



Revista EaD &

tecnologias digitais na educação

Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: das concepções até a utilização de sequências didáticas

Kaique Julião Souza (UFRB)

kaiquejuliao31@gmail.com

Ednei Nunes de Oliveira (UFRB)

edneioliveira@ufrb.edu.br

Resumo: *A qualificação e o desempenho pedagógico do professor são importantes para que o ensino contribua para a formação do aluno como um cidadão ativo na sociedade. Nesse sentido, as sequências didáticas formam um conjunto de atividades que favorecem o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos previstos no planejamento das aulas. Diante disso, este trabalho analisa algumas sequências didáticas desenvolvidas para o processo de ensino da Língua Portuguesa. Para tanto, parte de concepções de língua e linguagem, passando por teorias clássicas de aprendizagem até chegar às contemporâneas. Trata-se de um estudo bibliográfico realizado por meio da coleta e análise de dados, tais como em livros, artigos acadêmicos, teses, dissertações entre outras publicações. A dos resultados da pesquisa, o trabalho demonstra uma diversidade de conhecimentos necessários ao professor de língua portuguesa, dos clássicos aos contemporâneos, que podem fazer com que o ensino funcione de forma mais eficaz.*

Palavras-chave: *Língua portuguesa. Ensino-aprendizagem. Sequência didática.*

Abstract: *The teacher's qualifications and pedagogical performance are important so that teaching contributes to the formation of the student as an active citizen in society. In this sense, didactic sequences form a set of activities that favor the teaching-learning process of content foreseen in class planning. Given this, this work analyzes some didactic sequences developed for the Portuguese language teaching process. To do so, it starts from conceptions of language and language, going through classical learning theories until reaching contemporary ones. This is a bibliographic study carried out through the collection and*

analysis of data, such as books, academic articles, theses, dissertations and other publications. In terms of research results, the work demonstrates a diversity of knowledge necessary for Portuguese language teachers, from classics to contemporary ones, which can make teaching work more effectively.

Keywords: Portuguese language. Teaching-learning. Following teaching.

1. Introdução

Iniciamos esse texto refletindo sobre a fala do mestre Paulo Freire ao dizer que

A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. (FREIRE, 2000, p. 26)

Por essa afirmação, o mestre afirma que se projetam sonhos acerca de uma verdadeira democratização do ensino. Uma educação inovadora nas modalidades didáticas, regulamentadas por um eixo científico de qualquer área do conhecimento, além de se pautar numa perspectiva singular a interdisciplinaridade, também deve estar pontuada nas questões específicas do saber presente em cada aluno e em cada disciplina. Saber esse que é (ou deveria ser) potencializado nas salas de aula, explorando os objetos de aprendizagem por meio de métodos ativos e autônomos. Trouxemos essa reflexão de Freire, pois é nesses pressupostos que dissertaremos no decorrer desse estudo.

De maneira geral, esse trabalho tem como objetivo refletir sobre diversas conceitualidades, modelos e concepções do ensino-aprendizagem, sobretudo do ensino de língua. Trata-se de um estudo qualitativo, realizado por meio de pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2008), é construída com base em produções já publicadas em teses, dissertações, artigos etc.

Nessa produção, foram abordados temas como concepções de língua e linguagem e suas raízes educacionais originadas na linguística, o ensino de Língua Portuguesa (LP) e os conceitos introdutórios sobre o funcionamento das sequências didáticas como parte de metodologias ativas.

Este texto enfatiza a importância do planejamento curricular na educação, com ênfase nas relações sociais e históricas entre professor e estudante na promoção de autonomia e pensamento crítico. Ele também explora teorias de aprendizagem, como o behaviorismo e construtivismo, destacando seu papel na prática educacional. Aborda o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para enriquecer o ambiente de aprendizagem e transformar o papel do professor em um mediador, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, ressalta a necessidade de adaptar os recursos educacionais à realidade da escola, abordando técnicas como o uso de sequências didáticas para um ensino versátil, (a)didático e com resultados significativos.

2. Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa

O processo de formação de professores das áreas de Letras requer um conhecimento preciso sobre o funcionamento histórico-crítico da língua, linguagem e suas vas-

tas teorias. Os ramos linguísticos disponíveis na licenciatura são amplos, pois geram uma operacionalidade sobre a construção didática que será transitiva nas redes de ensino básico e superior. Nesse sentido, as aulas de Língua Portuguesa têm como objetivo ‘ir além’ da gramaticalidade normativa e/ou descritiva. Para essa discussão, é necessário voltarmos à historiografia da LP, assim como a ascendência dos estudos linguísticos, consecutivamente. Apesar de ser um assunto que deva ter uma extensão ampla, focaremos no ensino de língua materna característico à educação básica, identificado nas matrizes curriculares.

2.1. Língua e linguagem

Em Curso de Linguística Geral (2006), Saussure debruça-se sobre o objeto que a ciência da linguística analisa, a língua, definindo-a como um sistema de signos, sendo que ela é vista com uma imagem acústica com visual constante. Ainda nessa perspectiva, Pieroni (2010) reforça que não se pode confundir a língua com a linguagem, uma vez que a linguagem é expressa por um meio de comunicação baseado em signos específicos graficamente, gestualmente, simbolicamente etc. A linguagem é, portanto, um elemento constitutivo da língua (materna ou adicional) e que pode ser subdivida em três concepções, sendo elas: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e processo de interação (GONÇALVES, 2014; KAODOINSKI, 2015).

A linguagem como expressão do pensamento pode ser definida a partir dos preceitos linguísticos individuais, onde a emissão da mensagem precisa estar organizada e baseada em normas. É possível identificar a dualidade com a gramática normativa, tendo em vista que a mesma apresenta um conjunto de regras para oralidade e escrita, impulsionando o indivíduo a dominar um tipo característico da língua (PIERONI, 2010). Ainda assim, existe uma grande discussão entre teóricos sobre o ensino de uma linguagem gramatical recheada de prescrições, uma vez que existem variedades linguísticas. Essa discussão, mesmo não debatida diretamente, está presente na história da LP desde os seus primórdios, quando a gramática passou a ser redigida para todos os falantes da alta classe e depois para os não privilegiados. Aqueles que não dominassem o português “correto” eram denominados como “bárbaros” e banidos do sistema escolar, fomentando um estigma contra os desfavorecidos (BASTOS e CASAGRANDE, 2021; DUARTE, 2014).

A segunda concepção da linguagem pode ser entendida a partir do isolamento da língua, ou seja, fora do uso em determinados contextos. Em outras palavras, o falante transmite uma mensagem e, a partir disso, estuda o sistema interno dos vocábulos emitidos e as normas utilizadas (GONÇALVES, 2014). Dessa maneira, o falante aborda uma informação da forma como deseja emití-la. Para isso, é indispensável a aplicação de um código intermediado por dispositivos adequados e captado por um receptor que fará a decodificação e subsidiará o informe (KAODOINSKI, 2015). Essa característica da linguagem tomou uma forte proporção no Brasil e nas estruturas de ensino escolar, na época em que houve uma ascensão macroeconômica decorrente do processo de industrialização, valorizando uma comunicação dinâmica e democratização do acesso à escola. Esse quadro fez com que fossem contratados “professores sem formação em linguística; aumento do número de alunos; diferentes níveis de desempenho linguístico desses alunos” (BASTOS e CASAGRANDE, 2021, p. 41).

A última concepção da linguagem não é retratada como elemento comunicacional, e sim interacional. Os seres humanos são sujeitos conscientes e utilizam da intera-

ção para exprimir discursos por meio de signos. Consecutivamente, é necessário que haja uma sincronia entre os sujeitos com intuito de fomentar diálogos (BAKHTIN, 2006). A linguagem como interação destitui uma visão involuntária sobre os estudos da língua e passa a ter um novo conceito por meio da interatividade como ato social, defendido por Koch (2015) como análise da conversação. Segundo a autora, a análise da conversação tem como objeto de estudo a interação, obtendo um caráter dinâmico e firme, complementado pela realidade social e o uso da língua na fala e na escrita.

Numa perspectiva abrangente, a fala tem variáveis imprescindíveis para maximização de seu estudo, por exemplo, os aspectos oratórios dependem do evento, a preparação do evento, quem são os agentes participantes (sexo, idade, localidade) dentre outros (FAVERO; ANDRADE e AQUINO, 2000). Concomitantemente, a transitividade interacional na escrita é atribuída ao falante sistematicamente, interceptada por meios discursivos construídos pela semântica, pela morfossintaxe, além da coesão e coerência presentes no texto. Nas subáreas, encontram-se os marcadores verbais que têm como função estruturar, distribuir e organizar o período sintaticamente. É nesses marcadores que está presente “uma variada gama de partículas, palavras, sintagmas, expressões estereotipadas e orações de diversos tipos” (FÁVERO; ANDRADE e AQUINO, 2000, p. 45).

2.2 O professor de Língua Portuguesa e algumas práticas

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a tríade educacional que compõe o núcleo de aprendizagem sobre língua portuguesa é o docente, os conhecimentos discursivos-textuais e o educador, juntamente com a gestão escolar. A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), no artigo 13, dispõe de forma pontual sobre as atribuições do professor. Nesse sentido, os desafios encontrados na sala de aula são múltiplos, uma vez que as práticas reflexivas e a defasagem de elementos instrumentais vão sendo sucateados no ensino, desesperando ainda mais esses profissionais. Nessa perspectiva, como o professor pode criar mecanismos para quebrar a barreira de um ensino tradicional da língua?

Primeiramente, partindo de (FREIRE, 1991, p. 58), "Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática". Nesse sentido, o professor deve conscientizar-se que é um ser humano e, como tal, é um profissional inacabado, ou seja, está em constante aprendizado sobre o mundo e as individualidades dos mundos presentes na sala de aula (FREIRE, 2000). E para que as potencialidades dos estudantes sejam solidificadas, é necessária a busca de uma rigorosidade metódico-científica que os tornem críticos acerca da realidade exterior à escola, ensinando a leitura e interpretação textual do mundo, precedida ao da palavra (FREIRE, 2009). Apesar de um planejamento antecipado e recheado de instrucionalidade, nem sempre as aulas terão uma animosidade positiva, uma vez que os alunos podem apresentar desânimos e inconsistências, possibilitando ao docente abandonar uma visão de aula diferenciada e crítico-construtivista (HOOKS, 2013).

O professor de Língua Portuguesa encontra-se diante de estudos relacionados à oralidade, leitura e escrita encontradas em um contexto gramatical. Assim, embora muitos acreditem que seja aceitável falar de qualquer maneira, é tarefa do professor, no ensino da língua portuguesa, observar como os alunos se comunicam em suas interações diárias, seja online em redes sociais, chats ou pessoalmente. Durante as aulas, é

fundamental discutir a diferença entre fala informal e formal, promover o interesse pelos aspectos linguísticos, abordar teorias reconhecidas sobre a fala e incentivar o uso de métodos de transcrição para entender melhor as conversas. Também é importante ensinar o uso de conectores para evitar repetições de palavras (ANTUNES, 2003; GALVÃO e AZEVEDO, 2015).

Contrariamente aos locus anteriores, leva-se em consideração que a representação gráfica apresenta distinções no espaço-tempo, um exemplo disso são documentos, cartas, jornais (BRITTO, 1997). Assim, o ensino sob a grafia discorre por meio de uma atividade expositiva, demonstrando ideias, informações, literaturas etc. Não se trata apenas de escrever, mas requer um eixo temático, automação de gêneros textuais, ordenamento de conceitos, prescrições gramaticais, ou seja, o professor deve conscientizar-se sobre a autonomia dos alunos e a adequação gráfica, bem como expor as múltiplas variações e incentivar a escrita nos diversos padrões (SOUZA e NOGUEIRA, 2013; ANTUNES, 2003).

Em relação à leitura, é factível afirmar que há uma expressividade teórica como na escrita e na oralidade. É importante ressaltar, entretanto, que a metodologia utilizada pelo professor em atividades de decodificação pode cercear bastante as aulas, pelo fato de muitos deles privilegiarem a memorização, situando o aluno a ler somente por ler, sem uma visão interpretativa (FREIRE, 1989). Então, um docente que planeja uma formação dinâmica deve levar em consideração o uso de textos legítimos que motivem e criem correntes comunicacionais, que façam os leitores serem examinadores e, se possível, impulsionem-os a analisar os sentidos e identificar elementos linguístico-gramaticais (ANTUNES, 2003).

Em resumo, é imperativo que o educador tenha clareza de todas as concepções e recursos que delinearemos ao longo do texto, uma vez que recai sobre ele a responsabilidade de proporcionar um processo de aprendizado de língua que transcenda a mera repetição automática, priorizando, em vez disso, a criação de condições para o desenvolvimento de conhecimentos, fortalecendo, assim, o ensino da língua portuguesa por meio da implementação de estratégias, envolvendo experimentação, objetivação e teorização em consonância com a prática (BATISTA, 1997).

3. A aprendizagem – reflexão sobre algumas teorias clássicas

O planejamento curricular pode ser feito a partir de relações sócio-históricas do estudante, com vistas a torná-lo em um indivíduo autônomo e crítico. Nesse sentido, é necessário que o professor organize atividades de ensino adequadamente para que o estudante atinja os objetos de aprendizagem de forma significativa. Assim, partindo de Libâneo (1985, p. 39) “não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social”. Por conseguinte, para que o processo educativo seja profícuo, é necessário que o docente esteja em contato com as diversas teorias de aprendizagem que abordam sobre a construção do conhecimento. Nesta seção, partindo de Coelho e Dutra (2018), pontuaremos sobre as teorias de aprendizagem behaviorista e construtivista, como alguns preceitos do interacionismo discutido por Diesel, Baldez e Martins (2017).

3.1. O behaviorismo

Segundo Coelho e Dutra (2018), apesar de ter uma nomenclatura técnica, o behaviorismo provém da terminologia Behaviour, que denota ação prática e comportamental, em que se analisa o comportamento do sujeito, recorrente ao seu nível de aperfeiçoamento, estimulação, feedback etc. Dentro dessa corrente teórica de instrução, existe uma subdivisão categórica classificada em metodológica, radical e social. Skinner (2006) conceitua o behaviorismo metodológico como uma variação do operacionismo lógico, isto é, determinados comportamentos podem ser previsíveis e controlados a partir de estímulos. O behaviorismo radical, segundo o autor,

Não nega a possibilidade da auto-observação ou do autoconhecimento ou sua possível utilidade, mas questiona a natureza daquilo que é sentido ou observado e, portanto, conhecido. Restaura a introspecção, mas não aquilo que os filósofos e os psicólogos introspectivos acreditavam “esperar”, e suscita o problema de quanto de nosso corpo podemos realmente observar. (SKINNER, 2006, p. 19)

Em outros termos, Skinner discute que o modelo radical estuda a natureza observável do comportamento, isolando acontecimentos fictícios como as causas mentais da ação obtida e desempenhando causas do comportamento mediante o ambiente e a interconexão com o indivíduo (COELHO e DUTRA, 2018).

Em contrapartida, o behaviorismo social é crítico quanto aos preceitos apresentados pelos outros dois, uma vez que defende a ideia de que o homem é mais do que um simples animal (comparação apresentada por Skinner), pois o sujeito apresenta personalidade, criatividade e traços subjetivos. Essas características reforçam a abrangência da teoria de que o comportamento humano é refletido por via da interação com o ambiente (COELHO e DUTRA, 2018; STAATS, 1980).

3.2. O construtivismo

Outra visão de aprendizagem que pode ser abstraída pelo educador é o construtivismo. Por esse modelo, o estudante é conduzido à experimentação de conteúdos, montando autonomamente o conhecimento, enquanto o professor “organizará as situações de aprendizagem, oportunizando contato do aluno com o ambiente, de forma real, significativa” (Sant’Anna, 2014, p. 23). Consoante a esse raciocínio, é possível perceber que o objeto de estudo deverá ser consolidado e pesquisado sistematicamente pelo educando, que é levado a atuar, refletir e evoluir acerca daquilo que lhe foi proposto pelo orientador. Este, por sua vez, fornece a informação e indica os instrumentos de investigação úteis para a busca das hipóteses. Brousseau (2008) denomina esse processo como uma situação “adidática”.

3.3. O interacionismo

Por fim, destacamos a abordagem interacionista, na qual o indivíduo vivencia uma conexão com o tema de análise, por meio dos livros, das tecnologias, do ambiente escolar, todos intermediados pelo professor que atua como facilitador do processo educativo.

Na atualidade, a interação se estabelece de forma presencial, ou de forma mediada, ou ainda, presencial mediada por tecnologias que reforçam o vínculo. Mas, para a comunicação ser efetiva, o diálogo deve estar presente, e quando não for possível a presença física, as tecnologias podem ser mediadoras dessa interação (QUINCOZES, SILVA E KEGLER, 2019, p. 6)

A interatividade do sujeito com objetos instrucionais destaca aspectos de contribuição para a melhoria das práticas de ensino-aprendizagem, por meio da socialização síncrona ou assíncrona, impulsionando-o a explorar os conteúdos trabalhados pelo professor, compartilhado com os colegas e revisitados por si próprio (QUINCOZES, SILVA e KEGLER, 2019; DIESEL, BALDEZ e MARTINS, 2017).

Ao terminar esta seção, vemos que essas três teorias comentadas, bem como outras que não foram abordadas, contribuem mutuamente para que o processo educativo ocorra com qualidade, pois expandem a compreensão que o educador tem de si, do conteúdo e do estudante, frente às mudanças e alternâncias na forma de ensinar e aprender.

4. Paradigmas e modelos contemporâneos de ensino

O educador, quando qualificado e conhecedor de teorias de aprendizagem, pode pensar, elaborar e organizar formas de fazer com que o processo ensino-aprendizagem possa ser mais produtivo e atraente ao educando. Nesta seção, refletiremos sobre alguns paradigmas e modelos que têm sido desenvolvidos desde o final da década de 1990, em escolas de ensino básico e instituições de ensino superior brasileiras.

4.1. Ensino mediado por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

Antes de falarmos sobre Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, é necessário entender que a tecnologia, vinculada aos processos educativos, vai além de hardware e configurações de software, pelo fato de que a internet e sistemas de hiper-mídia inexistiam no ambiente escolar brasileiro antes do final do último século.

Nesse sentido, é preciso entender tecnologia educacional antes de falarmos de TDIC. Segundo Anjos (2018, p. 20), “é possível classificar como artefatos de tecnologia os processos ou métodos que pressupõem aplicações técnicas”. Nesse sentido, um professor que utiliza livros, planos de aula, técnicas ou métodos faz uso de uma tecnologia. Entretanto, para diferenciar os tipos de recursos técnicos, o autor apresenta um modelo de raciocínio sobre o que considerar como tecnologia, necessitando responder três perguntas:

- Esse dispositivo apresenta características que compõem um conjunto de sistemas de procedimentos e instrumentos?
- Esse dispositivo apresenta objetivos como transformação e criação, armazenamento e difusão da informação?
- Esse dispositivo satisfaz às necessidades informativas dos indivíduos e da sociedade?

Se as respostas a essas questões forem afirmativas, existe a possibilidade de o dispositivo operacional ser tecnológico. O computador, por exemplo, pode ser considerado uma TDIC muito útil no ensino, pois enriquece o ambiente pedagógico e orienta o

alunado na construção cognitiva dos tópicos proporcionados pelo currículo (VALENTE, 1995).

É válido salientar que o computador só funcionará como ferramenta de apoio para o estudo de conteúdos, se a relação do aluno com a máquina for favorável à construção do conhecimento mediatizado pelo professor. Por conseguinte, ferramentas hipermediáticas encontradas no software farão o aprendiz pensar em soluções para resolver um problema ou incorporar um conceito sobre determinado objeto.

Ainda de acordo com Valente et. al (1999), quando as TDICs são usadas de forma didática, o professor deixa de ser um Agente Ativo (ou o transmissor de conhecimento) e passa a ser o mediador, orientador do aluno, fortalecendo sua autonomia. Nesse sentido, o uso de equipamentos complementares para o ensino fornece multiplicidade didática no exercício em que o professor e o aluno se aproximam do campo de pesquisa. A plena realização investigativa dar-se-á, então, em contextos fora do eixo simultâneo, trazendo alternativas que funcionem nos ambientes pessoais de cada cidadão.

4.2. O ensino no Ambiente Virtual de Aprendizagem

A utilização de recursos computacionais, segundo Almeida (2003), reforça a amplitude das possíveis atividades feitas à distância, fazendo com que o sujeito não seja limitado à aprendizagem pela pesquisa somente na instituição, alternando a participar não de uma, e sim de várias modalidades de aula, tais como remoto, presencial, híbrido dentre outros. Nesse sentido, deve-se considerar o uso de ferramentas inovadoras nas salas de aula, de modo a propiciar a realização de atividades que emancipem o cidadão e facilite a interação entre os alunos e fortaleça uma aprendizagem cooperativa até em lugares distantes (MORAN, 2013). Como exemplo, temos o Moodle que, segundo Machado (2012), é um sistema que funciona como um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com diversas ferramentas, tais como fóruns, bate-papo, questionários, lições, hiperlinks, tarefas entre outros, para a realização de atividades de ensino e aprendizagem na Web.

Com a utilização de AVAs, as paredes fundamentadas pelo espaço-tempo são agora destituídas progressivamente, e, em seu lugar, são encaixados moldes educacionais que valorizam uma adaptação globalizada e conectivista, transformando a forma de lecionar presente no mundo, principalmente após um período pandêmico visto recentemente (DIESEL, BALDEZ e MARTINS, 2017).

Os compartimentos presentes em AVAs são importantes para o fornecimento de informações, desde que seja utilizado de uma maneira inovadora e socioconstrutivista, ou seja, não basta que o estudante tenha acesso a tecnologia, é essencial que o professor oriente e utilize métodos que não limite o aluno a estar preso no espaço escolar, passível dos conteúdos e absorvendo informações sem refletir sobre elas (DIESEL, BALDEZ e MARTINS, 2017).

4.3. Sequência didática

Mesmo com toda intensificação do uso de computadores e smartphones interconectados em ambientes escolares e familiar, os professores têm a missão de aprimorar mecanismos que construam conteúdos para os alunos, utilizando métodos que os faça serem produtores autônomos de seu conhecimento de forma crítica, da aferição de

resultados e possibilidades aplicadas a partir de uma visão teórico-prática supervisionada, conhecida também como metodologias ativas (MORAN, 2013).

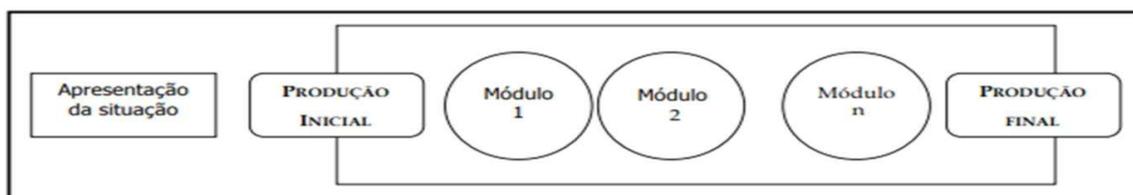
De maneira análoga às metodologias ativas, temos as sequências didáticas (SD), instrumentos elementares que desencadeiam práticas e finalidades sobre o fazer docente, complementado com ações e dispositivos pedagógicos focados tanto no processo quanto no objeto de aprendizagem (GIORDAN e GUIMARÃES, 2012). Como resultado, existe uma forma sistêmica de apreender o conteúdo e a possibilidade dinâmica de uma aula proativa, crítico-construtiva e comunicativa.

Nesse sentido, a sequência didática surge como uma opção positiva para a produção de inteligibilidade do alunado e, conseqüentemente, modifica a didática avaliativa do professor. Em uma perspectiva multidisciplinar da SD, Peretti e Costa (2013) conceitua que:

A sequência didática é um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para aprendizagem de seus alunos e envolvendo atividades de avaliação que pode levar dias, semanas ou durante o ano. É uma maneira de encaixar os conteúdos a um tema e por sua vez a outro tornando o conhecimento lógico ao trabalho pedagógico desenvolvido. (PERETTI e COSTA, 2013, p. 6)

Os teóricos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) estruturaliza a SD em quatro componentes – apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final –, conforme pode ser visualizado na figura abaixo:

Figura 1 — Sequenciação proposta pelos teóricos



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

Na apresentação da situação, o professor contextualiza o tema que será trabalhado com os alunos e, em seguida, orienta a produção inicial. Essa produção é avaliada pelo docente, observando as potencialidades e preparando possíveis ajustes para o desenvolvimento dos módulos. Nesses módulos, localizam-se as atividades que serão desenvolvidas pelos estudantes sob a orientação do professor. Após a execução dessas atividades, é desenvolvida a produção final que possibilita uma comparação com a primeira produção (BURINI, 2023). Outros elementos que podem compor uma SD são “Título, Público Alvo (Caracterização dos Alunos, da Escola e da Comunidade Escolar), Problematização, Objetivos (Gerais e Específicos), Conteúdos, Dinâmicas, Avaliação e Bibliografia (Referencial Teórico e Material utilizado)” (GIORDAN e GUIMARÃES, 2012, p. 7).

A seleção dos artifícios empregados em uma Sequência Didática é influenciada por diversos fatores contextualizados no âmbito escolar. Tais fatores incluem a infraestrutura disponível na instituição de ensino, a localização geográfica da escola e a acessi-

bilidade dos educandos a recursos educacionais, como salas de informática, bibliotecas, softwares especializados, dentre outros.

5. Reflexões sobre algumas sequências didáticas para ensino de LP

Tratadas as questões sobre o ensino de LP em suas esferas macroeducacionais, quais etapas podem ser adotadas por professores a fim de desempenhar uma educação fluida e tratada de forma construtivista, interacional e cognitiva?

Primeiramente, é necessário que o docente, antes de executar qualquer atividade, reflita sobre o ato de planejar. O planejamento é um instrumento que pode beneficiar não só os alunos, mas vários outros setores da escola, pois sistematiza e identifica objetivos, conteúdos, atividades, mecanismos, além de visualizar a progressão em conformidade com as necessidades dos alunos e possíveis mudanças na condução da aula (MENEGOLLA e SANT'ANNA, 2014). Logo após esse procedimento, é fundamental determinar quais serão os segmentos, modalidades e critérios avaliativos utilizados nas aulas com intuito de proporcionar a disseminação do conteúdo e aperfeiçoar o aprendizado do aluno (SANT'ANNA, 2014).

Além disso, enriquecer a experiência de aprendizado pode ser alcançado ao incorporar materiais genuínos e cenários da vida cotidiana, tornando-a mais significativa. Por último, é fundamental que os educadores incentivem a autorreflexão, auxiliando os alunos a compreenderem os processos de aprendizado pessoais e a melhorarem suas estratégias de estudo. Dessa maneira, o ensino de língua portuguesa pode se tornar mais atrativo, eficaz e enriquecedor.

Nesse contexto, esta seção propõe uma análise comparativa concisa de três modelos distintos de SD em aulas de Língua Portuguesa, conforme aplicados por Santos (2018), Fabrício (2019) e Amorim (2020), reforçando a importância de executar técnicas e múltiplas ferramentas para o aprimoramento na aquisição de conhecimentos.

5.1. Sequência didática de Santos (2018)

O modelo de Sequência Didática apresentado por Santos (2018) é baseado na pedagogia dos multiletramentos e foi desenvolvido com turmas de ensino fundamental II. O computador foi uma ferramenta utilizada que destacou as interfaces digitais por intermédio dos hipervídeos e textos multimodais. Os módulos foram divididos em quatro partes:

- Módulo 01: Foi destinado à experimentação, apresentando aos discentes o hipergênero. A professora submeteu um texto em tela sobre o cyberbullying; em seguida, foi feito um quiz acerca da temática, ressaltando “aspectos intrassemióticos e intersemióticos relativos aos textos” (2018, p. 63); por fim, houve uma interatividade entre os alunos com postagens presentes no grupo do facebook criado pelos sujeitos.
- Módulo 02: Teve como objetivo a conceitualização do objeto, no qual foi passado um tutorial sobre como produzir hipervídeos; em seguida, o professor orientou o alunado a produzir cartazes relativos ao hipergênero com diversas fontes, cores e formatos, finalizando com as postagens e socializações das criações nas redes.

- Módulo 03: Foram selecionadas, para uma análise observacional, três produções, das quais foram utilizados critérios comparativos, diferenciando diversos hipervídeos presentes na biblioteca feita pelo professor. No final, foi realizado um diálogo sobre as produções escolhidas, por meio de postagens no grupo do Facebook.
- Módulo 04: Os alunos foram orientados a realizar produções autorais de hipervídeos, discutindo sobre o cyberbullying, colocando em prática os saberes apreendidos nas aulas anteriores. Nessas produções, os estudantes selecionaram sons, imagens, textos verbais e não verbais, provocando sua autonomia. Por fim, os projetos foram reproduzidos em conjunto com a classe, finalizando com a socialização na rede social destacada.

Nos resultados obtidos, a autora afirmou que a Sequência Didática contribuiu para o impulsionamento dos diversos gêneros textuais digitais, nos anos finais do ensino fundamental, realizando atividade de escrita e leitura de forma dinâmica, sequencial e tecnológica.

5.2. Sequência didática de Fabrício (2019)

Fabrício (2019), em sua dissertação de mestrado, apresenta um modelo de Sequência Didática com enfoque na argumentação e oralidade por meio do gênero comentário. O público-alvo foi uma turma de 8º ano de escola pública estadual, no município de Surubim. O tema submetido ao projeto foi intitulado “Nascemos preconceituosos?”, tendo como objetivo instigar uma reflexão, proporcionando argumentos sobre cultura de paz e tolerância.

A sequência foi dividida como no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004). Inicia-se com a apresentação e entrega dos termos de consentimento para os pais dos alunos. Depois, os módulos foram divididos em quatro segmentos, descritos da seguinte maneira:

- O primeiro módulo teve como objetivo a própria produção da Sequência Didática. Nele, foram promovidas atividades de reconhecimento do gênero discutido, bem como a exploração da estrutura e a diferenciação entre opinião e fato. O módulo encerrou-se com a primeira elaboração textual.
- Já o segundo módulo, intitulado "Quebrando o Gelo", teve como propósito aprofundar a compreensão dos alunos em relação à SD. Isso foi feito por meio da exploração da oralidade, leituras individualizadas e discussões sobre teses e argumentos, abordando suas características. Nesse segmento, foram empregadas dinâmicas interativas, apresentações de curtas-metragens, podcasts e tertúlias literárias.
- O terceiro módulo concentrou-se principalmente na aplicação prática da teoria abordada nas atividades anteriores. Os alunos participaram de uma leitura compartilhada de uma reportagem presente em uma revista e discutiram os comentários relacionados ao mesmo tema. Além disso, assistiram a um longa-metragem, organizado pela responsável pela Sequência Didática, e planejaram uma atividade coletiva relacionada ao gênero textual trabalhado na proposta.
- O último módulo foi destinado à produção final da sequência. Durante esse segmento, houve uma revisão abrangente de todo o conteúdo abordado. Os

alunos também realizaram uma leitura compartilhada do texto base para aprimorar a escrita final, promovendo, assim, a socialização do conhecimento adquirido ao longo da SD.

A autora conclui a socialização das produções em grupo criado no WhatsApp, utilizando o aplicativo como um Ambiente Virtual de Aprendizagem. Na dissertação, Fabrício (2019) informou que alguns discentes não realizarão interação no AVA, entretanto “nenhum deles ficou fora do processo de ensino-aprendizagem, pois todos tiveram as mesmas oportunidades de acesso às orientações e materiais didáticos, presencialmente, em sala de aula” (p. 69).

5.3. Sequência didática de Amorim (2020)

A proposta de Amorim (2020) foi uma Sequência Didática Digital, realizada no ano de 2019, em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. A atividade teve como eixo central as produções virtuais de paródias. O autor relatou que alguns alunos não tinham acesso a smartphones, resultando na formação de grupos específicos para aplicação do trabalho que foi dividido em 5 fases:

- A primeira fase durou um dia, pois foi o momento em que se contextualizou os alunos acerca do produto, as ferramentas que seriam utilizadas (Whatsapp e ambiente virtual), o gênero textual que seria trabalhado e a organização dos grupos na sala.
- A fase subsequente foi marcada pela leitura online dos contos “o patinho bonito” e “o patinho feio”, sendo o primeiro uma paródia. Em seguida, eles utilizaram a interação para discutir características morfológicas presentes em cada narrativa, além de terem sido instruídos a procurar no ambiente virtual outras produções equivalentes ao tema da SD. Essa etapa durou uma semana, aproximadamente.
- A terceira fase foi a captação das orientações anteriores e a criação das paródias, baseadas nos contos disponibilizados pelo docente no ambiente virtual. Os grupos selecionaram as histórias, trocaram saberes por meio do Whatsapp e iniciaram a escrita por meio do Google Docs, com prazo para conclusão em uma semana.
- A quarta fase foi marcada pela revisão ortográfica e gramatical dos escritos, devolutivas e sugestões feitas pelo orientador.
- Concomitantemente à quarta fase, na etapa final, foi feita a compilação das paródias, em formato PDF, e a publicação no grupo e em ambiente virtual.
- Após a intervenção via Sequência Didática, o docente avaliou que ela teve aspectos positivos nas aulas de Língua Portuguesa, pois a SD “é um objeto de aprendizagem que promove o letramento digital, levando os alunos a desenvolverem diversas habilidades no uso das tecnologias digitais, bem como aprimorarem as habilidades já adquiridas” (AMORIM, 2020, p. 35).

5.4. Reflexões sobre as sequências didáticas

As três sequências didáticas apresentadas demonstram a relevância crescente do uso da tecnologia no contexto educacional, promovendo abordagens inovadoras e envolventes para o ensino.

Um ponto comum entre elas é a integração das ferramentas digitais, como computadores, smartphones e redes sociais, no processo de aprendizado. Esse uso estratégico da tecnologia não apenas cativa os alunos, mas também os capacita a desenvolver habilidades de letramento digital, preparando-os para um mundo cada vez mais digitalizado.

Outro aspecto notável nas sequências é a ênfase na participação ativa dos alunos na criação de conteúdo, tais como textos, vídeos, paródias e comentários, caracterizando o papel ativo em sua aprendizagem. Isso não apenas os motiva, mas também os empodera a expressar suas ideias de maneira criativa e colaborativa.

Além disso, as diferentes abordagens das sequências, como análise de textos multimodais, criação de paródias e exploração da argumentação, mostram como a diversificação de estratégias pedagógicas pode enriquecer o processo de ensino, pois integra elementos visuais, sonoros e textuais, estimula a criatividade e desenvolve competências essenciais para diversas áreas.

Em relação à estruturação de cada SD, é possível identificar a padronização sequenciada e as abordagens descritivas em cada módulo, também entendido como fase. Em síntese, as Sequências Didáticas propostas por Santos, Fabrício e Amorim acompanham a versatilidade e a eficácia em promover a aprendizagem diferenciada no ensino de Língua Portuguesa. A implementação de sequências que tragam atividades de aprendizagem, vinculadas ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, pode contribuir para uma educação mais dinâmica, inserindo os discentes em um mundo digital e globalizado.

6. Considerações Finais

Podemos encontrar ao longo do percurso histórico educacional mudanças significativas no modo de ensinar e aprender os conteúdos. Essas mudanças constantemente demonstram novas e diferentes maneiras de fazer com que o aluno seja motivado a experimentar teorias, levantar hipóteses, testar os conhecimentos apresentados e obter resultados, utilizando métodos propostos pelo educador.

Este trabalho fez uma reflexão superficial sobre teorias de aprendizagem, conceitos e concepções de ensino e aprendizagem de língua, fazendo uma reflexão sobre a construção e o uso da sequência didática como um caminho viável ao ensino da língua.

Sabe-se que a didática, debruçada sobre as perspectivas do processo ensino-aprendizagem, bem como a utilização de recursos tecnológicos, não garante uma maleabilidade maior aos indivíduos que atuam nas instituições educacionais, uma vez que são encontradas formas de ensino prescritivo e falta de acesso a dispositivos computacionais, bem como de formação e qualificação adequadas de uso desses dispositivos no processo ensino-aprendizagem.

A exploração da sequência didática pode ser estendida para outras áreas do conhecimento, enriquecendo o panorama educacional. Nesse sentido, este estudo fomenta a prática pedagógica por seu uso, bem como a continuidade de pesquisas acadêmicas em torno do tema. Simultaneamente, é imperativo buscar soluções para a disseminação mais ampla de tecnologias educacionais, visando à flexibilidade e a inclusão no ensino.

Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e pesquisa**, v. 29, p. 327-340, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dSsTzcBQV95VGcf6GJbtpLy/> Acesso em: 23 de outubro de 2023.
- AMORIM, Fábio. **Produção virtual de paródias: o uso da sequência didática digital como objeto de aprendizagem**. 2020. 101 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/15646>. Acesso em: 23 de outubro de 2023.
- ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O.; FÁVERO, L. L. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2000. 126p.
- ANJOS, Alexandre dos. Tecnologias da informação e da comunicação, aprendizado eletrônico e ambientes virtuais de aprendizagem. In: MACIEL, Cristiano (org.). **Educação a distancia: ambientes virtuais de aprendizagem**. Cuiabá: Edufmt, 2018. p. 10-56. Disponível em: https://setec.ufmt.br/ri/bitstream/1/31/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia_ambientes%20virtuais%20de%20aprendizagem.pdf. Acesso em: 23 de outubro de 2023.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. 8ª ed. São Paulo: Parábola
- AZEVEDO, Josilete Alves Moreira de; GALVÃO, Marise Adriana Mamede. **A oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico**. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/37342>. Acesso em: 23 de outubro de 2023.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª edição. São Paulo: Hucitec. 2006.
- BASTOS, Neusa; CASAGRANDE, Nancy. História do ensino de língua portuguesa: passado e presente em diálogo. In: VASCONCELOS, Maria; BASTOS, Neusa; BATISTA, Ronaldo (org.). **Formação docente e ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 29-50.
- BATISTA, Antonio. **Aula de Português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes. 1997.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação, (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF.
- BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997
- BROUSSEAU, Guy. **Introdução ao Estudo das Situações Didáticas: Conteúdos e métodos de ensino**. São Paulo: Ática, 2008. 128p.
- BURINI, Giseli. **Língua Portuguesa na Educação Básica: a utilização de sequência didática e letramento na pandemia**. 2023. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/239466>. Acesso em: 23 de outubro de 2023.

COELHO, Marco Antônio; DUTRA, Lenise Ribeiro. Behaviorismo, cognitivismo e construtivismo: confronto entre teorias remotas com a teoria conectivista. **Caderno de Educação**, n. 49, p. 51-76, 2018. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/caderno-deeducacao/article/view/2791> Acesso em: 23 de outubro de 2023.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404> Acesso em: 23 de outubro de 2023

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. . In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, Álvaro. **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa**: um olhar sobre o trabalho com a análise linguística. 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12824>. Acesso em: 23 out 2023.

FABRÍCIO, Karla. **Oralidade e argumentação em sala de aula**: uma proposta metodológica para o ensino fundamental através do gênero comentário. 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/36737>. Acesso em: 23 de outubro de 2023.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 23 de outubro de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 23 de outubro de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIORDAN, M.; GUIMARÃES, Y. A. F. **Estudo Dirigido de Iniciação à Sequência Didática**. São Paulo: Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR)/Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.lapeq.fe.usp.br/textos/fp/fppdf/giordan_guimaraes-redefor-sd-2012.pdf Acesso em: 23 de outubro de 2023.

GONÇALVES, Letícia. **Concepções de linguagem**: gramáticas de língua portuguesa e o ensino de língua materna. 2014. 117 f. dissertação (mestrado) - Curso de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000192248>. Acesso em: 23 de outubro de 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2013. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/bell_hooks_-_Ensinando_a_Transgredir_1.pdf. Acesso em: 23 de outubro de 2023.

KAODOINSKI, Fabiana. Concepções de gramática e de ciência no ensino de língua. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/924>. Acesso em: 23 out. 2023.

KOCH, Ingedore. **A INTER-AÇÃO PELA LINGUAGEM**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015. 129 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: pedagogia crítico – social dos conteúdos. SP: Loyola, 1985.

MACHADO, Paula Maria. O uso de plataformas educativas no ensino-aprendizagem de Línguas: a plataforma moodle. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Línguas, Universidade do Minho, Minho, 2012. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/24088>. Acesso em: 23 de outubro de 2023.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?**: currículo, área, aula. 2 ed. Petrópolis. Editora Vozes Limitada, 2014.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Educação Transformadora. São Paulo, 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf Acesso em: 23 de outubro de 2023.

PERETTI, Lisiane; COSTA, Gisele Maria. Sequência didática na matemática. Revista de Educação do IDEAU, v. 8, n. 17, p. 1-15, 2013. Disponível em: https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/8879e1ae8b4fdf5e694b9e6c23ec4d5d31_1.pdf. Acesso em: 23 de outubro de 2023

PIERONI, Magali. Ensino de língua portuguesa: a gramática no ensino fundamental e médio. 2010. 67 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/25431>. Acesso em: 23 de outubro de 2023.

QUINCOZES, Marta Helena Garcia; DA SILVA, Ericson Quincozes; KEGLER, Jaqueline. Interação-simbólico e tecnológico-em práticas de ensino e aprendizagem alternativas. 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2019/05/Marta-Helena-Garcia-Quincozes-INTERACIONISMO%E2%80%93SIMBOLIC-E-TECNOLOGICO.pdf> Acesso em: 23 de outubro de 2023

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?**: critérios e instrumentos. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTOS, Fernanda. Multiletramentos e ensino de língua portuguesa na educação básica: uma proposta didática para o trabalho com (hiper)gêneros multimodais. **Signo**, Santa Cruz, v. 43, n. 76, p. 55-65, jun. 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/228504241.pdf>. Acesso em: 23 de outubro de 2023.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística Geral**. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 25.ed. São Paulo: Cultrix, 2006

SKINNER, Frederic. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 2006. 216 p.

SOUZA, Maria; NOGUEIRA, Viviane. **Repensando a oralidade, escrita, leitura e gramática no ensino da língua portuguesa**. 2013. 26 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2013. Disponível em: <https://edoc.ufam.edu.br/retrieve/cd4f4f24-b7e2-4ed7-a206-333e8e501236/TCC-Letras-2013-Arquivo.004.pdf>. Acesso em: 23 de outubro de 2023.

STAATS, Arthur W. Behaviorismo social: uma ciência do homem com liberdade e dignidade. **Arquivos brasileiros de psicologia**, v. 32, n. 4, p. 97-116, 1980.

VALENTE, José Armando et al (org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. [S.L]: Universidade de São Paulo, 1999. 116 p. Disponível em: <https://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/computador-sociedade-conhecimento.pdf>. Acesso em: 23 de outubro de 2023.

VALENTE, José Armando. Informática na educação: confrontar ou transformar a escola. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 13, n. 24, p. 41-49, jan. 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10703>. Acesso em: 23 de outubro de 2023.