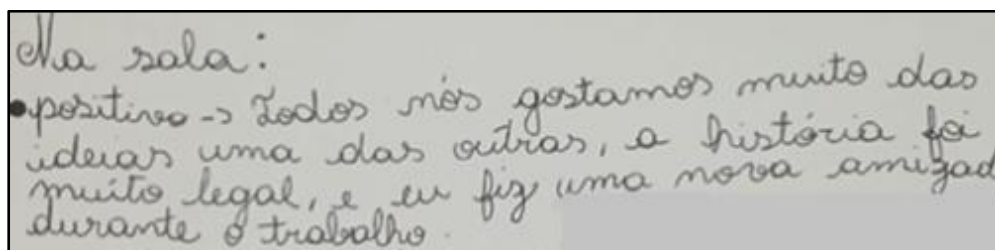
É importante destacar que, mesmo com limitações naturais ao contexto escolar: tempo reduzido, diferenças de engajamento entre os alunos, dificuldades em manter a atenção coletiva; a produção inicial evidenciou um alto grau de envolvimento e interesse por parte dos estudantes.

“Foi legal porque a gente inventou tudo do zero. Não foi só copiar, foi nosso mesmo” (Aluno do Grupo 5 – Happy). Essa afirmação sintetizou o sentimento de autoria e pertencimento gerado pela escrita colaborativa. Ao se reconhecerem como produtores de texto e como autores criativos, os alunos experienciaram a linguagem escrita como prática significativa, situada e relevante, objetivo central da perspectiva dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000).

Ainda dentro do processo de produção inicial em sala de aula, o depoimento de A1, do grupo G1 – Lulike, reforça o caráter positivo e integrador da experiência:

“Todos nós gostamos muito das ideias uma das outras, a história foi muito legal, e eu fiz uma nova amizade durante o trabalho”.

Figura 18: relato de aluno sobre a produção do conto



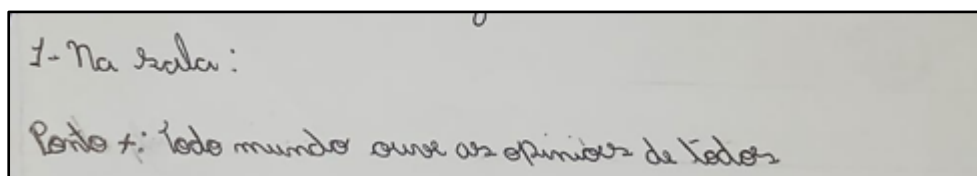
Fonte: dados da pesquisa

Esse relato demonstrou que a atividade de escrita colaborativa transcendeu os objetivos estritamente linguísticos, promovendo também interações sociais significativas, que resultaram em vínculos afetivos e ampliação do repertório social dos estudantes. Segundo Freire (1996), o ato de educar deve estar sempre permeado pela afetividade, sendo o espaço escolar um ambiente propício para a construção de relações humanas que contribuem para o desenvolvimento integral do sujeito.

A fala também indica um ambiente de escuta mútua, em que as ideias foram respeitadas e valorizadas. Essa disposição para o diálogo é essencial em atividades colaborativas, pois cria as condições necessárias para que cada aluno se reconheça como parte do processo criativo e, ao mesmo tempo, se abra à contribuição dos colegas. Como ressalta Bakhtin (1997), todo discurso é atravessado pela alteridade – pela presença do outro –, e a construção coletiva do texto exige o reconhecimento da pluralidade de vozes como enriquecedoras e não como obstáculos.

Complementando essa visão positiva do trabalho em grupo, o depoimento de A9, do grupo G3, destaca: “*Todo mundo ouve as opiniões de todos*”.

Figura 19: relato de aluno sobre a produção do conto



Fonte: dados da pesquisa

Essa fala reforçou a noção de que a escrita colaborativa favoreceu um espaço de democracia discursiva dentro da sala de aula, em que as decisões são tomadas coletivamente e há lugar para a escuta ativa. Nesse contexto, o aluno deixou de ser apenas receptor de conteúdos e passou a assumir um papel de sujeito produtor, que negocia, defende ideias e também cede quando necessário. Trata-se de um exercício de cidadania no microcosmo da sala de aula,

conforme destaca Menezes (2004) ao afirmar que práticas de linguagem são também práticas sociais e, como tais, contribuem para a formação ética e política dos sujeitos.

A escuta mútua, o respeito às diferenças de opinião e a busca por consensos são habilidades fundamentais tanto para o desenvolvimento da linguagem quanto para a convivência democrática. Assim, a escrita colaborativa não apenas promoveu aprendizagens linguísticas, mas também mobilizou competências socioemocionais, como empatia, paciência, respeito e cooperação.

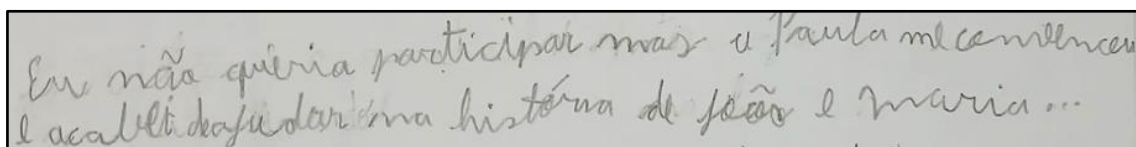
Além disso, o caráter dialógico das atividades reforçou a tese de que o texto, longe de ser um produto estático, foi um processo em constante reelaboração, atravessado por múltiplas vozes e pontos de vista. Nesse sentido, as falas dos estudantes reiteraram a relevância de propostas pedagógicas que valorizem o coletivo e reconheçam os alunos como autores legítimos de suas próprias produções.

Em síntese, os depoimentos de A1 e A9 ampliaram e enriqueceram a compreensão do impacto da escrita colaborativa sobre os estudantes do 6º ano, evidenciando ganhos, tanto no campo da linguagem quanto no campo das relações sociais.

Os relatos dos estudantes evidenciaram diferentes percepções e níveis de engajamento em relação à proposta de escrita colaborativa. O depoimento de A11, do grupo G8 – Black Purple, revelou inicialmente uma resistência à participação:

“Eu não queria participar, mas a Paula me convenceu e acabei de ajudar na história de João e Maria”.

Figura 20: depoimento do A11, do G8- Black Purple



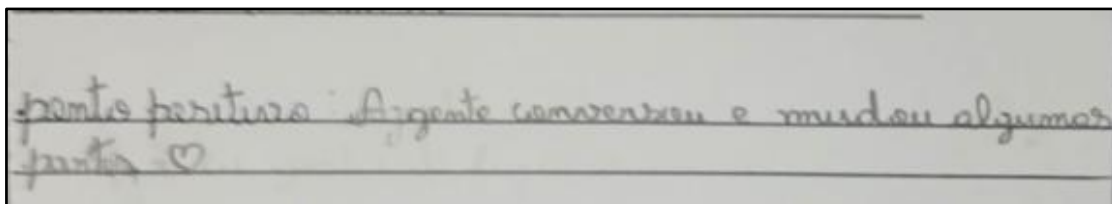
Fonte: dados da pesquisa

Esse relato foi significativo por apontar um processo de deslocamento da posição de espectador para a de sujeito ativo na produção textual. O papel da mediação docente, nesse caso, foi essencial para envolver o aluno em uma atividade de construção coletiva de sentido. A atitude da professora, ao motivá-lo e convidá-lo a contribuir, reflete a concepção de Vygotsky (1987), segundo a qual a aprendizagem se dá de forma mais eficaz na interação social e sob mediação de um outro mais experiente.

A mudança de postura de A11 evidenciou, portanto, um movimento de engajamento progressivo, indicando que, mesmo em contextos de recusa inicial, a escuta, o encorajamento e o espaço para participação efetiva podem promover envolvimento significativo e autoria.

Já o depoimento de A10, do grupo G5 – *Happy*, ainda que sucinto, aponta para uma prática de negociação textual entre os pares: “*A gente conversou e mudou algumas partes*”.

Figura 21: depoimento de A10

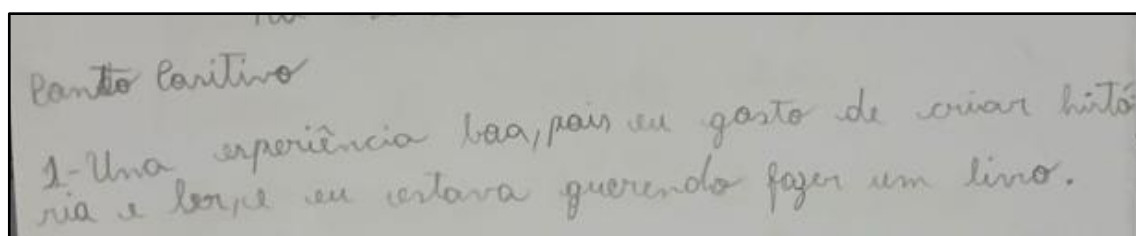


Fonte: dados da pesquisa

Essa fala indicou que os estudantes vivenciaram a negociação de sentidos, um dos aspectos centrais da escrita colaborativa. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), esse tipo de prática promove o desenvolvimento de habilidades discursivas e argumentativas, na medida em que os sujeitos precisam justificar suas escolhas e construir coletivamente uma produção textual coerente. A prática da conversa e da reformulação coletiva do texto sinalizou o exercício da metacognição, ainda que de forma incipiente, pois envolveu reflexão sobre o processo de escrita e consciência das alterações realizadas para melhorar o texto final.

O depoimento de A5, integrante do grupo G3 – *Friends Black*, trouxe uma reflexão mais elaborada sobre a experiência de escrita: “*Uma experiência boa, pois eu gosto de criar história e ler, eu estava querendo fazer um livro*”.

Figura 22: depoimento de A5



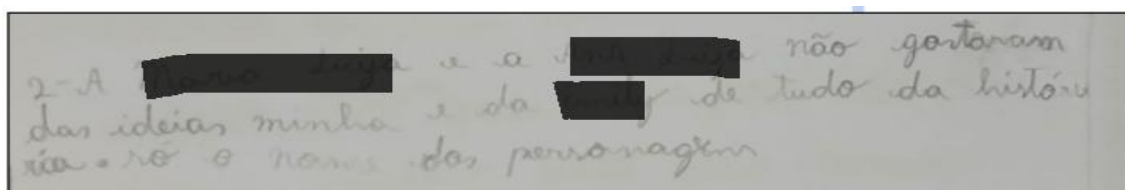
Fonte: dados da pesquisa

Essa fala expressou senso de autoria e uma predisposição positiva em relação à leitura e à escrita. O fato de o aluno afirmar que “estava querendo fazer um livro” demonstrou não apenas familiaridade com a linguagem narrativa, mas também um desejo pessoal de se

expressar por meio da escrita, revelando uma prática letrada já internalizada. Conforme defendem Rojo (2013) e Kleiman (2007), propostas que envolvem múltiplas linguagens e práticas sociais do letramento – como a criação de narrativas a partir da colaboração – contribuem para a valorização do sujeito como autor e produtor de sentidos no ambiente escolar.

No entanto, o mesmo aluno também denunciou conflitos criativos durante a elaboração do texto: *“A A5 e a A3 não gostaram das minhas ideias e da A9 de tudo da história, só o nome dos personagens”*.

Figura 23: outro depoimento do(a) aluno(a) A5



Fonte: dados da pesquisa

Esse trecho apontou para a complexidade das dinâmicas grupais e para os desafios da escrita colaborativa. Embora o trabalho coletivo promova trocas e aprendizagens, ele também pode gerar tensões, especialmente quando há divergência de ideias ou disputas por protagonismo na autoria. De acordo com Bakhtin (1997), o discurso é por natureza dialógico e permeado por vozes distintas que nem sempre convergem.

A dificuldade de conciliar as contribuições dos diferentes membros do grupo pode gerar frustração ou sensação de não pertencimento ao texto final. Esse aspecto evidenciou a necessidade de o professor atuar como mediador do processo, promovendo o diálogo, a escuta ativa e a valorização de todas as contribuições, a fim de que os sujeitos se sintam coautores da produção.

A análise dos depoimentos mostrou, portanto, que a proposta de escrita colaborativa gerou experiências diversas: desde o encantamento com o processo criativo até conflitos que exigiram negociação, escuta e flexibilidade. Essas experiências são pedagógicas e cognitivamente valiosas, pois mobilizam competências socioemocionais, como empatia e cooperação, e cognitivas, como planejamento, revisão e reflexão sobre o próprio processo de escrita.

Ao considerar as vozes dos estudantes, é possível perceber o impacto da proposta em seus percursos de aprendizagem e na construção da autoria. Conforme aponta Paiva (2009), a escuta ativa das falas dos alunos permite ao pesquisador compreender melhor como os sujeitos se apropriam das propostas pedagógicas e como constroem significados a partir delas. Nesse

sentido, os relatos apresentados tornam-se instrumentos importantes de análise, pois revelam não apenas o que os alunos produziram, mas também como vivenciaram essa produção.

6.2.2 Autoavaliação: reflexão e metacognição

A etapa final da primeira fase da proposta didática foi marcada pela aplicação de uma ficha de autoavaliação, de caráter descritivo e reflexivo, cuja função era permitir que os estudantes expressassem suas percepções sobre o processo de escrita colaborativa vivenciado. Tal instrumento teve por finalidade não apenas avaliar a produção textual final, mas também promover a autorreflexão sobre a aprendizagem, a cooperação entre pares e o uso das tecnologias digitais no contexto da construção do conto.

Como parte dos instrumentos de coleta de dados, a ficha foi preenchida pelos estudantes ao final da atividade colaborativa, permitindo identificar suas percepções sobre sua própria participação, a aprendizagem construída, a interação com os colegas.

Esse tipo de instrumento é relevante em contextos investigativos por favorecer a escuta ativa do sujeito da aprendizagem, proporcionando dados sobre suas experiências e compreensões no processo educativo. Segundo Perrenoud (1999), a autoavaliação promove o desenvolvimento da metacognição e da autonomia, além de ampliar a consciência do aluno sobre seu percurso formativo.

Nessa perspectiva, a autoavaliação configura-se como uma estratégia pedagógica essencial para a promoção da metacognição, entendida como a capacidade de monitorar, avaliar e planejar os próprios processos cognitivos (Flavell, 1979). No campo da linguagem, autores como Geraldi (1999) e Rojo (2015) destacam que o desenvolvimento da competência textual está intimamente relacionado à capacidade de o sujeito refletir sobre sua produção, reconhecer suas dificuldades e propor estratégias de melhoria.

A ficha de autoavaliação foi composta por questões abertas e reflexivas, permitindo que os alunos expressassem com liberdade suas percepções sobre o processo de escrita. Entre os itens avaliados estavam: contribuição individual, participação do grupo, dificuldades enfrentadas, pontos positivos e sugestões para melhorar a atividade. A análise das fichas foi realizada com base em categorias temáticas, conforme a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que permite identificar categorias a partir da organização dos dados em unidades de registro.

No caso desta pesquisa, emergiram quatro grandes categorias analíticas: elementos narrativos e do gênero, coesão textual e ortografia, criatividade e metacognição. Essas

categorias revelaram tanto os aspectos valorizados pelos estudantes em suas produções quanto os pontos indicados por eles como passíveis de aprimoramento.

A primeira categoria analisada refere-se à percepção dos alunos sobre sua participação individual e a colaboração entre os colegas. A maioria dos participantes relatou ter contribuído ativamente com ideias, sugestões e partes do texto. Expressões como “fiz minha parte”, “a gente dividiu certinho” e “todo mundo ajudou” indicam que houve, em grande parte, uma experiência positiva de coautoria.

“Foi legal porque cada um escreveu uma parte da história, e no final ficou tudo junto”. (Aluno do G3 – A21)

Essa percepção revela que os alunos compreenderam a atividade como uma construção coletiva, o que reforça a noção de autoria compartilhada e o exercício da escuta ativa. Vygotsky (1998) argumenta que o desenvolvimento ocorre por meio da interação social mediada, sendo a colaboração um vetor fundamental para a internalização de conceitos e procedimentos. No entanto, também foram registradas dificuldades relacionadas à divisão de tarefas e ao engajamento desigual:

“Teve colega que não quis escrever muito e só falava o que fazer”.
(Aluno do Grupo G7- A 25)

Esse comentário sinaliza a necessidade de estratégias pedagógicas que assegurem a participação efetiva e equitativa dos membros do grupo, algo essencial nas práticas colaborativas, conforme apontam Dolz e Schneuwly (2004).

A segunda categoria refere-se à presença e valorização dos elementos estruturantes do gênero conto maravilhoso. Todos os nove grupos identificaram em seus textos a presença de introdução clara, ambientes mágicos, personagens encantados e objetos fantásticos, revelando alinhamento com o gênero proposto. Sete grupos afirmaram ter desenvolvido um clímax emocionante e oito descreveram um conflito interessante, o que demonstra consciência da estrutura narrativa.

Exemplo: Grupo 9 (As Historiadoras): “Gostamos da hora que eles encontraram a pantera e o tigre”.

Esse comentário evidencia o reconhecimento de um momento de clímax narrativo, em que os personagens enfrentam desafios num ambiente fantástico. O Grupo 4 também destacou:

“O que mais gostamos no conto foi a batalha com o ogro”.

Figura 24: reflexão final grupo 9

Reflexão final
<ul style="list-style-type: none"> O que mais gostamos no conto foi: <u>A Batalha com o ogro</u>

Fonte: dados da pesquisa

Tal escolha revela o interesse pelo conflito como componente essencial da narrativa, demonstrando envolvimento com a construção do enredo.

O Grupo 6 comentou: *“Gostamos quando a alma do pai das garotas foi libertada. Precisa melhorar a revelação do pai e a luta, que é o clímax”.*

Figura 25: reflexão final grupo 6

Reflexão final
<ul style="list-style-type: none"> O que mais gostamos no conto foi: <u>Quando a alma do pai das garotas foi libertada</u> O que podemos melhorar na produção FINAL: <u>Melhorar a revelação do pai e da luta / clímax</u>

Fonte: dados da pesquisa

Essa avaliação aponta para uma percepção crítica sobre a progressão narrativa. Já o Grupo 7 foi direto em sua análise:

“O clímax está muito fraco”.

Figura 26: sugestão de melhoria proposta pelo grupo 7

<ul style="list-style-type: none"> O que podemos melhorar na produção FINAL: <u>O clímax está muito fraco</u>
--

Fonte: dados da pesquisa

A capacidade de identificar pontos fracos na estrutura narrativa revela o exercício da metacognição, pois pressupõe avaliação consciente da produção textual.

A criatividade foi outro aspecto fortemente valorizado. Todos os grupos reconheceram a originalidade de suas histórias como um ponto positivo, muitas vezes associando-a à autoria e ao prazer da invenção.

Grupo 1: “Gostamos do resgate de Wendy e podemos mudar colocando Mariana como a rainha da floresta”.

Essa sugestão mostra apropriação do processo criativo e a capacidade de propor reformulações estruturais na história.

Grupo 5 – Happy: “Gostamos porque a história foi diferente e tinha personagens inventados por nós”.

Esses comentários reforçam o potencial formativo da autoria criativa, como defendem Rojo (2013) e Kleiman (2007), ao destacarem que práticas de letramento que envolvem múltiplas linguagens contribuem para a construção de sujeitos autores e produtores de sentidos.

Na dimensão linguística, aspectos como coesão textual, uso de conectivos e ortografia também foram analisados com atenção pelos grupos. Sete dos nove grupos mencionaram a coesão e o uso adequado de conectores; seis citaram a ortografia como elemento a ser aprimorado.

Grupo 4: “Precisamos melhorar as pontuações e os acontecimentos”.

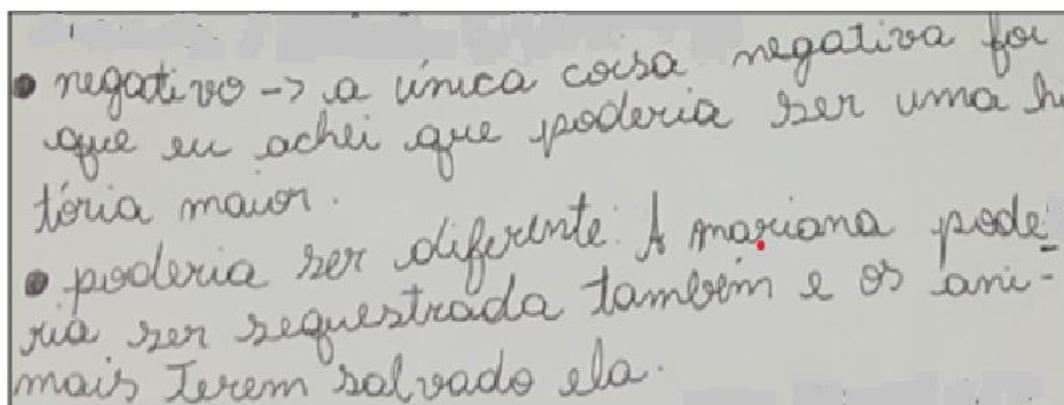
Grupo 9: “Precisamos melhorar a fala dos personagens”.

Essas observações indicam o desenvolvimento de competências metalinguísticas, evidenciando que os alunos foram capazes de refletir sobre a estrutura linguística e a expressividade dos textos.

A quarta e última categoria, metacognição, apareceu de forma transversal nas fichas. Muitos estudantes demonstraram a capacidade de identificar o que funcionou bem, o que poderia ser melhorado e de que forma pretendiam avançar na reescrita. Essas atitudes refletem uma postura crítica e reflexiva diante da aprendizagem.

A1: “A única coisa negativa foi que eu achei que poderia ser uma história maior”.
 “Poderia ser diferente, a Mariana poderia ser sequestrada também e os animais terem salvado ela”.

Figura 27: pontos levantados por A1



Fonte: dados da pesquisa

Esses comentários revelam internalização das estruturas narrativas e a habilidade de projetar alternativas de enredo. Como aponta Marcuschi (2008), essa capacidade de manipular elementos textuais e imaginar desdobramentos é indicativa de um letramento mais elaborado.

Segundo Rojo (2015), práticas pedagógicas que promovem a metacognição são fundamentais para a formação de sujeitos autônomos, capazes de agir com consciência e responsabilidade no processo de aprendizagem. Assim, o simples fato de os estudantes apontarem, por iniciativa própria, aspectos a serem aprimorados — como a caracterização de personagens, a organização das ideias ou o uso da linguagem — já constitui uma prática formativa valiosa.

Além disso, o caráter coletivo da escrita colaborativa também contribuiu para o desenvolvimento da metacognição grupal, ou seja, a capacidade do grupo de refletir conjuntamente sobre suas decisões, estratégias e dificuldades ao longo da produção textual. Essa consciência compartilhada amplia a noção de autoria e fortalece a cooperação como eixo formativo.

O uso do desenho como forma de ilustrar o conto não é apenas uma atividade estética, mas uma extensão do processo de criação e interpretação. Ele permite aos estudantes mobilizar outras competências expressivas, aproximando-se de uma abordagem multimodal da linguagem, essencial na formação de leitores e produtores críticos no século XXI.

Tal escolha mostra como os alunos compreendem o papel das diferentes linguagens na construção de sentido. Ao serem questionados sobre como pretendiam ilustrar seus contos: G9,

o grupo respondeu que o faria por meio de “*desenhos*”. Essa escolha revela a valorização de linguagens visuais como forma de expressão narrativa e como ferramenta de construção de sentido. Tal prática dialoga diretamente com a proposta dos multiletramentos, conforme teorizada pelo New London Group (2000) e ampliada por autores como Rojo (2012), ao reconhecer a centralidade das múltiplas linguagens — verbal, visual, sonora, corporal — no contexto da cultura digital.

As respostas nas fichas de autoavaliação em relação às ilustrações dos contos maravilhosos evidenciam essa dimensão criativa e interpretativa: o Grupo 2 escreveu: “*Com imagens que lembram tempos antigos*”, revelando um esforço de contextualização histórica da narrativa. O Grupo 3 afirmou: “*Com o castelo, com Flora, Lucas e Felpudo*”, mostrando a intenção de representar elementos centrais da trama e seus personagens. Já o Grupo 4 destacou: “*Com o ogro gigante segurando a princesa*”, enfatizando o momento de conflito, característico do clímax do conto.

O Grupo 7 comentou: “*Com cenas emocionantes, com a morte do rei e a força do personagem principal*”, apontando para a dramaticidade da narrativa. Por fim, o Grupo 8 sintetizou o desfecho com a fala: “*Com todos felizes*”, evidenciando a valorização do final positivo típico dos contos maravilhosos.

A análise das fichas de autoavaliação permitiu concluir que a escrita colaborativa, aliada à reflexão metacognitiva, constituiu uma prática pedagógica potente para o desenvolvimento das competências linguísticas, sociais e digitais dos estudantes. Ao reconhecerem seus avanços e dificuldades, os alunos demonstraram que foram capazes de se envolver ativamente no processo de aprendizagem, exercitando a autonomia, a responsabilidade coletiva e o pensamento crítico.

Estes dados reforçam a importância de incorporar instrumentos avaliativos de caráter formativo e reflexivo nas práticas pedagógicas. Como aponta Kenski (2012), a avaliação precisa ser entendida como parte integrante do processo educativo e não apenas como um momento de verificação de resultados. Assim, a autoavaliação se consolida como uma estratégia metodológica alinhada aos princípios das metodologias ativas e ao paradigma da aprendizagem significativa, contribuindo de forma efetiva para a formação integral dos sujeitos.

No contexto desta pesquisa, a ficha de autoavaliação contribuiu para uma análise mais abrangente e sensível às dimensões subjetivas envolvidas na atividade pedagógica, complementando os registros do professor-pesquisador com as vozes dos próprios estudantes. Como destaca Paiva (2009), a escuta ativa das falas dos alunos permitiu ao pesquisador

compreender melhor como os sujeitos se apropriaram das propostas pedagógicas e construíram significados a partir delas.

6.3 A reescrita final no *Google Docs*: multiletramentos, autoria coletiva e desafios da prática digital

A etapa de reescrita final dos textos narrativos foi realizada no Laboratório de Informática, utilizando o *Google Docs* como principal ferramenta pedagógica. A proposta visou não apenas à revisão dos textos, mas também à ampliação das práticas de letramento digital e colaboração entre pares. Segundo Rojo (2012), o conceito de multiletramentos abrange a competência de interagir em diferentes linguagens e suportes, o que inclui o domínio de ferramentas digitais no processo de leitura e escrita.

O uso da Plataforma do *Google Docs* representou, nesse contexto, mais do que uma simples substituição do papel pelo suporte digital: configura-se como um ambiente interativo, dialógico e colaborativo, que potencializou o desenvolvimento da autoria coletiva. Ao revisarem seus textos em tempo real, com contribuições simultâneas, comentários e edições conjuntas, os estudantes vivenciaram práticas discursivas características da cultura digital, conforme defendem Cope e Kalantzis (2000), em que o conhecimento se constrói em rede, de forma participativa e multimodal. Essa dinâmica deu visibilidade ao processo de construção textual e reforçou o sentido de autoria compartilhada.

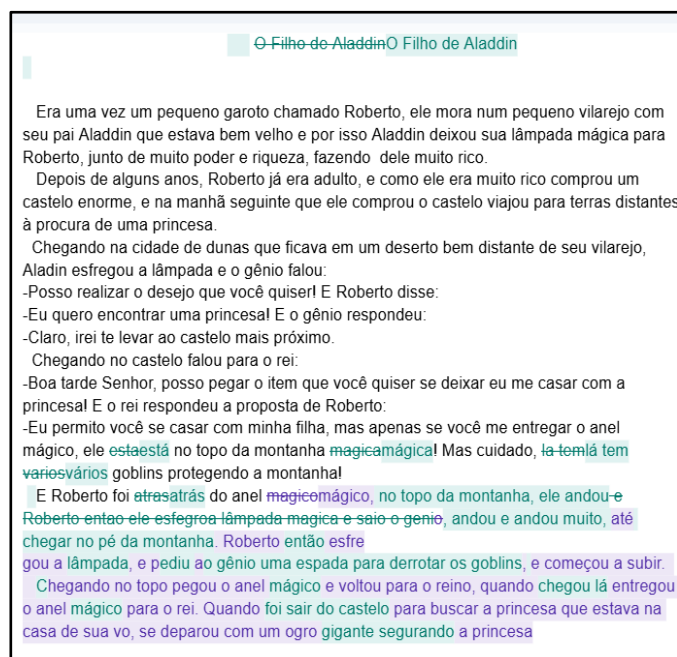
O histórico do *Google Docs*, funcionalidade que registra detalhadamente todas as edições realizadas no texto — destacando intervenções por cores, horários e autores —, revelou-se uma ferramenta pedagógica potente, permitindo tanto aos alunos quanto aos professores o acompanhamento do processo de construção textual. Esse recurso materializa o princípio da dialogicidade, descrito por Bakhtin (1997), pois torna visível a circulação de vozes e o processo de negociação de sentidos dentro do grupo. A escrita deixa de ser um produto estanque para tornar-se um processo dinâmico, de constante reelaboração.

A partir das observações do histórico, foi possível identificar não apenas correções pontuais, mas também intervenções estruturais significativas, como reestruturação de enredos, alteração de personagens, inserção de novos elementos narrativos e aprimoramentos na coesão textual.

No conto “*O Filho de Aladdin*”, há supressão e substituição de palavras, reorganização da estrutura narrativa e acréscimo de eventos, evidenciando autonomia criativa e capacidade de negociação textual. Essa apropriação ativa da ferramenta confirma as observações de Kenski

(2012), para quem o uso significativo das tecnologias digitais na educação amplia o protagonismo dos alunos, rompe com práticas passivas de ensino e possibilita aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

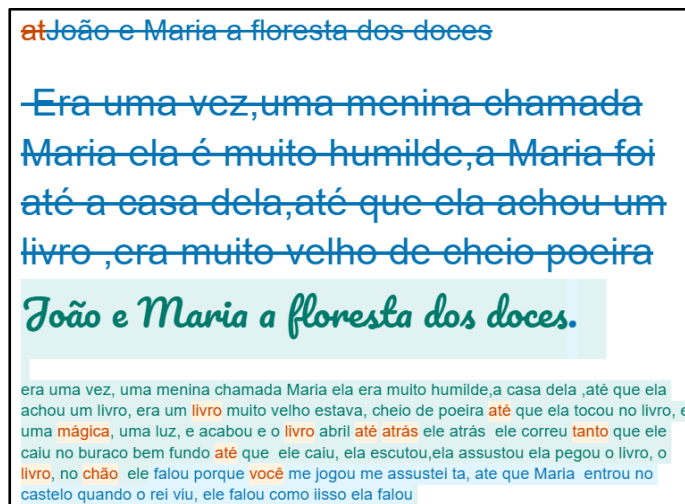
Figura 28: conto maravilhoso “O filho de Aladdin”



Fonte: dados da pesquisa

Observa-se, nos históricos, a presença de correções ortográficas e sintáticas realizadas de forma conjunta, sobretudo nas imagens de “João e Maria a Floresta dos Doces” e “Branca de Neve”. Esse comportamento reforça a metacognição coletiva (Flavell, 1979), pois os alunos monitoraram e ajustaram o texto em tempo real, confirmando aprendizagens sobre estrutura narrativa e normas linguísticas.

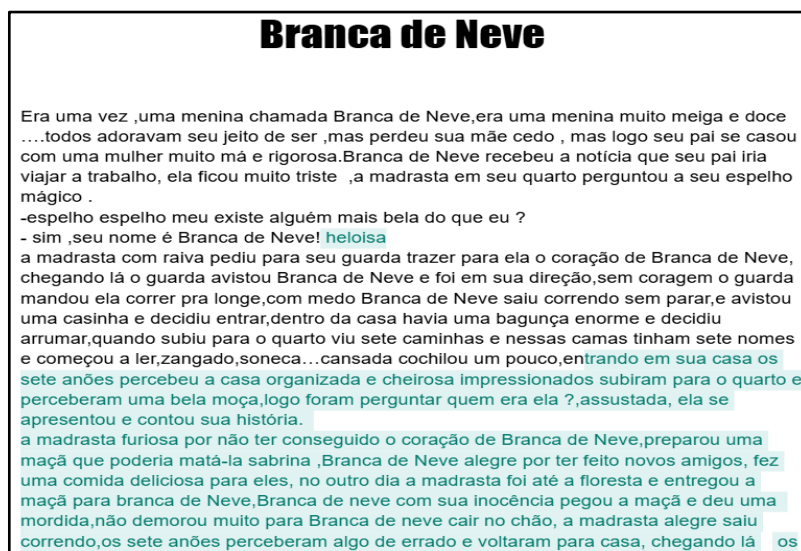
Figura 29: histórico de correções do conto



Fonte: dados da pesquisa

Por meio do histórico do *Google Docs*, foi possível constatar avanços importantes: por exemplo, o conto “Branca de Neve” evidenciou a escrita colaborativa e melhorias na organização sequencial do enredo, fruto da revisão conjunta. Tais observações evidenciam o desenvolvimento da competência textual dos estudantes, como apontado por Geraldini (1999), para quem o avanço na escrita está diretamente relacionado à capacidade de revisar criticamente o próprio texto.

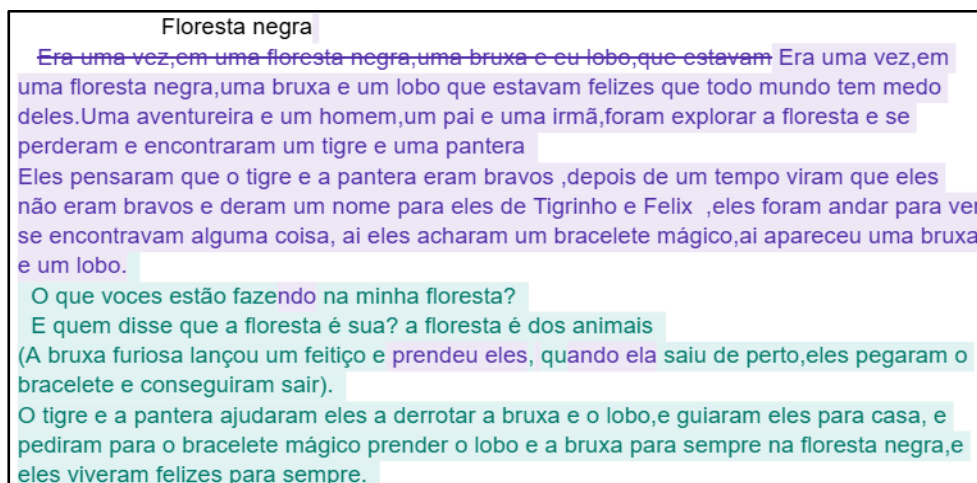
Figura 30: melhorias na organização sequencial do conto “Branca de neve”



Fonte: dados da pesquisa

A correção ativa de erros de coesão em “*Floresta Negra*” demonstra atenção ao encadeamento lógico, elemento destacado como avanço da competência textual por Geraldini (1999).

Figura 31: melhorias na organização sequencial do conto “Branca de neve”

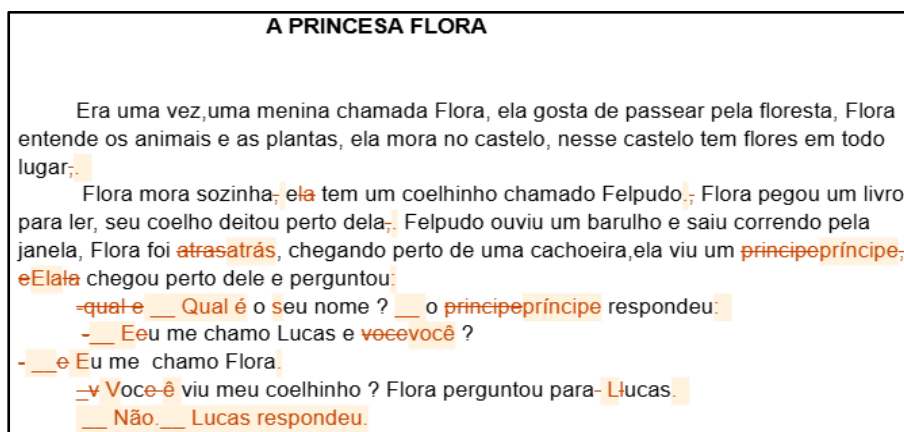


Fonte: dados da pesquisa

Em algumas imagens há registros de múltiplas intervenções no mesmo trecho — com inserções sobrepostas, exclusões em sequência e reformulações — o que sugere conflitos criativos. Tal situação reforça o papel da mediação docente para organização do trabalho em grupo (Dolz; Schneuwly, 2004).

A quantidade de edições sobre o título e personagens em “*A Princesa Flora*” sinaliza a busca por consenso narrativo, reforçando a importância da escuta ativa, defendida por Vygotsky (1991).

Figura 32:edições no texto “A princesa flora”

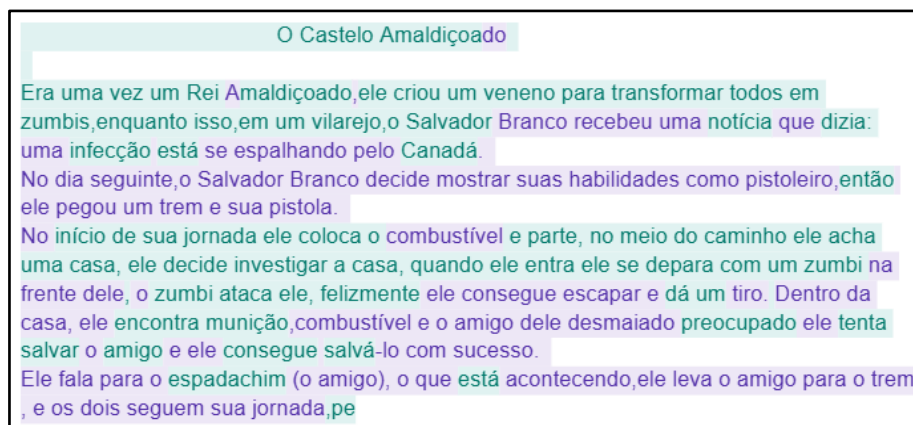


Fonte: dados da pesquisa

A utilização do *Google Docs* permitiu que cada aluno deixasse sua marca, visualmente perceptível através das cores, excluindo, inserindo ou comentando. Essa materialização do processo se alinha ao conceito de transparência da aprendizagem (Moran, 2015), já que o histórico expõe o percurso até o produto final.

A sucessão de correções no conto “*O Castelo Amaldiçoado*” expõe a complexidade da autoria digital, destacando o papel do ambiente virtual como espaço não apenas de escrita, mas de revisão crítica em rede.

Figura 33:edições no texto “A princesa flora”



Fonte: dados da pesquisa

A análise visual dos históricos dos grupos confirma que o *Google Docs* potencializou a escrita colaborativa, promovendo práticas de multiletramentos, autonomia na revisão textual, consciência crítica e autoria compartilhada. Ao mesmo tempo, revelou pontos de atenção como sobreposição desorganizada de ideias e necessidade de mediação pedagógica mais estruturada, como ressaltam Moura e Borges (2020).

Essa experiência digital consolida o entendimento de que a tecnologia, quando bem mediada, promove práticas significativas, dialógicas e formativas, em consonância com a proposta dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000) e das metodologias ativas (Moran, 2015).

O histórico de edição também conferiu transparência ao processo de construção coletiva, elemento destacado por Moran (2015) como fundamental para práticas pedagógicas mais democráticas e participativas. A possibilidade de visualizar o progresso, as modificações e a participação de cada membro favoreceram um ambiente de corresponsabilidade, em que todos puderam monitorar a evolução do texto, visitar versões anteriores e justificar alterações.

Essa visibilidade é um componente chave para a consolidação da autoria compartilhada, pois, como argumenta Dolz e Schneuwly (2004), a produção escrita em situações colaborativas exige negociação constante, escuta ativa e respeito ao outro — dimensões que se tornaram mais tangíveis através da visualização das intervenções no histórico.

Durante a reescrita, os estudantes tiveram a oportunidade de revisar os textos de maneira coletiva, favorecendo a metacognição e a autonomia. Cada aluno pôde acessar o

documento em tempo real, sugerir alterações, realizar correções gramaticais, propor aprimoramentos estilísticos e reorganizar a sequência narrativa. Como observa Kenski (2012), as tecnologias digitais, quando bem integradas ao currículo, potencializam a construção coletiva do conhecimento e promovem a aprendizagem ativa.

As falas dos estudantes evidenciam o caráter inovador e motivador da proposta:

“Gostei de mexer no Google Docs porque a gente conseguia ver o que os colegas estavam escrevendo na hora e corrigir junto” (A20- G8).

“Achei mais fácil revisar pelo computador, a gente apagava e escrevia de novo sem bagunçar o caderno, ficou mais bonito o texto” (A7-G4).

“Nunca tinha usado o Google Docs assim. Ajudou muito porque eu não sabia colocar acento e o computador avisava” (A23-G1).

Esses relatos destacam aspectos fundamentais da cultura digital: a interatividade, a facilidade de edição e o suporte automatizado que contribuiu para o aprendizado. A presença de ferramentas automáticas, como corretor ortográfico, foi percebida positivamente, corroborando as observações de Silva (2019), para quem a tecnologia atua como mediadora, ampliando o repertório dos estudantes e favorecendo maior autonomia.

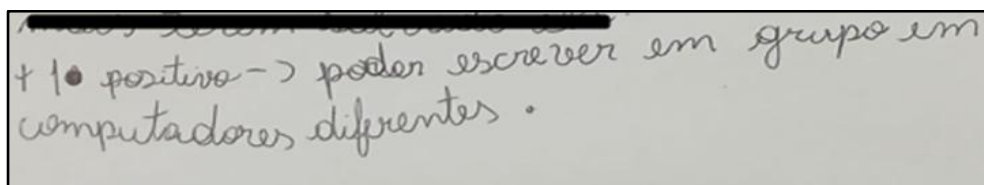
Por outro lado, alguns depoimentos revelaram desafios no uso da ferramenta, sobretudo relacionados à infraestrutura tecnológica e dificuldades operacionais:

“Achei difícil porque como o nosso texto ficou muito grande vai demorar muito para digitar, também achei meio chato porque minha conta teve problemas e demorou muito para entrar” (G2 – A4).

Essa percepção confirmou as análises de Kenski (2012), ao destacar que a mera introdução de tecnologias não garante eficiência pedagógica. É necessário prever suporte técnico, acessibilidade e planejamento didático que minimize desigualdades no acesso digital. No entanto, muitos estudantes ressaltaram a potencialidade da ferramenta em favorecer a escrita coletiva e o trabalho em grupo:

“Ponto positivo poder escrever em grupo em computadores diferentes!” (G1 – A1)

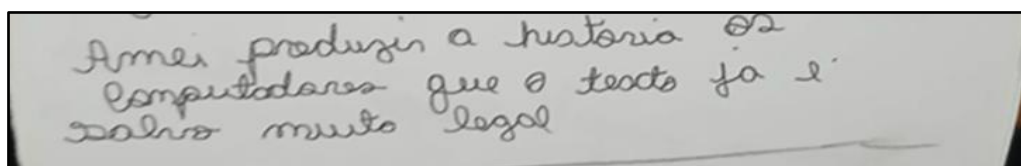
Figura 34:edições no texto “A princesa flora”



Fonte: dados da pesquisa

“Amei produzir a história! Nos computadores, o texto já é salvo! Muito legal!” (G9 – A14)

Figura 35:opinião de A14



Fonte: dados da pesquisa

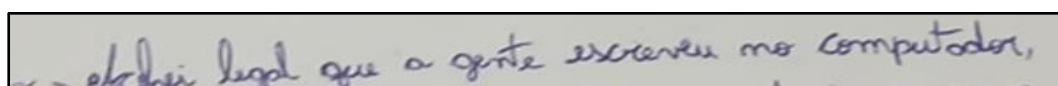
“Todo mundo ouve as opiniões de todos!” (G5 – A13)

Esses relatos reiteram a construção de um ambiente mais democrático e participativo, em sintonia com Moran (2015), que defende o uso da tecnologia para favorecer práticas mais interativas, nas quais o estudante assume papel ativo no processo de aprendizagem. O recurso de salvamento automático, frequentemente destacado pelos alunos, foi valorizado como um elemento funcional, agregando segurança e praticidade ao processo.

Outro aspecto salientado foi a valorização da coletividade e da escuta durante o processo de escrita utilizando a plataforma *Google Docs*:

“No laboratório, achei legal que a gente escreveu no computador.” (G9 – A31)

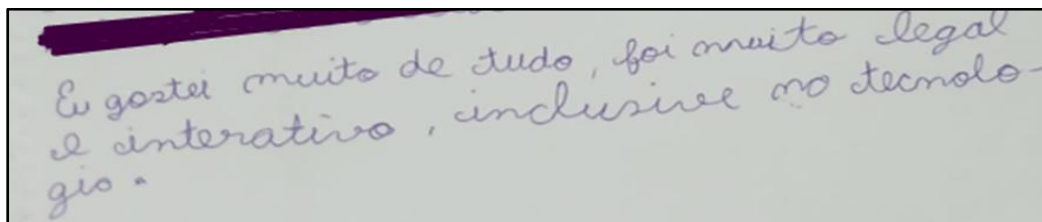
Figura 36: opinião de A31



Fonte: dados da pesquisa

“Eu gostei muito de tudo, foi muito legal e interativo, inclusive na tecnologia” (G1 – A26).

Figura 37:opinião de A26



Fonte: dados da pesquisa

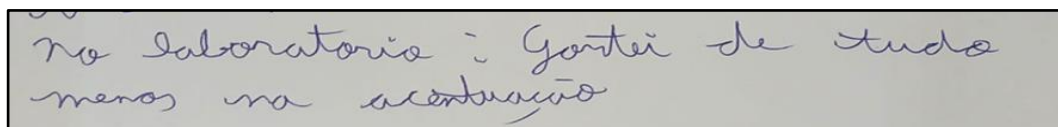
“Gostei da parte do Google Docs. E não gostei da parte de escrever na folha.” (G7 – A25)

Essas falas refletem o envolvimento dos estudantes com metodologias ativas, conforme propõe Silva (2019), em que o aluno não apenas recebe conteúdos, mas participa de forma ativa, dialogando, interagindo e construindo conhecimento.

Algumas críticas específicas também apareceram, especialmente em relação aos aspectos normativos da língua:

“Gostei de tudo, menos da acentuação!” (G7 – A25)

Figura 38:opinião de A25



Fonte: dados da pesquisa

Esse tipo de comentário evidenciou a necessidade de atuação docente como mediadora, especialmente no apoio aos aspectos gramaticais e textuais.

A reescrita digital também expôs os estudantes a práticas de negociação textual, revisões conjuntas e escuta coletiva. Alguns estudantes apontaram as dificuldades com o respeito ao turno de fala digital e a gestão do espaço de escrita:

“Tinha hora que mexiam no que eu tinha escrito sem combinar e aí a gente se atrapalhava” (A15 – G 2).

“Foi bom porque dava pra ver o que os outros estavam escrevendo e arrumar junto” (A13-G5).

“Tinha hora que um mexia no que o outro tinha feito e ficava confuso” (A 1-G1).

Essas dificuldades são comuns em práticas de coautoria digital, como destacam Moura e Borges (2020), exigindo do docente atuação contínua como facilitador e regulador da

convivência no ambiente digital, promovendo regras de cooperação, respeito às contribuições individuais e organização coletiva.

Outro aspecto valorizado foi a transparência no processo de reescrita, já que a plataforma permitiu o acompanhamento em tempo real das alterações no texto, favorecendo a visualização do progresso do grupo, como ressalta Moran (2015). Essa transparência fortaleceu o sentimento de pertencimento e autoria coletiva:

“Foi legal ver o que os outros estavam escrevendo e corrigir juntos” (A29-G9).

A prática também favoreceu o desenvolvimento da escuta ativa, uma vez que os estudantes precisaram considerar as intervenções dos colegas para construir uma versão final mais aprimorada e coesa. De acordo com Cope e Kalantzis (2000), propostas que integram multiletramentos articulam competências linguísticas, colaborativas, tecnológicas e sociais, preparando os alunos para diferentes ambientes comunicacionais.

A análise dos históricos dos textos no *Google Docs* evidencia um processo vivo de negociação textual, caracterizado pela reescrita colaborativa, conforme defendido por Dolz e Schneuwly (2004), com a visualização das edições, em diferentes cores e estilos (substituições, exclusões, acréscimos).

As imagens revelam que os grupos realizaram reescritas contínuas, marcando o percurso de construção textual. O destaque para nomes modificados, trechos excluídos e reestruturação de enredos demonstra o protagonismo dos estudantes na negociação dos sentidos. Essa prática se alinha à perspectiva dos multiletramentos (Rojo, 2012; Cope; Kalantzis, 2000), pois integra a escrita verbal com a linguagem visual, promovendo autoria digital.

A utilização do *Google Docs* representou, portanto, um movimento pedagógico em direção aos multiletramentos, reconhecendo que as práticas de leitura e escrita na contemporaneidade não se restringem aos suportes tradicionais, mas se expandem para o meio digital, exigindo novas competências dos alunos (Rojo, 2012).

A análise visual dos históricos dos grupos confirmou que o *Google Docs* potencializou a escrita colaborativa, promovendo práticas de multiletramentos, autonomia na revisão textual, consciência crítica e autoria compartilhada. Ao mesmo tempo, revelou pontos de atenção como sobreposição desorganizada de ideias e necessidade de mediação pedagógica mais estruturada, conforme defendido por Moura e Borges (2020).

O uso da plataforma possibilitou que cada utilizador pudesse editar simultaneamente, promovendo, assim, uma escrita colaborativa em tempo real. Contudo, observou-se que, na

produção final, os grupos não se restringiram a um único modo de interação: alguns optaram por uma dinâmica cooperativa, dividindo o texto em partes para que cada membro ficasse responsável por uma seção específica; outros, por sua vez, preferiram uma prática efetivamente colaborativa, construindo o texto de forma conjunta, dialogada e negociada, em que todas as decisões eram tomadas coletivamente.

Essa distinção é apontada por Panitz (1996), ao afirmar que na cooperação há uma divisão de responsabilidades entre os participantes, enquanto na colaboração há uma construção conjunta de significados. Do mesmo modo, Dillenbourg (1999) destaca que a colaboração pressupõe uma interação mútua, simultânea e negociada, enquanto a cooperação se caracteriza pela repartição de tarefas e posterior junção dos resultados.

Neste sentido, a experiência com o *Google Docs* evidenciou que a plataforma favoreceu tanto a cooperação quanto a colaboração, permitindo que os alunos encontrassem diferentes formas de organização e autoria compartilhada no processo de escrita.

Por fim, a análise evidenciou tanto avanços quanto desafios: avanços no desenvolvimento da autoria compartilhada, da autonomia e da apropriação de ferramentas digitais; desafios relacionados ao domínio técnico, às dinâmicas de grupo e à estrutura escolar. A vivência no *Google Docs* se consolidou como prática potente, porém, não isenta de limitações a serem consideradas em propostas futuras.

Conforme sintetiza Rojo (2012), o papel da escola contemporânea é preparar o aluno para atuar criticamente nos ambientes digitais, desenvolvendo competências múltiplas, não apenas no domínio da escrita convencional, mas em práticas colaborativas e interativas. A reescrita digital, ao integrar multiletramentos e metodologias ativas, contribuiu efetivamente para essa formação integral, reafirmando o potencial transformador das tecnologias digitais quando bem mediadas no contexto escolar.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional tem sido uma das discussões dos Programas de Pós-Graduação profissionais, em especial, sobre a importância da Produção Técnica, pois segundo Rizzati *et al.* (2020), essa preocupação envolve a área de Ensino para a elaboração de produtos tecnológicos ou educacionais (PE), sendo assim, “pode se apresentar diferentes formatos, necessitam ser elaborados a partir de necessidades reais apresentadas pelos pós-graduandos, bem como aplicados em resposta a estas necessidades” (Jurdi *et al.*, 2023, p. 3).

O produto educacional, segundo Batista *et al.* (2021), tem sido um aspecto estruturante na investigação e intervenção de propostas pelas pesquisas de mestrado ou doutorado. E, ainda, segundo Jurdi *et al.* (2023, p. 3), ao citar as ideias de Roças e Bonfim (2018) afirmam:

Os PEs na área de Ensino devem ser desenvolvidos a partir de um contexto sócio-histórico e servir como produto que possibilite interlocução entre professores e professoras, podendo ser mutáveis, criados e recriados, gerando novas possibilidades de intervenção. Os autores ainda enfatizam que a elaboração de um PE parte da problematização da prática profissional e podem ser considerados trilhas investigativas intencionalmente planejadas que articulam teoria e prática.

Em conformidade com os autores, apresenta a análise dos dados coletados por meio do produto educacional, que nos forneceu duas produções de textos do tipo narrativo, as quais denominamos produção inicial e produção final. Por fim, apresenta-se as considerações finais, nas quais discute os resultados obtidos, a partir do desenvolvimento do trabalho como um todo, evidenciando as potencialidades advindas da aplicação de estratégias. Ressalta-se que os resultados apresentados, ao longo deste trabalho, evidentemente, não são absolutos, nem esgotam os estudos e ações sobre a aplicação no cenário educacional, com os objetivos propostos.

Certamente, novas possibilidades, estratégias e apontamentos teóricos podem complementar as ações interventivas, proporcionando a obtenção de resultados ainda mais notáveis. Por ora, pode-se afirmar que o uso das tecnologias digitais como recurso pedagógico, especialmente a escrita compartilhada no *Google Docs*, pode favorecer o trabalho do professor, que deve ser um líder na construção de novos caminhos para o processo ensino-aprendizagem.

Educar as novas gerações implica, atualmente, em não se restringir aos livros didáticos nem à sua lógica linear. Não se pode mais esperar nem se conformar com uma atitude meramente passiva de estudantes que, de uma forma ou de outra, estão em contato constante com modernas tecnologias interativas. Assim, a prática pedagógica necessita ser

permanentemente redimensionada, tornando a tarefa de ensinar-aprender menos maçante e mais produtiva.

Esta pesquisa de Mestrado investigou a inserção de tecnologias na educação, com foco na facilitação do processo pedagógico e na promoção da construção de textos narrativos que desenvolveram habilidades linguísticas e criativas dos estudantes. Como parte do estudo foi elaborado um Produto Educacional (PE) no formato de *e-book*⁹, que reuniu as sequências didáticas aplicadas e os textos narrativos produzidos pelos alunos, funcionando como recurso acessível para educadores.

Agradeço à Editora Mário Palmério por ter concedido a oportunidade de materializar os textos dos alunos no formato de um *e-book*, por toda atenção e dedicação no processo de diagramação, edição e publicação do livrinho “Era uma vez...”, resultado do trabalho desenvolvido com os alunos durante a pesquisa de Mestrado. A parceria com a editora foi essencial para transformar o projeto em uma obra acessível e visualmente atrativa, que valoriza as produções textuais dos estudantes e amplia o alcance das práticas pedagógicas apresentadas neste estudo.

De acordo com a CAPES (2018), os PEs articulam teoria e prática, oferecendo soluções pedagógicas que impactam positivamente o ensino-aprendizagem. O objetivo principal do projeto foi fomentar a escrita colaborativa e criativa dos estudantes, utilizando ferramentas digitais acessíveis, como o *Google Docs*.

Essas plataformas alinham-se às demandas contemporâneas de letramento digital, permitindo práticas pedagógicas inovadoras e interativas. Além disso, buscou compreender como a sequência didática proposta pode auxiliar professores da Educação Básica em suas práticas pedagógicas.

O embasamento teórico do estudo incluiu os conceitos de multiletramentos de Rojo (2012), que destacam a integração das práticas culturais digitais no ambiente escolar, e as contribuições de Limas (2023), que evidenciam como o *Google Docs* favorece a colaboração entre alunos e a edição conjunta de textos.

Drucker (2013) ressalta o potencial transformador da tecnologia na educação, enquanto Dal Molin e Santos (2020) apontam o *e-book* como uma ferramenta interativa capaz de promover autonomia e engajamento estudantil.

⁹ Link de acesso ao *e-book*: https://www.canva.com/design/DAGxK7HGVns/emQIKgKA1wBq-MpOFmgIjMA/watch?utm_content=DAGxK7HGVns&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utm_id=h68d74dcc2f

O *e-book* foi dividido em três seções principais. A primeira apresentou orientações para a aplicação da sequência didática, com estratégias para a construção colaborativa de narrativas digitais. A segunda detalhou o uso do *Google Docs* para promover coesão textual e edição conjunta; enquanto a terceira abordou a análise final da narrativa digital.

O material incluiu também análises das [produções textuais dos alunos](#), destacando avanços na escrita e na colaboração. A aplicação inicial da sequência didática demonstrou melhorias significativas nas habilidades linguísticas dos alunos, incluindo maior domínio dos recursos narrativos e da coesão textual, além da adequação ao gênero digital. A experiência colaborativa também contribuiu para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como comunicação eficaz, trabalho em equipe e criatividade, promovendo maior engajamento nas atividades propostas¹⁰.

Como conclusão, destaca-se a relevância do produto educacional para enriquecer as práticas pedagógicas e estimular o protagonismo discente. O *e-book* teve potencial para ser adaptado a diferentes contextos educacionais, promovendo o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI e consolidando-se como uma ferramenta versátil e inovadora.

¹⁰ Link de acesso ao livro “Era uma vez... nossos contos!”, com as produções dos alunos: https://sga.uniube.br/aulas/ftp/editora/era_uma_vez_nossos_contos/index.html

8 CONCLUSÕES

Os resultados obtidos durante a pesquisa sobre o uso de recursos tecnológicos na construção de textos narrativos no 6º ano do ensino fundamental - anos finais evidenciaram a importância da inovação pedagógica ao integrar ferramentas digitais ao processo de ensino-aprendizagem. A aplicação das sequências didáticas elaboradas possibilitou não apenas alcançar os objetivos propostos, mas também constatar que o uso de tecnologias como o *Google Docs* contribuiu, significativamente, para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, ampliando suas capacidades de escrita, expressão criativa e colaboração.

A partir da utilização do conto maravilhoso como gênero literário, observou-se o despertar da imaginação, da criatividade e da sensibilidade narrativa dos/das estudantes. O caráter simbólico e fantástico desse tipo de narrativa dialogou com o universo infantojuvenil, favorecendo a produção de textos mais expressivos, coesos e autorais. A escolha desse gênero literário, portanto, revelou-se pertinente, sobretudo pela sua capacidade de estimular não apenas a escrita, mas também a interpretação e a oralidade dos estudantes.

A pesquisa também evidenciou que a escrita colaborativa, mediada pelo *Google Docs*, gerou impactos positivos nas competências linguísticas e sociais dos alunos. O trabalho coletivo favoreceu o diálogo, a escuta ativa, o respeito às ideias do outro e a construção conjunta do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais significativa e integrada.

Outro fator importante que se pode constatar durante a investigação se refere aos recursos tecnológicos que promoveram, de forma eficiente, o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos ao tornarem o processo de escrita mais dinâmico, colaborativo e conectado às práticas sociais contemporâneas. A plataforma digital utilizada se mostrou instrumento pedagógico valioso, capaz de ampliar as possibilidades de ensino da linguagem e de tornar os alunos protagonistas de suas aprendizagens.

A elaboração de um produto educacional em formato de *e-book*, contendo as sequências didáticas aplicadas e os textos produzidos pelos alunos, representou não apenas um registro dos resultados da pesquisa, mas também uma contribuição prática para outros professores que desejem integrar tecnologia e produção textual em suas aulas. Além disso, a revisão sistemática da literatura realizada reafirmou a relevância e atualidade do tema, ao destacar experiências exitosas em diferentes contextos educacionais.

Desta forma, esta dissertação reitera que o investimento em práticas pedagógicas inovadoras, aliadas ao uso consciente e intencional das tecnologias, pode transformar

significativamente o processo de ensino da linguagem, especialmente quando se considera o potencial criativo e expressivo dos alunos do ensino fundamental - anos finais.

As considerações finais constataram que os resultados obtidos na revisão de literatura, a partir do desenvolvimento do trabalho como um todo, evidenciando as potencialidades advindas da aplicação de estratégias. Ressalta-se que os resultados apresentados, ao longo deste trabalho, evidentemente, não são absolutos, nem esgotam os estudos e ações sobre a aplicação da produção textual, das narrativas digitais, do gênero escolhido o conto maravilhoso, no cenário educacional, com os objetivos propostos aqui.

Certamente, novas possibilidades, estratégias e apontamentos teóricos podem complementar as ações interventivas, proporcionando a obtenção de resultados ainda mais notáveis. Por ora, pode-se afirmar que o uso das tecnologias digitais como recurso pedagógico, especialmente a escrita compartilhada no *Google Docs* pode favorecer o trabalho do professor, que deve ser um líder na construção de novos caminhos para o processo ensino-aprendizagem.

Nestes termos, educar as novas gerações implica, atualmente, em não se restringir aos livros didáticos nem à sua lógica linear. Não se pode mais esperar nem se conformar com uma atitude meramente passiva de estudantes que, de uma forma ou de outra, estão em contato constante com modernas tecnologias interativas. Assim, a prática pedagógica necessita ser permanentemente redimensionada, tornando a tarefa de ensinar-aprender menos maçante e mais produtiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLEN, N. *et al.* *What experienced collaborators say about collaborative writing.* **Journal of Business and Technical Communication**, 11(1), 70-90, 1997.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo em Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set. /dez. 2012.

ALONSO, Myrtes. (Orgs.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

ALVES, Lynn; RIOS, Vanessa; CALBO, Thiago. Games: delineando novos percursos de interação. **Intersemiose**, ano II, n. 04, jul. /dez. 2013. Disponível em: <http://www.neliufpe.com.br/wp-content/uploads/2014/02/14.pdf>. Acesso em: 245 ago. 2024.

AMORIN, Fábio Pires de. **Produção virtual de paródias: o uso da sequência didática como objeto de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Sergipe, 2020.

ANGEL, Rafael. **A pesquisa na escola: possibilidades para a transformação da prática pedagógica**. São Paulo: Loyola, 2000.

ASSUNÇÃO, Maria do Socorro de Holanda. **Narrativas digitais: uma proposta para leitura e produção de textos multimodais**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras e Linguística). Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras e Linguística. Maceió, 2018, 174f.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 262-306.

BARBETA, Claudia. Narrativas digitais e textos multissemióticos: relato de intervenção pedagógica no ensino de língua portuguesa. **Texto Livre Linguagem e Tecnologia**, v. 16, e46445, 2023.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Maria Lúcia Pacheco Rodrigues. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BATISTA, Kellen Nogueira et al. A escrita colaborativa e a construção de conhecimentos. **Revista Educação e Linguagens**, v. 10, n. 20, p. 89–104, 2021.

BECK, E.; BELLOTI, V. *Informed opportunism as a strategy for collaborative writing.* **Proceedings of the Conference on Organizational Computing Systems**, 36-42, 1993.

BONWELL, C.C.; EISON, J.A. **Aprendizagem Ativa: Criando Excitação na Sala de Aula.** Relatório de Educação Superior ASHE-ERIC, Washington DC: Escola de Educação e Desenvolvimento Humano, Universidade George Washington. 1991. Disponível em: <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1613739>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; LISBÔA, E. S.; COUTINHO, C. P. Ferramentas digitais para escrita colaborativa: um estudo exploratório sobre o *Google Docs*. **Revista de Educação e Tecnologia**, 5(1), 1-14, 2011.

BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais: reflexões e práticas.** São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3**, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Estudo comparativo entre a Versão 2 e a Versão Final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.** Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 29 jul. 2024.

BUCKINGHAM, David. *Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media?* In: KALANTZIS, M.; COPE, B. (Eds.). **New Media Literacies: Concepts, Policies and Practices.** New York: Peter Lang, 2010. p. 41-54

CARVALHO, G. S. **As histórias digitais: narrativas no século XXI.** O *software MovieMaker* como recurso procedimental para a construção de narrações. Dissertação (mestrado em Educação), 2008. São Paulo: Universidade de São Paulo.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CATTAFI, J.; METZNER, R. J. Comunidades de prática e aprendizado colaborativo na era digital. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Educação e Tecnologias.** 2007.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil Teoria, Análise Didática** – 2000.

COIRO, J., CASTEK, J.; GUZNICZAK, L. *The New Literacies of Online Research and Comprehension: Expanding the Literacy and Learning Curriculum. Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(1), 5–14, 2011.

COLEN, K.; PETELIN, R. *Challenges in collaborative writing: Interpersonal issues and technical difficulties. Business Communication Quarterly*, 67(4), 20-35, 2004.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: New Literacies, New Learning*. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: New Literacies, New Learning*. London: Routledge, 2009. p. 167.

COSCARELLI, Carla Viana. **Letramento digital: aspectos pedagógicos e usos múltiplos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

COSTA, Francisca Susani Alves da *et al.* *Canva como recurso educativo: uma experiência vivenciada em tempos de pandemia nos sertões de Crateús. Anais... Conedu. IV Congresso Nacional de Educação*. 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/educacao/detalhes/anais-iv-conedu>. Acesso em: 25 ago. 2024.

DAL MOLIN, Rosângela; SANTOS, Fabiana dos. Práticas de letramento digital e escrita colaborativa: um estudo com estudantes do ensino fundamental. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 42, p. 308–327, 2020.

DESHLER, David; EWART, Marcia. *Research and empowerment: involving low-income people in the development process*. New York: Auburn Press, 1995.

DEWEY, J. Vida e Educação. São Paulo: Nacional. 1959. In: MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. III. 2015.

DIAS, A. L.; SILVA, A. M. **Educação e tecnologias digitais: práticas e reflexões**. São Paulo: Editora XYZ, 2019.

DILLENBOURG, P. *What Do You Mean By “Collaborative Learning”?* In: DILLENBOURG, P. (Ed.). *Collaborative Learning: cognitive and computational approaches*. UK: Elsevier Science Ltd., 1999, p. 1-19.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DRUCKER, P. **Sociedade Pós-Capitalista**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1993.

DRUCKER, Peter. **Administrando em tempos de grandes mudanças**. São Paulo: Pioneira, 2013.

ESCOLA ESTADUAL GOVERNADOR ISRAEL PINHEIRO. **Projeto Político-Pedagógico**. Ano de elaboração: 2022. Secretaria de Estado de Minas Gerais. Ituiutaba-MG.

FARDO, Marcelo Luís. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **RENOTE**. Rio Grande do Sul, v. 11, nº 1, julho, 2013. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/41629/26409>. Acesso em: 25 ago. 2024.

FITZPATRICK, Kathleen. *Planned Obsolescence: Publishing, Technology, and the Future of the Academy*. New York: NYU Press, 2011.

FLAVELL, John H. *Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry*. *American Psychologist*, Washington, v. 34, n. 10, p. 906–911, 1979.

FLORIDI, Luciano (Ed.). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. Cham: Springer, 2015.

FRANCO, Maria Aparecida Viggiani Bicudo. O papel do diário de bordo na pesquisa-ação: reflexões metodológicas. In: GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Aparecida Viggiani Bicudo (org.). **Pesquisa-ação nas instituições educativas: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Loyola, 2005. p. 229-243.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 36. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2009. In: MORAN, José. *Mudando a educação com metodologias ativas*. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. III. 2015. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Giselen Rodrigues Duarte. **Mídias no cotidiano educacional, um olhar sobre a importância do vídeo e reportagem no contexto educacional**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/8812/1/giselenrodriguesduartefreitas.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 202–226, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/79>. Acesso em: 28 maio 2025

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2006.

GANCHO, Maria Helena Martins. **Como se faz uma tese**. 17. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Aparecida Viggiani Bicudo. **Pesquisa-ação nas instituições educativas: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Loyola, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODWIN-JONES, Robert. Second language writing online: An update. **Language Learning & Technology**, Hawaii, v. 22, n. 1, p. 1-15, fev. 2018.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

GREENBERG, S.; GUTWIN, C.; COCKBURN, A. *Awareness through fisheye views in relaxed-WYSIWIS groupware*. **Proceedings of the Conference on Human Factors in Computing Systems**, 45-52, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formación y desarrollo profesional de los docentes**. 8. ed. Barcelona: Graó, 2011.

JANKE, Ana Maria de Andrade. **Pesquisa-ação na escola: uma abordagem qualitativa**. Curitiba: Ibipex, 2005.

JENKINS, Henry. *Cultura da participação: mitos e realidades*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MARANDINO, Martha (Org.). *Comunicação e cultura de massa: conceitos, temas e abordagens*. São Paulo: Paulus, 2006. p. 83-95.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. **Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning**. 4. ed. Boston: Allyn & Bacon, 1994.

JOLLES, André. **O conto**. In: *Formas Simples*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1976.

JURDI, Andrea Perosa Saigh *et al.* Percepções de egressos e mestrandos acerca do produto educacional em um programa de pós-graduação profissional. **AVALIAÇÃO - Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, Sorocaba, SP, v. 28, e023027, 2023.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas SP: Unicamp, 2020.

KAMBERELIS, George; DIMITRIADIS, Greg. **Trends in qualitative research: a reader**. New York: Peter Lang, 2005.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2012.

KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e políticas públicas: alfabetização, letramento e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. Ed., 2ª impressão. São Paulo: Contexto, 2009.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007.

LESSIG, Lawrence. **Free culture: how big media uses technology and the law to lock down culture and control creativity**. New York: Penguin Press, 2004

LIMA, V. V. *Constructivist spiral: an active learning methodology*. **Interface**, Botucatu, v. 21, n. 61, p. 421-34, 2017.

LIMAS, Erilma de. **Produção escrita de artigo de opinião com Google Docs em aulas de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Ministério da Educação. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Campus de Uberaba. Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Uberaba, 2023.

LOWRY, P. B.; CURTIS, A.; LOWRY, M. R. *Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice*. **Journal of Business Communication**, 41(1), 66-99, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONDES, F. K. *et al.* *A puzzle used to teach the cardiac cycle*. **Advances in physiology education**, Rockville, v. 39, n. 1, p. 27-31, 2015.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 200.

MARQUES, Humberto Rodrigues *et al.* Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 03, p. 718-741, nov. 2021.

MARTINS, Marcos Francisco Martins; VARANI, Adriana; DOMINGUES, Tiago César. Entrevista Luiz Carlos Freitas: “A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro”. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), col. 2, n. 1, p. 202-226, jan./jun. 2016.

MENEZES, Luciana de Oliveira. Diário de bordo como instrumento de pesquisa-formação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Autobiografia e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 119-134.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Conteúdo Básico Comum: CBC** Português. Educação Básica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Belo Horizonte: SEE, 2008.

MORAN, José. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2018.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. III. 2015.

MORAN, Jose M. Ensino e aprendizagem Inovadores com Tecnologia audiovisuais e telemáticas. In: Moran, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas. SP: Papirus, 2000.

MOURA, Ana Cristina; BORGES, Sandra Regina. Leitura e produção de textos na perspectiva dos multiletramentos. **Cadernos de Educação**, v. 19, n. 39, p. 75–92, 2020.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. Aprender a aprender. 2. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. 1999. In: MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. III. 2015.

OLIVEIRA FILHO, Aluizio Moreira de. **Conto maravilhoso: uma proposta de ensino a partir dos quatro eixos de integração de Língua Portuguesa na BNCC anos finais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino). Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA). Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (PGLE). João Pessoa, 2023.

OLIVEIRA, Maria Geralda. **A produção do conto maravilhoso em perspectiva textual com diferentes focos narrativos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Londrina, 2021.

OXNEVAD, S. **Using Google Docs to Enhance Student Writing: Feedback and Revision Strategies**. Edutopia, 2012.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Aquisição de segunda língua e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

PANITZ, T. *A definition of collaborative vs cooperative learning*. 1996. Disponível em: <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>. Acesso em: 18 ago. 2025.

PEIXOTO, Joana; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. Tecnologia e Educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 253-268, jan./mar., 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 ago. 2024.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINHEIRO, Petrilson Alan. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. **Calidoscópio** Vol. 9, n. 3, p. 226-239, 2011 by Unisinos - doi: 10.4013/cld.2011.93.07

PINTO, A. S. S. *et al.* Inovação didática - projeto de reflexão e aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior: uma experiência com “*peerinstruction*”. **Janus**, Lorena, v. 9, n. 15, p. 75-87, 2012.

PRENSKY, Marc. **Teaching digital natives: Partnering for real learning**. Thousand Oaks: Corwin, 2010.

PRONADOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. 2. ed. Tradução de Lourdes Petrucci. São Paulo: Cultrix, 1984.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução de Jasna Paravich Sarhan 2. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

REIS, Vânia Marisia Santos Fortes dos; CAPP, Edison; NIENOV, Otto Henrique. Canva, Prezi, Mural e Padlet. In: COSTA, Francisca Susani Alves da *et al.* *Canva* como recurso educativo: uma experiência vivenciada em tempos de pandemia nos sertões de Crateús. **Anais...** Conedu. IV Congresso Nacional de Educação. 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-iv-conedu>. Acesso em: 25 ago. 2024.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Atlas, 2012.

RIZZATTI, I. M. *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio - Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657/7658>. Acesso em: 20 set. 2023.

RÔÇAS, G; BOMFIM, A. M. Do embate à construção do conhecimento: a importância do debate científico. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, p. 3-7, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/gNGrBJyLFQnV8qmwqR7bPHN/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2023.

ROGERS, C. Liberdade para Aprender. Belo Horizonte: Ed. Interlivros, 1973. In: MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. III. 2015.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane. **Linguística aplicada e análise do discurso: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos, diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11–31.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 07–09.

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

ROSA, Ana Amélia Calazans da. **Novos letramentos, novas práticas? Um estudo das apreciações de professores sobre multiletramentos e novos letramentos na escola**. 2016. 203 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/digital/975172>. Acesso em: 28 maio 2025

SABINO, Antônio Carlos. **Contos maravilhosos**. Paraná: UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná, 2014. Disponível em: https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-paranavai_port_pdp_aidia_luiza_pereira_sabino.pdf. Acesso em: 28 maio 2025.

SALGADO, Maurílio Nogueira; OLIVEIRA, Viviane Batista de. A importância do ícone para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa através das tecnologias da informação. In: SIELP, 2012, Uberlândia-MG. **Anais eletrônicos [...]**. Uberlândia-MG: EDUFU, 2012. v. 2, 2237-8758. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anais_do_sielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_222.pdf. Acesso em: 25 ago. 2024.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura e escrita na cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008

SEABRA, Adriene Damasceno *et al.* Metodologias ativas como instrumento de formação acadêmica e científica no ensino em ciências do movimento. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, e255299, 2023.

SELENER, Daniel. *Participatory action research and social change*. Ithaca, NY: Cornell University, 1997.

SELWYN, N. *Education and technology: key issues and debates*. Londres: Bloomsbury, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2013

SHARP, R. *Collaborative writing in the digital age: The impact of Google Docs in educational contexts*. **Journal of Interactive Learning Research**, 20(2), 163-178, 2009.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, Alessandra Batista da. **Pesquisa qualitativa em educação: uma abordagem para iniciantes**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

SILVA, Sueli da. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e metodologias**. São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA, Wedja Bezerra da. **Incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação na Escola: o papel do professor e do gestor**. TCC (curso de Pedagogia EAD). Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Núcleo de Educação a Distância. Pedagogia Licenciatura EAD. São José da Laje-AL, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, Rosângela Soares dos Santos. **Gamificação: contribuições para a produção de textos narrativos**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Montes Claros. Unimontes, Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras/Profletras, 2016.

STROBL, Carola. *Affordances of Web 2.0 Technologies for Collaborative Advanced Writing in a Foreign Language*. **Calico Journal**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 1-18, 31 jan. 2014.

TARTUCE, J. A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2006.

TAUVERON, Catherine. **A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos**. *Educar em Revista*, nº 52, Curitiba, PR: Editora UFPR, p. 85-101, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2008. Acesso em: 17/06/2019.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

URIAS, G. M. P. C.; AZEREDO, L. A. S. Metodologias ativas nas aulas de Administração Financeira: alternativa ao método tradicional de ensino para o despertar da motivação intrínseca e o desenvolvimento da autonomia. **Administração: Ensino e Pesquisa**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 39-67, jan. 2017.

VALENTE, José Armando. Informática na Educação no Brasil: análise e contextualização histórica. p. 1-13. In: VALENTE, José Armando (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999, p. 22. Disponível em: <http://maratavarepsictics.pbworks.com/w/file/85126777/SociedadeConhecimento.-LIVRO%20EAD.pdf>. Acesso em 24 ago. 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 1997.

VIEIRA, Alexandre Thomaz. Bases para a construção de uma nova organização escolar. In: VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes. (Orgs.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes. (Orgs.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press, 1978.


VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991; 1998.

WOLFE, J. *The role of wikis in collaborative writing: a theoretical framework*. **Computers and Composition**, 22(4), 375-393, 2005.

YEH, Hui-chin. *Exploring how collaborative dialogues facilitate synchronous collaborative writing*. **Language Learning & Technology**, Hawaii, v. 18, n. 1, p. 23-37, fev. 2014. Disponível em: <http://www.lltjournal.org/item/2834>. Acesso em: 28 maio 2018.

YIM, Soobin; WARSCHAUER, Mark. *Web-based collaborative writing in l2 contexts: methodological insights from text mining*. **Language Learning & Technology**, Hawaii, v. 21, n. 1, p. 146-165, fev. 2017. Disponível em: <http://www.lltjournal.org/item/2989>. Acesso em: 28 maio 2018.

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DE UBERABA -  **Plataforma
Brasil**
UNIUBE

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Pesquisador: PAULA RIBEIRO CARVALHO LIMA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 85998024.5.0000.5145

Instituição Proponente: SOCIEDADE EDUCACIONAL UBERABENSE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.555.853

Apresentação do Projeto:

Trata-se da terceira apresentação de proposta, que havia ficado em pendência na reunião de 27/03/2025, por conta das seguintes recomendações:

1. Na reapresentação, inserir correspondência informando as alterações processadas na nova proposta;
2. Na análise de riscos, além de fazer menção, é necessário inserir os cuidados previstos na Carta Circular n. 1/2021, da CONEP, que apresenta as "Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual";
3. Rever os quarto e quinto parágrafos da p. 1 do TALE; também é necessário inserir os cuidados previstos na Carta Circular n. 1/2021, da CONEP, que apresenta as "Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual";
4. No TCLE, além de fazer menção, é necessário inserir os cuidados previstos na Carta Circular n. 1/2021, da CONEP, que apresenta as "Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual";
5. Rever o cronograma da pesquisa, que prevê o início da coleta e análise de dados para 01/04/2025.

A pesquisadora, nesta versão, enviou correspondência ao CEP informando as alterações feitas

Endereço: Av. Nere Sabino, nº 1801 - Bloco C, sala 2009 - Campus Aeroporto
 Bairro: Universitário CEP: 38.055-500
 UF: MG Município: UBERABA
 Telefone: (34)3319-8845 Fax: (34)3314-8910 E-mail: cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE



Continuação do Parecer: 7.555.653

na proposta:

TALE

1. Inclusão dos cuidados da carta circular n. 1/2021: o Detalhamento dos procedimentos de proteção de dados (Item 1). Especificação das medidas para ambiente virtual seguro (Item 2). Adição de tópicos sobre supervisão e comunicação (Itens 3 e 4). Linguagem acessível: explicações simplificadas para o público infantil (ex.: contas Institucionais protegidas por senha). Estrutura organizada: divisão em tópicos para facilitar a leitura. Remoção de redundâncias: eliminada a menção repetitiva sobre a escola (já citada no título).

TCLE

1. Inclusão dos riscos digitais e medidas da Carta Circular 1/2021 (exigência do parecer).
2. Adição de detalhes sobre armazenamento seguro (dispositivo local, exclusão das plataformas).
3. Remoção da redundância sobre desistência (mantido apenas uma vez).
4. Inserção de referências legais (LGPD, Resoluções 466/12 e 510/16).

ANÁLISE DE RISCOS- (no projeto detalhado)

1. Inclusão dos cuidados da carta circular n. 1/2021: Detalhamento dos procedimentos de proteção de dados (Item 1). Especificação das medidas para ambiente virtual seguro (Item 2). Adição de tópicos sobre supervisão e comunicação (Itens 3 e 4). Implica considerar que, em se tratando de pesquisas, sempre haverá riscos previsíveis e riscos não previsíveis, conforme previsto na Carta Circular n.º 1/2021 da CONEP. Conforme o documento citado anteriormente, esta pesquisa envolve riscos específicos por utilizar ambientes virtuais, incluindo: a) possível exposição de dados pessoais em plataformas digitais (Google Docs e Canva for Education); b) falhas técnicas ou interrupções no acesso às ferramentas; c) dificuldades de adaptação dos participantes ao ambiente virtual. Entretanto, haverá as seguintes medidas de mitigação: I) armazenamento seguro: todos os dados coletados serão transferidos para um dispositivo local protegido por senha após a coleta, e excluídos das plataformas digitais; II) anonimização: os nomes dos participantes serão

Endereço: Av. Nere Sabino, nº 1801 - Bloco C, sala 2009 - Campus Aeroporto
 Bairro: Universitário CEP: 38.055-500
 UF: MG Município: UBERABA
 Telefone: (34)3319-8845 Fax: (34)3314-8910 E-mail: cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE



Continuação do Parecer: 7.555.053

substituídos por códigos nas publicações, exceto se autorização expressa (Resolução CNS 510/16, Art. 9º); III) políticas de privacidade: utilizaremos apenas ferramentas com termos de confidencialidade verificados (Google e Canva for Education). Comprometemo-nos a tomar todas as medidas para garantir a confidencialidade e a não divulgação (anonimização) dos seus dados pessoais quando do desenvolvimento e, sobretudo, divulgação da pesquisa, de acordo com o art. 7.º, Inciso IV da LGPD. Os participantes terão total liberdade para optar por não responder as questões que considerarem inadequadas, independentemente do motivo, em conformidade com as normas e diretrizes da Resolução CNS 466/12-V e CNS 510/16, art.1º ao art.3º da CONEP.

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

1.A Inserção de referências legais (LGPD, Resoluções 466/12 e 510/16), e da carta circular n. 1/2021.

CRONOGRAMA DE PESQUISA

1. Alteração nas datas de execução das tarefas: Início e Término.

Datas atualizadas:

Cronograma de execução: (Inclui o novo cronograma, atualizado).

As alterações foram conferidas na nova proposta e nos documentos citados podendo-se considerar que agora a proposta está adequadamente apresentada.

Trata-se da reapresentação de proposta anteriormente avaliada por este CEP e que ficou em pendência por conta das seguintes recomendações:

1. Inserir o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido), em linguagem adequada para crianças do 6º ano do ensino fundamental (11 a 12 anos);
2. Na análise de riscos, fazer menção e Inserir os cuidados previstos na Carta Circular n. 1/2021, da CONEP, que apresenta as "Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual";
3. Alterar no TCLE a menção à Resolução 196/96 da CONEP, para 466/12 e 510/16 da CONEP.

A pesquisadora não encaminhou correspondência informando as alterações inseridas na proposta. No entanto, analisando os documentos apresentados, observa-se: 1) O TALE foi inserido, mas requer algumas adequações complementares nos quarto e quinto parágrafos da

Endereço: Av. Nene Sabino, nº 1801 - Bloco C, sala 2009 - Campus Aeroporto
Bairro: Universitário CEP: 38.055-500
UF: MG Município: UBERABA
Telefone: (34)3319-8845 Fax: (34)3314-8910 E-mail: cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE



Continuação do Pensar: 7.555.053

plataforma Canva for Education® como ferramenta de apoio criativo;

- elaborar sequências didáticas que integrem, de forma eficaz, o uso de recursos tecnológicos na criação, na revisão e na análise de textos narrativos, visando o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos;
- Realizar uma revisão sistemática da literatura, utilizando fontes confiáveis como os repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para identificar estudos relevantes sobre a utilização de recursos tecnológicos na construção de textos narrativos no Ensino Fundamental;
- Desenvolver um produto educacional que apresente as sequências didáticas utilizadas, além dos textos produzidos pelos alunos em forma de e-book.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Com relação aos riscos, está dito: "Implica considerar que, em se tratando de pesquisas, sempre haverá riscos previsíveis e riscos não previsíveis, conforme previsto na Carta Circular n.º 1/2021 da CONEP. Conforme o documento citado anteriormente, esta pesquisa envolve riscos específicos por utilizar ambientes virtuais, incluindo: a) possível exposição de dados pessoais em plataformas digitais (Google Docs e Canva for Education); b) falhas técnicas ou interrupções no acesso às ferramentas; c) dificuldades de adaptação dos participantes ao ambiente virtual. Entretanto, haverá as seguintes medidas de mitigação: I) armazenamento seguro: todos os dados coletados serão transferidos para um dispositivo local protegido por senha após a coleta, e excluídos das plataformas digitais; II) anonimização: os nomes dos participantes serão substituídos por códigos nas publicações, exceto se autorização expressa (Resolução CNS 510/16, Art. 9º); III) políticas de privacidade: utilizaremos apenas ferramentas com termos de confidencialidade verificados (Google e Canva for Education). Comprometemo-nos a tomar todas as medidas para garantir a confidencialidade e a não divulgação (anonimização) dos seus dados pessoais quando do desenvolvimento e, sobretudo, divulgação da pesquisa, de acordo com o art. 7.º, Inciso IV da LGPD. Os participantes terão total liberdade para optar por não responder as questões que considerarem inadequadas, independentemente do motivo, em conformidade com as normas e diretrizes da Resolução CNS 466/12-V e CNS 510/16, art.1º ao art.3º da CONEP".

Sobre os benefícios, coloca-se: Ao tratar das práticas de ensino de Língua Portuguesa em ambientes virtuais de aprendizagem, a proposta parte da sequência didática como um trabalho com gênero textual que busca refletir sobre as experiências docentes em sala de aula, pois

Endereço: Av. Nene Sabino, nº 1801 - Bloco C, sala 2009 - Campus Aeroporto			
Bairro: Universitário		CEP: 38.055-500	
UF: MG	Município: UBERABA		
Telefone: (34)3314-8845	Fax: (34)3314-8910	E-mail: cep@uniube.br	

Continuação do Parecer: 7.555.053

acredita-se que essa prática pedagógica venha contribuir para o desenvolvimento de letramento e proporcione uma formação consciente diante a atuação nas atividades de linguagem que abrangem a leitura, a produção textual, a oralidade e a análise linguística. Desta forma, os beneficiados serão os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Governador Israel Pinheiro, que farão parte desta proposta de trabalho”.

Pelo exposto, pode-se considerar que os benefícios superam os riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora informa que trata-se de pesquisa bibliográfica, em abordagem qualitativa, complementada por pesquisa de campo na Escola Estadual Governador Israel Pinheiro (Itulutaba-MG), com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental. O estudo será composto por 3 etapas: “diagnóstico inicial com a aplicação de uma atividade individual de produção textual para identificar habilidades prévias, como coesão e organização narrativa, estabelecendo uma linha de base. Em seguida, será realizada a intervenção pedagógica com o uso do Google Docs para promover a escrita colaborativa, com foco em coesão textual e estrutura narrativa e a utilização do Canva for Education para transformar os textos narrativos em produções multimodais, explorando criatividade e habilidades visuais. E por fim, será realizada a análise das narrativas digitais com as mesmas diretrizes da etapa inicial, para identificar avanços nas habilidades linguísticas e criativas”.

Como critério de inclusão, diz-se que serão incluídos os alunos “do 6º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Governador Israel Pinheiro; que trabalharão em equipe e poderão explorar mais e melhor as atividades propostas”. Por outro lado, indica que serão excluídas as “pessoas que não aceitarem a participar da pesquisa e que não estejam alinhadas com o perfil estabelecido prioritariamente: alunos que não fazem parte da disciplina e não estão no 6º ano do Ensino Fundamental”.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos: formulário PB, contendo a proposta de pesquisa; arquivo com o projeto de pesquisa; arquivo com a descrição das alterações feitas na proposta; folha de rosto, devidamente assinada; declaração da pesquisadora de conhecimento da legislação referente a pesquisa com seres humanos; declaração da pesquisadora de conhecimento da legislação referente a pesquisa com seres humanos, incluindo menção à Carta Circular n.1/2021, da CONEP; carta de autorização para a realização da pesquisa,

Endereço: Av. Nere Sabino, nº 1801 - Bloco C, sala 2009 - Campus Aeroporto
Bairro: Universitário CEP: 38.055-500
UF: MG Município: UBERABA
Telefone: (34)3319-8845 Fax: (34)3314-8910 E-mail: cep@uniube.br

**UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE**



Continuação do Parecer: 7.555.053

assinada pela diretora da E. E. Governador Israel Pinheiro; cronograma da pesquisa, prevendo o início das atividades de pesquisa para 05/05/2025; declaração de ciência e concordância das Instituições envolvidas, assinada pela pesquisadora e pela diretora da E.E. Governador Israel Pinheiro; TCLE, adequado em seus termos; Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), adequado em seus termos.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Salvo melhor juízo deste Colegiado, o relator é favorável à aprovação da proposta.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em 08/05/2025, a plenária votou de acordo com o relator, pela aprovação da proposta. Ressalte-se, em tempo, que o pesquisador é o direto responsável pela pesquisa, devendo apresentar dados solicitados pelo CEP, ou pela CONEP, a qualquer momento; manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade, por 5 (cinco) anos após a pesquisa; informar e justificar qualquer alteração na pesquisa, e apresentar o relatório final do projeto desenvolvido ao CEP, conforme Res. 510/2016, Cap. VI, Art. 28, Incisos III a V. (na página do CEP-UNIUBE encontra-se um modelo de relatório final/parcial).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2461612.pdf	11/04/2025 20:44:06		Aceito
Cronograma	Novocronograma_PaulaLima.pdf	11/04/2025 20:16:59	PAULA RIBEIRO CARVALHO LIMA	Aceito
Outros	Alteracoesnovaproposta_PaulaLima.pdf	11/04/2025 20:08:30	PAULA RIBEIRO CARVALHO LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaraçãoPesquisador_PaulaLima.pdf	11/04/2025 13:40:09	PAULA RIBEIRO CARVALHO LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_PaulaLima.pdf	11/04/2025 13:38:58	PAULA RIBEIRO CARVALHO LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PaulaLima.pdf	11/04/2025 13:37:11	PAULA RIBEIRO CARVALHO LIMA	Aceito

Endereço: Av. Nere Sabino, nº 1801 - Bloco C, sala 2C09 - Campus Aeroporto
Bairro: Universitário CEP: 38.055-500
UF: MG Município: UBERABA
Telefone: (34)3318-8845 Fax: (34)3314-8910 E-mail: cep@uniube.br

**UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE**



Continuação do Parecer: 7.555.053

Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_PaulaLima.pdf	10/12/2024 08:31:20	PAULA RIBEIRO CARVALHO LIMA	Acelto
Declaração de concordância	DCCIE_PaulaLima.pdf	09/12/2024 18:29:16	PAULA RIBEIRO CARVALHO LIMA	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PAULALIMA_GEP.pdf	09/12/2024 18:18:10	PAULA RIBEIRO CARVALHO LIMA	Acelto
Folha de Rosto	Folhaderocto_PaulaLima.pdf	09/12/2024 11:55:52	PAULA RIBEIRO CARVALHO LIMA	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 08 de Maio de 2025

Assinado por:
NELSON RANNIERI TIRONE
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Nene Sabino, nº 1801 - Bloco C, sala 2009 - Campus Aeroporto
Bairro: Universitário CEP: 38.055-500
UF: MG Município: UBERABA
Telefone: (34)3314-8845 Fax: (34)3314-8910 E-mail: cep@uniube.br



ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Uberlândia, 01 de abril de 2025.

Nome do participante da pesquisa: **Paula Ribeiro Carvalho Lima**

Nome do responsável pelo participante: **Prof. Dr. Henrique Campos Freitas**

Título do projeto: **Uso de recursos tecnológicos na construção de textos narrativos no 6º ano do ensino fundamental - anos finais.**

Instituição onde será realizado: **Escola Estadual Governador Israel Pinheiro, Avenida Geraldo Alves Tavares, 1338 - Universitário, Ituiutaba/MG 38302-134, (34) 32698299.**

Responsável Paula Ribeiro Carvalho Lima, (34) 9 99731867 e o e-mail paula.carvalho.lima@educacao.mg.gov.br.

CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801, bloco C sala 2C09 — Campus Aeroporto: 38055-500-Uberaba/MG, tel: 34-3319-8816; e-mail: cep@uniube.br O atendimento a comunidade acadêmica e comunidade externa, acontece às segundas-feiras das 08h às 12h.

Você está sendo convidado para participar do projeto “Uso de recursos tecnológicos na construção de textos narrativos no 6º ano do ensino fundamental - anos finais”, de responsabilidade do Prof. Dr. Henrique Campos Freitas, Professor de Ensino Superior.

Este projeto tem como objetivo geral: Compreender o uso e os impactos dos recursos tecnológicos para a construção de textos narrativos no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos do 6º ano do ensino fundamental - anos finais. E objetivos específicos: Aprimorar as habilidades de escrita e de criatividade dos alunos do 6º ano por meio da utilização de recursos tecnológicos na produção de textos narrativos; desenvolver e aplicar uma proposta didática centrada na produção colaborativa de um texto narrativo, utilizando a plataforma **Google Docs**, avaliar a expressão criativa dos alunos na elaboração das narrativas produzidas, utilizando a plataforma **Canva for Education** como ferramenta de apoio criativo; elaborar sequências didáticas que integrem, de forma eficaz, o uso de recursos tecnológicos na criação, na revisão e na análise de textos narrativos, visando o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos; realizar uma revisão sistemática da literatura, utilizando fontes confiáveis como os repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para identificar estudos relevantes sobre a utilização de recursos tecnológicos na construção de textos narrativos no ensino fundamental - anos finais; desenvolver um produto educacional que apresente as sequências didáticas utilizadas, além dos textos produzidos pelos alunos em forma de e-book.

Este projeto se justifica pelo interesse pessoal do autor, que atua como professora de Língua Portuguesa no ensino fundamental - anos finais, e pela compreensão da importância de incentivo à participação ativa e participação dos alunos no processo de aprendizagem. A escolha da temática reflete o compromisso com uma prática pedagógica que desperta a curiosidade e promove a criatividade, especialmente ao integrar o uso de recursos tecnológicos como ferramentas essenciais para o desenvolvimento dessas competências.

Se aceitar participar desse projeto, você autoriza a participação em todas as dinâmicas, workshops e atividades propostas que serão previamente agendados os dados e o horário para a realização do projeto de sequência didática voltada para a produção de textos narrativos, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis no Laboratório de Informática da Escola Estadual Governador Israel Pinheiro. As atividades incluem dinâmicas, oficinas de sequência didática e produção de textos narrativos colaborativos, com o apoio das ferramentas tecnológicas Google. A participação em todas as dinâmicas, workshops e atividades de produção não será obrigatória.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento e também não terá nenhum custo. Isso não o impede de solicitar ressarcimento ou indenização, caso a sua participação na pesquisa lhe cause algum dano.

Os benefícios e vantagens de participar deste estudo se manifestam ao abordar as práticas de ensino de Língua Portuguesa em ambientes virtuais de aprendizagem, com foco na sequência didática baseada em gêneros textuais. Esta proposta visa refletir sobre as experiências docentes em sala de aula, partindo do pressuposto de que tal abordagem pedagógica contribui significativamente para o

desenvolvimento do letramento. Além disso, fornece uma formação mais consciente dos alunos em relação às atividades de linguagem, abrangendo leitura, produção textual colaborativa, oralidade e análise linguística.

Implica considerar que, em se tratando de pesquisas, sempre haverá riscos previsíveis e riscos não previsíveis, conforme previsto na Carta Circular n.º 1/2021 da CONEP. Conforme o documento citado anteriormente, esta pesquisa envolve riscos específicos por utilizar ambientes virtuais, incluindo: a) possível exposição de dados pessoais em plataformas digitais (Google Docs e Canva for Education); b) falhas técnicas ou interrupções no acesso às ferramentas; c) dificuldades de adaptação dos participantes ao ambiente virtual. Entretanto, haverá as seguintes medidas de mitigação: i) armazenamento seguro: todos os dados coletados serão transferidos para um dispositivo local protegido por senha após a coleta, e excluídos das plataformas digitais; ii) anonimização: os nomes dos participantes serão substituídos por códigos nas publicações, exceto se autorização expressa (Resolução CNS 510/16, Art. 9º); iii) políticas de privacidade: utilizaremos apenas ferramentas com termos de confidencialidade verificados (Google e Canva for Education). Comprometemo-nos a tomar todas as medidas para garantir a confidencialidade e a não divulgação (anonimização) dos seus dados pessoais quando do desenvolvimento e, sobretudo, divulgação da pesquisa, de acordo com o art. 7.º, inciso IV da LGPD. Os participantes terão total liberdade para optar por não responder as questões que considerarem inadequadas, independentemente do motivo, em conformidade com as normas e diretrizes da Resolução CNS 466/12-V e CNS 510/16, art.1ª ao art.3ª da CONEP.

Você pode parar de participar a qualquer momento, ou pedir que uma determinada atividade não seja realizada, ou que a sua participação na pesquisa seja interrompida a qualquer tempo, sem nenhum tipo de prejuízo para você. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que você julgar necessários. Você tem a liberdade de entrar em contato com o pesquisador sempre que julgar necessário. Caso decida-se por não participar, nenhuma penalidade será imposta a você. Caso participe dessa pesquisa, você poderá ter acesso aos resultados encontrados, quando ela for concluída. Para isso deixe um e-mail para envio: _____

Você receberá uma via desse termo, assinada por você e pelo responsável pela pesquisa, rubricada em todas as páginas, onde consta a identificação e os telefones da equipe de pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles. Neste documento também consta o endereço, telefone e e-mail do CEP-UNIUBE, que avaliou e aprovou este projeto. Sinta-se à vontade para entrar em contato.

Nome do participante/responsável e assinatura


Pesquisadora Paula Ribeiro Carvalho

ANEXO C: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Pesquisador Responsável: Paula Ribeiro Carvalho Lima
Endereço: Rua 10ª, nº 184. Ituiutaba-MG
CEP: 38300-238
Fone: (34)999731867
E-mail: paula.carvalho.lima@educacao.mg.gov.br

Olá!

Você está sendo convidado(a) para participar de um trabalho científico chamado Uso de recursos tecnológicos na construção de textos narrativos no 6º ano do ensino fundamental - anos finais, realizado pela pesquisadora Paula Ribeiro Carvalho Lima, aluna da Universidade de Uberaba (UNIUBE), supervisionada pelo prof. Dr. Henrique Campos Freitas. Este estudo tem como objetivo entender como o uso da tecnologia pode ajudar na escrita de histórias narrativas e no aprendizado da Língua Portuguesa.

Sua participação é voluntária. Você só precisa participar se quiser e pode desistir a qualquer momento, sem nenhum problema.

Como será a pesquisa?

Na sua escola, você participará de atividades usando ferramentas como *Google Docs* e *Canva for Education* para:

- Criar histórias em grupo.
- Aprender a usar recursos digitais de forma criativa.
- Melhorar sua escrita e expressão.

Cuidados específicos (Conforme a Carta Circular n. 1/2021 da CONEP)

Para garantir sua segurança e privacidade em ambientes virtuais, adotaremos os seguintes cuidados:

- Proteção de dados: seus textos e atividades serão armazenados em plataformas com acesso restrito (somente a pesquisadora e professores envolvidos).
- Nenhum dado pessoal (nome, foto, etc.) será divulgado publicamente.
- Ambiente virtual seguro: usaremos apenas ferramentas aprovadas pela escola (*Google Docs* e *Canva for Education*), com contas institucionais protegidas por senha.
- O convite para participação da pesquisa não será feito por meio de listas que permitam a identificação dos convidados, nem a visualização dos seus contatos (e-mail, telefone, etc.) por terceiros.
- Você terá acesso às etapas do projeto somente depois que tenha dado o eu consentimento.
- Fique tranquilo(a): o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como o sigilo e a confidencialidade das duas informações estão garantidas: não serão feitas identificações, e os dados serão guardados “na nuvem”, de acesso restrito somente a mim e ao meu orientador.
- Uma vez concluída a coleta de dados, eu farei o *download* dos dados coletados em um dispositivo eletrônico local, como um HD, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

Orientação sobre como evitar compartilhamento indevido de informações

- Supervisão e apoio: a pesquisadora estará presente durante todas as atividades para ajudar em caso de dificuldades técnicas ou dúvidas.
- Se você se sentir desconfortável com alguma tarefa, poderá pausar ou interromper sua participação.
- Comunicação clara: todas as instruções serão dadas de forma simples e direta, com exemplos práticos.
- Seus pais/responsáveis receberão informações sobre o andamento da pesquisa.

Possíveis Riscos

- Problemas técnicos (ex.: internet lenta, falha no computador).
- Dificuldade em usar as ferramentas digitais (teremos treinamento inicial).

Benefícios

- Aulas mais interativas e criativas;
- Aprendizado de ferramentas úteis para estudos futuros;
- Desenvolvimento da escrita e trabalho em equipe.

Dúvidas ou Problemas

Se algo não estiver claro ou você quiser sair da pesquisa, fale com:


Pesquisadora: Paula Lima – (34) 99973-1867

Comitê de Ética (CEP-UNIUBE): Av. Nenê Sabino, 1801, Uberaba-MG | (34) 3319-8816
cep@uniube.br

O CEP é um Comitê de Ética em Pesquisa criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de seus padrões éticos.

Se você **entendeu** tudo e **concorda em participar**, assine abaixo:

Uberlândia, ____ de _____ 2025.

	<div style="text-align: center;">  Paula Ribeiro Carvalho Lima </div>
Nome e assinatura do Adolescente	Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)

ANEXO D: CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES**CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES**

Permito que sejam realizadas (X) fotografia, (X) filmagem ou (X) gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada “Uso de recursos tecnológicos na construção de textos narrativos no 6º ano do ensino fundamental - anos finais”, e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As (X) fotografias, (X) vídeos e (X) gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda deles.

_____, ____ de _____
Local e Data

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Responsável ou Participante