

DO FOTOJORNALISMO À CARTA ABERTA: UM RELATO DE PRÁTICA DOCENTE COM ALUNOS DO 9º ANO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL

Paulo Alexandre Filho

p.alexandre@unesp.br

Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC - Unesp - Marília/SP

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

dany7garcia@gmail.com

Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC - Unesp - Marília/SP

Resumo

Este relato tem como objetivo descrever uma experiência vivenciada na rede pública estadual, durante as aulas de Língua Portuguesa, com uma turma do 9º ano, em 2019. A partir da implementação do método de melhoria de resultados (MMR), os professores de língua materna propuseram a utilização da aprendizagem baseada em projetos (ABP) como forma de promover o protagonismo e o engajamento dos alunos. Para este relato, optamos pela pesquisa-ação (TRIPP, 2005) com metodologia de abordagem qualitativa e amparamo-nos nos estudos de Folleto e Costa (2021), Severo (2020), Moran (2018) e Bacich (2015) como subsídio para nossa fundamentação teórico-metodológica. Utilizamos o aplicativo *WhatsApp*, bem como a pesquisa de campo para fins de registro e acompanhamento das ações desenvolvidas no transcorrer das aulas como instrumentos de coleta. Os resultados preliminares apontam para uma participação mais efetiva e autônoma dos estudantes quando se trata da implementação de metodologias ativas no processo de construção do conhecimento.

Palavras-chave: metodologias ativas, aprendizagem baseada em projeto (ABP), protagonismo juvenil, método de melhoria de resultados (MMR), *WhatsApp*.

Introdução

Este relato de experiência tem como objeto de descrição e análise o uso da aprendizagem baseada em projeto (ABP), nas aulas de Língua Portuguesa, a partir da implementação do método de melhoria de resultados (MMR), em que tomamos, como sujeitos de pesquisa, jovens estudantes, do 9º ano, da rede pública, no estado de São Paulo. Apesar de demonstrar, nos últimos tempos, uma evolução significativa nos índices de avaliações internas e externas, nossa escola ainda apresentava um número relativo de alunos abaixo do básico na escala de proficiência para o componente curricular de Língua Portuguesa.

Tendo em vista a necessidade de atingir as metas estipuladas pela Secretaria Estadual de Educação (SEE), foi determinado à nossa equipe que se implementasse o MMR com objetivo, não apenas de melhorar nossos índices de aproveitamento, como também sanar as defasagens dos alunos de 9º ano que, ao final de cada ciclo, passam pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Tal avaliação consiste em um repertório de questões de múltipla escolha articuladas a partir da matriz de habilidades do Currículo Paulista de acordo com cada ano/série. Desse modo, os resultados alcançados pelos estudantes servem como dados preponderantes para nortear as práticas pedagógicas a serem empregadas com as turmas em anos subsequentes.

Há tempos que a educação estadual paulista tem um referencial importante no SARESP para a delimitação e identificação de suas principais fragilidades. Assim, por meio dos resultados, a equipe escolar promove planos de intervenção pedagógica a partir da realidade de cada turma. Em um primeiro momento, a ciência acerca da implantação desse método de melhoria em nossa escola, houve receio, uma vez que não tínhamos conhecimento suficiente para nos posicionarmos, com propriedade. Contudo, a coordenadora da escola, aos poucos, nos foi esclarecendo os objetivos do MMR, ressaltando os pontos positivos que seriam oferecidos para o nosso trabalho em sala de aula com a sua utilização.

As reuniões de MMR aconteciam na presença das gestoras e, nestes momentos, a diretora nos apresentava a realidade da escola por meio de dados quanto ao desempenho dos alunos em séries/anos anteriores. Na sequência, a coordenadora nos instigava a identificar as possíveis causas dos problemas de aprendizagem dos alunos. Assim, buscávamos, por meio da estratégia de *brainstorming*, chegar àquilo que se chama de “causa-raiz” das defasagens dos nossos alunos na disciplina de Língua Portuguesa. Após muita discussão entre a equipe, constatamos que grande parte de nossos alunos não apresentava rendimento satisfatório em virtude de três fatores: i) domínio parcial da norma culta; ii) pouca realização de produções escritas; e iii) falta de engajamento por parte dos estudantes.

Dentre os problemas elencados acima, chegamos à conclusão de que a falta de engajamento era o principal deles, pois se não houvesse uma efetiva participação dos alunos no transcorrer das aulas, pouco poderíamos fazer para superar essas defasagens. Desse modo, fomos levados a pensar em estratégias metodológicas que pudessem nos subsidiar e, ao mesmo tempo, tornar os nossos alunos sujeitos ativos em seus processos de aprendizagem. Assim, decidimos que as metodologias ativas seriam uma possibilidade viável para articularmos nosso plano de ação de modo a minimizar as dificuldades desses alunos e, talvez, atingirmos a meta que nos fora colocada pela SEE.

Este estudo amparou-se em metodologia de abordagem qualitativa, valendo-se da pesquisa-ação como aspecto procedimental de pesquisa, que de acordo com Tripp (2005, p. 23), trata-se de “[...] uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.” Ressaltamos que a execução do projeto aconteceu presencialmente, uma vez que ainda não vivenciávamos um cenário de pandemia.

Objetivo da aula e competência desenvolvida

Por meio do MMR, conforme descrito até este momento, chegamos à “causa-raiz” dos problemas que impediam nossa escola de obter resultados ainda melhores em avaliações internas e externas. Desse modo, as dificuldades apontadas em relação ao domínio de linguagem atrelavam-se sistematicamente aos baixos índices de proficiência em leitura e escrita, acompanhado do pouco engajamento dos estudantes na realização das atividades da aula. Assim, optamos por focar nosso trabalho em promover, com esses alunos abaixo do básico, um plano de ação totalmente voltado para as competências leitora e escritora.

Dessa forma, traçamos como objetivo geral do plano de ação: ler e produzir, satisfatoriamente, textos de diferentes gêneros, levando-se em consideração o contexto enunciativo, bem como os aspectos estruturais e discursivos da linguagem. Optamos por redigir o objetivo de forma que pudessemos promover a possibilidade dos alunos acessarem diferentes

naturezas de textos/gêneros, tanto na função de leitores, quanto de produtores, pois acreditávamos que isso seria uma maneira de demonstrar-lhes a riqueza dos textos/gêneros que circulam socialmente. Ao mesmo tempo, pensamos, também, que poderíamos explorar conteúdos mais pontuais em se tratando do domínio da norma culta. Outro aspecto muito relevante, a nosso ver, foi a necessidade de desconstruir, nos alunos, a visão de que a construção do sentido se dá, única e exclusivamente, por meio da linguagem verbal presente em textos/gêneros pois “todas as modalidades de linguagem ou semioses os invadem e com eles se mesclam sem cerimônias” (ROJO; MOURA, p. 11, 2019).

Metodologia ativa utilizada e sua justificativa

Identificar os problemas que impediam nossos alunos de avançarem satisfatoriamente não foi difícil, já que os dados fornecidos dos resultados do SARESP eram bem pontuais e apontavam a necessidade de nos atentarmos para as competências leitora e escritora dos estudantes. Porém, identificar possibilidades e práticas para implementar o plano de ação e, assim, atingirmos o objetivo geral, conforme supracitado, foi o maior desafio. Desde o início, havia ciência das dificuldades em engajar os alunos e integrá-los no processo de construção do conhecimento, promovendo uma aprendizagem ativa com participação maciça e com a mediação realizada pelo professor com intervenções pontuais, sem ofuscar o protagonismo dos estudantes.

Sabemos das inúmeras dificuldades que atingem estudantes, professores e gestores no setor da educação, muita das vezes, agravando a falta de estímulo e resultados insatisfatórios. Por outro lado, sabemos também, da responsabilidade político-social do educador, que, mesmo diante de todas essas questões, não pode se eximir de oferecer aprendizagem de qualidade para seus alunos. Folleto e Costa (2021, p. 150) afirmam que “conciliar os objetos de estudo utilizando abordagens que vão ao encontro das necessidades dos estudantes, bem como da realidade em que vivem é o objetivo maior de todo professor que tem comprometimento com seu papel em uma educação de qualidade.” Logo, selecionamos as metodologias ativas como a estratégia teórico-metodológica mais coerente com a realidade da nossa escola e com nosso objetivo geral pautado na leitura e produção satisfatória de textos de diferentes gêneros, segundo o contexto enunciativo, bem como os aspectos estruturais e discursivos da linguagem.

Moran (2018, p. 02) observa que “a vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos.” Assim, ao ampararmos nossa prática em metodologias ativas, além de tudo, cumprimos com a função social da educação, já que a todo momento, os estudantes precisam utilizar seu repertório de conhecimento para intervir na realidade e efetivar sua cidadania em práticas sociais do cotidiano. Outro aspecto a ser ressaltado é que as aprendizagens, segundo Bacich, 2018, p. 134), “[...] ampliam-se de tal maneira que estabelecer conexões entre todas essas informações requer um aprendizado prático e não teórico.” Portanto, entendemos que um dos aspectos de maior importância para que o êxito no uso de uma metodologia ativa é estabelecer o ponto de partida na realidade concreta dos estudantes, ou seja, faz-se necessário que compreendam o grau de relevância de determinado objeto do conhecimento para que a aprendizagem, de fato, aconteça.

Nesse sentido, nossa equipe optou por utilizar a aprendizagem baseada em projeto (ABP), ou seja, um tipo de metodologia ativa, que, diante de sua riqueza e flexibilidade, poderia, inclusive, integrar outros componentes curriculares e, principalmente, promover o protagonismo e a cooperação entre os estudantes. Ao tratar desse assunto, Behrens (2013, p.

107) esclarece que “a aprendizagem baseada em projetos demanda um ensino que provoque ações colaborativas num paradigma emergente, instrumentalizado pela tecnologia inovadora.” Tal perspectiva de ensino-aprendizagem nos leva a buscar outras alternativas de trabalho, priorizando sempre o desenvolvimento da participação, (re)construção, reflexão e a troca de informações entre os pares, de modo a valorizar todos os participantes sem desmerecer nenhum durante o processo de aprendizagem. Masetto ressalta que (2013, p. 143) “a ênfase no processo de aprendizagem exige que se trabalhe com técnicas que incentivem a participação dos alunos, a interação entre eles, a pesquisa, o debate, o diálogo; que promovam a produção do conhecimento, que permitam o exercício de habilidades humanas importantes.”

Para Moran (2015, p. 35), “o que a tecnologia traz hoje é a integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital.” Desse modo, durante as reuniões de MMR, consideramos que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) deveriam integrar todo o processo de ensino-aprendizagem das aulas, desempenhando papel de recurso mediador e facilitador do conhecimento. Diante disso, para driblarmos a escassez de computadores e as salas de aula sem internet, pensamos no aparelho celular como instrumento viável, pois a maioria dos nossos alunos possuíam esse artefato e este seria o momento de nos reinventarmos como educadores, já que o celular, também, era fonte de muitos conflitos entre alunos e professores.

Sendo assim, estabelecemos que todo o projeto a ser desenvolvido deveria partir da realidade vivenciada pelos alunos. Nossa escola sempre foi considerada pertencente ao grupo de maior vulnerabilidade de acordo com as pesquisas socioeconômicas realizadas pela prefeitura e, também, pelo levantamento realizado, inclusive, pelo SARESP. Durante as discussões, envolvendo professores de Língua Portuguesa e gestores, decidimos que toda a aprendizagem baseada em projeto deveria, necessariamente, partir dessa condição socioeconômica, e que as produções escritas deveriam servir de instrumentos de denúncia, inclusive para demonstrar a função social da linguagem na prática para os alunos.

Figura 1 - Estratégia de agrupamento produtivo



Legenda: Alunos em grupo, discutindo sobre os problemas do bairro onde moram

Fonte: Arquivo pessoal, 2019

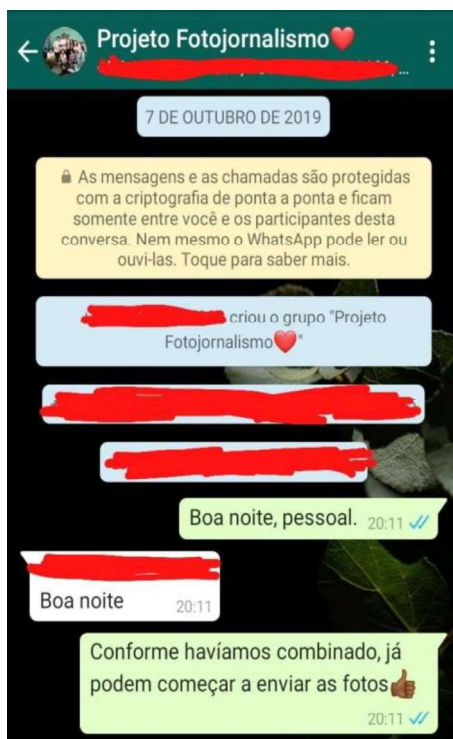
Conforme demonstrado pela figura 1, os alunos foram agrupados para discutirem sobre os problemas socioeconômicos que eles e seus familiares enfrentavam no dia a dia, pois “a desigualdade social é outro percalço que anaboliza os tempos sombrios” (ESTEFOGO, 2019, p. 46). Muitos deles descreviam o bairro onde moravam como um local com dificuldades, distante de um lugar ideal para se viver, pois algumas casas ainda não contavam com saneamento básico, já que se tratava de habitações construídas irregularmente. Solicitamos que fossem registrando, no caderno, aspectos que achassem pertinentes para que, na sequência, cada grupo pudesse socializar a temática discutida com os demais.

Após a socialização, cogitamos registrar todos esses problemas por meio de imagens para, assim, compartilhar com os demais a realidade vivenciada por alunos de diferentes lugares da cidade. Neste momento, um deles sugeriu a criação de um grupo no *WhatsApp*, argumentando que esse recurso tornaria o compartilhamento mais prático, viabilizando as discussões e interação entre todos. Foi, então, que promovemos a primeira intervenção e sugerimos que, em vez de restringirmos o acesso às fotografias apenas aos membros da nossa sala, poderíamos produzir fotojornalismo e, desse modo, oportunizar o contato com esse material que seria coletado para toda a escola.

Ressaltamos que, *a priori*, a ideia era produzir uma reportagem, pois, como dissemos, havia muitas incertezas quanto ao interesse e à participação dos alunos. Contudo, já na primeira aula, a maior parte deles mostrou-se engajada de modo que o gênero fotojornalismo, além da riqueza semiótica, oportunizaria trabalhar as diferentes linguagens e constituições do texto/gênero, colocando os estudantes na posição de produtores e não apenas leitores/consumidores. Ao abordar a mudança de texto/gênero a ser trabalhado com a equipe, a coordenadora mostrou-se satisfeita com esse *plot twist* e pediu que tal acontecimento fosse relatado para os demais professores de Língua Portuguesa durante reunião do MMR. O objetivo da coordenadora era demonstrar, para os demais da equipe, que, independentemente de

termos optado por um caminho, nada nos impedia de mudarmos o percurso, se assim fosse necessário.

Figura 2 - Criação do grupo de WhatsApp “Projeto Fotojornalismo”



Legenda: Primeira interação no grupo “Fotojornalismo”

Fonte: Arquivo pessoal, 2019

A figura acima já evidencia, por meio da fala do professor, “Boa noite, pessoal. Conforme havíamos combinado, já podem começar a enviar as fotos”, que ele recupera os combinados de sala de aula com seus alunos no intuito de fortalecer as regras estabelecidas e, ao mesmo tempo, dá seu aval para o envio de fotos para o grupo. Isso, de certa forma, demonstra a posição do professor como mediador do processo de construção do conhecimento, incentivando a aprendizagem ativa em que todos se transformam em agentes, descartando qualquer possibilidade de passividade.

Figura 3 - Estratégia de agrupamento produtivo



Legenda: Alunos em grupo, fazendo uso das TDIC e cooperando entre si

Fonte: Arquivo pessoal, 2019

Conforme nos mostra a figura 3, houve consenso de que os alunos, no transcorrer das aulas, seriam agrupados com o objetivo de exercitarem a cooperação e, principalmente, para evitar que, aqueles que, porventura, não tivessem o aparelho celular, pudessem participar das atividades, evitando que ficassem ociosos na sala de aula. Logo, o uso desse recurso, bem como do aplicativo *WhatsApp*, assim como havia sido observado por um dos alunos, realmente, viabilizou todo processo, ratificando que “[...] não há mais espaço para o modelo de ensino centrado em práticas tradicionais, baseadas fortemente na pura transmissão de conteúdo sem alguma relação com a realidade e necessidades do sujeito aprendente” (SEVERO, 2020, p. 02).

Avaliação da aprendizagem

Neto e Aquino (2009, p. 224) esclarecem que “[...] a avaliação destaca-se como um conjunto de conhecimentos imprescindíveis ao cotidiano docente, na medida em que se constitui como prática reflexiva do processo de ensino e aprendizagem.” Nesse sentido, decidimos que a avaliação aconteceria de maneira processual e formativa, ou seja, à medida que íamos executando cada uma das etapas do projeto “Fotojornalismo”, realizaríamos uma autoavaliação, primeiramente, escrita e, ao final de todo o projeto, abriríamos espaço para uma discussão para fins de avaliarmos todos os processos e apontarmos os pontos positivos e negativos no transcorrer do projeto com todos da sala.

Tomamos três critérios para avaliação dos estudantes: i) protagonismo; ii) cooperação; e iii) progresso de aprendizagem. Acreditávamos que a ação de avaliar não poderia concentrar-se apenas em corrigir atividades e atribuir notas, pois “[...] a avaliação assume um papel mais abrangente, pois passa a proporcionar reflexões a quem está sendo avaliado sobre os avanços e dificuldades de cada um” (FRANCISCO; MORAES, 2013, p. 14971).

Resultados

Ao final do ano letivo, esperávamos que todos os alunos, independente, da escala de proficiência a que pertenciam, ampliassem o nível de compreensão e domínio dos aspectos formais de linguagem e pudessem ler, produzir e intervir na realidade, utilizando-se da palavra,

sendo ela escrita, ou falada. Apontamos, também, a importância das multissemioses na composição dos textos/gêneros como possibilidade de constituir sentidos, uma vez que a multimodalidade é aspecto comum, portanto, integra-se às práticas sociais do dia a dia. De acordo com Ribeiro (2019, p. 78), “é, ainda, papel da escola tratar desse empoderamento, especialmente nas linguagens (alfabéticas, imagéticas, matemáticas etc.).”

Figura 4 - Imagem registrada por um dos alunos

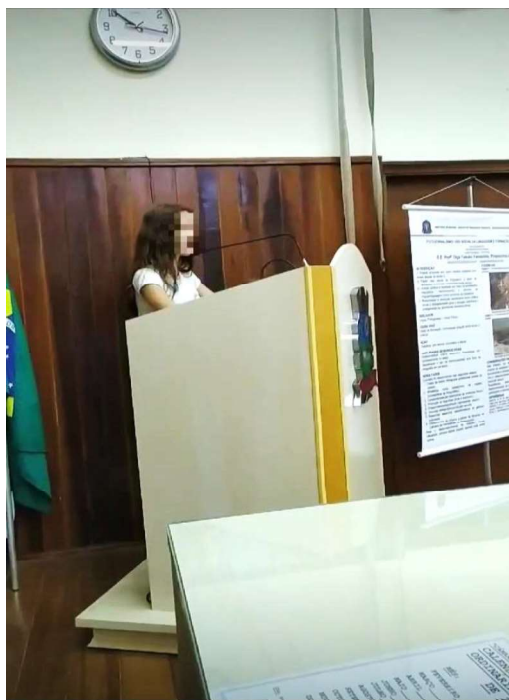


Legenda: Dado coletado e compartilhado no grupo de *WhatsApp* “Fotojornalismo”

Fonte: Arquivo pessoal, 2019

A imagem 4 evidencia a participação efetiva dos alunos, reforçando o protagonismo dos envolvidos na busca pela coleta de dados que pudessem fornecer material necessário para o projeto “Fotojornalismo.” No total, foram 32 imagens enviadas ao grupo de *WhatsApp*, sem contar a interação dos alunos como forma de ampliar as discussões que aconteciam durante as aulas de Língua Portuguesa. Em vários momentos, as discussões tomaram grandes proporções a ponto de precisarmos intervir para que conseguíssemos cumprir a pauta do dia, corroborando a ideia de que “[...] a aprendizagem se torna mais efetiva quando as diversas perspectivas dos alunos são deliberadamente introduzidas em sala de aula e usadas como recursos” (KALANTZIS *et al.*; 2020, p. 358).

Figura 5 - Uso da tribuna por uma aluna do 9º ano



Legenda: Leitura da carta aberta produzida durante as aulas de Língua Portuguesa

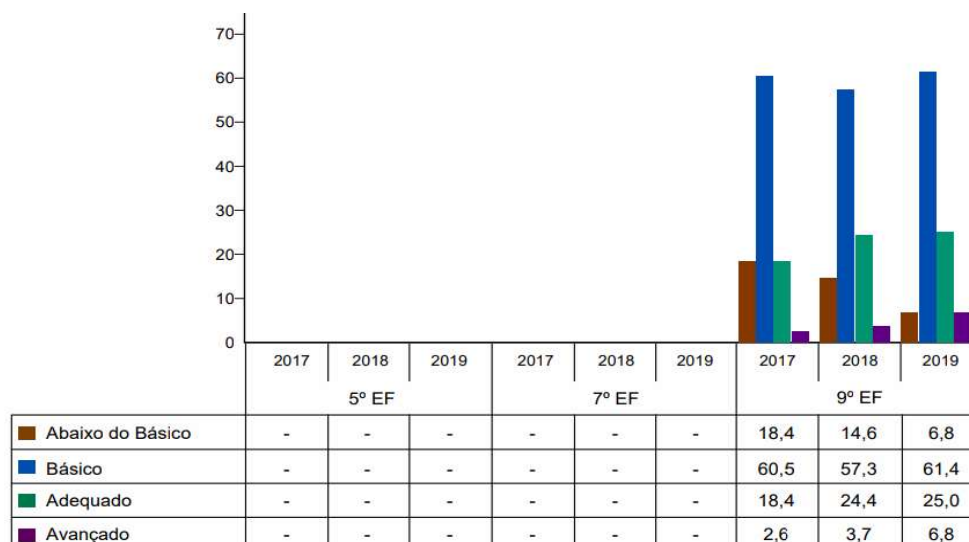
Fonte: Arquivo pessoal, 2019

Após a exposição do Fotojornalismo na escola e das discussões em torno do projeto, um dos alunos observou que havia gostado muito do resultado. Porém, de nada adiantava se a realidade permanecia a mesma, ou seja, eles ainda continuariam a conviver com todos aqueles problemas. Foi, então, que tivemos a ideia de levar nosso projeto para a câmara de vereadores para que as autoridades públicas tivessem consciência de todos aqueles problemas para que, assim, pudéssemos exigir um posicionamento das autoridades a respeito da situação demonstrada nas imagens e descrita pelas legendas.

Como professor de Língua Portuguesa, sugeri a elaboração de uma carta aberta aos vereadores, explicando a intencionalidade do nosso projeto, bem como a justificativa de sua implementação. Desse modo, com a permissão da equipe gestora, iniciamos a etapa de compreensão e elaboração do texto/gênero carta aberta. Mais uma vez, os alunos foram agrupados e, a partir de sequências didáticas, o texto/gênero foi se delineando. De início, cada grupo apresentou sua produção e, ao final, após as intervenções necessárias, redigimos, coletivamente, na lousa a versão final que seria lida na tribuna para os vereadores da câmara municipal.

Partimos de uma realidade desafiadora em que precisávamos reduzir, sensivelmente, o percentual de alunos classificados no grupo abaixo do básico, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). O gráfico, a seguir, nos fornece os resultados alcançados pela nossa escola, nos anos de 2017, 2018 e 2019, para o componente de Língua Portuguesa, conforme nos mostra a figura abaixo:

Figura 7 - Dados do SARESP



Legenda: Percentual de alunos nos níveis de proficiência no SARESP de 2017 a 2019

Fonte: Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, 2020

Como podemos observar, o percentual de alunos classificados abaixo do básico (14,6%), no ano de 2018, já apresentava um progresso considerável em relação ao ano de 2017 (18,4%). Para atingirmos a meta de 2019 e continuarmos avançando na escala de proficiência do SARESP, precisávamos reduzir, ainda mais, o número de alunos identificados como abaixo do básico. Ressaltamos que o objetivo geral era levar todos os estudantes para o nível adequado, contudo, o fato da educação constituir-se como espaço democrático, em que todos têm direito à formação, nossa equipe optou por priorizar aquele grupo de alunos com maior *déficit* de aprendizagem, no caso, os do abaixo do básico como forma de lhes assegurar condições para continuarem seus estudos nos próximos anos/séries.

Como podemos observar, atingimos a meta estipulada pela SEE para o ano de 2019. Fechamos o ano com apenas 6,8 % de alunos abaixo do básico, ou seja, conseguimos reduzir em mais da metade o percentual de estudantes com defasagem em relação ao ano de 2018. Ressaltamos aqui que esses resultados são frutos do trabalho de outra professora de Língua Portuguesa que, também, desenvolveu o projeto com sua classe de 9º ano. Podemos dizer que, muito além das metas, empreendemos nossos esforços em prol de nossos alunos pois “uma possibilidade de romper com as injustiças e possibilitar novos caminhos são as práticas que acontecem na escola” (HAMADA *et al.*, 2019, p. 148).

Dificuldades encontradas

Apontamos a falta de integração entre as áreas do conhecimento como uma das principais dificuldades encontradas ao longo do percurso, já que inicialmente planejamos um trabalho que não se restringisse apenas à disciplina de Língua Portuguesa. O fato do projeto abarcar um estudo das multissemióticas, esperávamos que os professores de Arte se sensibilizassem e pudessem colaborar, assim como os professores da área de ciências humanas, em virtude das discussões promovidas acerca das condições sociais dos estudantes. Contudo, por mais que a equipe gestora e os professores de Língua Portuguesa argumentassem, isso não ocorreu.

Outro aspecto a ser mencionado foi a falta de infraestrutura adequada, pois quando precisávamos da internet durante as aulas, os alunos utilizavam seus dados móveis, ou emprestavam o aparelho do professor para fazerem alguma pesquisa. Vale ressaltar que alguns deles, apesar de terem aparelho celular, nem sempre aceitavam usar sua internet, alegando que para trabalho escolar deveria haver sinal de qualidade em todas as salas de aula e isso seria de responsabilidade do poder público. Alguns pais chegaram a questionar o uso do celular no momento da aula, argumentando que “a escola era espaço de aprendizagem, e não de diversão”. Isso, a nosso ver, ratifica a concepção de aprendizagem pautada em paradigmas tradicionais, refletindo, sobretudo, a concepção do modelo de instituição educacional que os pais herdaram da tradição escolar.

Considerações Finais

A aprendizagem baseada em projetos (ABP) constitui-se como instrumento metodológico de grande potencial nos dias de hoje, principalmente, neste momento de pandemia. Não é raro ouvirmos os educadores se queixando da falta de engajamento dos alunos quando se trata do processo de construção do conhecimento. No transcorrer do projeto, ficou claro que as práticas pedagógicas utilizadas por grande parte dos educadores tratam o aluno como sujeito passivo, que pouco tem a colaborar com os colegas e consigo mesmo quando se trata de aprendizagem. Desse modo, percebemos ainda que as habilidades e o repertório de conhecimento dos estudantes nem sempre são privilegiados, dificultando em muito uma perspectiva dialógica, democrática e participativa.

Utilizar as metodologias ativas, na contemporaneidade, implica em grandes desafios, pois ainda estamos acostumados com modelos tradicionais em que o professor prioriza a exposição de conceitos baseados na fixação e reprodução de conteúdo pouco utilizados em situações concretas, envolvendo as práticas sociais. Desse modo, o uso do aparelho celular, também, foi muito importante para a realização de todo projeto, pois reconhecemos as tecnologias digitais de informação e comunicação como fortes aliadas da implementação de práticas metodológicas mais coerentes com as transformações de mundo, promovendo a apropriação crítica desses artefatos em que, na maioria das vezes, os alunos não têm consciência do poder dessas ferramentas. De acordo com Schneider (2015, p. 63), “[...] é preciso reconhecer essas mudanças, compreendê-las e inserir as tecnologias como recursos potencializadores do processo de ensino e aprendizagem nas práticas docentes.”

Referências

- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- ESTEFOGO, F. A regência escolar como força de resistência em tempos sombrios. In: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (Orgs.). *Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência*. Campinas: Pontes editores, 2019. 236 p.
- FOLLETO, D. S.; COSTA, E. S. Metodologias ativas na formação de estudantes do ensino médio: relato de experiência. *Revista Vivências, Erechim*, v. 17, n. 32, p. 149-163, 2021. Disponível em: <http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/314>. Acesso em 24 de mar. de 2021.
- FRANCISCO, J. G. G.; MORAES, D. A. F. A autoavaliação como ferramenta de avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem. XI Congresso nacional de educação

- EDUCERE, Curitiba, p. 14968-14983, 2013. Disponível em:
https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7225_4132.pdf. Acesso em: 24 de mar. de 2021.
- HAMADA, M. L. S.; DEMAMBRO, T.; JUNIOR, E. P. C.; JESUS, E.; TESSER, C. R. S. Pedagogia dos multiletramentos na educação de surd@s. In: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (Orgs.). Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência. Campinas: Pontes editores, 2019. 236 p.
- ROJO, R.; MOURA, E. Letramentos, mídias e linguagens. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. 223 p.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. Letramentos. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020. 406 p.
- MORAN, J. M. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; NETTO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015. 244 p.
- MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2018. 238 p.
- MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. Campinas: Papyrus, 2013.
- NETO, A. L. G. C.; AQUINO, J. L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 25, n. 02, p. 223-240, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200010. Acesso em: 23 de mar. de 2021.
- SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. SARESP: boletim da escola. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://saresp.fde.sp.gov.br/>. Acesso em: 25 de mar. de 2021.
- SCHNEIDER, F. Otimização do espaço escolar por meio do modelo de ensino híbrido. In: BACICH, L.; NETTO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015. 244 p.
- SEVERO, C. E. P. Aprendizagem baseada em projetos: uma experiência na educação profissional e tecnológica. Revista da educação profissional e tecnológica, Rio grande do norte, v. 02, n. 19, p. 01-13, 2020. Disponível em:
<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6717>. Acesso em: 22 de mar. de 2021.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 22 de mar. de 2021.