



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**  
**INSTITUTO METRÓPOLE DIGITAL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INOVAÇÃO EM TECNOLOGIAS**  
**EDUCACIONAIS**

**JÉSSICA JERLANE FERREIRA DA SILVA BARRETO**

***STORYTELLING E MICROLEARNING NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E***  
**ESCRITA: UMA PROPOSTA DE INOVAÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

NATAL-RN

2024

JÉSSICA JERLANE FERREIRA DA SILVA BARRETO

***STORYTELLING E MICROLEARNING NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E  
ESCRITA: UMA PROPOSTA DE INOVAÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL***

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais do Instituto Metrópole Digital, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Inovação em Tecnologias Educacionais.

Linha de Pesquisa: Práticas com Tecnologias Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Maria de Araújo

Natal-RN

2024

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Sistema de Bibliotecas - SISBI  
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Central Zila Mamede

Barreto, Jéssica Jerlane Ferreira da Silva.

Storytelling e microlearning no desenvolvimento da leitura e escrita: uma proposta de inovação para o ensino fundamental / Jéssica Jerlane Ferreira da Silva Barreto. - 2024.

133 f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Instituto Metr pole Digital, Programa de p s gradua o em inova o em tecnologias digitais, Natal, RN, 2024.

Orienta o: Profa. Dra. C lia Maria de Ara jo.

1. Conta o de hist rias - Storytelling - Disserta o. 2. Microaprendizagem - Microlearning - Disserta o. 3. Inova o - Disserta o. 4. Leitura - Disserta o. 5. Escrita - Disserta o. I. Ara jo, C lia Maria de. II. T tulo.

RN/UF/BCZM

CDU 37:82-342(043.3)

JÉSSICA JERLANE FERREIRA DA SILVA BARRETO

***STORYTELLING E MICROLEARNING NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E  
ESCRITA: UMA PROPOSTA DE INOVAÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Inovações em Tecnologias Educacionais (PPgITE), ofertado pelo Instituto Metrópole Digital (IMD), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Inovação em Tecnologias Educacionais.

Aprovada em: 23 / 09 / 2024.

---

**Profa. Dra. Célia Maria de Araújo**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Presidente

---

**Prof. Dr. Lucélio Dantas de Aquino**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Membro Interno ao Programa

---

**Profa. Dra. Célia Maria de Medeiros**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Membro Externa ao Programa

---

**Profa. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
Membro Externo à Instituição

Dedico este trabalho à minha mãe e ao meu esposo, com admiração e gratidão por todo apoio, carinho e presença ao longo do período de elaboração desta pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta dissertação, gostaria de expressar meus agradecimentos àqueles que, de diferentes maneiras, contribuíram para a realização deste trabalho.

A Deus, por me conceder a saúde, a força e a sabedoria necessárias para superar os desafios ao longo desta pesquisa.

À minha mãe, agradeço o amor incondicional, por ser minha melhor amiga e por sempre acreditar em mim. Você é a base de tudo o que sou e realizo, a minha sorte na vida.

Ao meu esposo, por ser parceiro, amigo, apoio, orientação. Por acreditar mais em mim mais do que eu mesma, por organizar minhas ideias confusas e por me incentivar a querer ser cada dia melhor.

À minha orientadora, Célia Araújo, expresso minha sincera gratidão por sua orientação metódica, paciência e incentivo constante. Sua confiança em meu potencial foi uma fonte constante de motivação. Obrigada por sempre exigir o melhor de mim e me fazer crescer.

A todos os professores(as) do PPGITE e aos meus amigos e colegas de turma, agradeço pelas discussões enriquecedoras, pela troca de ideias e pelo apoio nos momentos mais difíceis. Em especial, agradeço à Renata Larissa e à Idi Carla por serem presença constante, apoio e incentivo, amigas que o mestrado me deu.

Aos meus alunos, que são a inspiração diária para a busca contínua por aprimoramento e inovação. Vocês me desafiam a ser uma educadora melhor e a encontrar novas formas de tornar o aprendizado significativo.

Agradeço também o Instituto Metrópole Digital, pela oportunidade de realização do curso e à Escola Estadual Doutor Manoel Villaça por permitir a realização da aplicação da oficina em sua sala de aula.

Por fim, dedico este trabalho a todos os professores do ensino básico, que eles possam sempre ter esperança dentro de si e melhores condições de trabalho para que tenham vontade de fazer diferente.

A todos, meu mais sincero agradecimento. Este trabalho não seria possível sem cada um de vocês.

Ainda estamos lendo por dever – as crianças – e não por prazer. Temos de avisar aos professores: ninguém tem de tirar nota boa porque lê, ninguém tem de ser premiado porque lê. Ler já é o prêmio.  
Gostar de ler, a distinção.

(Pinto, Ziraldo, 2012, em entrevista para o Estadão)

## RESUMO

Um dos grandes desafios da educação é conseguir motivar a leitura e desenvolver a escrita nos alunos. Desse modo, pesquisas, como a 5ª edição da Retratos da Leitura no Brasil, realizada em 2019, promovida pelo Instituto Pró Livro e o Itaú Cultural, apontam uma diminuição substancial no número de leitores, principalmente entre crianças e adolescentes. Nesse sentido, faz-se necessário desenvolver metodologias inovadoras que possam ajudar a melhorar os índices de leitura e escrita. Dessa maneira, elaborou-se a questão de pesquisa: “De que forma a utilização de *storytelling* e *microlearning* influencia nas práticas de leitura e escrita e no desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes?” e, para respondê-la, formulou-se o objetivo geral: analisar o uso de uma proposta inovadora de melhoria das práticas de leitura e escrita no Ensino Fundamental, utilizando *storytelling* e *microlearning*, com o intuito de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes. A caracterização do método de pesquisa deste trabalho foi baseada na metodologia da pesquisa-ação, com abordagem quantitativa e qualitativa, de natureza aplicada e objetivo exploratório. A aplicação da pesquisa ocorreu com uma oficina de estudos em uma turma do 9º ano de uma escola estadual do município de Natal, no Rio Grande do Norte, e a coleta e análise dos dados se deu por meio de questionários, diário de campo, produções textuais, observação dos participantes, imagens e vídeos. Os resultados indicaram que a implementação das metodologias *storytelling* e *microlearning* levou a um aumento significativo no engajamento dos alunos em relação à leitura e à escrita. O produto gerado por este trabalho foi um guia educacional, que explica como utilizar as metodologias propostas a partir de uma oficina.

**Palavras-chaves:** *storytelling*; *microlearning*; leitura; escrita; inovação.

## **ABSTRACT**

One of the great challenges of education is being able to motivate reading and develop writing skills in students. Thus, research, such as the 5th edition of *Retratos da Leitura no Brasil*, carried out in 2019, promoted by Instituto Pró Livro and Itaú Cultural, points to a substantial decrease in the number of readers, mainly among children and adolescents. In this sense, it is necessary to develop innovative methodologies that can help improve reading and writing rates. In this way, the research question was elaborated: “How does the use of storytelling and microlearning influence reading and writing practices and the development of students’ communicative competence?” and, to answer it, the general objective was formulated: to analyze the use of an innovative proposal to improve reading and writing practices in Elementary School, using storytelling and microlearning, with the aim of developing students’ communicative competence. The characterization of the research method of this work was based on the methodology of action research, with a quantitative and qualitative approach, of an applied nature and exploratory objective. The research was applied during a study workshop in a 9th grade class at a state school in the city of Natal, in Rio Grande do Norte, and data collection and analysis took place through questionnaires, field diaries, productions textual, participant observation, images and videos. The results indicated that the implementation of storytelling and microlearning methodologies led to a significant increase in student engagement in reading and writing. The product generated by this work was an educational guide, which explains how to use the proposed methodologies in a workshop.

**Keywords:** storytelling; microlearning; reading; writing; innovation.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Alunos respondendo ao questionário exploratório.....	64
<b>Figura 2</b> - Momentos do primeiro encontro.....	66
<b>Figura 3</b> - Temas sociais expressos pela turma após as apresentações individuais da atividade 1.....	67
<b>Figura 4</b> - Proposta de atividade do segundo encontro.....	68
<b>Figura 5</b> - Proposta de trabalho de conclusão de oficina.....	69
<b>Figura 6</b> - Momentos do quarto encontro.....	71
<b>Figura 7</b> – Apresentação da questão 1 do questionário exploratório extraída do <i>Google Forms</i> .....	74
<b>Figura 8</b> – Apresentação da questão 2 do questionário exploratório extraída do <i>Google Forms</i> .....	74
<b>Figura 9</b> – Apresentação da questão 3 do questionário exploratório extraída do <i>Google Forms</i> .....	75
<b>Figura 10</b> – Apresentação da questão 4 do questionário exploratório extraída do <i>Google Forms</i> .....	76
<b>Figura 11</b> – Apresentação da questão 5 do questionário exploratório extraída do <i>Google Forms</i> .....	76
<b>Figura 12</b> – Apresentação da questão 6 do questionário exploratório extraída do <i>Google Forms</i> .....	77
<b>Figura 13</b> – Apresentação da questão 7 do questionário exploratório extraída do <i>Google Forms</i> .....	78
<b>Figura 14</b> – Apresentação da questão 8 do questionário exploratório extraída do <i>Google Forms</i> .....	78
<b>Figura 15</b> - Alunos assistindo às apresentações dos colegas.....	80
<b>Figura 16</b> - Apresentação dos trabalhos de conclusão da oficina.....	82
<b>Figura 17</b> - Produção de parágrafo argumentativo com uso de livro como repertório sociocultural... 84	
<b>Figura 18</b> - Produção de parágrafo argumentativo com uso de música como repertório sociocultural84	
<b>Figura 19</b> - Alunos criando o roteiro dos vídeos para o trabalho final da oficina.....	86
<b>Figura 20</b> – Apresentação da questão 1 do questionário final com questões discursivas extraída do <i>Google Forms</i> .....	88
<b>Figura 21</b> – Apresentação da questão 2 do questionário final com questões discursivas extraída do <i>Google Forms</i> .....	90
<b>Figura 22</b> – Apresentação da questão 3 do questionário final com questões discursivas extraída do <i>Google Forms</i> .....	91
<b>Figura 23</b> – Apresentação da questão 4 do questionário final com questões discursivas extraída do <i>Google Forms</i> .....	92
<b>Figura 24</b> – Apresentação da questão 5 do questionário final com questões discursivas extraída do <i>Google Forms</i> .....	93
<b>Figura 25</b> – Apresentação da questão 6 do questionário final com questões discursivas extraída do <i>Google Forms</i> .....	94
<b>Figura 26</b> – Apresentação da questão 1 do questionário final com questões objetivas extraída do <i>Google Forms</i> .....	95
<b>Figura 27</b> – Apresentação da questão 2 do questionário final com questões objetivas extraída do <i>Google Forms</i> .....	96

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Questões de pesquisa.....	21
<b>Quadro 2</b> - <i>Strings</i> de busca.....	22
<b>Quadro 3</b> - Bases, artigos e teses retornados .....	22
<b>Quadro 4</b> - Critérios de inclusão.....	23
<b>Quadro 5</b> - Bases e artigos, teses/dissertações selecionados após a aplicação dos critérios de inclusão .....	23
<b>Quadro 6</b> - Critérios de exclusão .....	24
<b>Quadro 7</b> - Competências gerais da educação básica .....	27
<b>Quadro 8</b> - Práticas leitoras inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão .....	29
<b>Quadro 9</b> - Competências específicas de língua portuguesa para o Ensino Fundamental .....	30
<b>Quadro 10</b> - Habilidades em língua portuguesa para o 9º ano.....	31
<b>Quadro 11</b> - Exemplos de metodologias ativas no contexto educacional.....	35
<b>Quadro 12</b> - Exemplos de metodologias ágeis .....	37
<b>Quadro 13</b> - Questionário exploratório: conhecendo os participantes.....	56
<b>Quadro 14</b> - Identificação dos principais problemas que motivam a pesquisa.....	58
<b>Quadro 15</b> - Atividade dos envelopes.....	65

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	12
2	MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DA LITERATURA .....	20
2.1	O protocolo .....	21
2.1.1	Questões de pesquisa.....	21
2.1.2	Processo de pesquisa .....	22
2.2	Resultados.....	24
3	TEXTOS E CONTEXTOS: VISÕES E FUNDAMENTOS DA PRÁTICA EDUCACIONAL .....	25
3.1	Ensino de Língua Portuguesa: leitura e escrita.....	25
3.2	Metodologias ativas e metodologias ágeis .....	34
3.2.1	Metodologias ágeis.....	36
3.2.2	Storytelling .....	38
3.2.3	Microlearning .....	43
3.2.4	Storytelling e microlearning no ensino da língua portuguesa .....	45
3.2.5	Tecnologias e plataformas digitais no ensino básico .....	47
4	ENTRE PASSOS E MÉTODOS: O CAMINHO DA PESQUISA .....	50
4.1	Método procedimental: por que pesquisa-ação? .....	50
4.2	Abordagem: qualitativa e quantitativa.....	51
4.3	Natureza: aplicada .....	53
4.4	Objetivo: exploratório.....	53
4.5	Fases da pesquisa-ação .....	54
4.5.1	Fase exploratória .....	54
4.5.2	Tema da pesquisa .....	57
4.5.3	A colocação dos problemas.....	58
4.5.4	Campo e amostragem .....	59
4.5.5	Coleta de dados .....	59
4.6	Produto desenvolvido .....	60
5	A OFICINA: UMA PROPOSTA INOVADORA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL .....	63
5.1	Planejamento da oficina.....	63
5.2	Implementação.....	64

5.2.1 Primeiro encontro .....	64
5.2.2 Segundo encontro .....	67
5.2.3 Terceiro encontro .....	69
5.2.4 Quarto encontro .....	70
5.3 Avaliação .....	71
6 ENTRE NÚMEROS, TEXTOS E SIGNIFICADOS: EXPLORANDO OS DADOS....	73
6.1 Questionário exploratório: conhecendo os participantes .....	73
6.2 Atividades produzidas pelos alunos .....	79
6.2.1 Apresentações orais .....	79
6.2.2 Produções escritas .....	83
6.2.3 Produção final - vídeo de conclusão da oficina.....	85
6.2.4 Questionários finais .....	87
6.3 <i>Resultados e reflexões</i> .....	96
7 O FIM E O COMEÇO: CONSIDERAÇÕES .....	99
REFERÊNCIAS .....	102
ANEXOS .....	107

## 1 INTRODUÇÃO

Desde criança, o universo literário sempre me encantou. Nascida de uma mãe leitora, eu observava enquanto minha mãe lia – desejando copiá-la, perdendo-me em risos solitários com um livro nas mãos. Durante minha infância, histórias infantis e quadrinhos eram uma parte essencial da minha rotina. Juntas, minha mãe e eu frequentávamos a banca de revistas todos os fins de semana, com minha mãe escolhendo romances e eu optando por gibis. Essa rotina perdurou por anos durante minha infância.

Na adolescência, meu desejo insaciável por leitura não diminuiu. Durante os anos finais no Ensino Fundamental, recordo-me de meu professor de português, um ávido leitor, sempre recomendando livros em sala de aula. Enquanto a maioria dos alunos não seguia as sugestões do professor, eu seguia, lia-os rapidamente e solicitava mais recomendações. Embora nem sempre apreciasse os livros indicados, lia-os até o final, expressando minhas críticas ao professor e solicitando obras mais agradáveis. Essa experiência desafiadora moldou meu gosto literário, levando-me a descobrir preferências por romances, aventuras e mistérios; os personagens Sherlock Holmes, Hercule Poirot e Harry Potter passaram a fazer parte do meu cotidiano.

Ao longo dos anos, minha paixão pela leitura me levou a compartilhar histórias com outras pessoas e tentar persuadir aqueles ao meu redor a se tornarem leitores também. Algumas vezes, obtinha sucesso; em outras, não. Essa paixão foi um dos motivos que me levou a cursar Letras - Língua Portuguesa e Literaturas. No entanto, ao iniciar minha carreira como professora, enfrentei o desafio de alunos desinteressados pela leitura, especialmente adolescentes. Determinada a compreender essa falta de interesse e a promover a leitura, adotei abordagens pedagógicas inovadoras, como o uso de tecnologias digitais em sala de aula e a metodologia *storytelling* associada à produção de vídeos curtos sobre leituras realizadas.

Consciente da crescente dependência dos adolescentes em dispositivos eletrônicos, reconheci a necessidade de motivá-los de maneiras diferentes. Em vez de simplesmente destacar os benefícios da leitura, procurei proporcionar experiências prazerosas e significativas, destacando a importância da leitura para o desenvolvimento pessoal e profissional. Lembro-me de que, quando era adolescente, não lia pensando nos benefícios que a leitura me causaria no futuro; apenas sentia vontade, prazer na leitura. Acredito que na escola a leitura não deveria ser imposta como uma obrigação. Em minha concepção, o aluno deve sentir e gostar da leitura, e sim, também entender que ela é benéfica em diversos aspectos, mas sem a pressão e a obrigação

de que ele precisa ser um leitor. Acredito que os adolescentes precisam de uma nova forma de entrar no mundo da leitura, não serem obrigados ou empurrados, mas sim motivados. Nesse sentido, essa jornada pessoal e profissional impulsionou meu desejo de resgatar o interesse pela leitura entre os adolescentes, levando-me a buscar constantemente novas estratégias pedagógicas.

Nessa perspectiva, eu posso ser só mais uma sonhadora neste país, buscando algo que milhares tentam e não conseguem. Porém, o que seria do mundo sem os sonhadores? O tema desta pesquisa parte justamente de uma motivação e de um desejo pessoal, um sonho, pode-se dizer, de conseguir, em algum local, mostrar para os adolescentes de hoje e os do futuro que a leitura e a escrita podem transformar a vida deles. Marcos Bagno (1998, p. 19) afirma que “se não houvesse pesquisa, todas as grandes invenções e descobertas científicas não teriam acontecido.” Acredito que o sentimento aqui posto e a pesquisa desenvolvida podem trazer para a sociedade algo transformador.

Após oito anos atuando no Ensino Fundamental, Anos Finais, senti que precisava fazer algo que tivesse mais impacto, além da minha própria sala de aula. Pensando nisso, inscrevi-me na seleção de mestrado do Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais com esta proposta de projeto que, para além das impressões pessoais, baseia-se na necessidade de redução de um problema social.

A leitura é uma habilidade fundamental para o desenvolvimento intelectual, cultural e social de um país. No entanto, o déficit de leitura e, conseqüentemente, de escrita sempre foi um problema grave no Brasil, o qual se manifesta em diversas camadas da sociedade e tem impactos profundos na educação, na economia e na formação cidadã. Nessa perspectiva, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais era de 5,6%. Embora esse número tenha diminuído em relação a 2019, no qual a taxa era de 6,1%, representando uma redução de mais de 490 mil analfabetos, ainda é um número expressivo. Além disso, lida-se com o analfabetismo funcional: saber decodificar o idioma não significa de fato saber ler e interpretar. Milhares de pessoas são tecnicamente alfabetizadas no país, contudo, não compreendem o que leem (Navarro, 2021; Araújo, 2022). Isso é comum em sala de aula, principalmente quando são dados comandos escritos aos alunos ou em dias de provas, quando muitos deles não compreendem o que está sendo solicitado nas questões.

Diversas são as causas que contribuem para esse déficit, como: a desigualdade social, a qual dificulta o acesso à leitura; dificilmente famílias de baixa renda possuem condições de

adquirir livros, acessar bibliotecas bem equipadas ou livros digitais; a infraestrutura educacional precária, muitas escolas públicas do país não possuem bibliotecas, não têm recursos suficientes para a aquisição de livros e faltam programas de estímulo à leitura; a falta de incentivo familiar, em diversos lares brasileiros não há o hábito de ler, o qual pode não ter sido construído por falta de tempo dos pais, ausência de instrução e de livros disponíveis, entre outros fatores; a ausência de um ensino de qualidade, que dê atenção à importância da leitura e da escrita. Em diversas escolas, o trabalho com a compreensão, interpretação e produção de textos é escasso. Esses são alguns exemplos, e eles geram como consequências alunos com baixo nível de leitura e dificuldade de escrita em todas as disciplinas, considerando que a leitura é uma habilidade transversal. Além disso, há limitações na formação cidadã, visto que isso atrapalha o desenvolvimento do pensamento crítico, da empatia e da capacidade de reflexão acerca das questões sociais. Sem essas habilidades, o cidadão pode não se engajar em assuntos que afetam seu meio social, além de, inclusive, não buscar informações sobre esses assuntos. Ademais, a falta de leitura, aliada ao déficit de escrita, pode limitar também as oportunidades de emprego e de crescimento profissional, tendo em vista que compreender, interpretar, produzir textos e se comunicar de maneira eficaz é fundamental em muitas profissões.

Trazendo a discussão especificamente para o público adolescente, ele faz parte de uma geração motivada pela rapidez e pela dificuldade de desenvolvimento de pensamentos críticos. Embora a formação do pensamento crítico possa ser impulsionada pela leitura, de acordo com Wilkinson et al. (2020), adolescentes costumam ler menos que crianças ou jovens adultos, e eles enfrentam diversos desafios no desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita, sejam por fatores sociais, educacionais e/ou individuais. Muitos deles não conseguem compreender textos complexos, o que pode afetar todas as disciplinas, como já mencionado. Além disso, o uso excessivo de aparelhos celulares conectados a mídias digitais e jogos eletrônicos também interfere nesse aspecto, considerando que isso motiva a falta de interesse pela leitura, seja de textos curtos ou longos, já que as mídias digitais e os jogos eletrônicos são altamente visuais e estimulantes e oferecem gratificações imediatas. Entretanto, é válido ressaltar que há adolescentes que utilizam os dispositivos eletrônicos para realizar leituras, até porque o veículo de consumo de leitura tem se adaptado nos últimos anos, e diversos jovens optam por realizar leitura pelo celular. Contudo, um estudo elaborado por Kim e Kim (2013) mostrou que adolescentes que procuram dispositivos eletrônicos para leitura leem menos e mais devagar quando comparado ao livro físico. Isso pode decorrer, inclusive, devido à quantidade de distrações que o dispositivo pode oferecer simultaneamente ao momento da leitura, o que

impede uma real concentração. Com isso, o incentivo à leitura do livro físico, a valorização de espaços como a biblioteca, não devem ser esquecidos, mas também é necessário pensar nas demandas atuais de uma sociedade conectada a dispositivos eletrônicos, desenvolvendo estratégias que diminuam as distrações e façam com que a concentração e o foco do aluno sejam mais consistentes ao utilizarem seus celulares e computadores para determinada atividade.

Vale ressaltar que, quando se trata de obras literárias especificamente, ao se debruçarem sobre elas, os adolescentes são desafiados a analisar e interpretar uma variedade de perspectivas e contextos. Conforme comenta Mendonça (2019), em um estudo sobre a leitura como prática cultural, a leitura aguça a capacidade crítica, instigando os jovens a questionar, avaliar e refletir sobre as nuances da narrativa. Esse processo não apenas fortalece a mente crítica, mas também se reflete de maneira inestimável na expressão escrita, em que a habilidade de analisar e argumentar se torna evidente. Ademais, a diversidade de gêneros textuais e literários oferece aos adolescentes uma rica variedade de estilos de escrita. Dessa forma, a observação e análise de formas diferentes de escrita os auxilia na percepção de que existem diversas situações de comunicação, e eles precisam se adaptar a cada uma delas. Ao explorarem desde a prosa refinada até a linguagem coloquial de diferentes personagens, em textos narrativos, por exemplo, os adolescentes desenvolvem uma flexibilidade linguística que se traduz em habilidades eficazes de escrita em contextos diversos. Isso demonstra como a leitura é essencial no processo de desenvolvimento da escrita, uma não deve existir sem a outra para se conquistar bons resultados.

Diversos alunos vão todos os dias à escola, porém uma parte desses não se compromete com uma leitura de mais de um parágrafo e não param para pensar na sociedade em que vivem e os problemas que a acompanham. Uma parte significativa dos estudantes realizam pesquisas de forma genérica na internet e as dúvidas e respostas de atividades são feitas, muitas vezes, por inteligência artificial, de forma genérica, isso porque esses jovens querem respostas prontas, rápidas e fáceis (Santaella, 2023). Devido a isso, existe uma dificuldade crítica em interpretar, associar, escrever, expor, posicionar-se. Isso é um ponto, contudo, é necessário discutir também acerca da forma como a leitura e a escrita têm sido tratadas em sala de aula ao longo do tempo, muitas vezes, de maneira que não se conectam com os alunos, de forma que eles não compreendem como o que é ensinado se relaciona com o que eles vivem no dia a dia fora da escola.

Essas situações, é essencial destacar, tornaram-se ainda mais preocupantes após a pandemia da Covid-19. De acordo com um relatório produzido pela UNESCO, a pandemia da

Covid-19 afetou cerca de 87% das escolas, cerca de 1,5 bilhões de estudantes tiveram que interromper seus estudos presenciais (Tadesse; Muluye, 2020), necessitando direcioná-los para o ensino remoto (UNESCO, 2020). Naturalmente, isso desencadeou o aumento da dificuldade no processo de leitura e escrita para grande parte dos estudantes.

Assim sendo, este trabalho propôs – e propõe – uma metodologia para estimular melhores práticas de leitura e escrita entre adolescentes, utilizando contribuições do *storytelling* e do *microlearning*. A pesquisa foi aplicada em uma escola estadual do município de Natal, no Rio Grande do Norte, a Escola Estadual Doutor Manuel Villaça, localizada na Avenida Miguel Castro, 133 - Lagoa Nova, Natal – RN, na turma do 9º ano do Ensino Fundamental, Anos Finais, em uma das aulas da disciplina de Língua Portuguesa da semana, durante cinco semanas. O professor da escola, responsável pela turma, participou da pesquisa como colaborador. Nesse sentido, este estudo buscou responder à seguinte questão de pesquisa: “De que forma a utilização de *storytelling* e *microlearning* influencia nas práticas de leitura e escrita e no desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes?”

A fim de responder à questão, definiu-se como objetivo geral do estudo analisar o uso de uma proposta inovadora de melhoria das práticas de leitura e escrita no Ensino Fundamental, utilizando *storytelling* e *microlearning*, com o intuito de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes. Alinhados a esse objetivo geral, pensou-se nos seguintes objetivos específicos: a) explorar o potencial das técnicas de *storytelling* para estimular a criatividade e a imaginação dos alunos, por meio de uma oficina, com o propósito de facilitar a criação autoral de narrativas e o desenvolvimento das habilidades de escrita; b) investigar a eficácia da metodologia *microlearning* para aperfeiçoar habilidades específicas de leitura e escrita, por meio da organização de módulos de aprendizagem de curta duração, a fim de facilitar a assimilação de conteúdo e proporcionar aos alunos a oportunidade de aprenderem de acordo com seu próprio ritmo; c) examinar o efeito das tecnologias educacionais, como plataformas de animação de vídeos, na interatividade do processo de aprendizagem, visando incentivar os alunos a se envolverem mais profundamente com o conteúdo e a aprimorarem suas habilidades de leitura e escrita.

Como educadora comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos em seu campo de atuação – a sala de aula –, como professora de língua portuguesa e redação, vivendo durante anos os desafios enfrentados no contexto educacional atual, senti a motivação de pesquisar mais sobre o uso das metodologias *storytelling* e *microlearning* na educação. Ao longo de sua trajetória, tem testemunhado a crescente preocupação em relação ao

desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita entre os alunos da educação básica. A observação de que há uma diminuição substancial no número de leitores, especialmente adolescentes, e, posteriormente, a constatação dessa diminuição por meio de pesquisas nacionais, como a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, promovida pelo Instituto Pró Livro e o Itaú Cultural, despertou o senso de urgência e até responsabilidade em encontrar possíveis soluções inovadoras que amenizem esse problema. Dessa forma, esta pesquisa não é apenas um projeto acadêmico para nós, mas sim um objetivo pessoal também, que reflete valores, interesses e aspirações como educadores e cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade um pouco mais justa.

Nessa perspectiva, os resultados da 5ª edição da mencionada pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada em 2019, promovida pelo Instituto Pró Livro e o Itaú Cultural, a cada quatro anos, apresenta que houve uma diminuição de cerca de 4,6 milhões de leitores no Brasil. A pesquisa informa que o hábito de leitura foi ampliado em crianças entre 5 e 10 anos, porém diminuído, principalmente, em adolescentes a partir dos 14 anos (PROLIVRO, 2020). O que demonstra que, progressivamente, aumenta-se a quantidade de adolescentes que chegam ao fim do ensino fundamental sem habilidades de leitura e de escrita de textos simples. Além disso, outros dados são importantes para entender a necessidade de se pensar em formas de aprendizagem e desenvolvimento dos adolescentes, bem como em estratégias que possam melhorar essa demanda. Nessa ótica, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), desde 1990, com intuito de monitorar e aprimorar as políticas educacionais do país, vem apresentando em seus resultados uma piora no índice de aprendizado dos alunos (SAEB, 2023). Algo que afetou notoriamente o processo educacional de jovens foi a pandemia de Covid-19, um estudo realizado por Bof e Moraes (2022) sobre os resultados do Saeb durante os períodos pré e pós-pandemia - analisando os níveis de aprendizado obtidos pelos alunos em cada etapa de ensino - mostrou que o aumento das médias de desempenho ocorreram até 2019 e foi rompido em 2021, período em que houve o decréscimo da proficiência média do corpo discente nas disciplinas de língua portuguesa e de matemática, em todos os três anos/séries analisados. Consoante o estudo, o 9º ano regrediu à marca atingida em 2017 e os resultados de 2019 que já não eram tão positivos, ficaram ainda piores em 2021. Com isso, esta análise apresenta um pouco do tamanho do desafio existente na educação brasileira e incita a necessidade de pensar e exercer ações que possam, além de melhorar o que já vinha sendo uma dificuldade no ensino,

minimizar os impactos negativos do período de pandemia, a fim de contribuir com a aprendizagem dos estudantes.

Ademais, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o qual avalia o desempenho escolar dos estudantes em diversos países, também apresenta números alarmantes (INEP, 2023). Uma pesquisa realizada por Mota e Corrêa (2021) aponta que os resultados do PISA de 2020 mostraram que 50,1% dos estudantes brasileiros próximos do final da escolaridade básica obrigatória sequer alcançaram o nível mínimo de proficiência em leitura. Logo, esses dados alertam para a necessidade do uso de práticas inovadoras, as quais possam melhorar os referidos problemas relacionados à leitura e, conseqüentemente, à escrita no país. Logo, a necessidade de motivação da leitura no Ensino Fundamental, Anos Finais, é urgente, porque as habilidades de leitura e escrita afetam o desenvolvimento social e profissional dos jovens, além do exercício da cidadania.

Nesse contexto, concordando com Freire (1989), o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, dessa maneira, é preciso entender o mundo ao redor e emitir opiniões sobre ele. Isso é possível a partir da reescrita do que se lê, ou seja, da capacidade de relacionar de forma crítica as informações do mundo com as informações adquiridas, ressignificando-as. Contudo, cada vez menos os adolescentes conseguem fazer essa reescrita, mesmo estando rodeados de textos em seus cotidianos. Desse modo, este trabalho fomenta um estímulo à sociedade, com foco ao público jovem, no desenvolvimento de uma nova proposta de motivação da leitura e da escrita, a qual tem como justificativa acadêmica a insuficiência de estudos relacionados a ela, mostrando-se uma proposta inovadora.

Isso porque na base de dados da *Google*, encontrou-se apenas duas publicações alinhadas à proposta deste trabalho, no entanto, uma delas, Hasan *et al.* (2021), utilizou técnicas de *storytelling* e *microlearning* na formação de professores para aprimorar suas habilidades didáticas de contação de histórias, não sendo incluídos alunos em idade escolar. Já a outra, Takemata *et al.* (2022), utilizou *storytelling* e *microlearning* para aprimorar a comunicação e contação de histórias utilizando o PBL (*Project Based Learning*). Isto é, até o período de construção deste trabalho, não foram encontradas publicações acadêmicas que abordassem a utilização de *storytelling* e *microlearning* no processo de melhoria de leitura e de escrita de adolescentes no Ensino Fundamental, Anos Finais. Por conseguinte, é possível identificar o ineditismo científico que esse trabalho traz para a comunidade acadêmica.

Em relação à justificativa social deste estudo, ela se associa à necessidade de abordar em sala de aula as habilidades de comunicação essenciais para a participação efetiva dos indivíduos em suas comunidades e na sociedade como um todo e não ter como foco apenas a alfabetização básica. Pensa-se, nesta pesquisa, no ensino integral dos sujeitos, em que se considera habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, conforme proposto na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), de forma que os estudantes possam se sentir representados, perceber sentidos no contexto escolar, participar ativamente do ensino e a partir disso não ter suas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional limitadas.

Desse modo, ao adotar metodologias inovadoras como *storytelling* e *microlearning*, as quais representam uma ruptura com os métodos tradicionais de ensino, oferecendo uma abordagem mais dinâmica e envolvente para o processo de aprendizagem, pensa-se em uma busca por transformar positivamente o panorama educacional, possivelmente promovendo mudanças tangíveis e sustentáveis no campo social. Como metodologia inovadora, adotou-se a perspectiva de Junges (2017), Moran (2018), Filatro e Cavalcanti (2023), os quais expressam que metodologias inovadoras em sala de aula são aquelas em que os alunos são ativos, desenvolvem atividades com orientação dos professores de forma que consigam pensar de forma criativa em como resolver problemas e expor opiniões, além de se envolverem no processo de aprendizagem de maneira profunda, chegando a se enxergarem como responsáveis pelo próprio aprendizado.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, adotou-se uma abordagem mista, relacionando elementos qualitativos e quantitativos, com base no método procedimental pesquisa-ação. Em relação à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, a qual buscou promover mudanças práticas e sustentáveis no contexto educacional, aliado a isso, o objetivo da pesquisa é exploratório justificando-se pela natureza investigativa e descritiva da pesquisa-ação, em que o pesquisador não apenas observa, mas participa ativamente do processo, como mediador das ações desenvolvidas pelos alunos. A dissertação, como texto final, está organizada em seis capítulos: 1 Introdução; 2 Mapeamento Sistemático da Literatura (MSL); 3 Textos e contextos: visões e fundamentos da prática educacional; 4 A oficina: uma proposta inovadora para o Ensino Fundamental; 5 Entre passos e métodos: o caminho da pesquisa; 6 Entre números, textos e significados: explorando os dados; 7 Resultados e reflexões; 8 O fim e o começo: considerações. Por fim, apresenta-se os anexos.

## 2 MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DA LITERATURA

Este capítulo apresenta como foi realizado o Mapeamento Sistemático da Literatura (MSL) e os resultados obtidos. A promoção da leitura e o desenvolvimento da escrita são desafios comuns enfrentados no campo da educação, especialmente no contexto do Ensino Fundamental. A literatura educacional tem consistentemente destacado uma diminuição preocupante no número de leitores, sobretudo entre os adolescentes, o que tem levado educadores e pesquisadores a buscarem metodologias inovadoras para reverter esse cenário.

Nesse sentido, o uso de *storytelling* e *microlearning* emerge como uma prática promissora para melhorar os índices de leitura e escrita, ao mesmo tempo em que desenvolve a competência comunicativa dos estudantes. O *storytelling*, a arte de contar histórias, e o *microlearning*, a prática de fornecer conteúdo educacional em pequenas doses, pode ter o potencial de engajar os alunos de maneira significativa, possivelmente, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e acessível.

O presente Mapeamento Sistemático da Literatura (MSL) buscou explorar e sintetizar o conhecimento existente, se houvesse, sobre o uso de *storytelling* e de *microlearning* como metodologias que pudessem aprimorar as práticas de leitura e escrita no Ensino Fundamental, Anos Finais. Dessa forma, este estudo visa não apenas compreender como essas metodologias têm sido, se têm sido, implementadas em contextos educacionais, mas também examinar seu impacto na motivação à leitura, no desenvolvimento da escrita e na competência comunicativa dos discentes do público mencionado especificamente.

A metodologia deste mapeamento envolveu uma revisão da literatura disponível em bases de dados acadêmicas e bibliotecas digitais (*Scopus* e *Web of Science*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a *SciELO*), utilizando *strings* de busca, a fim de garantir a inclusão de estudos relevantes. Foram selecionados artigos que abordassem diretamente a utilização de *storytelling* e de *microlearning* no contexto educacional, especialmente em relação ao ensino de leitura e escrita. Para a construção do MSL, foram utilizadas as diretrizes de Kitchenham e Charters (2007), as quais apresentam um protocolo que tem sido bastante utilizado na área deste estudo.

Ao final deste mapeamento, esperou-se não apenas identificar lacunas no conhecimento existente, mas também fornecer ideias para educadores, pesquisadores e profissionais da área da educação interessados em implementar abordagens inovadoras para melhorar as práticas de leitura e escrita no Ensino Fundamental.

## 2.1 O protocolo

A primeira ação realizada para executar o mapeamento sistemático da literatura neste trabalho foi definir o protocolo de pesquisa, o qual foi elaborado, como mencionado, de acordo com as diretrizes de Kitchenham e Charters (2007). Nessas diretrizes são apontados os elementos essenciais do protocolo de um MSL: pergunta de pesquisa, do tipo exploratória, categorização dos estudos encontrados, utilização de termos gerais de busca, critérios de inclusão e exclusão, interpretação dos achados.

Neste MSL não se pretendeu responder a questões específicas de forma profunda, mas sim apresentar de forma geral, ampla, os estudos relacionados ao tema do estudo. Além disso, a escolha por realizar um mapeamento sistemático da literatura se deu também por ser uma tarefa indicada para pesquisas que possuem poucas evidências na literatura, o que ocorre com este estudo.

Dessa forma, a seguir, é apresentado como o protocolo de pesquisa foi desenvolvido, especificando os tópicos: questões de pesquisa; processo de pesquisa, seleção de estudos, resultado e análise dos dados.

### 2.1.1 Questões de pesquisa

O objetivo do MSL foi explorar o conhecimento existente sobre o uso de *storytelling* e de *microlearning* como metodologias que pudessem aprimorar as práticas de leitura e escrita no Ensino Fundamental, Anos Finais. Desse modo, tendo em vista a necessidade de questões de cunho exploratório, conforme apresenta Randolph (2009), ao indicar esse tipo de questão como o mais adequado em um MSL, elaborou-se, para nortear a busca por estudos relacionados ao tema principal, três questões de pesquisa, mostradas no Quadro 1.

**Quadro 1 - Questões de pesquisa**

Questão	Descrição
QP1	As metodologias <i>storytelling</i> e <i>microlearning</i> têm sido utilizadas para melhorar as práticas de leitura e escrita no Ensino Fundamental, Anos Finais?
QP2	Qual é o impacto da implementação de práticas de ensino utilizando <i>storytelling</i> e <i>microlearning</i> na competência comunicativa de adolescentes?

QP3	Como os aspectos culturais, sociais e cognitivos influenciam na eficácia das metodologias <i>storytelling</i> e <i>microlearning</i> na promoção da leitura e da escrita de adolescentes?
-----	---

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

### 2.1.2 Processo de pesquisa

Para dar início ao processo de pesquisa, foram definidas as *strings* de busca, conforme o Quadro 2 apresenta, com termos que pudessem contemplar as questões de pesquisa.

#### Quadro 2 – Strings de busca

1. ( <i>storytelling OR microlearning</i> ) AND reading AND writing
2. ( <i>storytelling OR microaprendizagem</i> ) AND leitura AND escrita

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em seguida, deu-se início às buscas nas bases de dados. Foram escolhidas as bases acadêmicas *Scopus* e *Web of Science*, por serem fontes de busca que referenciam trabalhos acadêmicos com alto fator de impacto no mundo todo; a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a *Scielo*, ambas com acervo de trabalhos nacionais.

Nas bases internacionais foi utilizada a *string* 1 e alguns filtros: artigos publicados nos últimos cinco anos, escritos em inglês e em espanhol. Nas bases nacionais, utilizou-se a *string* 1 e a 2, nelas foi aplicado o filtro: artigos publicados nos últimos cinco anos. O Quadro 3 apresenta a quantidade de artigos retornados em cada base, de acordo com a *string* utilizada.

#### Quadro 3 - Bases, artigos e teses retornados

Base	Artigos retornados
1. ( <i>storytelling OR microlearning</i> ) AND reading AND writing	
<i>Scopus</i>	78 artigos
<i>Web of Science</i>	108 artigos
BDTD	16 dissertações/teses
<i>Scielo</i>	4 artigos
2. ( <i>storytelling OR microaprendizagem</i> ) AND leitura AND escrita	
BDTD	26 dissertações/teses
<i>Scielo</i>	2 artigos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após a busca em todas as bases escolhidas foram retornados 234 trabalhos (192 artigos e 42 dissertações/teses), buscou-se escolher os artigos retornados em duas fases. Na primeira considerou-se os artigos e teses/dissertações de forma mais geral, realizando-se uma pré-seleção. Essa pré-seleção foi realizada de acordo com os critérios de inclusão, consoante apresenta o Quadro 4, após a leitura do título, do resumo e das palavras chaves, a fim de remover trabalhos que não apresentassem os termos associados diretamente ao tema de investigação deste mapeamento sistemático.

#### Quadro 4 - Critérios de inclusão

I1. Artigos completos disponíveis.
I2. Artigos, teses ou dissertações publicados nos últimos cinco anos – entre 2019 e 2023.
I3. Artigos, teses ou dissertações que mencionassem no título, no resumo ou nas palavras-chave os termos <i>storytelling/narrativas</i> , leitura e escrita ou <i>microlearning/microaprendizagem</i> , leitura e escrita.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Na primeira fase, chamada de pré-seleção, 225 textos foram eliminados por não se encaixarem nos critérios de inclusão definidos, sendo selecionados a quantidade indicada no Quadro 5.

#### Quadro 5 – Bases e artigos, teses/dissertações selecionados após a aplicação dos critérios de inclusão

Base	Artigos retornados
1. ( <i>storytelling OR microlearning</i> ) AND reading AND writing	
<i>Scopus</i>	4 artigos
<i>Web of Science</i>	3 artigos
BDTD	1 dissertação
<i>Scielo</i>	0
2. ( <i>storytelling OR microaprendizagem</i> ) AND leitura AND escrita	
BDTD	1 dissertação
<i>Scielo</i>	0

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na segunda fase, chamada de seleção, foram considerados os sete artigos selecionados na fase anterior e duas dissertações para a aplicação dos critérios de exclusão, os quais estão definidos no Quadro 6.

**Quadro 6 – Critérios de exclusão**

E1. Estudos que não atendem os critérios de inclusão.
E2. Estudos duplicados.
E3. Estudos que não fosse possível acessar o texto completo.
E4. Estudos/pesquisas não aplicados no Ensino Fundamental, Anos Finais.
E5. Estudos/pesquisas que não contemplem o tema pesquisado.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após a aplicação dos critérios de exclusão, observou-se que nenhum estudo poderia ser selecionado. Havia três textos duplicados, ficando seis para as próximas análises, desses seis, três deles não foram aplicados ou relacionados ao Ensino Fundamental, Anos Finais. Os outros três textos para serem analisados eram dois artigos e uma dissertação, os três estudos mencionam palavras chaves dispostas nos critérios de inclusão – “narrativa”, “leitura” e “escrita” –, mas nenhum se relacionada diretamente com o tema deste trabalho, além de não mencionar a metodologia *microlearning*/microaprendizagem e tratarem, de modo geral, as narrativas como estratégias de comunicação oral.

## 2.2 Resultados

Inicialmente foram identificados 234 trabalhos, sendo 192 artigos e 42 dissertações/tese. Desenvolvendo os procedimentos de seleção, na primeira fase, aplicando os critérios de inclusão (Quadro 4), 225 trabalhos foram excluídos porque não atendiam totalmente esses critérios. Na segunda fase, após analisar os 9 trabalhos pré-selecionados, todos atendiam total ou parcialmente os critérios de exclusão (Quadro 6).

Desse modo, ao analisar os 9 trabalhos pré-selecionados, a partir da leitura do título, do resumo e das palavras-chave, identificou-se que nenhum deles se associava a ideia do uso de *storytelling* e de *microlearning* como metodologias possíveis de promover melhorias nas práticas de leitura e de escritas de estudantes do Ensino Fundamental, Anos Finais. Dessa maneira, isso demonstra o ineditismo desta pesquisa e a possibilidade de iniciar discussões sobre o tema estudado no ambiente educacional contemporâneo.

### **3 TEXTOS E CONTEXTOS: VISÕES E FUNDAMENTOS DA PRÁTICA EDUCACIONAL**

Neste capítulo são apresentadas informações relevantes para a formação da base teórica que estruturou a condução deste trabalho. O capítulo está dividido em seções intituladas de: Ensino de Língua Portuguesa: leitura e escrita; Metodologias ativas e ágeis de aprendizagem; *Storytelling* e *Microlearning* no ensino de Língua Portuguesa; Tecnologias e plataformas digitais no ensino básico.

#### **3.1 Ensino de Língua Portuguesa: leitura e escrita**

O ensino da língua portuguesa é um alicerce essencial na educação brasileira, sendo responsável por desenvolver as habilidades de leitura e de escrita dos estudantes. Nas últimas décadas, essa área passou por profundas transformações, impulsionadas por avanços tecnológicos, mudanças sociais e novas abordagens pedagógicas.

Historicamente, o foco estava na gramática normativa e na memorização de regras, adotando uma abordagem tradicional centrada no ensino do código linguístico. No entanto, essa metodologia se mostrou insuficiente para promover a fluência na leitura e escrita, além de negligenciar práticas de letramento cruciais para a participação social e cidadã dos indivíduos. Segundo Antunes (2007), a língua faz parte da identidade cultural, histórica e social dos seres humanos, uma aprendizagem restrita a regras não valoriza esses aspectos sociais.

Com o tempo, houve uma transição gradual para abordagens mais comunicativas e centradas no aluno, que reconhecem a importância do contexto social e cultural na construção do conhecimento linguístico. As teorias sociointeracionistas, como a de Vygotsky, influenciaram significativamente essa mudança, destacando a importância da interação social e do uso da linguagem em situações reais de comunicação. Vygotsky (2001) argumenta que as interações sociais são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, pois os seres humanos desenvolvem suas funções mentais por meio das interações com o ambiente e com outras pessoas.

Além disso, as políticas educacionais tiveram um papel importante na evolução do ensino da língua portuguesa, implementando diretrizes curriculares mais flexíveis e valorizando práticas pedagógicas mais dinâmicas e contextualizadas. No entanto, persistem desafios

relacionados à formação docente, infraestrutura escolar e acesso a materiais didáticos adequados.

Atualmente, o ensino de leitura e escrita no Brasil enfrenta vários desafios que comprometem a qualidade da educação. Um dos principais problemas é o baixo índice de proficiência dos alunos nessas habilidades, evidenciado pelos resultados de avaliações nacionais e internacionais, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

Ademais, as desigualdades sociais e educacionais, exacerbadas pela falta de acesso a recursos e oportunidades adequadas, também impactam negativamente no desenvolvimento dessas habilidades. Estudantes de comunidades mais vulneráveis tendem a ter mais dificuldades em acompanhar o currículo escolar e desenvolver competências linguísticas sólidas.

Outro desafio significativo é o engajamento dos alunos com os textos. Muitas vezes, as práticas de leitura e escrita são vistas como desinteressantes e desconectadas da realidade dos estudantes, o que contribui para a falta de motivação e interesse em desenvolver essas habilidades. É essencial repensar as estratégias de ensino e buscar formas de tornar a aprendizagem mais significativa e envolvente para os alunos.

É válido comentar que a estrutura do ensino de leitura e escrita nas escolas brasileiras é influenciada por vários fatores, incluindo diretrizes curriculares nacionais, recursos disponíveis e práticas pedagógicas dos professores. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1995, por exemplo, defendiam o ensino de Língua Portuguesa como meio de levar o aluno ao domínio efetivo do uso da linguagem oral e escrita, rompendo com a ideologia tradicional do ensino de Língua Materna. No contexto atual, o currículo de língua portuguesa inclui uma variedade de gêneros textuais, como narrativos, descritivos, argumentativos e poéticos, para desenvolver diferentes competências linguísticas e discursivas dos alunos. Todavia, a implementação dessas diretrizes varia significativamente entre as escolas, dependendo de fatores como formação docente, infraestrutura e apoio institucional.

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um marco significativo no cenário educacional brasileiro, fornecendo diretrizes claras para o ensino e aprendizado em todas as etapas da educação básica. Ela estabelece competências específicas relacionadas à leitura e escrita para cada ano do Ensino Fundamental, delineando habilidades como compreensão e interpretação de textos de diferentes gêneros, produção de textos coerentes e coesos, desenvolvimento do vocabulário e da gramática, entre outras (Brasil, 2018). Essas competências buscam promover uma progressão contínua e cumulativa no desenvolvimento dessas habilidades, não só no ensino de língua portuguesa, mas no

aprendizado geral do aluno, tendo em vista a necessidade de uma educação integral do sujeito. As competências gerais da BNCC, conforme apresenta o Quadro 7, representam o que o aluno precisa desenvolver, minimamente, ao longo de todo o ensino básico.

**Quadro 7 – Competências gerais da educação básica**

01	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
02	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
03	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
04	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
05	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva
06	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
07	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
08	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
09	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 9-10).

Ao analisar as competências gerais, é possível perceber que o desenvolvimento de todas elas se relacionam com o desenvolvimento da leitura, da escrita, do pensamento crítico, da oralidade, da compreensão e da interpretação do que se enxerga no ambiente ao redor, isto é, o ensino de língua portuguesa, com ênfase na leitura e escrita, é essencial para o aprendizado de todas as disciplinas, essencial, portanto, para a formação integral, como mencionado, dos sujeitos e esse ensino precisa ser desenvolvido com o intuito de alcançar as referidas competências.

Considerando o que a BNCC (Brasil, 2018) expressa acerca, especificamente, do componente língua portuguesa, nos anos finais, ela associa os documentos produzidos nas últimas décadas com as pesquisas recentes da área, com o objetivo de atualizar a forma de ensino, conectando-a com as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), por exemplo, entendendo a linguagem como uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade. Busca-se a relação entre textos e contextos e o desenvolvimento das habilidades de leitura, escuta e produção de textos em diferentes situações de uso. Desse modo, cabe ao ensino de língua portuguesa proporcionar aos alunos experiências que contribuam para o desenvolvimento dessas habilidades de forma eficaz. Nessa perspectiva, a BNCC (Brasil, 2018, p. 69) afirma:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários.

Logo, por meio das práticas de leitura e escrita é possível promover a reflexão acerca dos assuntos que permeiam a sociedade vivida, fazendo com que os alunos sejam mais reflexivos e críticos em relação ao ambiente que habitam e entendam os diversos contextos existentes. Nessa lógica, o documento em questão afirma que as práticas leitoras devem ser inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, no Quadro 8, apresenta-se duas dessas inter-relações propostas pela BNCC.

**Quadro 8 - Práticas leitoras inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão**

Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se.</li> </ul>
Estratégias e procedimentos de leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares.</li> <li>• Estabelecer/considerar os objetivos de leitura.</li> <li>• Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças.</li> <li>• Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.</li> <li>• Localizar/recuperar informação.</li> <li>• Inferir ou deduzir informações implícitas.</li> <li>• Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas.</li> <li>• Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão.</li> <li>• Apreender os sentidos globais do texto.</li> <li>• Reconhecer/inferir o tema.</li> <li>• Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.</li> <li>• Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos.</li> <li>• Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.</li> </ul>

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 73-74).

Compreende-se, dessa maneira, que o ensino de língua portuguesa carrega o maior “peso” de levar em consideração práticas leitoras como as apresentadas para alcançar o desenvolvimento das habilidades de leitura necessárias na aprendizagem dos estudantes. Contudo, é importante compreender que todas as disciplinas possuem papel ativo no desenvolvimento dessas habilidades, é uma responsabilidade comum a todas as áreas de ensino.

Ao longo do Ensino Fundamental, conforme expressa a BNCC, os alunos precisam, em língua portuguesa especificamente, desenvolver dez competências, as quais estão apresentadas no Quadro 9.

**Quadro 9 – Competências específicas de língua portuguesa para o Ensino Fundamental**

01	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
02	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
03	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
04	Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
05	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
06	Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
07	Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
08	Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
09	Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p.87).

É possível analisar que todas essas competências partem da ideia de um ensino ativo, o qual coloca o aluno no centro do aprendizado e o faz pensar e refletir. Desse modo, as práticas de leitura ativa e de escrita, buscando a ação do aluno de pensar e expor pontos de vista, precisam ser a base do aprendizado em língua portuguesa. Seguindo as orientações postas pela BNCC, não se trata mais de um ensino tradicional, focado na mera transmissão de conhecimentos e memorização, mas sim de uma abordagem que valoriza a participação ativa dos alunos, promovendo a construção de saberes de maneira colaborativa e significativa.

Dessa forma, o currículo escolar deve estar estruturado de forma a permitir que os estudantes se apropriem da linguagem como ferramenta de expressão e de interação social,

promovendo o desenvolvimento de competências que vão além do domínio técnico da língua e abrangem a compreensão dos contextos culturais, históricos e sociais em que ela se insere. Ou seja, as competências delineadas pela BNCC para o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental apontam para uma educação que privilegia a formação integral dos alunos, preparando-os para atuar com autonomia, responsabilidade e protagonismo na vida social. É uma proposta que busca, em última instância, formar indivíduos capazes de utilizar a linguagem de maneira crítica e reflexiva, ampliando suas possibilidades de participação social e no exercício pleno da cidadania.

Em relação especificamente ao ensino de língua portuguesa nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, Anos Finais, a BNCC apresenta diversas habilidades essenciais aos alunos, o Quadro 10, a seguir, apresenta algumas dessas habilidades que foram consideradas mais profundas para o desenvolvimento desta pesquisa.

**Quadro 10 – Habilidades em língua portuguesa para o 9º ano**

(EF89LP03)	Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.
(EF89LP04)	Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.
(EF89LP05)	Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre).
(EF89LP06)	Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.
(EF89LP11)	Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, banner, indoor, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, spot, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.
(EF89LP24)	Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.
(EF89LP27)	Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 177-185).

Essas habilidades, para serem desenvolvidas nos alunos, precisam estar alinhadas com a proposta de ensino de toda comunidade escolar, isto é, é importante ter como objetivo o desenvolvimento das habilidades propostas no documento, buscando alternativas de como torná-las possíveis. Isso envolve o trabalho de todos que atuam nas instituições de ensino e não pode ser delegado a apenas um grupo.

Com a leitura do documento em análise, é compreensível que a implementação eficaz dessas habilidades requer um esforço conjunto que inclui gestores, professores, coordenadores pedagógicos e até mesmo a participação ativa das famílias. Os gestores devem garantir que o ambiente escolar seja propício para a aplicação dessas práticas, oferecendo formação continuada para os professores e recursos adequados para a realização das atividades propostas, por exemplo. Os coordenadores pedagógicos, por sua vez, desempenham um papel importante na articulação das práticas pedagógicas, assegurando que as metodologias de ensino sejam coerentes com os objetivos estabelecidos pela BNCC. Porém, é válido comentar que a BNCC, na base teórica, expõe ideias que indicam grandes possibilidades, mas, considerando as vivências reais nos ambientes educacionais, ela não indica como cumprir com o que propõe, isto é, teoria e prática são desvinculadas. Desse modo, para que todas as possibilidades expressas pela legislação possam ser implementadas, é necessário que haja caminhos e diretrizes que possibilitem essa implementação de acordo com a realidade brasileira.

Aliado a isso, os professores precisam adotar estratégias didáticas diversificadas que promovam o pensamento crítico, a análise e a produção textual em diferentes gêneros e mídias, conforme as habilidades descritas. Eles devem propor atividades que incentivem os alunos a analisarem textos de opinião, identificar e avaliar argumentos, utilizar recursos persuasivos de maneira consciente e eficaz, de uma forma que motivem de fato a participação dos alunos, é preciso que eles desejem participar. Para que isso seja possível, é necessário que a gestão pública possibilite que os docentes tenham tempo de planejamento e estrutura e formação adequada.

Nessa perspectiva, a participação das famílias e da comunidade escolar é igualmente fundamental, visto que o desenvolvimento dessas habilidades não se restringe ao ambiente da sala de aula. Envolver os alunos em projetos que tenham relevância para a comunidade, como campanhas publicitárias sobre temas importantes, conforme é proposto aos alunos inseridos nesta pesquisa, o que pode ampliar o impacto do aprendizado e promover um engajamento mais significativo. Percebe-se que o ensino de língua portuguesa não é algo restrito, voltado à gramática normativa e ao ambiente da sala de aula, ele perpassa todo o contexto escolar e social.

Desse modo, a construção dessas habilidades de língua portuguesa exige uma abordagem integrada e colaborativa, que vai além da sala de aula tradicional. É essencial criar um ambiente de aprendizagem que valorize a reflexão crítica, a criatividade e a participação ativa dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios comunicativos da vida contemporânea de maneira ética e responsável. A educação, assim concebida, não só cumpre os objetivos da BNCC, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos, capazes de atuar de forma significativa na sociedade, como já mencionado.

Entretanto, o ensino de língua portuguesa, e demais disciplinas, muitas vezes, não prioriza a leitura e a participação ativa dos alunos na comunicação em sala de aula e isso ocorre por diversos fatores, como a falta de tempo para planejamento dos professores devido às altas demandas de trabalho. A leitura é frequentemente reduzida a uma atividade mecânica de decodificação de palavras, desconectada de seu contexto e significado (Antunes, 2007). Da mesma forma, a comunicação oral é, muitas vezes, negligenciada, limitando-se a exercícios de repetição e memorização sem oportunidades reais de interação e expressão. Isso desmotiva os estudantes, que não percebem a relevância e o significado das habilidades linguísticas que estão desenvolvendo.

A falta de ênfase na leitura como prática fundamental para a compreensão do mundo, reflexão crítica e formação de identidade contribui para a perpetuação de uma cultura de analfabetismo funcional, em que os alunos conseguem decifrar textos, mas têm dificuldades em compreender e interpretar seu conteúdo. Koch e Elias (2009) destacam que o leitor é parte integrante da produção escrita, influenciando as escolhas do escritor. Assim, a falta de oportunidades para a participação ativa dos alunos na comunicação oral também limita o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a expressão de ideias, argumentação e negociação de significados. A comunicação é uma competência fundamental para a interação social e o exercício da cidadania, a sua negligência no contexto educacional priva os alunos de importantes oportunidades de desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Portanto, é crucial repensar as práticas de ensino de língua portuguesa, valorizando a leitura como uma atividade significativa e promovendo a participação ativa dos alunos na comunicação oral. Estratégias pedagógicas que privilegiem a interação, a reflexão e a construção coletiva do conhecimento são essenciais para garantir uma educação linguística mais rica, inclusiva e eficaz. O papel do professor é fundamental nesse processo, cabendo a ele selecionar e adaptar estratégias pedagógicas adequadas às necessidades e características de seus alunos.

### 3.2 Metodologias ativas e metodologias ágeis

Muito se fala, ainda não o suficiente, sobre as metodologias ativas de aprendizagem. No entanto, elas são pouco aplicadas nas salas de aula, especialmente no Ensino Fundamental, as escolas brasileiras, em sua maioria, seguem o modelo tradicional de ensino, baseado na transmissão de conteúdo pelo professor e na memorização por parte dos alunos. Bacich e Moran (2018) defendem que a aprendizagem por meio de transmissão é importante, porém, uma aprendizagem feita por meio de questionamentos e de experimentações é mais relevante e leva a uma compreensão mais ampla e profunda. Entende-se que para uma aprendizagem eficaz é preciso que haja relevância, sentido e conexão cognitiva e emocional para o aluno.

Desse modo, Bacich e Moran (2018) afirmam que as metodologias ativas são diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem, concretizando-se em estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos alunos, tanto de forma individual quanto coletiva. Dessa forma, os referidos autores discutem a importância de se inverter a forma de ensinar, ao invés de o professor explicar conceitos básicos e depois solicitar que os alunos estudem e façam atividades, propõe-se que informações básicas sobre determinado tema sejam buscadas pelos estudantes, os quais podem compartilhar seus entendimentos com os colegas e professores. Entende-se com isso uma prática que coloca efetivamente o aluno como sujeito ativo de seu aprendizado.

Nessa lógica, de acordo com Tajra et al. (2021), as metodologias ativas são estratégias educativas que colocam os alunos no centro dos processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, com essas metodologias, os estudantes se envolvem em ações práticas. "As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu desenvolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo experimentado, desenhado, criado, com orientação do professor" (Bacich; Moran, 2018, p. 4). Logo, o uso dessas metodologias rompe com a ideia tradicional de um ensino baseado em um professor transmitindo conteúdos com uma sala de aula cheia de alunos passivos que apenas ouvem informações e anotam. Isso quando utilizadas com intenção bem definida, impulsionando o pensamento crítico e a reflexão.

Nesse contexto, essas metodologias têm se destacado como uma abordagem eficaz para promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Além de estimular o envolvimento dos alunos, elas contribuem para o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, criatividade, comunicação e colaboração, que são essenciais para o sucesso acadêmico e profissional. Com base em Bacich

e Moran (2018), o Quadro 11 apresenta alguns tipos de metodologias ativas que podem ser utilizadas no contexto educacional, a fim de propor uma aprendizagem mais efetiva, a qual coloca o aluno como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, o quadro apresenta ainda, de maneira geral, o desenvolvimento e as intenções dessas metodologias. Os exemplos consideram a ideia geral da metodologia, a fim de exemplificar, tendo em vista que o contexto de aplicação pode interferir no desempenho, considerando as diversas variáveis da sala de aula brasileira.

**Quadro 11 – Exemplos de metodologias ativas no contexto educacional**

<b>Metodologia Ativa</b>	<b>Desenvolvimento</b>	<b>Intenções</b>
<b>Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom)</b>	Na Sala de Aula Invertida, o conteúdo tradicionalmente apresentado em sala de aula é estudado pelos alunos em casa, por meio de vídeos, leituras e outros materiais online. O tempo de aula é então utilizado para atividades interativas, como discussões, exercícios práticos, projetos e resolução de problemas, em que os alunos podem aplicar e explorar o que aprenderam.	Essa metodologia visa maximizar o tempo de interação entre alunos e professores durante as aulas, permitindo um aprendizado mais personalizado e focado nas necessidades dos alunos. Incentiva a responsabilidade pelo próprio aprendizado e proporciona um ambiente mais dinâmico e colaborativo em sala de aula.
<b>Storytelling</b>	Refere-se à prática de contar histórias para comunicar mensagens, transmitir conhecimentos e envolver o público. Evolve os alunos no processo de criação e narração de histórias, conectando conteúdos curriculares com experiências pessoais ou imaginativas.	O objetivo do <i>storytelling</i> em sala de aula é enriquecer o aprendizado ao facilitar a compreensão de conteúdos, desenvolver habilidades de comunicação e pensamento crítico e criativo e aumentar o engajamento e a motivação dos alunos.

Elaborado pela autora (2024), com base em Bacich e Moran (2018).

Ao contrário das abordagens tradicionais, que, como já mencionado, privilegiam a transmissão passiva de conhecimento, as metodologias ativas enfatizam a importância do aprendizado baseado em problemas, projetos, estudos de caso e outras situações autênticas que promovem a aplicação prática do conhecimento. No ensino de leitura e escrita, essas metodologias podem ser implementadas por meio de atividades como discussões em grupo,

projetos de escrita colaborativa, análise de textos autênticos e produção de material multimídia, por exemplo. Neste trabalho, optou-se por pesquisar especificamente a aplicação do *storytelling*, associado ao *microlearning*, que será mencionado posteriormente.

Embora haja diversos benefícios no uso das referidas metodologias em sala de aula, um estudo realizado por Robson Veríssimo Silva e colaboradores, em 2021, analisou produções acadêmicas em busca de relatos relacionados à utilização de metodologias ativas no Ensino Básico, o ensino apresentou que há um movimento de ascendência do uso dessas metodologias, mas ainda não é algo corriqueiro. Além disso, a investigação demonstrou que a maior parte das ocorrências se concentram no Ensino Médio. Com isso, percebe-se que mesmo sendo algo proposto pela BNCC, o uso das metodologias ativas no Ensino Básico, principalmente no Fundamental, não é comum.

A implementação das metodologias ativas no Ensino Básico enfrenta diversos desafios, como a falta de formação de professores. Muitos educadores não receberam formação adequada para aplicar essas metodologias e podem se sentir despreparados para mudar suas práticas pedagógicas. A formação continuada e o desenvolvimento profissional são essenciais para capacitar os professores a adotarem essas abordagens de maneira eficaz. Além disso, há uma resistência natural à mudança tanto por parte de professores, da gestão, dos pais e até de alunos, acostumados ao modelo tradicional de ensino. Para que as metodologias ativas ganhem espaço, essa resistência precisa ser reduzida.

Ademais, a falta de infraestrutura adequada, como acesso a tecnologias e espaços de aprendizagem flexíveis, pode dificultar a aplicação de metodologias ativas. É possível utilizá-las mesmo sem certos recursos, porém investimentos em equipamentos tecnológicos, materiais pedagógicos e ambientes físicos adaptados tornariam mais acessível o uso de propostas mais ativas para o ensino. Esses são exemplos de elementos que dificultam a implementação das metodologias ativas na sala de aula.

### **3.2.1 Metodologias ágeis**

As metodologias ágeis, originalmente desenvolvidas para o setor de tecnologia da informação, têm sido progressivamente adaptadas para diversos contextos, incluindo a educação. De acordo com Beck et al. (2001), as metodologias ágeis são um conjunto de práticas e abordagens iterativas usadas para a gestão e desenvolvimento de projetos. Inicialmente essas metodologias foram desenvolvidas para serem usadas na área da engenharia de software,

buscando mais agilidade nos processos de criação da área. Contudo, elas passaram a ser utilizadas em diversas outras áreas, neste trabalho, trataremos do uso delas especificamente no ambiente escolar.

As metodologias ágeis têm sido usadas juntamente com as metodologias ativas a fim de melhorar os processos de ensino e aprendizagem. Segundo Bonwell and Eison (1991), as metodologias ágeis sugerem que para aprender, estudantes precisam atuar de forma mais ativa do que simplesmente escutar. Desse modo, as técnicas ágeis em sala de aula promovem um ambiente de ensino mais interativo e colaborativo.

Em sala de aula, elas podem ser adaptadas e usadas por meio de colaboração entre alunos e professores, de ajustes contínuos no método de ensino com base no feedback dos alunos e de aprendizado prático e interativo com os alunos construindo conhecimento em pequenas etapas. No Quadro 12 são apresentados exemplos e metodologias ágeis usadas na educação, de acordo com Filatro e Cavalcanti (2023).

**Quadro 12 – Exemplos de metodologias ágeis**

<b>Metodologia ágil</b>	<b>Desenvolvimento</b>	<b>Intenções</b>
<b>Minute paper</b>	Produção de avaliação rápida, os alunos escrevem breves respostas a perguntas específicas ao final de uma aula ou atividade no período de um minuto. A partir das respostas o professor analisa quais pontos precisam de melhorias.	Objetiva obter feedback imediato sobre o entendimento dos alunos, permitindo que o professor ajuste as próximas aulas conforme necessário. Isso também incentiva os alunos a refletirem sobre o que aprenderam.
<b>Pecha kucha</b>	Trata-se de um formato de apresentação em que o orador mostra 20 slides, cada um por 20 segundos, totalizando uma apresentação de 6 minutos e 40 segundos. Durante a aula, os alunos apresentam seus Pecha Kuchas,	O formato Pecha Kucha treina os alunos a serem concisos e focados, melhorando suas habilidades de comunicação e apresentação. Isso também mantém o público engajado devido ao ritmo rápido das apresentações.

Elaborado pela autora (2024), com base em Filatro e Cavalcante (2023).

Cada uma dessas metodologias ágeis oferece maneiras distintas de melhorar a educação, promovendo a colaboração, a criatividade e o aprendizado ativo. Implementá-las na sala de aula pode transformar a experiência de ensino-aprendizagem, tornando-a mais dinâmica, engajante e alinhada às necessidades dos alunos do século XXI. Foi nesta perspectiva que, neste trabalho,

optou-se pela *microlearning*, alinhada à metodologia ativa *storytelling*, a fim de associar uma à outra e verificar os resultados da aplicação em sala de aula.

Nesse sentido, apoiando-se nos estudos de Filatro e Cavalcanti (2023), os objetivos principais das metodologias ágeis são aumentar o engajamento dos alunos, personalizar a experiência de aprendizado, promover a autonomia e desenvolver habilidades de colaboração e resolução de problemas. Isso traz como possíveis benefícios para a educação estudantes mais envolvidos no processo de aprendizagem, a adaptação do ensino às mudanças e necessidades dos alunos, o incentivo ao trabalho em equipe e melhoria da comunicação entre alunos e professores.

Contudo, para que os professores possam utilizar as metodologias ágeis de forma eficaz, é preciso que haja formações voltadas para eles sobre como implementá-las, apoio das instituições de ensino e materiais que facilitem o uso. Além disso, é preciso pensar em formas de professores e instituições resistentes à alteração dos métodos tradicionais compreenderem os benefícios da implementação dessas metodologias. Isso adaptando as práticas ágeis ao contexto educacional, considerando as particularidades de cada instituição e grupo de alunos.

Desse modo, as metodologias ágeis representam uma mudança significativa na maneira como o ensino e a aprendizagem podem ser conduzidos, proporcionando um ambiente mais colaborativo, flexível e centrado no aluno. A implementação bem-sucedida dessas metodologias na educação exige uma mudança cultural, capacitação contínua dos professores e adaptação dos processos educacionais às necessidades específicas dos alunos, de maneira eficiente e alinhada às demandas do século XXI.

### **3.2.2 *Storytelling***

O *storytelling*, ou a arte de contar histórias, tem sido uma parte fundamental da experiência humana desde tempos imemoriais. As histórias rupestres já mostravam a necessidade do homem de se expressar, aliado a isso, vale ressaltar a necessidade do ser humano de contar histórias (Landrum; McCarthy; Brakke, 2019). Percebe-se, então, que a ação de contar não é nova, faz parte do desenvolvimento humano mesmo antes de a escrita ser desenvolvida. Dessa maneira, o *storytelling* é normalmente associado às informações passadas oralmente, de geração em geração, por meio de narrativas, e isso ocorre desde que os primeiros humanos pintavam cavernas.

O *storytelling* como metodologia, de acordo com Jenkins (2010), consiste em utilizar elementos integrais de maneira sistemática objetivando criar uma experiência unificada e coordenada. Desse modo, as técnicas de *storytelling* usadas na escola podem permitir que o aluno participe da história e aprenda com o uso da metodologia a, por exemplo, contextualizar as ideias, melhorar o foco e o interesse pela aula, aperfeiçoar a criatividade, ampliar a imaginação, argumentar com base em fatos, associar seus repertórios com a realidade e expor pontos de vista de forma organizada.

No contexto educacional contemporâneo, nessa perspectiva, o *storytelling* emerge como uma metodologia capaz de envolver os alunos, estimular a imaginação, promover a compreensão e facilitar a retenção do conhecimento (Landrum; McCarthy; Brakke, 2019, Thorsten, 2019). Sendo assim, desenvolvida de forma coerente com a realidade dos alunos e com propósito, ela pode causar transformações necessárias no ensino.

Nesse sentido, o *storytelling* compactua com os estudos analisados e defendidos por Relvas (2012), os quais afirmam que os estudantes, principalmente crianças e adolescentes, mantêm um tempo reduzido de concentração durante a explicação de conteúdo. Quando eles são desafiados a criarem suas próprias histórias e, ao invés de apenas ouvir uma explicação, produzirem o conteúdo da aula, a atenção passa a ser mais exercida e o aprendizado mais significativo, com a possibilidade de não ser rapidamente esquecido.

Dessa maneira, as histórias estimulam diferentes áreas do cérebro, visto que o órgão responsável pela aprendizagem está programado para pensar em sequenciamento e narrativas (Edify, 2019). Tendo isso em consideração, essa metodologia pode ser uma grande aliada para mudanças significativas no desenvolvimento da leitura e, conseqüentemente, da escrita dos estudantes da educação básica.

Segundo Bruner (1991), as narrativas oferecem uma estrutura cognitiva que ajuda os alunos a organizarem e entenderem informações complexas. Ao envolver os estudantes em histórias, cria-se um ambiente de aprendizagem participativo, em que eles se tornam parte da narrativa, estimulando assim a aprendizagem significativa (Ausubel, 1963). No processo de contar e ouvir histórias, os alunos são incentivados a refletir sobre os temas apresentados, promovendo uma compreensão mais profunda. Isso se torna ainda mais forte quando as histórias se relacionam diretamente com as vivências deles, ou seja, é preciso que as narrativas façam sentido para eles. Com isso, o próprio aluno pode entender que ele usa o *storytelling* no dia a dia e pode passar a associá-lo aos estudos e intenções comunicativas dos

discursos que constrói, seja de forma oral ou escrita, o que se torna um fator motivador para a melhoria da escrita e da oralidade desse aluno.

O *storytelling* também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais dos alunos. Ao se identificar com personagens e situações nas histórias, os estudantes podem desenvolver empatia, compaixão e habilidades de resolução de problemas (Eleta e De La Serna, 2022). Ao contar suas próprias histórias, os alunos aprimoram suas habilidades de comunicação verbal e não verbal, essenciais para o sucesso na vida pessoal e profissional. Além disso, com o advento das tecnologias digitais, o *storytelling* se expandiu para novas mídias, como animações, vídeos interativos e realidade virtual, desse modo, pesquisadores como Robin (2008) destacam a importância de explorar a integração dessas tecnologias no ensino por meio do *storytelling* digital, proporcionando experiências imersivas e interativas que cativam os alunos e estimulam o aprendizado colaborativo. Baseando-se nesse pensamento, nesta pesquisa se pretende associar a metodologia a tecnologias digitais que permitam aos estudantes dinamizarem suas narrativas, como a produção de vídeos animados.

Nessa perspectiva, é importante comentar que o advento das tecnologias digitais transformou não apenas a forma como se consome conteúdo, mas também como as histórias são contadas e compartilhadas. Vale ressaltar também que, nesse cenário, aliadas ao *storytelling*, surge o conceito de narrativas transmídias, uma abordagem inovadora que se estende por várias mídias e plataformas, criando uma experiência imersiva e coesa para os espectadores. De acordo com Jenkins (2014), narrativas transmídias podem ser definidas como um processo no qual elementos de uma história são dispersos sistematicamente por meio de múltiplos canais de distribuição para criar uma experiência unificada e coordenada. Esse fenômeno transcende os limites tradicionais do *storytelling*, expandindo-se por meio de diferentes mídias como cinema, televisão, livros, jogos, redes sociais e até mesmo parques temáticos.

A narrativa transmídia vai além da simples adaptação de uma história para diferentes formatos. Ela implica na criação de um universo narrativo complexo e interconectado, em que cada mídia contribui de forma única para o desenvolvimento da trama. Kinder (1991), uma das pioneiras no estudo de narrativas transmídias, destaca a importância da participação ativa do público nesse processo, mencionando que os consumidores não são apenas receptores passivos, mas também coautores que contribuem para a expansão e enriquecimento do universo

transmídia. Trazendo essa ideia para o ambiente escolar, é essencial que o aluno seja coautor, participativo no processo de aprendizagem e não apenas um ser passivo.

Nessa perspectiva, levar essas narrativas para a sala de aula é um ponto interessante para o ensino. Para, a princípio, o aluno entender completamente a natureza das narrativas transmídias, é fundamental examinar casos emblemáticos que ilustram sua aplicação (Scolari; Rodriguez; Masanet, 2019; González-Martínez et al., 2019). Um exemplo notável é o universo cinematográfico da Marvel, em que personagens e histórias se entrelaçam entre filmes, séries de televisão, quadrinhos e até mesmo jogos eletrônicos. Cada peça desse quebra-cabeça contribui para a construção de uma narrativa global, incentivando os fãs a explorarem diferentes mídias em busca de pistas e detalhes que enriquecem sua compreensão da história. A sala de aula precisa causar um interesse parecido no corpo discente, com associações entre a referida sala de aula e o mundo do aluno, suas experiências e interesses.

Além disso, as narrativas transmídias têm o potencial de criar um engajamento profundo e duradouro com o público. Jenkins (2014) argumenta que essa abordagem permite que as pessoas mergulhem mais fundo no mundo ficcional, criando uma conexão emocional e intelectual mais intensa com os personagens e eventos. Esse engajamento prolongado fortalece os laços entre criador, telespectador e narrativa. Desse modo, as narrativas transmídias representam uma evolução significativa no campo do *storytelling*, oferecendo possibilidades inexploradas para a criação e consumo de conteúdo. Ao conectar histórias e personagens de maneiras inovadoras, essa abordagem redefine a maneira como as pessoas interagem com o mundo fictício, criando experiências imersivas e participativas que transcendem as fronteiras das mídias tradicionais.

Logo, em uma era de constante conectividade digital, as narrativas transmídias emergiram como uma ferramenta educacional, permitindo que os estudantes explorem mundos narrativos que vão além dos limites tradicionais dos livros. Nessa perspectiva, essas narrativas podem transformar a experiência de leitura e escrita, oferecendo novas possibilidades para o ensino no século XXI (González-Martínez et al., 2019). Trazer essas narrativas para a sala de aula é uma forma inovadora de modificar a experiência do aluno, o qual pode se apropriar delas e realizar suas criações, isto é, o aluno como observador do mundo e coautor de suas histórias, dando sentido ao seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento como cidadão crítico.

Essas narrativas possibilitam, além disso, uma leitura multisensorial, visto que envolvem os sentidos, incorporando elementos visuais, sonoros e interativos, proporcionando, dessa forma, uma experiência multissensorial única para os leitores. Desse modo, essa

experiência pode melhorar a compreensão textual, estimulando a imaginação e a empatia dos alunos (Munaro et al., 2016; Scolari; Rodriguez; Masanet, 2019). Logo, fazer uso, de forma coerente, das narrativas transmídias, pode trazer diversos benefícios para a melhoria da compreensão e interpretação de textos diversos, principalmente os comuns ao dia a dia do aluno.

Ademais, a escrita também se beneficia do uso desse recurso, por meio de escrita colaborativa e criativa os alunos podem se tornar criadores de narrativas transmídias, colaborando para desenvolver histórias interativas que combinam texto, áudio, vídeo e elementos interativos. Essa criação colaborativa de narrativas transmídias promove, dessa maneira, as habilidades de escrita criativa, argumentativa e narrativa, ao mesmo tempo em que incentiva a colaboração e o pensamento crítico.

Para compreender as referidas narrativas, são necessárias habilidades de letramento digital, isto é, os alunos precisam navegar de forma eficaz em diversas plataformas e mídias, ação cada vez mais necessária na era digital, na qual os estudantes se apegam a leituras rápidas e sem profundidade. Analisar criticamente as narrativas transmídias desenvolve o pensamento crítico, permitindo assim que os alunos avaliem informações de maneira mais contextualizada e profunda (Djonov; Tseng e Lim, 2021). O excesso de informação disponível na era digital influencia a forma como se analisa o conhecimento, tornando a busca por esse conhecimento superficial, na escola, portanto, o aluno pode aprender a analisar as informações às quais tem acesso de forma mais responsável e cuidadosa.

Além disso, essas narrativas oferecem espaço para uma variedade de vozes e perspectivas, promovendo a inclusão e a representação de diferentes culturas, identidades e experiências. A exposição a diversas narrativas transmídias pode enriquecer a compreensão dos alunos sobre o mundo, ampliando seu repertório literário e sociocultural. Logo, as narrativas transmídias não apenas transformam a forma como os alunos interagem com histórias, mas também oferecem oportunidades vastas para aprimorar a leitura e a escrita.

Ao integrar essas narrativas inovadoras na sala de aula, os educadores podem capacitar os alunos a se tornarem leitores críticos, escritores versáteis e cidadãos digitais conscientes. Dessa forma, essas narrativas colaboram com a educação, capacitando os alunos para atuarem no complexo cenário digital do século XXI, equipando-os com as habilidades necessárias para compreender, questionar e criar narrativas em um mundo cada vez mais interconectado e isso parte do uso do *storytelling* em sala de aula.

### 3.2.3 *Microlearning*

Além do *storytelling*, propõe-se também, nesta pesquisa, o uso da metodologia ágil *microlearning*, a qual, de acordo com Hugh (2007), consiste em uma metodologia na qual o conhecimento é desenvolvido em pequenas doses e em um período curto. Enquanto a aprendizagem tradicional muitas vezes se baseia em longas sessões de ensino, o *microlearning* quebra o conhecimento em unidades menores, geralmente acessíveis por meio de dispositivos digitais. Para Gabrielli et al. (2017), quando um conteúdo é dividido em partes menores, o aprendizado ocorre de forma mais eficaz. Nessa perspectiva, Bates e Sangra (2011) destacam a importância do *microlearning* como uma estratégia educacional relevante para a era digital, que atende à necessidade crescente por aprendizagem personalizada e flexível. Principalmente após o período de aulas remotas, os adolescentes passaram a ter cada vez menos tempo de concentração, um conteúdo longo e com propostas pouco ativas para os alunos é enfadonho e não cumpre completamente o objetivo de ensinar.

Consoante Filatro e Cavalcanti (2023), o *microlearning* não se limita a tamanho, considera o tempo, tendo em vista que o conteúdo deve ser estruturado em pequenas unidades de estudo, realizado em curto períodos, evitando uma sobrecarga cognitiva. Pensando nisso, é possível aprender conteúdos complexos por meio de pequenas partes, como sessões, mas o conteúdo não é visto de forma superficial ou com menos informações, a forma de expor que se transforma. Com essa metodologia, é possível obter *feedbacks* mais rápidos e compreender as dificuldades dos alunos de maneira mais assertiva, tendo em vista o trabalho com pequenas “doses” de conhecimento, a ideia é que os assuntos sejam mais significativos e compreensíveis para o aluno.

Nesta pesquisa, a proposta é que o aluno aprenda a utilizar *microlearning* em suas práticas de estudos, o próprio estudante poderá fazer uso da metodologia selecionando em sessões o que estudar e, dessa forma, transmitindo informações aos colegas e professores por meio da criação de narrativas (*storytelling*) e exposição de forma oral e escrita dos conhecimentos adquiridos. Portanto, a metodologia permite que eles acessem conteúdos em momentos convenientes, facilitando a conciliação com outras atividades diárias. Além disso, a personalização do conteúdo, adaptada às necessidades individuais dos alunos, é uma característica central do *microlearning*, promovendo a aprendizagem autodirigida (Hug, 2005). Novamente, é válido afirmar a necessidade de relação do ensino com a rotina do aluno,

a importância do sentido para ele, a fim de que o aprendizado seja utilizado em diversas áreas de sua vida e não só na escola para fazer uma prova, por exemplo.

Desse modo, para Moran (2013, p.43), por exemplo: “O grande desafio da educação é ajudar a desenvolver durante anos, no aluno, a curiosidade, a motivação, o gosto por aprender.”. Desse modo, a escola e o cotidiano dos alunos fora dela devem agir em concordância para que haja uma mudança de perspectiva com relação à capacidade leitora dos adolescentes e para que eles tenham prazer pela leitura, tornando-se um exercício constante. Portanto, o *storytelling* e o *microlearning*, utilizados na escola, podem ser uma forma inovadora de melhorar os índices atuais de leitura e escrita no Brasil, ajudando os estudantes a associarem suas leituras com a realidade em que vivem, desenvolvendo uma melhor análise da sociedade, um senso crítico mais aguçado e melhor capacidade comunicativa.

Nessa perspectiva, estudos como o de (Hug, 2007) destacam que o *Microlearning*, ao apresentar informações de forma concisa e envolvente, aumenta a taxa de retenção do conhecimento. A natureza interativa e dinâmica dos microconteúdos também contribui para um maior engajamento dos alunos, melhorando significativamente a eficácia da aprendizagem. Porém, apesar dos benefícios, a implementação eficaz do *microlearning* na educação enfrenta desafios significativos. A falta de diretrizes pedagógicas claras para o desenvolvimento de microconteúdos e questões relacionadas à equidade no acesso à tecnologia (Peters, 2016) são considerações críticas que se levou em consideração para o desenvolvimento desta pesquisa. Ademais, considerou-se as ideias de autores como Lindner (2007), o qual argumenta que a aprendizagem em redes digitais, incluindo metodologias como o *microlearning*, está intrinsecamente ligada ao futuro da educação, em que a colaboração global e a aprendizagem ao longo da vida são fundamentais, isto é, entende-se a necessidade de associar as metodologias ativas e ágeis às tecnologias digitais de forma clara e com objetivos definidos.

Embora os educadores mais tradicionais pensem que essa metodologia vai de encontro a um ensino profundo e indica um ensino superficial, Filatro e Calvalcanti (2023) expressam que essa metodologia considera o tempo do estudante, dá sentido ao que ele estuda e permite que ele estude, inclusive, em diversos ambientes. Nessa linha de pensamento, é importante compreender e experimentar os novos tempos e as novas maneiras de aprender e de ensinar.

### 3.2.4 *Storytelling e microlearning no ensino da língua portuguesa*

A metodologia ativa *storytelling* e a metodologia ágil *microlearning*, considerando os estudos dos autores mencionados, podem possibilitar uma motivação no aprendizado. Nesse sentido, busca-se integrar as duas em aulas de língua portuguesa a fim de analisar os resultados que elas podem trazer para esta pesquisa. Este estudo explora a fusão criativa e sinérgica dessas duas metodologias inovadoras no ensino da língua portuguesa, com foco em leitura e escrita. Ao entrelaçar narrativas envolventes com conteúdo fragmentado e de fácil digestão, este estudo investiga como essa abordagem híbrida pode potencializar a retenção do conhecimento, a participação dos alunos e, por fim, a qualidade da educação, tendo em vista que essas metodologias podem enriquecer o processo de aprendizagem, mas também transformar a dinâmica da sala de aula.

Pensando nisso, as metodologias ativas e ágeis, centradas no aluno, têm ganhado destaque no cenário educacional contemporâneo, incentivando a participação ativa, a colaboração e o pensamento crítico. Dentro desse contexto, o *storytelling*, uma técnica ancestral de comunicação, e o *microlearning*, que se concentra na entrega de conteúdo em pequenas doses, emergiram como estratégias eficazes para engajar os alunos e promover uma aprendizagem significativa, o uso delas faz parte de um processo que ajuda a aprimorar o conhecimento e as habilidades acadêmicas (Ahmed e Rahman, 2022), a fusão dessas metodologias pode oferecer uma experiência educacional mais rica e interativa.

É importante deixar claro que o *microlearning*, como já mencionado, embora fragmente o conteúdo, não deve ser tido como uma metodologia de aprendizado superficial, pelo contrário, pretende-se que ele melhore a capacidade de retenção e aplicação do conhecimento. Isso pode ser possível considerando a flexibilidade da metodologia, a qual pode se adaptar às demandas do aluno moderno, o qual busca aprendizado rápido e conveniente (Bates e Sangra, 2011). As crianças e adolescentes no mundo contemporâneo consomem diariamente conteúdos rápidos, vídeos curtos, textos mais curtos e têm dificuldade de concentração em algo que considerem longo. É fato, nessa lógica, que crianças e adolescentes passam horas conectados a redes sociais como *Tik Tok* assistindo a vídeos que duram menos de um minuto e assistem totalmente focados nas telas dos celulares. A junção entre *storytelling* e *microlearning* pode fornecer algo parecido na sala de aula em relação à atenção e foco no conteúdo trabalhado, motivando leituras e discussões, bem como a escrita de textos com pontos de vista.

Histórias curtas podem ser encapsuladas em microlições, criando módulos de aprendizado envolventes e eficientes (Lindner, 2007), tendo isso em vista, a união entre essas

metodologias pode representar um avanço significativo na pedagogia contemporânea. Ao unir narrativas emocionais com conteúdo facilmente digerível, os educadores podem proporcionar uma experiência de aprendizagem que não apenas informa, mas também inspira e transforma. Irlandé Antunes (2014) defende o pensamento de que a competência linguístico-comunicativa das pessoas é um recurso fundamental para que haja êxito nas atuações sociais e o ensino de língua portuguesa é essencial para o desenvolvimento político-social de cada comunidade. Sendo assim, há uma enorme responsabilidade dada ao ensino da língua materna, desse modo, pensar em formas de atualizar e desenvolver esse ensino deve ser uma prioridade para os educadores em geral.

Nessa perspectiva, contar e criar histórias pode permitir que os alunos pratiquem a escrita e a oralidade de maneira integrada, com isso é possível trabalhar a estruturação de textos, a coesão e a coerência, possibilitando ainda a expansão do vocabulário, desenvolvendo, desse modo, sua competência linguística. Narrativas podem ser usadas para desenvolver a capacidade de interpretação e análise crítica de textos literários e não literários. Ao analisar personagens, enredos e contextos, os alunos aprendem a identificar e interpretar diferentes elementos textuais, tanto ficcionais quanto reais, associando-os com o contexto em que vivem, percebendo aproximações e distanciamentos, o que desenvolve a capacidade de interpretação de textos diversos.

Ademais, a criação de narrativas pode incentivar a expressão pessoal e a criatividade dos alunos, a partir disso, eles têm a oportunidade de explorar suas próprias experiências e imaginário, o que enriquece o processo de aprendizado. Associando isso ao *microlearning* e ao hábito dos alunos de consumirem informações de forma rápida e fragmentada, algo cada vez mais comum na sociedade atual, é possível, por meio de pequenos módulos, aprender conceitos complexos, realizar leituras densas e aprimorar a compreensão e interpretação de textos com auxílio de vídeos breves, textos curtos e quizzes interativos, oferecendo feedback imediato e personalizado, tendo em vista o modo de aprender de cada aluno.

Logo, integrar essas duas metodologias no ensino de língua portuguesa pode, com o *storytelling*, prender a atenção dos alunos, promover o desenvolvimento integral das competências linguísticas e criar uma conexão emocional com o conteúdo, facilitando a compreensão profunda. Com o *microlearning*, é possível permitir aos alunos o acesso ao conteúdo a qualquer momento e lugar, promovendo o aprendizado contínuo, ajudar a manter o foco devido a segmentação do conteúdo e personalizar o aprendizado de acordo com as necessidades individuais de cada estudante, buscando um ensino mais centrado no aluno. Dessa

forma, isso se propõe a preparar os alunos para enfrentar os desafios complexos do mundo moderno e a nutrir sua curiosidade, criatividade e interesse pelo conhecimento.

### ***3.2.5 Tecnologias e plataformas digitais no ensino básico***

Em pleno século XXI é quase impossível falar em educação sem falar em tecnologias digitais atuais e no papel transformador que elas podem ter nessa esfera. O termo “tecnologia” faz parte de uma longa discussão para se defini-lo, mas se usou para esta pesquisa o conceito de Vargas (1994), o qual define tecnologia como um conjunto de atividades humanas que buscam a criação de produtos e serviços a partir de conhecimentos sistematizados. Darnton (2010, p. 15) afirma que “o futuro, seja ele qual for, será digital”, nessa linha de pensamento, é válido considerar que a escola precisa se inserir na esfera digital para conseguir se adaptar a todas as mudanças da sociedade causadas pelas tecnologias digitais.

Aliado a essa ideia, é importante pensar que o contexto mundial atual vive revoluções as quais transformam o modo de ser das pessoas e de como elas agem na sociedade e isso é, segundo Tajra (2021), mediado pelas tecnologias digitais, principalmente. Dessa forma, é lógico, portanto, refletir que para acompanhar as transformações de todos os segmentos da sociedade, a escola precisa integrar as tecnologias digitais em sua rotina.

Conseqüentemente, é importante discutir, com foco especial no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, como a integração estratégica de ferramentas inovadoras em ambientes de aprendizado pode potencializar a competência textual, preparando os alunos para um mundo em que a proficiência digital é essencial, nesse sentido, sistemas tecnológicos que funcionam como mediadores de interações, comunicações e transações entre indivíduos e organizações operando sobre uma base tecnológica digital (Valente, 2019). Desse modo, no contexto atual, a tecnologia não é apenas uma ferramenta, mas uma parte integrante da vida cotidiana e a educação não está imune a essa transformação digital.

Fredric M. Litto, professor emérito da Universidade de São Paulo, no prefácio do livro *Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa*, afirma que a tecnologia, por si só, não é uma solução, mas é uma ferramenta que pode ajudar a chegar em uma educação apropriada aos novos tempos e as novas gerações. Logo, é perceptível atualmente que muitos alunos têm corriqueiramente acesso a plataformas distintas, interagem em mídias digitais de diversas formas, com diversos interesses, contudo, considerando a desigualdade social existente no Brasil, muitos alunos também não têm acesso nenhum às tecnologias digitais. Logo, é importante citar que as plataformas digitais devem estar na sala de aula e no

cotidiano do estudante, de uma forma que possa ajudá-lo a desenvolver habilidades, mas sabendo que isso ainda não é algo generalizado no país. A internet com acesso ilimitado enriquece o ambiente de aprendizado, possibilitando o uso de uma variedade de recursos que podem promover a curiosidade dos discentes e serem estimulados à participação (Ribas, Viali e Lahm, 2016), mas é preciso que a gestão educacional possibilite o acesso a todos para que isso seja uma realidade possível nas escolas.

Em relação às propostas deste estudo, as quais buscam aperfeiçoar os níveis de leitura e escrita, usar plataformas digitais como Canva e *Animated Drawings* as quais fornecem animação em vídeo que podem ser criadas pelos próprios alunos, auxilia na motivação de leitura e, principalmente, na escrita de narrativas próprias. Além disso, o uso de outras plataformas, como o *google slides* e *google docs*, com o objetivo de criação de textos colaborativos que permitem aos alunos compartilharem ideias, editar e cocriar documentos, promovendo habilidades de colaboração e comunicação. Bem como a promoção de expressões escritas dos alunos, incentivando a criatividade e a reflexão crítica. Concordando com Chamon (2021), uma tecnologia educativa deve ser vista como um facilitador da organização do sistema educacional e, além disso, como mediador instrumental do processo de ensino-aprendizagem. Isto é, a tecnologia na escola deve ser usada como facilitadora do aprendizado e como uma forma de melhorar as práticas docentes.

Vale ressaltar ainda que as tecnologias digitais possuem adaptabilidade, o que permite a personalização do conteúdo de acordo com as necessidades e estilos de aprendizagem individuais. Tajra (2021), expressa, por exemplo, os benefícios do uso de sites como estratégia pedagógica, tendo em vista que há diversos deles que apresentam conteúdos interativos, permitindo que o aluno estude, interaja e construa conhecimento. Um dos exemplos que a referida autora menciona é o site Khan Academy, que se trata de um portal interativo em que professores e alunos têm acesso a vídeos e exercícios de diversas áreas, nessa plataforma, os alunos ganham pontos a medida em que realizam os exercícios e o professor pode acompanhar o progresso deles. Essa é uma proposta de uso da tecnologia digital que pode ser usada em sala, considerando os objetivos do professor para o uso.

Desse modo, ao aproveitar as vastas possibilidades oferecidas pela era digital, os educadores, caso possuam as condições adequadas, tempo para desenvolvimento dessas propostas, podem criar ambientes de aprendizado dinâmicos, em que os alunos adquiram habilidades, inclusive de leitura e escrita e desenvolvam habilidades críticas para a vida no século XXI, preparando-se para um futuro cada vez mais digital e interconectado. Contudo, há

uma resistência no âmbito educacional para tornar os usos das tecnologias digitais comuns, além de todos os problemas de estrutura, organização e falta de investimento que impede a implementação delas, há também a falta de formação adequada para que elas sejam usadas e a falta de condições para que o professor consiga implementá-las. Ribeiro (2019, p. 101), afirma:

Uma aula com computadores e celulares pode não trazer nada de novo. Uma aula com blogs e games pode ser apenas mais do mesmo. E se o professor sente isso ou, pior, percebe que o equipamento apenas lhe aumenta o trabalho e consome seu tempo, ele abandona os recursos. Qualquer um faria isso, afinal. Se um equipamento médico não ajuda no diagnóstico, para que comprá-lo e usá-lo? Se não aumenta a precisão e a confiabilidade, para que serve? Se não amplia a capacidade de sondagem, se não é menos invasivo, se não diminui sobremaneira os riscos... Na sala de aula, se não amplia, auxilia, economiza ou valoriza... para quê?

Pensando nisso, para incluir em seu plano de aula, o professor precisa conhecer as ferramentas, ser um usuário. Além disso, a gestão da escola também precisa desse conhecimento, caso contrário, o professor, que já faz uso social das tecnologias digitais, encontra uma forma de aplicá-las em sala, porém pode ser desmotivado pela gestão, que não consegue ainda lidar com as mudanças. Portanto, é importante experimentar ferramentas novas. Ainda de acordo com Ribeiro (2019), as novas tecnologias podem atualizar algo, renovar, ou seja, nem sempre elas trazem algo fortemente inovador, todavia, podem associar com facilidade elementos que poderão dinamizar a aprendizagem e só é possível verificar a veracidade disso experimentando, testando as possibilidades.

Tavares e Melo (2019), expressam que a adesão dos alunos ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) está cada vez mais intenso e pode contribuir para tornar a escola menos analógica se os educadores integrarem o uso das TDICs a seus métodos pedagógicos, trazendo potencialidades de ensino e aprendizagem das redes virtuais. É válido ressaltar que isso não se trata do não uso de métodos analógicos, os quais podem ser usados de forma eficaz, inclusive, com auxílio das metodologias ativas, mas de uma transformação positiva na educação, considerando a época em que se vive. Inclusive, essa perspectiva é contemplada pela BNCC, que propõe o desenvolvimento de competências e habilidades das tecnologias digitais para o aprendizado e para a construção do conhecimento dos estudantes.

## 4 ENTRE PASSOS E MÉTODOS: O CAMINHO DA PESQUISA

Este capítulo aborda a caracterização do método da pesquisa o qual é baseado na metodologia da pesquisa-ação, com base nos estudos e apontamentos pedagógicos de Thiollent (2011; 2021), no uso de metodologias ativas educacionais (Moran, 2013; Moya, 2017; Fidalgo-Blanco; Tajra, 2021) e metodologias ágeis (Filatro; Cavalcanti, 2023), em especial o uso de *Storytelling* (Van Grils, 2005; Jenkins, 2010; Scolari, 2013) e *Microlearning* (Hug, 2007) no âmbito da educação.

### 4.1 Método procedimental: por que pesquisa-ação?

A pesquisa-ação foi escolhida como método procedimental desta pesquisa devido à sua estrutura participativa e colaborativa, a qual permite a integração efetiva dos participantes na identificação de problemas, realização de planejamentos de intervenção, implementação de mudanças e a possível avaliação de resultados. Considerando a justificativa apresentada e as abordagens presentes no referencial teórico deste estudo, os quais expressam os problemas existentes no ensino de língua portuguesa no que se refere ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de estudantes do Ensino Fundamental, Anos Finais, e a necessidade de se pensar em metodologias que possam transformar esse ensino, de modo que os alunos tenham uma aprendizagem integral, a pesquisa-ação se mostrou como o método procedimental ideal para o desenvolvimento do estudo.

Segundo Thiollent (2021), a pesquisa-ação utiliza um conjunto de procedimentos que interligam conhecimento e ação e, com isso, os atores da pesquisa, neste caso os alunos participantes, são impulsionados a agir, a aprender, a transformar e a melhorar, por exemplo, enquanto o pesquisador formula os conceitos e busca informações sobre as situações. Desse modo, nesta pesquisa, buscou-se investigar, de modo prático, o uso de uma proposta inovadora de melhoria das práticas de leitura e escrita no Ensino Fundamental, utilizando *storytelling* e *microlearning*, com o intuito de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes, conforme o seu objetivo geral, e, a partir da investigação, analisar e discutir os resultados obtidos. Para isso, seguindo as orientações propostas por Thiollent (2021), tendo em vista a pesquisa-ação como uma pesquisa social que relaciona ação e resolução de um problema coletivo, em que pesquisadores e participantes se envolvem de modo participativo e cooperativo, traçou-se as definições e os objetivos do estudo.

Definiu-se que a pesquisa seria realizada em uma escola, com alunos do 9º ano, nas aulas de língua portuguesa, isso caracterizou quem seriam os atores da pesquisa-ação e o pesquisador, nesse contexto, atuaria como mediador das ações que seriam desenvolvidas pelos alunos, coletando e analisando dados. É válido ressaltar que o pesquisador não apenas observa, mas participa ativamente, Thiollent (2021) afirma, inclusive, que nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores desempenham papel ativo na realidade dos fatos observados, há uma interação entre os participantes, dessa maneira, o referido autor expõe que a investigação se dá, principalmente, pela situação social e pelos problemas encontrados na situação. A pesquisadora atuou como mediadora dos alunos em situações diversas, as quais ainda serão apresentadas neste trabalho, interagindo com o grupo estudado, aumentando seus próprios conhecimentos e os conhecimentos e nível de consciência do grupo investigado, de acordo com os objetivos definidos, conforme propõe a pesquisa-ação.

Desse modo, a pesquisa-ação oferece uma abordagem prática e orientada para a solução de problemas, alinhada com os objetivos desta pesquisa de promover melhorias nas práticas de leitura e escrita no Ensino Fundamental. Logo, ao estudar sobre como se deve conduzir uma pesquisa-ação, entendeu-se que o estudo que se pretendia realizar para o desenvolvimento desta dissertação se enquadra nesse tipo de método procedimental.

#### **4.2 Abordagem: qualitativa e quantitativa**

O processo de pesquisa-ação possui elementos que não existem nos processos convencionais, isso, inclusive, traz ao meio acadêmico diversos questionamentos acerca desse tipo de procedimento em relação à confiabilidade da análise dos dados. Contudo, segundo Thiollent (2021, p. 30):

A compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico. O qualitativo e o diálogo não são anticientíficos. [...] com ela se introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta.

Para o autor, com a pesquisa-ação, um conhecimento descritivo e crítico é produzido por meio da situação, considerando as especificidades que não são consideradas em procedimentos padronizados. Nesse sentido, compreendeu-se que a melhor abordagem para esta pesquisa seria a qualitativa e quantitativa, as quais se relacionam com o método procedimental.

A abordagem metodológica desta pesquisa, como mencionado, combina elementos qualitativos e quantitativos para fornecer uma compreensão abrangente e multifacetada do fenômeno estudado. Patias e Hohendorff (2019) afirmam que na pesquisa qualitativa a realidade é diversa e subjetiva e, dessa maneira, as experiências dos indivíduos e suas percepções são úteis e importantes para o estudo, além disso, a realidade é construída em conjunto entre o pesquisador e o pesquisado mediante as experiências individuais de cada sujeito, sendo todos os participantes – pesquisador e pesquisado – influenciados. É possível perceber que não há neutralidade nesse tipo de pesquisa porque não se parte de uma teoria específica, mas é desenvolvida a partir das percepções dos participantes. Devido a isso, ainda segundo os autores, é essencial que haja a compreensão e a reflexão sobre as diferentes visões de mundo e de construção de conhecimento que embasam a pesquisa para que sua análise seja realizada de forma coerente.

Nessa perspectiva, os dados qualitativos deste estudo foram coletados por meio de observações e diário de campo da pesquisadora, análise de documentos (fotografias e vídeos da turma nos momentos de produção de atividades e produções textuais diversas) e reflexões dos participantes durante a oficina, registradas no diário de campo e em vídeos, além de questionários com questões discursivas acerca de percepções pessoais dos alunos.

Esses dados qualitativos foram analisados usando técnicas de análise de conteúdo para identificar padrões, temas e significados subjacentes. Para Yin (2016), a abordagem qualitativa precisa ser transparente, logo, a fim de buscar essa transparência, todas as situações vivenciadas com os atores desta pesquisa foram descritas para que sua análise qualitativa seja compreendida por quem tivessem acesso a ela. Seguindo as orientações expressas por Yin (2016), que expressa a necessidade de uma metodicidade na pesquisa qualitativa, o diário de campo da pesquisadora, com suas anotações e reflexões, se enquadra na ideia do referido autor de apresentação e interpretação de dados precisos a partir de um ponto de vista.

Já a abordagem quantitativa, segundo Patias e Hohendorff (2019), a realidade é percebida como única e objetiva, sendo ainda separada do pesquisador e aproximada dele apenas por meio de testes estatísticos e, dessa maneira, o pesquisador deve assumir uma postura neutra. Essa abordagem se inicia com uma teoria geral e busca, com a pesquisa, testar hipóteses derivadas dessa teoria geral.

Nesse sentido, os dados quantitativos deste estudo foram coletados por meio de questionários estruturados antes e depois da implementação da oficina, com o objetivo de quantificar mudanças nas atitudes, habilidades e comportamentos dos alunos em relação à

leitura e escrita. Esses dados quantitativos serão analisados usando métodos estatísticos descritivos e inferenciais para identificar relações e tendências entre variáveis. Os questionários foram produzidos na plataforma digital *Google Forms* a qual, assim que todos os alunos responderam às questões, gerou automaticamente os dados que seriam analisados.

### **4.3 Natureza: aplicada**

Consoante Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa de natureza aplicada tem como objetivo gerar conhecimentos para aplicação prática, visando a solução de problemas específicos e envolvendo verdades e interesses locais. Esta pesquisa enquadra-se nessa definição, pois busca criar conhecimentos relevantes e aplicáveis para melhorar as práticas de leitura e escrita no contexto educacional.

Dessa maneira, a natureza aplicada desta pesquisa reflete a intenção de atender diretamente às necessidades e desafios enfrentados por alunos e professores. Em vez de se limitar a teorias abstratas, a pesquisa visa proporcionar soluções práticas e implementáveis, com o potencial de promover mudanças significativas e sustentáveis no ambiente escolar. Ao focar em problemas específicos do ensino de língua portuguesa no 9º ano, a pesquisa pretende desenvolver estratégias concretas que possam ser adotadas nas salas de aula, contribuindo para um ensino mais eficaz e relevante.

Dessa forma, a pesquisa aplicada se caracteriza por sua abordagem prática e orientada para a ação, buscando não apenas entender os problemas, mas também propor intervenções que possam melhorar o processo de ensino-aprendizagem de forma tangível.

### **4.4 Objetivo: exploratório**

A pesquisa adotou um objetivo exploratório, definido pela necessidade de analisar o uso de uma proposta inovadora de melhoria das práticas de leitura e escrita no Ensino Fundamental, utilizando *storytelling* e *microlearning*, com o intuito de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes. Este objetivo justifica-se pela natureza investigativa e descritiva da pesquisa-ação, em que o pesquisador não apenas observa, mas participa ativamente do processo, como mediador das ações desenvolvidas pelos alunos.

Conforme Thiollent (2021) destaca, a pesquisa-ação envolve uma interação constante entre os pesquisadores e os participantes, permitindo que ambos os lados se envolvam na

realidade dos fatos observados e nos problemas encontrados. Nesse contexto, a pesquisadora atuou como mediadora, facilitando a implementação das atividades propostas nas oficinas e coletando dados ao longo do processo. Essa abordagem permitiu não só a coleta de informações para a análise, mas também a promoção de um ambiente de aprendizado interativo e colaborativo.

A escolha do objetivo exploratório deve-se ao caráter inovador das metodologias aplicadas, como o uso de *storytelling* e de *microlearning* para desenvolver as competências comunicativas dos alunos e discutir temas sociais relevantes. Explorando essas técnicas, buscou-se compreender como elas poderiam ser eficazes na promoção do engajamento e desenvolvimento dos alunos em termos de leitura, escrita e habilidades de comunicação.

Além disso, ao adotar um objetivo exploratório, a pesquisa visou identificar novas possibilidades e direções para futuras investigações, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento de práticas educacionais mais eficazes e alinhadas às necessidades dos alunos. A interação dinâmica entre a pesquisadora e os alunos, bem como a coleta contínua de dados ao longo dos encontros, reforçou a relevância do objetivo exploratório, permitindo uma análise significativa e contextualizada dos resultados obtidos.

## **4.5 Fases da pesquisa-ação**

### ***4.5.1 Fase exploratória***

A instituição escolhida para a aplicação do estudo foi uma escola estadual do estado do Rio Grande do Norte, a Escola Estadual Doutor Manoel Villaça, localizada na Av. Miguel Castro, 133 – Lagoa Nova, Natal – RN, na qual funciona a etapa de formação de Ensino Fundamental, Anos Finais (6º ao 9º ano) e atua em dois turnos: matutino e vespertino. Como está localizada em um bairro de classe média da cidade, atende principalmente alunos dos bairros adjacentes. De acordo com informações de documentos internos da instituição, fornecidos pela gestão, a escola foi inaugurada em 15 de março de 1973 e desde então tem como símbolo um cata-vento, porque este simboliza um movimento dinâmico e apresenta a ideia de unidade e o nome da escola se deu em homenagem a um médico pernambucano que residiu no RN e prestou serviços à população do Estado.

Quanto à estrutura, a instituição possui 16 salas de aula; 02 quadras, sendo uma coberta; biblioteca com computador; sala dos professores; secretaria; sala de arquivos; sala da

coordenação pedagógica; sala multifuncional – para atendimento educacional especializado (AEE) –; sala da direção e vice-direção; auditório; laboratório de informática; sala para atividades culturais, esportivas e de lazer; 02 almoxarifados; 01 cozinha; refeitório; 02 banheiros para alunos e 02 banheiros para professores e gestão e estacionamento interno.

Marcou-se uma reunião com a direção, a coordenação pedagógica e o professor de português das turmas do 9º ano da escola para apresentar a proposta de aplicação deste estudo, a qual foi aceita pela gestão escolar e realizada em uma turma do 9º ano nas aulas de português, no turno matutino. Em outro momento, levou-se os documentos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Cartas de anuência, Termo de confidencialidade e Termo de autorização de uso de imagem e voz, presentes no Anexo I deste trabalho, para a assinatura das gestoras, do professor de português e dos pais/responsáveis. É importante destacar que antes de ir a campo, o projeto da pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética, aprovado pelo parecer de número 6.598.980.

Conforme apresentado, o ambiente escolar continha uma boa estrutura, vale ressaltar que as salas de aula eram temáticas, cada disciplina possuía uma sala com características da matéria e os alunos trocavam de sala no dia a dia. Porém, quando a aplicação deste estudo foi iniciada, a escola estava em reforma, o que causou diversos transtornos aos professores e alunos, visto que essa reforma estava em curso há cerca de três meses sem previsão de conclusão e, no momento, encontrava-se parada. Devido a isso, nem todas as salas estavam funcionando, algumas estavam fechadas – sem o teto ou sem iluminação –, desse modo, eram feitos rodízios entre as turmas e todos os dias alguma turma não iria para escola porque não havia salas disponíveis para todos e as salas existentes estavam com iluminação precária. Além disso, os professores ficavam sabendo quais seriam seus horários de aulas dia a dia, menos de 24 horas antes. A aplicação do estudo foi iniciada nesse contexto, o professor de português da escola ficou responsável por avisar à pesquisadora, quando recebesse o horário, se haveria aula sua no dia seguinte.

O primeiro contato com os alunos se deu com a intenção de conhecer os participantes e entender como eram suas relações com a escrita, com a leitura, com temáticas sociais e com o uso de tecnologias digitais. Para isso, foi aplicado um questionário, cujas respostas estão expressas na sessão de análise dos dados, com as seguintes perguntas, mostradas no Quadro 13.

**Quadro 13 – Questionário exploratório: conhecendo os participantes**

01	Em uma escala de 1 a 5, em que 1 representa "não tenho interesse" e 5 representa "muito interesse", qual é o seu nível de interesse pela leitura?
02	Com que frequência você lê por prazer (livros, revistas etc.) fora do contexto escolar?
03	Como você se sente em relação à sua habilidade de escrever textos (redações, e-mails, mensagens, resumos etc.)?
04	Você prefere aprender por meio de aulas tradicionais (com professor explicando) ou por métodos mais interativos (vídeos, jogos, atividades práticas)?
05	Você acredita que a leitura de diferentes tipos de textos (literários, jornalísticos, científicos) pode ajudá-lo a entender melhor a realidade em que vive?
06	Você se sente confortável em discutir questões sociais (desigualdade, preconceito, meio ambiente etc.) em sala de aula?
07	Como você avalia sua capacidade de compreender e interpretar textos sobre questões sociais?
08	Você acha que o uso de tecnologias digitais na sala de aula pode tornar as aulas mais interessantes e dinâmicas?

Elaborado pela autora (2024)

Segundo Gil (2009), um questionário é uma técnica de investigação com questões que possuem o propósito de obter informações, nesse sentido, os questionários desta pesquisa seguiram as orientações expressas por Gil (2009), Chagas (2000) e Günter (2003), considerando suas informações acerca de como se deve elaborar um questionário de pesquisa, considerando o que se quer saber, quem é o público-alvo, os padrões de estética, questões que não sejam dúbias, questões sem objetivos ou que condicionem respostas e uso de sequência lógica de perguntas.

Os questionários desempenharam um papel importante na coleta de dados desta pesquisa, permitindo traçar um perfil detalhado da turma envolvida. Segundo Thiollent (2011), a fase de diagnóstico é essencial na pesquisa-ação, pois permite identificar os perfis dos participantes e os principais desafios a serem enfrentados. Utilizando os questionários, foi possível não apenas delinear as características gerais dos alunos, mas também compreender suas necessidades e dificuldades específicas em relação às práticas de leitura e escrita.

Logo, a partir das respostas do questionário, pôde-se traçar de maneira geral um perfil da turma, o que foi importante para dar continuidade na pesquisa de forma personalizada, adequada à turma e aos seus participantes que são o instrumento de análise.

#### **4.5.2 Tema da pesquisa**

Conforme expresso na introdução deste trabalho, o tema da pesquisa surgiu a partir de uma inquietação da pesquisadora, a qual, durante sua experiência como educadora, atuante, principalmente, no Ensino Fundamental, Anos Finais, buscava o desenvolvimento integral de seus alunos e se deparou com diversos obstáculos em sua prática para melhorar as habilidades de leitura e de escrita dos estudantes. Observou que há uma diminuição substancial no número de leitores, especialmente adolescentes, e, posteriormente, a constatação dessa diminuição por meio de pesquisas nacionais, como a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, promovida pelo Instituto Pró Livro e o Itaú Cultural, fez com que se pensasse em uma proposta de atuação que pudesse ajudar a melhorar as práticas de leitura e escrita dos alunos.

Nessa perspectiva, pensou-se na metodologia ativa *storytelling* e na metodologia ágil *microlearning* como bases para uma proposta de metodologia a ser aplicada em sala de aula. Após pensar na proposta, formulou-se a questão de pesquisa que se buscou responder neste estudo: “*De que forma a utilização de storytelling e microlearning influenciam nas práticas de leitura e escrita e no desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes?*”

Sendo uma pesquisa-ação, pretendeu-se desenvolver a pesquisa com alunos, em seu espaço de aula, para que a possibilidade de resposta fosse o mais real possível, demonstrando se a metodologia proposta poderia ser eficaz e apresentar resultados positivos em relação às práticas de leitura e escrita dos estudantes participantes da pesquisa.

Pensado no tema e na questão que se queria responder, foi definido o objetivo geral que se buscava cumprir: “analisar o uso de uma proposta inovadora de melhoria das práticas de leitura e escrita no Ensino Fundamental, utilizando *storytelling* e *microlearning*, com o intuito de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes.”. Em seguida, formulou-se os objetivos específicos, alinhados ao objetivo geral: “explorar o potencial das técnicas de *storytelling* para estimular a criatividade e a imaginação dos alunos, por meio de uma oficina, com o propósito de facilitar a criação autoral de narrativas e o desenvolvimento das habilidades de escrita; investigar a eficácia da metodologia *microlearning* para aperfeiçoar habilidades específicas de leitura e escrita, por meio da organização de módulos de aprendizagem de curta duração, a fim de facilitar a assimilação de conteúdo e proporcionar

aos alunos a oportunidade de aprenderem de acordo com seu próprio ritmo e examinar o efeito das tecnologias educacionais, como plataformas de animação de vídeos, na interatividade do processo de aprendizagem, visando incentivar os alunos a se envolverem mais profundamente com o conteúdo e a aprimorarem suas habilidades de leitura e escrita.

Desse modo, o tema da pesquisa, juntamente com a questão e os objetivos surgiram com o intuito de amenizar um problema social comum no contexto escolar, que é o déficit de leitura e escrita na educação básica, principalmente levando em consideração a diminuição das práticas de leitura entre os adolescentes.

#### **4.5.3 A colocação dos problemas**

A pesquisa-ação, como já mencionado, é uma abordagem metodológica que visa promover mudanças e melhorias práticas ao mesmo tempo em que se desenvolve o conhecimento teórico. Dessa forma, no contexto educacional ela é relevante porque há a intervenção direta no ambiente de ensino, o que pode levar a resultados significativos e imediatos. Para que isso possa ocorrer, de acordo com Thiollent (2011), a identificação e colocação dos problemas na pesquisa-ação são cruciais, pois orientam tanto o processo investigativo quanto às ações interventivas.

Sendo assim, neste estudo, buscou-se identificar os principais problemas a serem enfrentados para delinear as intervenções necessárias e promover melhorias significativas, esses problemas foram identificados com base nos anos de prática em sala de aula da pesquisadora, no que dizem as pesquisas mencionadas na justificativa e nos estudos dos teóricos presentes no referencial teórico. Logo, os principais problemas identificados são os expostos no Quadro 14.

**Quadro 14 – Identificação dos principais problemas que motivam a pesquisa**

01. Déficit de leitura e escrita
02. Falta de percepção e discussão dos problemas sociais
3. Falta de habilidade de comunicação
4. Necessidade de desenvolvimento do senso crítico
5. Desinteresse e desmotivação para leitura

Elaborado pela autora (2024).

Para enfrentar esses problemas, a pesquisa-ação propõe um ciclo contínuo de planejamento, ação, observação e reflexão. No contexto desta pesquisa, de início, buscamos compreender as causas subjacentes a esses problemas por meio de um diagnóstico participativo, envolvendo alunos e o professor da turma. A partir dessa compreensão, foi implementada a proposta da pesquisa, promovendo um ambiente de aprendizado dinâmico, inclusivo e crítico.

#### ***4.5.4 Campo e amostragem***

A escolha do campo se deu considerando localização e disponibilidade da escola em receber a proposta. A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Doutor Manoel Villaça, localizada na Av. Miguel Castro, 133 – Lagoa Nova, Natal – RN e teve como participantes os alunos da turma do 9º ano A, do turno matutino. A turma contava com 34 alunos, com idade entre 13 e 15 anos, e foi escolhida por ser, segundo as pesquisas apresentadas na justificativa e no referencial teórico, a série que mais apresenta diminuição do interesse pela leitura pelos alunos do Ensino Fundamental e devido à transição que ocorrerá dessa série para o Ensino Médio.

Na apresentação dos dados dos participantes, expressos na análise dos dados, de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com a Resolução nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), bem como com o que determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Comitê de Ética responsável pela autorização da pesquisa, foi mantido o anonimato de todos os participantes.

#### ***4.5.5 Coleta de dados***

Seguindo as orientações de Thiollent (2011), as quais afirmam a necessidade de se utilizar diferentes técnicas para adquirir informações para o andamento da pesquisa, a coleta de dados ocorreu por meio de questionários, diário de campo, atividades produzidas pelos participantes, gravação de vídeos e fotografias para análise posterior às observações em tempo real pela pesquisadora.

O primeiro instrumento utilizado para a coleta de dados foi o Questionário 1: “Exploratório”, aplicado no primeiro encontro com os participantes, no qual foi dado início à aplicação da pesquisa. Nesse questionário havia questões objetivas as quais buscavam saber como era a relação dos participantes com leitura, escrita, discussão de temas sociais e uso das tecnologias digitais em sala de aula. A intenção desse instrumento era gerar um diagnóstico da

turma e compreendê-la melhor de acordo com o que seria trabalhado no desenvolvimento do estudo.

No mesmo dia, foi utilizado também como instrumento de coleta de dados anotações no diário de campo da pesquisadora, que registrou o que aconteceu durante a oficina. Além disso, foram registrados por meio de fotos e vídeos momentos em que os participantes realizavam apresentações orais sobre a proposta indicada na oficina. O uso de diário de campo e registro por foto e vídeo foram instrumentos utilizados em todos os quatro encontros ocorridos durante a aplicação do estudo, além desses, no segundo encontro se usou como instrumento produções textuais dos alunos, as quais foram realizadas de acordo com o comando dado durante a oficina e no terceiro e quarto encontro foi produzido pelos estudantes um vídeo que também serviu como instrumento de análise de dados e foram aplicados outros dois questionários, um com perguntas objetivas e outro com perguntas discursivas.

#### **4.6 Produto desenvolvido**

Como resultado desta pesquisa, foi desenvolvido um guia didático intitulado de “*Storytelling e microlearning: uma proposta de inovação para o ensino fundamental*”, direcionado a professores na rede básica de ensino, principalmente os atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Almeida (2022), afirma que um guia didático atende as demandas de professores que atuam com alunos, utilizando uma linguagem simples e prática, com recursos pedagógicos diversos, como imagens e vídeos, por exemplo. Logo, o guia foi escolhido como produto por ser um tipo de material didático que pode promover conhecimento de forma acessível para que os docentes consigam desenvolver o que for aprendido em suas salas de aula. Pensou-se, nesse sentido, na ideia de que poderia ser um material dinâmico, unindo texto, imagem e vídeo, com linguagem simples e objetiva, condizente com as demandas dos professores da atualidade, os quais, de forma rápida, poderiam aprender uma metodologia inovadora que pode trazer benefícios para suas práticas.

Nessa perspectiva, a construção do guia pedagógico para o ensino de leitura e escrita no Ensino Fundamental integrou os princípios do *storytelling* e do *microlearning* como metodologias centrais, com o objetivo de promover o envolvimento ativo dos estudantes e facilitar a assimilação dos conteúdos.

#### 4.6.1 Metodologia de produção do guia didático

Para a produção do guia didático foi escolhido o aplicativo Canva, devido à sua interface intuitiva, que facilita a criação de materiais visuais de alta qualidade mesmo para usuários com pouca experiência em design gráfico. Além disso, o Canva oferece uma ampla gama de templates personalizáveis, permitindo a adaptação dos conteúdos para diferentes contextos pedagógicos, o que foi fundamental para a construção do referido guia, tornando-o visualmente atraente e funcional. Desse modo, a utilização desse aplicativo possibilitou a integração de elementos gráficos, textos, vídeos e ilustrações de forma coesa, promovendo um recurso didático que alia estética à clareza na transmissão das informações que se pretendia transmitir.

O guia tem como primeira página, após a capa, a introdução, caracterizada por um texto que se inicia afirmando ser um dos principais desafios da educação o incentivo ao hábito de leitura e promoção do desenvolvimento da escrita entre os alunos. Em seguida, comenta-se sobre a importância de se criar metodologias inovadoras que possam contribuir para a melhoria dos índices de leitura e escrita dos estudantes e se apresenta o objetivo do guia: ajudar professores e professoras a aplicarem uma proposta inovadora que foi pensada para aprimorar as práticas de leitura e escrita no Ensino Fundamental, utilizando *storytelling* e *microlearning* com o propósito de fortalecer a competência comunicativa dos estudantes.

Em seguida, foi elaborada a fundamentação teórica do material didático, a qual se baseia na revisão teórica realizada nesta pesquisa, que demonstrou a eficácia dessas metodologias no contexto educacional. Desse modo, foram utilizadas as ideias de Jenkins (2010) e de Bacich e Moran (2018) para contextualizar o conceito de *storytelling* e mostrar que, segundo esses autores, essa metodologia pode ser uma prática eficaz em envolver os alunos de forma ativa no processo de ensino e aprendizagem. Contextualizou-se a metodologia ágil *microlearning* a partir dos estudos de Filatro e Cavalcanti (2023), os quais mencionam como essa metodologia pode proporcionar um aprendizado flexível, acessível e adequado ao estilo de vida dos alunos modernos e, além disso, provocar um maior engajamento dos estudantes. Para justificar o uso de uma oficina de ensino, usou-se os apontamentos de Paviani (2009), os quais se referem à oficina de ensino como uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista a base teórica.

Após a fundamentação teórica, foi descrito como realizar a oficina, especificando cada proposta de atividade que os professores podem realizar em suas turmas, conforme foi feito na aplicação deste estudo, e sugestões de como eles podem avaliar os alunos. Além da especificação das atividades, foram mostradas imagens e vídeos produzidos pelos participantes

da oficina realizada nesta pesquisa com o intuito de apresentar um pouco dos resultados obtidos para motivar os professores a quererem aplicar a proposta. Ademais, com o intuito de guiar mais ainda o público-alvo, foi feito para ele um roteiro de como produzir vídeos - a produção de vídeos faz parte da proposta de uma das atividades -, desse modo, considerando a possibilidade de haver professores que não soubessem como orientar os alunos a realizarem seus próprios vídeos, o guia apresenta um roteiro pronto para ser usado e adaptado.

Por fim, escreveu-se o texto de conclusão do guia, o qual destaca o potencial visto nas metodologias *storytelling* e *microlearning* na prática e o desejo das autoras de que outros professores possam fazer uso delas. Na última parte do material, produziu-se um apêndice com seis textos para serem utilizados em um dos encontros da oficina, os textos são direcionados aos alunos e o professor pode, inclusive, imprimir e entregá-los à sua turma, conforme o guia sugere.

## 5 A OFICINA: UMA PROPOSTA INOVADORA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Conforme discutido no capítulo 3 “Textos e contextos: visões e fundamentos da prática educacional”, o ensino de língua portuguesa, com foco na melhoria das práticas de leitura e de escrita, pode se beneficiar de metodologias inovadoras que promovem a participação ativa dos alunos e a integração de contextos sociais relevantes. Nesse sentido, a oficina de ensino, que proporciona um ambiente dinâmico e interativo, favorecendo o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes, foi a forma escolhida para a aplicação deste estudo na escola, gerando, inclusive, um produto que pode ser replicado e adaptado por outros professores. Além da oficina, um guia didático também foi elaborado com o intuito de apresentar as metodologias utilizadas na pesquisa e demonstrar como utilizá-las.

De acordo com Paviani (2009), uma oficina de ensino é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica. Desse modo, relata-se neste capítulo a descrição da proposta de implementação da oficina de ensino desenvolvida nas aulas de português, a qual utilizou técnicas de *storytelling* e *microlearning* para aprimorar as habilidades de leitura e escrita, além de promover discussões sociais significativas e uso de ferramentas digitais em sala de aula.

### 5.1 Planejamento da oficina

A oficina foi planejada com o objetivo de criar um espaço em que os alunos pudessem se engajar de maneira prática e reflexiva nas atividades de leitura e escrita. O uso do *storytelling* e do *microlearning* como ferramenta central da oficina alinhou-se ao objetivo geral da pesquisa de analisar o uso de uma proposta inovadora de melhoria das práticas de leitura e escrita no Ensino Fundamental, utilizando *storytelling* e *microlearning*, com o intuito de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes. Buscou-se que durante a oficina essas metodologias ajudassem os alunos a utilizarem suas próprias experiências e conhecimentos para criar narrativas significativas e assimilarem os conteúdos teóricos de forma mais significativa. Pensou-se, portanto, em apresentações de conteúdos e propostas de atividades em que os alunos usassem *storytelling* e atividades que partissem de práticas com *microlearning*.

## 5.2 Implementação

Durante a oficina, os alunos trabalharam de forma individual e em pequenos grupos. A seguir, a descrição de como a oficina ocorreu, considerando o que foi realizado em cada um dos quatro encontros. Na turma, não havia alunos com necessidades especiais, desse modo, as atividades foram desenvolvidas igualmente, sem adaptações, no caso deste estudo especificamente.

### 5.2.1 Primeiro encontro

O primeiro encontro aconteceu no auditório da escola, no horário das 7h50 às 9h30. No primeiro momento, com ajuda do professor de português da turma que estava presente, foi projetado no data show o *QR Code* que direcionava para o primeiro questionário (elaborado no *Google Forms*) a ser aplicado com a turma, as questões desse questionário podem ser vistas no capítulo sobre a metodologia da pesquisa. A maioria dos alunos estava com celular e com acesso à internet da escola, os alunos que não estavam com o aparelho próprio, usaram celulares dos colegas para responder, o que pode ser visto na Figura 1. Esse momento durou cerca de 15 minutos.

**Figura 1 - Alunos respondendo ao questionário exploratório**



Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

Após a aplicação do questionário, foi explicada a dinâmica que aconteceria em seguida. Foi mostrado aos alunos três envelopes, em cada envelope continha um comando a ser realizado, conforme apresenta o Quadro 15.

**Quadro 15 - Atividade dos envelopes**

1	Pense em um livro, filme ou série que você leu ou assistiu e quando fez isso seu cérebro se encheu de sensações de prazer e alegria.
2	Repasse em sua cabeça tudo que você lembra que aconteceu na obra que veio à sua mente. Depois, pegue um papel e anote os pontos principais da obra, como é o início, quais conflitos aparecem, o que não poderia faltar nela e aqueles momentos dos quais você mais se lembra e mais achou interessante.
3	Agora que você tem várias coisas anotadas sobre a obra escolhida, pense numa forma legal de apresentá-la aos seus colegas, associando-a com questões sociais vividas na realidade, de maneira que eles compreendam a história que você tanto gosta e até fiquem curiosos em conhecê-la, mas, atenção! Você deve iniciar a apresentação da obra contando como foi que você a conheceu, narre mesmo como aconteceu essa experiência.

Elaborado pela autora (2024).

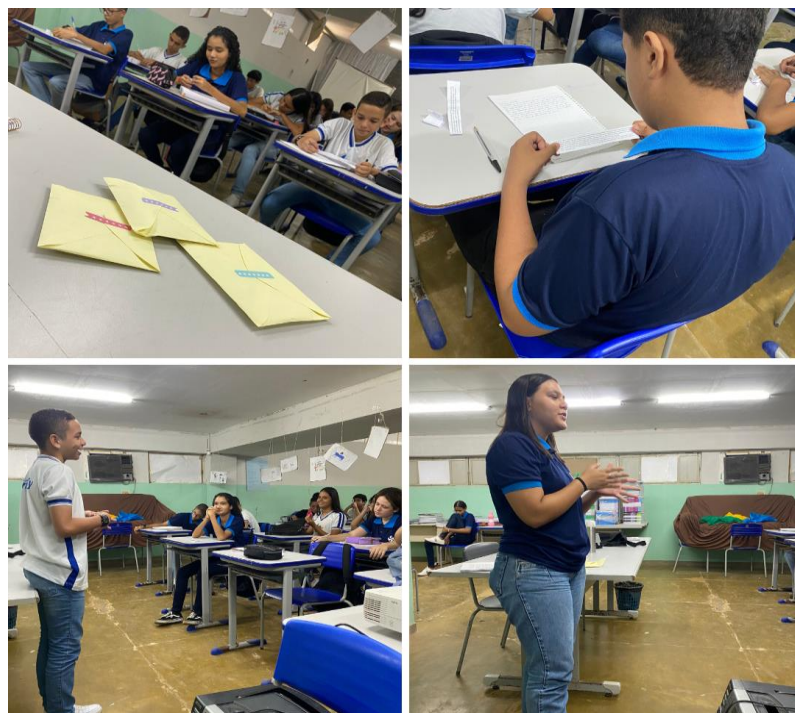
Eles receberam um comando por vez, isto é, recebiam o comando um e ao finalizar a ação pedida no comando, recebiam o comando dois e depois o três. Ao receberem o comando um, começaram a escrever e fizeram algumas perguntas, como “Pode ser mais de um filme?”, “Pode ser um livro e um filme?”, “Pode ser um filme infantil?”. Além desse tipo de questionamento, não houve outras dúvidas sobre o enunciado.

Quando abriram o comando dois, surgiram questionamentos como “Precisa escrever tudo, tudo que se lembra?”, “Pode ser só um resumo?”, “Posso pesquisar o nome do personagem que eu não lembro?”. Na escola, o uso do celular em sala de aula é proibido se não for usado para fins pedagógicos, com isso, eles foram liberados para pesquisar os nomes de personagens – principal pedido deles – e, após a pesquisa, deveriam guardar o aparelho, todos cumpriram o combinado.

Quando receberam o comando três, o principal questionamento foi “É obrigatório apresentar?”, ao que foi respondido que não, que eles se sentissem à vontade para apresentar se quisessem. Foi dito a eles que a sala de aula deve ser um espaço em que todos se sintam tranquilos e à vontade para participar, para expor pensamentos e opiniões. Foi falando também sobre a importância da oralidade na sociedade, sobre a necessidade de se desenvolver as

habilidades de comunicação, nesse momento, uma aluna levantou a mão e comentou que eles iriam para a faculdade no futuro e lá teriam de realizar seminários sempre, por isso deveriam se acostumar desde já a falar na frente dos outros. Após esses comentários, foi informado que eles apresentariam voluntariamente, quem quisesse, sinalizava e iria para a frente da turma. A adesão foi boa, não foi preciso insistir para alguém ir apresentar, eles foram naturalmente. Houve sete apresentações, precisou-se encerrar porque o tempo de aula estava terminando. A Figura 2 apresenta alguns momentos vividos neste encontro.

**Figura 2 - Momentos do primeiro encontro**



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Foram gravados alguns trechos das apresentações e neles é possível perceber que os alunos estavam imersos nas falas dos colegas. De acordo com o comando três, eles deveriam iniciar a narração sobre a obra escolhida contando como conheceu a obra, ou seja, fazendo uso de *storytelling*. A pesquisadora apresentou um exemplo, disse que seria a primeira a apresentar e começou contando uma história sobre como chegou a assistir um filme no fim de semana. Todos os alunos que apresentaram, atenderam a esse comando. Essa ação de contar como a obra foi conhecida prendeu a atenção dos que estavam assistindo, nitidamente eles estavam interessados na história que estava sendo contada. Foi interessante também entender um pouco

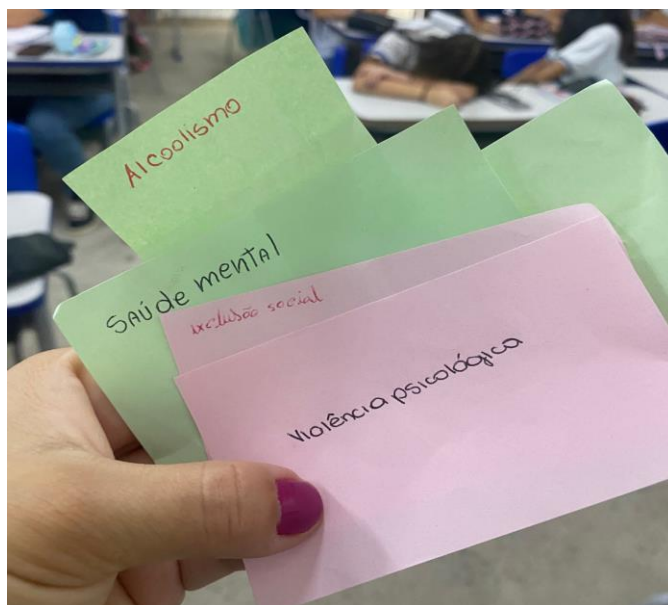
dos gostos deles, saber o que eles leem e assistem, além disso, ficou a indicação das obras na turma.

Essa atividade se associava a um dos objetivos específicos desta pesquisa: “Explorar o potencial das técnicas de *storytelling* para estimular a criatividade e a imaginação dos alunos, por meio de uma oficina, com o propósito de facilitar a criação autoral de narrativas e o desenvolvimento das habilidades de escrita.” ao propor que os alunos criassem suas próprias narrativas para apresentar a obra escolhida além de associá-la com a realidade.

### 5.2.2 Segundo encontro

No segundo encontro, no início, os alunos receberam um quarto envelope, dentro dele havia o comando: *após assistir às apresentações da aula passada, que temáticas sociais você identificou nas falas dos colegas ao comentarem sobre o conteúdo que apresentaram? Anote neste papel, coloque no envelope e devolva à professora.* Com os envelopes entregues, foi feita uma roda de discussão sobre as temáticas inscritas neles. Nesse momento, a pesquisadora retirava um papel do envelope, lia a temática expressa nele e iniciava a discussão perguntando aos alunos o que eles pensavam sobre a necessidade de se discutir o assunto em questão. A turma participou efetivamente, alguns alunos não teceram comentários, mas prestavam atenção na fala dos colegas. A Figura 3 mostra alguns temas entregues por eles.

**Figura 3 - Temas sociais expressos pela turma após as apresentações individuais da atividade 1**



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Em seguida, no segundo momento do encontro, foi explicado brevemente o que é um repertório sociocultural e como ele pode ser usado em textos diversos. Depois, separados em grupos, usando a metodologia ágil *microlearning*, os alunos receberam textos sobre diversos tipos de repertórios e como usá-los em textos argumentativos e explicativos. Cada texto falava sobre um tipo de repertório: analogia histórica, filmes, músicas, posts de redes sociais, séries de tv e livros. Cada grupo recebeu um texto e a orientação de ler, grifar e discutir, depois produzir um parágrafo argumentativo sobre uma das temáticas sociais discutidas no início do encontro, utilizando o repertório estudado para compor o texto. Após a produção do texto, deveriam compartilhar com a turma o que entenderam sobre o texto lido e entregarem à pesquisadora as produções textuais. Algumas produções podem ser vistas no capítulo sobre a análise dos resultados. A proposta dessa atividade apresentada aos alunos está representada na Figura 4.

**Figura 4 - Proposta de atividade do segundo encontro**

**PROPOSTA DE ATIVIDADE ENCONTRO 2**

Nossos grupos de amigos e a família contêm as pessoas com quem mais a gente conversa, não é? Com eles, falamos de tudo que é assunto e, geralmente, alguém discorda de alguém, concorda? Já aconteceu com você de estar em uma conversa, falando bem empolgado (a) sobre um assunto massa e, de repente, veio à sua mente um filme, uma série, um livro, uma música, um meme, um vídeo do Tiktok ou uma notícia, por exemplo, e você fez questão de mencionar na sua fala?

Se sim, saiba que você estava usando o seu repertório sociocultural para melhorar a discussão e é exatamente isso que vamos fazer nesta atividade.

Agora que vocês já leram os textos entregues no início do encontro, grifaram e anotaram os pontos principais, deverão pensar e produzir um parágrafo argumentativo sobre um tema social, partindo do uso de um repertório sociocultural (ou mais de um, se preferir).

Ou seja,

deverão apresentar para os colegas a temática e a opinião de vocês sobre ela. Para isso, associem um repertório sociocultural a uma narrativa própria para facilitar o entendimento e deixar a apresentação mais legal.

Elaborado pela autora (2024).

A proposta desse encontro pretendia, principalmente, cumprir com o objetivo específico desta pesquisa “*Investigar a eficácia da metodologia microlearning para aperfeiçoar habilidades específicas de leitura e escrita, por meio da organização de módulos de aprendizagem de curta duração, a fim de facilitar a assimilação de conteúdo e proporcionar aos alunos a oportunidade de aprenderem de acordo com seu próprio ritmo.*”

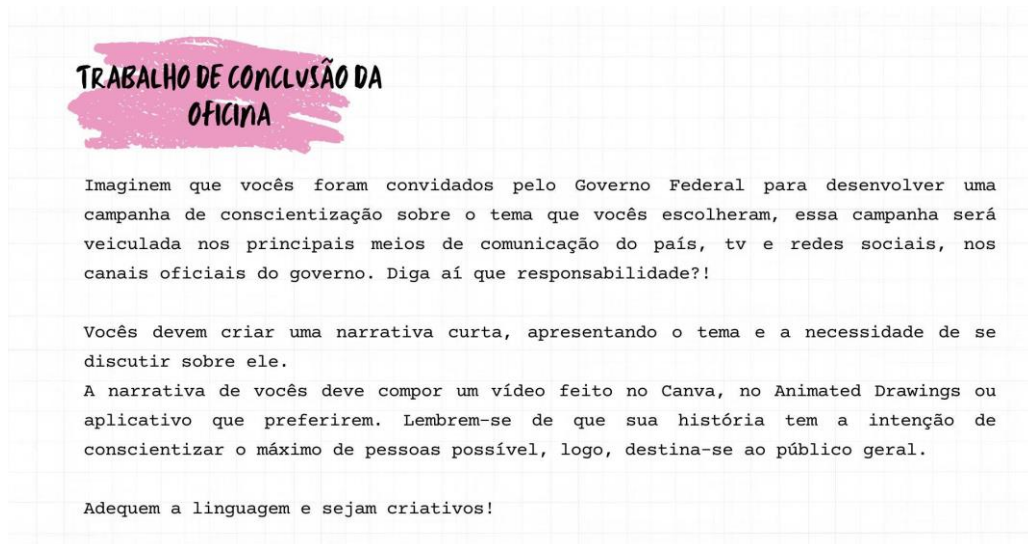
Ao invés de receberem um texto longo com vários tipos de repertório sociocultural, cada grupo recebeu um texto sobre um tipo de repertório para realizar a leitura ativa e compartilhar com os colegas.

### 5.2.3 Terceiro encontro

No início do terceiro encontro, foi retomado o que é repertório sociocultural e como ele pode ser associado a temáticas sociais como foi feito no encontro anterior. Posteriormente, foi solicitado que os alunos se reunissem nos mesmos grupos da atividade passada e cada grupo escolhesse uma temática social que achassem mais relevante para ser discutida na escola e na sociedade. Os temas escolhidos pelos grupos foram: educação sexual (dois grupos escolheram esse tema), trabalho infantil, uso de drogas entre os adolescentes, saúde mental dos adolescentes e intolerância religiosa.

A proposta da atividade, intitulada de “Trabalho de conclusão da oficina”, era produzir um vídeo de conscientização popular sobre a temática escolhida, o vídeo deveria ser iniciado a partir de uma narrativa criada pelo grupo. Para isso, eles deveriam usar a criatividade para desenvolver o roteiro e gravar o vídeo, no qual eles poderiam aparecer nele ou não. Foi sugerido aplicativos de animação de vídeo como Animated Drawings e Canva ou algum aplicativo de preferência deles, pelo menos um integrante de cada grupo afirmou já saber que aplicativo usar para produzir o vídeo. A proposta destinada aos alunos está representada na Figura 5.

**Figura 5 - Proposta de trabalho de conclusão de oficina**



Elaborada pela autora (2024).

Nesse encontro, grande parte do tempo foi utilizado para o desenvolvimento do roteiro do vídeo, o qual deveria ser apresentado no encontro seguinte. Essa proposta de atividade se relaciona com o objetivo específico desta pesquisa “*Examinar o efeito das tecnologias educacionais, como plataformas de animação de vídeos, na interatividade do processo de aprendizagem, visando incentivar os alunos a se envolverem mais profundamente com o conteúdo e a aprimorarem suas habilidades de leitura e escrita.*”. A empolgação de grande parte da turma foi visível ao ter de produzir um vídeo e realizar sua edição.

#### **5.2.4 Quarto encontro**

No quarto e último encontro, os alunos apresentaram suas produções, foi disponibilizado o data show da escola para a apresentação dos vídeos. Cada grupo foi na frente da turma, explicou a escolha do tema e, em seguida, o vídeo produzido. Cada grupo que apresentava recebia apoio dos colegas que elogiavam as produções.

Após as apresentações e comentários da pesquisadora e dos próprios alunos, foi solicitado que eles respondessem a dois questionários, um com questões objetivas e outro com questões subjetivas, ambos produzidos no *Google Forms*, suas questões e resultados se encontram no capítulo sobre a análise dos resultados. Respondidos os questionários, a pesquisadora se despediu da turma, agradecendo a participação dos alunos. A Figura 6 mostra alguns momentos desse encontro.

**Figura 6 - Momentos do quarto encontro**



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Alguns dos vídeos produzidos podem ser vistos no Guia didático, produto desta pesquisa.

### **5.3 Avaliação**

A avaliação da oficina foi projetada para ser contínua, abrangendo a participação e o cumprimento das atividades propostas ao longo dos quatro encontros. O objetivo principal da avaliação foi acompanhar de perto o desenvolvimento dos alunos, identificar áreas de melhoria e garantir que as metas da oficina fossem atingidas.

Desse modo, durante a oficina, a participação ativa dos alunos foi constantemente monitorada, desde o primeiro encontro, em que os alunos responderam a um questionário inicial, até as discussões em grupo e apresentações individuais, isto é, cada atividade foi observada e registrada. Ademais, a utilização do questionário inicial permitiu uma avaliação diagnóstica, estabelecendo uma linha de base para entender o nível de engajamento e conhecimento dos alunos.

A cada encontro, a participação dos alunos nas atividades propostas foi um critério fundamental de avaliação. No primeiro encontro, por exemplo, a adesão à dinâmica dos comandos nos envelopes e a disposição para apresentar voluntariamente foram indicadores do envolvimento dos alunos. O entusiasmo e a prontidão com que os alunos participaram das apresentações demonstraram um alto nível de engajamento, um fator crucial para a eficácia da oficina.

No segundo encontro, a avaliação se concentrou na capacidade dos alunos de identificar temáticas sociais nas apresentações dos colegas e de discutir esses temas de forma crítica. A roda de discussão e a produção de parágrafos argumentativos serviram como ferramentas para avaliar a compreensão dos alunos sobre repertórios socioculturais e sua aplicação em contextos argumentativos.

Além disso, a metodologia ágil *microlearning* utilizada no segundo encontro permitiu avaliar a capacidade dos alunos de absorver e aplicar informações em um curto período, tendo em vista que cada grupo recebeu um texto específico sobre diferentes tipos de repertórios socioculturais e foi avaliado com base na leitura ativa, discussão em grupo e na produção de parágrafos argumentativos. Essas produções textuais foram analisadas para avaliar a eficácia do *microlearning* na melhoria das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

No terceiro encontro, a avaliação focou no trabalho colaborativo e criativo dos alunos na produção de roteiros e vídeos de conscientização. A escolha das temáticas sociais pelos grupos e a elaboração dos roteiros serviram como indicadores da capacidade dos alunos de trabalhar em grupo e de aplicar suas habilidades de *storytelling* e comunicação em um formato digital. A empolgação demonstrada pelos alunos ao desenvolver os vídeos foi um sinal positivo do impacto das tecnologias educacionais na motivação e no engajamento dos alunos.

No quarto encontro, a apresentação dos vídeos serviu como uma avaliação final da oficina. A qualidade dos vídeos, a clareza das explicações sobre as escolhas temáticas e a recepção positiva dos colegas foram todos fatores considerados na avaliação final. Por fim, a resposta aos questionários finais, tanto objetivos quanto subjetivos, forneceu um *feedback* significativo sobre a experiência dos alunos na oficina e sua percepção do impacto das atividades nas suas habilidades de leitura, escrita e comunicação.

Portanto, a avaliação contínua e multifacetada da oficina, embora tenha ocorrido por um período curto, permitiu um acompanhamento detalhado dentro do contexto de ação sobre o progresso dos alunos, garantindo que os objetivos da oficina fossem alcançados e fornecendo ideias para futuras melhorias nas práticas pedagógicas.

## 6 ENTRE NÚMEROS, TEXTOS E SIGNIFICADOS: EXPLORANDO OS DADOS

Este capítulo aborda a análise e interpretação dos dados, inicialmente, pensou-se na questão da pesquisa “Qual é o impacto da utilização de *storytelling* e *microlearning* na melhoria das práticas de leitura e escrita no Ensino Fundamental e de que forma essa intervenção influencia no desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes?” e, a partir dela, a análise a seguir foi realizada.

### 6.1 Questionário exploratório: conhecendo os participantes

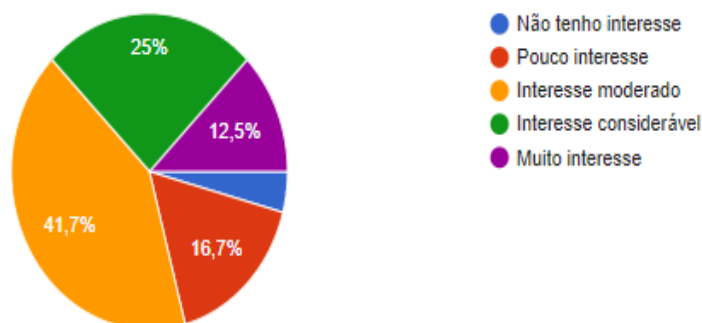
O questionário exploratório foi o primeiro aplicado na turma, antes de iniciar a aplicação das atividades do estudo e tinha o objetivo de compreender um pouco o perfil da turma em relação à presença de leitura, práticas de escrita e de discussões sociais no dia a dia deles. O referido questionário foi elaborado na plataforma *Google Forms* e os resultados obtidos serão apresentados a seguir.

Com base nos dados produzidos pela plataforma, de acordo com as respostas dos participantes da pesquisa (Figura 7), a maior porcentagem de alunos, 41,7% dizem ter interesse moderado por leitura, enquanto a menor porcentagem, marcada na cor azul do gráfico, representa alunos que disseram não ter interesse. Em seguida, 12,5% dizem ter muito interesse, 25% interesse considerável e 16,7% pouco interesse. Esses números demonstram a necessidade de se investir mais em práticas de leitura na sala de aula que incentivem mais os alunos que já têm certo interesse pela leitura e motivar os que não possuem interesse pela prática.

**Figura 7 – Apresentação da questão 1 do questionário exploratório extraída do Google Forms**

1. Em uma escala de 1 a 5, em que 1 representa "não tenho interesse" e 5 representa "muito interesse", qual é o seu nível de interesse pela leitura?

24 respostas



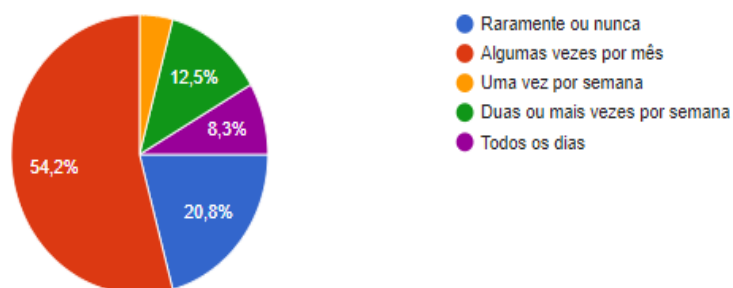
Elaborado pela autora (2024)

Na segunda pergunta do questionário (Figura 8), a maioria dos participantes, 54,2% afirmaram ler por prazer algumas vezes por mês, 20,8% disseram que leem por prazer raramente ou nunca, 12,5% duas ou mais vezes por semana e apenas 8,3% afirmaram que leem todos os dias. É importante considerar que apenas uma pequena parte da turma disse ter o hábito da leitura e a maioria a praticam algumas vezes no mês, mostrando o quão é essencial pensar em formas de mudar esse gráfico.

**Figura 8 – Apresentação da questão 2 do questionário exploratório extraída do Google Forms**

2. Com que frequência você lê por prazer (livros, revistas, etc.) fora do contexto escolar?

24 respostas



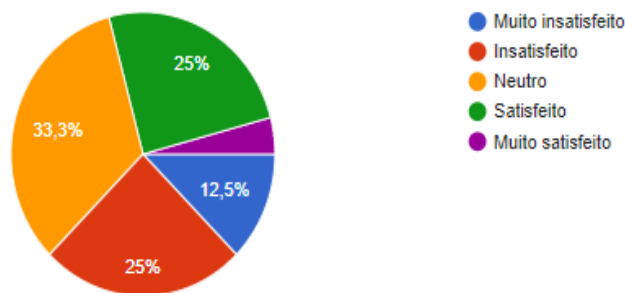
Elaborado pela autora (2024)

A terceira pergunta (Figura 9) buscava entender a relação dos alunos com a escrita, qual o grau de satisfação deles com suas produções de textos em geral, tanto textos formais quanto informais. Ao analisar as respostas, pode-se perceber que a maioria, 33,3%, respondeu que se sente neutro em relação a isso, 25% afirmam estar insatisfeitos, 25% dizem estar satisfeitos, 12,5% muito insatisfeitos e apenas 4,2% afirma estar muito satisfeito. Essas respostas mostraram uma turma bem dividida quando se trata da forma como se avaliam quanto à escrita.

**Figura 9 – Apresentação da questão 3 do questionário exploratório extraída do Google Forms**

3. Como você se sente em relação à sua habilidade de escrever textos (redações, e-mails, mensagens, resumos, etc.)?

24 respostas



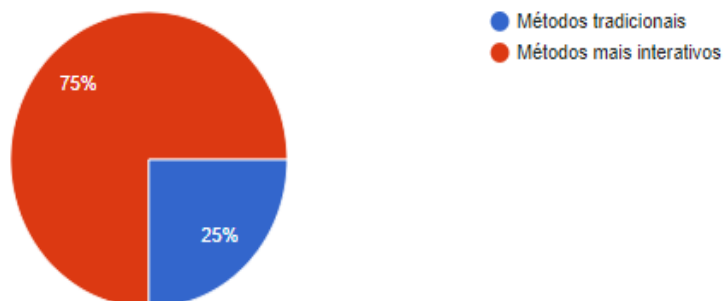
Elaborado pela autora (2024)

A quarta pergunta (Figura 10) pretendia conhecer a opinião dos alunos em relação à forma de aula preferida por eles, como eles aprendem melhor. 75% dos participantes dizem preferir aprender com métodos mais interativos e 25% preferem os métodos tradicionais. Com esse gráfico foi possível pensar em métodos que pudessem beneficiar melhor a aprendizagem de acordo com as preferências dos alunos.

**Figura 10 – Apresentação da questão 4 do questionário exploratório extraída do Google Forms**

4. Você prefere aprender por meio de aulas tradicionais (com professor explicando) ou por métodos mais interativos (vídeos, jogos, atividades práticas)?

24 respostas



Elaborado pela autora (2024)

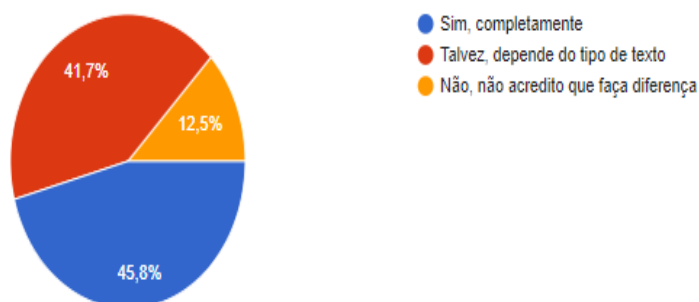
Na quinta pergunta (Figura 11) os alunos deveriam informar a opinião deles sobre a influência da leitura na percepção da realidade. 45,8% dos participantes dizem acreditar que a leitura de textos diversos pode ajudá-los a compreender melhor a realidade em que vivem, 41,7% afirmam que talvez, depende do tipo de texto e 12,5% acreditam que a leitura não faz diferença. Isso apresenta a necessidade de associar as leituras em sala de aula com a realidade vivida pelos alunos.

**Figura 11 – Apresentação da questão 5 do questionário exploratório extraída do Google Forms**

5. Você acredita que a leitura de diferentes tipos de textos (literários, jornalísticos, científicos) pode ajudá-lo a entender melhor a realidade em que vive?



24 respostas



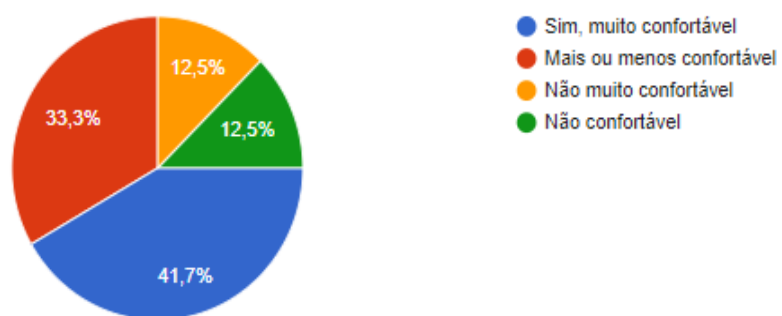
Elaborado pela autora (2024)

A sexta pergunta (Figura 12) buscava entender o grau de conforto da turma para se discutir questões sociais. A maioria, 41,7%, afirmaram que sim, se sentem muito confortáveis, 33,3% dizem ficar mais ou menos confortável, 12,5% afirmaram não ficar muito confortável e 12,5% dizem que não ficam confortáveis, o que indica a importância de buscar formas de trabalhar temas sociais em sala de aula de modo que integre todos ou a maioria dos alunos sem gerar desconfortos.

**Figura 12 – Apresentação da questão 6 do questionário exploratório extraída do Google Forms**

6. Você se sente confortável em discutir questões sociais (desigualdade, preconceito, meio ambiente, etc.) em sala de aula?

24 respostas



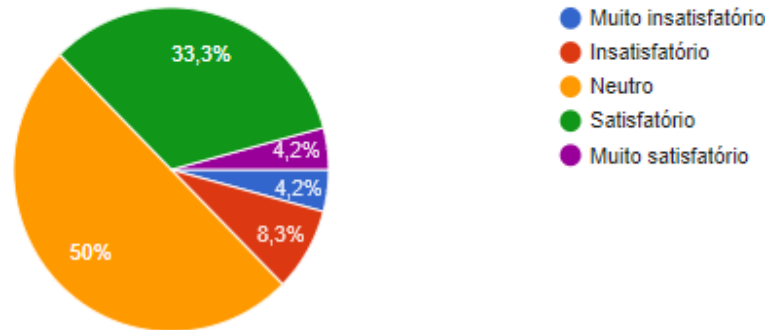
Elaborado pela autora (2024)

Com a sétima pergunta (Figura 13), pretendia-se entender como os alunos avaliam sua capacidade de compreender e de interpretar textos que abordam questões sociais. Como mostra a Figura 7, metade da turma, 50%, avalia-se como neutro e 33,3% como satisfatório, o restante da turma se dividiu nas outras opções: muito satisfatório, 4,2%, insatisfatório, 8,3%, e muito insatisfatório, 4,2%. A Figura 13 apresentou a possibilidade de trabalhar leituras desse tipo em sala de aula e explorar textos diversos.

**Figura 13 – Apresentação da questão 7 do questionário exploratório extraída do Google Forms**

7. Como você avalia sua capacidade de compreender e interpretar textos sobre questões sociais?

24 respostas



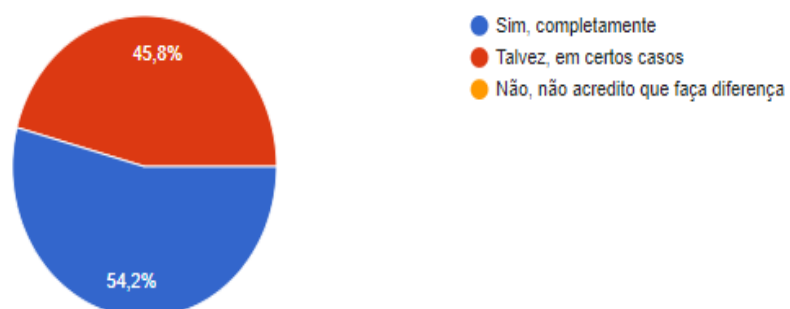
Elaborado pela autora (2024)

A oitava e última questão (Figura 14) buscava entender o perfil dos alunos quanto ao uso de tecnologias digitais em sala de aula. Percebeu-se que 54,2% dos alunos acreditam que o uso das tecnologias torna as aulas mais interessantes e 45,8% acreditam que talvez, em certos casos. Isso mostra a necessidade de usar estratégias quando se trata do uso das tecnologias digitais, com objetivos claros.

**Figura 14 – Apresentação da questão 8 do questionário exploratório extraída do Google Forms**

8. Você acha que o uso de tecnologias digitais na sala de aula pode tornar as aulas mais interessantes e dinâmicas?

24 respostas



Elaborado pela autora (2024)

## 6.2 Atividades produzidas pelos alunos

### 6.2.1 Apresentações orais

Na primeira atividade proposta aos alunos no desenvolvimento da oficina, eles teriam de produzir pequenas apresentações orais, individuais, usando *storytelling*, que se associa com a habilidade (EF89LP27) da BNCC. Conforme descrito no capítulo 5 “A oficina - uma proposta inovadora para o Ensino Fundamental”. De início, cada aluno recebeu um envelope com o comando “Pense em um livro, filme, anime ou série que você leu ou assistiu e quando fez isso seu cérebro se encheu de sensações de prazer e alegria.”, após cumprir esse comando, os alunos receberam um outro envelope contendo um enunciado que dizia “Repasse em sua cabeça tudo que você lembra que aconteceu na obra que veio à sua mente. Depois, pegue um papel e anote os pontos principais da obra, como é o início, quais conflitos aparecem, o que não poderia faltar nela e aqueles momentos dos quais você mais se lembra e mais achou interessante.”, ao terminar essa parte da atividade, receberam o último envelope, o qual continha o comando: “Agora que você tem várias coisas anotadas sobre a obra escolhida, pense numa forma legal de apresentá-la aos seus colegas, associando-a com questões sociais vividas na realidade, de maneira que eles compreendam a história que você tanto gosta e até fiquem curiosos em conhecê-la, mas, atenção! Você deve iniciar a apresentação da obra contando como foi que você a conheceu, narre mesmo como aconteceu essa experiência.”

Os alunos organizaram as suas apresentações, com exceção de quatro alunos que não concluíram a atividade, e sete estudantes realizaram suas apresentações, devido ao tempo, não foi possível acontecer mais apresentações. Todos os alunos que apresentaram cumpriram com o que foi proposto no comando da atividade, ao iniciar a apresentação contando como conheceram a obra escolhida, isto é, fazendo uso de *storytelling*, eles já conseguiram “prender” a atenção dos colegas que assistiam atentamente, conforme mostra a Figura 15. Isso corrobora com o que afirma Relvas (2012) sobre os estudantes, principalmente crianças e adolescentes, manterem um tempo reduzido de concentração durante a explicação de conteúdo e o uso do *storytelling* aumenta a concentração.

Figura 15 - Alunos assistindo às apresentações dos colegas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Os alunos foram à frente da turma apresentar um filme, série, anime ou livro que assistiram e que trata de alguma temática social importante de se discutir na concepção deles. Como mencionado, eles precisavam iniciar a apresentação contando como conheceram a obra escolhida, isto é, fazendo uso da metodologia ativa *storytelling*, após essa narrativa inicial, contariam a história presente na obra e concluíram a apresentação associando o item escolhido com situações reais, mostrando como o filme/série/anime/livro apresenta situações vividas na realidade.

Para Bacich e Moran (2018) as metodologias ativas são diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem, concretizando-se em estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos alunos, tanto de forma individual quanto coletiva, concordando com

isso, com essa atividade os alunos tiveram a oportunidade de interpretar obras vistas por eles e perceber como elas se associam com temáticas sociais e apresentarem sobre isso na frente da turma individualmente. Como eles escolheram produções de que gostam, não houve resistência em ir à frente da turma para realizar a apresentação. Ademais, a indicação de livros foi uma ação positiva para a motivação da leitura feita pelos próprios alunos.

Uma das habilidades essenciais aos alunos do 9º ano, de acordo com a BNCC, é: (EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. A proposta de atividade realizada desenvolve esta habilidade expressa na BNCC. Além disso, o uso do *storytelling* na escola, como visto no capítulo sobre o referencial teórico, permite que o estudante participe da história e aprenda com o uso da metodologia a, por exemplo, contextualizar as ideias, melhorar o foco e o interesse pela aula, aperfeiçoar a criatividade, ampliar a imaginação, argumentar com base em fatos, associar seus repertórios com a realidade e expor pontos de vista de forma organizada. Segundo Ausubel (1963), ao envolver os estudantes em histórias, cria-se um ambiente de aprendizagem participativo, em que eles se tornam parte da narrativa, estimulando assim a aprendizagem significativa. Isso foi visto nesse encontro com essa proposta de atividade, mostrando como o uso da metodologia ativa *storytelling* na sala de aula pode trazer contribuições positivas para a educação.

No último encontro, os alunos também realizaram uma apresentação oral. eles apresentaram na frente da turma o trabalho final da oficina produzido por eles, que consistia em um vídeo de conscientização popular sobre temas sociais os quais eles achassem importantes de discutir na sociedade e na escola. Para Bruner (1991), as narrativas oferecem uma estrutura cognitiva que ajuda os alunos a organizarem e entenderem informações complexas. Assim os grupos, fazendo o uso de *storytelling*, explicaram para a turma o tema escolhido por eles, o porquê de se discuti-lo e, em seguida, exibiram no data show o vídeo produzido. A Figura 16 mostra alguns momentos dessas apresentações.

**Figura 16 - Apresentação dos trabalhos de conclusão da oficina**



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Essas apresentações também deixaram a turma atenta ao que estava sendo mostrado, também foi percebido e registrado no diário de campo da pesquisadora que o fato de os alunos produzirem seus próprios vídeos causou empolgação para produzir e despertou a curiosidade para ver o que os colegas iriam produzir. Colocar o aluno como sujeito ativo, produtor de conteúdos, pode trazer mais engajamento para a sala de aula. Isso também corrobora com o que expressa Irlandé Antunes (2014) que defende o pensamento de que a competência linguístico-comunicativa das pessoas é um recurso fundamental para que haja êxito nas atuações sociais e o ensino de língua portuguesa é essencial para o desenvolvimento político-social de cada comunidade, pensar sobre questões sociais e criar formas de discussão sobre isso, sugerindo, inclusive, propostas de melhorias, se associa diretamente com o que expressa a referida autora.

Além disso, o uso das ferramentas digitais para a produção dos vídeos também causou empolgação na turma. Tavares e Melo (2019), expressam que a adesão dos alunos ao

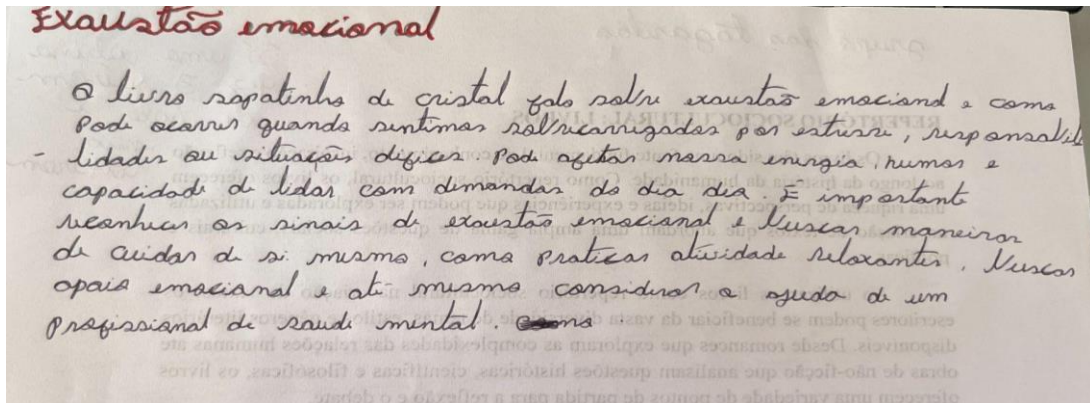
uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) está cada vez mais intenso e pode contribuir para tornar a escola menos analógica se os educadores integrarem o uso das TDICs a seus métodos pedagógicos, trazendo potencialidades de ensino e aprendizagem das redes virtuais. Isso foi percebido na facilidade e familiaridade dos alunos com os aparelhos eletrônicos produzindo os vídeos propostos.

### **6.2.2 Produções escritas**

No segundo encontro, os alunos, separados em grupos, receberam textos sobre repertório sociocultural, cada grupo recebeu um texto sobre um determinado repertório, música, filme, série, livro, post em redes sociais, o que se relaciona com a habilidade da BNCC (EF89LP05) sobre apropriação textual. O grupo precisava ler o texto, grifar e anotar pontos importantes e discutir entre eles. Em seguida, cada grupo deveria produzir um parágrafo argumentativo sobre um tema social escolhido por eles, discutir com a turma e entregar a produção à pesquisadora. É válido ressaltar, inclusive, a fala de Irlandé Antunes (2007), a qual afirma que a leitura é frequentemente reduzida a uma atividade mecânica de decodificação de palavras, desconectada de seu contexto e significado, nessa atividade os alunos deveriam considerar o contexto e problematizar o que foi lido, rompendo com a ideia de uma leitura mecânica, sem conexão com a realidade.

Para Gabrielli et al. (2017), quando um conteúdo é dividido em partes menores, o aprendizado ocorre de forma mais eficaz. Nesse sentido, essa atividade também fez uso da metodologia ágil *microlearning* ao dividir o assunto, repertório sociocultural, em partes menores e sugerir a leitura por pequenas partes por grupo e a produção de um parágrafo argumentativo. A Figura 17 mostra a reprodução de uma produção realizada por um dos grupos sobre o tema exaustão emocional, escolhido pelo grupo. Esse grupo recebeu o texto que explicava como livros podem ser usados como repertório sociocultural na produção de textos, eles deveriam produzir um parágrafo argumentativo sobre um tema escolhido por eles, dentre os temas já discutidos em sala, fazendo uso de um livro como repertório sociocultural. Analisando o texto é possível perceber que o grupo compreendeu a proposta e cumpriu o que foi solicitado no enunciado da atividade, eles usaram o livro “Sapatinho de cristal” como repertório e desenvolveram a argumentação acerca do tema escolhido.

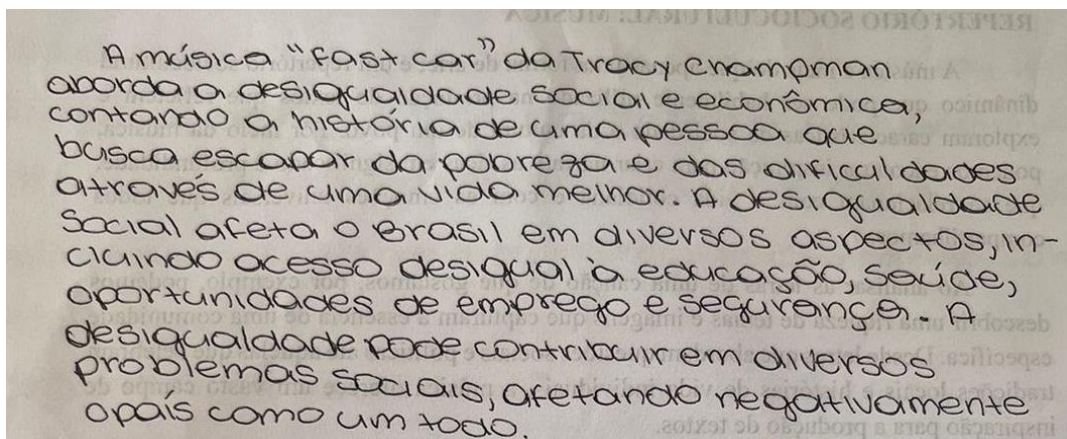
**Figura 17 - Produção de parágrafo argumentativo com uso de livro como repertório sociocultural**



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Filatro e Cavalcanti (2023) afirmam que o *microlearning* não se limita a tamanho, considera o tempo, tendo em vista que o conteúdo deve ser estruturado em pequenas unidades de estudo, realizado em curtos períodos, evitando uma sobrecarga cognitiva. Nesta atividade foram formados sete grupos, dos sete textos analisados, todos cumpriram totalmente o que foi pedido na proposta, logo, usar a metodologia *microlearning* contribuiu positivamente para a compreensão dos textos e do enunciado da proposta da atividade, resultando em textos coerentes com o que foi solicitado. A Figura 18 mostra outro exemplo de produção, na qual os alunos argumentaram sobre desigualdade social fazendo uso de uma música como repertório sociocultural.

**Figura 18 - Produção de parágrafo argumentativo com uso de música como repertório sociocultural**



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Embora as produções apresentem problemas de estrutura, como paragrafação, e outros problemas do ponto de vista gramatical, elas apresentam um bom desempenho dos alunos ao desenvolver o que foi solicitado de forma eficiente, usar os repertórios estudados e expor a argumentação em relação ao tema escolhido. Considerando que, de acordo com Hugh (2007), o *microlearning* consiste em uma metodologia na qual o conhecimento é desenvolvido em pequenas doses e em um período curto, o uso dessa metodologia auxiliou na compreensão do texto pelos alunos e, conseqüentemente, na aplicação do conhecimento na escrita, fazendo com que todos os grupos conseguissem cumprir com a proposta de atividade.

### ***6.2.3 Produção final - vídeo de conclusão da oficina***

Como proposta de atividade de conclusão da oficina, foi solicitado que os sete grupos já formados para atividades anteriores produzissem um vídeo de conscientização popular, uma proposta que colabora com o desenvolvimento de três (competências dois, três e dez) competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. De acordo com Tajra et al. (2021), as metodologias ativas são estratégias educativas que colocam os alunos no centro dos processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, os grupos tiveram liberdade para trabalhar com os mesmos temas sociais da atividade anterior ou escolher um tema diferente. Ademais, foi orientado que eles usassem a criatividade para construir o roteiro do vídeo, poderiam aparecer na filmagem ou não, os grupos ficaram livres para criar suas produções. A Figura 19 mostra o momento em que os grupos organizavam os roteiros dos vídeos, essa proposta conseguiu fazer com que os estudantes trabalhassem de forma colaborativa e focassem em realizar a produção, o que demonstrou um grau de engajamento considerável.

**Figura 19 - Alunos criando o roteiro dos vídeos para o trabalho final da oficina**



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Os vídeos, de acordo com a proposta, deveriam iniciar com uma narrativa – uso do *storytelling* – para desenvolver a argumentação do grupo em sua proposta de conscientização popular. Os temas escolhidos pelos grupos foram: trabalho infantil, bullying na escola, educação sexual e uso de drogas.

O grupo que produziu o vídeo sobre trabalho infantil encenou uma criança realizando um trabalho, depois o vídeo mostra a situação de crianças na África enquanto uma integrante narra como acontece no continente e depois associa com o que acontece no Brasil. O grupo usou trechos de crianças em situação de trabalho, com o áudio alternando entre falas da narradora e da música “A vida é um moinho”, de Cartola. Por fim, o grupo sugere que medidas sejam tomadas pelo governo para amenizar essa situação e fecham o vídeo com a frase “todas as infâncias importam”.

O grupo que produziu sobre bullying apresentou no início do vídeo a história de um garoto que sofria agressões constantemente na escola, depois mostraram o conceito de bullying e formas de prevenção. O vídeo é todo narrado por um dos integrantes. Dois grupos falaram sobre educação sexual, um narrou o que é educação sexual e a importância de se discutir esse tema na escola mostrando imagens de acordo com as falas, esse grupo não iniciou com uma narrativa, logo, não cumpriu totalmente a proposta da atividade e o outro produziu uma animação, os alunos criaram personagens em desenho que aparecem conversando sobre o assunto na escola, a conversa se inicia com duas alunos falando que ouviram uma fofoca sobre uma colega estar grávida. Depois, o vídeo mostra as personagens afirmando como é importante se discutir sobre educação sexual.

Dois grupos falaram sobre o uso das drogas, um grupo gravou uma integrante falando sobre as consequências do uso de drogas, principalmente na adolescência. Esse grupo não cumpriu totalmente a proposta porque não utilizou a narrativa para iniciar o vídeo. O outro grupo produziu uma animação, o vídeo começa com a história de um personagem que se depara com um pote com o nome “drogas” escrito nele e fica em dúvida se pega o pote ou não, até que se lembra de uma reportagem sobre drogas. Em seguida, o vídeo mostra uma personagem falando sobre as consequências do uso de drogas.

Dos setes grupos formados, um não entregou a produção, dois não cumpriram totalmente o que foi proposto, ambos não usaram a narrativa para iniciar a argumentação, e quatro cumpriram totalmente com os comandos solicitados na proposta. Não foi percebido pela pesquisadora nem mencionado pelos alunos dificuldades para usar as plataformas digitais de produção e edição de vídeos. Os vídeos apresentaram cortes de cena, legendas, áudios sobrepostos, animações, o que demonstra a facilidade que os alunos, nesse contexto, têm de usar as plataformas digitais e a análise de que se aproveitar disso pode ser positivo para o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas fazendo uso das tecnologias digitais. Além disso, é válido ressaltar a adesão dos alunos à atividade, com exceção de um grupo, todos realizaram a tarefa.

#### ***6.2.4 Questionários finais***

Para finalizar a oficina com os alunos, foram aplicados dois questionários (segundo e terceiro do total de questionários trabalhados), um com questões objetivas e outro com questões discursivas. A seguir é apresentada a descrição e análise desses questionários.

O segundo questionário apresentado aos participantes da pesquisa, assim como o terceiro, foi estruturado seguindo as orientações de Gil (2009), Chagas (2000) e Günter (2003), conforme já mencionado no capítulo sobre o percurso metodológico. O segundo questionário tinha como objetivo avaliar a eficácia da oficina e identificar áreas de melhorias de acordo com as percepções dos alunos. No dia da aplicação do questionário a escola estava sem internet, desse modo, apenas treze alunos conseguiram responder. A primeira pergunta (Figura 20) buscava saber como eles avaliaram de maneira geral a experiência na oficina, dos trezes participantes que responderam, um disse “ruim”, um disse “mais ou menos” e os outros, onze participantes, responderam positivamente, com falas como “foi diferente”, “cheia de conhecimentos”, “construtiva”, “legal”, conforme pode ser visto na Figura 20.

**Figura 20 – Apresentação da questão 1 do questionário final com questões discursivas extraída do Google Forms**

1. Como você avalia a experiência geral na oficina?

13 respostas

Muito bom
Ruim
Boa
a experiência foi muito diferente e legal, eu amaria se fosse feita mais vezes até com os próximos concluintes
Bom engraçado gostei da experiência
Uma experiência muito boa e cheia de conhecimentos
Muito bom e muito construtiva para a minha vida
Muito legal, além de ser inclusivo e uma experiência única.
MUITO BOA É MUITO PARTICIPATIVA
Foi muito legal
mt boa e muito construtiva para minha vd
Mais ou menos 😊
Eu achei legal, bem soft

Elaborado pela autora (2024).

A segunda pergunta (Figura 21) buscava saber dos participantes quais aspectos da oficina eles acharam mais úteis ou interessantes. Três alunos foram mais objetivos na resposta e disseram apenas “Gostei de todas oficinas”, “nada”, “tudo”, os outros desenvolveram mais e disseram frases como “foi muito interessante as dinâmicas, principalmente os vídeos que querendo ou não ensinaram sobre assuntos diferentes”, “Os trabalhos em grupos e as apresentações na frente da turma toda”, “Foi a importância de discutir assuntos que não são muito abordados com detalhes, por exemplo a educação sexual e escravidão infantil”, “falar sobre assuntos n muito discutidos na sociedade e trazer assuntos importantes”, “Foi útil quando falamos sobre nossos livros favoritos, consegui falar sobre sentimentos que eu nem sabia que existia”, essa última fala se conecta com o pensamento de Eleta e De la Serna (2001) o qual expressa que o *storytelling* faz os alunos se identificarem com os personagens, acessando seus próprios sentimentos. As outras respostas são apresentadas na Figura 21. Ademais, essas respostas remetem a necessidade de se abordar as temáticas sociais em sala de aula e sobre usar os conhecimentos dos alunos, os elementos de seu dia a dia para trazer sentido para a sala de aula e conseguir maior participação dos estudantes.

**Figura 21 – Apresentação da questão 2 do questionário final com questões discursivas extraída do Google Forms**

2. Quais foram os aspectos mais úteis ou interessantes da oficina para você? Por favor, descreva detalhadamente.

13 respostas

Gostei de todas oficinas
Nada
Tudo
foi muito interessante as dinâmicas, principalmente os vídeos que querendo ou não ensinaram sobre assuntos diferentes
Trabalho infantil algo que é importante e está no dia dia
Os trabalhos em grupos e as apresentações na frente da turma toda
Os textos que fizeram na primeira e agr nessa aula
Foi a importância de discutir assuntos que não são muitos abordados com detalhes, por exemplo a educação sexual e escravidão infantil.
falar sobre assuntos n muito discutidos na sociedade e trazer assuntos importantes
Foi útil quando falamos sobre nossos livros favoritos, consegui falar sobre sentimentos que eu nem sabia que existiam.
Foi util quando falamos sobre nossas séries favoritas
Foi no primeiro dia,em certas partes :),em que puder fazer um breve resumo sobre o meu livro, filme ou série preferida.
Eu achei sobre o cyber bullying bem importante para a compreensão dos alunos

Elaborado pela autora (2024).

A terceira questão (Figura 22) perguntava se as atividades realizadas durante a oficina contribuíram para o desenvolvimento do aluno em relação à escrita e à leitura, se sim, de que maneira. Dois alunos responderam que não e onze responderam positivamente, com respostas como “Sim, porque tivemos que pesquisar e ler assuntos que acontecem muito, mas não são muito discutidos, fazendo ter um conhecimento aprimorado.”, “Em relação à escrita, ajudou muito no desenvolvimento da minha escrita e na forma em que organizo e em como coloco no papel”, “Sim, da maneira que possa compreender melhor os assuntos, ler melhor os livros e até conseguir entender melhor a redação”, isso pode demonstrar que, embora a oficina tenha ocorrido em um período curto de tempo, as atividades usando *storytelling* e *microlearning* contribuíram positivamente para a percepção de parte dos alunos em relação à escrita e à leitura.

Nessa mesma questão, um aluno respondeu “Sim, tendo mais relações socialmente com outras pessoas e perdendo a vergonha sobre seus gostos e etc”, essa resposta não condiz totalmente com o que foi questionado no enunciado, porém, pode-se inferir que as atividades propostas contribuíram para uma maior integração desse aluno com a turma e com a motivação em expressar opiniões e pensamentos. A Figura 22 apresenta todas as respostas apresentadas.

**Figura 22 – Apresentação da questão 3 do questionário final com questões discursivas extraída do Google Forms**

3. Você sentiu que as atividades realizadas na oficina contribuíram para o seu desenvolvimento e relação à leitura e à escrita? De que maneira?

13 respostas

Sim , na primeira por que perdi pra gente escrever
Não
Sim
sim, já que as dinâmicas tinham muito sobre escrita de forma divertida, e leitura apresentada nos bilhetes e nos vídeos
Sim, tendo mais relações socialmente com outra pessoas e tambem perdendo a vergonha sobre seus gostos e etc
Sim,na maneira da escrita
Em relação a escrita ajudou muito no desenvolvimento na forma da minha escrita na forma que organiza
Sim, porque tivemos que pesquisar e ler assuntos que acontecem muito, mas não são muito discutidos, fazendo ter um conhecimento aprimorado.
Sim. No desenvolvimento das aulas que trouxeram assuntos criativos
Em relação à escrita, ajudou muito no desenvolvimento da minha escrita e na forma em que organizo e em como coloco no papel
em relação a escrita ajudou muito no desenvolvimento na forma da minha escrita e na forma em que organizo.
Sim,da maneira que possa compreender melhor os assuntos,ler melhor os livros e até ter conseguir entender melhor a redação.
Eu achei q não, deviam escolher uns temas mais diferentes

Elaborado pela autora (2024).

A quarta pergunta (Figura 23) buscava entender como os participantes se sentiram em relação à discussão de temas sociais, um aluno respondeu “com sono” e outros dois responderam “sim”, os que disseram “sim” não responderam de acordo com a pergunta. As outras respostas foram mais positivas, como: “achei muito divertido e socialmente agradável, por escutar a opinião alheia dos colegas”, “Muito boa gostei perdi mais a vergonha”, “Gostei muito de participar, aulas muito boas poderia ter mais aula assim”, a maior parte das respostas

demonstram que os alunos se sentiram confortáveis em discutir sobre temáticas sociais e isso pode contribuir para alguns, inclusive, conseguir socializar mais com os colegas e perderem a vergonha de expor opiniões. Além disso, é perceptível que trazer essas temáticas para a sala de aula pode proporcionar mais curiosidade para que os alunos busquem leituras para se aprofundar nos assuntos. A Figura 23 apresenta todas as respostas.

**Figura 23 – Apresentação da questão 4 do questionário final com questões discursivas extraída do Google Forms**

4. Em relação à discussão de temas sociais, como você se sentiu participando dessas atividades?

13 respostas

Muito bem, aprendi mas sobre vários temas
Com sono
Sim
achei muito divertido e socialmente agradável, por escutar a opinião alheia dos colegas
Muito boa gostei perdi mais a vergonha
Sim
Gostei muito de participar, aulas muito boas poderia ter mais aula assim
Me senti acolhida, pois são assuntos bons e únicos, e além do mais, interessante.
Bem confortável mais algumas situações vistas são bem difíceis de ver
Feliz por certos assuntos que são considerados "tabu" estarem sendo falados
Feliz por certos assuntos que são considerados "tabu" estarem sendo falado
Digamos que sai mais da minha zona de conforto
Eu gostei bastante mas nem tanto pq meus colegas não colaboraram muito

Elaborado pela autora (2024).

A quinta questão (Figura 24) pretendia saber se a discussão de temas sociais foi relevante para o aprendizado e compreensão da realidade, com exceção de um aluno, todos os outros responderam positivamente, com respostas como “sim, já que abordam sobre assuntos que são muito presentes no cotidiano”, “Sim, entendi mais sobre outros assuntos sociocultural”. Com essas respostas foi possível compreender o quanto é importante trabalhar essas temáticas em sala e fazer isso com o uso de *storytelling* e *microlearning* pode facilitar a compreensão pelos

alunos, pois as narrativas conseguem trazer a atenção dos alunos e o *microlearning* torna os assuntos menos densos e mais dinâmicos. Todas as respostas estão representadas na Figura 24.

**Figura 24 – Apresentação da questão 5 do questionário final com questões discursivas extraída do Google Forms**

5. As discussões sobre temas sociais foram relevantes para o seu aprendizado e compreensão da realidade?

13 respostas

Sim
Não
Sim
sim, já que abordam sobre assuntos que são muito presentes no cotidiano
Sim, entendi mais sobre outros assuntos sociocultural
Sim.
sim
Siiimm
Foram sim

Elaborado pela autora (2024).

A sexta e última questão (Figura 25) tinha a intenção de saber se a oficina mudou de alguma forma a percepção dos alunos em relação à leitura e escrita na escola. Houve duas respostas negativas e onze positivas, assim, a maioria das respostas expressam que ocorreu mudança na percepção da leitura e da escrita, há respostas como “sim, pois muitos tem formas diferentes de ler e escrever, com suas próprias palavra”, “Sim, ajudou muito na minha escrita, consigo escrever bem as minhas ideias melhor agora”, “Sim, pude ter mais conhecimento na leitura”. Mesmo com um tempo curto de aplicação, como já mencionado, a oficina pôde trazer um estímulo aos alunos sobre o estudo da leitura e da escrita. Todas as respostas estão presentes na Figura 25.

**Figura 25 – Apresentação da questão 6 do questionário final com questões discursivas extraída do Google Forms**

6. A oficina mudou de alguma forma a sua percepção sobre leitura e escrita na escola? Explique porquê.

13 respostas

Sim,
Não pq não mudou em nada Beijos e abraços 🍷👉
Sim
sim, pois muitos tem formas diferentes de ler e escrever, com suas próprias palavra
Talvez, alguns assuntos já sabia e outros me interessei bastante
Sim, achei mais interessante as maneiras de trabalhar vários temas
Sim, pois eu aprendi mais coisas que eu nao Sabia como lidar
Sim, porque me deu uma visão ampla sobe um conhecimento de extrema importância.
Sim. Pelo fato de ter novos conhecimentos
Sim, ajudou muito na minha escrita, consigo escrever bem as minhas ideias melhor agora
Sim ajudou mt na minha escrita, consigo escrever bem melhor
Sim,pude ter mais conhecimento na leitura :)
Não porque devia ter temas mais diferentes

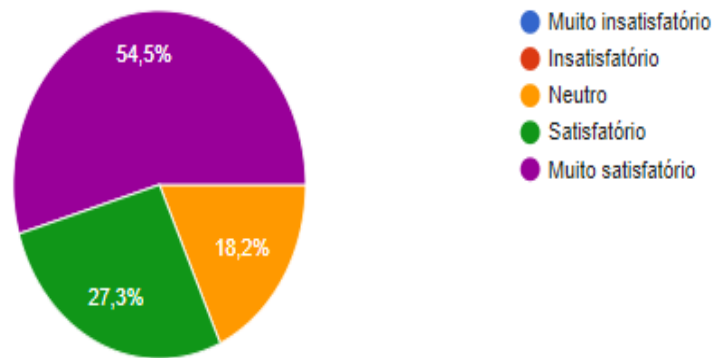
Elaborado pela autora (2024).

O último questionário entregue aos alunos possuía duas questões objetivas, a primeira (Figura 26) buscava saber acerca do grau de satisfação dos alunos em relação à experiência deles na oficina de forma mais objetiva, 54,5% dos alunos disseram ter uma experiência muito satisfatória, 27,3% satisfatória e 18,2% neutro. Logo, esses dados apresentam uma avaliação principalmente positiva em relação à oficina.

**Figura 26 – Apresentação da questão 1 do questionário final com questões objetivas extraída do Google Forms**

1. Em uma escala de 1 a 5, em que 1 representa "insatisfatório" e 5 representa "excelente", como você avaliaria sua experiência geral na oficina?

11 respostas



Elaborado pela autora (2024)

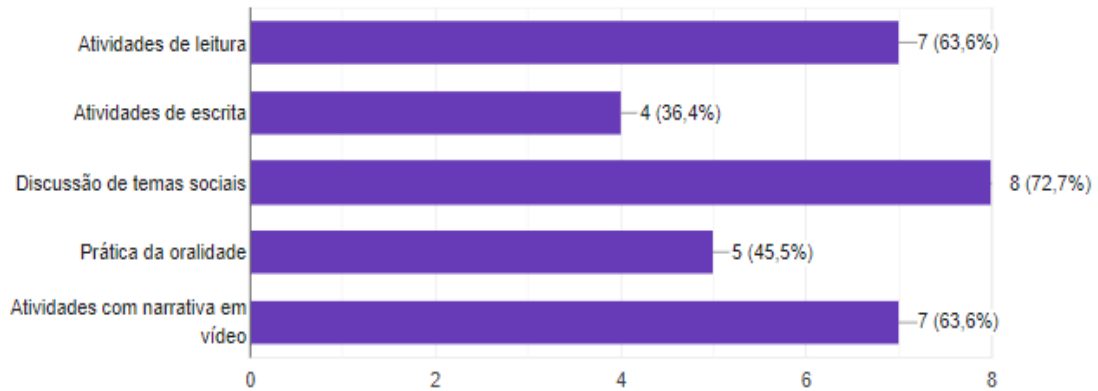
A segunda pergunta (Figura 27) buscava saber quais aspectos os alunos acharam mais úteis ou interessantes durante a oficina, nesta questão eles poderiam marcar mais de uma opção, de modo que “Discussão de temas sociais” recebeu 72,7% das respostas, “Atividades de leitura”, 63,6%, “Atividades com narrativa em vídeo”, 63,6% também, “Prática da oralidade”, 45,5% e “Atividades de escrita”, 36,4%. Os dados apresentam uma preferência dos alunos por discussões de temas sociais, algo que deveria ser mais constante em sala de aula, já as atividades de escrita possuem uma adesão bem menor, o que demonstra a necessidade de se pensar em estratégias que aumentem o interesse dos alunos pela escrita.

**Figura 27 – Apresentação da questão 2 do questionário final com questões objetivas extraída do Google Forms**

2. Quais dos seguintes aspectos você considerou mais úteis ou interessantes durante a oficina? (Marque todas as opções que se aplicam)



11 respostas



Elaborado pela autora (2024).

### 6.3 Resultados e reflexões

A análise dos dados encontrados durante a aplicação da oficina de ensino, nas aulas de Língua Portuguesa, com os alunos do 9º ano, evidenciou o impacto positivo da utilização de *storytelling* e *microlearning* na melhoria das práticas de leitura e escrita, bem como no desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

O primeiro encontro foi fundamental para compreender o perfil da turma. A aplicação do questionário inicial, elaborado no *Google Forms*, proporcionou dados relevantes sobre os interesses e conhecimentos prévios dos alunos. A partir das respostas, foi possível traçar um perfil geral da turma. A atividade de contar histórias, em que os alunos compartilham suas narrativas, demonstrou grande engajamento e revelou a capacidade dos estudantes em criar conexões pessoais com as obras discutidas. Esse momento também destacou a importância de criar um ambiente acolhedor, em que os alunos se sintam confortáveis para partilhar seus gostos e opiniões.

Desse modo, a exploração das técnicas de *storytelling* em sala de aula revelou-se uma ferramenta de estímulo à criatividade e à imaginação dos alunos. Durante as atividades, os estudantes demonstraram empolgação ao criar e compartilhar suas narrativas. O uso da metodologia permitiu que eles se conectassem pessoalmente com o conteúdo, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa. Nessa perspectiva, a atividade de contar como conheceram uma obra prendeu a atenção da turma, mostrando que o *storytelling* pode facilitar

a criação autoral de narrativas e o desenvolvimento das habilidades de escrita. Além de que, ao relatarem suas experiências, puderam refletir sobre suas próprias histórias.

A metodologia *microlearning* usada abordando assuntos de maneira menos densa, com etapas curtas, contribuiu para que os alunos se envolvessem mais com os materiais de leitura e conseguissem compreender melhor os textos e, conseqüentemente, organizar melhor as ideias e opiniões na escrita, isto é, essa segmentação facilitou a compreensão e discussão de determinados temas.

Aliado a isso, o uso de tecnologias educacionais, como as plataformas de animação de vídeos, teve um impacto significativo na interatividade do processo de aprendizagem. A produção de vídeos sobre temáticas sociais relevantes incentivou os alunos a se envolverem mais profundamente com o conteúdo e aprimorarem suas habilidades de leitura e escrita na hora de pesquisar sobre os temas para construir os roteiros dos vídeos. A empolgação demonstrada pelos alunos durante a criação e apresentação dos vídeos evidencia que a integração de ferramentas digitais pode tornar a aprendizagem mais dinâmica e envolvente. Ademais, essa atividade desenvolveu a capacidade dos alunos de trabalhar em equipe e utilizar recursos tecnológicos de maneira criativa. Os vídeos apresentados mostraram uma boa compreensão das temáticas abordadas, refletindo a capacidade dos alunos de conectar teoria e prática de forma inovadora.

O tempo de aplicação da pesquisa foi curto, apenas quatro encontros, e se deparou com alguns desafios como falta de internet na escola, falta de aula porque a escola foi assaltada, levaram os fios de energia e ficou sem luz, falta de aula porque a escola foi assaltada uma segunda vez e levaram os ventiladores e ficou inviável ter aula, dias em que o 9º ano não tinha aula porque a escola estava em reforma e nem todas as turmas cabiam na escola, necessitando fazer um rodízio das turmas que iriam e as que ficariam sem aula, foram diversos problemas que interferiram na progressão da aplicação da oficina, mesmo assim, embora o tempo não tenha permitido haver resultados ainda melhores, correção de possíveis falhas e melhorias no uso das metodologias utilizadas, foi possível obter resultados positivos que motivam a continuidade da investigação a fim de descobrir como implementar mais práticas que façam diferença na sala de aula contemporânea.

Portanto, ao integrar métodos inovadores e tecnologia, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais estimulante e adaptado às necessidades dos alunos. As habilidades desenvolvidas durante as atividades, como a capacidade de narrar, argumentar e utilizar tecnologias, são essenciais para o sucesso acadêmico e profissional dos estudantes no futuro.

Recomenda-se a incorporação contínua dessas metodologias no currículo escolar, com o intuito de promover uma educação mais interativa, relevante e transformadora.

## 7 O FIM E O COMEÇO: CONSIDERAÇÕES

A presente pesquisa se iniciou com o questionamento: “*De que forma a utilização de storytelling e microlearning influenciam nas práticas de leitura e escrita e no desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes?*” e com o objetivo principal de analisar o uso de uma proposta inovadora de melhoria das práticas de leitura e escrita no Ensino Fundamental, utilizando *storytelling* e *microlearning*, com o intuito de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes.

A fim de explorar e sintetizar o conhecimento existente sobre o uso de *storytelling* e de *microlearning* como metodologias que possam aprimorar as práticas de leitura e escrita no Ensino Fundamental, Anos Finais, foi realizado um Mapeamento Sistemático da Literatura (MSL), o qual apresentou em seu resultado a escassez de estudos acerca desse tema, isto é, não se identificou nenhum texto que se associava a ideia do uso de *storytelling* e de *microlearning* como metodologias possíveis de promover melhorias nas práticas de leitura e de escritas de estudantes do Ensino Fundamental, Anos Finais.

Desse modo, buscou-se realizar a formação da base teórica que estruturou a condução deste trabalho, com pesquisas e análises de estudos sobre Ensino de Língua Portuguesa: leitura e escrita; Metodologias ativas e ágeis de aprendizagem; *Storytelling* e *Microlearning* no ensino de Língua Portuguesa; Tecnologias e plataformas digitais no ensino básico, a fim de compreender melhor a situação do ensino básico em relação ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e como as metodologias ativas, as metodologias ágeis e as tecnologias e plataformas digitais têm sido implementadas em sala em sala de aula, bem como quais resultados essa implementação tem trazido.

Após a formação da base teórica, construiu-se a proposta de aplicação do estudo, a qual ocorreu por meio de uma oficina de estudos, pensada e organizada com o intuito de cumprir os objetivos definidos para a pesquisa, corroborando com o que os estudos expressam acerca das possibilidades do uso de *storytelling* e de *microlearning* na escola, bem com o que sugere a BNCC sobre o ensino de Língua Portuguesa. Pensando em uma estrutura participativa e colaborativa do estudo, caracterizou-se o método da pesquisa como uma pesquisa-ação porque permitiria a integração efetiva dos participantes.

Durante a aplicação da pesquisa, deparou-se com algumas limitações como as falta de aulas na instituição devido a fatores estruturais, o que impossibilitou uma sequência maior de encontros, o que poderia ter gerado mais resultados; o tempo reduzido também dificultou o

desenvolvimento de um maior engajamento entre os alunos e entre os alunos e a proposta da pesquisa, um grupo recorrente de quatro alunos mostraram menos interesse em participar das atividades, isso poderia ser revertido com mais tempo de atuação.

Contudo, os resultados apresentados demonstraram que o uso do *storytelling* foi eficaz para estimular a criatividade e a imaginação dos alunos. Ao criar suas próprias narrativas e apresentá-las, os estudantes se mostraram mais engajados e motivados, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades de escrita e expressão oral. O ato de criar narrativas personalizadas não apenas capturou o interesse dos alunos, mas também fomentou um ambiente de compartilhamento e interação

Nesse sentido, de acordo com os resultados, a implementação da metodologia ágil *microlearning*, também se revelou como uma metodologia eficiente para a assimilação de conteúdos específicos. A divisão dos temas em módulos de curta duração permitiu que os alunos pudessem aprender em seu ritmo, favorecendo uma compreensão própria mais proveitosa. Os textos apresentados e propostas em grupo demonstraram um progresso significativo na capacidade dos alunos de utilizar repertórios socioculturais em suas argumentações, evidenciando a eficácia desta abordagem.

Além disso, a utilização de tecnologias educacionais, como plataformas de animação de vídeos, teve um impacto positivo na interatividade do processo de aprendizagem. Os alunos apresentaram grande diversão ao criar e editar vídeos sobre temáticas sociais que escolheram, o que aprimorou suas habilidades técnicas e criativas. Ademais, contribuiu para uma aprendizagem dinâmica e colaborativa, proporcionando mais interação entre os alunos.

Com intuito de levar a metodologia proposta neste estudo a outros professores, elaborou-se um guia didático - produto da pesquisa -, o qual aponta a justificativa teórica do uso de *storytelling* e *microlearning* em sala de aula e apresenta um passo a passo de como professores do Ensino Fundamental podem aplicar uma oficina com essas metodologias e desenvolver as habilidades de leitura e escrita de seus alunos. O guia está disponível no link: [https://www.canva.com/design/DAGOxrAPoDE/3347\\_BqRA7uaAmXx30JLw/edit?utm\\_content=DAGOxrAPoDE&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=share\\_button](https://www.canva.com/design/DAGOxrAPoDE/3347_BqRA7uaAmXx30JLw/edit?utm_content=DAGOxrAPoDE&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=share_button) e pode ser acessado por qualquer pessoa.

Por fim, esta pesquisa mostra que a combinação de *storytelling* e *microlearning*, aliada ao uso de tecnologias educacionais, pode proporcionar uma experiência de aprendizagem mais significativa a de acordo com o perfil dos alunos da sociedade contemporânea. Esta pesquisa não apenas atingiu seus objetivos, mas também abriu caminho para futuras investigações e

práticas pedagógicas que valorizam a autonomia, a criatividade e a interação dos estudantes no processo educacional, considerando, inclusive, a escassez de estudos sobre essa temática. Portanto, o impacto positivo observado sugere que essas abordagens inovadoras podem ser amplamente aplicáveis, trazendo benefícios duradouros, o fim desta pesquisa pode ser o começo de outras que podem trazer ainda mais resultados positivos para a educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

AHMED, Hasan; RAHMAN, Latifa. Active Learning Framework and Process of Classroom Engagement: A Literature Review. **International Journal of Trend in Scientific Research and Development**, p. 1109-1117, 2022.

ALMEIDA, Rosana Rocha Rodrigues Laterça de. *No*. São Paulo: Dialética, 2022.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. Parábola, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando "o pó das ideias simples"**. -1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ASSOCIAÇÃO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. Plataforma Pró-Livro. Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>. Acesso em: 26 mar. 2023.

AUSUBEL, David G. Estrutura cognitiva e a facilitação da aprendizagem verbal significativa<sup>1</sup>. **Journal of teacher education**, v. 14, n. 2, 1963.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**. Edições Loyola, 1998.

BARBOSA, Adriana de Oliveira. Avaliação de larga escala em leitura: considerações sobre construto e método de avaliar no SAEB e no PISA. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 1, p. 103-123, 2020.

BARBOSA-SILVA, Larissa Horácio; PEREIRA, Álvaro Itaúna Schalcher; RIBEIRO, Francisco Adelson Alves. **Reflexões sobre os conceitos de adolescência e juventude: uma revisão integrativa**. Revista Prática Docente, v. 6, n. 1, p. e026-e026, 2021.

BATES, AW Tony; SANGRA, Albert. **Managing technology in higher education: Strategies for transforming teaching and learning**. John Wiley & Sons, 2011.

BECK, K. et al. **Manifest for agile software development**. Agile manifest, snowbird, 2001. Disponível em: <http://agilemanifesto.org/>. Acesso em: 20 de fev. de 2024.

BOF, Alvana Maria; MORAES, Gustavo Henrique. Impactos da pandemia de covid-19 no aprendizado dos estudantes brasileiros. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 7, 2022.

BONWELL, C. C. and EISON, J. A. (1991). **Active Learning: Creating Excitement in the Classroom**. ERIC Clearinghouse on Higher Education Washington, DC.

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

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1995.

BRUNER, Jerônimo. **A construção narrativa da realidade**. Inquérito crítico. v. 18, n. 1, 1991.

CHAGAS, A. T. R. **O questionário na pesquisa científica**. Administração on-line, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2000. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/22703089/875888180/name/artigo%252Bquestion%2525C3%2525A1rio.pdf>. Acesso em 10 jun. 2023.

DARNTON, R. **A questão dos livros: passado, presente e futuro**. Editora Companhia das Letras, 2010.

DJONOV, Emilia; TSENG, Chiao-I.; LIM, Fei Victor. **Children's experiences with a transmedia narrative: Insights for promoting critical multimodal literacy in the digital age**. Discourse, Context & Media, v. 43, p. 100493, 2021.

EDIFY (Brasil). Storytelling nas escolas. In: **Storytelling nas escolas**. Brasil, 24 set. 2019. Disponível em: [https://www.edifyeducation.com.br/blog/storytelling-nas-escolas/?utm\\_source=google&utm\\_medium=cpc&utm\\_campaign=blog\\_dsa&gad=1&gclid=CjwKCAjwrpOiBhBVEiwA\\_473dNEooiqzkiDRL-gXnR-KP00UdcU64ii4fJzYa6FFqz-bDOrLcLe\\_EBoCCtEQAvD\\_BwE](https://www.edifyeducation.com.br/blog/storytelling-nas-escolas/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=blog_dsa&gad=1&gclid=CjwKCAjwrpOiBhBVEiwA_473dNEooiqzkiDRL-gXnR-KP00UdcU64ii4fJzYa6FFqz-bDOrLcLe_EBoCCtEQAvD_BwE). Acesso em: 23 abr. 2023.

ELETA, Paula G.; DE LA SERNA, Juan Moisés. **Contar histórias, um treino para facilitar a inteligência emocional: A inteligência emotiva**. Tektime, 2022.

ELISA RIBEIRO, A. **Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação**. Revista Linguagem & Ensino, v. 19, n. 2, p. 91-111, 12 mar. 2019.

FEDERAL, Governo et al. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei federal**, v. 8, 1990.

FERREIRA, Teresa Helena Schoen; FARIAS, Maria Aznar; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. **Adolescência através dos séculos**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 26, p. 227-234, 2010.

FIDALGO-BLANCO, Ángel; SEIN-ECHALUCE, Maria Luisa; GARCÍA-PEÑALVO, Francisco J. **Impact indicators of educational innovations based on active methodologies**. In: Proceedings of the Seventh International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality. 2019. p. 763-769.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inov-ativas: na educação presencial, a distância e corporativa**. 2 ed. – São Paulo: SaraivaUni, 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e pesquisa, v. 31, p. 483-502, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23ª edição. São Paulo, 1989.

GABRIELLI, Silvia; KIMANI, Stephen; CATARCI, Tiziana. **The design of microlearning experiences: A research agenda (on microlearning)**. 2017.

GARCIA, Carlos Eduardo Nunes. **Intertextualidade multimodal**. Diacrítica, v. 34, n. 1, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GKINTONI, E.; DIMAKOS, I. An overview of cognitive neuroscience in education. **EDULEARN22 Proceedings**, p. 5698-5707, 2022.

GONZÁLEZ MARTÍNEZ, Juan et al. What's up with transmedia and education? A literature review. **Digital Education Review**, 2019, vol. 36, 2019.

GÜNTER, H. **Como elaborar um questionário**. (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº 1) Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003. Disponível em: <http://beco-do-bosque.net/XTextos/01Questionario.pdf>. Acesso em 29 jun 2023.

HASAN, Yusuf Abdul et al. **Development of Storytelling Methods in Microteaching for Strengthening Prospective Teacher Competencies**. In: 4th International Conference on Sustainable Innovation 2020–Social, Humanity, and Education (ICoSIHESS 2020). **Atlantis Press**, 2021. p. 175-182.

HUG, Theo. **Didactics of microlearning**. Waxmann Verlag, 2007.

INEP (Brasil). **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/>. Acesso em: 03 nov. 2023.

JENKINS, Henry. **Transmedia storytelling and entertainment: An annotated syllabus**. Continuum, v. 24, n. 6, p. 943-958, 2010.

JENKINS, Henry. Transmedia storytelling and entertainment: An annotated syllabus. In: **Entertainment Industries**. Routledge, 2014. p. 145-160.

JUNGES, S. S.; JUNGES, K. dos S. Aprendizagem baseada em problemas: uma metodologia nova ou uma metodologia inovadora?. **REVISTA INTERSABERES**, [S. l.], v. 12, n. 26, p. 287–304, 2017. DOI: 10.22169/revint.v12i26.1302. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1302>. Acesso em: 30 set. 2024.

KINDER, Marsha. Playing with power in movies, television, and video games: from Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles. California (USA): **University of California Press**, Ltd, 1991.

KITCHENHAM, Barbara; CHARTERS, Stuart. **Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering**. Technical Report EBSE 2007-001, Keele University and Durham University Joint Report, 2007.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Escrita e interação. In: **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

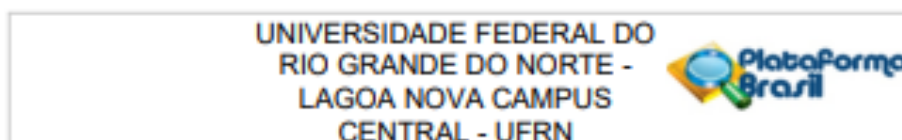
LANDRUM, R. Eric; BRAKKE, Karen; MCCARTHY, Maureen A. The pedagogical power of storytelling. **Scholarship of Teaching and Learning in Psychology**, v. 5, n. 3, p. 247, 2019.

- LINDNER, Martin. O que é microaprendizagem. Em: **Micromedia and Corporate Learning. Anais da 3ª Conferência Microlearning 2007. Apresentado na Microlearning . 2007.** p. 52-62.
- MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 5 ed. Campinas: Papirus, 2013.
- MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da; CORRÊA, Marcela Fulanete. DOSSIÊ LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA E AS BASES CIENTÍFICAS DA ALFABETIZAÇÃO. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 21, n. 4, 2021.
- MOYA, Emilio Crisol. **Using Active Methodologies: The Students'View.** Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2017.
- MUNARO, Ana Cristina et al. Use of transmedia storytelling for teaching teenagers. **Creative Education**, v. 7, 2016.
- PATIAS, Naiana Dapieve; HOHENDORFF, Jean Von. **Crítérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa.** Psicologia em estudo, v. 24, 2019.
- PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência.** CONJECTURA: filosofia e educação, v. 14, n. 2, 2009.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição.** Editora Feevale, 2013.
- RANDOLPH, Justus J. **A guide to writing the dissertation literature review.** Practical Assessment, Research & Evaluation, v. 14, n. 13, 2009.
- RIBAS, Elisângela; LAHM, Regis Alexandre; VIALI, Lorí. Educação com Tecnologias Digitais: questões didáticas que contribuem para aprendizagem. **(SIED) Simpósio Internacional de Educação a Distância e ENPED (Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, 2016, Brasil, 2016.
- ROBIN, B. R. Digital Storytelling: **A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom.** Theory Into Practice vol.47, 2008.
- SAEB (Brasil). **Sistema de Avaliação da Educação Básica. 2023.** Disponível em: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/>. Acesso em: 03 nov. 2023.
- SCOLARI, Carlos Alberto. **Narrativas transmedia.** Barcelona: Deusto, 2013.
- SCOLARI, Carlos A.; RODRÍGUEZ, Nohemi Lugo; MASANET, María-José. Transmedia Education. From the contents generated by the users to the contents generated by the students. **Revista Latina de Comunicación Social**, n. 74, 2019.
- SANTAELLA, Lucia. **Há como deter a invasão do ChatGPT?.** Estação das Letras e Cores Ltda, 2023.
- SILVA, Robson Verissimo et al. **Metodologias Ativas no Ensino Básico: uma análise de relatos de práticas pedagógicas.** 2021.

- TADESSE, Seble; MULUYE, Worku. The impact of COVID-19 pandemic on education system in developing countries: a review. **Open Journal of Social Sciences**, v. 8, n. 10, p. 159-170, 2020.
- TAKEMATA, Kazuya et al. POSTER: Proposing a Microlearning Approach to Enhance Digital Story Telling Skills with Rich Media in the PBL-Based Engineering Education. In: **International Conference on Interactive Collaborative Learning**. Cham: Springer International Publishing, 2022. p. 193-200.
- TAJRA, Sanmya (Org.). **Metodologias Ativas e as Tecnologias Educacionais**. CHAMON, Edna. AltaBooks, 2021.
- TAVARES, V. D. S.; MELO, R. B. D. **Possibilidades de aprendizagem formal e informal na era digital: o que pensam os jovens nativos digitais?** Psicologia Escolar e Educacional, 23, 2019.
- Thiollent; Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. Cortez Editora, 2011.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. Cortez editora, 2021.
- THORSTEN, Anja. How to compose a narrative: Students approaches and pedagogical implications. **Writing & Pedagogy**, v. 11, 2019.
- TOTO, Giusi. From educational contexts to addictions: The role of technology in teaching methodologies and in prevention as an educational function. **Journal of e-Learning and Knowledge Society**, v. 14, n. 2, 2018.
- TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e pesquisa, v. 31, n. 03, 2005.
- UNESCO. Distance Learning Solutions. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions>. Acesso em: 03 nov. 2023.
- VALENTE, J. **Tecnologia, informação e poder: das plataformas online aos monopólios digitais**. 2019. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- VAN GILS, Frank. **Potential applications of digital storytelling in education**. In: 3rd twente student conference on IT. 2005.
- VARGAS, Milton. **Para uma filosofia da tecnologia**. São Paulo: Alfa Omega, 1994.
- VIGOTSKI, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 1 ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim** [recurso eletrônico] / Robert K. Yin ; tradução: Daniel Bueno ; revisão técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Penso, 2016.

## ANEXOS

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** STORYTELLING E MICROLEARNING NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA: UMA PROPOSTA DE INOVAÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

**Pesquisador:** JESSICA JERLANE FERREIRA DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 73124523.4.0000.5537

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.598.980

## Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma resposta ao parecer número: 6.493.680.

Sobre a pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa em nível de mestrado que busca desenvolver metodologias inovadoras que possam ajudar a melhorar os índices de leitura e escrita, implementando uma proposta de melhoria das práticas de leitura e escrita no ensino fundamental por meio de storytelling e microlearning, visando o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, tendo como público-alvo alunos de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Natal/RN.

O método deste estudo envolve a utilização do storytelling e microlearning por meio de uma oficina de estudos intitulada "O uso de storytelling e microlearning para desenvolver as habilidades de leitura e escrita", a oficina ocorrerá semanalmente, durante dois meses. Nela, os participantes da pesquisa aprenderão a utilizar storytelling e microlearning em suas práticas de estudos e farão atividades diversas com o uso das metodologias e responderão a questionários. Os encontros da oficina serão documentados por meio de vídeos e imagens, após a conclusão, os dados coletados, produções dos alunos e questionários, serão analisados. As produções serão avaliadas de acordo com critérios como: organização, cumprimento da proposta, adequação, contextualização do tema, criatividade, originalidade, clareza, esses critérios serão avaliados com: insatisfatório, satisfatório, bom e ótimo. Serão descritos os dados estatísticos dos questionários

**Endereço:** Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Av. Sen. Salgado Filho, 3000.  
**Bairro:** Lagoa Nova **CEP:** 59.078-900  
**UF:** RN **Município:** NATAL  
**Telefone:** (34)29193-6266 **E-mail:** cep@rn@reitoria.ufrn.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
RIO GRANDE DO NORTE -  
LAGOA NOVA CAMPUS  
CENTRAL - UFRN



Continuação do Parecer: 6.598.980

com questões objetivas e realizada uma análise dos dados dos questionários com questões discursivas. Além disso, será realizada, por meio da documentação em vídeo e anotações, a análise do comportamento dos alunos, considerando a produção das atividades, participação nas discussões e integração em grupos - por meio de uma proposta de Net Promote Score (NPS).

Como resultados esperados, serão comparadas as métricas das atividades propostas, destacando seus principais resultados e avaliando os impactos da utilização das referidas metodologias ativas em rotina de leitura e escrita de adolescentes. Os resultados serão discutidos com outros autores no eixo das inovações em tecnologias educacionais, de modo a direcionar quais as principais contribuições deste trabalho para essa área de pesquisa. Por fim, os produtos gerados por esse trabalho serão um Vlog, com uma playlist de vídeos explicando como usar essa metodologia em sala de aula e quais resultados ela apresentou, uma sequência didática com o passo a passo de como desenvolver o método na escola e a dissertação de mestrado.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Desenvolver uma proposta inovadora de melhoria das práticas de leitura e escrita no ensino fundamental, utilizando storytelling e microlearning, visando o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Objetivos Secundários:

- Aplicar técnicas de storytelling para estimular a criatividade e a imaginação dos alunos, por meio de uma oficina, incentivando-os a criar suas próprias histórias e melhorar suas habilidades de escrita.

- Incorporar estratégias de microlearning para desenvolver habilidades específicas de leitura e escrita em pequenos módulos de aprendizagem, facilitando a assimilação de conteúdo e permitindo que os alunos aprendam no próprio ritmo.

- Implementar tecnologias educacionais, como plataformas de animação de vídeos, para tornar o

Endereço: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Av. Sen. Salgado Filho, 3000.  
Bairro: Lagoa Nova CEP: 59.078-900  
UF: RN Município: NATAL  
Telefone: (84) 39193-6266 E-mail: cgeufrn@reitoria.ufrn.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
RIO GRANDE DO NORTE -  
LAGOA NOVA CAMPUS  
CENTRAL - UFRN



Continuação do Protocolo: 6.598.980

processo de aprendizagem mais interativo e engajador, motivando os alunos a se envolverem mais com o conteúdo e desenvolverem habilidades de leitura e escrita.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

São elencados como possíveis riscos para os participantes aqueles de origem psicológica, intelectual e emocional, como a possibilidade de constrangimento ao produzir, apresentar as atividades e/ou responder aos questionários; desconforto; medo; vergonha; estresse; quebra de sigilo; cansaço ao realizar as atividades; quebra de anonimato. Nesse sentido, admite-se a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano.

De acordo com a pesquisadora, esses riscos poderão ser minimizados com a observação da pesquisadora que se compromete em analisar e ouvir os participantes, evitando que eles participem de situações constrangedoras.

Sobre benefícios aponta-se que os participantes da pesquisa poderão obter como benefício o conhecimento acerca das metodologias storytelling e microlearning e como aplicá-las em suas rotinas de estudos, a fim, principalmente, de desenvolver suas práticas de leitura e escrita, bem como melhorar a competência comunicativa ao entender como fazer isso em sua rotina de estudos posteriormente. Eles terão acesso ao material de estudo utilizado nas oficinas para consultarem sempre que for preciso. Além disso, poderão aperfeiçoar o entendimento de textos de estruturas diversas e ampliar o repertório sociocultural.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa apresenta elementos consistentes e de baixo risco aos participantes, apresenta metodologia compatível aos objetivos apresentados e respeita os princípios e diretrizes éticas da pesquisa envolvendo seres humanos.

**Endereço:** Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Av. Sen. Salgado Filho, 3000.  
**Cidade:** Lagoa Nova **CEP:** 59.078-900  
**UF:** RN **Município:** NATAL  
**Telefone:** (84)99193-6266 **E-mail:** caputrn@vetoria.ufrn.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
RIO GRANDE DO NORTE -  
LAGOA NOVA CAMPUS  
CENTRAL - UFRN



Continuação do Parecer: 6.598.980

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Nessa versão foram apresentados: carta de resposta às pendências, projeto modificado, RCLE, termo de gravação de voz e termo de autorização institucional.

**Recomendações:**

Cumpra ao pesquisador enviar os relatórios parcial e final da pesquisa. Ver modelos em <[www.cep.propesq.ufrn.br](http://www.cep.propesq.ufrn.br)>.

Qualquer mudança no protocolo aprovado, antes deverá ser solicitada através de emenda, via Plataforma Brasil. Ver manuais em <[www.cep.propesq.ufrn.br](http://www.cep.propesq.ufrn.br)>.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O parecer anterior apresentava como pendência a necessidade de ajustes no termo de autorização institucional, termo de gravação de voz, RCLE e projeto na íntegra, especialmente no que se refere ao esclarecimento sobre a metodologia do estudo.

Diante da carta de resposta às pendências e demais documentos anexados ao protocolo e considerando o disposto na Resolução CNS 510/2016, as pendências foram totalmente atendidas.

Após a revisão ética das respostas às pendências levantadas no parecer anterior, concluímos que elas foram reparadas adequadamente.

Essa adequação situa o protocolo em questão dentro dos preceitos básicos da ética nas pesquisas que envolvem o ser humano, estando, portanto, aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em conformidade com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde - CNS e com o Manual Operacional para Comitês de Ética - CONEP é da responsabilidade do pesquisador responsável:

Endereço: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Av. Sen. Salgado Filho, 3000.  
Bairro: Lagoa Nova CEP: 59.078-900  
UF: RN Município: NATAL  
Telefone: (84)30193-6266 E-mail: cepufn@reitoria.ufrn.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
RIO GRANDE DO NORTE -  
LAGOA NOVA CAMPUS  
CENTRAL - UFRN**



Continuação do Parecer: 6.598.980

1. Elaborar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — TCLE — em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela (s) pessoa (s) por ele delegada(s), devendo as páginas de assinatura estar na mesma folha (Res. 466/12 - CNS, item IV.5d);
2. Desenvolver o projeto conforme o delineado (Res. 466/12 - CNS, item XI.2c);
3. Apresentar ao CEP eventuais emendas ou extensões com justificativa (Manual Operacional para Comitês de Ética - CONEP, Brasília - 2007, p. 41);
4. Descontinuar o estudo somente após análise e manifestação, por parte do Sistema CEP/CONEP/CNS/MS que o aprovou, das razões dessa descontinuidade, a não ser em casos de justificada urgência em benefício de seus participantes (Res. 446/12 - CNS, item III.2u);
5. Elaborar e apresentar os relatórios parciais e finais (Res. 446/12 - CNS, item XI.2d);
6. Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa (Res. 446/12 - CNS, item XI.2f);
7. Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto (Res. 446/12 - CNS, item XI.2g) e,
8. Justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou não publicação dos resultados (Res. 446/12 - CNS, item XI.2h).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P PROJETO_2127721.pdf	07/12/2023 22:46:09		Aceito
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	07/12/2023		Aceito

**Endereço:** Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Av. Sen. Salgado Filho, 3000.  
**Bairro:** Lagoa Nova **CEP:** 59.076-900  
**UF:** RN **Município:** NATAL  
**Telefone:** (84)99193-6266 **E-mail:** cepufn@reitoria.ufrn.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
RIO GRANDE DO NORTE -  
LAGOA NOVA CAMPUS  
CENTRAL - UFRN



Continuação do Parecer: 6.598.985

Básicas do Projeto	ETO_2127721.pdf	13:25:44		Aceito
Outros	Justificativacopiarecolar.pdf	07/12/2023 13:25:30	JESSICA JERLANE FERREIRA DA	Aceito
Outros	Justificativacopiarecolar.pdf	07/12/2023 13:25:30	JESSICA JERLANE FERREIRA DA	Postado
Outros	Termo de autorizao para gravao de voz e ou Registro de Imagens_2.pdf	07/12/2023 13:21:37	JESSICA JERLANE FERREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	Termo de autorizao para gravao de voz e ou Registro de Imagens_2.pdf	07/12/2023 13:21:37	JESSICA JERLANE FERREIRA DA SILVA	Postado
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES BASICAS DO PROJETO 2127721.pdf	21/11/2023 10:42:17		Aceito
Outros	Cartapendencia03.pdf	21/11/2023 10:41:13	JESSICA JERLANE FERREIRA DA	Aceito
Outros	Termo de autorizao para gravao de voz e ou Registro de Imagens .pdf	21/11/2023 10:37:33	JESSICA JERLANE FERREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	Termo de autorizao para gravao de voz e ou Registro de Imagens .pdf	21/11/2023 10:37:33	JESSICA JERLANE FERREIRA DA SILVA	Recusado
Outros	Termodeautorizacaoinstitucional.pdf	21/11/2023 10:35:03	JESSICA JERLANE FERREIRA DA	Aceito
Outros	Folha de identificao do pesquisador.pdf	21/11/2023 10:13:20	JESSICA JERLANE FERREIRA DA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetojessicasilvaimodificado.pdf	21/11/2023 10:12:38	JESSICA JERLANE FERREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	Cartadeanunciaprofessor.pdf	21/11/2023 10:12:22	JESSICA JERLANE FERREIRA DA	Aceito
Outros	Cartadeanunciaescola.pdf	21/11/2023 10:12:04	JESSICA JERLANE FERREIRA DA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	_TCLE ou RCLE Para os Pais ou Responsaveis dos Menores de 18 Anos.pdf	21/11/2023 10:10:15	JESSICA JERLANE FERREIRA DA SILVA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTODAPESQUISA.pdf	23/10/2023 11:43:53	JESSICA JERLANE FERREIRA DA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMADEEXECUCAODEATIVIDADES.pdf	23/10/2023 11:43:29	JESSICA JERLANE FERREIRA DA	Aceito
Outros	CARTAAOCOMITEEDEETICAPENDENCIA2.pdf	23/10/2023 11:41:40	JESSICA JERLANE FERREIRA DA	Aceito
Outros	TermodeConfidencialidade.pdf	18/07/2023 11:07:52	JESSICA JERLANE FERREIRA DA	Aceito
Outros	formulariotes.pdf	18/07/2023 11:04:58	JESSICA JERLANE FERREIRA DA	Aceito

Endereço: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Av. Sen. Salgado Filho, 3000.  
Bairro: Lagoa Nova CEP: 59.078-900  
UF: RN Município: NATAL  
Telefone: (84)30193-6266 E-mail: capuhn@reitoria.ufrn.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
RIO GRANDE DO NORTE -  
LAGOA NOVA CAMPUS  
CENTRAL - UFRN



Continuação do Parecer: 6.596.980

Outros	formulariodois.pdf	18/07/2023 11:04:46	JESSICA JERLANE FERREIRA DA	Aceito
Outros	formularioun.pdf	18/07/2023 11:04:10	JESSICA JERLANE FERREIRA DA	Aceito
Outros	_Declaraç807a771o_de_Compromisso_ E7695co_de_Na771o_Ini.pdf	18/07/2023 10:57:39	JESSICA JERLANE FERREIRA DA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto2jessica.pdf	22/05/2023 14:58:49	JESSICA JERLANE FERREIRA DA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

NATAL, 22 de Dezembro de 2023

Assinado por:

**PAULA FERNANDA BRANDÃO BATISTA DOS SANTOS**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Av. Sen. Salgado Filho, 3000.  
**Bairro:** Lagoa Nova **CEP:** 59.078-900  
**UF:** RN **Município:** NATAL  
**Telefone:** (84)30193-6266 **E-mail:** caputrn@reitoria.ufrn.br

## ANEXO B – CARTAS DE ANUÊNCIA

### CARTA DE ANUÊNCIA

#### Esclarecimentos

Esta é uma solicitação para realização da pesquisa intitulada *Storytelling e microlearning* no desenvolvimento da leitura e escrita: uma proposta de inovação para o ensino fundamental, a ser realizada na Escola Estadual Doutor Manoel Villaça, pela pesquisadora Jéssica Jerlane Ferreira da Silva, que utilizará a seguinte metodologia: uso de *storytelling* e *microlearning* em uma oficina a fim de desenvolver a leitura e escrita de alunos do ensino fundamental e tem o objetivo principal de implementar uma proposta inovadora de melhoria das práticas de leitura e escrita, utilizando *storytelling* e *microlearning*, visando o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, necessitando portanto da concordância e autorização do docente para a realização da(s) etapa(s) de desenvolvimento da pesquisa (aplicação da oficina com alunos do 9º ano), em oito encontros semanais, uma vez por semana, em duas das aulas de língua portuguesa, no período vespertino, de acordo com o horário disponibilizado pela escola, em concordância com o professor efetivo da disciplina. A oficina será direcionada a todos os alunos da turma, não contará como avaliação da disciplina, nenhuma nota será contabilizada por participação, já que se trata de uma atuação voluntária. Nesse sentido, aqueles que não quiserem participar do estudo e/ou não tiverem autorização dos pais/responsáveis para a participação, não terão seus dados e imagens coletados para a análise dos resultados da pesquisa, mas isso não implica em nenhuma perda pedagógica, visto que esses alunos terão os mesmos direcionamentos.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, de acordo com a Resolução nº 466/2012 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo.



Assinatura do pesquisador

Jéssica Jerlane Ferreira da Silva

#### Consentimento

Por ter sido informado verbalmente e por escrito sobre os objetivos e metodologia desta pesquisa, eu AIRTON AIRES TEIXEIRA, inscrito no CPF 912526014-68 concordo em autorizar a realização dela na sala de aula que represento, na turma do 9º ano, da

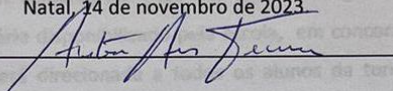
Escola Estadual Doutor Manoel Villaça, Av. Miguel Castro, 133 – Lagoa Nova, CEP: 59074-750 – Tel. 3232-2362.

Este(a) docente está ciente de suas corresponsabilidades como professor(a) coparticipante do presente projeto de pesquisa, dispondo acesso a duas aulas semanais em turma do 9º ano, durante o período da pesquisa (8 semanas) e colaborando com o desenvolvimento dela auxiliando os alunos da turma que não participarem do estudo em atividades paralelas em outro espaço da escola.

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da pesquisa acima citada por um Comitê de Ética em Pesquisa e ao cumprimento das determinações éticas da Resolução nº 466/2012.

O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Natal, 14 de novembro de 2023



Assinatura do(a) professor(a) responsável pela turma público do estudo.

Nome completo do responsável do professor.

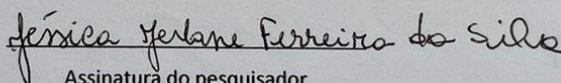
Carimbo responsável da Instituição\*

Número do CNPJ da Instituição

**CARTA DE ANUÊNCIA****Esclarecimentos**

Esta é uma solicitação para realização da pesquisa intitulada *Storytelling e microlearning* no desenvolvimento da leitura e escrita: uma proposta de inovação para o ensino fundamental, a ser realizada na Escola Estadual Doutor Manoel Villaça, pela pesquisadora Jéssica Jerlane Ferreira da Silva, que utilizará a seguinte metodologia: uso de *storytelling* e *microlearning* em uma oficina a fim de desenvolver a leitura e escrita de alunos do ensino fundamental e objetivos principais de implementar uma proposta inovadora de melhoria das práticas de leitura e escrita no ensino fundamental, utilizando *storytelling* e *microlearning*, visando o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes., necessitando portanto da concordância e autorização institucional para a realização da(s) etapa(s) de desenvolvimento da pesquisa em oito encontros semanais.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, de acordo com a Resolução nº 466/2012 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo.



Assinatura do pesquisador

Jéssica Jerlane Ferreira da Silva

**Consentimento**

Por ter sido informado verbalmente e por escrito sobre os objetivos e metodologia desta pesquisa, concordo em autorizar a realização da mesma nesta Instituição que represento, Escola Estadual Doutor Manoel Villaça, Av. Miguel Castro, 133 – Lagoa Nova, CEP: 59074-750 – Tel. 3232-2362.

Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para realização das etapas supracitadas.

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da pesquisa acima citada por um Comitê de Ética em Pesquisa e ao cumprimento das determinações éticas da Resolução nº 466/2012.

O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Natal, 14 de julho de 2023.

*Emilie Saraiva Alves da Costa*

Assinatura do responsável pela instituição

**Emilie Saraiva A. da Costa**  
**Vice-Diretora**  
**CPF: 904.024.034-01**  
**Mat. 129.136-0 Aut. 138/2023**

Nome completo do responsável pela Instituição

Carimbo responsável da Instituição\*

**Rio Grande do Norte**  
**Secretaria de Estado da Educação da Cultura**  
**E. E. Dr. Manoel Villaga**  
**Código da Escola no Censo - 24.057.800**  
**Ensino Fundamental II - 6º ao 9º Anos**  
**Av. Miguel Castro 133 - Fone: 3237-2362**

Número do CNPJ da Instituição

**CNPJ : 01.843.450/0001-09.**

*[Faint signature]*  
Assinatura do pesquisador

## ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA USO DE DOCUMENTOS

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA USO DE DOCUMENTOS

#### Esclarecimentos

Esta é uma solicitação de autorização para uso de documentos institucionais na pesquisa intitulada *Storytelling* e *microlearning* no desenvolvimento da leitura e escrita: uma proposta de inovação para o ensino fundamental a ser realizada na Escola Estadual Doutor Manoel Villaça, pela pesquisadora Jéssica Jerlane Ferreira da Silva, que tem o objetivo principal de implementar uma proposta inovadora de melhoria das práticas de leitura e escrita no ensino fundamental, utilizando *storytelling* e *microlearning*, visando o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, e utilizará a seguinte metodologia: o uso de *storytelling* e *microlearning* em uma oficina a fim de desenvolver a leitura e escrita de alunos do ensino fundamental.

A oficina ocorreria uma vez por semana, no horário da aula de português, durante dois meses, totalizando oito encontros com a turma do 9º ano, do turno vespertino. Mesmo sendo no horário de aula regular, a atividade não contabilizará nenhuma nota, visto que se trata de uma ação voluntária. Além disso, os alunos que não quiserem participar e/ou não tiverem autorização dos pais/responsáveis para a participação não serão prejudicados pedagogicamente, farão todas as atividades igualmente aos alunos participantes, porém, seus dados não serão coletados para a análise dos resultados da pesquisa, bem como sua imagem, gravação de voz e vídeo não serão coletadas. É importante ressaltar que as gravações serão realizadas de forma discreta para que os não participantes não se sintam constrangidos em nenhum momento.

Assim sendo, solicitamos sua valiosa colaboração, no sentido de autorizar o acesso e utilização de questionários, fichas de inscrição, fichas de avaliação, atividades didáticas, produção de materiais, fotografias e vídeos pelo pesquisador responsável Jéssica Jerlane Ferreira da Silva.

Salientamos que os dados coletados serão mantidos em sigilo de acordo com as Resolução nº 466/2012, que tratam da Pesquisa envolvendo Seres Humanos, e utilizados tão somente para realização deste estudo.

Serão tomadas também as seguintes precauções para que não haja danos aos documentos: manuseio apenas pela pesquisadora e sua orientadora.

Os dados coletados serão guardados em local seguro – drive on-line, sob a responsabilidade da pesquisadora responsável e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes.

A instituição ficará com uma via deste documento, elaborado em duas vias, e toda dúvida que tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente ao Pesquisador responsável Jéssica Jerlane Ferreira da Silva, pelo telefone fixo/celular (84) 99105-0129 ou pelo e-mail 00jessicasilva@gmail.com.

Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Jéssica Jerlane F. da Silva

Por ter sido informado verbalmente e por escrito sobre os objetivos e metodologia desta pesquisa, concordo em autorizar a realização dela nesta Instituição que represento, Escola Estadual Doutor Manoel Villaça, Av. Miguel Castro, 133 – Lagoa Nova, CEP: 59074-750 – Tel. 3232-2362.

Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para realização das etapas supracitadas.

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da pesquisa acima citada por um Comitê de Ética em Pesquisa e ao cumprimento das determinações éticas da Resolução nº 466/2012.

O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Natal, 17 de novembro de 2023.

*Emilie Saraiva Alves da Costa*

Assinatura do responsável pela instituição

Nome completo do responsável pela Instituição

Carimbo responsável da Instituição\*

Número do CNPJ da Instituição

Emilie Saraiva A. da Costa  
Vice-Diretora  
CPF: 904.024.054-04  
Mat. 129.136-0 Aut. 138/2023

Rio Grande do Norte  
Secretaria de Estado de Educação da Cultura  
D. E. Dr. Manoel Villaça  
Código de Escala no Censo - 24.057.800  
Ensino Fundamental II - 6º ao 9º Anos  
Av. Miguel Castro 133 - Fone: 3232-2362

CNPJ: 01.843.450/0001-0

## **ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE (Res.466/2012-CNS)**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE (Res.466/2012-CNS)**

(Para os responsáveis legais dos menores de 18 anos)

#### ***Esclarecimentos***

Estamos solicitando a você a autorização para que o menor pelo qual você é responsável participe da pesquisa: “*Storytelling e microlearning* no desenvolvimento da leitura e escrita: uma proposta de inovação para o ensino fundamental” que tem como pesquisador responsável–Jéssica Jerlane Ferreira da Silva. Esta pesquisa pretende desenvolver uma proposta inovadora de melhoria das práticas de leitura e escrita no ensino fundamental, utilizando *storytelling e microlearning*, visando o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

O motivo que nos leva a fazer este estudo é o elevado índice de estudantes que no ensino fundamental diminuem suas práticas de leitura e escrita, ocasionando sérios problemas no desenvolvimento da competência comunicativa.

Caso decida autorizar a participação do menor, ele será submetido ao desenvolvimento de atividades avaliativas durante uma oficina, produção de textos, leituras, questionários, a fim de entender os avanços obtidos ao longo do processo. Além disso, será realizada a gravação de vídeos e gravação de voz do desenvolvimento das atividades, tanto individuais quanto em grupo, e gravação de depoimentos – de forma voluntária – dos alunos sobre a experiência na pesquisa. Todos esses materiais serão armazenados em locais seguros, garantindo a privacidade dos participantes.

Quanto à metodologia do estudo, será ministrada uma oficina, em oito encontros semanais, uma vez por semana, em duas das aulas de língua portuguesa, em acordo com o professor efetivo da disciplina na escola, isto é, durante o período de dois meses, uma vez por semana, nas aulas de português, acontecerá a oficina. Caso algum aluno não seja autorizado a participar ou não queira ser integrante da pesquisa, seus dados e produções não serão consideradas para a análise de resultados do estudo e seu nome não será inserido no estudo e também não serão coletadas imagens, áudios ou vídeos desse aluno. Contudo, ele não terá perda pedagógica e poderá interagir e participar das atividades da oficina como os demais colegas, sem nenhuma distinção, visto que se trata de uma oficina que ocorrerá em horário da aula dele de português. O professor colaborará com o estudo, cedendo as duas aulas semanais, mas as atividades do estudo não serão consideradas para fins de notas dos alunos, visto que se trata de uma participação voluntária.

Durante a realização da pesquisa poderão ocorrer eventuais desconfortos e possíveis riscos para os participantes, os quais são, principalmente, de origem psicológica, intelectual e emocional, como a possibilidade de constrangimento ao produzir, apresentar as atividades e/ou responder aos questionários; desconforto; medo; vergonha; estresse; quebra de sigilo; cansaço ao realizar as

atividades; quebra de anonimato. Nesse sentido, há a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano.

Esses riscos poderão ser minimizados com a observação da pesquisadora que se compromete em analisar e ouvir os participantes, evitando que eles participem de situações constrangedoras.

Como benefícios da pesquisa, o menor, o conhecimento acerca das metodologias *storytelling* e *microlearning* e como aplicá-las em suas rotinas de estudos, a fim, principalmente, de desenvolver suas práticas de leitura e escrita, bem como melhorar a competência comunicativa. Além disso, poderão aperfeiçoar o entendimento de textos de estruturas diversas e ampliar o repertório sociocultural.

Em caso de complicações ou danos à saúde que o menor possa ter relacionado com a pesquisa, compete ao pesquisador responsável garantir o direito à assistência integral e gratuita, que será prestada de acordo com a necessidade do estudante.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para Jéssica Jerlane Ferreira da Silva, situada na Rua Joaquim Teodoro de Oliveira, 29 – apto 202 B – Nova Parnamirim – Parnamirim, e-mail: [00jessicasilva@gmail.com](mailto:00jessicasilva@gmail.com), telefone: (84) 99115-4494.

Você tem o direito de não autorizar ou retirar o seu consentimento da participação do menor em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para ele.

Os dados que o menor irá fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sempre de forma anônima, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Alguns gastos pela sua participação nessa pesquisa, eles serão assumidos pelo pesquisador e reembolsado para vocês.

Se o menor sofrer qualquer dano decorrente desta pesquisa, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, o menor será indenizado.

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa UFRN - Lagoa Nova Campus Central (CEP Central/UFRN) – instituição que avalia a ética das pesquisas antes que elas comecem e fornece proteção aos participantes das mesmas – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no telefone (84) 9.9193-6266 (WhatsApp e Telegram), e-mail [cepufnr@reitoria.ufrn.br](mailto:cepufnr@reitoria.ufrn.br). Você ainda pode ir pessoalmente à sede do CEP, de segunda a sexta, das 08h00min às 12h00min e das 14h00min às 18h00min, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), av. Sen. Salgado Filho, 3000, bairro Lagoa Nova. Natal/RN. CEP: 59078-900.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável Jéssica Jerlane Ferreira da Silva.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

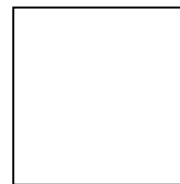
Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para

mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa : “*Storytelling e microlearning* no desenvolvimento da leitura e escrita: uma proposta de inovação para o ensino fundamental”, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Natal,

\_\_\_\_\_

**Assinatura do responsável legal**



Impressão  
datiloscópica do  
responsável legal

*Declaração do pesquisador responsável*

Como pesquisador responsável pelo estudo “*Storytelling e microlearning* no desenvolvimento da leitura e escrita: uma proposta de inovação para o ensino fundamental”, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade dele.

Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido infringirei as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Natal, 17 de novembro de 2023.

**Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável**

## ANEXO E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ E/OU REGISTRO DE IMAGENS (FOTOS E/OU VÍDEOS)

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ E/OU REGISTRO DE IMAGENS (FOTOS E/OU VÍDEOS)

#### Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa: “*Storytelling e microlearning* no desenvolvimento da leitura e escrita: uma proposta de inovação para o ensino fundamental” que tem como pesquisadora responsável Jéssica Jerlane Ferreira da Silva. Esta pesquisa pretende desenvolver uma proposta inovadora de melhoria das práticas de leitura e escrita no ensino fundamental, utilizando *storytelling e microlearning*, visando o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. O motivo que nos leva a fazer este estudo é o déficit de leitura e da competência escrita e comunicativa dos estudantes a partir do ensino fundamental, anos finais. Nesse sentido, faz-se necessário desenvolver metodologias inovadoras que possam ajudar a melhorar os índices de leitura e escrita. Desse modo, método deste estudo envolve a utilização do *storytelling e microlearning* por meio de uma oficina de estudos intitulada “O uso de *storytelling e microlearning* para desenvolver as habilidades de leitura e escrita”. Gostaríamos de solicitar sua autorização para efetuar a gravação de voz e/ou o registro de fotos e/ou vídeos, concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados com os seguintes direitos:

1. Ter acesso às fotos e/ou vídeos e/ou à gravação e transcrição dos áudios;
2. Ter a garantia que as fotos e/ou vídeos e/ou áudios coletadas serão usadas exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas e eventos científicos;
3. Não ter a identificação revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas, utilizando mecanismos para este fim (tarjas, distorção da imagem, distorção da voz, entre outros).
4. Ter as fotos e/ou vídeos e/ou áudios obtidos de forma a resguardar a privacidade e minimizar constrangimentos;
5. Ter liberdade para interromper a participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse das fotos e/ou vídeos.

Você não é obrigado a permitir o uso das suas fotos e/ou vídeos e/ou áudios, porém, caso aceite, será de forma gratuita mesmo que imagens sejam utilizadas em publicações de livros, revistas ou outros documentos científicos.

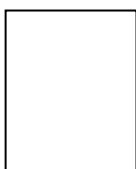
As fotos e/ou vídeos e/ou áudios coletados serão: fotos retiradas do celular da pesquisadora e vídeos gravados por ela durante a oficina, a quantidade dependerá do desenvolvimento das atividades ao longo da oficina.

Caso não autorize a participação do menor pelo qual é responsável, embora ele esteja em todas as aulas e desenvolvendo as atividades, seus resultados não serão considerados para a pesquisa e não haverá coleta de fotos, áudios ou vídeos dele. Os alunos que não quiserem aparecer nas fotos, áudios e vídeos também serão ouvidos e terão suas solicitações para não aparecer atendidas.

#### Consentimento de Autorização de Uso de Imagens (fotos e/ou vídeos)

Após ter sido esclarecido sobre as condições para a minha participação no estudo, eu, \_\_\_\_\_ autorizo o uso de:

- ( ) Minhas imagens (fotos e/ou vídeos)  
 ( ) minha voz  
 ( ) minhas imagens (fotos e/ou vídeos) e minha voz



Jéssica Jerlane Ferreira da Silva

\_\_\_\_\_  
Natal, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

Natal, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2024

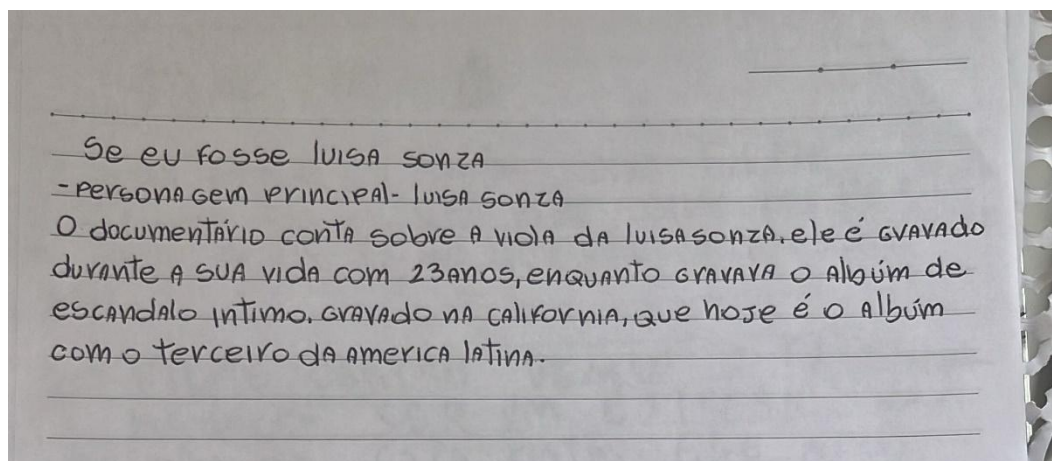
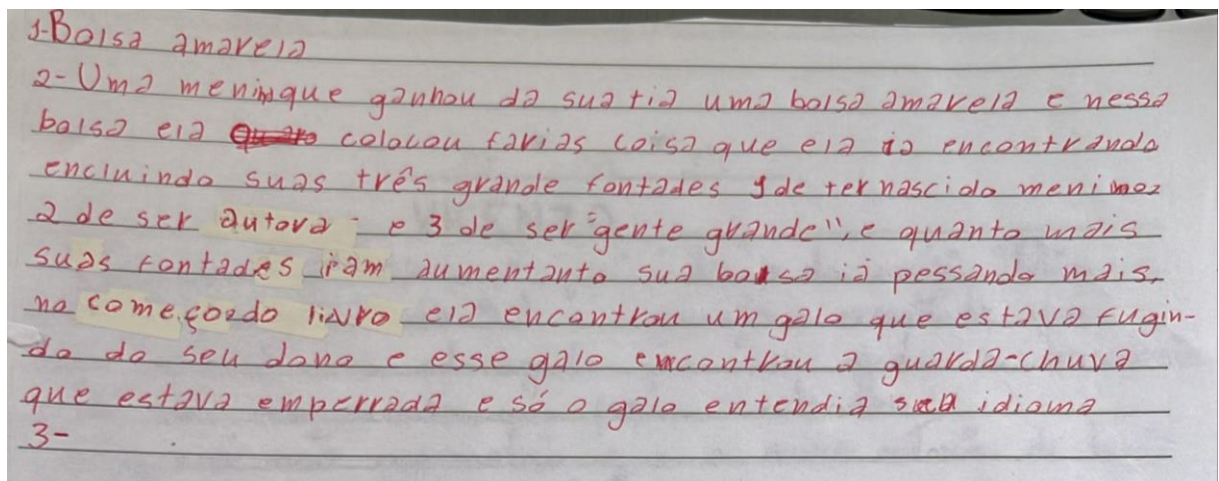
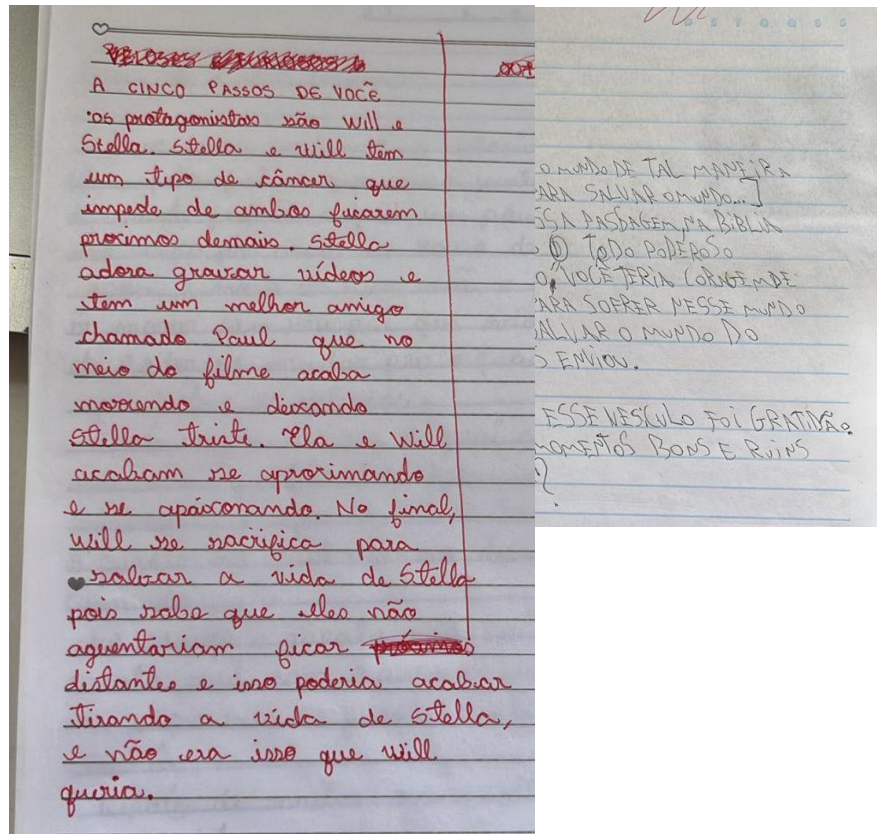
*Jéssica Yvelane Ferreira da Silva*  
Assinatura do pesquisador responsável

## ANEXO F – PRODUÇÕES TEXTUAIS PRODUZIDAS PELOS PARTICIPANTES

### I – RESUMO DE FILME, SÉRIE OU LIVRO, ASSOCIADO A QUESTÕES DA REALIDADE, PARA SER DISCUTIDO ORALMENTE EM SALA

Livro: até o verão terminamos  
 O livro começa contando o histórico de um garoto megalomaniaco pelo pai e que mora junto com sua mãe que é dependente química e que um pouco mais o frente acaba envolvendo por conta do vício de drogas.  
 Após o morte de sua mãe o garoto acaba tendo que ir morar com seu pai que não tinha muito contato até ele poder se mudar pro a realidade no qual ganhou uma bolsa de estudos.  
 Após chegar a casa de pai do seu mudança (o que nem sabia que tinha) conheceu sua irmã perlice que era totalmente o oposto dela e também acabou envolvendo o garoto no qual viu no decorrer de pensar até a casa do pai.  
 No começo o garoto não foi muito bem o caso de ser garoto mais com o passar do tempo ele se ajustou com o presente do garoto e até começou a se identificar com ele.  
 Depois de muitas reviravoltas e de terem se reparado por um tempo finalmente puderam ficar juntos.

14 04 24  
**VICENZO**  
 Vicenzo é um criminoso que é dono da máfia italiana. Voltando pra coréia do Sul é enganado e sequestrado, após isso conhece uma advogada que vai ajudar a descobrir onde está os sequestrados, que foram sequestrados.  
 Ela não está esperando que o curso estaria de braxo dela, onde estão hospedados.  
 Ela se tornou uma grande advogada e famosa muito conhecida pela coréia e ele voltou pra Itália.



ADIVLADO FEIO DO AMOR

INICIO

→ QUANDO TATE COLLINS, SE MUDA PARA O APARTAMENTO DO IRMÃO, EM SÃO FRANCISCO, PROMETE SE DEDICAR AO SEU MESTRADO DE ENFERMAGEM, NÃO LÍMAGINAVA QUE ESTAVA PRESTES A CONHECER O LADO FEIO DO AMOR.

MAS MILES - ARCHER, PILOTO DE AVIÃO, VÍZINHA E MELHOR AMIGO DE CORBIN - COLLINS, SABER SER PERSUASIVO E MUITO. APESAR DE RESERVADO, É DA ARMADURA EMOCIONAL QUE CARREIA PARA NÃO DEIXAR ESTRANHO SE APROXIMAREM E DESCOBRIREM NADA A SEU RESPEITO. MAS ESUA VÍZINHA DESONDE UM PASSADO REPLETO DE DOR.

O QUE OS DOIS SENTEM NÃO É AMOR MAIS SIM UMA ATRAÇÃO INCONTROLÁVEL. EM POUCO TEMPO NÃO CONSEGUEM MAIS RESISTIR-NIE SE SENTIREM AO DESEJO.

1) Continuação do amor

2) Uma cantora e ela tem dislexia, ela tem um amigo que vai ao estúdio e ele tem um amigo que também vai e ela quer pedir seu amigo frankie em casamento que o luke entra na sala e interrompe os dois e fala que ele poderia casar com ela mas ele também precisa do dinheiro, por conveniência. Já foi casou da corneille e com uma atriz, cantora dubladora compositora e dançarina esladun-dense ela é mais conhecida como wile, cassie, lola, apul e rora

3) Ponico 1, o filme é um dos clássicos de Terro. Gosto de casas de terror e assombração, o filme relato sobre uma família que tem sua mãe morto por uma coisa chamada ghostface, uma coisa que foi preso inocentemente porque se recordou de sua mãe que matou a mãe dele e seu nome dele que também quis matá-lo por um misterio passado com seu pai.

2) Billy é nomeado do Sidney, o Billy que matou sua mãe com o seu amigo Stuart. Os dois são psicopatas. O Billy e Stuart que matou Sidney por caso que o mãe de Billy com o pai dele e mãe de Billy. A melhor parte é eles achando que estão onde está o pai eles usou microfone para modificar o áudio, mas ele tou Stuart dele e matou eles.

3) Já conhecia, mas nunca assisti, depois de um tempo chorei minha amiga indicou e fui assistir.

1- The Vampire Diaries

2- O início começa com uma menina humana na faculdade e um vampiro que também estuda lá, eles se conhecem mais e começam a namorar só que ela não sabe que ele é vampiro, depois ela descobre. São Elena, Damon Salvatore, Stefan Salvatore, Tyler, Rebekah, Mikaelson, e os outros são basicamente outros originais, outros bancos também ibridos também tem 1 uma tribo. Uma das maiores complexos é que Mikaelson quer o sangue da Elena. Duplicada no caso Elena, só que depois da Elena vampira aí acontece outro complexo para achar a casa do vampiro antigo. O que não poderia faltar é que Elena se apaixona com Stefan mais se apaixona por Damon e irmão de Stefan, sendo que ele já está apaixonado nela, no final da série eles ficam juntos os dois filhos.

FILME: CARROS

O JEITO COMO EU CONHECI ESSE FILME FOI ATRAVÉS DA MINHA MÃE QUE ME DEU UM DVD DE ESSE FILME QUANDO CUMTINHA 3 ANOS.

NO FILME CARROS VEM OS PROTAGONISTA McQUEEN SER UM ESTREANTE NAS CORRIDAS DA COPA PISTÃO ELE APÓS UMA CORRIDA ACABA SE PERDENDO PARANDO NUMA CIDADINHA COM O NOME DE RAYE RADIATOR SPRINGS.

Stranger things

Um grupo de amigos se envolve em uma série de eventos sobrenaturais na cidade de Hawkins. A partir disso acontece muitas coisas. Eles descobrem um mundo "embaixo" do deles, exatamente igual a cidade deles. De forma resumida, é como se fosse uma versão sombria, grotesca e sem vida do mundo real. A partir disso, acontece várias coisas. Eles encontram a Eleven, que tem um papel muito importante e fundamental na série. A temporada que eu achei mais interessante foi a 4ª temporada. O roteiro dessa temporada estava simplesmente perfeito. Os efeitos, novos personagens e a forma que des retrataram tudo.

Alice e os sussurros do país das maravilhas assim que real e bruxaria de espas.

→ Não poderia faltar o romance, terror e fantasia. Reencontros do passado que acabam deixando a leitura emocionante.

Em "assim que real" tem várias acontecimentos que emocionam o leitor. No começo da história a personagem principal se apaixona por um menino chamado Atlas, porém o pai dela proíbe eles de se verem. Depois de muito tempo ela se apaixona pelo Rex, achando que ele é o cara perfeito, se conhece de Merdão mas que ela pensava.

→ Bruxaria de espas um trio de melhores amigas acham uma bruxaria de paralela, feito de espas descobrem o passado da bruxaria e tudo entregar para seu antigo dono.



DIPLOMA

1- SINTONIA

2- MINHA SÉRIE TEM 3 ATORES PRINCIPAIS MAS SO UOU FALAR DE UM QUE SE CHAMA NARDO, BASICAMENTE É UMA PESSOA HUMILDE DE UMA COMUNIDADE CHAMADA JILA AURDA, AI ELE SE REVOLTOU COM A DESIGUALDADE E ENTROU PARA O CRIME ORGANIZADO DE SÃO PAULO, E ELE TINHA MAIS DOIS AMIGOS DE INFANCIA QUE NÃO SABIA QUE ELE MEXIA COM COISA ERRADA, COM ISSO MUITO TEMPO E ELE VIROU CHEFE DO CRIME ORGANIZADO DE SÃO PAULO E ELE QUERIA SÁR DSSA VIDA MAS JA ERA UM POUCO TARDDE AI ELE TINHA UM CAFE E NA RESTA DE INAUGURACÃO AI ALGUÉM DA ORGANIZACÃO CABOETOU O CAFE DE E NESSE DIA CHEGOU UNS POLICIAIS E COMECAM A APERNA EM QUEM TAVA LA DENTRO INCLUSIVE NOS AMIGOS DDE E NA MARCHA DDE E UM DOS TINDS PEGOU EM DONITAMIGO E TAMBEM EM SICHETLA CAU- UTERI DE NARDO E EXCLUSIVAMENTE PEGOU EM NARDO.

PROXIMA TRABALHADA EM BRUBS

3- EU TAVA SEM NADA FAZENDO FAZER AI MINHA PRIMA ME INDICOU E EU CONECTEI A ASSIER E COSTEI. E TO ESPERANDO A ULTIMA TRABALHADA

DIPLOMA

1- O lar das crianças peculipres.

2- começa com um garoto e o seu avô, o avô contava ao seu neto uma história de crianças com poderes únicos e que elas viviam para sempre. se passa um tempo e o garoto havia crescido e decide viajar devido ao conselho de sua terapeuta, no bares ele ver um gavião roxo voando no céu. Ele botava suas coisas no hotel e resolvia passear para ver a ilha, ao voltar no hotel ele iria para o quarto, porém, o dom chama ele questionando-o sobre quem é ele e de que ele não reservou nada, até que, do nada o lugar pega fogo e os copos de vidro voam e então uma garota ruiva puxa ele para fora do lugar, e ela levava ele para a carruagem que ela dirigia e tinha um garoto invisível vestindo as roupas e eles levavam o garoto principal para um local. Tem mais e veja depois.

3- conheci ele quando pequena, eu tinha entre 7 a 8 anos e tava deitada com minha mãe e vendo tv, no sky tava passando o filme, ai eu vi com minha mãe e amei!

17/04/24

- EU NÃO LEMBRO DO NOME DO FILME, MAS ESSE FILME FALA SOBRE UM CASAL, QUE AVETOU UM CACTHOVA (GRIWEN) ESSE CACTHOVA TAVA MUITO TRABALHADO A ELES ELE ERA MUITO BARRENDA. ESSE CASAL NÃO PODIA TER FILHOS A MULHER ERA ESTÉRIL, MAS ELES TENTAVAM ATÉ QUE ELA CONSEGUIU TER UM FILHO, ELA TEVE 3 FILHOS É UM CACTHOVA (GRIWEN) CHEGOU COM AS CRIANÇAS, AS CRIANÇAS AMAVAM O CACTHOVA, MAIS AI ELE FICOU DOENTE E ACABOU MORRENDO, O CASAL E AS CRIANÇAS SOBREVIVEM MUITO, ELE VIVEU TO ANOS BASEADO EM FATOS REAIS.

1- É UM FILME MAIS NÃO LEMBRO O NOME.

P1- Livro: A hipótese do Amor <sup>cientista</sup>  
 P2- A história começa quando Olive, a protagonista, tenta provar para a sua melhor amiga Ann que não gosta do cara que sua amiga está interessada, e ela realmente não está interessada, e para provar isso ela beija o professor de doutorado, <sup>prof. carben</sup> mais pra frente isso se torna um "fake dating".  
 Narrador falso. Acredito que o principal conflito é quando ~~o cientista~~ Tom Benson tenta roubar a pesquisa da Olive e falar várias coisas ruins sobre ela e o trabalho dela, no entanto, ela estava quebrando tudo. Com certeza o que não pode faltar é a cena em que os Olive e o Adam estão brigados, mais eles ainda tem que fingir que são namorados.  
 P3: Eu conheci "A hipótese do Amor" através do Instagram, achei legal a história e acabei comprando, quando cheguei em casa li algumas páginas e fiquei viciada, a história era mil vezes melhor do que eu imaginava, li em 3 dias. Eu passava os madrugados lendo, foram os melhores madrugados que eu já tive, foi um misto de emoções, alegria, raiva, chorei um pouco e li bastante também, confesso que chorei me apaixonando pelo Adam. "A hipótese do Amor" foi uma experiência incrível e com certeza o melhor livro que eu já vi, de vontade até de escrever o meu próprio livro.  
 A obra começa com Olive tentando se esconder da amiga e para isso acontece ela beijando o cientista e professor de doutorado que todos tinham medo, Adam carben, Adam por outro lado estava com um pescoço congelado. Ao longo da história eles se aventuram em um falso namoro cheio de turbulências.

## II – PARÁGRAFO ARGUMENTATIVO EM GRUPO COM USO DE REPERTÓRIO SOCIOCULTURAL

Português - 24.04.24

Desigualdade Social

A música 'Tempos Difíceis' do grupo Racionais MC's é um retrato claro da Desigualdade Social que assolam a sociedade. Através de uma narrativa direta e crua, o grupo de rap aborda temas como a pobreza, a corrupção, a violência e a degradação ambiental, elementos que compõem o cenário de dificuldades enfrentadas por muitos, principalmente nas periferias urbanas.

A letra da música, escrita por Edy Rock, um dos membros do grupo, é um manifesto que denuncia a mércia e a hipocrisia dos poderosos, que se beneficiam do sistema enquanto a maioria da população sofre com a falta de oportunidade e condições dignas de vida. A música também toca em questões como o trabalho exaustivo por baixa remuneração, a manipulação política e a falta de perspectiva para os jovens, que muitas vezes veem no crime a única saída para suas vidas.

ex. p/ MC Silva

VIOLÊNCIA - DOMÉSTICA

NO BRASIL, AS MULHERES SOFREM CADA VEZ MAIS COM A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA. POR ISSO, EM 2006 ENTROU EM VIGOR A LEI MARIA DA PENHA QUE TEM COMO OBJETIVO PUNIR AGRESSORES. MAS ESTÁ ESTA LEI SENDO EFICAZ?, OS AGRESSORES, ESTÃO SOFRENDO PUNIÇÕES?

Exaustão emocional

O livro rapatinho de cristal fala sobre exaustão emocional e como pode ocorrer quando sentimos sobrecarregados por estresse, responsabilidade ou situações difíceis. Podem agitar nossa energia, humor e capacidade de lidar com demandas do dia a dia. É importante reconhecer os sinais de exaustão emocional e buscar maneiras de cuidar de si mesmo, como praticar atividade relaxante, buscar apoio emocional e até mesmo considerar a ajuda de um profissional de saúde mental.

REPERTÓRIO SOCIOCULTURAL MÚSICA

A música "Fast car" da Tracy Chapman aborda a desigualdade social e econômica, contando a história de uma pessoa que busca escapar da pobreza e das dificuldades através de uma vida melhor. A desigualdade social afeta o Brasil em diversos aspectos, incluindo acesso desigual à educação, saúde, oportunidades de emprego e segurança. A desigualdade pode contribuir em diversos problemas sociais, afetando negativamente o país como um todo.

- Tropa do PJ (Pensa junto)

Fernando Kelly  
Nicholas Gabriel  
Isaac da Costa  
João Felipe  
Anthony

Recentemente um post no Instagram chamou atenção para um tema não muito comentado, o tema retrada toda da falsa imagem nas redes sociais de uma vida perfeita. De acordo com os comentários, muitas pessoas comparam seus próprios relacionamentos com o dos famosos. Muitos influenciadores mostram uma vida perfeita, a qual não existe, porém, muitas pessoas acabam comparando sua realidade com a deles. de acordo com o post da choquei eles fizeram essa comparação:

### (GRUPO AS FUTURAS FEDERAIS)

NO filme "dois irmãos" de Sierlem R. Menezes.  
Em um caso ele é gravado sendo dois que relaciona ao filho de Moró.  
E onde os irmãos são prostituídos pelo subterfúgio. No Brasil em média  
a ~~cerca~~ tem 205 de uso fonte de dois fonte de governo do Brasil.  
Em 2022 teve de 49,71 à 74121 de documento de dois. 13 de dois do  
Comite do Brasil