

## **SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UM PRODUTO EDUCACIONAL COM FOCO NAS HABILIDADES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO UTILIZANDO FERRAMENTAS DIGITAIS**

### **DIDACTIC SEQUENCE: AN EDUCATIONAL PRODUCT FOCUSED ON READING AND INTERPRETATION SKILLS USING DIGITAL TOOLS**

DOI: 10.18616/lendu.v9i1.9271

Marilia Dias Treicha<sup>1</sup>  
*marilia-dtreicha@educar.rs.gov.br*  
Maria Isabel Giusti Moreira<sup>2</sup>  
*mariamoreira@ifsul.edu.br*

#### **RESUMO**

Este artigo apresenta um produto educacional no formato de uma sequência didática (Dolz; Noverraz e Schneuwly, 2004), que foi elaborada com o objetivo de desenvolver as habilidades de leitura e interpretação, por meio dos gêneros textuais notícia e reportagem, além da utilização das ferramentas digitais como signos mediadores de aprendizagem. A sequência didática foi organizada para seis encontros, direcionada a uma turma do sétimo ano, que passou por avaliação diagnóstica utilizando o instrumento “Avaliar é Tri RS”. A base teórica segue os pressupostos da teoria histórico-sociocultural de Vigotski (2001), utiliza a abordagem de Marcuschi (2010) sobre gênero textual e Kenski (2012) sobre o uso de ferramentas digitais. Já a análise do produto seguiu o método de categorias de Yin (2015). Considerando a análise das respostas e pelas observações realizadas durante os encontros da aplicação da sequência didática, foi possível identificar que os alunos buscam por leituras de notícias que abrangem temas de seus interesses. A diferenciação entre fato e opinião foi compreendida satisfatoriamente, a partir da aplicação de atividades de leitura e interpretação. Verificou-se que atividades que os alunos faziam pedindo auxílio no início dos encontros, passaram a realizar com autonomia, dominando tanto o gênero textual como as ferramentas digitais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sequência Didática; Leitura e Interpretação; Ferramentas Digitais.

#### **ABSTRACT**

This article presents an educational product in the form of a didactic sequence (Dolz; Noverraz & Schneuwly, 2004), which was designed with the aim of developing reading and interpretation skills through the use of textual genres such as news and reports, along with digital tools as mediators of learning. The didactic sequence was organized into six sessions, aimed at a seventh-grade class, which underwent diagnostic evaluation using the "Avaliar é Tri RS" instrument. The theoretical framework follows the principles of Vygotsky's sociocultural theory (2001), applies Marcuschi's (2010) approach to textual genre, and Kenski's (2012) work on the use of digital tools. The analysis of the product followed Yin's (2015) categorical method. Considering the analysis of the students' responses and the observations made during the sessions, it was possible to identify that the students are drawn to news readings that cover topics of their interest. The distinction between fact and opinion was satisfactorily

<sup>1</sup> Mestre em Ciências e Tecnologias na Educação pela Instituto Federal Sul-rio-grandense - Câmpus Pelotas - Visconde da Graça, Coordenadora Pedagógica na EMEF Santa Irene e professora de Língua Portuguesa na EEEF Rachel Mello, Pelotas/RS – Brasil.

<sup>2</sup> Doutora em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Docente do Instituto Federal Sul-rio-grandense - Câmpus Pelotas - Visconde da Graça, Pelotas/RS – Brasil.

understood through the application of reading and interpretation activities. It was observed that tasks for which students initially sought help were later completed independently, as they mastered both the textual genre and the digital tools.

**KEYWORDS:** Didactic Sequence; Reading and Interpretation; Digital Tools.

## 1 INTRODUÇÃO

O artigo em questão tem como objetivo analisar o produto educacional<sup>3</sup> que faz parte de uma dissertação de Mestrado Profissional (Treicha, 2024).

O produto educacional aqui apresentado foi elaborado no formato de uma sequência didática, conforme o modelo de Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004), organizada em seis encontros presenciais, contendo uma produção inicial, quatro módulos e uma produção final. Essa sequência serviu também como recurso didático para um planejamento de atividades que unem as necessidades dos alunos à utilização de ferramentas digitais, que são utilizadas como signos mediadores para a aprendizagem, evoluindo os conceitos espontâneos até a formação dos conceitos científicos, num processo de interação mútua (Vigotski, 2001).

Este produto educacional foi parte de uma ação de resgate de algumas habilidades, que foram identificadas fazendo uso do instrumento avaliativo denominado “Avaliar é tri RS”<sup>4</sup>, desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação da rede estadual do Rio Grande do Sul e aplicado em turma de sétimo ano do Ensino Fundamental, em escola estadual da periferia da cidade de Pelotas/RS.

A partir deste diagnóstico inicial, pode-se identificar a necessidade de desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação com atenção na distinção entre fato e opinião, reconhecimento do sentido das relações lógico-discursivas em um texto e a compreensão da finalidade de textos de diferentes gêneros. Sendo assim, este estudo objetiva avaliar como a sequência didática contribui para o desenvolvimento dessas competências de

---

<sup>3</sup> Uma das características fundamentais do Mestrado Profissional está relacionada à formação de professores da Educação Básica. Para isso, os Cursos devem estar voltados à “[...] aplicação do conhecimento, ou seja, na pesquisa aplicada e no desenvolvimento de produtos e processos educacionais que sejam implementados em condições reais de ensino” (Brasil, 2013, p. 23). Por isso, os Mestrados Profissionais evidenciam o desenvolvimento e a aplicação de um Produto Educacional. Este material é produzido pelo(a) mestrando(a) com a intenção de compreender e confrontar um determinado problema de ensino, aprendizagem, ou outro mais geral, que ele(a) perceba no ambiente da educação formal ou não formal. O Produto é, então, utilizado em um local real de ensino e aprendizagem, avaliado e disponibilizado em repositórios digitais para a livre utilização por outros(as) professores(as). (Marques, N. L. R.; Buss, C. S.; Müller, M. G.; Betemps V. S., M. A, 2021)

<sup>4</sup> A avaliação diagnóstica “Avaliar é Tri RS”, tem por objetivo aferir o aprendizado dos estudantes, bem como avaliar as principais competências pedagógicas que precisam ser reforçadas e, a partir daí, implementar estratégias pedagógicas que visem melhorar o desempenho dos alunos. (Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/avaliacao-diagnostica-avaliar-e-tri-rs-comeca-a-ser-aplicada-nas-2-4-mil-escolas-da-rede-estadual> Acesso em 04/08/2024)

textos jornalísticos utilizando ferramentas digitais, integrando métodos qualitativos para uma análise abrangente.

Nesse sentido, algumas ferramentas digitais foram adicionadas a essa sequência didática para atuarem como instrumentos mediadores de aprendizagem e os gêneros textuais - notícia e reportagem - como objetos de aprendizagem para facilitar a compreensão das habilidades de leitura e interpretação, mas também por serem gêneros informativos, que pode conter imagens e temas interessantes aos olhos dos estudantes.

Como produto educacional, a sequência didática está baseada nos pressupostos da teoria histórico-sociocultural de Vigotski (2001) e suas contribuições sobre o desenvolvimento da aprendizagem, conta ainda com a abordagem de Marcuschi (2010) sobre gênero textual e Kenski (2012) sobre a utilização de ferramentas digitais, na mediação da aprendizagem. Sobre aspectos linguísticos aborda as teorias de Cagliari (2009) e Antunes (2003). Já a análise da sequência didática seguiu o método de categorias de Yin (2015).

Este trabalho propõe-se a analisar as respostas do questionário autoavaliativo, o qual foi aplicado ao final do último encontro da sequência didática. A partir deste instrumento pode-se verificar tanto a percepção sobre o próprio desempenho dos estudantes nas aulas de Língua Portuguesa, quanto a compreensão dos objetos de aprendizagem e ferramentas digitais utilizadas no período de aplicação da sequência didática.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO: A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL**

Para Vigotski (2001, p.104) “a aprendizagem é desenvolvimento”, ou seja, o ensino vem antes do domínio cognitivo, pois “a aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento” (Vigotski, 2009, p. 334), desta forma, conclui-se que são dois processos (aprendizagem e desenvolvimento) que estão em complexas inter-relações, não coincidem imediatamente, mas se complementam.

Visto que aprender é essencial para o desenvolvimento cognitivo, verifica-se que os conceitos espontâneos são a base para a formação dos conceitos científicos e que os dois evoluem juntos, pois “o desenvolvimento é produto da interação dos dois processos” (Vigotski, 2001, p. 106). Nesse sentido, Vigotski reconhece o importante papel da escola na função de proporcionar o acesso ao conhecimento científico que é construído e acumulado pela humanidade, a partir da formação dos conceitos adquiridos no cotidiano e os científicos, mais específicos, que são transformados pelas interações humanas, no meio social.

Assim, os conceitos espontâneos são oriundos de situações concretas, do cotidiano, oriundos de situações empíricas do cotidiano, enquanto os conceitos científicos são impostos por meio da interação com o professor, por exemplo. Desta forma, é importante que o docente questione o estudante, que o instigue a uma reflexão ou discussão, pois é a partir da interação na troca do conhecimento que o desenvolvimento cognitivo vai ser promovido, conforme os estímulos e as exigências ao indivíduo, e, assim, permitir a conquista de estágios mais elevados de raciocínio.

“O desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural” (Vigotski, 2009, p. 144-145), logo, o desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais, por meio da internalização dos significados dos signos a partir da interação social mediada por meios auxiliares como instrumentos e/ou signos. Desta forma, o papel do professor é fazer uso de signos (palavras, imagens) e instrumentos mediadores (lápiz, giz, livros, ferramentas digitais) para que por meio da cooperação, do ensino e da imitação, a aprendizagem ocorra.

De acordo com Vigotski (2001) o termo “mediação” é designado para caracterizar o uso de meios auxiliares para solucionar problemas psicológicos e o professor não é um “mediador”, pois ele não é um signo. Trata-se de um agente ativo que também utiliza a mediação na realização de atividades práticas.

Os signos são parte do contexto social e cultural em que os indivíduos estão imersos e o seu uso desenvolve o processo histórico da atividade cultural humana. As funções psicológicas superiores emergem quando os signos culturais são sintetizados com as funções mentais naturais em uma estrutura de ordem superior. Assim, o desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais.

As sociedades constroem instrumentos e sistemas de signos ao longo de sua história e eles modificam o desenvolvimento social e cultural dessas sociedades. É a partir da apropriação (internalização, reconstrução interna) de tais construções sócio-históricas e culturais, via interação social, que o sujeito se desenvolve cognitivamente. Para isso é importante o uso de ferramentas digitais como signos ou instrumentos mediadores da aprendizagem, utilizando as interações sociais comuns da sala de aula, visto que a relação do sujeito com o meio é mediada por sistemas simbólicos: os signos e os instrumentos.

Vigotski (2009, p. 229) afirma que “a adolescência não é um período de conclusão, mas de crise e amadurecimento do pensamento”, para isso é importante a presença do professor para, por meio da utilização de ferramentas ou instrumentos psicológicos, e, compartilhando da

mesma linguagem do aluno, dialogar e estabelecer um intercâmbio de relações que irão agregar o desenvolvimento cognitivo, pois quanto mais relações e conexões forem estabelecidas, mais o estudante aprende.

A capacidade dos estudantes de aprender com auxílio, pela interação com o outro, é uma característica da Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) ou Iminente (ZDI), teoria elaborada por Vigotski (2001) para estabelecer os níveis de desenvolvimento, sendo que o nível de desenvolvimento real ou Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) em que o aluno desenvolve atividades com independência, ou seja, sem ajuda. Na ZDP, o aluno vai utilizar a ajuda de um sujeito mais experiente, podendo ser o professor ou um colega, tendo o signo como mediador do processo, podendo realizar tarefas que sozinho ainda não conseguiria, pois “o que a criança pode fazer hoje com auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só” (Vigotski, 2001, p.113).

Nesse sentido, ao organizar a turma em duplas, nas quais um dos alunos domina habilidades ainda não desenvolvidas pelo colega, estaríamos promovendo a ZDI para que futuramente esses estudantes realizem as atividades com autonomia e independência, sendo a aprendizagem “mais frutífera quando se realiza nos limites de um período determinado pela Zona de Desenvolvimento Imediato” (Vigotski, 2009, p. 334). Assim, ao formar duplas, um dos componentes pode ajudar o outro a expandir suas habilidades, desenvolvendo a ZDI, tornando a aprendizagem mais eficaz.

Com a Teoria da Atividade (TA), desenvolvida a partir do conceito de mediação, proposto por Vigotski (Daniels, 2003), temos a relação mediada entre os seres humanos e o ambiente pelo uso de instrumentos. Desta forma, vemos a importância do papel da escola por proporcionar aos alunos uma maior variedade de conhecimentos até os alunos, socializando o conhecimento científico, filosófico e artístico produzido pela humanidade, visando a ampliação dos horizontes culturais dos estudantes, mediante a apropriação dos conhecimentos científicos.

### **3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO**

Este capítulo apresenta o referencial teórico-metodológico de análise da organização e aplicação do produto educacional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada na aplicação de um questionário com questões abertas, cujo conteúdo foi analisado segundo o método de Yin (2015), por configurar um estudo de caso. A proposta da sequência didática foi elaborada com base na identificação de um problema específico em um grupo de sujeitos.

Conforme Yin (2001, p. 32), uma pesquisa configura-se como estudo de caso quando envolve uma investigação empírica sobre um fenômeno contemporâneo inserido em um contexto real. Dessa forma, “o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método” (Yin, 2001, p. 33), que pode englobar o planejamento, a coleta e a análise dos dados. No presente estudo, o caso investigado corresponde a uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola da cidade de Pelotas, considerando suas necessidades relacionadas às habilidades de leitura e interpretação.

Para a coleta dos dados, ao final da aplicação da sequência didática, utilizou-se um questionário elaborado no Google Forms<sup>5</sup>, com garantia de anonimato dos participantes no momento do preenchimento. O instrumento autoavaliativo foi disponibilizado na Plataforma Google Sala de Aula e continha nove questões, sendo três fechadas e seis abertas.

A análise dos dados seguiu o método de Yin (2015), com base na interpretação qualitativa das respostas às questões dissertativas. O processo envolveu a compilação dos elementos relevantes à pesquisa, separando-os daqueles que não se enquadravam nos objetivos do estudo. Em seguida, realizou-se o desagrupamento — a organização dos dados em categorias — e, posteriormente, o reagrupamento, possibilitando a interpretação dos resultados e a elaboração das conclusões.

A aplicação da sequência didática ocorreu em uma escola de Ensino Fundamental localizada na Sanga Funda, periferia da cidade de Pelotas/RS, onde a autora atua como professora efetiva e responsável pela turma de aplicação — a turma 72, do turno da tarde — composta por 27 alunos, sendo 14 meninos e 13 meninas, com idades entre 12 e 15 anos.

De acordo com a avaliação formativa de ensino e aprendizagem realizada no início de abril de 2023, por meio do instrumento da rede estadual denominado “Avaliar é Tri RS”, a turma apresentou os seguintes índices: 6 alunos (26%) estavam abaixo do nível básico; 8 alunos (35%) no nível básico; 4 alunos (17%) no nível adequado; e 5 alunos (22%) no nível avançado.

#### **4 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Esta seção apresenta o detalhamento dos seis encontros a partir dos objetivos das aulas, tempo de duração estipulado, materiais e ferramentas digitais utilizados, introdução, desenvolvimento e conclusão dos encontros, além da avaliação de cada aula.

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc7W2rPK-9N8OkcvBLFFv87QgSMwTalB3d6Blu2Xzv31TlfpQ/viewform>

Para o desenvolvimento da sequência didática, os gêneros textuais escolhidos, a notícia e a reportagem, foram utilizados numa sequência lógica de seis encontros de 90 minutos, durante as aulas de Língua Portuguesa.

Para a escolha da temática das notícias, foi realizada uma enquete com a turma para identificar os assuntos que geram interesse de leitura nos alunos. Primeiramente, foram listados os temas de acordo com as falas dos discentes e, depois, ocorreu a votação. Entre os temas relacionados, as notícias sobre ‘animes’<sup>6</sup> receberam mais votos. Desta forma, a autora deste trabalho buscou notícias e reportagens relacionadas ao assunto escolhido. Espera-se que, assim, haja mais interesse dos alunos nas propostas de leitura da sequência didática e que ocorram buscas por novas leituras.

#### 4.1 1º ENCONTRO

O primeiro encontro contou com a participação de 23 alunos, organizados em 10 duplas e um trio. Nesse momento, a professora apresentou o gênero notícia e seus elementos. Em seguida, os alunos acessaram a plataforma Google Sala de Aula e assistiram a uma explicação resumida sobre o gênero, apresentada por meio de um vídeo do YouTube<sup>7</sup>.

Para a realização da atividade inicial, os alunos foram organizados em duplas, seguindo o critério do menos capaz junto ao mais capaz, pois assim um ajudaria o outro a vencer suas dificuldades, que de acordo com Vigotski (2001), estariam nesse ato desenvolvendo a ZDI, ou seja, exercitando a capacidade de aprender com auxílio, pela interação com o outro, sendo esta uma característica da Zona de Desenvolvimento Iminente.

Em seguida, foi realizada a atividade prática com a utilização de recortes de imagens de jornais e/ou revistas. Os alunos criaram notícias a partir da imagem escolhida. Neste momento, as imagens a serem escolhidas eram dos mais variados tipos e temas.

Os estudantes ficaram entusiasmados na produção de suas notícias, sendo que alguns até pesquisaram dados e termos que poderiam utilizar em suas produções. Como a atividade foi realizada em duplas, os alunos puderam trocar a notícia entre o colega da dupla ou trio e cada um pôde avaliar a produção do outro, com base em um pequeno questionário avaliativo sugerido pela professora. Assim, os próprios estudantes puderam identificar se os elementos manchete e lide, por exemplo, estavam presentes na notícia criada pelo colega.

---

<sup>6</sup> Anime ou animê (como é dito no Brasil) é o nome dado para o tipo de desenho animado produzido no Japão. (Disponível em: <https://www.significados.com.br/anime/> Acesso em 08/03/2024)

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ABHzAhc5L8A>

Apenas 04 duplas não conseguiram realizar a troca entre os colegas durante o tempo destinado à aula (90 min.), ficando para o próximo encontro a finalização desta atividade.

#### 4.2 2º ENCONTRO

Neste 2º Encontro, os estudantes que no encontro anterior que não haviam finalizado a atividade, realizaram a troca e análise das notícias de seus colegas. Em seguida foram retomados os conhecimentos da aula anterior, de forma oral pela professora e a partir de dois jogos da Plataforma Wordwall<sup>8 9</sup>, disponíveis no tópico de Língua Portuguesa, na Plataforma Google Sala de Aula. No primeiro jogo, alunos deveriam ligar os elementos que constituem uma notícia, que estava representada na forma de uma capa de jornal. Já no segundo jogo os alunos deveriam virar as cartas como num jogo de memória, no qual a cada questionamento havia uma resposta (carta) correspondente.

Os 18 alunos presentes foram organizados pela professora em 09 duplas, seguindo o critério inicial do mais capaz auxiliando o menos capaz. Nesse sentido, algumas duplas do primeiro encontro foram trocadas para que houvesse novas possibilidades de interação.

Os alunos acessaram o link do formulário<sup>10</sup>, disponibilizado na Plataforma Google Sala de Aula, contendo uma notícia sobre o lançamento de um Anime. Após a leitura do fato noticiado, os estudantes responderam às questões propostas no formulário, sem grandes dificuldades.

Ainda neste encontro, a partir de um outro link para a ferramenta Padlet<sup>11</sup>, os alunos pesquisaram notícias na Internet e as anexaram, após uma breve explicação da professora sobre as ferramentas do mural interativo, o qual estavam utilizando pela primeira vez. Cada estudante comentou em, pelo menos, duas das postagens dos colegas no Padlet<sup>12</sup>, indicando qual fato estava sendo noticiado.

Durante a realização desta atividade foi preciso reafirmar a necessidade de leitura da notícia postada pelo colega para que o comentário fosse inserido. Os estudantes ficaram entusiasmados na busca por notícias e por avaliar as postagens dos colegas no mural interativo.

<sup>8</sup> Disponível em:<<https://wordwall.net/pt/resource/13353855/not%C3%ADcia>>

<sup>9</sup> Disponível em:<<https://wordwall.net/pt/resource/55366734/capa-not%c3%adcia>>

<sup>10</sup> Disponível em:

<[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScj9NXozxnIH9HOKGLmyrTa7J7DMbAA8FhfWZmcc-WFuV2t\\_w/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScj9NXozxnIH9HOKGLmyrTa7J7DMbAA8FhfWZmcc-WFuV2t_w/viewform)>

<sup>11</sup> Disponível em:<<https://padlet.com/mariliadtreicha/not-cia-alunos-tpjveuixcgvsil8>>

<sup>12</sup> Disponível em:<<https://padlet.com/mariliadtreicha/not-cia-alunos-tpjveuixcgvsil8>>

Pode-se verificar que neste encontro, as habilidades de leitura e interpretação foram amplamente exercitadas para que o comentário pudesse ser anexado.

#### 4.3 3º ENCONTRO

No 3º Encontro havia 21 alunos presentes, que foram organizados em 09 duplas e 01 trio. Nesta aula foi feita a retomada do gênero notícia acrescido das diferenças entre o gênero reportagem. A professora fez uma explanação oral sobre cada gênero, que foi complementada a partir de vídeo disponibilizado na Plataforma Google Sala de Aula.

Após a visualização do vídeo<sup>13</sup>, os alunos realizaram a leitura de uma reportagem sobre “A era de ouro dos animes no Brasil”<sup>14</sup>, a qual contextualiza historicamente o surgimento do Animes no Brasil e a atual configuração e ascensão nas Plataformas de Streaming<sup>15</sup>, como a Netflix. Em seguida, os estudantes responderam um formulário<sup>16</sup>, sobre a notícia lida.

Por último, os alunos fizeram anotações no caderno sobre os gêneros textuais estudados até o momento: notícia e reportagem, ressaltando as características em comum dos gêneros e suas diferenças. Durante este encontro houve instabilidade de acesso à Internet dos Chromebooks, sendo que vários precisaram ser substituídos durante o período de aula, porém a atividade foi finalizada durante o tempo estipulado.

#### 4.4 4º ENCONTRO

No 4º Encontro, 19 alunos estavam presentes, porém o planejamento teve que ser adiado para o próximo dia com aulas de Língua Portuguesa, pois a escola estava sem acesso à Internet. As atividades necessitavam do uso das Plataformas Google Sala de Aula e Wordwall, além de outros aplicativos que dependiam da conexão com a Internet.

Na semana seguinte, 22 alunos estavam presentes e organizados em 11 duplas. O acesso à Internet nos Chromebooks continuava instável e apenas 11 dispositivos estavam conectados, sendo 01 para cada dupla. Assim, a professora fez a retomada dos objetos de

<sup>13</sup> Disponível em: <https://youtu.be/3JHqegcinT0?si=EzNPYxsuKifbhErt>

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www.layerlemonade.com/a-era-de-ouro-dos-animes-no-brasil/>

<sup>15</sup> Streaming é a tecnologia instantânea que permite assistir a vídeos e escutar música sem a necessidade de download, ou seja, a transmissão de dados de áudio ou vídeo é feita em tempo real do servidor para o dispositivo, como celular, notebook ou SmartTV.

<sup>16</sup> Disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfBL7iVnz0fc7edUteJMo81B4gmnSuvtUzeY4rVzkAZoddDtgvievwform>

aprendizagem conforme o planejamento previsto para o 4º Encontro, a partir da disponibilização de um jogo da Plataforma Wordwall<sup>17</sup> sobre o gênero reportagem. Porém, apenas um aluno por vez revezava para realizar a atividade, que consistia num jogo com questionamentos que deveriam ser respondidos com VERDADEIRO ou FALSO.

Em seguida, uma explanação, no quadro da sala de aula, sobre as diferenças entre fato e opinião. Os alunos anotaram no caderno e depois realizaram um quiz, disponibilizado na plataforma de aprendizagem para testar os conhecimentos sobre fato e opinião. Nesse momento, a dupla precisou responder em consenso às 10 perguntas<sup>18</sup>, pois estavam dividindo o Chromebook para a realização da atividade. Após, um Quiz foi apresentado<sup>19</sup>, ou seja, a partir de algumas afirmações que deveriam ser analisadas e assinaladas como FATO ou OPINIÃO.

Esse momento gerou muito entusiasmo e pedidos por novos jogos no aplicativo Quizizz. Também foi possível verificar pelo número de acertos, que a maioria dos alunos conseguiu distinguir fatos e opiniões, sendo que apenas uma dupla apresentou um número maior de erros, contudo atingiu 60% de acerto.

Logo em seguida, o aplicativo Jamboard<sup>20</sup> foi acessado utilizando o link disponibilizado. Os alunos fizeram uma pesquisa breve sobre uma notícia ou reportagem e postaram no frame (quadro), de acordo com a localização do seu nome, o fato e a opinião correspondente à busca realizada.

A partir da atividade realizada no Quizizz e no Jamboard foi possível verificar que houve entendimento sobre fato e opinião, de forma satisfatória, pois em ambas as atividades realizadas nas ferramentas mediadoras, os estudantes conseguiram expressar seus conhecimentos sobre a distinção entre fatos e opiniões.

#### 4.5 5º ENCONTRO

O 5º Encontro teve 17 alunos presentes, que formaram 07 duplas e 01 trio. A partir dos conhecimentos adquiridos nos encontros 02, 03 e 04, os alunos realizaram um jogo<sup>21</sup>, o qual faz uma revisão sobre a finalidade do texto de diferentes gêneros e sobre a distinção entre fato e opinião, disponibilizado a partir de link da plataforma Wordwall<sup>22</sup>, elaborado pela autora.

<sup>17</sup> Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/12380249/reportagem>

<sup>18</sup> Disponível em: <https://quizizz.com/admin/quiz/64fba82aacb9f186ffc6b668/fato-x-opinioao?searchLocale=>

<sup>19</sup> Disponível em: <https://quizizz.com/admin/quiz/64fba82aacb9f186ffc6b668?searchLocale=>

<sup>20</sup> Disponível em: [https://jamboard.google.com/d/1dJfQtW65pR-Ay573\\_y3JtZ1cKyFsLixW7anYFsGUyfA/viewer?f=0](https://jamboard.google.com/d/1dJfQtW65pR-Ay573_y3JtZ1cKyFsLixW7anYFsGUyfA/viewer?f=0)

<sup>21</sup> Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/60172215/revis%c3%a3o-encontro-5>

<sup>22</sup> Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/60172215/revis%c3%a3o-encontro-5>

Em seguida, os estudantes acessaram o link do formulário<sup>23</sup> contendo atividades de leitura e de interpretação sobre um texto jornalístico, consolidando a habilidade que consiste na compreensão do sentido das relações lógico-discursivas em um texto, complementando a revisão dos objetos de conhecimentos estudados.

O jogo é sempre motivo de competição entre os alunos, que desejam ter o maior número de acertos para alcançar as melhores posições. Já a atividade sobre a leitura da reportagem foi bem produtiva, pois os estudantes retomaram o texto várias vezes para responderem corretamente o formulário.

A interação entre as duplas também foi importante para a consolidação dos conhecimentos, pois em alguns momentos debateram e argumentaram sobre qual alternativa seria a correta, de acordo com a interpretação feita do texto e os objetos de aprendizagem estudados. Nesse momento percebe-se que a ZDR, proposta por Vigotski (2001), está prestes a ser alcançada, momento no qual o aluno já realiza atividades sozinho, com autonomia e confiança.

#### 4.6 6º ENCONTRO

O 6º encontro contou com 23 alunos presentes, organizados em 10 duplas e 01 trio. Foi realizado o fechamento da sequência didática e a retomada da produção inicial. Nesse momento, os alunos receberam a notícia elaborada no primeiro encontro para reescrevê-la, fazendo uso dos conhecimentos adquiridos nos encontros anteriores, além de observar as sugestões anotadas pela professora para que os ajustes necessários fossem realizados.

Apenas 02 alunos precisaram reescrever a notícia completamente, pois a produção inicial não atendia aos requisitos ou elementos essenciais do gênero desenvolvido. A maioria dos estudantes melhorou a escrita de suas produções iniciais e ainda pode formatar tipo e tamanho de letra de suas manchetes a partir dos recursos do Google Docs.

Para finalizar, os estudantes responderam o formulário com questões<sup>24</sup> autoavaliativas sobre as atividades realizadas durante a sequência didática. Esse formulário serviu de base para a construção da análise dos dados coletados na pesquisa que são

---

<sup>23</sup> Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc4g8bsp1fK0-VPSENK4Mj7yq586Od3bu0LMo3WBIAAf3YNNw/viewform>

<sup>24</sup> Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc7W2rPK-9N8OkcvBLFFv87QgSMwTal3d6Blu2Xzv31TlfpQ/viewform>

apresentados na próxima seção, assim como as observações da professora/pesquisadora ao longo do processo de aplicação e avaliação da sequência didática.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Os dados foram coletados a partir da aplicação de um questionário elaborado no formato de formulário digital no último encontro da sequência didática do produto educacional, com 09 questões abertas e fechadas. Participaram dessa pesquisa 26 alunos de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental.

A primeira questão: “*Você realizou TODAS as atividades de Língua Portuguesa?*”, obteve 26 respostas, sendo que 17 (65,4%) alunos responderam que realizaram parcialmente as atividades de Língua Portuguesa, enquanto 09 (34,6%) alunos afirmaram ter realizado todas as atividades.

Verificou-se a inconstância dos alunos durante as aulas, assim como durante o período de aplicação da sequência didática. A ausência do estudante requer a retomada constante do professor para que as habilidades sejam consolidadas, algo que também é previsto no modelo de sequência didática proposto por Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004), o qual propõe que sejam criadas estratégias de ensino que possibilitem a progressão na aprendizagem dos discentes.

A segunda questão “*Como você considera o seu desempenho na realização das atividades solicitadas pela professora?*” obteve 01 (3,8%) resposta correspondente ao desempenho RUIM, 11 (42,3%) respostas como BOM e 14 (53,8%) como REGULAR. Apesar do desempenho durante os encontros da sequência didática não ser tão negativo quanto às respostas, pois a maioria conseguia realizar as atividades satisfatoriamente, já na autoavaliação não consideram o próprio desempenho como BOM ou ÓTIMO.

A terceira questão “*Como você considera a utilização dos Chromebooks nas aulas de Língua Portuguesa?*”, obteve 11 (42,3%) respostas considerando o uso de Chromebooks como ESSENCIAIS durante as aulas, 14 (53,8%) respostas consideraram o uso IMPORTANTE e apenas 01 (3,8%) ocorrência considerou INDIFERENTE a presença de tal dispositivo em aula. Verifica-se que usar ferramentas digitais que possibilitem o uso de recursos digitais são considerados relevantes nas aulas de Língua Portuguesa e que não se deve deixá-los de lado, pois são dispositivos que devem ser utilizados e não mantidos em um armário.

Conforme Kenski (2012, p. 36), as tecnologias digitais podem romper com as “narrativas circulares e repetidas da oralidade e com o encaminhamento contínuo e sequencial da escrita” contribuindo para o estabelecimento de novas relações entre objetos de conhecimento, espaços, tempos e indivíduos diferentes. Assim, são essenciais para a configuração atual de ensino, a qual deveria adaptar-se às necessidades dos alunos fazendo uso dos recursos digitais.

Para a quarta questão “*Qual a sua opinião sobre a utilização do Google Sala de Aula e demais atividades realizadas no ambiente virtual?*”, apresenta-se respostas dissertativas a respeito da plataforma utilizada pelos alunos e professores. Assim, esses dados coletados foram compilados e reagrupados em categorias, conforme Yin (2015), o qual sugere as seguintes fases: compilação dos dados, desagrupamento em fragmentos menores, reagrupamento em categorias, interpretação das categorias em forma de narrativa e conclusão.

Os dados compilados refletem as várias opiniões sobre o uso de tecnologias na educação. Quando desagrupados em fragmentos menores com base em palavras-chave e sentimentos expressos obteve-se: "legal", "bom", "importante", "melhor", "facilita", "interativa". E assim, esses fragmentos desagrupados foram reagrupados nas seguintes categorias: positividade em relação à tecnologia; importância em relação à tecnologia; preferência pela tecnologia em comparação com métodos tradicionais<sup>25</sup> e; interatividade e engajamento.

A partir das categorias reagrupadas foi possível interpretar que a maioria dos estudantes têm uma visão positiva do uso das tecnologias digitais, como o uso da Plataforma Google Sala de Aula, nas aulas de Língua Portuguesa. Os alunos conseguem perceber que as tecnologias digitais são importantes e essenciais para melhorar o processo de aprendizagem, facilitando a compreensão e tornando as aulas mais interativas, ou seja, com mais comprometimento e motivação na realização das atividades propostas.

Com base nas respostas dadas à quarta pergunta, concluiu-se que as opiniões analisadas revelam que a integração de tecnologias digitais educacionais, como as plataformas e ferramentas digitais nas aulas de Língua Portuguesa, é vista como “positiva, importante e preferível” por promover um ambiente de aprendizado mais interativo e acessível.

---

<sup>25</sup> Quando falamos em um método tradicional de ensino nos remetemos a Educação Bancária abordada por Paulo Freire (1921 – 1997) em **A Educação como Prática Libertadora**, que reflete uma sociedade opressora e discriminatória no qual os alunos são vistos como recipientes vazios que docilmente devem receber os depósitos ou conteúdos programáticos pré-definidos, sendo os educadores, neste contexto, depositantes de conteúdos. (Freire, 1996, p.57-76).

De acordo com Kenski (2003, p. 7), a utilização dos ambientes virtuais abre lugar para a criação de espaços educacionais que podem possibilitar “a interação (síncrona e assíncrona) permanente entre os seus usuários”. Desta forma, esse processo de aquisição de conhecimentos, fazendo uso de ferramentas do meio digital, pode ser caracterizado como “saberes personalizados, flexíveis e articulados em permanente construção individual e social” (Kenski, 2003, p. 7), por isso, a valorização da adoção crescente das ferramentas digitais em sala de aula.

Para Vigotski (2001) o desenvolvimento cognitivo é mediado por ferramentas culturais, linguagem e símbolos. Assim, as ferramentas digitais utilizadas, durante os encontros da sequência didática, atuam como mediadores entre o aluno e o conhecimento, tornando os objetos de aprendizagem mais acessíveis e compreensíveis.

As ferramentas digitais oferecem desafios alinhados ao nível do aluno, permitindo, com apoio do professor ou colegas, alcançar o próximo nível de desenvolvimento na ZDI. Com recursos adaptáveis e interativos, possibilitam personalizar o ensino, promovendo aprendizado significativo e aproximando os estudantes de conceitos científicos aplicáveis com orientação.

Ainda, de acordo com Vigotski (2001), o contexto cultural dos alunos molda suas expectativas e modos de aprender. Desta forma, observa-se que os estudantes a partir das novas formas de acesso a informações e pela interatividade digital, tornam-se também, um componente cultural que influencia fortemente como os alunos veem o mundo e como desejam interagir com o conteúdo educacional. Assim, os estudantes ao preferirem ambientes de aprendizado que integram o uso de ferramentas digitais refletem as mudanças culturais e sociais que a geração atual está passando.

Analisando as respostas dadas à quinta questão “*A utilização das ferramentas digitais (Google Sala de Aula, Formulários, Wordwall, Quizizz, Jamboard, Padlet) contribuíram para a sua aprendizagem? Explique.*”, a partir da compilação dos dados, foi possível desagrupá-los com base em palavras-chave e ideias recorrentes, tais como: “facilita”, “entender”, “desenvolver conhecimento”, “divertir”, “explicativo”, “jogos”, “mundo virtual e real”. E assim, esses fragmentos desagrupados foram reagrupados nas seguintes categorias: facilitação da aprendizagem; compreensão dos objetos de aprendizagem; engajamento e diversão; apoio visual e explicativo; aprendizagem sobre tecnologia e; incerteza.

A interpretação dos dados observou uma percepção positiva das ferramentas digitais nos encontros da sequência de atividades proposta. A maioria dos alunos sente que essas ferramentas digitais não só facilitam a aprendizagem, tornando os objetos de

conhecimento mais acessíveis e compreensíveis, mas também aumentam a interação a partir de elementos lúdicos, como os jogos.

Vigotski (2001) ressalta que as ferramentas mediadoras são “meios artificiais”, que, a partir da atividade mediada, proporcionam a mudança das operações psicológicas. Desta forma, o uso de instrumentos mediadores, como no caso, as ferramentas digitais, amplia de forma ilimitada a variedade de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, cabe a utilização do termo “função psicológica superior” ou “comportamento superior” como referência à combinação entre o instrumento mediador e o signo na atividade psicológica realizada.

Além disso, o aprendizado sobre a própria tecnologia é visto como um benefício adicional, preparando os alunos para um mundo cada vez mais digital, no qual há uma gama de oportunidades para a “diversificação e personalização dos caminhos e a articulação entre saberes formais e não formais” (Kenski, 2003, p. 7).

Apenas uma minoria dos alunos expressa incerteza, o que pode indicar uma necessidade de mais orientação ou de experiências variadas com as ferramentas digitais.

Conclui-se, com base nas respostas à quinta questão, que as ferramentas digitais mencionadas são vistas como positivas, no que compreende a promoção da aprendizagem dos alunos. Elas não apenas melhoram o entendimento dos objetos de aprendizagem a partir de métodos explicativos e visuais, mas também aumentam a interação, criando uma experiência de aprendizado mais atraente.

Na sexta questão: “*Realizar as atividades em duplas facilitou ou dificultou a aprendizagem durante as aulas de Português? Explique*”, ao aplicar o método de análise de dados de Yin às respostas fornecidas pelos alunos sobre a eficácia do trabalho em duplas durante as aulas de Língua Portuguesa obteve-se dados que foram desagrupados em ideias centrais como “ajuda mútua”, “tirar dúvidas”, “ver outro ponto de vista”, “comunicação” e “divisão de opiniões”. Em seguida, essas ideias centrais foram reagrupadas segundo as categorias: ajuda mútua e suporte; diversidade e perspectivas; comunicação e colaboração e; indiferença.

Após a análise, verificou-se que a maioria dos alunos identificou o trabalho em duplas como um facilitador significativo da aprendizagem durante os encontros da sequência didática. Os estudantes valorizam a ajuda mútua e o suporte que o trabalho em duplas proporciona, permitindo-lhes esclarecer dúvidas e reforçar a compreensão dos objetos de aprendizagem a partir da discussão e explicação entre pares.

A organização das turmas em duplas proporcionou o desenvolvimento da ZDI, que de acordo com Vigotski (2001), é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que geralmente é determinado pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento iminente, que é determinado pela da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Nesse sentido, essa interação entre os pares ou trios, em alguns momentos, aproximou ainda mais o desenvolvimento cognitivo dos estudantes da ZDR.

A diversidade de perspectivas possibilitada pela troca entre as duplas pode ser vista como enriquecedora, pois expõe os alunos a diferentes abordagens e entendimentos, ampliando sua visão sobre os temas trabalhados. A comunicação e a colaboração também são aspectos importantes desse processo, permitindo aos estudantes negociar significados e chegar a um consenso. Apenas uma resposta indica indiferença, sugerindo que para este aluno, o trabalho em duplas não impacta significativamente sua aprendizagem.

A partir da análise das respostas dos alunos à sexta questão, conclui-se que trabalhar em duplas durante as aulas de Língua Portuguesa evidencia-se uma prática que facilita a aprendizagem, a partir do desenvolvimento da ZDI e da aquisição de conceitos científicos. A ajuda mútua, a exposição a diferentes perspectivas e a comunicação e colaboração entre pares são aspectos valorizados que contribuem para uma compreensão mais profunda dos objetos de aprendizagem trabalhados durante os encontros. Esses resultados reforçam a importância de estratégias pedagógicas que promovem a interação e colaboração entre estudantes como meio de enriquecer a experiência educacional e melhorar os resultados de aprendizagem, desenvolvendo as habilidades que necessitam de atenção.

A sétima questão: *“Após as atividades realizadas, comente quais conhecimentos foram aprendidos?”*, refere-se a aprendizagem dos alunos após a realização das atividades da sequência didática. A partir da compilação dos dados relativos a esse questionamento, foi possível desagrupá-los formando as seguintes ideias centrais: "reportagem", "notícia", "advérbio", "conjugação", "fato", "opinião", "jornalismo", "manchete", "título", "uso correto de vírgula" e "escrita". Em seguida, foi feita a reagrupação dessas ideias centrais a partir de categorias: conhecimentos sobre o campo jornalístico midiático; elementos gramaticais; compreensão sobre fato e opinião; incerteza.

A análise dos dados sugere que as atividades realizadas proporcionaram aos alunos uma variedade de conhecimentos, principalmente sobre os objetos de aprendizagem trabalhados. É possível verificar que os estudantes puderam identificar os componentes chave

do campo jornalístico midiático, como a estrutura de uma reportagem ou notícia, bem como seus elementos diferenciais, além do reconhecimento de fatos e opiniões.

Conforme Marcuschi (2010, p. 21-22), os gêneros textuais que emergiram no último século, no contexto das mais diversas mídias, criam relações entre a oralidade e a escrita que permitem observar a integração entre signos verbais e não verbais, tornando a linguagem cada vez mais plástica. Nesse sentido, os gêneros textuais não são “entidades formais”, mas comunicativas, pois utilizam “formas verbais de ação social” relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.

Além disso, os alunos adquiriram o entendimento de alguns aspectos gramaticais, o que é importante para a comunicação. A diferenciação entre fato e opinião torna-se essencial em um contexto de crescente desinformação, principalmente nas redes sociais e virtuais. A presença de respostas indicando incerteza pode refletir desafios na assimilação de conhecimentos ou na autoavaliação da aprendizagem.

Antunes (2007, p. 58) afirma que ao propor atividades de linguagem é importante, além do reconhecimento de mundo, que exista o reconhecimento de algumas regras que especificam o que é necessário para a organização de um texto, conferindo sentido e coerência. Nesse sentido, o entendimento de alguns aspectos gramaticais faz-se necessário, pois os “conhecimentos relativos à composição dos diferentes gêneros textuais são imprescindíveis para que possamos ser eficazes comunicativamente” (Antunes, 2007, p. 59).

Para concluir a análise da questão sete, pode-se verificar que as atividades realizadas foram eficazes em ensinar aos alunos conceitos importantes dos gêneros notícia e reportagem, além do reconhecimento do sentido das relações lógico-discursivas em um texto, aumentando a compreensão crítica de conteúdos midiáticos.

A oitava questão “*Que atividades você gostaria que fossem realizadas mais vezes, temas (assuntos) ou conteúdos para serem trabalhados no ambiente virtual? Por quê?*”, refere-se às preferências dos alunos por atividades, temas ou conteúdos específicos para serem trabalhados no ambiente virtual. Nesse caso, fez-se o desagrupamento dos dados em ideias chave, tais como: “animes”, “conteúdo em ambiente virtual”, “jogos”, “Chromebooks”, “fato e opinião”, “reportagem”, “notícia”, “questionários”, “Quizizz”, “formulários”, “verbos”. Essas ideias chave foram reagrupadas segundo as categorias: jogos e gamificação; tecnologia e ferramentas digitais; objetos de conhecimento; interesses culturais e; interesses culturais.

A interpretação das categorias indicou que os alunos valorizam a diversificação das atividades no ambiente virtual, destacando a preferência por métodos de aprendizado

interativos e lúdicos, como jogos educativos e quiz. Isso sugere uma apreciação da aprendizagem por jogos como meio de tornar o aprendizado mais envolvente para o desenvolvimento das habilidades pretendidas na sequência didática.

O uso das ferramentas digitais a partir das plataformas e aplicativos de jogos pode aumentar consideravelmente o entendimento dos objetos de conhecimento, consolidando as aprendizagens. Kenski (2012) enfatiza a gamificação e métodos de aprendizado interativos e lúdicos para tornar o aprendizado mais envolvente e está em harmonia com a ideia de Vygotsky (2001) de que o aprendizado é mais eficaz quando os alunos estão motivados e engajados.

A inclusão de temas de interesse dos estudantes, como sobre animes, sugere uma oportunidade para conectar os objetos de conhecimento que deveriam ser trabalhados com os interesses dos alunos, aumentando a motivação, lembrando que “ninguém escreve ou lê, sem motivo” (Cagliari, 2009, p. 87). Assim, torna-se muito importante para o incentivo à leitura o fator motivacional.

Pode-se concluir, com a análise dos dados da oitava questão, um evidente interesse dos alunos em métodos de ensino que incorporem jogos e gamificação, juntamente com o uso estratégico de tecnologia e ferramentas digitais, para tornar o aprendizado mais atrativo.

Tanto Vygotsky (2001) quanto Kenski (2012) enfatizam a importância das ferramentas de mediação no processo educativo. Vygotsky discute como as ferramentas culturais e a linguagem mediam o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem. Kenski, por sua vez, enfoca a tecnologia como uma ferramenta de mediação poderosa na educação contemporânea, capaz de transformar o ensino e a aprendizagem ao proporcionar novas formas de interação e acesso ao conhecimento.

A teoria de Vygotsky (2001) valoriza a construção social do conhecimento a partir da interação entre os indivíduos, por isso a importância de organizar os estudantes em duplas durante os encontros da sequência didática.

A última questão do formulário auto avaliativo “*Você tem alguma reclamação ou sugestão?*” revelou possíveis reclamações ou sugestões relacionadas às atividades realizadas nas aulas de Língua Portuguesa. Os dados coletados pelas respostas dadas ao questionamento foram desagrupados em duas ideias principais: ausência de reclamações e sugestões para o uso de tecnologia (especificamente os Chromebooks) e a sugestão para a inclusão de “matérias mais fáceis de entender”.

A análise dos dados coletados no nono questionamento resultou em três categorias: ausência de reclamações, uso de tecnologia digital e sugestão de conteúdo. A predominância

da ausência de reclamações indicou satisfação dos alunos com as atividades propostas, demonstrando que as abordagens pedagógicas e os conteúdos trabalhados atenderam às expectativas, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades planejadas na sequência didática.

A sugestão para a inclusão de “matérias mais fáceis de entender” destaca um desejo por temas que sejam mais acessíveis ou apresentados de maneira que facilite a compreensão. Isso pode refletir uma necessidade de abordagens diferenciadas que atendam a um número mais amplo de estilos de aprendizagem e níveis de proficiência entre os alunos. A partir da análise da nona questão pode-se concluir que, em geral, os alunos se sentiram motivados com as atividades educacionais, mas veem valor no aumento do uso de tecnologias e ferramentas digitais, como meio de potencializar o aprendizado.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao elaborar o produto educacional, alguns objetivos foram elencados baseados nas necessidades dos estudantes, sujeitos desta pesquisa. Considerando a análise das respostas obtidas pelo formulário autoavaliativo e pelas observações realizadas durante os encontros da aplicação das atividades da sequência didática, foi possível identificar que os alunos buscam por leituras de notícias ou reportagens que abrangem temas de seus interesses.

Esta constatação ficou evidente quando os estudantes buscaram por notícias para a postagem no Padlet e pela leitura das publicações dos colegas para que fosse inserido o comentário. Pode-se identificar o interesse ou curiosidade refletido na leitura integral da notícia para que o comentário fosse inserido de forma coerente, refletindo o domínio da habilidade de interpretação a partir do exercício da leitura.

Outro ponto relevante que deve ser considerado é a diferenciação entre fato e opinião, tão importante atualmente, visto a grande disseminação de notícias falsas que ainda causa transtornos na sociedade. Observou-se durante a produção do Jamboard e no Quizizz, que essa habilidade foi bem compreendida, aumentando também o domínio dos conceitos científicos.

Já a habilidade de reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas em um texto e a finalidade de textos de diferentes gêneros foi compreendida satisfatoriamente, a partir da aplicação de atividades de leitura e interpretação fazendo uso da ferramenta formulário, utilizando notícias e reportagens com temas de interesse dos alunos.

Para a finalização da sequência didática, a produção final foi obtida a partir da retomada da produção inicial, na forma da reescrita da notícia. Nesse momento foi possível verificar que atividades que os alunos faziam pedindo auxílio tanto da professora quanto do colega da dupla no início dos encontros, já realizavam com autonomia ao final, dominando tanto o gênero textual trabalhado como também as ferramentas digitais utilizadas. Percebe-se um progresso crescente no decorrer das aulas e o domínio cada vez maior das habilidades que estavam sendo desenvolvidas.

As dificuldades enfrentadas durante as aulas remetem à oscilação de acesso à Internet no espaço escolar, provocadas por fatores que não podem ser previstos, visto que ainda não existe uma conexão com frequência integral e constante.

A organização dos alunos em pares torna a aprendizagem mais eficaz, promovendo autonomia, engajamento, interação e desenvolvimento na zona de desenvolvimento iminente. O uso da plataforma Wordwall amplia as possibilidades de aprendizado, permitindo trabalhar diversos objetos de conhecimento e componentes curriculares, consolidando as habilidades e aprendizagens dos estudantes.

Este trabalho busca incentivar o uso de ferramentas digitais por professores para promover habilidades de leitura e interpretação, reconhecer relações lógico-discursivas, diferenciar fato de opinião e identificar a finalidade de textos de diversos gêneros. As atividades propostas podem ser adaptadas a diferentes turmas, servir de base para novas iniciativas e ampliar o uso de tecnologias na mediação da aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

DANIELS, H. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento, in: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org.: R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

KENSKI, V. M. **A aprendizagem mediada pela tecnologia**, in: Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v.4, n. 10, p. 47-56, set./dez. 2003.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus, 2012.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARQUES, N. L. R.; BUSS, C. S.; MÜLLER, M. G.; BETEMPS V. S., M. **Percepções sobre o produto educacional em mestrado profissional na área de Ensino**. Ensino e Tecnologia em Revista, Londrina, v. 5, n. 1, p. 1-13, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/13931/8344> (Acesso em Ago/2024)

TREICHA, M. D. **Incentivo à leitura e à interpretação com a utilização de ferramentas digitais: uma sequência didática para os anos finais do ensino fundamental**. 117f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Câmpus Pelotas Visconde da Graça, Programa de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias da Educação, 2024.

VIGOTSKI, L. S.. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: \_\_\_\_\_.

LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4 ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 2001, p.103-118.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi. 2ª ed. Porto Alegre: Brookmann, 2001.

YIN, R.K. **Qualitative research from start to finish**. Guilford Press, New York, 2015.