

## ***O uso de ferramentas tecnológicas na construção de narrativas textuais nos anos iniciais, possibilidades pedagógicas***

Luciana Jesus de Souza<sup>1</sup>  
Sheila da Silva Ferreira Arantes<sup>2</sup>  
Antônio Carlos de Abreu Mol<sup>3</sup>

101

### ***Resumo***

O presente estudo é produto da inquietude do chão da escola e é parte da pesquisa de mestrado em Novas Tecnologias Digitais, onde buscou observar as dificuldades de trabalhar tanto as habilidades e competências da escrita narrativa que constam na Base Nacional Comum Curricular (2017), quanto o modo de tornar este conhecimento atrativo aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I. Criando sequências didáticas com o uso de ferramentas tecnológicas para a prática dos professores, viabilizando a junção entre as produções narrativas dos alunos, tornando-as mais atrativas, criativas e protagonista. Junto com a avaliação dos materiais produzidos no percurso da pesquisa como: a sequência didática e o *e-book*, pela perspectiva dos pares. Considera-se, assim, a formulação de estratégias que diminua a dificuldade tecnológica quanto à instrumentalização dos professores no uso das plataformas sugeridas e à falta de alguns recursos tecnológicos, com a flexibilização dos recursos, conforme observado pelos professores.

### ***Palavras-chave***

Escrita Narrativa; Sequência Didática; Formação de Professores; Tecnologia em Sala.

Recebido em: 25/04/2023  
Aprovado em: 07/07/2023

<sup>1</sup> Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação (Unicarioca), Licenciada em História na UNISUAM e em Pedagogia na UNIRIO. Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira pela UCAM. Atua como Coordenadora Pedagógica na SME-RJ.

e-mail: pandorario@gmail.com

<sup>2</sup> Doutoranda em Informática (UFRJ), professora do mestrado em Novas Tecnologias Digitais na Educação (Unicarioca), pós-graduada em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (UFF), em Gestão Escolar (UBM) e em Psicopedagogia Institucional (UCB), graduada em Pedagogia (UniverCidade)

e-mail: sheila@csaber.com.br

<sup>3</sup> Bolsista em Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1D, cientista do Estado do Rio de Janeiro - Faperj, doutor em Engenharia Nuclear (Coppe Nuclear/UFRJ), mestre em Engenharia Nuclear (Coppe Nuclear/UFRJ), graduado em Engenharia Eletrônica (UFRJ), professor adjunto da Unicarioca nos cursos de Ciência da Computação, Redes de Computadores e Análise e Desenvolvimento de Sistemas, coordenador do Núcleo de Computação Aplicada (Nucap).

e-mail: mol@ien.gov.br

# ***Use of technological tools in the construction of textual narratives in elementary education, pedagogical possibilities***

## ***Abstract***

The present study is the product of the restlessness of the school floor and is part of the master's research in New Digital Technologies and sought to observe the difficulties of working both the skills and competencies of narrative writing that are included in the National Common Curriculum Base (2017), as well as the way to make this knowledge attractive to students of the 3rd year of Elementary School I. Creating didactic sequences with the use of technological tools for the practice of teachers, enabling the junction between the narrative productions of the students, making them more attractive, creative and protagonist. Along with the evaluation of the materials produced in the research course such as: the didactic sequence and the e-book, from the perspective of the pairs. Thus, the formulation of strategies that reduce the technological difficulty regarding the instrumentalization of teachers in the use of suggested platforms and the lack of some technological resources is considered, with the flexibility of resources, as observed by the teachers.

102

## ***Keywords***

Narrative Writing; Didactic sequence; Teacher Training; Technology in the Room.

## Introdução

Na estrutura contida dentro do Ensino Fundamental I, é no fim de um ciclo, que compreende do 1º ao 3º ano, que a alfabetização se faz latente e torna-se um divisor de águas para quem adquiriu as competências de leitura e de escrita necessárias para seguir as próximas fases que comporta esta parcela de forma qualitativa.

No olhar sobre a leitura e a escrita no âmbito do Ensino Fundamental, torna-se urgente, com o objetivo de dirimir índices nacionais que assolam a educação, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>4</sup>, que analisa as informações como as taxas de analfabetismo, haveria sido observada uma melhora nesse índice, por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)<sup>5</sup> de 2019, a partir de dados referentes à realidade de pessoas acima de 15 anos ou mais, de aproximadamente 6,6%, ou seja, de 11 milhões de analfabetos.

Com tais percentuais, podemos concluir que houve uma melhora de 0,2% do indicador relativo ao ano de 2018 e, no âmbito da Região Sudeste, a que se destina este estudo, o índice está relacionado a 3,3% de pessoas. Vale destacar que, em parâmetros nacionais, somente 46,6% da população de 25 anos ou mais de idade estava concentrada nos níveis de instrução até o Ensino Fundamental completo ou equivalente em 2019 (PNAD Contínua).

Com o aparecimento da Pandemia de Covid-19 no ano de 2020, o mundo teve que se adaptar ao uso de novas tecnologias e, no campo da educação, tal situação não poderia estar aquém desse acontecimento global. Dessa forma, muitas tecnologias foram aperfeiçoadas para afetar de forma positiva as aulas, principalmente as do campo das linguagens.

---

<sup>4</sup> O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE se constitui no principal provedor de dados e informações do país, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal.

<sup>5</sup> A PNAD Contínua, visa produzir indicadores para acompanhar as flutuações trimestrais e a evolução, a médio e longo prazo, da força de trabalho e outras informações necessárias para o estudo e desenvolvimento socioeconômico do País.

O uso das tecnologias nas aulas não é uma tarefa de fácil execução, mas pode ser um facilitador entre a ação do planejamento e a aula em si, conforme mencionam Barbosa et. al. (2021), promovendo a afetividade com o educando, seja por meio da interação ou com o uso da ludicidade. O uso de tecnologias de fato potencializa o desenvolvimento pedagógico dos educandos, de acordo com Carvalho e Hienka (2017) e eles ainda acreditam que este uso dos recursos tecnológicos podem ser facilitadoras na mediação com a autonomia, interatividade e uma criticidade na investigação de soluções. Nesse sentido, é possível correlacionar trabalhos das sequências didáticas voltadas para o ensino Fundamental, interferindo de forma pontual em contextos como a coesão e coerências de textos e na produção textual, na visão de Araújo (2013). A aprendizagem dos alunos, seja na confecção ou na reescrita de alguma tarefa da produção textual.

Foi-se o tempo de uma escola que padroniza sua forma de abordar os conteúdos, com resultados já sabidos, que prefere não enxergar a sociedade em que vive, desperdiçando as capacidades e habilidades dos alunos que dela compreendem o mundo. Sendo assim, é a partir de autores como Moran (2015), que defende que tais textos podem ser direcionados para a tecnologia e a educação em diversos segmentos da Educação Básica.

### ***Elementos da Narrativa***

Para o 3º ano, são cobrados elementos que norteiam um texto narrativo condizente com os objetivos e habilidades desse nível e, para serem alcançados com êxito, deveriam conter itens textuais elaborados com os seguintes elementos: estrutura, coesão, coerência e uso correto da Língua Portuguesa, fatores que implicam diretamente na apresentação dos personagens, na ambientação do espaço onde ocorre a história, na composição das narrativas, na sequência lógica do enredo e no clímax da história, elementos que são alguns dos entraves observados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O uso de autores como Antunes (2005; 2010), Gancho (2006), Koch (2021), que contemplam a temática das narrativas e de seus elementos, cujo foco principal se baseia em explicar os tópicos exigidos na avaliação feita em secretarias municipais como a exemplo da cidade do Rio de Janeiro.

Para Naspolini (2009), a necessidade que versa sobre a importância de se avaliar textos no que diz respeito a suas categorias, tais elementos são observados na produção dos alunos e em que medida isso ocorre. Tal procedimento é feito com intuito de auxiliar os educandos em sua produção textual, de forma que seja observado em qual(is) critério(s) o aluno precisa de maior suporte, se é em relação ao conteúdo ou à forma dos textos produzidos.

Para Antunes (2005, p. 32), “escrever é uma atividade tematicamente orientada”, onde existe um plano de curso a seguir, um caminho a ser traçado e desenvolvido. Dessa forma, consideram-se o estudo de Gancho (2006), que faz uma abordagem muito clara sobre os elementos de uma narrativa e que se torna pano de fundo na composição para esta explicação, como mostra a fig. 1 e que mostra a essência desses elementos no decorrer de sua obra.

FIG. 1: Elementos da Narrativa



Elaborado pelos autores, com base no texto de Gancho (2006)

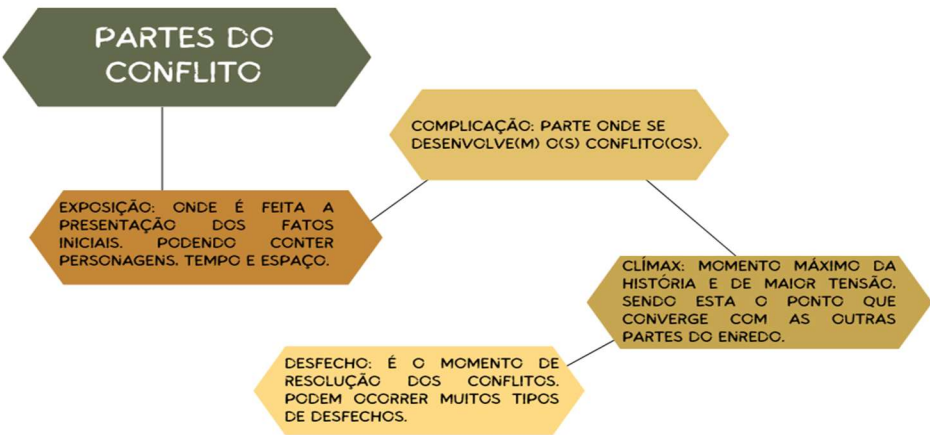
Segundo Cordeiro (2004), por meio dos gêneros textuais, coadunando seu uso ao das sequências didáticas, é possível intervir, de forma pontual, no processo de Fonte. Com isso, pode-se observar os pontos cruciais para existência de uma narrativa, e que eles se desdobram em outras categorias de apresentação, dependendo de sua tipologia, como novelas, contos, peças teatrais etc.; desempenhando, dessa forma, os elementos necessários para uma construção de escrita.

Para a autora, o enredo pode ser denominado por muitas nomenclaturas: “trama, ação, intriga ou história” (GANCHO, 2006, p. 29), sendo mais popular o enredo.

Ele compreende a estrutura da história e sua origem na ficção. É, então, de suma importância a sua credibilidade factual, causada pela ordem e sequência dos fatos que são motivados e geram outros fatos.

Para entender a ordenação desses fatos, é necessário que o professor compreenda que toda história possui mais que a estrutura textual incluída nas divisões com introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Perpassando pelo ponto do conflito, pode este ser de outras esferas como aqueles elementos relacionados a vivências culturais, aos preceitos de crença ou de ordem moralizante. Isto posto, as terminologias exposição, complicação, clímax e desfecho estão intimamente ligados ao conflito citado anteriormente, como mostra o fig. 2.

FIG. 2: Partes do Conflito de uma Narrativa



Fonte: Elaborado pelos autores, com base no texto de Gancho (2006)

É possível notar a importância do conflito para a estrutura da narrativa, o quanto que dependem dele outros elementos contidos na escrita e sua função conectiva, seja do início da narrativa ou em seu fim. Além do conflito que proporciona para a narrativa suas estruturas, uma delas é o personagem ou os personagens.

Seja o personagem ou a personagem, é por meio dele que o script ocorre, por este elemento é que a ação é provocada. Isso se relaciona com o fato de o personagem ser “[...] um ser que pertence à história e que, portanto, só existe como tal se participa efetivamente do enredo, isto é, se age ou fala”, (GANCHO, 2006, p 32). Determina-se, assim, a efetividade desse sujeito no desenrolar de uma narrativa e, caso este personagem não mude os caminhos do enredo, o mesmo pode ser desconsiderado da história. Nesse sentido, podem ser animais, pessoas ou até mesmo objetos e estes recebem dois tipos de classificação, quanto ao papel desenvolvido no enredo.

Para Gancho (2006), o protagonista se caracteriza no primeiro tipo com sua função relacionada ao enredo da história, podendo este ser herói ou anti-herói. O herói é um papel que possui especificidades “superiores às de um grupo”. Já o anti-herói, torna-se o protagonista que possui especificidades “iguais ou inferiores às de um grupo”, mas que, de algum modo, se encontra em posição de herói, mesmo que não seja qualificado para isso. As telenovelas são recheadas de exemplos de anti-heróis que, por vezes, chamam mais atenção do público do que os heróis.

Outra tipologia é a do antagonista, normalmente chamado de vilão. É por meio de sua existência que os embates ocorrem com o protagonista, seja na sua ação de divergência ou por intenção de criar barreiras. Em uma história, também podem aparecer personagens de outras ordens de importância, como os secundários, com participações pontuais ou menos impactantes ao enredo.

Dessa forma, o personagem bem caracterizado possui movimentos e especificidades que são trabalhadas ao longo do enredo, em um contexto no qual dizer que ele é bom ou mal, feliz ou tristonho são ações que não contemplam as potencialidades que sua função exige em uma narrativa.

Segundo Gancho (2006), o tempo da/na narrativa ganha alguns níveis de abordagem e é nesse caso que o enredo ocorre junto ao tempo imaginário, um tempo que só ocorre dentro da narrativa, que pode ser em um período que coincide com o período histórico. Isso ocorre, por exemplo, com as novelas de época, mesmo sendo escritas recentemente, têm seu enredo situado no passado.

Além disso, como acrescenta a autora, pode, ainda, existir o tempo cronológico, onde uma sequência natural de episódios acontece, diferente do tempo psicológico, que ocorre de acordo com a imaginação ou lembrança do narrador ou personagem.

Nesse sentido, o espaço tem a obrigação de localizar as atitudes dos personagens, criando, dessa forma, uma relação. É onde ocorrem as ações da narrativa, podendo ocorrer em mais espaços ou menos, dependendo do enredo e dos



acontecimentos da narrativa. É interessante pontuar que a nomenclatura espaço só contempla o espaço físico. “Quando se comunica sobre lugares que possuem ‘relação social, econômica’ ou ‘lugar’ psicológico, o termo empregado é ambiente” (GANCHO, 2006, p. 39).

Ao se caracterizar o ambiente, é necessário dizer quando se passa, as suas características físicas, elementos de ordem sociais, econômicas, morais e religiosas que fazem parte do contexto do ambiente. Gancho (2006) viabiliza essa compreensão sobre os narradores também, situando-os como não menos importantes, sendo o narrador o elemento-pilar da história.

Seja por meio do foco narrativo ou pelo ponto de vista este se refere ou ao narrador ou está relacionado com a narração. O narrador de terceira pessoa é aquele alheio aos fatos, o que provavelmente possui maior imparcialidade ao que ocorre. Assim, considera-se a importância do narrador de primeira pessoa ou narrador personagem, sendo um participante do enredo.

Grosso modo, considera-se que “coesão é uma das propriedades que fazem com que um conjunto de palavras funcione como um texto” (Antunes, 2010, p. 117), sendo esta um conjunto bem organizado e encadeado de frases e ideias. Ao conseguir estruturas um texto coeso, consequentemente será possível identificar a coerência na escrita. Para (Antunes, 2010, p. 118), “[a] íntima ligação da coesão com a coerência decorre do fato de ambas estarem a serviço do caráter semântico do texto, de sua relevância comunicativa e interacional”, promovendo, de certa forma, uma necessidade de atrelar um conceito ao outro. Isso vai ao encontro das palavras de Koch (2021), para quem a falta de sentido em palavras soltas, sem a coesão, resulta em nenhuma coerência.

Com tudo que foi especificado sobre os elementos da narrativa, se faz necessário entender o arcabouço de possibilidades dentro da escrita e do quanto elementos são utilizados para escrever os fatos ocorridos em um enredo. Torna-se necessário, portanto, analisar, seja por parte do conteúdo que o professor irá trabalhar em sala de aula, seja por meio das ações surgidas pelos alunos, que possam colaborar com um ensino crítico e reflexivo do que se escreve, como se escreve e para quem se escreve.



## Percurso Metodológico

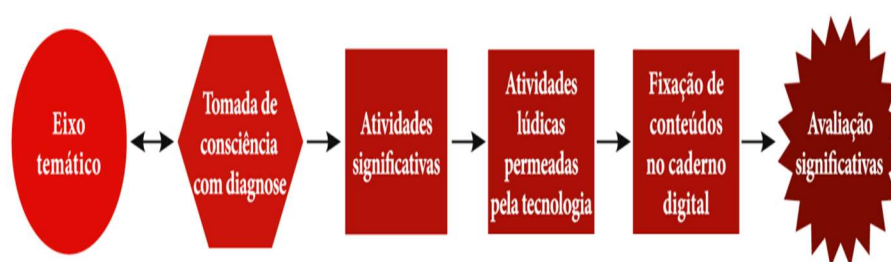
Foram pensadas estratégias que sistematizassem o percurso, criou-se uma Sequência Didática (SD), que contempla em seu bojo o uso de jogos analógicos e digitais, por meio de aulas destinadas aos professores que atuam no 3º ano do Ensino Fundamental dos Anos iniciais. Posteriormente, elaborou-se a formação para os professores que tiveram o interesse em relação ao tema abordado na SD e ela foi ministrada aos educadores.

109

Em uma última etapa, foram recebidas as avaliações dos professores quanto aos produtos criados para esse trabalho, obtendo-se os resultados por meio da resposta ao formulário eletrônico criado no *Google Forms*. Esse momento de avaliação se desdobra na análise de resultados e na conclusão desse estudo

Dessa forma, a sugestão didática na prática educacional foi a "sequência Didática (SD)", abreviação que aparecerá nos próximos pontos abordados, sendo também um termo que conduz o olhar para um sequenciamento de processos que se desdobra em etapas, ato que se coaduna com o planejamento que o professor deve ter e contempla um tema central, que possui metas a ser alcançadas e objetivos bem definidos. Com isso, a SD desenvolvida tem por estrutura o framework de Arantes (2019), desenvolvido a partir do fluxograma abaixo.

**FIG. 3:** Framework da Sequência Didática



Fonte: Arantes, (2022)

Considerando as seis etapas acima, a autora elaborou esse esquema para uma SD. Ele possui um cabeçalho para o preenchimento dos seguintes dados: “local da instituição onde ocorrerá a aplicação da SD; data de realização, autor que elaborou, e-mail e nome do revisor” (ARANTES, 2022). O estágio posterior está focado na opção do eixo temático e no assunto, que serão trabalhados na SD. A 1ª

etapa do framework, chamada de “tomada consciência”, refere-se a uma introdução ao tema e mostra o caminho a ser trabalhado pelo professor com a turma. Na 2ª etapa, é o momento de estabelecer as relações com os conteúdos, o que ainda não foi trabalhado, com o que já foi visto anteriormente pelo aluno.

A 3ª etapa visa propiciar ações lúdicas e motivadoras, onde indica-se o uso das Novas Tecnologias em sua estrutura, sempre criando alternativas analógicas, para que o professor possa continuar ministrando a SD, caso falte algum recurso tecnológico para aquele momento.

A etapa 4ª, contempla o desenvolvimento das habilidades relacionadas com a aprendizagem significativa e a fixação dos assuntos estudados. Aqui o professor pode revisar as habilidades e os objetivos para o dia da SD, de forma que o aluno consiga recordar a aula, mas com muita leveza.

A 5ª etapa é focada na avaliação dos educandos, proporcionando uma autoavaliação do processo e ampliando sua autoestima e motivação (ARANTES, 2019), elementos que devem permear a SD, de forma que o aluno consiga refletir sua caminhada, com os avanços e retrocessos, sem deixar de ser um estimulante para as próximas aulas.

Nesse contexto, de pensar as etapas da aprendizagem, o carro chefe se baseia na aprendizagem significativa, um processo cognitivo que seja relevante para o aluno, Ausubel et al. (1980) afirmam, sobre a aprendizagem significativa, que o que mais tem significância é o que os sujeitos já conhecem e, a partir desse início de abordagem, todos os outros conhecimentos devem emanar deste ponto inicial.

Todo esse procedimento se replica em três aulas contendo cinco etapas cada aula, nas quais o professor deve ter por base o eixo temático e o conteúdo que serão trabalhados com os alunos.

Posteriormente, elaborou-se a formação para os professores que tiveram o interesse em relação ao tema abordado na SD e ela foi ministrada aos educadores. Em uma última etapa, foram recebidas as avaliações dos professores quanto aos

produtos criados para esse trabalho, obtendo-se os resultados por meio da resposta ao formulário eletrônico criado no *Google forms*.

É importante assinalar que, para a criação da formação para os professores, foram propostos espaços educacionais de forma virtual, pois, durante este primeiro semestre de 2022, o país ainda estava em um estágio de abertura dos locais públicos e privados, com algumas restrições de uso de máscara e de apresentação da carteira de vacinação como comprovação sanitária. Optou-se, então, por promover o curso para os professores de forma remota.

Desse modo, 39 pessoas se inscreveram para participar do Curso de Capacitação Pedagógica, descartam-se duas inscrições, pois estas foram feitas em duplicata. Atingiu-se o total de 37 inscrições, com professores das redes pública e privada de ensino do município do Rio de Janeiro. Apesar de o curso ter foco no Ciclo de Alfabetização (Anos Iniciais do Ensino Fundamental), foram feitas inscrições de professores que atuavam nos diversos segmentos da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, e Ensino Médio.

Entre os sujeitos mencionados, houve uma diversidade de professores(as) com experiências em anos de atuação no magistério, que variava em:

Até 1 ano.

De 2 a 5 anos.

De 6 a 10 anos.

De 11 a 15 anos.

De 16 a 20 anos.

Acima de 20 anos.

**FIG. 4:** Professores com tempo de serviço no magistério inscritos



Fonte: Elaborado pelos autores, com base no texto de Gancho (2006)

Com isso, dos 37 inscrito, podemos observar que somente apenas 8,1% teria até 1 ano de exercício do magistério e que, de 2 anos até 10 anos de atuação, somavam o equivalente a 32,4% de professores. Além disso, a maioria dos cursistas se encontra na categoria dos profissionais que atuam a mais de 11 anos no magistério, englobando o total de 59.4% das inscrições.

Indica-se, também, como dado importante, o interesse e a importância dada por profissionais que se formaram há mais tempo, seja com a temática da alfabetização (como consta no título da formação), seja com o uso de Novas Tecnologias Digitais no ambiente escolar, havendo tais demandas sido voltadas para o 1º segmento do Ensino Fundamental. Mostrou-se, assim, a aderência ao tema suscitado pela formação, dialogando com a atual necessidade de o professor juntar a sua ação pedagógica com o uso das Novas Tecnologias Digitais.

Isto posto, a formação foi feita contemplando cinco dias, abordando os conteúdos apresentados na ementa disponibilizada aos cursistas, o tema da capacitação foi: Da Palavra ao Texto: A Construção da Escrita Mediada Pelas Tecnologias Digitais. Objetivou-se traçar um caminho teórico e prático em relação à construção da escrita, contemplando pontos como: história da escrita, sistemas de processamento lexical, abordagem de alguns métodos de alfabetização (definição de conceitos) que foram abordados.

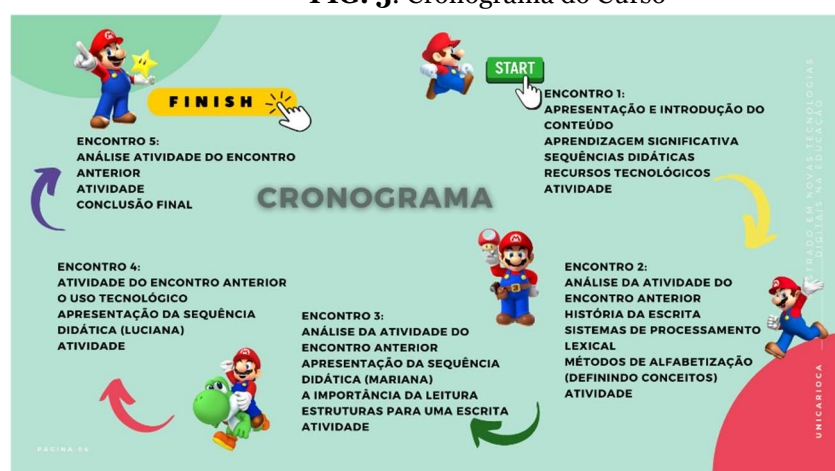
Logo, pretendeu-se contemplar a escrita de forma mais abrangente, por meio de sequências didáticas, atuando junto aos professores do Ciclo de Alfabetização, que compreende o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental (1º segmento). Concebeu-se, nesta pesquisa, uma alfabetização na perspectiva do letramento. Nesse sentido, além da aquisição do sistema de escrita, é necessária a prática de vivências culturais diversas, dando ênfase ao protagonismo do aluno que pertence à geração atual: Alpha. Os encontros aconteceram nas quintas-feiras das 19h às 21h, de forma virtual.

Para isso, foram criadas duas formas de comunicação com os cursistas. A primeira delas foi um grupo dentro do app do *WhatsApp*, no qual os alunos recebiam lembretes e informes. A outra plataforma de comunicação foi feita pelo

Google sala de aula, onde foram alocadas as ementas, os conteúdos programáticos, os *links* de sugestão, as aulas em *slides* e as atividades propostas para cada dia de formação,

Com tal movimento, foi possível socializar as informações para a formação vigente daquele dia e programar as outras atividades propostas até o fim da formação, alocando os materiais e os *links* de cada dia da capacitação, como demonstra um dos *slides* alocados nessa plataforma do Google, conforme demonstrado na fig. 5.

FIG. 5: Cronograma do Curso



Fonte: Elaborado pelos autores no Canva

## Resultados

Os resultados aqui apresentados são extensivos aos materiais produzidos. Logo, com intuito de avaliar a sequência didática e o e-book, foram avaliados por educadores que atuam nesse segmento. Essa avaliação foi feita por meio de um formulário eletrônico, no qual os professores puderam concordar com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), cuja participação dos sujeitos é caracterizada por ser voluntária e anônima, informando da confidencialidade das respostas e que a análise dos resultados será considerada em grupo de respostas.

Foram realizadas 18 perguntas, e 16 delas tiveram a tipologia baseada na Escala *Likert*<sup>6</sup>, sendo que outras 2 perguntas foram feitas com modelo de resposta

6 “As escalas de atitudes como a *Likert* são amplamente utilizadas, principalmente nas questões de preferências, gostos e percepções. Conhecida como uma escala caracterizada como simples e de fácil entendimento, tem uma recorrência grande nos estudos da área”, (Feijó, 2020, p.30).

aberta, especificamente no que diz respeito às perguntas de Nº 7 e de Nº 18, para que os avaliadores pudessem detalhar melhor suas impressões. Com isso, foram alocadas, neste trabalho, as 18 perguntas formuladas, obtiveram-se 31 respostas, no prazo de três semanas, após a divulgação entre os pares. Tais respostas serão analisadas com o uso de gráficos em modelo “pizza” e por meio de uma perspectiva qualitativa.

Dentro das respostas apresentadas, selecionaram-se alguns dos gráficos, no universo de 16 possíveis, retirados diretamente da plataforma do Google formulários. Estes foram selecionados, devido a sua amplitude de resposta e principalmente dos resultados observados por meio das respostas.

Isto posto, solicitou-se aos colegas que analisassem as duas etapas dos produtos educacionais produzidos nesta dissertação (sequência didática e o e-book) para que respondessem sobre seu conteúdo, seu efeito estético, sua aplicabilidade e sua consonância entre os materiais e a proposta do estudo como mostra a fig.6 a ilustração interna do *e-book*, que visa entender como as tecnologias digitais podem favorecer o desenvolvimento de repertório textual, em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, com o uso de sequências didáticas e de tecnologias digitais.

FIG. 6: *E-book* criado na plataforma do Canva.



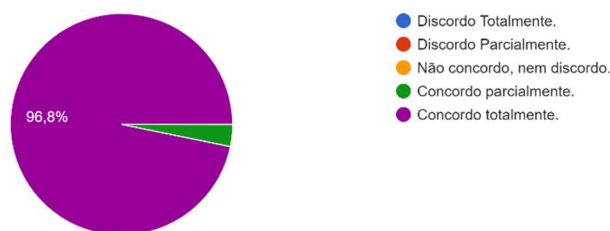
Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Para isso, foi adicionado, ao formulário, o *link* que direcionava o educador para esses materiais, diretamente no corpo do formulário, como facilitador ao acesso para os professores/avaliadores.

É preciso mencionar que o primeiro tema a ser analisado foi a sequência didática, na qual foram efetuadas sete perguntas, seis com características da escala *Likert* e uma aberta. O resultado da 1ª pergunta encontra-se na fig. 7.

FIG. 7: Adequabilidade entre conteúdo e sequência didática

1- Houve adequabilidade entre o conteúdo com os objetivos propostos na Sequência Didática?  
31 respostas

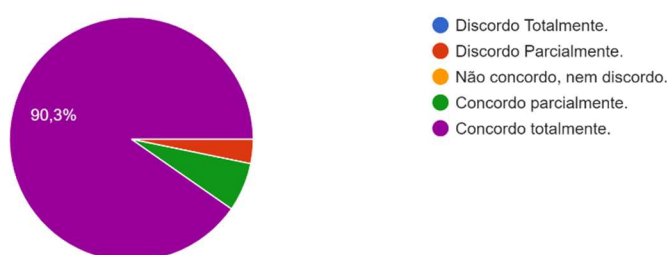


Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Nesse contexto, somente 3,2% das respostas equivalem ao termo concordo parcialmente e 96,8% dos educadores disseram que concordam totalmente, no que versa sobre a adequabilidade entre os conteúdos abordados e trazidos para a SD, com os objetivos na sequência didática. Na fig. 8, que aborda a temática sobre os jogos digitais e analógicos, pode-se observar:

FIG. 8: Jogos digitais e analógicos

2- Concordo com os objetivos dos jogos digitais e analógicos.  
31 respostas



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

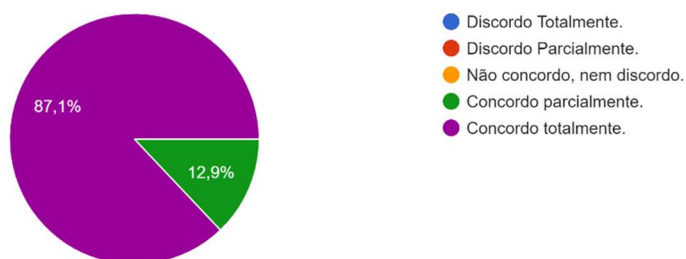
Os objetivos abordados na SD demonstram que foram alcançados, visto que, no âmbito das respostas dos professores, 96,8% responderam entre concordo totalmente e concordo parcialmente. Observa-se que ficou claro para o professor os caminhos indicados pelos objetivos e que podem ser alcançados por meio dos jogos e de sua estruturação.



Junto desse caminho, o tempo pensado na execução da SD, relacionado à pergunta Nº 3, também contemplou totalmente 93,5% dos respondentes e, para 6,5% destes, contemplou parcialmente. Não houve nenhuma variante abaixo dessas respostas. Na fig. 9, que aborda especificamente a aprendizagem significativa e sua ação mais pontual na 4ª etapa da sequência didática, pôde-se observar que:

FIG. 9: Recursos tecnológicos utilizados na 4ª etapa

4- Os Recursos Tecnológicos utilizados principalmente na 4ª etapa, contribuíram para uma aprendizagem significativa.  
31 respostas



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

A quarta etapa da SD, que foi destinada ao contexto de aprender a aprender e fazer uso de atividades que fixam este conteúdo, 87,1% dos avaliadores concordam totalmente com a tecnologia utilizada e o seu potencial de fixação e dinamismo no contexto dessa etapa, sendo que os outros 12,9% concordam parcialmente sobre a eficácia dessa abordagem tecnológica destinada à essa etapa.

No que diz respeito à reflexão do processo de avaliação pontuado pela pergunta Nº 5 e sobre as atividades trabalhadas e seu potencial de estimulação do processo criativo de construção da escrita narrativa, que foi a pergunta Nº 6, as respostas foram unânimes em concluir que 100% dos educadores consideram que a sequência didática alcançou plenamente estes objetivos.

Ainda sobre a etapa da Sequência Didática, quando perguntado, na questão Nº 7, se “[a]s Sequências Didáticas estimulam o protagonismo do aluno em sala de aula? Em que medida isso ocorre?”, todas as 31 respostas afirmam que a Sequência Didática teve em seu bojo a promoção do protagonismo. Dessa forma, serão trazidas aqui algumas colocações dos respondentes para serem ilustradas

com as respostas de características aberta e para considerar outras possibilidades observadas pelos educadores.

Tiveram aparição falas como: “Sim, pois há uma cadência dos saberes que o aluno já possui com aquelas aprendizagens que estão em desenvolvimento” (Pessoa 4). Observa-se, assim, a fluidez da Sequência Didática, de forma que nas etapas que vão se seguindo, e percebe-se o encadeamento das ideias e reflexões desenvolvidas pelo aluno e o quanto isso direciona ao protagonismo deles.

Outra resposta que enfatiza o protagonismo diz: “Sim, a sequência elaborada ajuda muito na promoção do protagonismo em sala de aula. O aluno pensa mais sobre o que ele irá criar no seu texto” (Pessoa 9), e entende-se que esta resposta fomenta o movimento causado por este protagonismo, baseado na criticidade do aluno e nas suas escolhas para a criação das narrativas.

A “Pessoa 11” não só concorda com este movimento protagonista da SD, como também o analisa: “Faz muita diferença um trabalho que coloque o aluno no centro do processo, então usar o protagonismo como suporte faz toda a diferença” Assim, a Pessoa 11 reflete sobre o protagonismo como pano de fundo do fazer pedagógico, demonstrando possíveis transformações que ele possa promover dentro do espaço escolar.

Outra fala se relaciona à potencialidade do protagonismo: “Contribui para que se sintam como parte integrante e importante no processo ensino aprendizagem” (Pessoa 17), em que os alunos exercem tanto esse protagonismo, na análise do (a) avaliador (a), que ele é como um órgão, essencial para o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo a “Pessoa 19”, as atividades da SD também “envolvem o protagonismo do aluno, considera a coletividade e, às vezes, a individualidade como um ponto importante para a construção do conhecimento”, sendo interessante perceber que este educador pontuou as atividades individuais, como parte do protagonismo, pois, em sua percepção de sala de aula, quando o aluno reflete em grupo tem grande importância, mas também se faz necessário momentos em que o aluno construa sua própria reflexão, de modo individual.

Por outro lado, a “Pessoa 20” afirma ser um caminho: “Sim, pois as atividades foram desenvolvidas com a colaboração da turma e leva em consideração algumas escolhas feitas pelos estudantes”, o que se converge em possibilitar aos educandos esses caminhos por meio das atividades. Pode-se observar, também, na opinião da “Pessoa 23”, que “Sim, pois incentiva o aluno a ser criativo, se expressar e buscar soluções em equipe”

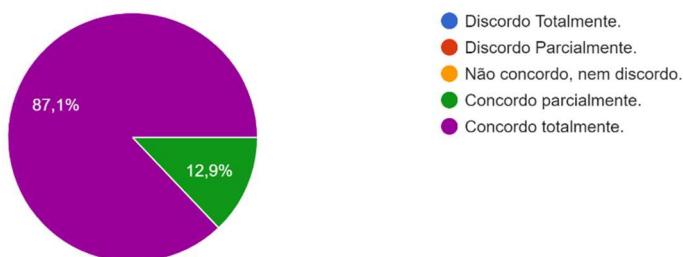
A “Pessoa 25” afirmou: “Sim, estimular e incentivar o protagonismo dos alunos na escola é essencial para que estes sujeitos possam ampliar as suas escritas” e a “Pessoa 27” analisa que “Sim, à medida que o aluno vai avançando no conteúdo abordado ele consegue perceber os detalhes de cada parte do texto, e isso o ajuda na própria escrita”. Ambas apontam para a ampliação e percepção da escrita que pode se basear pela estrutura, repertório e outros elementos.

O segundo tema a ser analisado foi o e-book, no qual foram feitas cinco perguntas, todas no modelo da escala *Likert*. O resultado da primeira pergunta dessa temática foi de 100% no quesito de: concordo com adequabilidade entre a linguagem da Sequência Didática com a abordagem do e-book.

Na fig. 10, que aborda especificamente sobre a colaboração na construção do e-book de profissionais de outras áreas com a Tecnologia, a Educação e o campo de Designer. Nesse sentido, pôde-se observar que:

FIG. 10: Presença de Profissionais de Outras Áreas

9- É Notória a presença colaborativa de profissionais da área de Tecnologia, Educação e Design na construção do e-book.  
31 respostas



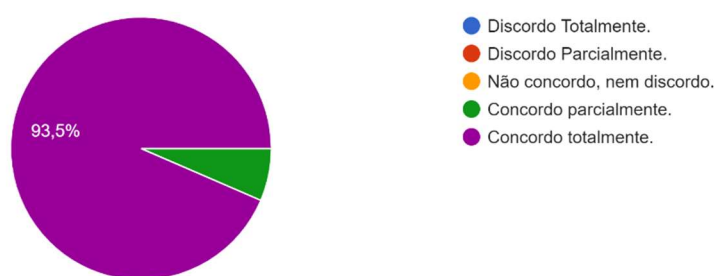
Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Para os educadores, é sensível aos olhos que tais contribuições na estruturação e na construção do e-book, de forma que 87,1% disseram concordar totalmente com essa contribuição, sendo que 12,9% opinaram por concordar parcialmente.

Na pergunta referente à facilidade que o e-book poderia gerar, para a execução do passo a passo da SD, foram obtidos 93,5% de respostas condizentes ao concordo plenamente e mais 6,5% respostas informando que concordam parcialmente com essa afirmativa. Na fig. 11, que aborda a temática do e-book, juntamente com sua leitura estética, executada pelo designer, pode-se observar que:

FIG. 11: Sobre o designer e a temática do *e-book*

12- A temática estética e de design abordada no e-book contempla o título do mesmo.  
31 respostas



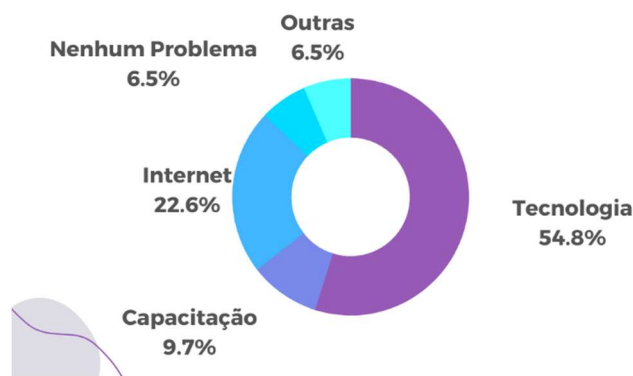
Fonte: Arquivo pessoal dos autores

No que expõe a abordagem das narrativas textuais, destinadas aos alunos do 3º ano o Ensino Fundamental, que é apresentada no e-book, foi possível obter 93,5% dos resultados com a afirmação de concordo totalmente e mais 6,5% com concordo parcialmente, desse modo, a importância estética utilizada no material produzido.

O terceiro e último tema a ser analisado foi o website, no qual foram feitas seis perguntas, cinco no modelo da escala *Likert* e uma pergunta final, com formato de resposta aberta, que envolve todos os componentes produzidos para esta dissertação.

Na última pergunta, que também é a segunda com resposta aberta, foi perguntado aos professores: “Na sua opinião, quais fatores podem atrapalhar o uso dos recursos aqui apresentados (Sequência Didática e e-book)?”. Devido aos argumentos apresentados, optou-se por apresentar as respostas na modalidade de gráfico modelo “rosca”, para ilustrar melhor as impressões dos educadores e suas falas. Por conseguinte, na fig. 13, podem-se observar as diversas categorias criadas por meio das respostas dos educadores/avaliadores.

FIG. 12: Opinião dos Educadores



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, com base nas respostas dos educadores

120

Devido à categoria de resposta aberta, optou-se por agrupar as respostas em cinco categorias como: Tecnologia, Internet, Capacitações, Nenhum Problema e Outros. Por meio da análise feita pelos educadores, levou-se em consideração sua expertise na atuação de sala de aula.

Com isso, temos a falta da Tecnologia com 54,8% das respostas, tornando-se o fator mais citado pelos educadores. Seja por meio dos equipamentos como computadores, projetores ou outros, que garantam a visualização dos materiais avaliados nesse trabalho ou por causa dos equipamentos obsoletos e sem manutenção que se encontram nas escolas, criando uma incompatibilidade de tecnologias.

Outro fator informado pelos educadores foi a Internet, com 22,6% dos educadores citando tal artefato tecnológico digital. Alguns relatam sobre sua inexistência na escola, outros abordam a instabilidade que atrapalha o seu funcionamento.

Os educadores também citaram as Capacitações com 9,7% de apontamentos, informando que alguns profissionais podem se sentir inseguros em seu uso, por não possuírem “habilidades” para utilizarem tais tecnologias.

Também houve pessoas que disseram não encontrar “Nenhum Problema” em fazer uso dos materiais apresentados (6,5%). Outra categoria foi considerada com outros, com 6,5%, pois não responderam de forma direta ao questionamento da pergunta de Nº 18, de forma que desviaram suas análises para avaliar o *e-book*.

## Conclusão

A criação das sequências didáticas com o uso de ferramentas tecnológicas para uso dos professores foi pensada a partir de um percurso metodológico no qual se estruturou a SD, pensando em tudo que já se havia estudado até este ponto, com temas que fossem do interesse dos alunos e que dialogassem com o conteúdo e objetivos propostos pela atividade em questão.

Foi possível notar a aderência da pesquisa, devido à procura na formação que foi feita, atingindo, dessa forma, o outro objetivo de planejar e executar a formação para professores, cujo conteúdo versa sobre a escrita de textos narrativos e o uso das tecnologias Digitais, trazendo para os professores que participaram da formação, novos olhares sobre o que poder ser tecnológico e como é possível empregar essa tecnologia em sala de aula.

Outro ponto importante da formação e constatado pelo grupo, foi a flexibilização dos recursos propostos no framework e disponibilizados na sequência didática, que viabilizam aos professores colocarem em prática a sequência didática mesmo que não se possuía naquele momento o recurso tecnológico. Promovendo novas estratégias que dialogam com uma flexibilização do próprio currículo.

Como último objetivo alcançado, buscou-se avaliar a sequência didática e o *e-book* junto aos professores, verificando-se, em um primeiro ponto, a necessidade de trabalhar o repertório de narrativas textuais voltadas para o 3º ano do ensino fundamental, não só motivada pelas avaliações que os estudantes possam enfrentar, mas para dar arcabouço pedagógico aos alunos desse segmento, afinal, são habilidades que serão levadas para vida dos estudantes.

A partir de tal iniciativa, buscou-se alavancar outras potencialidades que se encontram ao eixo principal, que é a escrita narrativa em Língua Portuguesa, considerando habilidades como a autonomia, a criatividade, a escrita coletiva e a tomada de decisões, trazendo o aluno para o centro do processo, indicando que ele pode e deve produzir as suas próprias narrativas.

Destarte, o uso tecnológico que liga todo esse processo também é indicado como um fator positivo para expandir o repertório textual de narrativas, por meio do

uso de ferramentas que se tornam aliadas na trajetória desse percurso e que, ao posicioná-las de forma correta, seja com jogos, com atividades que envolvam a opinião do educando, com a contribuição desses sujeitos, almeja-se trazer mais ludicidade e dinamismo, tornando-se crucial para culminar em uma aprendizagem significativa.

Compreende-se que os alunos vivem em uma época em que é preciso refletir sobre a práxis e, como Paulo Freire ressalta sobre ela, “a práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão” (FREIRE, 2011, p. 222). É essa ação sobre a escrita de textos e sua reflexão em possibilidades que este trabalho propõe, de criar possibilidades de novas narrativas serem contadas pelos alunos.

Considera-se, ainda, que são esses mesmos educadores que trazem à baila outras necessidades e entraves que podem impedir parcialmente que as atividades aqui propostas sejam colocadas em prática. Para isso, todas as aulas da sequência didática vêm agregadas com anexos que substituem a parte tecnológica e que podem ser impressos, tornando-se o entrave maior o planejamento em tempo para a execução das tarefas sugeridas, portanto. Dessa forma, criando possibilidades de as ações serem feitas, é preciso que haja planejamento em tempo hábil.

Diante de tais considerações, é possível verificar que as narrativas escritas por alunos, fazendo uso de sequências didáticas que amarram as proposições e fazem uso de tecnologias provocadoras e reflexivas, favorecem o desenvolvimento de repertórios textuais narrativos da Língua Portuguesa. Amplia-se, dessa forma, a função da escola em formar cidadãos providos de criatividade, autonomia e protagonismo de suas próprias narrativas.

## **Referências**

ANTUNES, I. C. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

ANTUNES, I. C.. *Análise de Textos: Fundamentos e Práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.

ARANTES, S. *Reforço escolar em sociedades civis em prol da alfabetização: interface entre sequências didáticas e ferramentas digitais*. 2019. Dissertação



(Mestrado Profissional em Novas Tecnologias) – Centro Universitário UNICARIOCA, Rio de Janeiro, 2019.

ARANTES, S. *Sequência Didática Fundamentada na Aprendizagem Significativa como Facilitadora no Processo de Alfabetização e Letramento Mediadas pelas Novas Tecnologias Digitais*. Curitiba: Appris, 2022.

ARAÚJO, D. L. O que é (e como faz) sequência didática? *Revista de Linguística do Departamento de Letras Vernáculas da UFC*, v. 3, n. 1, 2013.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana Ltda., 1980.

BARBOSA, F. D. D., Mariano, E. de F., & Sousa, J. M. de. (2021). Tecnologia e Educação: perspectivas e desafios para a ação docente. *Conjecturas*, 21(2), 38–60. Disponível em: <http://www.conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/91>. Acessado em 22 de jan. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC/SEB, 2017.

CARVALHO, L. S.; HIENKA, V. Formação de professores em consonância com as novas tecnologias. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, v. 8, n. 21, 2017.

CORDEIRO, G. S. et. al. Trabalhando com sequências didáticas: uma proposta de ensino e de análise de narrativas de aventuras de viagens. *Calidoscópio*, v. 2, n. 1, p. 29–42, 2004.

FEIJÓ, A. M. O uso das escalas likert nas pesquisas de contabilidade. *RGO - Revista Gestão Organizacional*, Chapecó, v. 13, n. 1, p. 27-41, jan./abr. 2020.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GANCHÓ, C. V. *Como Analisar Narrativas*. 9 ed. São Paulo: Ática, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acessado em 22 de jan. de 2023.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2021.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: MORAN, J. M. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Coleção Mídias Contemporâneas, 2015.

NASPOLINI, A. T. *Tijolo por tijolo: prática de ensino de língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2009.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS. (PNAD Contínua). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro: IBGE, 2019.