

SHEILA DE OLIVEIRA MALAQUIAS

Análise de materiais didáticos digitais da Educação Básica sob uma perspectiva reflexiva

ASSIS

2026

SHEILA DE OLIVEIRA MALAQUIAS

Análise de materiais didáticos digitais da Educação Básica sob uma perspectiva reflexiva

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Dr^a. Ana Carolina Sperança Criscuolo

Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

ASSIS

2026

M237a	Malaquias, Sheila de Oliveira Análise de materiais didáticos digitais da educação básica sob uma perspectiva reflexiva / Sheila de Oliveira Malaquias. -- Assis, 2026 191 p. : il., tabs. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis Orientadora: Ana Carolina Sperança Criscuolo 1. Tecnologias digitais na educação. 2. Plataformização do ensino. 3. Ensino de língua portuguesa. 4. Prática pedagógica. 5. Autonomia docente. I. Título.
-------	--

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

O estudo examina materiais didáticos digitais de Língua Portuguesa, problematizando a plataformização do ensino e seus efeitos na prática pedagógica e na autonomia docente, alinhando-se ao Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 ao promover educação de qualidade com impacto científico, educacional e social em âmbito regional.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The study examines digital teaching materials for Portuguese Language education, problematizing the platformization of teaching and its effects on pedagogical practice and teacher autonomy, aligning with Sustainable Development Goal (SDG) 4 by promoting quality education with scientific, educational, and social impact at the regional level.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Análise de materiais didáticos digitais da Educação Básica sob uma perspectiva reflexiva

AUTORA: SHEILA DE OLIVEIRA MALAQUIAS

ORIENTADORA: ANA CAROLINA SPERANÇA CRISCUOLO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Letras, área: Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ANA CAROLINA SPERANÇA CRISCUOLO (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Araraquara - FCLAr

Profa. Dra. ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA (Participação Virtual)
Departamento de Estudos Linguísticos e Literários / UNESP / Câmpus de Assis - FCLAs

Profa. Dra. SOLANGE CHRISTIANE GONZALEZ BARROS (Participação Virtual)
SEDUC/SP e ETEC (Centro Paula Souza) – Rio Claro/SP

Assis, 23 de março de 2026.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade.

À minha querida orientadora Ana Carolina Sperança Criscuolo, pelo acolhimento, pela orientação carinhosa e segura.

Aos meus filhos, Allan, Andrei e Artur, pela paciência, auxílio e carinho.

Aos meus pais pelo incentivo.

À minha querida amiga e conselheira, Ana Lúcia da Silva, com quem compartilhei momentos de estudos, prazerosos e também de aflição.

Ao Claudio, pelo carinho e incentivo.

Aos meus professores do Programa, pela troca de conhecimentos nas nossas aulas.

Ao Secretário do Programa de Pós Graduação em Letras, Daniel Mendes, que fez mais que suas atribuições com paciência e dedicação.

À banca examinadora da qualificação pela valiosa contribuição.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

As tecnologias políticas do mercado, gestão e performatividade não deixam espaço para um ser ético, autônomo ou coletivo. Estas tecnologias têm potencialmente profundas consequências para a natureza do ensinar e aprender.

Stephen J. Ball, 2002

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise e uma reflexão crítica sobre os impactos da implementação de materiais e plataformas digitais disponibilizados na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, a partir do segundo semestre de 2023. O objetivo principal foi discutir as implicações pedagógicas e os desafios enfrentados por docentes e discentes, decorrentes da adoção sistemática de tecnologias educacionais, com destaque para erros conceituais nos materiais e a metrificação do desempenho via Painel Escola Total B.I. (plataforma de Business Intelligence da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, doravante SEDUC-SP). O uso das tecnologias digitais, embora proposto como estratégia de modernização, evidenciou controvérsias relacionadas à centralização do conteúdo, à redução da autonomia docente e à qualidade pedagógica dos recursos. Trata-se de uma análise de cunho qualitativo e documental, pautada no exame de aulas digitais (slides) do 6º ano do Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa, e das plataformas digitais de Leitura e Redação destinadas a esse público. A análise considerou (i) a adequação na abordagem dos conteúdos propostos, (ii) o aprofundamento dado aos conceitos e discussões apresentadas, e (iii) a coerência com as diretrizes curriculares oficiais. Discutem-se criticamente os efeitos pedagógicos da plataformização no contexto da escola pública, a partir de dados que apontam para a padronização do ensino, limitação da prática docente autônoma e fragilidades nos conteúdos ofertados. Observa-se, ainda, a priorização de métricas quantitativas em detrimento da complexidade do processo educativo. A exclusão digital e a precariedade de infraestrutura em determinados contextos acentuam desigualdades no acesso e na qualidade da aprendizagem. Conclui-se, a partir do trabalho realizado, que a integração de tecnologias educacionais requer planejamento pedagógico criterioso, com respeito à autonomia docente e à diversidade escolar. Uma abordagem crítica é imprescindível para que a tecnologia complemente outras estratégias e contribua para uma educação democrática, equitativa e integral.

Palavras-chave: Autonomia docente, ensino-aprendizagem, prática pedagógica, tecnologias educacionais.

ABSTRACT

This paper presents an analysis and critical reflection on the impacts of the implementation of digital materials and platforms made available in the São Paulo State Education Network, starting in the second semester of 2023. The main objective was to discuss the pedagogical implications and challenges faced by teachers and students resulting from the systematic adoption of educational technologies, highlighting conceptual errors in the materials and the measurement of performance via the Escola Total B.I. Panel (Business Intelligence platform of the São Paulo State Department of Education, hereinafter SEDUC-SP). The use of digital technologies, although proposed as a modernization strategy, revealed controversies related to the centralization of content, the reduction of teacher autonomy, and the pedagogical quality of the resources. This is a qualitative and documentary analysis, based on the examination of digital lessons (slides) for 6th grade Portuguese Language in Elementary School II, and digital reading and writing platforms intended for this audience. The analysis considered (i) the adequacy of the approach to the proposed content, (ii) the depth given to the concepts and discussions presented, and (iii) the coherence with the official curricular guidelines. The pedagogical effects of platformization in the context of public schools are critically discussed, based on data that point to the standardization of teaching, limitation of autonomous teaching practice, and weaknesses in the content offered. Furthermore, the prioritization of quantitative metrics to the detriment of the complexity of the educational process is observed. Digital exclusion and precarious infrastructure in certain contexts exacerbate inequalities in access to and quality of learning. This work concludes that the integration of educational technologies requires careful pedagogical planning, respecting teacher autonomy and school diversity. A critical approach is essential for technology to complement other strategies and contribute to a democratic, equitable, and comprehensive education.

Keywords: Teacher autonomy, teaching-learning, pedagogical practice, educational technologies.

LISTA DE ABREVIATURAS

BI – Business Intelligence (plataforma da SEDUC-SP)
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CGI.br – Comitê Gestor da Internet no Brasil
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPUD – Grupo Escola Pública e Democracia
IA – Inteligência Artificial
LD – Livro Didático
PEI – Programa de Ensino Integral
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
REPUD – Rede Escola Pública e Universidade
SEDUC-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE MATERIAL DIDÁTICO E APRENDIZAGEM	18
1.1 O Material Didático no Processo de Ensino-Aprendizagem	18
1.2 A aprendizagem efetiva: caminhos para uma educação transformadora	21
1.3 Contextualização sobre a Implementação dos Materiais Digitais (Slides e Plataformas) na Rede Pública do Estado de São Paulo	27
CAPÍTULO II - TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO	38
2.1 As Tecnologias Digitais na Educação: possibilidades, contradições e o papel da formação docente	39
2.2 Plataformização do Ensino na Rede Estadual de São Paulo	42
2.2.1 Plataformas de Controle do Trabalho Pedagógico Docente	46
2.2.2 Plataformas de Apoio à Gestão da Rede	49
2.2.3 Plataformas de Conteúdo Didático-Pedagógico	50
2.2.4 Plataformas de Avaliações em Larga Escala	51
2.3 Plataformas: <i>Leia SP</i> e <i>Redação Paulista</i>	53
2.3.1 Plataforma <i>Leia SP</i>	53
2.3.2 Plataforma <i>Redação Paulista</i>	72
2.4 Correlação entre o uso das Plataformas e o resultado obtido no Saresp	80
CAPÍTULO III - METODOLOGIA	86
CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO	99
4.1 Análise da primeira aula	100
4.2 Análise da segunda aula	133
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIAS	186

INTRODUÇÃO

Permito-me iniciar esta introdução retomando brevemente minha trajetória como docente, percurso que acabou direcionando e fundamentando a presente investigação. Organizo este texto em duas partes: na primeira, apresento aspectos desse caminho profissional; na segunda, discuto a pesquisa em si, que nasce justamente das experiências, concepções e práticas construídas ao longo desse trajeto.

Dessa forma, teoria e cotidiano escolar se articulam ao longo desta dissertação, assim como a reflexão sobre a docência, em consonância com os princípios que orientam o Programa de Mestrado Profissional – PROFLeTRAS.

Da trajetória docente às tecnologias educacionais: caminhos que conduzem à pesquisa

Minha formação inicial ocorreu quando ingressei no curso de Letras na UNESP de Assis, espaço que marcou profundamente minha identidade profissional e intelectual. O término do curso ocorreu no ano de 2000. Esse ambiente, pautado pela reflexão crítica e pela defesa da educação pública de qualidade, constituiu-se como o alicerce das concepções pedagógicas que venho desenvolvendo ao longo de quase duas décadas de atuação na rede estadual de ensino.

São cerca de vinte anos de vivência em sala de aula, atuação com maior prevalência na zona leste, em uma região periférica da capital de São Paulo, período no qual pude acompanhar diferentes políticas educacionais, mudanças curriculares e transformações socioculturais que impactaram, de modo direto, a prática docente.

Em 2023, um marco significativo alterou as dinâmicas pedagógicas da Rede Estadual de São Paulo: a implementação de materiais digitais, especialmente slides padronizados e o uso intensivo de plataformas educacionais, como base para a condução das aulas. Essa mudança, apresentada como uma inovação capaz de modernizar o ensino e apoiar o trabalho docente, reconfigurou a rotina escolar e instaurou novos modos de planificação, registro e avaliação das práticas pedagógicas.

Do ponto de vista institucional, os objetivos anunciados eram claros: promover a atualização tecnológica da rede, uniformizar conteúdos e oferecer suporte

sistematizado ao professor. Entretanto, a experiência concreta vivenciada nas escolas evidenciou que essas metas vieram acompanhadas de problemáticas relevantes que impactam diretamente a autonomia docente e o processo de ensino-aprendizagem.

Principais problemáticas observadas

A primeira delas refere-se à ausência de participação efetiva dos professores na construção e validação desses materiais digitais. A implementação ocorreu sem consulta prévia ao corpo docente e sem oferta de formação consistente que subsidiasse o uso crítico e pedagógico das tecnologias disponibilizadas.

Paralelamente, a precariedade da infraestrutura escolar; expressa na instabilidade da internet, na insuficiência ou inadequação dos equipamentos e na carência de manutenção tornou o processo ainda mais desafiador. De forma recorrente, o docente e o discente precisam utilizar seus dispositivos pessoais para atender as demandas.

Outro elemento crítico é a limitação da autonomia do professor. Muitas atividades realizadas fora das plataformas oficiais passaram a não ser contabilizadas, restringindo a possibilidade de criação, adaptação e seleção de estratégias didáticas mais contextualizadas e significativas.

Além disso, o ritmo de aplicação das aulas digitais e a sequência obrigatória de conteúdos nem sempre correspondem ao tempo real de aprendizagem dos estudantes, comprometendo intervenções pedagógicas essenciais, como retomadas, aprofundamentos e adequações necessárias a cada turma. Em conjunto, esses fatores intensificam mecanismos de controle e metrificação do trabalho docente.

A utilização de ferramentas como o Painel Escola Total B.I. (plataforma Business Intelligence da SEDUC-SP) e o sistema denominado “semáforo”, que sinaliza o alcance das metas propostas por meio de uma escala cromática — na qual a cor verde representa a meta alcançada, a amarela indica estado de atenção e a vermelha demonstra a não consecução da meta —, contribui para a redução de dimensões complexas do processo educativo a indicadores estatísticos.

Como adverte Ball (2002, p.19), tecnologias políticas derivadas de lógicas de mercado, gestão e performatividade tendem a reduzir o espaço para práticas éticas, autônomas e coletivas, produzindo efeitos profundos na natureza do ensinar e do aprender.

Reflexão crítica

As transformações recentes indicam a necessidade de uma reflexão cuidadosa sobre o papel da tecnologia na educação pública. O uso de recursos digitais não deve se limitar a atender lógicas de padronização ou vigilância pedagógica; pelo contrário, deve ser orientado pelo contexto escolar, pelas especificidades das comunidades atendidas e pelas demandas reais dos estudantes e docentes.

Para que a tecnologia cumpra um papel emancipador, é imprescindível que respeite e fortaleça a autonomia docente, reconheça a diversidade das realidades escolares e atue como complemento, e não substituição de práticas pedagógicas plurais, inclusivas, dialógicas e humanizadoras.

É a partir desse cenário, vivido em minha prática e observado criticamente, que emerge o interesse pela pesquisa desenvolvida neste trabalho. Compreender como essas políticas tecnológicas repercutem no cotidiano escolar e no exercício da docência torna-se, portanto, não apenas uma inquietação pessoal, mas também um compromisso profissional e acadêmico.

A pesquisa em questão

A ascensão das tecnologias digitais no campo educacional tem promovido transformações profundas nas práticas pedagógicas. Nos últimos anos, o uso das tecnologias digitais na educação tem se expandido rapidamente, impulsionado por inovações tecnológicas e pela crescente demanda por métodos pedagógicos mais dinâmicos e interativos.

Como afirma Manuel Castells (1999), as tecnologias digitais não são apenas ferramentas de transformação, mas parte de um processo de reorganização das formas de aprender, ensinar e comunicar, impactando diretamente a estrutura social e educacional.

Para o autor, a exclusão digital contribui para a intensificação das desigualdades sociais, ao limitar o acesso à informação e aos conhecimentos fundamentais no contexto da sociedade em rede, o que reforça a necessidade de estratégias que contemplem a equidade no acesso às tecnologias.

Ferramentas como computadores, tablets, smartphones, plataformas educacionais, aplicativos de aprendizagem e a utilização de inteligência artificial

estão transformando a maneira como docentes e discentes se relacionam com o conhecimento.

Segundo José Manuel Moran (2007), a integração das tecnologias na educação, aliada a recursos didáticos e ao protagonismo do aluno, pode potencializar a aprendizagem, promovendo maior autonomia e ambientes mais interativos e colaborativos.

Esse modelo de ensino-aprendizagem, baseado na integração entre tecnologias digitais associadas a variados recursos didáticos e ao protagonismo discente, transcende as abordagens tradicionais, propondo um novo olhar sobre o processo educativo.

A educação digital permite que os discentes acessem conteúdos educacionais de qualquer lugar e a qualquer momento, causando inicialmente um fascínio pela promessa de aprendizado de acordo com o seu próprio ritmo, proporcionando a sensação de personalização do ensino.

No entanto, a implementação de tecnologias digitais deve ser vista com cautela, a introdução de tecnologias sem uma reflexão crítica pode levar a debilitação do ensino. Este fenômeno é agravado por uma infraestrutura desigual, em que escolas de diferentes regiões enfrentam disparidades significativas no acesso a dispositivos tecnológicos e internet de qualidade.

No contexto da realidade escolar pública estadual, especialmente em regiões periféricas, observa-se a insuficiência ou inadequação de dispositivos eletrônicos para atender à totalidade dos estudantes em uma mesma turma. Essa limitação decorre, sobretudo, do elevado contingente discente o que compromete a efetivação de um processo de aprendizagem significativo e o desenvolvimento do protagonismo juvenil.

O uso das tecnologias digitais na educação não está isento de desafios. A adoção de novas ferramentas exige a preparação e capacitação dos educadores, além de uma infraestrutura tecnológica adequada nas unidades escolares.

Neil Selwyn (2011) adverte que, embora as tecnologias tenham um grande potencial para a educação, sua implementação sem um planejamento adequado pode resultar em práticas de ensino superficiais, que não favorecem o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas.

De acordo com o autor, a tecnologia educacional nunca é neutra, pois carrega os valores, interesses e prioridades das sociedades que a produzem (Selwyn, 2011).

Isso implica que a integração das tecnologias deve ser feita com uma visão crítica, considerando não apenas suas potencialidades, mas também seus impactos socioculturais.

A reflexão sobre o papel do professor e a sua capacidade de mediar o conhecimento é, portanto, essencial para garantir uma utilização eficaz dessas ferramentas. Paulo Freire (1996) sempre enfatizou a importância da autonomia do educador na construção do conhecimento, defendendo que a prática docente deve ser dialógica e problematizadora.

Segundo Freire (1996, p. 47), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Isso sugere que, ao empregar tecnologias educacionais, deve-se preservar o papel do professor como mediador, mantendo a autonomia e a liberdade de escolha pedagógica, além de um ensino crítico e reflexivo.

A transformação tecnológica também suscita questões sobre desigualdade digital, pois muitos discentes ainda não têm acesso a dispositivos tecnológicos e à internet de alta qualidade. Conforme o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2023), a exclusão digital não se limita ao simples acesso à tecnologia, mas engloba a capacitação dos professores e a adaptação das escolas às novas necessidades do ensino contemporâneo.

Uma parcela significativa das escolas públicas estaduais não dispõe de infraestrutura adequada para a utilização de dispositivos tecnológicos, evidenciada pela instabilidade do acesso à internet, pela insuficiência de equipamentos, bem como pela escassez de tomadas e cabeamentos apropriados. Nesse contexto, tanto o corpo docente quanto o discente recorrem, com frequência, ao uso de dispositivos pessoais para suprir as demandas impostas pelas plataformas educacionais.

Essas questões ressaltam a importância de um modelo educacional que leve em consideração as condições socioeconômicas dos estudantes, de modo a evitar a ampliação das desigualdades educacionais.

Ademais, a introdução massiva de tecnologias digitais no sistema educacional paulista, a partir de 2023, levantou controvérsias, especialmente em relação à centralização do conteúdo, à redução da autonomia docente e à qualidade pedagógica dos recursos fornecidos.

Nesse contexto, torna-se imprescindível considerar o papel da formação inicial e continuada dos docentes para lidar criticamente com as novas demandas

tecnológicas.

Freire (1996, p. 40) ressalta que "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática", destacando que a capacidade de analisar e transformar a realidade educativa é essencial. A adoção de plataformas digitais sem o devido acompanhamento formativo e sem a participação ativa dos docentes pode comprometer o papel crítico e emancipador da educação.

Desta forma, espera-se que este trabalho contribua para a área de conhecimentos científicos voltados para o uso das tecnologias digitais na educação básica de forma mais significativa em sala de aula, como um complemento a outras estratégias pedagógicas, e não como fator de unicidade.

Em um cenário educacional onde as tecnologias são vistas como uma solução universal, é essencial lembrar que a educação deve respeitar a diversidade de contextos e realidades em que o aprendizado ocorre, a fim de garantir uma educação plural, democrática e inclusiva.

A partir dessa reflexão, o *objetivo principal* deste trabalho é discutir as implicações pedagógicas e os desafios enfrentados por docentes e discentes, decorrentes da adoção sistemática de tecnologias educacionais, com destaque para erros conceituais nos materiais, a metrificação do desempenho via Painel Escola Total B.I. (plataforma Business Intelligence da SEDUC-SP).

Além disso, busca-se evidenciar que a redução ou supressão de disciplinas pertencentes ao campo das Humanidades, tradicionalmente associadas à formação crítica e cidadã, tais como Filosofia, Sociologia e Geografia, pode acarretar prejuízos significativos ao desenvolvimento educacional e formativo do estudante. Como objetivos específicos, apresentam-se:

- analisar os materiais digitais (slides) do 6º ano do Ensino Fundamental, observando a abordagem dos conteúdos curriculares, sua adequação e qualidade;
- descrever o funcionamento das plataformas digitais de leitura e de redação, discutindo suas limitações para o desenvolvimento da competência leitura e de escrita dos alunos;
- promover uma reflexão sobre a autonomia docente em sala de aula.

A organização do trabalho

Na primeira seção, intitulada *Discussão teórica sobre material didático e aprendizagem*, apresenta-se uma reflexão sobre o material didático no processo de

ensino-aprendizagem, uma sugestão de caminho para se realizar uma aprendizagem efetiva e a contextualização sobre a implementação dos materiais digitais (slides e plataformas) na rede pública do Estado de São Paulo.

Na segunda seção, *Tecnologias Digitais na Educação*, a reflexão sobre tecnologia digital no campo educacional será desenvolvida para a compreensão das transformações das práticas pedagógicas por meio de seu uso.

Na terceira seção, tem-se a explanação sobre a Metodologia da análise e reflexão pautadas no exame de aulas digitais (slides) do 6º ano do Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa, e das plataformas digitais de Leitura e Redação. A análise terá como critérios (a) a adequação na abordagem dos conteúdos curriculares, (b) o aprofundamento e a (c) qualidade pedagógica, considerando as contribuições desses materiais ao desenvolvimento da competência linguística do aluno, bem como a autonomia do trabalho docente.

A quarta seção será dedicada à *Análise e Discussão dos dados*. Espera-se que as reflexões trazidas nesse trabalho promovam maior conscientização sobre o uso das tecnologias na educação. Ainda, que possam reforçar a importância da autonomia docente no processo de ensino-aprendizagem.

Para finalizar, seguem as *Considerações Finais* e as *Referências Bibliográficas* utilizadas para a realização dessa pesquisa.

1 DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE MATERIAL DIDÁTICO E APRENDIZAGEM

Neste capítulo, são apresentados os conceitos teóricos que estão na base dessa pesquisa. Apresentam-se suas características fundamentais para delinear as concepções adotadas nesta investigação. O Material Didático no Processo de Ensino-Aprendizagem

1.1 O Material Didático no Processo de Ensino-Aprendizagem

O material didático configura-se como elemento central no processo educativo, uma vez que possibilita a mediação entre o conhecimento sistematizado e o estudante em formação.

No Brasil, o documento norteador que organiza o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais, conteúdos que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC, de caráter normativo, visa assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), reforçando o compromisso com uma formação integral e equitativa dos estudantes (BRASIL, 2018). Os conteúdos escolares materializam-se por meio dos recursos pedagógicos que subsidiam o trabalho docente e sustentam a organização curricular.

Entende-se como material escolar aquilo que pode ser definido como o conjunto de objetos envolvidos “nas atividades-fim” da escola. “Tudo aquilo que ajuda a aprendizagem” (Lajolo, 1996, p.3) seria como uma ponte pela qual o docente conduz o discente em direção à construção do conhecimento, mediando sua relação com o saber e promovendo o protagonismo estudantil.

Nesse sentido, a função do material vai além de seu caráter instrumental, assumindo dimensões simbólicas e formativas que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Cipriano Carlos Luckesi (2011, p. 88), “os conteúdos escolares constituem o ‘meio ambiente’ onde o educando se forma no espaço escolar”, evidenciando a importância de uma seleção criteriosa dos materiais utilizados.

O material didático não pode ser reduzido à mera transmissão de informações; ele deve dialogar com a realidade dos estudantes, mobilizar sua experiência prévia e fomentar sua capacidade crítica.

A esse respeito, Paulo Freire (1987, p. 47) enfatiza que o processo de escolha

dos conteúdos deve ser norteado pela dialogicidade, entendida como princípio fundamental da prática pedagógica. Para o autor, "a inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação", sendo imprescindível que este se constitua a partir das necessidades, anseios, medos e esperanças dos educandos.

Assim, a construção dos materiais didáticos deve considerar o contexto sociocultural dos estudantes, respeitando suas singularidades e promovendo a inclusão. O currículo e material didático são construções culturais e, como tal, carregam visões de mundo, interesses e disputas. Portanto, torna-se fundamental uma análise crítica sobre o que se oferece ao educando como objeto de aprendizagem.

Nos materiais em formato de slides disponibilizados pela SEDUC-SP, observa-se que os conteúdos são frequentemente abordados de maneira superficial, concomitantemente à apresentação de um volume excessivo de lâminas a serem trabalhadas, independentemente da efetiva ocorrência do processo de aprendizagem.

Nesse contexto, evidencia-se a priorização de critérios quantitativos em detrimento da qualidade do ensino. Outrossim, em materiais digitais relativos a outros componentes curriculares, são frequentemente propostos exercícios de elevada complexidade, oriundos de exames vestibulares, sem que os estudantes possuam o conhecimento prévio necessário para a adequada realização das atividades.

Sob uma perspectiva psicológica, Jean Piaget contribui significativamente para a compreensão do uso dos materiais didáticos ao evidenciar que a aprendizagem ocorre por meio dos processos de assimilação e acomodação.

Segundo Luckesi (2011, p. 89), "para assimilar algum novo entendimento ou procedimento, importa que o educando já tenha em si os requisitos necessários à apropriação do novo". Nesse sentido, materiais didáticos que não respeitam o estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos tendem a ser ineficazes ou até prejudiciais.

A apropriação do conhecimento é, portanto, um movimento ativo do estudante sobre os conteúdos apresentados, mediado por sua bagagem cultural e pelas estratégias pedagógicas empregadas.

Segundo Marisa Lajolo (1996, p.4), "em sociedades como a brasileira, livros

didáticos e não didáticos são centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos por cuja difusão a escola é responsável”.

Como sugere o adjetivo didático, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares (Lajolo, 1996, p.4).

No contexto brasileiro, o livro didático (LD) constitui-se no principal recurso pedagógico utilizado em sala de aula, especialmente nas escolas públicas, graças ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), coordenado pelo Ministério da Educação (MEC).

De acordo com informações do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PNLD assegura a distribuição de obras didáticas e literárias para todas as etapas da Educação Básica, buscando garantir a equidade de acesso aos materiais necessários para o desenvolvimento educacional.

A seleção dos livros didáticos, conforme previsto pelo edital do PNLD, é uma responsabilidade compartilhada entre o governo e os docentes das unidades escolares. Cabe ao professor analisar as obras disponíveis, observando critérios como adequação ao contexto sociocultural dos estudantes, atualização científica, qualidade pedagógica e respeito à diversidade (BRASIL, 2022).

Em sua análise crítica sobre o livro didático, Lajolo (1996, p. 6) afirma que o LD "não pode conter informações incorretas" nem "construir significados a partir de valores indesejáveis", pois isso comprometeria a formação crítica dos estudantes. Esse rigor na avaliação do material é imprescindível para garantir que o conhecimento veiculado não reforce preconceitos ou reproduza desigualdades históricas.

Além dos livros didáticos, a prática pedagógica contemporânea exige a diversificação dos materiais utilizados, incorporando outros suportes como literatura, revistas, jornais, objetos concretos, recursos audiovisuais e tecnologias digitais. Como propõe José Carlos Libâneo (2013), a utilização de múltiplos materiais favorece a aprendizagem significativa, pois amplia as possibilidades de interação do estudante com o objeto do conhecimento.

É relevante enfatizar a necessidade de que o processo de aprendizagem seja significativo e possibilite a efetiva interação do estudante com o objeto do

conhecimento, considerando que o material digital adotado apresenta caráter padronizado e uniforme para toda a rede estadual.

Os slides são estabelecidos como recursos de aplicação obrigatória em sala de aula, desconsiderando as especificidades dos distintos contextos escolares, tais como as escolas do Programa de Ensino Integral (PEI), as escolas regulares, bem como as unidades localizadas em contextos urbanos, rurais ou periféricos.

Além disso, observa-se a desconsideração das particularidades do público-alvo, notadamente em turmas com elevado número de estudantes e com perfil heterogêneo, caracterizado por diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, sem a devida atenção às demandas relacionadas à educação inclusiva.

Ao refletir sobre o uso dos materiais didáticos, Moacir Gadotti (2000) adverte para a necessidade de uma prática pedagógica consciente e intencional, na qual o material não seja apenas um "recurso a mais", mas parte integrante de um projeto educativo emancipatório. Assim, a qualidade do material didático não pode ser avaliada isoladamente, é preciso considerar seu uso efetivo nas práticas pedagógicas e seu potencial para promover aprendizagens relevantes e transformadoras.

A escolha e a utilização dos materiais, portanto, devem articular-se à intencionalidade pedagógica, ao projeto político-pedagógico da escola e às demandas da sociedade contemporânea, por isso a prática pedagógica deve visar à formação do estudante como sujeito crítico e autônomo.

Em síntese, o material didático é muito mais do que um instrumento de ensino: é uma mediação entre o educador, o educando e o conhecimento, carregado de intencionalidades, valores e representações sociais. Sua seleção, produção e utilização exigem sensibilidade, rigor teórico e compromisso ético com a formação humana e com a democratização do saber.

1.2 A aprendizagem efetiva: caminhos para uma educação transformadora

O objetivo primordial do docente ao desenvolver uma prática pedagógica é a concretização de uma aprendizagem efetiva por parte dos estudantes. Esse processo envolve mais do que a simples transmissão de conteúdos, pois o verdadeiro aprendizado resulta de um engajamento ativo do aluno, mediado por práticas pedagógicas adequadas e adaptadas às necessidades individuais e coletivas.

A aprendizagem efetiva, portanto, não ocorre de maneira passiva. Para que os estudantes alcancem um nível satisfatório de compreensão e aplicação do conhecimento, é essencial que a prática pedagógica seja pautada por uma diversidade de atividades.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), “É muito importante propor atividades as mais diversificadas possíveis, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando desse modo, suas chances de sucesso”.

A partir dos autores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, observa-se a importância de disponibilizar atividades diversificadas e por diferentes meios para facilitar a assimilação do estudante, pois essa compreensão é obtida de diferentes formas.

A aprendizagem não ocorre de forma única ou linear, mas sim como um processo multifacetado e adaptável; para atender a diversidade de como ocorre a assimilação é preciso investir em alternativas diversificadas para aumentar a chance de um aprendizado efetivo.

A esse respeito, as contribuições da neurociência à educação tornam-se fundamentais, pois possibilitam uma compreensão mais ampla de como o cérebro aprende e se adapta a novas informações. Estudos de Stanislas Dehaene (2020) demonstram que a aprendizagem efetiva se apoia em quatro pilares essenciais: a atenção, o engajamento ativo, o retorno ao erro e a consolidação do conhecimento.

Segundo o autor, o cérebro é uma máquina de aprendizagem e aprende constantemente, adaptando-se às experiências e modificando suas conexões neurais. Assim, práticas pedagógicas que respeitam esses princípios, variando os estímulos e propondo desafios adequados, favorecem o fortalecimento das redes neurais relacionadas ao aprendizado.

Neste contexto, a teoria das inteligências múltiplas, proposta por Howard Gardner (1983), surge como uma referência importante para a compreensão das diferentes formas de aprendizagem. O autor postula que cada indivíduo possui várias "inteligências" independentes que se manifestam de maneiras distintas.

Entre essas inteligências estão: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Ao reconhecer essas diferentes capacidades, a educação pode ser mais personalizada, proporcionando oportunidades para que cada aluno aprenda de acordo com suas

aptidões naturais e preferências cognitivas.

Para Gardner (1983), a diversificação das abordagens pedagógicas é essencial, a escola deve reconhecer e cultivar diferentes tipos de inteligência, oferecendo abordagens didáticas variadas, facilitando o processo de aprendizagem.

Além disso, a reflexão crítica sobre a prática docente é um ponto-chave nesse processo. Segundo Paulo Freire (1996, p. 21), a prática pedagógica precisa ser constantemente revisitada e analisada pelos educadores. A reflexão sobre o ensino, especialmente sobre as metodologias e técnicas utilizadas, possibilita a melhoria contínua do processo pedagógico.

O docente deve, assim, ser capaz de questionar se a didática aplicada foi suficientemente eficaz para que os alunos tenham assimilado o conteúdo. A postura crítica permite ao educador ajustar suas estratégias de acordo com o contexto da turma, considerando as especificidades e os desafios próprios de cada grupo.

Freire (1996, p. 22) destaca que "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática". É somente por meio dessa reflexão, que considera o contexto social e cultural dos alunos, que o educador poderá aprimorar suas abordagens pedagógicas e promover uma aprendizagem mais efetiva e significativa. Essa postura crítica, que une teoria e prática, é fundamental para que o docente se mantenha atento às necessidades emergentes dos estudantes e ao contexto em que se inserem.

No que diz respeito à metodologia, a utilização de sequências didáticas para o desenvolvimento da oralidade e da escrita, proposta por Schneuwly e Dolz (2004, p. 81), se configura como um caminho didático interessante. A sequência didática envolve um procedimento detalhado e organizado de forma sistemática, com a introdução inicial, a produção inicial, o desenvolvimento dos módulos que trabalham os problemas apresentados e os instrumentos para superá-los e a produção final. Essa abordagem favorece a construção gradual do conhecimento, respeitando o ritmo e as necessidades dos alunos.

A esse respeito, a neurociência reafirma a importância da repetição espaçada e da prática distribuída para a consolidação da memória, princípios já incorporados implicitamente em estratégias como as sequências didáticas. De acordo com Stanislas Dehaene (2020), a aprendizagem duradoura exige que a memória seja reforçada por múltiplas exposições espaçadas no tempo, permitindo que o cérebro consolide as informações no longo prazo.

Além disso, a teoria de estilos de aprendizagem, defendida por autores como David Kolb (1984) e Rita Dunn (1996), expande a compreensão sobre as diferentes formas pelas quais os alunos adquirem e processam o conhecimento. Kolb, por exemplo, sugere que o aprendizado é um ciclo contínuo composto por quatro estágios: experiência concreta, observação reflexiva, conceptualização abstrata e experimentação ativa.

Através desses estágios, os alunos podem aprender de forma mais eficiente ao passar por essas fases, integrando teoria e prática. A teoria de Dunn, por sua vez, enfoca a ideia de que os estudantes apresentam preferências individuais quanto ao modo de aprender, que podem incluir preferências sensoriais, como o uso de imagens ou sons, ou ainda fatores mais gerais como ambiente físico, ritmo e motivação.

A identificação desses estilos pode permitir aos docentes adaptar suas práticas pedagógicas para otimizar o processo de aprendizagem de cada aluno. Não obstante, pesquisas em neuroeducação apontam que embora reconhecer estilos de aprendizagem seja relevante, a plasticidade cerebral permite que todos os indivíduos desenvolvam múltiplas formas de aprendizagem ao longo do tempo, desde que expostos a experiências adequadas (Cosenza e Guerra, 2011)

Para que a aprendizagem seja efetiva, é imprescindível que o ato pedagógico seja composto de três elementos fundamentais: o planejamento, a execução e a avaliação. Luckesi (2011, p. 56) afirma que "a ausência de um desses três componentes frustra o ato pedagógico", sublinhando a importância de uma atuação coordenada e consciente de todos esses aspectos para o sucesso da prática educativa.

O planejamento deve ser cuidadosamente elaborado, levando em consideração os objetivos de aprendizagem, os métodos adequados e os recursos necessários. A execução precisa ser flexível, permitindo ajustes durante o processo, e a avaliação deve ser contínua, oferecendo feedbacks que orientem tanto o aluno quanto o docente.

O conceito de flexibilidade apresenta-se em dissonância com a prática docente atualmente observada nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que se impõe ao professor a necessidade de cumprir o maior número possível de slides para o alcance de metas previamente estabelecidas. O acesso a esse material encontra-se condicionado ao lançamento e ao registro dos conteúdos,

concomitantemente ao envio das atividades destinadas aos estudantes.

Nesse contexto, evidencia-se a existência de um sistema estruturado de forma rígida, que restringe a possibilidade de adaptações pedagógicas contextualizadas ou mesmo da complementação dos conteúdos com outras informações, em virtude da exigência de cumprimento de prazos previamente estipulados e de metas institucionais.

Retomando o conceito de avaliação, ela deve ter um papel mediador, ou seja, deve subsidiar o ensino e a aprendizagem de maneira construtiva. Luckesi (2011, p. 148) ressalta que "o objetivo da avaliação da aprendizagem é subsidiar o ensino e a aprendizagem bem-sucedidos no interior de um projeto pedagógico".

Ela deve ser um instrumento para identificar os avanços e as dificuldades dos alunos, possibilitando intervenções pedagógicas precisas para superar os obstáculos no processo de aprendizagem. A avaliação, portanto, não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um meio para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem efetiva também depende da criação de um ambiente educativo que favoreça a autonomia do estudante. Este, ao ser encorajado a refletir, investigar e construir seu próprio saber, torna-se protagonista de seu processo de aprendizagem. No entanto, para que isso aconteça, o currículo deve ser visto como um recurso flexível, que esteja a serviço do desenvolvimento do aluno, e não como um conjunto rígido de conteúdos a serem simplesmente transmitidos.

Como afirma Luckesi (2011, p. 88), "o currículo está a serviço do seu processo de desenvolvimento", o que implica que ele deve ser adaptado às necessidades e ao potencial de aprendizagem de cada estudante, considerando suas condições individuais e coletivas.

Além disso, é necessário considerar que a aprendizagem efetiva está intimamente ligada ao contexto socioeconômico, cultural e emocional dos alunos. O ambiente escolar, portanto, deve ser um espaço que favoreça essas interações e que possibilite ao aluno a construção de seu saber de maneira crítica e significativa.

Em suma, a aprendizagem efetiva não se resume à absorção passiva de conteúdo, mas sim à construção ativa do conhecimento. Ela requer práticas pedagógicas diversificadas, reflexão constante sobre a prática docente, e um ambiente que favoreça o desenvolvimento autônomo e crítico dos alunos.

Ao incorporar os avanços da neurociência na prática educativa (Ramacciotti,

2024), potencializa-se a capacidade de promover aprendizagens mais sólidas e duradouras, respeitando os processos naturais do cérebro humano.

Assim, ao adotar uma abordagem pedagógica centrada na reflexão, no planejamento e na avaliação contínuos, e ao reconhecer a importância do contexto na aprendizagem, o docente estará contribuindo para a criação de um ambiente propício ao aprendizado significativo e à formação integral dos estudantes.

Dessa forma, ao se analisar as diretrizes da política de inovação tecnológica implementada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, evidencia-se que a adoção exclusiva de materiais digitais padronizados, estabelecidos por instâncias hierarquicamente superiores, tem restringido de maneira significativa a autonomia e o trabalho pedagógico docente, somando-se, ainda, às problemáticas relacionadas à insuficiência de infraestrutura e à elevada quantidade de estudantes por turma.

Ao desconsiderar as especificidades das realidades escolares e a diversidade dos estudantes, marcadas por desigualdades socioeconômicas, diferentes ritmos de aprendizagem e múltiplas formas de apropriação do conhecimento, essas diretrizes inviabilizam uma prática pedagógica verdadeiramente significativa e responsiva às demandas do cotidiano escolar.

Ademais, observa-se a imposição das Provas Paulistas em periodicidade bimestral, configurando-se como um modelo avaliativo padronizado que desconsidera as especificidades dos distintos contextos escolares, bem como as dificuldades individuais dos estudantes e seus respectivos progressos no processo de aprendizagem.

A ausência de mecanismos que favoreçam a mediação crítica do professor, a escuta das necessidades dos alunos e a construção coletiva dos saberes torna-se um obstáculo à efetivação de aprendizagens consistentes, ao mesmo tempo em que contribui para o esvaziamento da autonomia docente.

Esse modelo, baseado na homogeneização dos percursos formativos e na lógica de desempenho, ignora proposições fundamentais para uma aprendizagem efetiva, tais como a contextualização dos conteúdos, a valorização das interações humanas e o reconhecimento dos sujeitos em sua integralidade.

Nesse sentido, torna-se imprescindível aprofundar o debate sobre as razões que sustentam tais políticas e refletir sobre os efeitos que produzem no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à função social da escola pública e à

qualidade das aprendizagens.

Essa discussão será retomada na sequência deste trabalho, com o intuito de tensionar os fundamentos que orientam essas iniciativas e problematizar suas implicações sobre os processos formativos, o compromisso ético-político da educação e os direitos de aprendizagem dos estudantes.

1.3 Contextualização sobre a Implementação dos Materiais Digitais (Slides e Plataformas) na Rede Pública do Estado de São Paulo

A partir de 2023, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) promoveu uma reestruturação significativa nas práticas pedagógicas da rede pública estadual, por meio da implementação sistemática dos chamados Materiais Digitais e de um conjunto de plataformas educacionais.

Essa reconfiguração, embora apresentada como um avanço tecnológico, vem suscitando intensos debates no âmbito educacional, sobretudo no que diz respeito à autonomia docente, à qualidade dos conteúdos veiculados e à consonância destes com os objetivos pedagógicos e as avaliações externas estabelecidas.

Os Materiais Digitais, compostos majoritariamente por slides e apresentações pré-elaboradas, tiveram como etapa inicial a produção por docentes curriculistas especializados. Posteriormente, passaram a ser confeccionados com o apoio de ferramentas de inteligência artificial, como o ChatGPT, sob a supervisão de educadores da rede estadual, com vistas a garantir o alinhamento às diretrizes pedagógicas determinadas pela SEDUC-SP (Palhares, 2024).

Embora a intenção inicial tenha sido a de assegurar a uniformização do ensino, a padronização excessiva, atrelada à centralização da produção dos materiais, suscitou críticas contundentes.

Para muitos profissionais da educação, essa uniformização acabou por restringir severamente a autonomia pedagógica dos docentes, criando obstáculos à sua capacidade de contextualizar e adaptar as práticas educativas às especificidades socioculturais de suas turmas.

O docente, para ser efetivamente um mediador do conhecimento, necessita de espaço para interpretar e adaptar os conteúdos às condições reais de aprendizagem dos estudantes. Dessa maneira, a rigidez dos Materiais Digitais, ao desconsiderar as diversidades locais e individuais, configura-se como uma ameaça à

construção de uma educação significativa e emancipatória.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à desconexão entre os conteúdos veiculados pelos Materiais Digitais e as exigências das avaliações externas, em especial a Prova Paulista¹. Conforme relatado por docentes da rede, inicialmente os temas trabalhados em sala de aula divergiam dos que eram cobrados nas avaliações, gerando insegurança e confusão entre os estudantes e impactando negativamente os indicadores de desempenho.

Essa incongruência revela não apenas falhas no planejamento curricular, mas também a superficialidade com que se implementou a política de inovação educacional, priorizando-se a adoção de tecnologias em detrimento da qualidade formativa.

No segundo semestre de 2023, o governo estadual anunciou a substituição dos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) pelos Materiais Digitais, medida que afetaria os anos finais do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio.

Todavia, essa decisão encontrou forte resistência e foi contestada judicialmente, sob a alegação de afronta a princípios constitucionais, como a gestão democrática do ensino e a liberdade de cátedra, culminando em sua revisão pela Justiça paulista (Rodrigues, 2023). Paralelamente, erros graves nos conteúdos disponibilizados nos Materiais Digitais vieram à tona, acentuando a desconfiança da comunidade escolar em relação à sua eficácia.

Um exemplo emblemático foi a divulgação equivocada, em material de Ciências do 7º ano do Ensino Fundamental, intitulado “Transmissão de doenças através da água”, da informação de que a água contaminada por agrotóxicos, metais pesados e produtos químicos em geral poderiam causar doenças neurodegenerativas, como Parkinson, Alzheimer e depressão (Figura 1).

¹ É relevante explicitar a distinção entre as modalidades avaliativas. A Prova Paulista é aplicada bimestralmente, contemplando o 1º, 2º e 3º bimestres do ano letivo. Em contrapartida, o Provão Paulista Seriado configura-se como um instrumento avaliativo que possibilita o acesso dos estudantes ao ensino superior, especialmente às universidades públicas.

Figura 1: Transmissão de doenças através de água



Foco no conteúdo

Transmissão de doenças através da água

Além da ingestão de metais pesados, como mercúrio, agrotóxicos, remédios e produtos químicos em geral, que podem causar doenças neurodegenerativas, como Parkinson e Alzheimer, perda de concentração e deficiência de memória, além de problemas cognitivos, depressão e transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH).

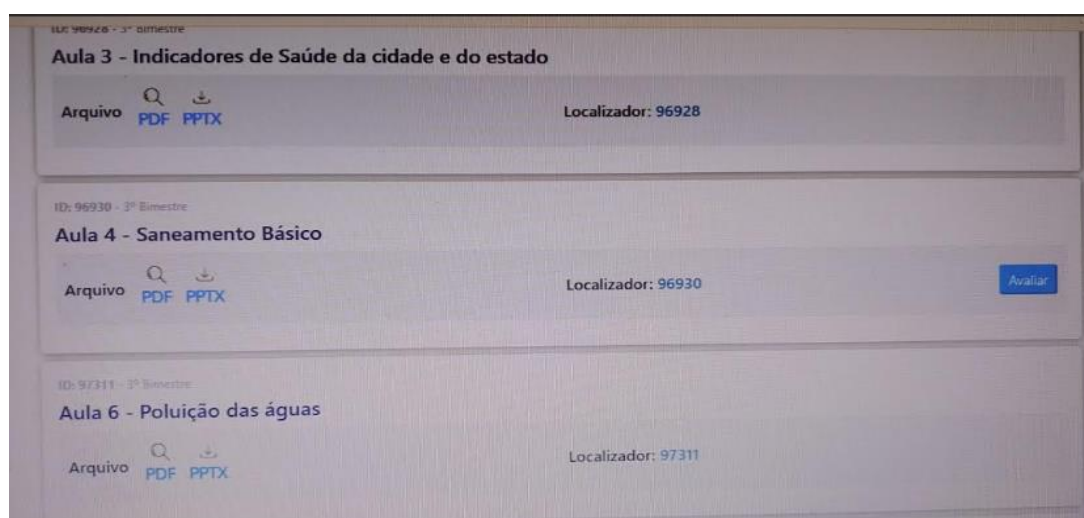


Material do governo Tarcísio cita possível transmissão de doenças pela água
Imagem: Reprodução

Fonte: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/08/31/gestao-tarcisio-ensina-que-capital-tem-praia-e-pedro-2-assinou-lei-aurea.htm>

O referido conteúdo foi retirado do repositório do CMSP e se refere à aula 5, slide 9, do 3º bimestre de 2023, do 7º ano do Ensino Fundamental (Figura 2).

Figura 2: Conteúdo excluído do CMSP



Fonte: SEDUC-SP no site Centro de Mídias SP (CMSP):

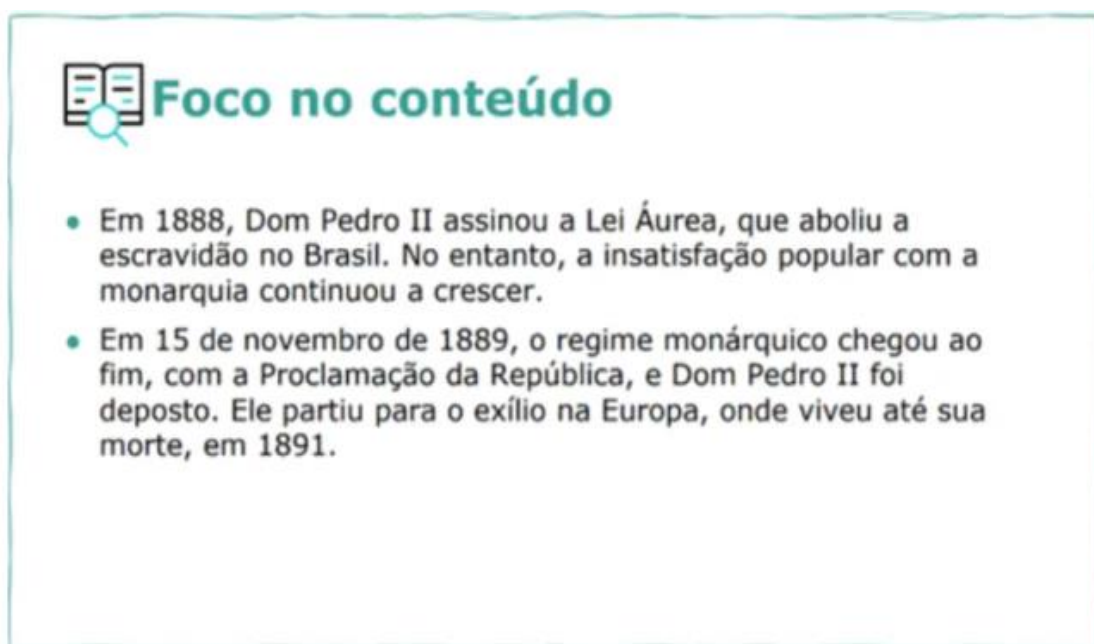
<https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

Essa falha, associada a outros deslizos de português e à ausência de fontes

confiáveis em diversos slides, provocou ampla repercussão na mídia e ensejou a suspensão temporária dos materiais até a devida revisão (Ferraz, 2023).

Esse fato ocorreu também com slides elaborados para os alunos do 8º ano do ensino fundamental, da disciplina de História, com a informação equivocada sobre a abolição: no conteúdo, afirma-se ter sido Dom Pedro II, e não sua filha, a Princesa Isabel, que assinou a Lei Áurea em 1888, colocando fim à escravidão no Brasil (Figura 3).

Figura 3: Equívoco sobre quem proferiu a abolição



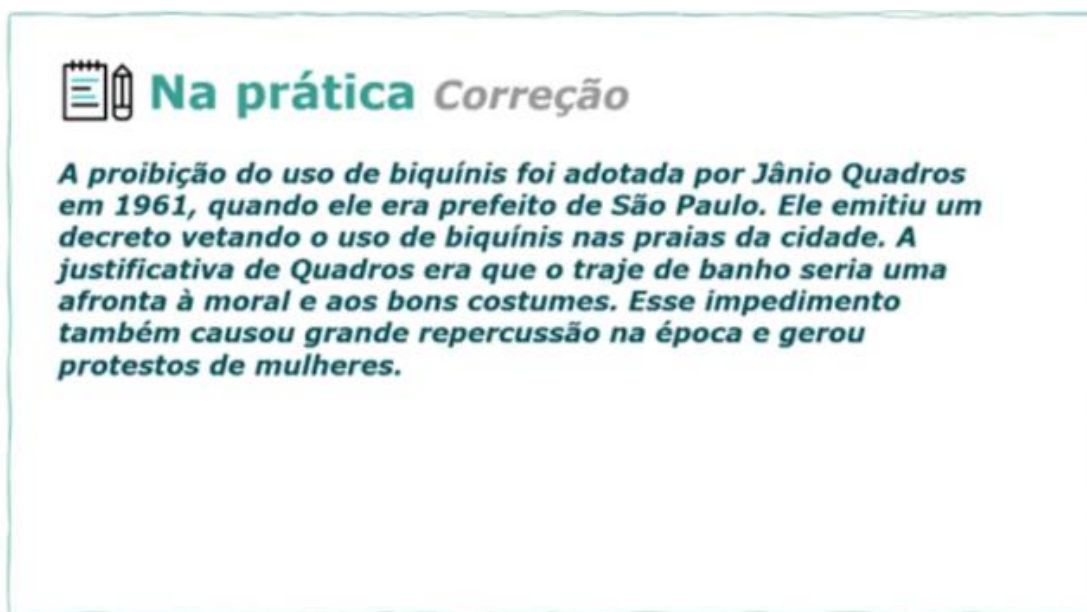
Material do governo Tarcísio diz que Lei Áurea foi assinada por Dom Pedro 2º

Imagem: Reprodução

Fonte: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/08/31/gestao-tarcisio-ensina-que-capital-tem-praia-e-pedro-2-assinou-lei-aurea.htm>

Outro equívoco ocorreu com slides elaborados para os alunos do 9º ano do ensino fundamental, do componente de História, ao afirmar que a cidade de São Paulo tem praias, de acordo com o conteúdo da aula digital que declara que Jânio Quadros proibiu o biquíni enquanto era prefeito de São Paulo. Ele realmente proferiu a proibição nas praias do Brasil, mas quando era presidente do país (Figura 4).

Figura 4: Equívoco sobre praias na cidade de São Paulo



Na prática Correção

A proibição do uso de biquínis foi adotada por Jânio Quadros em 1961, quando ele era prefeito de São Paulo. Ele emitiu um decreto vetando o uso de biquínis nas praias da cidade. A justificativa de Quadros era que o traje de banho seria uma afronta à moral e aos bons costumes. Esse impedimento também causou grande repercussão na época e gerou protestos de mulheres.

Texto de material digital do governo Tarcísio cita praias na cidade de São Paulo

Imagem: Reprodução

Fonte: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/08/31/gestao-tarcisio-ensina-que-capital-tem-praia-e-pedro-2-assinou-lei-aurea.htm>

Adicionalmente, identificou-se inadequação em slides elaborados para estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, no componente de Língua Portuguesa (Figura 5), consistente em ausência de crase no enunciado da atividade, o correto seria 'adaptando a gíria à norma-padrão'. A análise realizada pela Abrale, publicada por Bimbati (2023), em 1º de setembro de 2023, contou com a participação de especialistas responsáveis pela produção de livros didáticos submetidos à avaliação do Ministério da Educação (MEC).

Figura 5: Omissão da crase obrigatória

 **Na prática** *Correção*

Reescreva no caderno a fala do aluno, adaptando a gíria a norma-padrão.



Sugestão de reescrita:

Olá professora, eu e os meus amigos não estamos achando muito legal as mudanças da nova ortografia da língua portuguesa.

Material do governo de SP apresenta erro de crase

Imagem: Reprodução

Fonte: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/09/01/slides-tarcisio-erros-portugues-informacao.htm>

Neste slide da aula de Língua Portuguesa, há ausência de crase no enunciado da atividade. A orientação para “adaptar a gíria à norma-padrão”, embora alinhada a práticas escolares recorrentes, revela-se problemática à luz dos estudos de variação linguística. Conforme argumenta Marcos Bagno, essa abordagem tende a hierarquizar as variedades da língua, atribuindo maior valor à norma-padrão e, conseqüentemente, deslegitimando outras formas de expressão. Em vez de promover uma compreensão crítica da diversidade linguística, essa prática reforça preconceitos linguísticos e limita o reconhecimento da língua como fenômeno social, histórico e plural.

Além dos Materiais Digitais, a SEDUC-SP ampliou o uso de plataformas digitais nas escolas públicas. Inicialmente, a disciplina de Tecnologia e Inovação adotou a plataforma *Alura*, destinada ao ensino de programação. Posteriormente, outras áreas do conhecimento, como Matemática, Língua Portuguesa e Redação, passaram a integrar ferramentas digitais obrigatórias, como *Matific*, *Khan Academy*, *Redação Paulista*, *Leia SP* e *SPeak* (plataforma de Inglês).

À medida que o uso das plataformas se expandia, notava-se a redução ou

supressão de disciplinas tradicionalmente ligadas à formação crítica e cidadã, como Filosofia, Sociologia e Geografia.

A partir de 2024, a obrigatoriedade do uso da plataforma *Tarefa SP* em algumas disciplinas foi institucionalizada e passou a ter acesso obrigatório pelo componente Orientação de Estudos, concomitantemente à introdução da plataforma *Prepara SP*, voltada para a preparação dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, em parceria com a empresa Me Salva!, especializada em cursos preparatórios; de que segundo Seki (2023, p.12), a empresa foi comprada em 2021 pelo grupo Arco Educação, um oligopólio da área da educação.

O predomínio de práticas de ensino baseadas exclusivamente em atividades mediadas por Materiais Digitais e plataformas educacionais suscita preocupações quanto ao esvaziamento do papel docente. A aprendizagem significativa depende intrinsecamente da interação entre professores e alunos, a qual se vê potencialmente fragilizada diante do uso indiscriminado de tecnologias com caráter substitutivo.

O advento dessas plataformas também evidencia a crescente "quantificação" do processo educativo. No *Painel Escola Total B.I.* (plataforma de Business Intelligence da SEDUC-SP), instrumento de metrificação dos resultados, os desempenhos estudantis são organizados segundo uma escala cromática: verde para metas alcançadas, amarelo para metas em andamento e vermelho para metas não atingidas.

Nesse sentido, a centralidade assumida pela metrificação pode ser problematizada à luz das reflexões de Zygmunt Bauman (2001). Ao analisar a condição contemporânea como marcada pela fluidez e pela instabilidade dos vínculos sociais, o autor evidencia o enfraquecimento de relações sustentadas por compromissos duradouros, substituídas por formas mais voláteis e instrumentais de regulação.

Nesse horizonte, a proliferação de dispositivos de mensuração e controle pode ser compreendida não como mera inovação técnica, mas como sintoma de uma racionalidade que prescinde da construção de confiança institucional, recorrendo, em seu lugar, à vigilância permanente e à exigência de comprovação contínua de desempenho. No campo educacional, esse deslocamento implica a subordinação das práticas pedagógicas a critérios quantitativos que, ao pretenderem assegurar transparência e eficiência, acabam por reduzir a autonomia docente e

empobrecer a complexidade das relações educativas.

Embora se apresente como um recurso de monitoramento pedagógico, esse sistema tende a reduzir a complexidade dos processos de aprendizagem a índices numéricos, desconsiderando aspectos qualitativos fundamentais. A implementação desse modelo de controle encontra respaldo na Resolução Seduc-85, de 31 de outubro de 2024, na Resolução Seduc-04, de 19 de janeiro de 2024, e Resolução Seduc-38, de 3 de junho de 2024.

A primeira Resolução promoveu a reconfiguração curricular com a diminuição da carga horária de disciplinas de humanidades e o incremento de componentes voltados para habilidades técnicas, como *Redação Paulista, Leia SP, Educação Financeira e Tecnologia e Inovação*.

As duas últimas Resoluções estabeleceram mecanismos de avaliação docente baseados no desempenho dos estudantes nas plataformas digitais, o que introduz a lógica meritocrática e impõe pressões intensas sobre os profissionais da educação, principalmente sobre os docentes, no processo de atribuição de aulas cabe ao diretor a escolha de quais turmas e componentes curriculares podem ser atribuídos ao docente, podendo ele se pautar no desempenho do professor em relação às plataformas.

As sanções previstas aos diretores das unidades escolares com baixo desempenho são a possibilidade de exoneração (cargo designado de diretor) ou de transferência de funções em caso de desempenho considerado insatisfatório, submissão a curso de capacitação (Seduc, 2024).

A avaliação de desempenho docente, anteriormente restrita ao Programa de Ensino Integral (PEI), passou a ser implementada em todas as unidades escolares, constituindo-se como instrumento para a definição da permanência ou não do professor na unidade, com base em seu desempenho ao longo do ano letivo. Essa avaliação pode, ainda, fundamentar-se em indicadores provenientes do Painel B.I. e do Programa Multiplica.

Acrescente-se, ainda, que a substituição do livro didático tradicional por materiais digitais precarizados e a adoção massiva de plataformas contribuem para a alienação pedagógica. Segundo Saviani (2012), a educação, para ser efetivamente formadora, deve partir da realidade concreta do aluno e retornar a ela de forma crítica.

Quando mediada apenas por conteúdos genéricos e atividades

descontextualizadas, a prática educativa corre o risco de se tornar inócua, afastando-se dos objetivos de construção do conhecimento significativo e emancipador.

Em consonância com as críticas de Lajolo (1996, p. 6) e Luckesi (2011, p. 89), é imprescindível ressaltar que o currículo e os materiais pedagógicos não podem ser reduzidos a meros instrumentos de controle ou de reprodução mecânica de habilidades. Eles devem ser elementos vivos, construídos a partir das necessidades concretas dos sujeitos e orientados pela promoção da autonomia intelectual, da criticidade e da cidadania.

À luz do exposto, torna-se evidente que a modernização da educação pública paulista, baseada na implementação acrítica de tecnologias e na metrificação do desempenho, apresenta riscos sérios para a qualidade da educação. Não se trata de rejeitar a tecnologia em si, mas de enfatizar que sua utilização precisa ser mediada por um projeto pedagógico humanizador, crítico e emancipatório.

Para tanto, é imprescindível que a adoção de novos instrumentos tecnológicos venha acompanhada de formação continuada dos docentes, de políticas de valorização profissional e de uma gestão democrática que respeite a autonomia pedagógica e a diversidade dos contextos escolares.

Como adverte Nóvoa (2009), não há transformação educacional consistente sem o envolvimento ativo e consciente dos professores, protagonistas fundamentais das mudanças pedagógicas. Desconsiderar essa premissa fundamental é comprometer não apenas a eficácia das inovações pretendidas, mas o próprio sentido da educação como prática de liberdade e transformação social.

Esse alerta torna-se ainda mais relevante quando se considera o que preconiza o Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), divulgado em 2023. De acordo com o documento, o uso das tecnologias digitais na educação deve ocorrer em caráter complementar às estratégias pedagógicas já existentes, e não como sua substituição integral.

A UNESCO adverte que o uso inadequado ou excessivo de tecnologia pode ter impacto negativo sobre a aprendizagem dos estudantes, enfraquecendo a interação humana que é fundamental para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais (UNESCO, 2023). Essa advertência corrobora a necessidade de um uso crítico e refletido das ferramentas digitais, considerando-as como meios, e não como fins em si mesmos.

Paralelamente, a ampliação do uso de tecnologias digitais no contexto educacional tem sido acompanhada por um aumento significativo do tempo de exposição de crianças às telas, fenômeno intensificado no período pós-pandêmico. Estudos internacionais indicam que esse crescimento não se restringe às atividades pedagógicas, mas também abrange práticas de lazer, resultando em uma intensificação global do contato com dispositivos digitais.

Essa exposição prolongada tem sido associada a impactos negativos no desenvolvimento socioemocional, incluindo prejuízos ao autocontrole, à regulação emocional e ao aumento de quadros de ansiedade e depressão (UNESCO, 2023). Apesar desses efeitos, observa-se que poucos países estabeleceram diretrizes normativas rigorosas para regular o uso de telas no ambiente escolar, o que evidencia uma lacuna entre a incorporação acelerada das tecnologias e a formulação de políticas educacionais capazes de mitigar seus potenciais riscos.

A discussão acerca da formação docente, nesse contexto, ganha centralidade. Não basta introduzir novas tecnologias no ambiente escolar: é imprescindível investir na preparação crítica dos professores para que possam mediar o uso desses instrumentos de forma consciente e eficaz.

De acordo com Tardif (2002), o saber docente é constituído por múltiplas fontes, acadêmicas, experiencial e contextuais, o que exige uma formação continuada articulada à prática cotidiana dos professores. Uma abordagem fragmentada, voltada apenas para o domínio técnico de ferramentas, negligencia a complexidade e a historicidade da profissão docente.

Dessa forma, a formação continuada deve ser planejada de maneira orgânica, integrada ao cotidiano escolar, e não imposta de forma fragmentada ou instrumentalizada apenas para o uso técnico de plataformas digitais. Ademais, a formação dos professores deve contemplar dimensões epistemológicas, pedagógicas e éticas, permitindo-lhes problematizar a função da tecnologia na sociedade contemporânea.

Como afirma Imbernón (2006), a formação docente deve desenvolver a capacidade crítica dos educadores, de modo que possam transformar sua prática pedagógica, evitando a simples reprodução de métodos e procedimentos instituídos.

Sem essa formação crítica, corre-se o risco de reduzir o papel do professor a mero operador de tecnologias, subtraindo-lhe a função essencial de mediador do conhecimento e promotor do pensamento autônomo.

Outro ponto que merece atenção refere-se às condições objetivas de trabalho nas escolas públicas. A sobrecarga de demandas burocráticas, a pressão por resultados imediatos nas plataformas digitais e a precarização das condições de trabalho, como indicam autores como Dourado (2012), contribuem para o adoecimento² docente, fragilizando iniciativas de inovação educacional mais significativa.

Assim, qualquer política de integração tecnológica precisa estar articulada a políticas de valorização dos professores, com condições de trabalho dignas, salários justos e reconhecimento de sua função social.

Portanto, a implementação de Materiais Digitais e de plataformas educativas nas escolas estaduais de São Paulo, embora revestida de um discurso modernizador, revela contradições profundas quando analisada sob a ótica da pedagogia crítica.

A tecnologia, para cumprir seu papel de apoio à educação emancipadora, deve ser integrada de modo consciente e crítico às práticas pedagógicas, respeitando a centralidade do professor e a singularidade dos processos de aprendizagem.

Em síntese, o processo de modernização tecnológica da educação pública não pode dissociar-se de um projeto pedagógico comprometido com a formação humana integral. Torna-se imprescindível que o emprego das tecnologias esteja orientado para a promoção da aprendizagem e do exercício da cidadania, e não subordinado exclusivamente a critérios de eficiência administrativa ou à lógica mercadológica.

Nesse sentido, revela-se necessário resistir a quaisquer formas de instrumentalização tecnocrática da educação, reafirmando o papel insubstituível do professor como agente central na transformação social e na consolidação de uma escola efetivamente democrática, crítica e humanizadora.

² Registra-se que, no contexto de pressões institucionais por cumprimento de metas na rede estadual do Paraná, a professora de Língua Portuguesa Silvanaide Monteiro Andrade (56 anos) faleceu em 30 de maio de 2025, após ser convocada para prestar esclarecimentos sobre metas de plataforma educacional, ocasião em que sofreu mal súbito, possivelmente decorrente de infarto fulminante. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/pr-professora-sofre-mal-subito-e-morre-apos-cobranca-dentro-de-escola>.

2 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Neste capítulo, discute-se o papel das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na educação, especialmente no contexto de ensino de língua portuguesa.

Na contemporaneidade, observa-se que grande parte das atividades humanas se realiza mediada por recursos tecnológicos digitais. No campo educacional, esse fenômeno se manifesta de modo particularmente evidente, pois a internet consolidou-se como um instrumento central para a dinamização de práticas pedagógicas, constituindo-se em um espaço de acesso à informação, de socialização do conhecimento e de interação entre sujeitos.

A relevância da integração das tecnologias digitais às atividades escolares, sob essa perspectiva, transcende o mero uso instrumental, configurando-se como condição indispensável para ampliar as possibilidades de aprendizagem. A internet ultrapassa fronteiras físicas e temporais, permitindo a circulação instantânea de informações e a constituição de redes de colaboração em escala global.

Como já observava Santos (1998), trata-se de um ambiente que não apenas elimina barreiras geográficas, mas também reconfigura o tempo e o espaço, produzindo um cenário social, cultural e tecnológico cada vez mais familiar às novas gerações.

Essa centralidade da tecnologia foi ainda mais evidenciada durante a pandemia da Covid-19. Em 2020, o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 544, de 16 de junho, autorizou a substituição das aulas presenciais por atividades remotas, definidas como “atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais” (BRASIL, 2020, p. 1). Essa medida emergencial impôs às escolas e aos docentes um processo abrupto de adaptação, exigindo o domínio de ferramentas digitais e a reconfiguração das estratégias de ensino-aprendizagem.

O contexto pandêmico revelou, de forma incontornável, desafios significativos para os professores, que se viram compelidos a refletir sobre suas práticas e a desenvolver competências tecnológicas até então pouco exploradas em seu cotidiano profissional.

Essa realidade dialoga com as reflexões da UNESCO (2023), que alerta para a necessidade de promover um uso crítico e inclusivo das tecnologias digitais, de

modo a reduzir desigualdades e garantir que o acesso às inovações não se restrinja a determinados grupos sociais.

Apesar de todas as possibilidades que se apresentam nesse contexto, é de fundamental importância o reconhecimento e a conscientização de que o uso excessivo ou indiscriminado das tecnologias pode também trazer prejuízos aos processos de ensino-aprendizagem.

Neste capítulo, são discutidos aspectos positivos e negativos das tecnologias digitais no contexto das plataformas digitais que fazem parte da rede estadual paulista de Educação Básica.

2.1 As Tecnologias Digitais na Educação: possibilidades, contradições e o papel da formação docente

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) podem ser compreendidas como recursos tecnológicos utilizados para mediar processos informacionais, comunicacionais e formativos. No contexto educacional, as TDICs têm desempenhado, sobretudo nas últimas duas décadas, um papel expressivo ao modificar práticas escolares, redefinir o acesso à informação e provocar transformações significativas nas formas de ensinar e aprender.

Compreendem-se nesse escopo dispositivos como computadores, tablets, smartphones, lousas digitais, plataformas virtuais de aprendizagem e outras ferramentas conectadas à internet, que possibilitam a circulação de conteúdos, a interação síncrona ou assíncrona e a personalização das rotas formativas.

Segundo Selwyn (2011), embora o discurso predominante sobre as tecnologias digitais na escola enfatize os potenciais pedagógicos, como a promoção da aprendizagem ativa, a personalização do ensino e a democratização do acesso ao conhecimento, uma considerável parte de sua utilização nas instituições escolares está vinculada à lógica administrativa e gerencial.

A informatização do cotidiano escolar tem sido acompanhada por dispositivos de controle, monitoramento e metrificação dos resultados pedagógicos, em consonância com os princípios da chamada sociedade da informação, em que o valor do dado supera, muitas vezes, o valor da experiência educativa em si. Nesse cenário, torna-se importante destacar que determinadas plataformas digitais utilizadas em contextos educacionais apresentam riscos significativos à privacidade

de crianças e adolescentes.

A obra “Educação e plataformas digitais: popularizando saberes, potencialidades e controvérsia”, de Alves e Lopes (2024), examina os componentes do processo de plataformização, fundamentado em dinâmicas que transformam as experiências dos usuários em dados nas diversas plataformas existentes na atualidade, estabelecendo interlocuções com o campo educacional. Os treze capítulos que integram a coletânea reúnem distintas experiências, refletindo a pluralidade característica desses ambientes digitais.

Na referida obra, o digital é concebido como um artefato constituído a partir de interações culturais, possuindo expressiva influência nas esferas social, política e econômica, em contraposição à abordagem estritamente instrumental e simplificada frequentemente atribuída às tecnologias. Nesse sentido, a plataforma digital é compreendida como um espaço construído por perspectivas teóricas, possibilidades de atuação e tensões inerentes ao seu desenvolvimento e uso.

De acordo com os autores Alves e Lopes (2024, p. 27), há produtos ou plataformas que “podem ou têm a capacidade de monitorar as crianças” com ou sem consentimento dos responsáveis, e o Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) está incluído nessa lista:

Dos nove produtos brasileiros analisados, um coloca em risco a privacidade (Revista Enem) e oito violam completamente (Estude em Casa, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais; Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo; Descomplica; Dragon Learn; Escola Mais; Explicae; Manga High; Stoodi). (Alves e Lopes, 2024, p. 27).

Nessa perspectiva, a integração das TDICs ao ambiente escolar não se dá de forma neutra ou exclusivamente pedagógica, mas reflete e reproduz estruturas sociais, políticas e econômicas mais amplas.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em seu relatório de 2023, alerta para os riscos do uso indiscriminado e mal planejado da tecnologia na educação.

O documento afirma que a tecnologia deve servir ao propósito educativo e não o contrário. Quando aplicada de maneira crítica, intencional e eticamente orientada, pode, de fato, ampliar as possibilidades de aprendizagem, apoiar práticas pedagógicas inovadoras, contribuir para a inclusão e facilitar o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

No entanto, quando imposta sem considerar o contexto sociocultural, a

infraestrutura disponível e a preparação dos educadores, a tecnologia corre o risco de intensificar desigualdades, esvaziar o sentido pedagógico da ação docente e comprometer a qualidade da educação.

Partindo desse pressuposto, é indispensável reconhecer que a desigualdade digital no Brasil vai muito além do acesso físico a dispositivos e à internet de qualidade. Dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2023) demonstram que uma parte significativa dos estudantes ainda se encontra em situação de vulnerabilidade tecnológica, o que compromete sua plena participação em atividades escolares mediadas por plataformas digitais.

Além disso, a exclusão digital se manifesta também na ausência de formação adequada dos professores e na incapacidade das escolas de se adaptarem de forma estruturada às exigências contemporâneas do ensino digitalizado. Portanto, qualquer política pública voltada à incorporação de tecnologias no âmbito educacional deve também priorizar a formação continuada e crítica dos professores.

A capacitação docente precisa ir além do uso técnico de plataformas, centrando-se na reflexão sobre as finalidades educativas, as metodologias de ensino e o papel da escola na formação integral dos sujeitos. A formação contínua deve ser articulada às necessidades reais dos profissionais da educação e ocorrer de modo integrado e harmônico ao cotidiano escolar, permitindo que os professores sejam protagonistas no processo de transformação digital da escola.

Ademais, é fundamental que os gestores e formuladores de políticas educacionais compreendam que a eficácia das TDICs depende de um projeto pedagógico coerente, dialógico e inclusivo.

A BNCC (2018) destaca a importância do uso das tecnologias em sala de aula, enfatizando o desenvolvimento de competências que permitam aos alunos interagir de forma criativa e crítica no ambiente digital, com foco na pluralidade de linguagens e no protagonismo estudantil. Paralelamente, outros documentos educacionais brasileiros ressaltam a necessidade de trabalhar com textos multimodais e desenvolver habilidades digitais nos estudantes (Costa e Lima, 2025, p.24).

Não se trata de substituir os métodos tradicionais por soluções digitais genéricas, mas de integrar a tecnologia como recurso complementar e significativo, que respeite a autonomia docente e valorize a diversidade dos estudantes. A tecnocracia educacional, ao desconsiderar essas variáveis, arrisca-se a tornar o processo educativo meramente instrumental, enfraquecendo sua função crítica e autônoma.

Em síntese, as TDICs podem representar um poderoso instrumento de apoio à educação, desde que seu uso esteja ancorado em práticas pedagógicas reflexivas, em uma infraestrutura adequada e em políticas de formação docente permanentes. A transformação digital na educação deve ser pensada à luz de princípios democráticos, da equidade e da valorização do trabalho docente, a fim de garantir que a tecnologia efetivamente sirva ao desenvolvimento humano e social dos educandos.

2.2 Plataformização do Ensino na Rede Estadual de São Paulo

No ano de 2023, a Rede Estadual de Ensino de São Paulo promoveu alterações significativas nas práticas pedagógicas por meio da implementação de materiais digitais padronizados e da intensificação do uso de plataformas educacionais como base estruturante para a condução das aulas.

Embora essa iniciativa tenha sido apresentada como estratégia de modernização do ensino, uniformização de conteúdos e apoio sistematizado ao trabalho docente, a experiência observada nas unidades escolares evidenciou impactos relevantes sobre a autonomia profissional do docente e sobre a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem.

Entre os principais desafios identificados, destacam-se a ausência de participação docente na elaboração dos materiais, a insuficiência de formação continuada para a utilização pedagógica das tecnologias e as limitações relacionadas à infraestrutura escolar.

Além disso, a obrigatoriedade do uso das plataformas e a padronização do ritmo de desenvolvimento dos conteúdos restringem a adaptação às necessidades formativas dos estudantes e intensificam mecanismos de monitoramento e mensuração do trabalho docente, reduzindo a complexidade do processo educativo a parâmetros predominantemente quantitativos.

Não obstante as plataformas digitais estarem amplamente disseminadas na rede estadual paulista, constata-se uma significativa ausência de informações públicas sobre elas no portal oficial da SEDUC-SP. Essa lacuna evidencia uma contradição entre o discurso de transparência institucional e a prática efetiva de disponibilização de dados sobre os instrumentos tecnológicos que estruturam o cotidiano escolar.

O acesso aos materiais efetivamente utilizados nas unidades escolares, tais como conteúdos das aulas, materiais destinados à formação docente, recursos pedagógicos voltados aos estudantes e mecanismos de monitoramento e controle do trabalho pedagógico, permanece restrito às instâncias gestoras da educação estadual, às Diretorias de Ensino e às próprias escolas, estando condicionado à utilização de credenciais e autorizações específicas.

Esse elevado grau de centralização, aliado à limitada transparência, dificulta, por exemplo, o acompanhamento, por parte dos responsáveis, dos conteúdos ministrados aos estudantes. Além disso, materiais que apresentam inconsistências ou erros significativos tornam-se de conhecimento público, em muitos casos, apenas após sua divulgação por veículos midiáticos.

Na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, observa-se um processo crescente de digitalização das práticas pedagógicas, que abrange tanto a organização dos conteúdos escolares quanto as formas de ensinar e aprender. Esse movimento está inserido em um programa amplo de plataformização da educação, por meio do qual os diferentes aspectos da vida escolar, como a produção de textos, passam a ser mediados por sistemas digitais integrados.

Esse processo, embora prometa eficiência e modernização, também intensifica mecanismos de controle e monitoramento do trabalho docente e discente, redefinindo as dinâmicas de gestão e de autonomia pedagógica nas unidades escolares.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), após a adoção de materiais digitais em formato de slides em 2023, instituiu, a partir de 2024, a obrigatoriedade do uso de plataformas digitais tanto na gestão quanto nas práticas pedagógicas das escolas estaduais. O governo estadual destinou R\$ 471 milhões à aquisição de plataformas contratadas (Tabela 1).

Tabela 1: Plataformas digitais da Educação Básica paulista

PLATAFORMA	VALORES (R\$)
Alura	30.845.897,55
Education First (EF)	55.294.560,00
Elefante Letrado	6.509.880,00
Khan Academy	0 (cedida)
Leia SP	10.458.000,00
Livros digitais para a plataforma “Leia SP”	3.900.000,00
Matific	72.208.354,68
Me Salva!	0 (cedida)
Redação Paulista e Tarefa SP	65.780.121,96
Super BI, Apoio Presencial e Edu.Profissional	115.916.625,75
Wizard Pearson (programa “Prontos pro Mundo”)	110.160.000,00
TOTAL	471.073.439,94

Fonte: elaboração própria, a partir de dados fornecidos pela Seduc-SP via Lei de Acesso à Informação.

Fonte: Elaborado pela GEPUD. Disponível em: www.gepud.com.br/manifestacoes.html

A plataforma *Education First* (EF) passou por um processo de reconfiguração, assumindo uma nova apresentação e passando a ser denominada *SPeak*. O painel “Escola Total”, ilustrado na figura a seguir, exemplifica esse modelo de gestão digital, ao centralizar o acesso às plataformas utilizadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e pelos gestores das escolas.

A concentração dessas ferramentas em um único ambiente virtual revela tanto o potencial organizativo das tecnologias educacionais quanto os riscos de padronização e vigilância inerentes à plataformização do ensino, configurando um campo fértil para reflexão sobre os impactos das tecnologias digitais na educação pública contemporânea. Atualmente, há 31 plataformas disponíveis na rede estadual (Figura 6).

Figura 6: Plataformas digitais da Educação Básica paulista



Fonte: Plataformas digitais acessíveis aos/as gestores/as das escolas e da Seduc-SP, junho de 2025
 Fonte: painel “Escola Total”. Acesso em: 22 jun. 2025. Elaborado pela GEPUD. Disponível em: www.gepud.com.br/manifestacoes.html

A explicação a seguir apresenta a estrutura do painel “Escola Total”, que organiza suas ferramentas em quatro eixos principais:

- (1) plataformas destinadas ao controle e acompanhamento do trabalho pedagógico docente;
- (2) sistemas voltados à gestão administrativa e pedagógica da rede estadual;
- (3) repertórios de materiais didático-pedagógicos, caracterizados, em grande medida, por exercícios padronizados;
- (4) dispositivos relacionados às avaliações em larga escala.

A disposição dos 31 botões que compõem o painel “Escola Total” revela uma lógica de gestão baseada na mensuração e no controle de dados, uma vez que cada subpainel permite o acompanhamento detalhado de indicadores vinculados ao desempenho e à execução das atividades escolares.

Essa organização demonstra uma tendência à burocratização digital do trabalho pedagógico, em que a atuação docente passa a ser constantemente monitorada por meio de métricas e registros automatizados. Assim, o painel, embora apresentado como ferramenta de apoio à gestão e à prática pedagógica, consolida-se também como instrumento de vigilância e padronização das dinâmicas escolares, conforme se descreve a seguir:

2.2.1 Plataformas de Controle do Trabalho Pedagógico Docente

- **Aluno Presente:** sistema destinado ao acompanhamento e registro da frequência dos/as estudantes, permitindo à escola monitorar a assiduidade de maneira contínua.
- **Apoio Presencial:** ferramenta voltada à observação e supervisão das aulas pela equipe gestora, possibilitando acompanhamento direto das práticas pedagógicas.
- **Edu.Profissional:** plataforma que acompanha os cursos de formação técnica e profissionalizante ofertados no Ensino Médio, visando integrar os dados dos estudantes matriculados nessas modalidades.
- **Matrículas:** sistema administrativo voltado à gestão e à execução dos processos de matrícula, rematrícula e transferência de alunos na rede estadual.
- **OE Programa Ensino Integral (PEI):** mecanismo de monitoramento da participação discente nas atividades de Orientação de Estudos do Programa Ensino Integral.
- **PEC Qualidade de Aula:** recurso utilizado para acompanhar o trabalho pedagógico das escolas feitas por Professores Especialistas em Currículo (PECs) das Diretorias de Ensino.
- **Planejamento de Aula:** o docente realiza o planejamento de aulas digitais.
- **Plataformas:** painel de indicadores que reúne dados sobre o uso de diferentes plataformas digitais, tais como *Alura*, *Elefante Letrado*, *Khan Academy*, *Leia SP*, *Matific*, *Redação Paulista*, *SPeak* e *Tarefa SP*. O sistema ainda atribui uma pontuação global que expressa o nível de utilização dessas plataformas pela escola.
- **Super BI:** painel analítico que agrega informações por escola e por Diretoria

de Ensino, além de incluir indicadores das seguintes plataformas: Aluno Presente, Apoio Presencial, Formação, Plataformas, Professor Presente e Saresp.

- **Tarefa SP:** sistema de controle das atividades dos estudantes que contabiliza as tarefas em cada componente curricular para que o docente registre a frequência e os conteúdos no *Diário de Classe*, hospedado na plataforma “Sala do Futuro”.

De acordo com o Documento Orientador Tarefa SP de 2025, a plataforma Tarefa atende aos seguintes requisitos:

- Etapas: Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio.
- Componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Matemática, Ciências, Biologia, Física, Química, História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Educação Financeira.
- Mudanças:
 - a) Não há mais tarefas para Educação Física e há tarefas para Língua Inglesa em todos os anos/séries.
 - b) A partir do 1º bimestre de 2025, os estudantes contaram com uma experiência de Tarefas gamificada no aplicativo da Sala do Futuro, destinada aos estudantes de EF Anos Finais e Ensino Médio.
 - c) A partir do referido bimestre mencionado anteriormente, foi testado um modelo de tarefa para cada 1, 2 ou 3 aulas relacionadas tematicamente com 7 questões, para estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental e 2ª série do Ensino Médio (todos os componentes).
 - d) Esse modelo funciona da seguinte forma: a tarefa está atrelada à última aula do grupo de aulas. O processo de liberação das atividades pelo docente permanece igual: ao fazer o registro de aula, a tarefa correspondente é liberada à turma. O prazo continua a ser de 3 dias, assim como as demais tarefas.

Nas Figuras 7 e 8, apresenta-se um comparativo entre os modelos de tarefas e suas respectivas quantidades disponibilizadas nas plataformas:

Figura 7: Diferenças entre os modelos de tarefas

Diferenças entre os modelos de Tarefas	
Modelo atual	Modelo piloto
AF: 6º, 7º, 8º anos EM: 1ª e 3ª séries	AF: 9º ano EM: 2ª série
Baseada em 1 Material Digital.	Baseada em 1, 2 ou 3 Materiais Digitais.
Tarefa com 4 questões.	Tarefa com 7 questões, organizadas em 3 blocos.
Há sempre um suporte (texto, vídeo, imagem) que introduz e contextualiza as questões.	Há sempre suportes (texto, vídeo, imagem) para contextualização das questões, não necessariamente na introdução.
Tem progressão cognitiva (a questão 1 é mais fácil do que a questão 4), respeitando o nível de dificuldade do Material Digital.	Tem progressão cognitiva (cada bloco é mais desafiador do que o anterior), respeitando o nível de dificuldade do Material Digital.
Prazo: 3 dias, descontando fim de semana e feriados estaduais.	Prazo: 3 dias, descontando fim de semana e feriados estaduais.

Fonte: Documento Orientador *Tarefa SP de 2025*. Acesso em: 22 jun. 2025. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2025/05/tarefa_2025_documento_orientador-atualizado-1.pdf

Figura 8: Volumes de tarefas no bimestre

Comparativo: Volume de tarefas no bimestre (exemplo piloto 9º ano)			
Componentes	Materiais Digitais	No modelo atual seriam enviadas	No modelo piloto serão enviadas
Língua Portuguesa	28	28 tarefas	20 tarefas
Matemática	28	28 tarefas	16 tarefas
Ciências	28	28 tarefas	12 tarefas
Geografia	14	14 tarefas	6 tarefas
No piloto, pode haver uma tarefa para cada 1, 2 ou 3 aulas. O critério para esse agrupamento de aulas foi definido por equipe técnica especializada.			

Fonte: Documento Orientador *Tarefa SP de 2025*. Acesso em: 22 jun. 2025. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2025/05/tarefa_2025_documento_orientador-atualizado-1.pdf

Observa-se um volume consideravelmente alto de tarefas no modelo atual enviado aos discentes, podendo sobrecarregá-los com excesso de atividades ao contabilizar as tarefas de todos os componentes. Na disciplina de Língua Portuguesa há 28 aulas disponíveis para o 1º bimestre de 2025, totalizando 838 slides.

Aparentemente, há uma tarefa por aula, isto é, conjunto de slides de determinada temática.

No modelo piloto destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental II e ao 2º ano do Ensino Médio, o docente e o estudante identificam as aulas com tarefas no repositório com um selo indicativo. Observe-se na Figura 9:

Figura 9: Selo indicativo de tarefa



*Exemplo de Ciências do 9º ano: a Aula 1 não tem tarefa atrelada e a Aula 2 tem.
A tarefa, que será disparada após o registro da Aula 2, cobre as habilidades e conteúdos de ambas.*

Fonte: Documento Orientador *Tarefa SP de 2025*. Acesso em: 22 jun. 2025. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2025/05/tarefa_2025_documento_orientador-atualizado-1.pdf

Uma das principais limitações deste modelo de tarefas é a rigidez das aulas propostas pela SEDUC-SP, engessando novamente o trabalho pedagógico docente. Caso o professor altere a ordem das aulas, o discente recebe a tarefa sem ainda ter estudado o conteúdo.

O modelo piloto atende somente ao 9º ano do Ensino Fundamental II e ao 2º ano do Ensino Médio, as demais turmas permanecem realizando uma quantidade maior de tarefas.

2.2.2 Plataformas de Apoio à Gestão da Rede

- **Conviva SP:** ferramenta destinada ao monitoramento dos registros de ocorrências escolares, permitindo ainda o acionamento de profissionais da psicologia vinculados à rede pública de ensino para atendimento de situações específicas.
- **Equipamento SP:** sistema voltado ao monitoramento do tempo de uso dos

dispositivos disponibilizados aos estudantes.

- **Expansão e Fechamento:** plataforma que acompanha a participação dos estudantes nas aulas de ampliação da carga horária do Ensino Médio noturno, ofertadas por meio da “Sala do Futuro”.
- **Mega Escola:** recurso que atua como suporte técnico e operacional para as demais plataformas, além de monitorar os acessos realizados por escolas e usuários.
- **Multiplica:** sistema que controla e registra a participação dos docentes nas atividades do **Programa Multiplica**, voltado à ação formativa no âmbito da rede de ensino, com foco na utilização de Materiais Digitais (slides) e na aplicação das técnicas de Lemov. Ao término do percurso formativo, o professor cursista recebe pontuação correspondente a 0,5 (meio) ponto para fins de atribuição de aulas, enquanto o professor multiplicador é contemplado com a atribuição de 1 (um) ponto, conforme os critérios estabelecidos pela política de valorização profissional da rede estadual.
- **Wi-Fi Disponibilidade:** mecanismo de monitoramento e gestão da infraestrutura de rede sem fio (wi-fi) instalada nas escolas.

Observam-se iniciativas voltadas à formação docente, dentre as quais se destaca o Programa Multiplica SP, instituído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), configurando-se como uma política pública destinada à formação continuada dos profissionais da rede estadual de ensino.

O objetivo central desse programa consiste no aprimoramento das práticas pedagógicas por meio de um modelo formativo em cascata, no qual professores e gestores com experiência atuam como multiplicadores de conhecimentos e de práticas educacionais junto aos demais profissionais da rede.

A partir da experiência da pesquisadora como professora multiplicadora, verifica-se que as ações formativas concentram-se, predominantemente, no uso dos materiais digitais institucionais e na difusão de estratégias pedagógicas baseadas nas técnicas propostas por Lemov.

2.2.3 Plataformas de Conteúdo Didático-Pedagógico

- **Alura:** disponibiliza materiais voltados para aulas de **Tecnologia e Inovação**, direcionados aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

- **Aulas Olímpicas:** plataforma destinada ao monitoramento da participação dos estudantes em atividades preparatórias para competições acadêmicas, como a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (**OBMEP**), Olimpíadas de Redação e outras iniciativas ainda em desenvolvimento pela SEDUC-SP.
- **Elefante Letrado:** recurso digital que oferece atividades de **leitura** específicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- **Khan Academy:** ambiente virtual com exercícios e materiais interativos de Matemática, voltado aos estudantes do Ensino Médio.
- **Leia SP:** plataforma com acervo de textos literários e paradidáticos que subsidiam as aulas de Leitura nos Anos Finais do Ensino Fundamental, assim como as disciplinas de Redação e Leitura no Ensino Médio.
- **Matific:** oferece exercícios digitais de Matemática voltados aos Anos Finais do Ensino Fundamental.
- **Professor Tutor:** programa digital destinado à recuperação de aprendizagens, voltado a estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental que apresentam defasagem em Língua Portuguesa e Matemática.
- **Robótica SPtec:** plataforma que fornece materiais para aulas de Tecnologia com foco em programação, implementada em escolas do Programa Ensino Integral (PEI) que possuem jornada ampliada de 9 horas diárias.
- **SPeak:** ambiente de aprendizagem de Língua Inglesa, que disponibiliza atividades interativas para o desenvolvimento da oralidade principalmente, o estudante necessita dizer uma determinada frase em inglês, por exemplo, contudo o sistema geralmente não entende ou não reconhece o que foi dito, dificultando o prosseguimento da atividade.

2.2.4 Plataformas de Avaliações em Larga Escala

- **Prova Paulista:** sistema de monitoramento da participação e do desempenho (acertos) dos estudantes na Prova Paulista, avaliação digital de caráter bimestral, aplicada desde o 5º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio por meio do Centro de Mídias SP.
- **Redação Paulista:** plataforma voltada à produção de textos escritos, na qual estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio

desenvolvem atividades de redação.

- **Saresp** (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo): instrumento que reúne e apresenta indicadores oriundos da avaliação em larga escala aplicada anualmente.
- **Simulado Saeb**: recurso utilizado para acompanhar o desempenho dos estudantes em simulados preparatórios para os exames do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).
- **Projeto 25**: plataforma listada oficialmente pela SEDUC-SP, porém sem função claramente identificada nos documentos públicos disponíveis.

Determinadas plataformas digitais exercem a função de concentrar e sistematizar os indicadores provenientes de outras ferramentas educacionais, constituindo-se como instrumentos de monitoramento e avaliação do engajamento discente e docente nos ambientes digitais.

O painel denominado “Plataformas”, por exemplo, sintetiza informações de uso e desempenho, atribuindo uma nota global resultante da análise integrada de dados relativos à utilização de plataformas voltadas aos conteúdos didático-pedagógicos e à realização e entrega de tarefas pelos estudantes.

Entre as plataformas consideradas nesse processo de monitoramento, encontram-se *Alura*, *Elefante Letrado*, *Khan Academy*, *Leia SP*, *Matific*, *Redação Paulista*, *SPEak* e *Tarefa SP*. Cada uma delas possui critérios específicos de avaliação e ponderação, cujas métricas e parâmetros de cálculo estão descritos de forma detalhada na Tabela 2 logo a seguir, elaborada pelo Grupo Escola Pública e Democracia (GEPUD) em Nota Técnica (2025).

A tabela apresenta a descrição dos **indicadores e metas** referentes às plataformas que integram a **nota global do indicador Plataformas** do sistema **Super BI**, especificando que o **peso máximo** indica o grau de contribuição de cada plataforma na formação desse resultado agregado (Tabela 2).

Tabela 2: Indicadores e metas

PLATAFORMA	INDICADOR	META	PESO MÁXIMO
Alura	$\text{Índice de exercícios corretos} = \frac{\text{Exercícios corretos até a 2ª tentativa}}{\text{Total de matrículas} \times \text{Total de semanas}}$	≥ 3 exercícios corretos (até a 2ª tentativa)	1,0
Elefante Letrado	$\text{Tempo de leitura por estudante (min)} = \frac{\text{Tempo total de leitura}}{\text{Total de matrículas} \times \text{Total de semanas}}$	≥ 25 minutos de leitura por semana	3,0
Khan Academy	$\text{Índice de questões realizadas} = \frac{\text{Total de questões realizadas}}{\text{Total de matrículas} \times \text{Total de semanas}}$	≥ 3 questões realizadas por mês (5 semanas)	2,0
Leia SP	$\text{Tempo de leitura por estudante (min)} = \frac{\text{Tempo total de leitura (últ. 5 semanas)}}{\text{Total de matrículas} \times \text{Total de semanas}}$	≥ 120 minutos de leitura por mês (5 semanas)	1,5
Matific	$\text{Índice de atividades concluídas} = \frac{\text{Atividades Concluídas}}{\text{Total de matrículas} \times \text{Total de semanas}}$	≥ 2 atividades concluídas por semana (máx. 30 min de uso)	2,0
Redação Paulista	$\text{Índice de redações concluídas} = \frac{\text{Redações Concluídas} + \text{Redações Devolvidas}}{\text{Total de matrículas (últimos 30 dias)}}$	$\geq 0,8$ redações concluídas por mês	1,5
SPEak	$\text{Índice de lições realizadas} = \frac{\text{Total de lições realizadas}}{\text{Total de matrículas} \times \text{Total de semanas}}$	$\geq 0,375$ lições realizadas por semana	1,0
Tarefa SP	$\text{Índice de acertos por estudante} = \frac{\text{Total de respostas no período}}{\text{Total de matrículas} \times \text{Total de semanas}}$	$\geq 80\%$ de tarefas corretas por estudante	2,0

Fonte: Elaborado pela GEPUD. Disponível em: www.gepud.com.br/manifestacoes.html

A lista de dados acima permite compreender os mecanismos de atribuição de notas e os indicadores de desempenho utilizados pela rede estadual no acompanhamento das atividades educacionais mediadas por tecnologias digitais.

2.3 Plataformas: *Leia SP* e *Redação Paulista*

Considerando-se o contexto deste trabalho, no âmbito do ensino de língua portuguesa, serão discutidas, especificamente, as plataformas voltadas para as habilidades de leitura e produção textual.

2.3.1 Plataforma *Leia SP*

De acordo com o Documento Orientador do Programa *Leia SP*, de fevereiro/2025, A Plataforma *Leia SP* encontra-se acessível para utilização pelos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, no componente curricular de Leitura e Redação, assim como pelos docentes responsáveis por esse componente e pelos professores das Salas de Leitura.

O acesso à plataforma ocorre exclusivamente por meio do ambiente digital denominado Sala do Futuro; o acesso é realizado pelo *SOUGOV*, com login e senha

específica do docente e o discente acessa com seu próprio RA e senha, isto é, somente pessoas autorizadas podem acessar o conteúdo disponibilizado na plataforma.

Segundo o Documento, o acervo literário disponibilizado pelo *Leia SP* é constituído por obras pertencentes a diversos gêneros textuais, selecionadas de acordo com a adequação às faixas etárias correspondentes ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

O processo de seleção das obras resultou de múltiplas consultas e critérios, incluindo indicações do Secretário da Educação, sugestões de docentes e estudantes, leituras obrigatórias para vestibulares e obras recomendadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Conforme o Documento Orientador, em virtude de ajustes técnicos de diagramação e da inclusão de novos títulos, além da elaboração de novas questões para integrar as obras recentemente adicionadas, até o final de março de 2025, os livros permaneceram sem questões associadas.

Observa-se que o Documento preocupa-se com a ausência de questões associadas à obra e se justifica ao dizer que essa circunstância, entretanto, não implica prejuízo pedagógico, uma vez que a contabilização das respostas corretas para fins de relatórios e Business Intelligence (BI) somente ocorrerá após a atualização completa da plataforma. Infelizmente, há enfoque apenas na metrificação da leitura.

No que se refere às metas de leitura e engajamento, o painel de dados do *Leia SP* para o ano de 2025 apresenta modificações significativas. Continuam a ser contabilizados indicadores como número de acessos, quantidade de livros lidos, questões respondidas e questões respondidas corretamente (quando disponíveis). Entretanto, passou a ser incluído um novo parâmetro: o tempo válido de leitura.

Esse tempo, de acordo com o Documento Orientador, é calculado com base na velocidade média de leitura estimada para cada faixa etária, considerando a quantidade de palavras lidas por minuto. O objetivo desse critério é assegurar a mensuração do engajamento leitor, evitando distorções.

Assim, leituras realizadas em tempo significativamente inferior ao mínimo esperado podem indicar ausência de leitura efetiva, enquanto tempos excessivamente longos podem sinalizar distração ou falta de envolvimento com o texto.

Leituras que se enquadram em tais extremos não são consideradas válidas e, portanto, não integram o tempo médio de leitura utilizado nos relatórios de engajamento da plataforma. Desse modo, o painel BI da plataforma *Leia SP* em 2025 apresentará os seguintes indicadores de desempenho:

- Dados de Acesso: total de estudantes e número de alunos ativos no período;
- Dados de Esforço: tempo válido de leitura e total de questões respondidas no período;
- Dados de Aprendizagem: número de questões respondidas corretamente e livros concluídos no período.

Em relação às metas pedagógicas, desde o final de março de 2025, segundo o Documento, espera-se que cada estudante realize, no mínimo, 30 minutos semanais de leitura (Figura 10).

Figura 10: Meta de 30 minutos de leitura

E quais são os objetivos pedagógicos (as metas) que devemos atingir?

Até o final de março, a meta esperada é de 30 minutos semanais de leitura por estudante. Ou seja, o “farol” do BI ficará assim:

Menos de 15 minutos semanais	
Entre 15 e 30 minutos semanais	
Igual ou maior que 30 minutos semanais	

Fonte: Documento Orientador Programa *Leia SP* Fevereiro/2025. Acesso em: 21 ago. 2025.
Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2025/02/documento-orientador-programa-leia-sp-fevereiro-2025.pdf>.

Esse parâmetro será refletido no “farol” do BI (Figura 11), que indicará o cumprimento ou não das metas estabelecidas, funcionando como um instrumento de acompanhamento e incentivo ao desenvolvimento da prática leitora.

Figura 11: Composição da meta representada pelo “farol”



Documento Orientador - Programa Leia SP
Fevereiro/2025

A partir de abril - quando todas as questões estiverem disponíveis na plataforma - o número de questões respondidas corretamente passa a compor a meta também. O “farol” ficará assim:

de 0 a 0,99 questões corretas semanais	
de 1 a 1,99 questões corretas semanais	
A partir de 2 questões corretas semanais	

Dessa maneira, a partir de abril, os dois indicadores citados entram na composição da média de plataformas no Super BI.

Fonte: Documento Orientador Programa *Leia SP* Fevereiro/2025. Acesso em: 21 ago. 2025.
Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2025/02/documento-orientador-programa-leia-sp-fevereiro-2025.pdf>.

A seguir, apresenta-se a Tabela 3, que organiza os livros conforme a ordem estritamente disponibilizada na plataforma Leia SP, a partir do resultado da busca pelo termo “acervo completo”. Essa opção metodológica visa possibilitar ao leitor a compreensão da lógica de ordenação e da forma de apresentação das obras no ambiente digital, evidenciando aspectos relacionados à curadoria, à visibilidade e à hierarquização dos títulos.

No total, foram identificados 168 títulos; entretanto, é importante destacar a ocorrência de repetição de doze obras, o que indica possíveis redundâncias no sistema de catalogação ou na forma de indexação da plataforma. Essas duplicações serão descritas e analisadas de maneira subsequente, com vistas a problematizar seus impactos na organização e no acesso ao acervo. Dessa forma, a tabela não apenas cumpre uma função descritiva, mas também constitui um elemento analítico fundamental para a compreensão das dinâmicas de estruturação do acervo digital. Observe:

Tabela 3: Acervo completo da plataforma *Leia SP*

Obra	Autor (a)	Modalidade de Ensino
1. Diário de um Banana	Jeff Kinney	EF2
2. Harry Potter e a Pedra Filosofal	J.K. Rowling, Lia Wyler	EF1
3. Malala, a Menina que queria ir para a Escola	Adriana Carranca	EF1
4. O Menino que Descobriu o Vento	William Kamkwamba	EF2
5. O Jardim Secreto	Frances Hodgson	EF2
6. A Menina que Roubava Livros	Markus Zusak	EF2
7. Turma da Mônica Jovem: Mudando o Jogo	Maurício de Sousa	EF1
8. Olhos d'Água	Conceição Evaristo	EM
9. O Menino Maluquinho	Ziraldo	EF1
10. O Pequeno Príncipe Preto	Rodrigo França	EF1
11. O Diário de Anne Frank	Anne Frank	EF2
12. Vidas Secas	Graciliano Ramos	EF2
13. A Vida Não É Útil	Ailton Krenak	EF2
14. Ninguém é Igual a Ninguém	Regina Rennó	EF1
15. Os Meninos da Rua Paulo	Ferenc Molnár	EF2
16. A Bailarina Fantasma	Socorro Acioli	EF2
17. A Culpa é das Estrelas	John Green	EF2
18. Cartas para Minha Avó	Djamila Ribeiro	EF1
19. O Alienista	Machado de Assis	EF2
20. Harry Potter e a Câmara Secreta	J.K. Rowling, Lia Wyler	EF1
21. O Médico e o Monstro	Robert Louis Stevenson	EF2

22. As Viagens de Gulliver	Jonathan Swift	EF2
23. O Karaíba	Daniel Munduruku	EF2
24. O Meu Pé de Laranja Lima	José Mauro de Vasconcelos	EF2
25. Jeremias: Alma	Rafael Calça	EF2
26. Peter Pan e Wendy	J.M. Barrie	EF2
27. Aventura na Mina da Passagem	Regina Drummond	EF2
28. O Fio das Missangas	Mia Couto	EF2
29. Sombras e Ossos	Leigh Bardugo	EF2
30. A Ilha do Tesouro	Robert Louis Stevenson	EF2
31. Contos para Garotos que Sonham Mudar o Mundo	G.L. Marvel, Sandra Martha	EF1
32. A Princesa Salva a Si Mesma Neste Livro	Amanda Lovelace	EM
33. Alice no País das Maravilhas	Lewis Carroll	EF2
34. Fazendo Meu Filme Vol. 1	Paula Pimenta	EF2
35. Jornada dos Games	Time Árvore (autor indeterminado)	EF1
36. Aprendendo a Cair	Mikaël Ross	EM
37. O Amanhã Não Está à Venda	Ailton Krenak	EF2
38. O Menino Nelson Mandela	Viviana Mazza	EF2
39. Pequeno Manual Antirracista	Djamila Ribeiro	EM
40. A Revolução dos Bichos	George Orwell	EF2
41. O Cortiço	Aluísio Azevedo	EM
42. O Gênio do Crime	João Carlos Marinho	EF1
43. Eu Destilo Melanina e Mel	Upile Chisala	EM
44. Campo Geral	João Guimarães Rosa	EF2

45. A Comédia dos Erros	William Shakespeare	EF2
46. E Ian Não Está Mais Aqui	Luiz Antonio Aguiar	EF2
47. Harry Potter e o Cálice de Fogo	J.K. Rowling, Lia Wyler	EF1
48. 1984	George Orwell	EF2
49. A Mulher de Pés Descalços	Scholastique Mukasonga	EM
50. A Cartomante	Machado de Assis	EF2
51. Cartas ao Meu Vizinho Palestino	Yossi Klein Halevi	EF2
52. A Visão das Plantas	Djaimilia Pereira de Almeida	EM
53. A Volta ao Mundo em Oitenta Dias	Júlio Verne	EF2
54. Anne de Green Gables	Lucy Maud Montgomery	EF2
55. O Ateneu	Raul Pompeia	EF2
56. O Mistério dos Cinco Estrelas	Marcos Rey, Alê Abreu	EF1
57. O Triste Fim de Policarpo Quaresma	Lima Barreto	EF2
58. Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban	J.K. Rowling, Lia Wyler	EF1
59. Canção para Ninar Menino Grande	Conceição Evaristo	EM
60. Balada de Amor ao Vento	Paulina Chiziane, Ângelo Abu	EM
61. As Meninas	Lygia Fagundes Telles	EM
62. Morangos Mofados	Caio Fernando Abreu	EM
63. Frankenstein	Mary Shelley	EF2
64. A Era dos Dinossauros	Time Árvore (autor indeterminado)	EF1
65. Contos de Fadas	Wilhelm Grimm	EF2
66. Alice Através do Espelho	Lewis Carroll	EF2

67. Mulherzinhas	Louisa May Alcott	EF2
68. Pauliceia Desvairada	Mário de Andrade	EM
69. Harry Potter e a Ordem da Fênix	J.K. Rowling, Lia Wyler	EF1
70. Harry Potter e as Relíquias da Morte	J.K. Rowling, Lia Wyler	EF1
71. Romeu e Julieta	William Shakespeare	EF2
72. Harry Potter e o Enigma do Príncipe	J.K. Rowling, Lia Wyler	EF1
73. Indivisível	Marília Marz	EF1
74. O Maravilhoso Mágico de Oz	L. Frank Baum	Todos
75. Cadê Meu Smartphone?	Time Árvore (autor indeterminado)	EF1
76. Sapiens	Yuval Noah Harari	EM
77. Dom Casmurro	Machado de Assis	EF2
78. Prosa seguida de Odes Mínimas	José Paulo Paes	EM
79. O Menino do Dedo Verde	Maurice Druon	EF1
80. Mundo dos Bichos – Time Árvore – EF1	Time Árvore (autor indeterminado)	EF1
81. Mayombe	Pepetela	EM
82. A Vizinha Antipática que Sabia Matemática	Eliana Martins	EF1
83. Como Fazer Amigos e Influenciar Pessoas	Dale Carnegie	EM
84. Quincas Borba	Machado de Assis	EF2
85. Macunaíma	Mário de Andrade	EF2
86. Tupã Tenondé	Kaká Werá Jecupé	EF2
87. A Metamorfose	Franz Kafka	EM
88. Arlindo	Ilustralu	EM

89. Valentes	Aryane Cararo	EM
90. A Coragem de Ser Imperfeito	Brené Brown	EM
91. Guia de Uso da Árvore	Time Árvore (autor indeterminado)	Todos
92. Pai Rico, Pai Pobre (20 anos)	Robert T. Kiyosaki	EM
93. Lugares de Indígenas	Time Árvore (autor indeterminado)	EF1
94. Invenções do Futuro	Time Árvore (autor indeterminado)	EF1
95. Iracema	José de Alencar	EF2
96. O Triste Fim de Policarpo Quaresma	Lima Barreto	EF2
97. Chega de Plástico	Time Árvore (autor indeterminado)	EF1
98. Memórias Póstumas de Brás Cubas	Machado de Assis	EF2
99. Drácula – Bram Stoker – EM	Bram Stoker	EM
100. Poemas de Fernando Pessoa	Fernando Pessoa	EF2
101. Que Museu é Esse?	Time Árvore (autor indeterminado)	EF1
102. Contos Novos	Mário de Andrade	EF2
103. A Moreninha	Joaquim Manuel de Macedo	EF2
104. O Clima na Terra Pirou?	Time Árvore (autor indeterminado)	EF1
105. Contos	Lima Barreto	EF2
106. A Revolução dos Bichos	George Orwell	EF2
107. Crime e Castigo	Fiódor Dostoiévski	EM
108. Um Homem Célebre	Machado de Assis	EM
109. Ilíada	Homero	EF2
110. Superpoderosas!	Time Árvore (autor indeterminado)	EF1
111. Contos	Eça de Queirós	EF2

112. Em Busca da Alma Brasileira	Jason Tércio	EM
113. O Pequeno Príncipe Preto	Rodrigo França	EF2
114. O Homem que Calculava	Malba Tahan	EF1
115. Amar, Verbo Intransitivo	Mário de Andrade	EM
116. Uma Tragédia no Amazonas	Raul Pompeia	EF2
117. Contos	João do Rio	EF2
118. Poemas de Álvaro de Campos	Fernando Pessoa	EF2
119. Poemas Esquecidos	Augusto dos Anjos	EF2
120. Eu e Outras Poesias	Augusto dos Anjos	EF2
121. A Revolta de Atlas	Ayn Rand	EM
122. A Noite na Taverna	Álvares de Azevedo	EM
123. Dom Quixote	Miguel de Cervantes	EF2
124. Os Escravos	Castro Alves	EF2
125. O Guarani	José de Alencar	EF2
126. Obras Poéticas	Gregório de Matos	EF2
127. Ayrton	Ernesto Rodrigues	EM
128. Romeu e Julieta	William Shakespeare	EF2
129. Poemas Inconjuntos	Alberto Caeiro (Fernando Pessoa)	EF2
130. Poesias Completas	Machado de Assis	EF2
131. Rei Lear	William Shakespeare	EF2
132. A Cartomante	Machado de Assis	EF2
133. Pauliceia Desvairada	Mário de Andrade	EF2
134. Elon Musk	Walter Isaacson	EM
135. Demônio Familiar	José de Alencar	EF2

136. A Metamorfose	Franz Kafka	EF2
137. Aprender a Viver	Luc Ferry	EM
138. A Divina Comédia	Dante Alighieri	EM
139. Apologia de Sócrates	Platão	EM
140. O Menino Maluquinho	Ziraldo	EF2
141. Vidas Secas	Graciliano Ramos	EF2
142. O Meu Pé de Laranja Lima	José Mauro de Vasconcelos	EF2
143. O Caçador de Esmeraldas	Olavo Bilac	EF2
144. A Vizinha Antipática que Sabia Matemática	Eliana Martins	EF2
145. Eu, Profundo e os Outros Eus	Fernando Pessoa	EF2
146. Alma Inquieta	Olavo Bilac	EF2
147. O Gênio do Crime	João Carlos Marinho	EF2
148. Til	José de Alencar	EF2
149. Guerra dos Mascates	José de Alencar	EF2
150. Rei Édipo	Sófocles	EM
151. Espumas Flutuantes	Castro Alves	EF2
152. Ficções do Interlúdio	Fernando Pessoa	EF2
153. À Margem da História	Euclides da Cunha	EF2
154. Hamlet	William Shakespeare	EM
155. Mensagem – Fernando Pessoa – EM	Fernando Pessoa	EM
156. Dona Ivone Lara	Mila Burns	EM
157. Anna Karênina	Leon Tolstói	EM
158. Poema de Ricardo Reis	Fernando Pessoa	EM

159. Viagens na Minha Terra	Almeida Garrett	EM
160. Poesias Completas	Mário de Andrade	EM
161. Macbeth	William Shakespeare	EM
162. A Cidade e as Serras	Eça de Queirós	EM
163. Auto da Barca do Inferno	Gil Vicente	EM
164. O Crime do Padre Amaro	Eça de Queirós	EM
165. Fique Comigo	Ayòbámi Adébáyò	EM
166. O Banquete	Platão	EM
167. Mediação Segura nas Plataformas	Departamento de Modalidades	EF2
168. Mediação Segura nas Plataformas	Departamento de Modalidades	EM

Fonte: elaboração própria a partir de dados fornecidos no site Sala do Futuro, acesso mediante login e senha. Acesso em: 06 out. 2025. Disponível em:

<https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

Após a apresentação da tabela referente ao acervo completo da plataforma Leia SP, observa-se a ausência de distinção entre obras literárias e paradidáticas, classificação imprescindível por constituir importante referência para docentes e discentes. Essa lacuna compromete a organização e a mediação pedagógica do acervo.

Paradoxalmente, embora a plataforma se configure como recurso digital educacional, as obras impressas do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) continuam a ser distribuídas às escolas; contudo, não há delimitação de momentos específicos para sua utilização. Esse cenário implica a alocação de recursos públicos em materiais subutilizados, uma vez que a leitura do livro físico não é contemplada nos indicadores de metas preestabelecidos pela SEDUC-SP.

Ademais, identificam-se obras repetidas no acervo completo da referida plataforma, as quais aparecem em diferentes modalidades, como Time Árvore, Trilha de Leitura e na Modalidade Geral original. Essa recorrência pode ser observada na

Tabela 4:

Tabela 4: Obras duplicadas no acervo

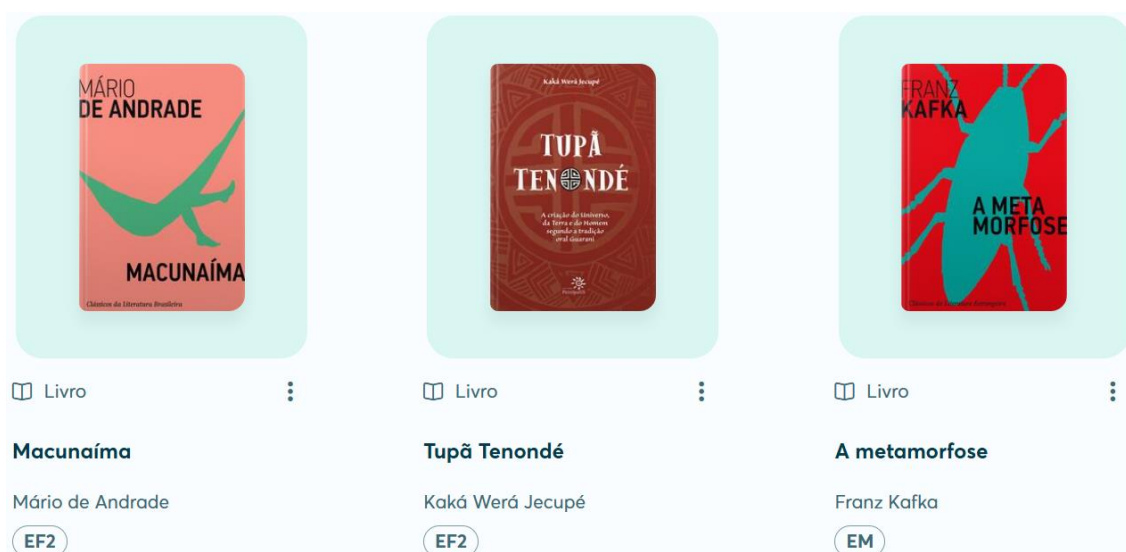
Obra	Ocorrências sob os números
O Triste Fim de Policarpo Quaresma	57, 96
A Revolução dos Bichos	40, 106
O Pequeno Príncipe Preto	10, 113
O Gênio do Crime	42, 147
O Meu Pé de Laranja Lima	24, 142
Vidas Secas	12, 141
O Menino Maluquinho	09, 140
A Vizinha Antipática que Sabia Matemática	82, 144
Pauliceia Desvairada	68, 133
A Cartomante	50, 132
Romeu e Julieta	71, 128
A Metamorfose	87, 136

Fonte: elaboração própria a partir de dados fornecidos no site Sala do Futuro, acesso mediante login e senha. Acesso em: 06 out. 2025. Disponível em:

<https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

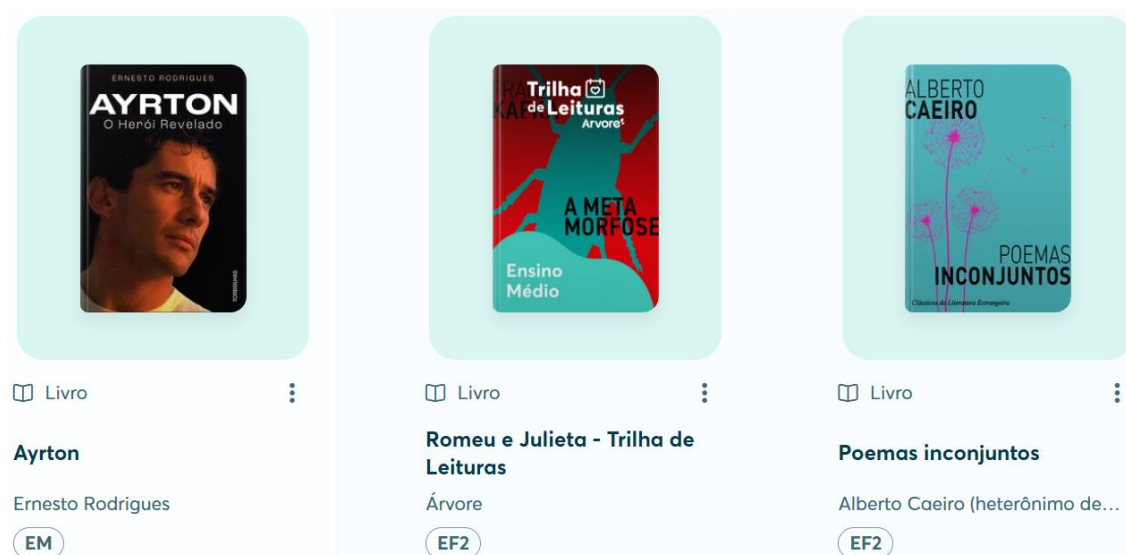
A obra *A Metamorfose* aparece uma vez com a descrição e imagem corretas (Figura 12), mas depois com a imagem da obra correta e com a descrição incorreta (Figura 13), ocorrendo fato idêntico ao livro *Romeu e Julieta* (Figuras 14 e 15).

Figura 12: Descrição e imagem corretas da obra *A Metamorfose*



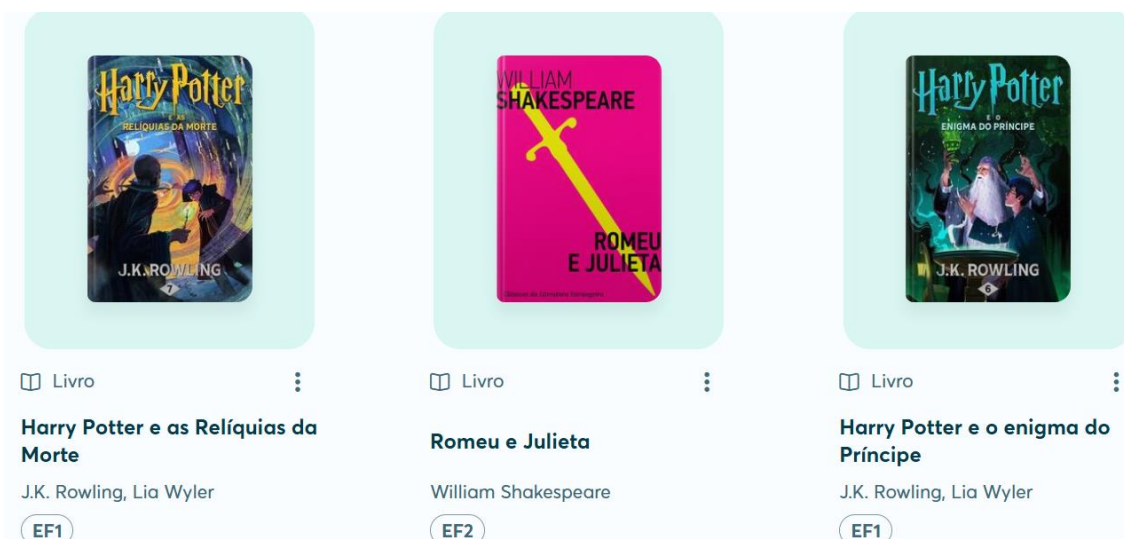
Fonte: SEDUC-SP no site Sala do Futuro, acesso mediante login e senha do docente. Acesso em: 06 out. 2025. Disponível em: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

Figura 13: Descrição da obra *A Metamorfose* com a imagem correta, mas com a descrição do livro *Romeu e Julieta*



Fonte: SEDUC-SP no site Sala do Futuro, acesso mediante login e senha do docente. Acesso em: 06 out. 2025. Disponível em: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

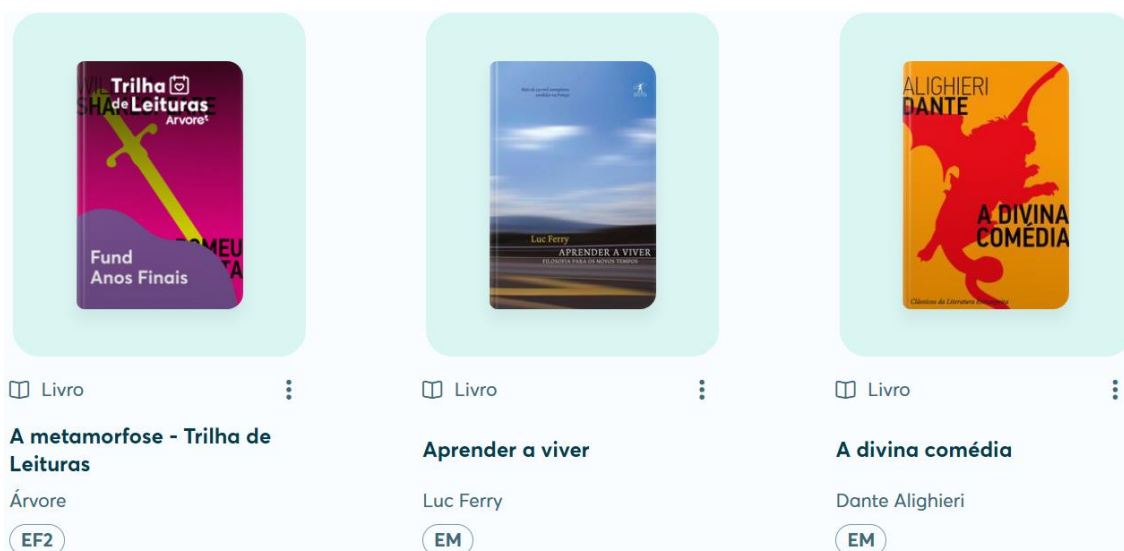
Figura 14: Descrição e imagem corretas da obra *Romeu e Julieta*



Fonte: SEDUC-SP no site Sala do Futuro, acesso mediante login e senha do docente. Acesso em: 06 out. 2025. Disponível em:

<https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

Figura 15: A obra *Romeu e Julieta* com a imagem correta, mas com a descrição do livro *A Metamorfose*



Fonte: SEDUC-SP no site Sala do Futuro, acesso mediante login e senha do docente. Acesso em: 06 out. 2025. Disponível em:

<https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

Apesar da grande quantidade de obras oferecidas, o acervo disponibilizado pela Plataforma Leia SP contempla apenas quatro livros da lista da Fuvest

(Fundação Universitária para o Vestibular) de 2026:

As Meninas, de Lygia Fagundes Telles (1973), consta na lista nº 61.

Balada de Amor ao Vento, de Paulina Chiziane (1990), conta na lista nº 60.

Canção Para Ninar Menino Grande, de Conceição Evaristo (2018), consta na lista nº 59.

A Visão das Plantas, de Djaimilia Pereira de Almeida (2019), conta na lista nº 52.

O acervo contempla apenas cinco livros da lista da Unicamp de 2026:

Prosas seguidas de Odes Mínimas, de José Paulo Paes (1992), consta na lista nº 78.

Olhos d'Água, de Conceição Evaristo (2016), consta na lista nº 08.

A Vida Não É Útil, de Ailton Krenak (2020), consta na lista nº 13.

Morangos Mofados, de Caio Fernando Abreu (1982), consta na lista nº 62.

Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll (1865), consta na lista nº 33.

A inclusão de todas as obras literárias exigidas pela Fuvest e Unicamp no acervo da Plataforma Leia SP reveste-se de elevada importância pedagógica e social.

Essa medida favorece a democratização do acesso aos textos literários canônicos e contemporâneos, frequentemente adotados em exames seletivos de grande porte, e contribui para a redução das desigualdades educacionais entre estudantes das redes pública e privada.

Ao disponibilizar gratuitamente as obras cobradas nos vestibulares dentro de um ambiente digital de leitura mediada, a plataforma potencializa o preparo dos estudantes para as avaliações externas, ao mesmo tempo em que estimula o hábito da leitura literária e o desenvolvimento de competências interpretativas e críticas.

Outrossim, a contemplação desses títulos no Leia SP reforça a integração entre o currículo da educação básica e as exigências do ensino superior, garantindo maior coerência entre as práticas escolares e as demandas acadêmicas futuras.

Assim, a presença das obras indicadas pela Fuvest e Unicamp na Plataforma Leia SP não apenas amplia o repertório cultural dos estudantes da rede estadual, mas também assegura condições mais equânimes de participação nos processos seletivos, fortalecendo o princípio de igualdade de oportunidades educacionais e a função social da escola pública na formação integral e emancipatória dos jovens.

Análise sobre a plataforma *Leia SP*

No que concerne às metas pedagógicas, desde março de 2025 o Documento Orientador do Programa *Leia SP* estabelece que cada estudante realize, no mínimo, trinta minutos semanais de leitura. Esse parâmetro é representado visualmente no “farol” do BI, que indica o cumprimento, ou não, da meta estipulada.

O recurso, ao mesmo tempo em que visa estimular a constância da leitura, assume caráter de controle e monitoramento da prática leitora, transformando um hábito cultural e subjetivo em uma métrica de desempenho.

Essa perspectiva evidencia a lógica de plataformização descrita por Ball (2002), na qual a educação é progressivamente organizada em torno de dados, indicadores e metas, o que tende a reduzir a complexidade dos processos formativos a resultados quantificáveis.

Entretanto, o modelo adotado pela Plataforma *Leia SP* apresenta limitações significativas do ponto de vista pedagógico e inclusivo. A leitura de livros físicos, por exemplo, não é contabilizada pelo sistema, o que implica que apenas as leituras realizadas dentro do ambiente digital são consideradas válidas para fins de registro e acompanhamento.

A referida característica desvaloriza práticas leitoras mediadas pelo livro impresso, historicamente associadas à construção de autonomia, concentração e fruição estética, e reforça uma visão tecnicista do ato de ler, vinculada ao controle estatístico e não à formação crítica do leitor.

De acordo com Antônio Candido (1995, p.249), a literatura desenvolve em nós um processo de “humanização”, por meio do “exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar os problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor”.

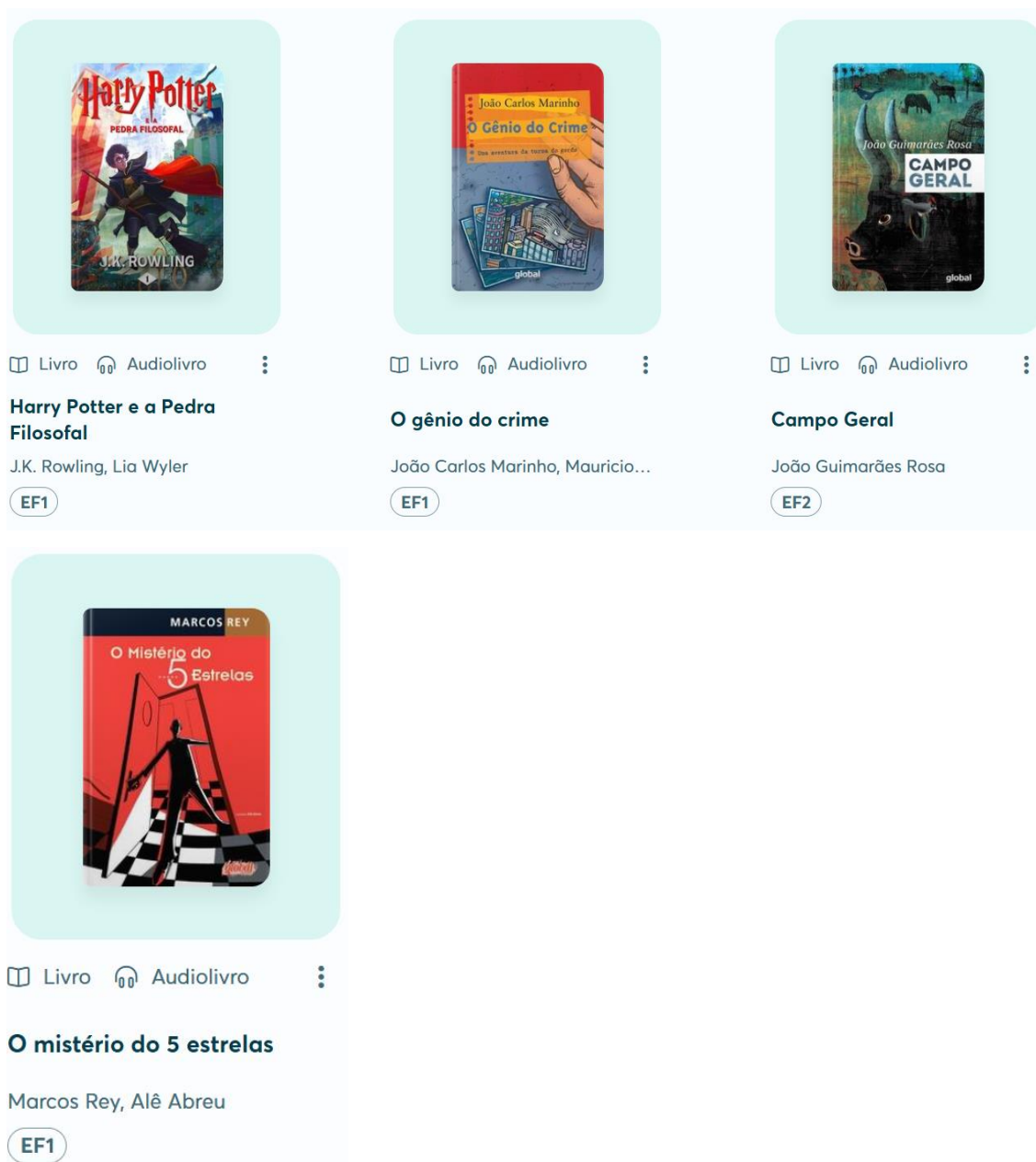
Essas dimensões constituem objetivos formativos centrais no processo educativo; contudo, sua efetivação demanda estratégias pedagógicas que compreendam a literatura não como conteúdo meramente obrigatório, mas como elemento essencial ao desenvolvimento das potencialidades humanas.

A exigência de leitura exclusivamente digital também desconsidera contextos de desigualdade estrutural, como a insuficiência de equipamentos e de acesso à internet em muitas escolas da rede pública, aspecto que, conforme apontam Selwyn (2011) e o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2023), constitui um dos

principais fatores de exclusão digital nas políticas educacionais baseadas em plataformas.

No tocante à acessibilidade, a plataforma ainda carece de avanços significativos. Atualmente, apenas quatro títulos dispõem de versão em audiolivro foi gravado em estúdio, há vozes diferentes para cada personagem e narrador. Os audiolivros podem ser observados na Figura 16:

Figura 16: Audiolivros



Fonte: SEDUC-SP no site Sala do Futuro, acesso mediante login e senha do docente. Acesso em: 06 out. 2025.

Disponível em: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

Outros livros oferecem recurso de audiodescrição com uma única voz artificial (robotizada) realizando a leitura. Todavia, não há suporte para Libras e ajustes de contraste ou configurações específicas para dislexia, o que inviabiliza a participação plena de estudantes com deficiência auditiva ou com necessidades específicas de aprendizagem.

A ausência desses recursos contradiz os princípios estabelecidos pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que asseguram o direito de acesso equitativo a todos os meios e materiais pedagógicos.

Além disso, o modo como o BI e o “farol” da plataforma operam, ao destacar o cumprimento das metas semanais, tende a gerar uma percepção de desempenho comparativo entre estudantes e escolas, favorecendo uma lógica meritocrática que pode acentuar desigualdades, sobretudo no que se refere aos estudantes em condição de vulnerabilidade, cujos processos de orientação e acompanhamento se restringem, majoritariamente, ao espaço escolar.

Estudantes que não dispõem de dispositivos com o funcionamento adequado ou conectividade adequada podem ter seu engajamento interpretado como desinteresse quando, na realidade, enfrentam barreiras estruturais para participar das atividades, além de às vezes não possuírem dispositivos em sua residência ou conectividade estável da internet para dar prosseguimento a atividade iniciada em sala de aula. Assim, o que se pretende como instrumento de incentivo pode, paradoxalmente, converter-se em mecanismo de exclusão simbólica e pedagógica.

Dessa forma, embora a Plataforma *Leia SP* represente um esforço institucional para fomentar a leitura e integrar práticas digitais ao currículo, sua operacionalização ainda revela tensões entre o ideal de inovação tecnológica e a efetivação do direito à educação inclusiva e equitativa.

As ausências de recursos de acessibilidade, a ênfase na leitura metrificada e a desconsideração das práticas leitoras não digitais evidenciam uma concepção restrita de leitura, centrada na performance e na quantificação.

Torna-se, portanto, urgente repensar a plataforma sob uma perspectiva pedagógica mais ampla, que reconheça a leitura como experiência cultural, cognitiva e social, e não apenas como dado estatístico a ser monitorado.

2.3.2 Plataforma *Redação Paulista*

A Plataforma *Redação Paulista*, desde sua implementação, apresentou limitações estruturais e pedagógicas que suscitaram amplos debates entre os docentes da rede estadual paulista, assim como a plataforma de leitura acima discutida. Em sua configuração inicial, o sistema mantinha fixo o número de caracteres exigido para as produções textuais, independentemente do gênero solicitado.

Essa rigidez ignorava as especificidades discursivas e composicionais de cada gênero, desconsiderando que, na prática da escrita, a extensão textual está intrinsecamente relacionada à intencionalidade comunicativa e às convenções do gênero proposto.

Assim, o estudante encontrava-se diante de uma situação paradoxal: deveria redigir, por exemplo, uma propaganda ou um bilhete com o mesmo número de caracteres que uma narrativa ou dissertação escolar. Essa padronização revelava uma visão tecnicista da escrita, alheia à complexidade da linguagem como prática social, conforme já alertava Bakhtin (1997) ao defender que o texto deve ser compreendido em sua função social e não apenas como forma.

Diante dessa limitação, os docentes precisaram adotar estratégias criativas para orientar os estudantes, uma vez que, em diversas situações, o texto estava adequado quanto ao conteúdo e à coerência, mas era recusado pelo sistema por não atingir o número mínimo de caracteres.

O referido mecanismo automatizado, ao privilegiar critérios quantitativos em detrimento dos qualitativos, distanciava-se do princípio pedagógico da avaliação formativa, que deve priorizar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de competências linguísticas (BRASIL, 2018).

Outro aspecto relevante refere-se ao processo de correção das redações. Inicialmente, a responsabilidade avaliativa recaía inteiramente sobre o professor. Posteriormente, foi incorporado um recurso de inteligência artificial (IA), com o objetivo de auxiliar na análise dos textos.

Contudo, nas fases iniciais, a ferramenta apresentou inconsistências, atribuindo notas elevadas a redações que fugiam completamente ao tema ou que apresentavam desvios gramaticais graves.

A Inteligência Artificial (IA) não identificava adequadamente erros de coesão,

concordância e inadequações temáticas, o que exigia do docente uma nova correção manual para garantir a fidedignidade da avaliação.

Essa situação evidencia a crítica de Selwyn (2011), segundo a qual a introdução de tecnologias digitais na educação, sem uma reflexão crítica sobre seus impactos pedagógicos, pode reforçar práticas burocráticas e desumanizadas de ensino, transformando o professor em mero executor de sistemas automatizados.

Além disso, a Plataforma *Redação Paulista* valida apenas os textos redigidos digitalmente em seu ambiente virtual, o que desconsidera as desigualdades de infraestrutura das escolas da rede pública. A carência de dispositivos tecnológicos (como tablets e computadores), somada à baixa qualidade de conexão à internet, compromete a efetiva participação dos estudantes nas atividades propostas.

As condições mencionadas não são consideradas pelo sistema, o que agrava as desigualdades educacionais e contraria o princípio da equidade, previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais e reafirmada pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Sob a perspectiva da educação inclusiva, a situação torna-se ainda mais preocupante. Em muitas escolas, há alunos do Ensino Fundamental II que ainda não se encontram alfabetizados, o que suscita questões éticas e pedagógicas sobre sua participação na plataforma.

Nesses casos, o docente frequentemente precisa redigir o texto em nome do aluno, uma vez que não há campo específico para indicar que o estudante não é alfabetizado ou que a produção não foi realizada por ele.

Essa ausência de reconhecimento das múltiplas realidades escolares explicita a distância entre a concepção técnica da plataforma e os princípios de inclusão e justiça social defendidos pela legislação educacional brasileira (BRASIL, 1988; BRASIL, 2015).

Ademais, observa-se a inexistência de recursos específicos para atender às necessidades de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência auditiva, visual, dislexia ou outras condições que demandam adaptações pedagógicas.

Essa carência de acessibilidade contraria o disposto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que assegura a todos o direito à educação inclusiva e de qualidade. Muitos desses estudantes não contam com intérprete, profissional de apoio ou ferramentas assistivas para a realização das

atividades, o que os coloca em situação de exclusão pedagógica e digital.

A Nota Técnica do Grupo de Estudos e Pesquisas em Plataformização da Educação (GEPUD/REPU, 2025) já aponta que a expansão das plataformas educacionais, sem o devido acompanhamento pedagógico e infraestrutura adequada, pode reforçar as desigualdades e comprometer o caráter democrático da escola pública.

Nesse sentido, é fundamental compreender que a adoção de tecnologias educacionais não deve ocorrer como mera substituição de práticas tradicionais por interfaces digitais, mas como uma reconfiguração crítica do processo de ensino-aprendizagem, em consonância com os princípios da equidade, acessibilidade e formação integral dos sujeitos.

Dessa forma, embora a Plataforma *Redação Paulista* e outras iniciativas digitais da Secretaria da Educação de São Paulo representem avanços no campo da integração entre tecnologia e educação, sua implementação ainda carece de uma abordagem mais sensível às realidades concretas das escolas públicas.

A ausência de recursos inclusivos, a dependência de infraestrutura precária e a falta de flexibilidade pedagógica revelam contradições entre o discurso da inovação tecnológica e a efetivação de uma educação pública democrática, humanizada e acessível a todos.

No ano de 2025, observa-se a implementação de algumas mudanças estruturais e funcionais na Plataforma *Redação Paulista*, refletindo um processo gradual de aperfeiçoamento técnico. Entre as modificações, destaca-se a flexibilização do número de caracteres exigido, que passou a variar conforme o gênero textual solicitado.

Essa alteração, ainda que tardia, representa um avanço em relação à versão inicial da plataforma, na medida em que reconhece as especificidades discursivas de cada gênero, aproximando-se das práticas reais de produção textual e das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que enfatiza a importância da adequação linguística e estrutural às condições de produção e circulação dos textos.

No campo da avaliação automatizada, a inteligência artificial (IA) incorporada ao sistema também passou por aprimoramentos. A ferramenta agora realiza uma análise mais abrangente, sendo capaz de identificar aspectos relacionados à fuga ao tema, ortografia, concordância, coesão e coerência textual. Observe-se a Figura 17:

Figura 17: Critérios de avaliação da redação na plataforma *Redação Paulista*

Critérios de avaliação

 ADEQUAÇÃO AO TEMA 6EFP1	0 
Sugestão do professor	
 ADEQUAÇÃO AO GÊNERO 6EFP1	0 
Sugestão do professor	
 COERÊNCIA 6EFP1	0 
Sugestão do professor	
 COESÃO 6EFP1	0 
Sugestão do professor	
 CONVENÇÕES DA ESCRITA 6EFP1	0 
Sugestão do professor	

Sugestão do professor

Fonte: SEDUC-SP no site Sala do Futuro, acesso mediante login e senha do docente. Acesso em: 06 out. 2025.

Disponível em: <https://saladofuturo.educacao.sp.gov.br/escolha-de-perfil>

Essa atualização tornou o processo de correção mais rigoroso, reduzindo a atribuição de notas indevidamente elevadas, como ocorria nas fases iniciais do sistema. Contudo, a avaliação final continua sob responsabilidade do docente, a quem cabe validar e ajustar a nota atribuída pela IA, levando em consideração o desenvolvimento individual de cada estudante, suas especificidades cognitivas e linguísticas, bem como o contexto sociocultural da unidade escolar em que está

inserido.

A referida prática reforça a centralidade do professor como mediador do processo avaliativo, conforme defende Luckesi (2011), que compreende a avaliação como um ato ético e pedagógico, e não meramente técnico. Apesar dessas melhorias no campo técnico-operacional, a plataforma ainda não apresentou avanços significativos no que diz respeito à inclusão educacional.

Não houve, até o momento, a incorporação de recursos que atendam de forma efetiva às necessidades de estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou dificuldades de aprendizagem, o que perpetua a exclusão digital e pedagógica já referida anteriormente.

Essa lacuna reforça a necessidade de que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo promova ajustes estruturais que garantam o acesso equitativo de todos os estudantes, em consonância com os princípios estabelecidos pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e pela Constituição Federal de 1988, que assegura o direito à educação inclusiva e de qualidade.

Em termos de estrutura de navegação, a plataforma apresenta um fluxo direcionado e organizado para a realização da atividade. O estudante, ao acessar a proposta de redação, é primeiramente conduzido à leitura de um texto de apoio, seguido pelo enunciado da tarefa.

Em seguida, são disponibilizados os critérios de avaliação e a aba “Relembre o gênero”, que se subdivide em duas seções: “Foco no gênero” e “Foco no modelo”. A primeira descreve as características estruturais e linguísticas do gênero textual solicitado, enquanto a segunda oferece um exemplo de texto-modelo, servindo de referência para a produção do aluno.

Há também campos específicos para o preenchimento do título e para a redação propriamente dita, além da indicação do número mínimo e máximo de caracteres exigidos, ajustados de acordo com o gênero. Observe a imagem a seguir (Figura 18):

Figura 18: Orientações para realizar a redação

Crônica Jornalística "Uma recordação fantástica" 6EFP2

Proposta de produção de crônica jornalística sobre "Uma recordação fantástica". Gênero estudado em: 6º ano, aulas 15 e 16 de Língua portuguesa do 1º bimestre.

Redação 01 de 01



Nota: 0

10 PONTOS

COLETÂNEA**Texto único**

Era bela, elástica, com uma pele suave da cor do pão e olhos de amêndoas verdes, e tinha o cabelo liso e negro e longo até as costas, e uma aura de antiguidade que tanto podia ser da Indonésia como dos Andes. Estava vestida com um gosto sutil: jaqueta de lince, blusa de seda natural com flores muito tênues, calças de linho cru, e uns sapatos rasos da cor das buganvílias. "Esta é a mulher mais bela que vi na vida", pensei, quando a vi passar com seus sigilosos passos de leoa, enquanto eu fazia fila para abordar o avião para Nova York no aeroporto Charles de Gaulle de Paris. Foi uma aparição sobrenatural que existiu um só instante e desapareceu na multidão do saguão.

[...]

O vôo para Nova York, previsto para as onze da manhã, saiu às oito da noite. Quando finalmente consegui embarcar, os passageiros da primeira classe já estavam em seus lugares, e uma aeromoça me conduziu ao meu. Perdi a respiração. Na poltrona vizinha, junto da janela, a bela estava tomando posse de seu espaço com o domínio dos viajantes experientes. "Se alguma vez eu escrever isto, ninguém vai acreditar", pensei.

[...].

Márquez, Gabriel García. *O avião da Bela Adormecida. Doze contos peregrinos*. Leya, 2006.

ENUNCIADO

Imagine que você é um(a) escritor(a) convidado(a) a publicar uma crônica em um jornal digital, destinado ao público jovem, que reúne histórias do cotidiano. Na última semana, você leu o trecho do conto "O avião da Bela Adormecida", de Gabriel García Marquez, reproduzido acima, em uma rede social.

A leitura fez com que se lembrasse de um episódio que se passou com você em uma viagem de ônibus e que, rememorado, pareceu ter algo de diferente: como se essa memória tivesse um toque de fantasia, de algo que não pode ser totalmente explicado pela lógica do mundo real.

Agora, você decidiu transformar essa "**recordação fantástica**" no **tema** da sua **crônica jornalística**. Para escrever sua crônica, adequada à modalidade escrita formal da Língua portuguesa, siga os passos abaixo:

- Escreva em primeira pessoa o episódio vivido por você;
- Narre ao leitor o que aconteceu;
- Introduza na narrativa uma personagem com a qual você interaja;

d) Conclua o texto explicando o que a recordação desse episódio significa para você.

Lembre-se, ainda, de que:

e) A ideia de recordação, de lembrança, deve ficar clara ao leitor;

f) O episódio deve se passar em um ônibus;

g) A personagem que interage com você deve ter ao menos uma característica que lhe pareça fantástica (algo que foge da lógica do mundo real).

Gênero Textual:

Critérios de Avaliação:



Relembre o Gênero



Correção

Nenhum erro encontrado

Título

Redação

0 caractere

Nº mínimo de caracteres: 974

Nº máximo de caracteres: 3080

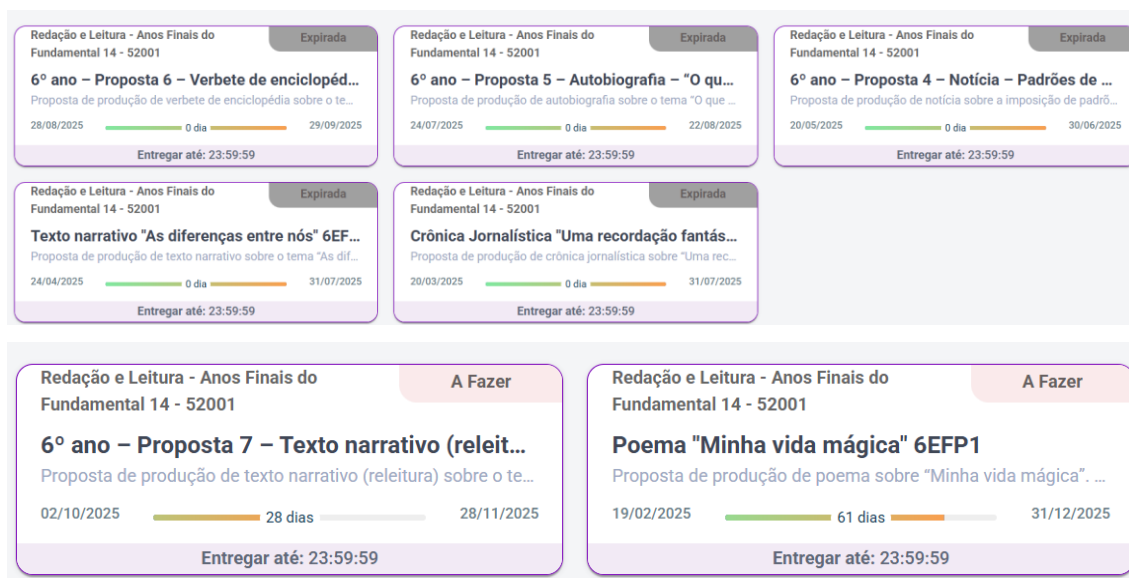
Fonte: SEDUC-SP no site Sala do Futuro, acesso mediante login e senha do docente. Acesso em: 06 out. 2025. Disponível em: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

Essas alterações demonstram um esforço institucional em tornar o ambiente digital mais orientador e pedagógico, facilitando o processo de escrita e proporcionando maior clareza nas instruções.

Contudo, ainda persiste uma lacuna entre o avanço técnico e a sensibilidade pedagógica necessária para contemplar as diferenças individuais, as condições de acesso e as particularidades das trajetórias escolares.

A Plataforma *Redação Paulista*, embora em evolução, continua desafiada a equilibrar eficiência tecnológica com equidade educativa, um desafio este que perpassa todas as iniciativas de plataformização do ensino público. Na Figura 19, apresentam-se sete dos oito temas de redação disponíveis para a turma do 6º ano no ano de 2025.

Figura 19: Temas de redação para turmas do 6º ano em 2025



Fonte: SEDUC-SP no site Sala do Futuro, acesso mediante login e senha do docente. Acesso em: 06 out. 2025. Disponível em: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

Em síntese, a Plataforma Redação Paulista evidencia desafios estruturais e pedagógicos que revelam tensões entre a lógica tecnológica de padronização e as demandas próprias do ensino de produção textual enquanto prática social e formativa.

A incorporação da Inteligência Artificial no processo avaliativo, embora represente um avanço em termos de inovação tecnológica, ainda carece de aprimoramentos que garantam maior precisão e confiabilidade, mantendo o professor como agente central na mediação e validação das avaliações.

Nesse contexto, torna-se pertinente ampliar a reflexão acerca dos impactos pedagógicos decorrentes da adoção dessas ferramentas digitais, sobretudo no que concerne à efetividade do ensino e à aprendizagem dos estudantes.

Diante disso, a próxima seção buscará analisar a correlação entre o uso das plataformas educacionais e o desempenho dos estudantes no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), com o intuito de compreender em que medida tais recursos tecnológicos contribuem, ou não, para a melhoria dos resultados educacionais.

2.4 Correlação entre o uso das plataformas e o resultado obtido no Saresp³

Com o propósito de estabelecer uma correlação entre o uso das plataformas digitais e os resultados obtidos pelas escolas no Saresp, um estudo da REPUD (2025) combinou os dados de utilização das plataformas com as metas previamente definidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP).

O gráfico apresentado na Figura 18 ilustra o denominado **Índice de Uso das Plataformas**, evidenciando a relação entre o cumprimento das metas estipuladas e o desempenho das escolas de Ensino Médio no Saresp 2024, distinguindo aquelas que apresentaram resultados superiores, inferiores ou equivalentes aos obtidos em 2023.

A análise dos dados permite observar, em primeiro lugar, que a maior parte das escolas registrou um índice de uso das plataformas inferior a zero, o que significa que não atingiram as metas estabelecidas pela SEDUC-SP.

Em segundo lugar, constata-se que, independentemente do nível de utilização das plataformas, seja ele mais elevado ou reduzido, a proporção de escolas que apresentaram avanços, retrocessos ou estabilidade em seus resultados no Saresp 2024 manteve-se praticamente inalterada em comparação ao ano anterior (Figura 20).

³ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é uma avaliação externa em larga escala destinada a mensurar o desempenho dos estudantes da rede pública estadual paulista.

Figura 20: Uso das plataformas e evolução das escolas com Ensino Médio no Saresp

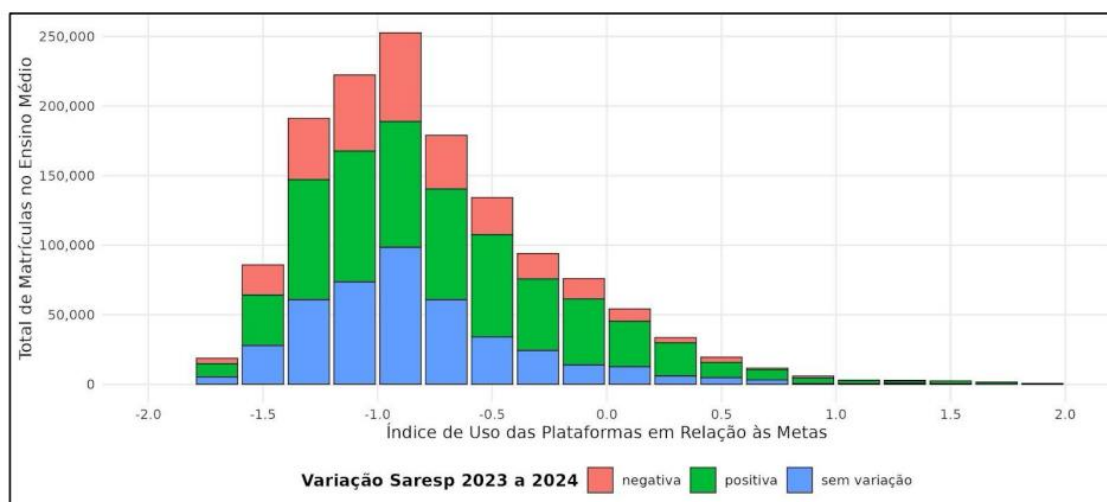


Figura 13. Uso de plataformas e evolução das escolas estaduais com Ensino Médio no Saresp entre 2023 e 2024, por número de matrículas

Fonte: elaboração própria, a partir de dados fornecidos pela Seduc-SP via Lei de Acesso à Informação e de dados retirados da Resolução Seduc n. 66/2025 (Anexo IV).

Fonte: Elaborado pela GEPUD. Disponível em: www.gepud.com.br/manifestacoes.html

De modo geral, pode-se afirmar que não há evidências que comprovem uma relação direta entre o uso das plataformas digitais e a melhoria ou a redução das notas obtidas no Saresp.

Observa-se, ainda, um aspecto relevante: as escolas com maior número de matrículas, média aproximada de 601 estudantes por unidade, tendem a enfrentar maiores dificuldades em atender às exigências de uso das plataformas estabelecidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), quando comparadas às escolas de menor porte, cuja média é de 255 estudantes por unidade escolar.

Essa constatação decorre da análise comparativa entre os extremos do gráfico, que evidencia uma correlação inversa entre o tamanho da escola e a capacidade de cumprimento das metas de uso das plataformas.

Resultados semelhantes também foram verificados nas instituições que atendem aos Anos Finais do Ensino Fundamental, indicando que o desafio de utilização efetiva das plataformas perpassa diferentes etapas da educação básica.

Estudantes acessam de forma não autorizada plataformas da SEDUC-SP para cumprir tarefas em segundos

De acordo com PALHARES (2025), foi reportado que estudantes da rede estadual de São Paulo têm recorrido a artifícios tecnológicos para automatizar a realização de tarefas nas plataformas oficiais, comprovando uma profunda dissonância entre a política de expansão do ambiente digital e as práticas reais de aprendizagem.

Segundo autora, em um grupo de mais de 200 mil usuários denominado “Discord”, os usuários estão compartilhando *scripts*, trechos de código de programação, capazes de registrar de forma automática e instantânea a completa execução de atividades escolares das plataformas da SEDUC-SP, inclusive com respostas corretas, mediante simples seleção prévia pelo estudante.

Há ainda relatos de que tais serviços são ofertados mediante pagamento, variando entre R\$ 2,50 e R\$ 10 por tarefa, o que revela uma mercantilização paralela da produção escolar.

O uso desses mecanismos abrange diversas plataformas da rede estadual, como Tarefa SP (não há tarefa apenas para o componente de Educação Física), Khan Academy e Matific (atividades de matemática), SPeak (de inglês), Leia SP e Redação Paulista, até avaliações digitais como a Prova Paulista.

Esse fato expõe que a exigência de cumprimento da tarefa online perdeu a conexão com o engajamento real ou a aprendizagem efetiva do estudante.

A própria Secretaria da Educação do Estado de São Paulo reconhece que “como em qualquer processo de inovação em larga escala, surgem desafios”, o que, nesse caso, traduz-se pela incapacidade do sistema em garantir que o uso da plataforma reflita aprendizagem substancial (PALHARES, 2025).

Como observa o professor Fernando Cássio, da Universidade de São Paulo, tais práticas de burla indicam que o dispositivo tecnológico deixou de ser uma ferramenta de mediação educacional para se transformar em alvo de evasão dos processos escolares formais: “o estudante ridiculariza as exigências da escola, porque ele sente que o sistema de ensino não respeita o seu processo de aprendizagem” (PALHARES, 2025).

Em última análise, o episódio evidencia que o simples incremento de plataformas digitais, sem articulação crítica com os contextos educacionais, pode não apenas falhar em promover a aprendizagem, mas ainda fomentar práticas de

fraude e descompromisso.

Ponderações sobre as plataformas

A análise dos diferentes aspectos das plataformas digitais implementadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo evidencia as contradições entre o discurso da inovação tecnológica e a efetivação dos princípios de uma educação pública democrática, inclusiva e equitativa.

As plataformas Leia SP e Redação Paulista, embora concebidas como instrumentos de incentivo à leitura e de aprimoramento das práticas de escrita, revelam uma lógica tecnocrática que tende a reduzir a complexidade dos processos educativos a métricas de desempenho e índices de produtividade.

A referida lógica reflete o fenômeno da plataformização da educação, conforme discute Ball (2002), no qual o controle, o monitoramento e a quantificação dos resultados se sobrepõem à dimensão formativa, humana e crítica da aprendizagem.

No caso do Programa Leia SP, observa-se que a leitura foi transformada em um dado mensurável, com metas semanais rigidamente estabelecidas e monitoradas por indicadores visuais, como o “farol” do BI.

Embora o objetivo declarado seja estimular o hábito leitor, a prática evidencia uma conversão de um ato cultural e subjetivo em uma métrica de desempenho, desconsiderando a diversidade de formas e suportes de leitura, especialmente as práticas mediadas pelo livro impresso, historicamente associadas à autonomia e à formação estética do sujeito.

Essa restrição tecnológica ignora, ainda, as desigualdades estruturais de acesso à internet e a ausência de recursos de acessibilidade, ferindo princípios legais fundamentais, como os previstos na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

De modo semelhante, a Plataforma Redação Paulista evidencia tensões entre a eficiência técnica e a sensibilidade pedagógica. O modelo inicial, marcado por rigidez na contagem de caracteres e limitações de gênero textual, refletia uma visão instrumental da escrita, afastada de sua função social e comunicativa, conforme adverte Bakhtin (1997).

A introdução da inteligência artificial, embora representasse um avanço tecnológico, apresentou inconsistências que reforçaram práticas avaliativas

desumanizadas, nas quais o papel docente foi reduzido à verificação de erros por um sistema automatizado.

Apesar das melhorias implementadas em 2025, como a flexibilização textual, persistem lacunas relativas à acessibilidade, à inclusão e à equidade. A ausência de suporte adequado para estudantes com deficiências, transtornos do neurodesenvolvimento ou dificuldades de aprendizagem revela o distanciamento entre a retórica da inovação e as condições reais de funcionamento das escolas públicas.

A tentativa de correlacionar o uso das plataformas com os resultados do Saresp (REPU, 2025) confirma a fragilidade dessa política tecnológica. Os dados demonstram que o nível de utilização das plataformas não se traduziu em melhoria de desempenho, o que indica que a aprendizagem não decorre necessariamente da adesão quantitativa às atividades digitais, mas de processos pedagógicos qualitativamente consistentes.

A ênfase em indicadores de cumprimento e engajamento, desarticulada de uma reflexão crítica sobre as práticas escolares, tende a perpetuar desigualdades, mascarando problemas estruturais de infraestrutura e formação docente. O episódio reportado por Palhares (2025), sobre o uso de *scripts* e mecanismos automatizados por estudantes para simular o cumprimento de tarefas nas plataformas, representa a culminância desse modelo tecnocrático.

A prática de “hackeamento” das plataformas, ao mesmo tempo em que desafia a autoridade institucional, revela um sintoma de deslegitimação do processo educativo mediado por sistemas digitais que priorizam a aparência do desempenho em detrimento da experiência de aprendizagem.

O fenômeno expressa, como observa o professor Fernando Cássio, a reação dos próprios estudantes diante de um sistema que não reconhece suas subjetividades nem respeita seus ritmos e formas de aprender.

Dessa forma, constata-se que a mera incorporação de tecnologias digitais ao cotidiano escolar não garante inovação pedagógica nem promove inclusão. Pelo contrário, quando implementadas sem o devido investimento em infraestrutura, formação continuada e reflexão crítica sobre seus impactos, as plataformas podem reforçar desigualdades históricas e esvaziar o sentido formativo da educação.

Em síntese, as políticas de plataformização da educação paulista demandam um redirecionamento conceitual e pedagógico. É imprescindível que as tecnologias

sejam compreendidas não como fins em si, mas como meios de ampliação das experiências educativas, da autonomia intelectual e da participação democrática dos sujeitos. Uma abordagem que articule tecnologia, pedagogia e justiça social poderá garantir que o avanço digital na educação pública se converta, de fato, em instrumento de emancipação e não de exclusão.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e documental, fundamentada na análise crítica dos materiais didáticos digitais disponibilizados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) a partir de 2023.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 50), a pesquisa qualitativa preocupa-se em compreender o significado que as pessoas atribuem às suas experiências, enfatizando a interpretação dos contextos educacionais e das práticas institucionais.

O corpus da investigação constituiu-se de aulas digitais (slides) destinadas ao Ensino Fundamental II, no componente curricular de Língua Portuguesa, bem como das plataformas digitais de Leitura e Redação associadas ao mesmo ciclo. A seleção dos materiais obedeceu a critérios de relevância pedagógica, impacto no cotidiano escolar e representatividade dos conteúdos veiculados.

É importante apresentar um panorama geral do 1º bimestre, de como os slides foram trabalhados em 2024 e como estão sendo desenvolvidos em 2025. Não há disponibilidade do Material Digital de Língua Portuguesa do 6º ano referente ao 1º semestre de 2023 e não há justificativa no repositório da SEDUC sobre a retirada do material. De acordo com Cafardo (2023), desde abril de 2023, a gestão do governo estadual indicou aos docentes que utilizassem os materiais digitais que já estavam disponíveis nessa época.

Contudo, ocorreram denúncias na mídia sobre falhas e incorreções ao explicar conceitos em diversas disciplinas nos slides utilizados no 1º semestre, havendo suspensão temporária dos materiais até a devida revisão (Ferraz, 2023); esse fato pode ter ocasionado a retirada do material (referente ao 1º semestre desse ano) do repositório.

Em relação ao Material Digital do 6º ano, do 1º bimestre de 2024, do componente de Língua Portuguesa, o conteúdo apresenta correspondência com indicação de aulas do livro físico *Aprender Sempre*, disponibilizado ao estudante. O livro da coleção *Currículo em Ação* também era distribuído ao aluno, embora raramente utilizado em aula devido à cobrança sistemática do uso dos slides durante a aula.

No ano de 2024, o docente de Língua Portuguesa tinha 6 aulas semanais

para realizar o trabalho pedagógico com todos os slides de cada bimestre, disponibilizar e corrigir a redação na plataforma *Redação Paulista* e realizar a leitura de obra na plataforma *Leia SP* com os estudantes.

Seguem abaixo as Tabelas 5, 6, 7 e 8 com o conteúdo dos Materiais Digitais (slides) do componente de Língua Portuguesa do 6º ano, referente ao ano de 2024:

TABELA 5 - Materiais Digitais (slides) do 6º ano: 1º bimestre de 2024 do componente de Língua Portuguesa

CONTEÚDO
Aula 1 - Jornal é para ler ou ouvir?
Aula 2 - Desmentindo notícias falsas – Parte 1
Aula 3 - Desmentindo notícias falsas – Parte 2
Aula 4 - Jornalismo crítico
Aula 5 - Opinião do leitor
Aula 6 – Entrevista
Aula 7 - Games na pandemia
Aula 8 – Manchete
Aula 9 - Que título você daria?
Aula 10 - A língua é nossa Pátria
Aula 11 - África e Brasil
Aula 12 - Falamos todos iguais?
Aula 13 - Tipo assim
Aula 14 - Contexto - Parte 1
Aula 15 - Contexto - Parte 2
Aula 16 - Mensagem encaminhada
Aula 17 - Carta Formal - Parte I
Aula 18 - Carta formal - Parte II
Aula 19 - Pensamos por imagens
Aula 20 - Sobre o quê as pessoas falam na internet?
Aula 21 - Vacine seu amigo
Aula 22 - Compre já! - Parte 1
Aula 23 - Compre já! - Parte 2
Aula 24 - Há vida sem internet?
Aula 25 - Pow, Bang, Boom! – Parte 1
Aula 26 - Pow, Bang, Boom! – Parte 2
Aula 27 - Modos verbais - Parte 1
Aula 28 - Modos verbais - Parte 2

Aula 29 - Certeza ou dúvida?
Aula 30 - O Vento e o Sol
Aula 31 - Um poema para cada estação do ano
Aula 32 - O que você vê?
Aula 33 - A história do céu - Parte I
Aula 34 - A história do céu - Parte II
Aula 35 - Como o mundo surgiu? - Parte 1
Aula 36 - Como surgiu o mundo? - Parte 2
Aula 37 - A seca - Parte 1
Aula 38 - A seca - Parte 2
Aula 39 - O casamento do bode e a raposa - Parte 1
Aula 40 - O casamento do bode e a raposa - Parte 2
Aula 41 - Folclore brasileiro
Aula 42 - Folclore brasileiro - Parte 2

Fonte: elaboração própria a partir de dados fornecidos pela SEDUC-SP no site Centro de Mídias SP (CMSP): <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

TABELA 6 - Materiais Digitais (slides) do 6º ano: 2º bimestre de 2024 do componente de Língua Portuguesa

CONTEÚDO
Aula 1 - Construindo conceito: a entrevista Parte 1
Aula 2 - Construindo conceito: a entrevista Parte2
Aula 3 - Conhecendo mais de perto o gênero textual entrevista Parte 1
Aula 4 - Conhecendo mais de perto o gênero textual entrevista Parte 2
Aula 5 - Entrevistando: o conhecimento na prática Parte 1
Aula 6 - Entrevistando: o conhecimento na prática Parte 2
Aula 7 - Caminhando pela entrevista:
Aula 8 - Discurso e atualidade no diálogo: o debate
Aula 9 - Conhecendo a estrutura do gênero oral debate
Aula 10 - Luz, câmera, ação: gravando Parte 1
Aula 11 - Luz, câmera, ação: gravando
Aula 12 - Debatendo e avaliando
Aula 13 - Ler cartas e diferenciar as de solicitação e de reclamação Parte1
Aula 14 - Ler cartas e diferenciar as de solicitação e de reclamação Parte2
Aula 15 - Ler cartas e diferenciar as de solicitação e de reclamação Parte3
Aula 16 - Ler cartas e diferenciar as de solicitação e de reclamação Parte4
Aula 17 - Analisando as cartas - Parte 1
Aula 18 - Analisando as cartas Parte 2
Aula 19 - A argumentação nas cartas de reclamação

Aula 20 - Revisar e reescrever cartas de reclamação – parte 1
Aula 21 - Revisar e reescrever cartas de reclamação – parte 2
Aula 22 - Editando e socializando cartas de reclamação
Aula 23 - Artigo de divulgação científica... que texto é esse? - Parte 1
Aula 24 - Artigo de divulgação científica... que texto é esse? - Parte 2
Aula 25 - Artigo de divulgação científica... que texto é esse? - Parte 3
Aula 26 - Tomando nota...
Aula 27 - Ler para aprender a estudar! - Parte 1
Aula 28 - Ler para aprender a estudar! - Parte 2
Aula 29 - As palavras escolhidas pelo autor
Aula 30 - Leptospirose e precipitação, o que tem uma coisa a ver com a outra? - Parte 1
Aula 31 - Leptospirose e precipitação, o que tem uma coisa a ver com a outra? - Parte 2
Aula 32 - Leptospirose e precipitação, o que tem uma coisa a ver com a outra? - Parte 3
Aula 33 - Artigo de divulgação científica, continuando a leitura... - Parte 1
Aula 34 - Artigo de divulgação científica, continuando a leitura... - Parte 2
Aula 35 - Artigo de divulgação científica, continuando a leitura... - Parte 3
Aula 36 - Resumir para estudar! - Parte 1
Aula 37 - Resumir para estudar! - Parte 2
Aula 38 - Revisar para estudar!
Aula 39 - Planejando a produção do pôster - Parte 1

Fonte: elaboração própria a partir de dados fornecidos pela SEDUC-SP no site Centro de Mídias SP (CMSP): <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

TABELA 7 - Materiais Digitais (slides) do 6º ano: 3º bimestre de 2024 do componente de Língua Portuguesa

CONTEÚDO
Aula 1 - Conhecendo o texto: relato pessoal (v2)
Aula 2 - Conhecendo o texto: poema (v2)
Aula 3 - Entre textos (v2)
Aula 4 - Figuras de linguagem... O que são? (v2)
Aula 5 - Quem recita poemas, seus males espanta! - Parte 1 (v2)
Aula 6 - Quem recita poemas, seus males espanta! - Parte 2 (v2)
Aula 7 - Para além da imagem - Parte 1 (v2)
Aula 8 - Para além da imagem - Parte 2
Aula 9 - Imagem em movimento - Parte 1
Aula 10 - Imagem em movimento - Parte 2 (v2)
Aula 11 - Da imagem ao texto (v2)
Aula 12 - Iniciando os trabalhos - Parte 1 (v2)
Aula 13 - O efeito de sentido dos adjetivos em conto de fadas (v3)

Aula 14 - Iniciando os trabalhos - Parte 2
Aula 15 - Sequência de Atividades 2 Aula 2 - Da realidade à encenação
Aula 16 - Ampliando os conhecimentos - Gênero textual: Peça de teatro - Parte 1 (v2)
Aula 17 - Ampliando os conhecimentos - Gênero textual: Peça de teatro - Parte 2
Aula 18 - Uso dos verbos em textos teatrais
Aula 19 - Outros caminhos - Parte 1
Aula 20 - Outros caminhos - Parte 2
Aula 21 - Do planejamento à produção do texto teatral - Parte 1 (v2)
Aula 22 - Do planejamento à produção do texto teatral - Parte 2
Aula 23 - A reescrita colaborativa (v2)
Aula 24 - O que o texto nos diz? - Parte 1 (v2)
Aula 25 - Aulas 1 e 2 – O que o texto nos diz? – Parte 2
Aula 26 - Conhecendo o gênero textual: artigo de opinião - Parte 1
Aula 27 - Conhecendo o gênero textual: artigo de opinião - Parte 2
Aula 28 - Hora da pesquisa - Parte 1 (v2)
Aula 29 - Hora da pesquisa - Parte 2
Aula 30 - Produção de verbete
Aula 31 - Planejamento e produção do gênero textual resumo- Parte 1
Aula 32 - Planejamento e produção do gênero textual resumo – Parte 2 (Aula de Produção Textual)
Aula 33 - Planejamento e produção do gênero textual resumo - Parte 3
Aula 34 - Leitura e fruição com as histórias contadas - gênero textual conto de fadas - Parte 1
Aula 35 - Leitura e fruição com as histórias contadas - gênero textual conto de fadas - P2 (v2)
Aula 36 - Lendo e compreendendo o gênero textual apólogo - Parte 1 (v2)
Aula 37 - Lendo e compreendendo o gênero textual apólogo - Parte 2
Aula 38 - Elementos lexicais e coesivos presentes no texto - Parte 1 (v2)
Aula 39 - Elementos lexicais e coesivos presentes no texto - Parte 2 (v2)
Aula 40 - Sino... O quê? (v2)
Aula 41 - Uma proposta de releitura textual - Parte 1
Aula 42 - Uma proposta de releitura textual - Parte 2

Fonte: elaboração própria a partir de dados fornecidos pela SEDUC-SP no site Centro de Mídias SP (CMSP): <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

TABELA 8 - Materiais Digitais (slides) do 6º ano: 4º bimestre de 2024 do componente de Língua Portuguesa

CONTEÚDO
Aula 1 - A narrativa na história (Sequência de Atividades 5, Aula 1) (v2)
Aula 2 - Diferentes tipos de narrador (v2)
Aula 3 - Quem conta essa história? - Parte 1 (v2)

Aula 4 - Quem conta essa história? - Parte 2 (v2)
Aula 5 - Concordância em textos narrativos – Parte 1 (v2)
Aula 6 - Concordância em textos narrativos - Parte 2 (Sequência de Atividades 5 Aula 4)
Aula 7 - Pontuar para quê?
Aula 8 - Pontuar para quê? - Parte 2 (Sequência de Atividades 5, Aula 5)
Aula 9 - Planejando a escrita
Aula 10 - Vamos escrever
Aula 11 - Revisar o quê? - Aula de Produção Textual na Plataforma Redação Paulista (S5A8) (v2)
Aula 12 - Criando histórias
Aula 13 - Contar e ouvir histórias (v2)
Aula 14 - Roda de conversa (v2)
Aula 15 - Entrevista - Parte 1 (Sequência de Atividades 6, Aula 3)
Aula 16 - Entrevista - Parte 2 (v2)
Aula 17 - E o tema continua... - Parte 1 (Sequência de Atividades 7, Aula 1) (v2)
Aula 18 - E o tema continua... - Parte 2 (v2)
Aula 19 - Uso de pronomes em reportagens - Parte 1 (Sequência de Atividades 7, Aula 5) (v2)
Aula 20 - Uso de pronomes em reportagens - Parte 2
Aula 21 - Ligando os pontos - Parte 1
Aula 22 - Ligando os pontos - Parte 2 (Sequência de Atividades 7, Aula 2)
Aula 23 - Estabelecendo relações (Sequência de Atividades 7, Aula 3) (v2)
Aula 24 - Articulando ideias (Sequência de Atividades 7, Aula 4) (v2)
Aula 25 - Histórias em tiras - Parte 1
Aula 26 - Histórias em tiras - Parte 2 (v2)
Aula 27 - Coesão textual - Parte 1 (v2)
Aula 28 - Coesão textual - Parte 2 (Sequência de Atividades 7, Aula 6)
Aula 29 - Hora da produção - Parte 1 (Aula de Produção Textual na Plataforma Redação Paulista)
Aula 30 - Hora da produção - Parte 2 (Aula de Produção Textual na Plataforma Redação Paulista)
Aula 31 - Hora da produção - Parte 3
Aula 32 - Refinando a escrita (v2)
Aula 33 - Revisão 1 - Tirinhas
Aula 34 - Revisão 2 - Textos jornalísticos
Aula 35 - Revisão 3 - Diferenças entre sinônimos
Aula 36 - Revisão 4 - Flexão de substantivos e adjetivos
Aula 37 - Revisão 5 - Modos verbais
Aula 38 - Revisão 6 - Concordância nominal e verbal (v2)
Aula 39 - Revisão 7 - Tempos verbais (v2)

Aula 40 - Revisão 8 - Pontuação
Aula 41 - Revisão 9 - Ortografia (v2)
Aula 42 - Revisão 10 - Ortografia

Fonte: elaboração própria a partir de dados fornecidos pela SEDUC-SP no site Centro de Mídias SP (CMSP): <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

No ano letivo de 2024, o currículo de Língua Portuguesa destinado ao 6º ano contemplou o desenvolvimento integrado de conteúdos gramaticais e de múltiplos gêneros textuais, com ênfase na ampliação das competências de leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

No âmbito gramatical, foram abordados aspectos relacionados aos modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, emprego de pronomes, flexão de substantivos e adjetivos, pontuação, ortografia, coesão e coerência textual, além do estudo dos efeitos de sentido produzidos por adjetivos, figuras de linguagem e escolhas lexicais.

Paralelamente, o trabalho com gêneros textuais abrangeu produções e análises de textos jornalísticos, entrevistas, cartas formais, cartas de reclamação e solicitação, artigos de divulgação científica, artigos de opinião, relatos pessoais, poemas, textos teatrais, resumos, verbetes, narrativas ficcionais, contos de fadas, apólogos, tirinhas, debates orais, pôsteres e textos publicitários.

Outrossim, foram exploradas práticas discursivas relacionadas ao letramento midiático e digital, incluindo a análise crítica de notícias, identificação de notícias falsas, interpretação de mensagens veiculadas na internet e produção de conteúdos multimodais, promovendo, assim, a articulação entre conhecimentos linguísticos e práticas sociais de linguagem.

A partir de 2025, observou-se a redução para quatro aulas do componente curricular de Língua Portuguesa destinada ao desenvolvimento do trabalho pedagógico por meio de slides. Paralelamente, Leitura e Redação passaram a constituir componentes específicos, com a carga horária de uma aula semanal cada, sendo tais aulas direcionadas, preferencialmente, ao docente de Língua Portuguesa.

Nesse contexto, o professor responsável pelas aulas dessas disciplinas é orientado a executar a aplicação dos conteúdos previamente estabelecidos nas plataformas, devendo cumprir rigorosamente os prazos estipulados, inclusive no que se refere ao processo de correção das produções textuais, a fim de assegurar o alcance das metas previamente definidas.

Há um livro físico denominado “Livro do estudante”, integrante da coleção Currículo em Ação, no qual o volume 1 foi destinado ao 1º bimestre e o volume 2 ao 2º bimestre, confirmando-se a organização sequencial prevista para o período letivo.

Posteriormente, com a disponibilização dos materiais do segundo semestre, verificou-se a manutenção desse mesmo padrão de distribuição. A mudança descrita consolidou-se tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio, evidenciando a adoção sistemática desse formato de organização do material didático digital.

O “Livro do estudante” do 6º ano consiste em um material físico organizado em volumes que correspondem diretamente às aulas disponibilizadas nos materiais digitais ao longo dos bimestres. O volume 1 (com gabarito), composto por 155 páginas, destina-se ao 1º bimestre. Já o volume 2 (com gabarito), com 319 páginas, contempla os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, sendo utilizado no 2º bimestre.

Esse material impresso é entregue ao estudante como suporte complementar às aulas digitais, cuja estrutura acompanha de forma sistemática. Em seu conteúdo, são apresentados os títulos de cada aula, acompanhados de sínteses dos conteúdos abordados, bem como de um conjunto de atividades diretamente vinculadas aos temas trabalhados no ambiente digital, evidenciando, assim, a correspondência entre o livro físico e os materiais digitais.

Esse material assume a função de instrumento complementar ao ensino mediado por plataformas, buscando oferecer ao discente um breve suporte para acompanhamento e sistematização dos conhecimentos trabalhados. Seria pedagogicamente relevante que o material destinado ao estudante apresentasse o conteúdo de forma integral e aprofundada, possibilitando uma compreensão mais ampla e sistematizada dos temas abordados.

A disponibilização de explicações mais detalhadas, acompanhadas de exemplos, esquemas conceituais e orientações metodológicas, poderia favorecer o desenvolvimento da autonomia intelectual do discente, permitindo-lhe retomar os conteúdos em momentos de dúvida, especialmente durante a realização das atividades propostas.

Além disso, a ampliação do conteúdo no suporte físico contribuiria para a consolidação dos processos de aprendizagem, ao oferecer um referencial teórico mais consistente para consulta e revisão.

Essa medida também poderia reduzir possíveis lacunas decorrentes da dependência exclusiva das aulas digitais, assegurando maior continuidade ao processo formativo e fortalecendo a articulação entre estudo dirigido, prática pedagógica e construção do conhecimento.

Para fins comparativos, seguem as Tabelas 9 e 10 com os Materiais Digitais (slides) do 6º ano do 1º bimestre de 2024 e 2025 respectivamente. Embora os materiais do ano de 2025 não façam parte do corpus de análise dessa pesquisa, essa comparação tem o objetivo de mostrar o aumento significativo de conteúdo (650 para 838 slides) para um número menor de aulas (42 para 28), de 2024 para 2025.

A Tabela 9 contempla os Materiais Digitais (slides) do 6º ano do 1º bimestre de 2024 do componente de Língua Portuguesa, totalizando 42 aulas, dados fornecidos pela SEDUC-SP e 650 slides:

TABELA 9 - Materiais Digitais (slides) do 6º ano: 1º bimestre de 2024 do componente de Língua Portuguesa

CONTEÚDO	Quantidade de slides
Aula 1 - Jornal é para ler ou ouvir?	13
Aula 2 - Desmentindo notícias falsas – Parte 1	18
Aula 3 - Desmentindo notícias falsas – Parte 2	12
Aula 4 - Jornalismo crítico	12
Aula 5 - Opinião do leitor	20
Aula 6 – Entrevista	11
Aula 7 - Games na pandemia	17
Aula 8 – Manchete	16
Aula 9 - Que título você daria?	14
Aula 10 - A língua é nossa Pátria	14
Aula 11 - África e Brasil	18
Aula 12 - Falamos todos iguais?	10
Aula 13 - Tipo assim	11
Aula 14 - Contexto - Parte 1	19
Aula 15 - Contexto - Parte 2	20
Aula 16 - Mensagem encaminhada	11
Aula 17 - Carta Formal - Parte I	16
Aula 18 - Carta formal - Parte II	16
Aula 19 - Pensamos por imagens	19

Aula 20 - Sobre o quê as pessoas falam na internet?	17
Aula 21 - Vacine seu amigo	13
Aula 22 - Compre já! - Parte 1	15
Aula 23 - Compre já! - Parte 2	16
Aula 24 - Há vida sem internet?	17
Aula 25 - Pow, Bang, Boom! – Parte 1	15
Aula 26 - Pow, Bang, Boom! – Parte 2	26
Aula 27 - Modos verbais - Parte 1	12
Aula 28 - Modos verbais - Parte 2	13
Aula 29 - Certeza ou dúvida?	17
Aula 30 - O Vento e o Sol	15
Aula 31 - Um poema para cada estação do ano	18
Aula 32 - O que você vê?	12
Aula 33 - A história do céu - Parte I	21
Aula 34 - A história do céu - Parte II	18
Aula 35 - Como o mundo surgiu? - Parte 1	19
Aula 36 - Como surgiu o mundo? - Parte 2	15
Aula 37 - A seca - Parte 1	19
Aula 38 - A seca - Parte 2	15
Aula 39 - O casamento do bode e a raposa - Parte 1	13
Aula 40 - O casamento do bode e a raposa - Parte 2	13
Aula 41 - Folclore brasileiro	15
Aula 42 - Folclore brasileiro - Parte 2	09
1º bimestre total = 42 aulas	Total= 650 slides

Fonte: elaboração própria a partir de dados fornecidos pela SEDUC-SP no site Centro de Mídias SP (CMSP): <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

Segue a Tabela 10, com os Materiais Digitais (slides) do 6º ano do 1º bimestre de 2025 do componente de Língua Portuguesa, totalizando 28 aulas e 838 slides.

TABELA 10 - Materiais Digitais (slides) do 6º ano: 1º bimestre de 2025 do componente de Língua Portuguesa

CONTEÚDO	Quantidade de slides
Aula 1 - Mesmo personagem, várias facetas	28
Aula 2 - Mesma história, mas outras histórias	24
Aula 3 - Poemas e palavras	22

Aula 4 - A composição dos poemas	30
Aula 5 - Formas fixas de fazer poemas	30
Aula 6 - Formas livres de fazer poemas	24
Aula 7 - O concretismo poético	24
Aula 8 - A composição de poemas concretos	30
Aula 9 - Deu na mídia!	32
Aula 10 - Por dentro das notícias	30
Aula 11 - As manchetes sob holofotes	30
Aula 12 - O que é a parcialidade?	33
Aula 13 - A imparcialidade jornalística	35
Aula 14 - Desvendando a linguagem jornalística	40
Aula 15 - Histórias do cotidiano – Parte 1	43
Aula 16 - Histórias do cotidiano (Parte 2)	32
Aula 17 - Entre o riso e a reflexão - parte 1	33
Aula 18 - Entre o riso e a reflexão (Parte 2)	25
Aula 19 - Por dentro das cartas do leitor - Parte 1	33
Aula 20 - Por dentro das cartas do leitor (Parte 2)	27
Aula 21 - Textos feitos para ensinar (Parte 1)	28
Aula 22 - Textos feitos para ensinar (Parte 2)	31
Aula 23 - Explorando experimentos (Parte 1)	30
Aula 24 - Explorando experimentos – Parte 2	28
Aula 25 - Ciência para todos – parte 1	29
Aula 26 - Ciência para todos – Parte 2	30
Aula 27 - Visualizando dados (Parte 1)	30
Aula 28 - Visualizando dados (Parte 2)	27
1º bimestre total = 28 aulas	Total= 838 slides

Fonte: elaboração própria a partir de dados fornecidos pela SEDUC-SP no site Centro de Mídias SP (CMSP): <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

Observa-se, a partir da quantidade de slides, que em 2024 era um verdadeiro desafio para o docente concluir o desenvolvimento dos 650 slides referentes ao 1º bimestre. Com o aumento dos slides para 838 no 1º bimestre de 2025, verifica-se um desafio ainda maior em relação aos aspectos quantitativos.

Nos slides do 1º bimestre de 2025, nota-se um aprofundamento de cada temática ao comparar com os slides de 2024, considerando que alguns conteúdos são trabalhados em mais de uma aula; por outro lado, o aumento significativo dos slides traz a problemática em relação ao tempo para que o docente consiga trabalhar com todos os slides no prazo estipulado, tendo em vista ainda a redução

no número das aulas.

Isso sem considerar o aspecto da assimilação dos estudantes, porque às vezes é necessário retomar o conteúdo que não foi devidamente compreendido e explicá-lo de outra forma.

Essa tarefa, indispensável ao processo de ensino-aprendizagem, exige tempo, ou seja, o docente precisa de lacunas entre as aulas para abordar assuntos necessários e indispensáveis para o desenvolvimento efetivo da aprendizagem.

Os conteúdos considerados pré-requisitos para o desenvolvimento de novas aprendizagens não podem ser postergados para a Semana de Estudos Intensivos (SEI)⁴, uma vez que essa prática contraria o princípio pedagógico da recuperação contínua, que pressupõe intervenções imediatas e sistemáticas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Em relação ao campo temático dos gêneros textuais, observa-se que, em 2024, o trabalho pedagógico inicia-se, no 1º bimestre, com o gênero notícia e permanece no campo do jornalismo ao longo das aulas subsequentes, contemplando gêneros como jornalismo crítico, opinião do leitor, entrevista e manchete até a aula 9.

Em 2025, observa-se maior diversidade de gêneros textuais até a aula 9. O percurso inicia-se, na 1ª e na 2ª aulas do 1º bimestre, com textos de predominância narrativa, estrutura já amplamente explorada pelos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que pode favorecer maior familiaridade com as atividades propostas. No período compreendido entre as aulas 3 e 8, desenvolve-se o trabalho com o gênero poema, enquanto, na aula 9, introduz-se o gênero notícia.

Serão analisados os slides referentes a um conteúdo curricular abordado em dois bimestres dos materiais digitais do ano de 2024 da turma do 6º ano. Justifica-se a escolha desse conteúdo pelo fato de estar integralmente disponível no momento de realização da pesquisa, constituindo, dessa forma, um critério determinante para sua seleção.

Uma aula analisada será do 1º bimestre e a outra aula do 4º bimestre, de modo a possibilitar a comparação entre ambas, com o objetivo de verificar se houve avanços qualitativos ou se foi mantido o mesmo nível pedagógico observado na aula

⁴ As Semanas de Estudos Intensivos (SEI) acontecem ao final de cada bimestre e são momentos específicos para recuperar e aprofundar aprendizagens de todos os estudantes, de forma alinhada às avaliações enviadas pela SEDUC.

do 1º bimestre. A primeira aula selecionada para análise é a “Aula 13 - Tipo assim”, pertencente ao 1º bimestre, a qual será apresentada no próximo capítulo.

A análise das aulas selecionadas será conduzida à luz dos seguintes critérios: A aula será analisada observando os seguintes aspectos, respectivamente:

- (i) a coerência e consonância do conteúdo com as Diretrizes Curriculares Nacionais;
- (ii) a adequação e profundidade conceitual dos conteúdos apresentados;
- (iii) a identificação de práticas pedagógicas de caráter reducionista ou de promoção a autonomia discente;
- (iv) indícios de centralização e metrificação da prática educativa.

O exame crítico orientar-se-á por uma perspectiva dialética, reconhecendo a contradição como elemento constitutivo da realidade educacional. Essa abordagem permitirá problematizar tanto as potencialidades quanto as limitações da plataformização do ensino, contextualizando-as nas especificidades da escola pública paulista.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela complexidade inerente aos processos educativos e pelas transformações contemporâneas no campo da prática pedagógica, especialmente no contexto da plataformização do ensino.

Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 50), a investigação qualitativa é particularmente eficaz para captar as nuances dos significados construídos pelos sujeitos em seus contextos sociais e institucionais.

No caso da educação pública paulista, marcada por reformas curriculares e pelo uso intensivo de tecnologias digitais, torna-se imprescindível adotar um método que permita analisar criticamente não apenas os conteúdos veiculados, mas também as dinâmicas de poder, controle e autonomia que permeiam o cotidiano escolar.

A escolha pela análise documental fundamenta-se na relevância dos materiais didáticos digitais enquanto fontes primárias de informação, refletindo as diretrizes políticas e pedagógicas em curso.

Assim, a metodologia adotada alinha-se ao objetivo central da pesquisa, que é problematizar as implicações pedagógicas e sociais da implementação dessas tecnologias na escola pública.

No próximo capítulo, apresenta-se a análise reflexiva da *Aula 13 – Tipo assim* e do capítulo correspondente no Livro do Estudante, relativos ao 1º bimestre, assim como da *Aula 07 – Pontuar para quê? Parte 1*, referente ao 4º bimestre de 2024.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Retomando o critério de escolha do corpus de análise, este trabalho se debruça sobre os slides correspondentes a conteúdos curriculares trabalhados ao longo de dois bimestres, constantes nos materiais digitais do ano de 2024 da turma do 6º ano do Ensino Fundamental.

A seleção desse conteúdo fundamenta-se na sua disponibilidade integral no período de desenvolvimento da investigação, configurando-se, portanto, como um elemento metodológico essencial para a definição do corpus de análise. Esse critério assegura maior fidedignidade ao estudo, uma vez que permite o exame completo dos materiais, favorecendo uma apreciação mais consistente das propostas pedagógicas apresentadas.

Nesse sentido, será realizada a análise de uma aula pertencente ao 1º bimestre e de outra correspondente ao 4º bimestre, com a finalidade de estabelecer um exame comparativo entre os dois momentos do percurso formativo.

Essa estratégia analítica busca identificar possíveis progressos qualitativos nas abordagens didáticas, bem como verificar a ocorrência de permanências estruturais e pedagógicas, permitindo avaliar se houve aprimoramento das propostas ou se se manteve o mesmo padrão metodológico evidenciado na aula referente ao 1º bimestre.

Ademais, trata-se de um material institucionalizado, amplamente utilizado na rede pública estadual paulista, o que lhe confere relevância pedagógica e potencial impacto na formação linguística dos estudantes.

A aula será analisada observando os seguintes aspectos, respectivamente:

- (i) a coerência e consonância do conteúdo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, em especial com o Currículo Paulista, que se fundamenta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como com o escopo-sequência de atividades disponibilizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e o conteúdo do livro físico *Aprender Sempre*, disponibilizado aos estudantes;
- (ii) a adequação e profundidade conceitual dos conteúdos apresentados;
- (iii) a identificação de práticas pedagógicas de caráter reducionista ou, em contrapartida, de estratégias que promovam a autonomia discente;

- (iv) indícios de centralização e metrificação da prática educativa. A presença de indícios de centralização e metrificação da prática educativa, especialmente no que se refere à organização do tempo, às metodologias prescritas e ao controle do processo de ensino-aprendizagem.

4.1 Análise da primeira aula

A primeira aula analisada neste capítulo, a primeira é a **Aula 13 – Tipo *assim***, pertencente ao 1º bimestre de 2024. O material é composto por 11 slides e aborda o conteúdo de Variação Linguística, tema central para a formação de uma educação linguística crítica e alinhada aos pressupostos da Sociolinguística Educacional.

(i) a coerência e consonância do conteúdo com as Diretrizes Curriculares Nacionais

No que se refere ao primeiro critério de análise, coerência e consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, observa-se que o conteúdo apresentado na Aula 13 encontra respaldo normativo no Currículo Paulista (p. 73), especificamente no item 4, referente às Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.

Esse documento prevê, entre seus objetivos, a compreensão do fenômeno da variação linguística, bem como o desenvolvimento de uma atitude respeitosa em relação às diferentes variedades da língua e a rejeição de preconceitos linguísticos. Sob esse aspecto, o tema selecionado revela-se pertinente e alinhado às orientações curriculares vigentes.

Entretanto, embora o tema da variação linguística esteja formalmente contemplado no documento analisado, sua abordagem na aula apresenta fragilidades significativas, caracterizando-se como superficial e conceitualmente insuficientes.

Em determinados momentos, a forma como o conteúdo é exposto pode, inclusive, favorecer interpretações equivocadas e induzir à reprodução de preconceitos linguísticos, em desacordo com os princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares.

Essa constatação evidencia a necessidade de um adendo pedagógico que

promova maior aprofundamento teórico e maior rigor conceitual, aspecto que será examinado de maneira mais detalhada na seção destinada à análise da adequação e profundidade conceitual dos conteúdos apresentados.

O documento apresenta coerência com o tema e com a descrição prevista no *Currículo Paulista*, conforme se observa nos seguintes elementos:

- . Campo de atuação: Todos os campos de atuação.

- . Práticas de linguagem: Análise linguística/ semiótica.

- . Ano: 6º ao 9º ano.

- . Habilidades Currículo Paulista: (EF69LP55) Reconhecer em textos de diferentes gêneros as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

- . Objetos de conhecimento: Variação linguística.

No que concerne à consonância com o Escopo-sequência de atividades organizadas pela SEDUC-SP e disponibilizadas pela coordenação pedagógica da escola, verifica-se que a Aula 13 está formalmente alinhada às orientações institucionais.

- . O ciclo: anos finais.

- . Ano/ série: 6º ano.

- . Bimestre: 1º.

- . Aula: 13, como indicado nos *Materiais Digitais*.

- . Campo de atuação: Todos os campos de atuação.

- . Práticas de linguagem: Análise linguística/ semiótica.

- . Habilidade: (EF69LP55) Reconhecer em textos de diferentes gêneros as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

- . Objetos de conhecimento: Variação Linguística

- . Título: Tipo assim. (Sequência de Atividades 2, Aula 5 exatamente como registrado no Escopo-sequência e no livro *Aprender Sempre* do estudante).

- . Conteúdo: Variação de linguagem/Efeitos de sentido.

- . Objetivos: 1. Ler e analisar tirinha de humor, a fim de inferir sentidos a partir da linguagem utilizada pelos autores; 2. Desenvolver as habilidades de leitura e interpretação de textos não verbal.

De modo igual, constata-se que a Aula 13 reproduz integralmente o conteúdo e as atividades disponibilizados no livro físico *Aprender Sempre* (Figura 21), utilizado

pelo estudante para acompanhamento das aulas e realização dos exercícios propostos, evidenciando a padronização do material didático entre os diferentes suportes.

Figura 21: Livro *Aprender Sempre* (estudante), Aula 13 “Tipo assim”, p. 17-18

AULA 5 – TIPO ASSIM

Objetivos da aula:

- Ler e analisar tirinha de humor, a fim de inferir sentidos a partir da linguagem utilizada pelos autores;
- Desenvolver as habilidades de leitura e interpretação de texto não verbal.

1. Leia a tirinha a seguir.



Fonte: Equipe pedagógica.

- a. Explique o humor da tirinha.

18 | LÍNGUA PORTUGUESA

- b. As palavras “tipo” e “mina” são próprias da norma-padrão da língua? Por que elas funcionam no contexto da tirinha?

- c. Você conhece alguma outra gíria? Dê exemplos. Em que contextos elas são empregadas normalmente?

Fonte: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/aprender-sempre-ef/>

Para uma compreensão mais ampla da abordagem do conteúdo, faz-se necessário contextualizar a Aula 13 em relação às aulas antecedentes, a fim de

verificar se houve uma introdução ou desenvolvimento prévio do tema.

Nesse sentido, observa-se que a Aula 11, intitulada *África e Brasil*, não apresenta definição nem discussão acerca da variação linguística, ao passo que a Aula 12, intitulada *Falamos todos iguais?*, restringe-se a uma explicação sucinta do conceito, ao afirmar que “chamamos de variação linguística as diferenças que uma mesma língua apresenta; há diversos tipos de variação, como histórica, geográfica e social”.

Contudo, verifica-se que essa aula não contempla a definição nem a problematização do preconceito linguístico, aspecto fundamental para uma abordagem crítica e socialmente comprometida do fenômeno linguístico.

Os slides didáticos da Aula 13 – *Tipo assim*: uma perspectiva reflexiva

Figura 22: Aula 13 “Tipo assim”, slide 1, tema



Fonte: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

No primeiro slide da aula (Figura 22), observa-se a apresentação dos elementos identificadores do material didático. O slide contém o título da aula “Tipo assim”, a indicação de que o conteúdo corresponde ao 1º bimestre letivo, bem como a referência ao número 13, que identifica a aula dentro da sequência didática proposta.

Logo após, há menção explícita ao material de apoio “Aprender Sempre”, com a indicação da aula 5 neste livro do estudante, a qual deve ser utilizada para o acompanhamento do discente ao longo da aula.

Essa organização inicial evidencia a intenção de alinhar a exposição do conteúdo aos Materiais Digitais disponibilizados pela rede de ensino, favorecendo a padronização das orientações pedagógicas e a articulação entre os diferentes suportes didáticos.

Figura 23: Aula 13 “Tipo assim”, slide 2, conteúdo e objetivos

Conteúdo	Objetivos
• Variação linguística.	• Ler e analisar tirinha de humor, a fim de inferir sentidos a partir da linguagem utilizada pelos autores; • Desenvolver as habilidades de leitura e interpretação de texto não verbal.

Fonte: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

No segundo slide (Figura 23), é apresentado o conteúdo central da aula, identificado como “variação linguística”. Nesse momento, são explicitados os objetivos de aprendizagem propostos, que se organizam em dois eixos principais.

O primeiro objetivo consiste na leitura e análise de uma tirinha, a ser apresentada posteriormente, com o intuito de possibilitar a inferência de sentidos a partir das escolhas linguísticas realizadas pelos autores.

O segundo objetivo refere-se ao desenvolvimento das habilidades de leitura e de compreensão de textos verbais e não verbais, contemplando, portanto, a multimodalidade textual.

Embora o slide explicita o tema e os objetivos da aula, a descrição permanece em nível genérico, não esclarecendo de que modo a noção de variação linguística

será conceitualmente trabalhada, tampouco quais aspectos dessa variação (regionais, sociais, situacionais ou históricas) serão enfatizados ao longo da atividade, o que pode comprometer a profundidade da abordagem proposta.

Figura 24: Aula 13 “Tipo assim”, slide 3, gírias

The slide is titled "Para começar" (To start) and includes a timer icon indicating "05 MINUTOS" (5 minutes). The main instruction is "Virem e conversem" (Turn and talk). Below this, it says "Leiam o quadro a seguir!" (Read the following board!). A list of slang terms is presented in a box:

- Tá na Disney Partiu
- Deu ruim! Crush
- Sê é loco Trollar
- Miga FLOPAR Milou Divar
- Cringe Mico B.O.

To the right of the list, a yellow box contains the question: "Quais dessas gírias vocês já ouviram e sabem o que significam?" (Which of these slang terms have you heard and know what they mean?).

Fonte: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

No terceiro slide (Figura 24), são apresentadas as orientações metodológicas para o desenvolvimento da atividade inicial da aula. Indica-se a utilização da técnica denominada “Virem e Conversem”, proposta por Lemov, a qual consiste em promover a interação entre os estudantes por meio da troca de ideias em pequenos grupos ou duplas.

Observa-se, contudo, que a técnica é apresentada de forma prescritiva, sem margem para que o professor a compreenda como uma sugestão metodológica passível de adaptação ou substituição por outras estratégias pedagógicas.

O tempo destinado à realização da atividade é rigidamente delimitado em cinco minutos, sendo solicitado que os estudantes realizem a leitura de um quadro contendo diversas gírias e respondam a uma questão disparadora: “Quais dessas gírias vocês já ouviram e sabem o que significa?”.

Embora a proposta favoreça a ativação de conhecimentos prévios e a participação discente, a formulação da atividade carece de uma mediação mais explícita quanto aos objetivos linguísticos envolvidos, bem como de orientações que

estimulem a reflexão crítica sobre o uso das gírias em diferentes contextos comunicativos, aspecto fundamental para uma abordagem consistente do fenômeno da variação linguística.

Observa-se que o desenvolvimento da aula tem início com a abordagem do tema “gíria”; entretanto, não se verifica, nos slides apresentados, uma retomada explícita do conceito de variação linguística, elemento fundamental para a compreensão do objeto de ensino em questão.

A ausência dessa retomada conceitual pode dificultar a apropriação do tema pelos estudantes, uma vez que o trabalho com gírias constitui apenas uma das manifestações possíveis da variação linguística.

A variação da língua, enquanto fenômeno inerente às práticas sociais de linguagem, não se restringe ao uso de gírias ou expressões coloquiais, mas abrange um conjunto amplo e complexo de transformações que se manifestam em diferentes níveis da estrutura linguística.

Entre esses níveis, destacam-se as escolhas lexicais, que refletem fatores socioculturais, regionais e geracionais; os aspectos relacionados à concordância nominal e verbal, que podem sofrer modificações conforme o contexto comunicativo; e as construções sintáticas, frequentemente ajustadas em função da modalidade oral ou escrita, do grau de formalidade e da intenção discursiva.

Sob essa perspectiva, a abordagem restrita às gírias pode conduzir a uma compreensão parcial do fenômeno, limitando a percepção dos estudantes acerca da dinamicidade e da heterogeneidade que caracterizam a língua em uso.

A exploração mais abrangente da variação linguística permitiria evidenciar que as diferentes formas de expressão não representam desvios ou inadequações, mas refletem adaptações legítimas às diversas situações comunicativas e aos múltiplos contextos socioculturais nos quais os sujeitos estão inseridos.

Desse modo, o aprofundamento conceitual acerca da variação linguística contribuiria para o desenvolvimento de uma postura mais reflexiva e crítica em relação à língua, favorecendo o reconhecimento de sua natureza histórica, social e plural, além de promover o combate a preconceitos linguísticos ainda recorrentes no contexto educacional.

Nesse sentido, seria pedagogicamente recomendável que o docente realizasse uma revisão prévia do conceito, de modo a situar os discentes teoricamente e estabelecer relações claras entre o fenômeno linguístico e os

exemplos explorados ao longo da aula. O estudo da variação linguística revela-se de suma importância para a compreensão do uso da língua em diferentes contextos sociais, históricos e situacionais.

A apropriação desse objeto de ensino é fundamental para que o estudante compreenda as distinções entre usos formais e coloquiais da língua, reconhecendo que tais escolhas linguísticas se adequam às diferentes situações de comunicação, sem que isso implique juízos de valor ou hierarquização entre as variedades existentes.

Conforme explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a variação é um traço constitutivo das línguas humanas, manifestando-se em todos os seus níveis de funcionamento. Nesse sentido, destaca-se que:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em 'Língua Portuguesa' está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades (BRASIL, 1998, p. 29).

Essa perspectiva reforça a necessidade de compreender a língua como um fenômeno social, pertencente a uma comunidade heterogênea e marcada pela diversidade. Desse modo, a língua não pode ser concebida como um sistema homogêneo e estático, mas como um conjunto de variedades que refletem diferentes práticas sociais.

Nesse contexto, observa-se a existência de variações associadas tanto à variedade culta quanto à variedade popular, ambas inseridas no âmbito da variação social. Exemplos como “colher”/“culher” evidenciam a ocorrência de variação no componente fonológico, sem que isso represente, do ponto de vista linguístico, erro ou inadequação intrínseca.

Nessa mesma direção, Terra (2019) esclarece que “a norma culta é apenas mais uma das tantas variedades da língua, nem melhor nem mais correta que as demais. Trata-se da variedade empregada pelas pessoas que tiveram acesso à cultura letrada, em situações mais formais” (Terra, 2019, p.42).

Apesar disso, as características linguísticas associadas ao falar de indivíduos pertencentes a camadas sociais menos prestigiadas ou com menor acesso à escolarização tendem a ser socialmente estigmatizadas, conforme apontam Görski e Coelho (2009).

A variedade popular, nesse contexto, é frequentemente concebida como uma

manifestação de inferioridade ou como um “erro”, por se afastar da norma-padrão. Essa concepção contribui para o reforço das desigualdades sociais, ao atribuir valores negativos a determinadas formas de expressão linguística, transformando a língua em um instrumento de estigmatização e preconceito.

Nesse sentido, o preconceito linguístico pode ser definido como:

Preconceito linguístico é o julgamento sobre falantes ou sobre grupos inteiros de uma comunidade em virtude das formas linguísticas que empregam e essas formas geralmente são as que se afastam do padrão, sendo consideradas “incorretas”, “feias”, “piores”, “imperfeitas” etc. (Paulista, 2016).

De acordo com Joyce Elaine de Almeida e Stella Maris Bortoni-Ricardo (2023), esse preconceito está associado a um processo ideológico que sustenta a discriminação de alunos oriundos de classes sociais economicamente desprivilegiadas. O baixo rendimento escolar desses estudantes foi historicamente explicado por diferentes concepções, como aponta Soares (2017), a saber: a ideologia do dom, a ideologia da deficiência cultural e a ideologia das diferenças.

Essas explicações, ao desconsiderarem os fatores sociais e linguísticos envolvidos, acabam por responsabilizar o próprio estudante por dificuldades que são, em grande medida, estruturais.

A obra *Variação linguística na escola*, de Almeida e Ricardo (2023), apresenta-se, nesse contexto, como um importante referencial teórico-metodológico, ao oferecer subsídios aos docentes de Língua Portuguesa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas na Sociolinguística.

O livro propõe atividades que consideram o uso real da língua, promovendo uma abordagem que valoriza a diversidade linguística e contribui para o enfrentamento do preconceito no ambiente escolar.

Corroborando essa perspectiva, Marcos Bagno (2007, p.23) destaca a relevância da Sociolinguística ao afirmar que é pertinente utilizá-la “para designar toda e qualquer abordagem do fenômeno da língua que leve em primeiríssima conta os falantes dessa língua, isto é, seres humanos de carne osso, participantes e construtores de uma sociedade dividida em classes [...]”.

Dessa forma, evidencia-se que uma abordagem pedagógica consistente da variação linguística deve articular fundamentos teóricos sólidos, práticas didáticas adequadas e uma postura crítica diante das ideologias linguísticas, a fim de promover uma educação linguística inclusiva e socialmente comprometida.

Diante do exposto, torna-se pertinente retomar o foco analítico da aula em questão, destacando que a abordagem da variação linguística, embora contemple o uso de gírias como elemento de aproximação com o universo sociocultural dos estudantes, poderia ser ampliado de modo a contemplar outras dimensões constitutivas desse fenômeno.

Aspectos relacionados ao preconceito linguístico, às variações de natureza social, regional e histórica, bem como às transformações decorrentes das diferentes modalidades e contextos de uso da língua, constituem elementos fundamentais para uma compreensão mais abrangente e crítica do tema.

Nesse sentido, a incorporação dessas discussões ao desenvolvimento da aula analisada possibilitaria o aprofundamento conceitual do conteúdo, favorecendo a construção de uma perspectiva que reconheça a pluralidade linguística como característica inerente às práticas comunicativas.

Além disso, a ampliação do enfoque contribuiria para a formação de estudantes mais conscientes acerca das relações entre linguagem, identidade e sociedade, fortalecendo o papel do ensino de Língua Portuguesa como espaço de reflexão sobre o funcionamento social da linguagem.

Dessa forma, o tratamento mais abrangente da variação linguística permitiria não apenas consolidar os objetivos pedagógicos da aula, mas também potencializar a formação crítica dos estudantes em relação aos usos e valores atribuídos à língua em diferentes contextos socioculturais.

Figura 25: Aula 13 “Tipo assim”, slide 4, tirinha com gíria



Fonte: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

Na sequência da apresentação (Figura 25), é introduzida a tirinha intitulada “*Um amor tipo assim*”, cuja autoria é atribuída à equipe pedagógica responsável pela elaboração do material didático.

Trata-se, portanto, de um texto produzido especificamente para integrar os Materiais Digitais analisados, não sendo oriundo de um gênero circulante em contextos sociais mais amplos.

Essa característica merece destaque, uma vez que a produção interna do texto limita a diversidade de vozes sociais e de usos reais da linguagem, o que pode comprometer a autenticidade da representação das práticas linguísticas. No quarto slide (Figura 25), são apresentadas as orientações metodológicas para a leitura da tirinha, identificadas como “Momento da Leitura”.

Embora esse momento esteja claramente delimitado no planejamento da aula, não há referência explícita a nenhuma técnica pedagógica específica, como aquelas propostas por Lemov, diferentemente do que ocorre em slides anteriores.

Essa ausência pode ser considerada um aspecto favorável, na medida em que amplia a autonomia docente, possibilitando ao professor selecionar estratégias didáticas mais adequadas ao contexto da turma, às necessidades de aprendizagem dos estudantes e às especificidades do processo de mediação pedagógica.

Ainda assim, observa-se a imposição de um tempo rigidamente cronometrado

de cinco minutos para a realização da atividade, o que reforça uma lógica de controle temporal da prática pedagógica, potencialmente em detrimento de uma leitura mais reflexiva e dialógica por parte dos estudantes.

No que se refere aos aspectos discursivos da tirinha, o efeito de humor é construído, predominantemente, a partir da repetição estereotipada da expressão “tipo assim”, associada ao modo de falar de adolescentes.

Esse recurso humorístico apoia-se em uma representação simplificada e generalizante da linguagem desse grupo social, reduzindo-a a um traço linguístico isolado.

Essa abordagem estereotipada contribui para a construção de uma visão reducionista das práticas linguísticas juvenis e pode reforçar processos de estigmatização, ao sugerir que o uso recorrente de determinadas expressões caracteriza negativamente a fala dos adolescentes.

A utilização da tirinha “*Um amor tipo assim*” como recurso didático, ao recorrer à repetição estereotipada de uma expressão associada à fala de adolescentes, insere-se em um campo sensível da educação linguística: o da construção e da reprodução de preconceitos linguísticos no ambiente escolar.

Ao reduzir a linguagem juvenil a um traço isolado e caricatural, o material tende a reforçar uma visão normativa da língua, segundo a qual determinados usos são implicitamente desvalorizados em comparação à variedade considerada padrão.

Esse procedimento distancia-se dos pressupostos da Sociolinguística Educacional, que compreende a variação linguística como um fenômeno legítimo, funcional e socialmente condicionado.

Nesse sentido, o humor empregado na tirinha não se configura como um recurso neutro ou meramente lúdico, uma vez que se sustenta na estigmatização de práticas linguísticas vinculadas a um grupo social específico. Ao invés de promover a reflexão crítica sobre os usos da língua em diferentes contextos comunicativos, a atividade pode induzir os estudantes a internalizarem juízos de valor negativos acerca de sua própria forma de falar ou da fala de seus pares, reforçando ideologias linguísticas excludentes.

Esse efeito é particularmente problemático em um contexto educacional que, conforme previsto pelas Diretrizes Curriculares, deveria fomentar o respeito à diversidade linguística e o combate ao preconceito.

Além disso, a forma como a leitura da tirinha é conduzida, com delimitação

rígida de tempo e ausência de orientações que incentivem a problematização crítica do texto, limita as possibilidades de construção da autonomia discente.

A atividade se apresenta mais como um cumprimento protocolar de uma etapa da aula do que como um espaço de diálogo e reflexão. Não há, nos slides analisados, indícios de que os estudantes sejam estimulados a questionar o sentido social do humor, a intencionalidade discursiva da tirinha ou as implicações ideológicas da representação da linguagem adolescente.

Dessa maneira, observa-se que a prática pedagógica proposta tende a assumir um caráter reducionista, tanto do ponto de vista conceitual quanto metodológico.

Portanto, para que a atividade contribua efetivamente para o desenvolvimento da autonomia discente e para a formação de uma consciência linguística crítica, seria necessário reorientar a mediação pedagógica.

Isso implicaria ampliar o espaço para a discussão coletiva, problematizar os estereótipos presentes no texto e explicitar que expressões como “tipo assim” cumprem funções discursivas específicas em determinados contextos de interação, sem que isso represente empobrecimento linguístico ou inadequação comunicativa.

Esse encaminhamento estaria mais alinhado aos objetivos formativos do ensino de Língua Portuguesa e aos princípios de uma educação linguística inclusiva e socialmente comprometida.

Sob a perspectiva da Sociolinguística, essa representação caricata revela-se problemática, uma vez que desconsidera a complexidade, a legitimidade e a funcionalidade dos usos linguísticos em contextos específicos de interação.

Em vez de promover uma reflexão crítica sobre a variação linguística e seus condicionamentos sociais, a tirinha tende a reforçar juízos de valor implícitos, aproximando-se de uma lógica normativa e preconceituosa, incompatível com os objetivos formativos previstos nas Diretrizes Curriculares e com uma educação linguística voltada para o respeito à diversidade.

Figura 26: As atividades propostas podem ser visualizadas no 5º slide da aula 13

The slide has a yellow background with a wavy pattern at the top and bottom. In the top left corner, there is a yellow box with the text "Na prática". To its right is a pencil icon. In the top center, there is a white box with the text "Todo mundo escreve". To its right is a clock icon and a white box with the text "10 MINUTOS". On the right edge, there is a vertical text "2024, AEF, VI".

a) Explique o humor da tirinha.

b) As palavras “tipo” e “mina” são próprias da norma-padrão da língua? Por que elas funcionam no contexto da tirinha?

c) Você conhece alguma outra gíria? Dê exemplos. Em quais contextos elas são empregadas normalmente?

Fonte: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

No quinto slide (Figura 26) da Aula 13, são apresentadas as orientações metodológicas destinadas ao desenvolvimento da atividade inicial de produção escrita, sendo indicada a utilização da técnica denominada “*Todo mundo escreve*”, proposta por Lemov.

Essa estratégia pedagógica tem como objetivo assegurar a participação efetiva de todos os estudantes por meio do registro escrito, evitando que apenas alguns discentes verbalizem suas respostas e garantindo, em princípio, maior equidade na participação.

Sob esse aspecto, a escolha da técnica pode ser compreendida como uma tentativa de fomentar o engajamento discente e promover a expressão individual. Entretanto, quando analisada à luz dos critérios metodológicos adotados neste trabalho, especialmente no que se refere à **adequação e profundidade conceitual dos conteúdos apresentados (critério ii)**, observa-se que a aplicação da técnica ocorre de forma instrumentalizada e pouco reflexiva.

A atividade é rigidamente delimitada por um tempo cronometrado de dez minutos, o que evidencia uma lógica de metrificação do processo educativo. Essa delimitação temporal, característica de modelos pedagógicos fortemente padronizados, tende a restringir o desenvolvimento de uma escrita mais elaborada, reflexiva e conceitualmente consistente, reduzindo a atividade a um exercício de

resposta rápida, em detrimento da construção gradual do conhecimento linguístico.

Sob a perspectiva da **adequação conceitual (critério ii)**, essa representação da fala juvenil revela-se problemática, uma vez que se apoia em uma caricaturização excessiva da linguagem adolescente.

A repetição reiterada da expressão “tipo” não é apresentada como um recurso discursivo com funções pragmáticas específicas, como marcadores de hesitação, organização do discurso ou aproximação entre interlocutores, mas como um traço linguístico exagerado e descontextualizado, o que favorece uma leitura estigmatizante dessa variedade linguística.

As questões propostas aos estudantes aprofundam essa problemática. Na questão “a”, ao solicitar que o estudante explique o humor da tirinha, pressupõe-se que a resposta recaia sobre a forma como o personagem se expressa, marcada pela repetição excessiva e considerada inadequada.

Esse encaminhamento reforça uma leitura reducionista do fenômeno linguístico, ao não estimular a reflexão sobre os fatores sociais, identitários e situacionais que condicionam o uso de determinadas expressões.

Na questão “b”, pergunta-se se as palavras “tipo” e “mina” são próprias da norma-padrão da língua e por que funcionam no contexto da tirinha. A formulação da pergunta conduz implicitamente à oposição entre norma-padrão e demais variedades linguísticas, reforçando a ideia de que aquilo que não pertence à norma-padrão é desviante ou menos legítimo.

Essa abordagem contraria os pressupostos da Sociolinguística, segundo os quais a norma-padrão constitui apenas uma das variedades possíveis da língua, historicamente associada a grupos socialmente prestigiados.

Nesse sentido, a própria escolha terminológica “não pertencem à norma-padrão”, mostra-se conceitualmente inadequada para o nível de ensino em questão. Uma formulação alternativa, como “não pertencem à linguagem formal”, permitiria compreender o uso dessas expressões em função dos contextos de comunicação, evitando juízos de valor implícitos.

Da forma como a questão é apresentada, há o risco de reforço do preconceito linguístico, ao associar determinadas escolhas linguísticas a um “falar errado” ou socialmente inferior.

Essa abordagem evidencia uma fragilidade também em relação ao **critério (iii) identificação de práticas pedagógicas reducionistas ou de promoção da**

autonomia discente. Embora a técnica *“Todo mundo escreve”* pressuponha a participação ativa dos estudantes, a atividade não promove efetivamente a autonomia discente, uma vez que as respostas esperadas são fortemente direcionadas pelo enunciado das questões.

Não se observa espaço para que o estudante problematize o texto, questione a representação da linguagem ou reflita criticamente sobre os estereótipos linguísticos mobilizados na tirinha.

Por fim, a questão “c”, que solicita exemplos de outras gírias e os contextos em que são empregadas, apresenta maior consonância com uma abordagem sociolinguística, ao relacionar o uso linguístico às situações de comunicação.

Ainda assim, esse potencial não é plenamente explorado, pois a atividade não prevê momentos de socialização das respostas, debate coletivo ou mediação docente que problematize as relações entre linguagem, identidade e desigualdade social.

No conjunto, a organização da atividade revela indícios claros de **centralização e metrficação da prática educativa (critério iv)**. A rigidez temporal, a prescrição metodológica e a ausência de espaços para diálogo e construção coletiva do conhecimento apontam para um modelo pedagógico centrado no controle do processo de ensino-aprendizagem, em detrimento de práticas que favoreçam a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes.

Dessa forma, ainda que a Aula 13 se apresente formalmente alinhada aos documentos curriculares, a análise do quinto slide evidencia que a abordagem da variação linguística ocorre de maneira superficial e conceitualmente fragilizada, reforçando estereótipos linguísticos e limitando o potencial formativo da atividade.

Essa constatação reforça a necessidade de uma reorientação pedagógica que considere os princípios da Sociolinguística Educacional, promovendo uma educação linguística crítica, inclusiva e socialmente comprometida.

Figura 27: A correção das atividades propostas no 6º slide da aula13

Na prática

Correção

a) Explique o humor da tirinha.

O humor da tirinha consiste na repetição do termo “tipo”, que evidencia a animação do personagem e o vício de linguagem da gíria “tipo”.

b) As palavras “tipo” e “mina” são próprias da norma-padrão da língua? Por que elas funcionam no contexto da tirinha?

As palavras são gírias, portanto, são parte da linguagem informal. No entanto, o uso delas faz sentido na tirinha, tendo em vista o contexto em que as falas foram construídas.

Continua...

Fonte: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

No sexto slide (Figura 27) da Aula 13, intitulado “Correção”, são apresentadas as respostas consideradas adequadas às questões propostas a partir da leitura da tirinha.

No que se refere à questão (a), indica-se que o humor do texto decorre da repetição do termo “tipo”, a qual evidenciaria tanto a animação do personagem quanto o suposto “vício de linguagem” associado ao uso da gíria.

Já na questão (b), explicita-se que as palavras “tipo” e “mina” são gírias e, portanto, pertencem à linguagem informal, ressaltando-se, ainda, que seu uso se justifica pelo contexto em que as falas foram construídas.

Sob a perspectiva da **adequação e profundidade conceitual dos conteúdos apresentados (critério ii)**, observa-se que as respostas fornecidas reproduzem uma abordagem conceitualmente frágil e pouco problematizadora.

A explicação do humor centrada exclusivamente na repetição do termo “tipo” reforça uma visão estigmatizante da linguagem juvenil, ao associar tal uso a um “vício de linguagem”, sem considerar suas funções discursivas e pragmáticas nos processos de interação.

A ausência de contextualização sociolinguística compromete a compreensão do fenômeno da variação linguística e pode favorecer a consolidação de preconceitos linguísticos, em desacordo com os objetivos formativos previstos nos

documentos curriculares.

Há problemas na resposta da questão (a) repetição lexical e falta de coesão, há uma repetição inadequada do termo “tipo” na própria explicação, sem qualquer recurso coesivo que justifique sua retomada.

Em um texto explicativo, especialmente de caráter didático, seria esperado o uso de mecanismos de referência (como pronomes ou paráfrases) para evitar redundância excessiva.

A inadequação terminológica também está presente na resposta da questão (a), a expressão “vício de linguagem da gíria ‘tipo’” é conceitualmente problemática. Do ponto de vista linguístico, o termo *vício de linguagem* pertence a uma tradição normativa e prescritiva, não sendo adequado para a análise de fenômenos de variação linguística. O uso dessa terminologia, além de impreciso, carrega forte valor avaliativo negativo e reforça estigmas linguísticos.

Há problemas de paralelismo conceitual na resposta da questão (b), embora a resposta esteja linguisticamente mais estável do que a anterior: há um problema de incoerência conceitual com a formulação da questão, que utiliza o termo *norma-padrão*. A resposta desloca o eixo conceitual para *linguagem informal* sem explicitar a relação entre esses dois conceitos, o que pode gerar confusão no processo de aprendizagem.

O uso impreciso da conjunção adversativa “no entanto” introduz uma ideia de oposição que não se sustenta plenamente. Não há, de fato, uma contradição entre afirmar que as palavras pertencem à linguagem informal e reconhecer que funcionam adequadamente no contexto da tirinha.

O uso dessa conjunção adversativa sugere uma oposição valorativa implícita entre informalidade e adequação, o que reforça, ainda que de forma sutil, uma hierarquização entre variedades linguísticas.

Há falta de aprofundamento sintático-explicativo: a oração “tendo em vista o contexto em que as falas foram construídas” funciona como um complemento genérico, sem explicitar quais aspectos (do contexto) justificam o uso das gírias (situação comunicativa, interlocutores, faixa etária, grau de formalidade).

Embora não constitua erro gramatical, trata-se de uma fragilidade explicativa relevante em um material didático. As inconsistências linguísticas e os problemas de precisão observados nas respostas do slide de “Correção” não se limitam a questões formais, mas revelam fragilidades conceituais e pedagógicas.

Esses problemas comprometem a clareza explicativa do material e reforçam uma abordagem normativa da língua, em desacordo com os pressupostos da Sociolinguística e com os objetivos curriculares de combate ao preconceito linguístico.

No que diz respeito ao **critério (iii), referente à identificação de práticas pedagógicas reducionistas ou de promoção da autonomia discente**, observa-se que o momento da correção assume um caráter transmissivo e prescritivo.

As respostas são apresentadas como modelos fechados, sem abertura para discussão, problematização ou confronto de diferentes interpretações, o que limita a participação ativa dos estudantes e restringe o desenvolvimento da autonomia intelectual e crítica.

Por fim, identificam-se indícios de **centralização e metrificação da prática educativa (critério iv)**, uma vez que a correção é conduzida de forma padronizada e unidirecional, reforçando o controle do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda que a menção ao “contexto da fala” na resposta da questão (b) represente um elemento potencialmente positivo, esse aspecto não é explorado de modo aprofundado, perdendo-se a oportunidade de ampliar a reflexão sobre os usos sociais da língua e suas implicações discursivas.

Dessa forma, a análise do sexto slide evidencia que, embora a correção busque formalmente alinhar-se ao conteúdo trabalhado, sua condução revela limitações conceituais, metodológicas e pedagógicas, contribuindo pouco para a consolidação de uma abordagem crítica e sociolinguisticamente fundamentada da variação linguística.

Figura 28: Aula 13 “Tipo assim”, slide 7, correção

The slide is titled "Na prática" (In practice) and "Correção" (Correction). It contains a question (c) asking for examples of slang and their contexts. Below the question, it says "Resposta pessoal." (Personal answer). The slide has a yellow border and a small vertical text "2024_AE_BI_VI" on the right side.

Na prática

Correção

c) Você conhece alguma outra gíria? Dê exemplos. Em quais contextos elas são empregadas normalmente?

Resposta pessoal.

Fonte: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

No sétimo slide (Figura 28) da Aula 13, igualmente intitulado “Correção”, é apresentada a resposta da questão (c), cuja orientação indica apenas “resposta pessoal”. Diferentemente dos slides anteriores, essa formulação não apresenta um modelo de resposta previamente padronizado, o que, em princípio, representa uma inflexão positiva no encaminhamento pedagógico da atividade.

Ao admitir respostas abertas, o material cria condições para a participação dialógica dos estudantes e para o registro escrito de experiências linguísticas próprias, aspecto que se aproxima de uma perspectiva mais alinhada à promoção da autonomia discente.

Sob a ótica do **critério (iii) identificação de práticas pedagógicas reducionistas ou de promoção da autonomia discente**, a abertura para respostas pessoais pode ser interpretada como um avanço em relação às questões anteriores, uma vez que reconhece a diversidade de repertórios linguísticos dos estudantes e possibilita que diferentes usos da língua sejam legitimados no espaço escolar.

Além disso, a ausência de uma resposta única e fechada favorece, ao menos potencialmente, a construção do conhecimento a partir da experiência dos próprios discentes.

Entretanto, essa potencialidade não é plenamente explorada. Embora não haja, neste slide específico, a delimitação explícita de tempo para a realização da

atividade, observa-se que, no slide subsequente, é apresentada uma nova questão com tempo cronometrado de cinco minutos.

Essa organização evidencia que, mesmo nos momentos em que se abre espaço para respostas mais subjetivas e contextualizadas, a prática pedagógica permanece submetida a uma lógica de controle temporal rigoroso.

Essa constatação remete diretamente ao **critério (iv) indícios de centralização e metrificação da prática educativa**. Considerando que, à época, a duração das aulas era de 45 minutos e que a sequência de atividades estava prevista para ser desenvolvida integralmente em uma única aula, torna-se evidente a preocupação com a gestão do tempo.

Embora essa preocupação seja compreensível do ponto de vista organizacional, seus efeitos pedagógicos merecem problematização, uma vez que a metrificação excessiva tende a limitar o aprofundamento das discussões e a reflexão crítica dos estudantes.

No que se refere ao **critério (ii) adequação e profundidade conceitual**, observa-se que a orientação genérica “resposta pessoal”, embora positiva do ponto de vista da participação discente, carece de mediação conceitual mais explícita.

O material não apresenta orientações que auxiliem o estudante a relacionar suas respostas aos conceitos de variação linguística, contexto de uso ou adequação comunicativa, o que pode resultar em respostas desarticuladas do objetivo central da aula.

Assim, o sétimo slide revela uma tensão recorrente ao longo da Aula 13: ao mesmo tempo em que se observam tentativas pontuais de ampliar a participação e a autonomia dos estudantes, essas iniciativas permanecem circunscritas a uma estrutura pedagógica fortemente centralizada e metrificada.

A análise do sétimo slide reforça a compreensão de que a Aula 13, embora formalmente alinhada às diretrizes curriculares, apresenta uma abordagem marcada por contradições entre seus objetivos declarados e suas práticas efetivas.

Figura 29: Aula 13 “Tipo assim”, slide 8, outra atividade

The slide has a yellow border and a yellow header bar with the word "Aplicando" in black. In the top right corner, there is an orange alarm clock icon and a grey box with the text "5 MINUTOS". The main text in the center reads: "Se vocês localizaram, no slide 3, gírias conhecidas, isso significa que também podem completar o conceito a seguir!". Below this text is a blue-bordered box containing the text "Gíria é" followed by three horizontal lines for writing.

Fonte: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

No oitavo slide (Figura 29) da Aula 13, observa-se a proposição de uma atividade de sistematização conceitual, com tempo rigidamente cronometrado de cinco minutos para sua realização. Nessa etapa, o estudante é convidado a definir o conceito de *gíria* a partir do que foi desenvolvido ao longo da aula.

À luz do **critério (ii) adequação e profundidade conceitual dos conteúdos apresentados**, observa-se que a atividade pressupõe que o estudante seja capaz de formular uma definição conceitual a partir de exemplos previamente apresentados, sem que haja, entretanto, qualquer sistematização teórica explícita do conceito.

Não são oferecidos subsídios conceituais que orientem a elaboração da definição, nem no slide nem no livro *Aprender Sempre* do estudante, que reproduz exatamente o conteúdo do material digital.

A referida lacuna compromete a consistência do processo de aprendizagem, uma vez que a construção de conceitos, especialmente no Ensino Fundamental, demanda mediação docente e explicitação progressiva dos elementos constitutivos do conceito.

Sob a perspectiva do **critério (iii) identificação de práticas pedagógicas reducionistas ou de promoção da autonomia discente**, a atividade apresenta uma ambiguidade relevante.

Por um lado, ao solicitar que o estudante elabore sua própria definição, o exercício pode ser interpretado como uma tentativa de promover a autonomia intelectual e a apropriação ativa do conhecimento.

Por outro lado, a ausência de apoio conceitual transforma essa autonomia em um pressuposto não garantido, transferindo ao estudante a responsabilidade por uma aprendizagem que não foi devidamente mediada.

Nesse sentido, a atividade tende a assumir um caráter reducionista, ao avaliar a capacidade de definição conceitual sem assegurar as condições pedagógicas necessárias para sua construção.

No que se refere ao **critério (iv) indícios de centralização e metrificação da prática educativa**, a delimitação rígida de cinco minutos para a realização da atividade reforça a lógica de controle temporal já identificada nos slides anteriores.

Considerando que a definição de um conceito exige reflexão, organização do pensamento e, em muitos casos, reelaboração da linguagem, o tempo estipulado revela-se insuficiente para uma produção conceitualmente consistente. Essa metrificação do tempo contribui para a padronização do processo avaliativo, em detrimento de uma aprendizagem mais significativa e aprofundada.

Ademais, a própria formulação da questão, ao afirmar que o reconhecimento de gírias em slides anteriores implica automaticamente a capacidade de definição conceitual, revela uma concepção simplificada do processo de aprendizagem.

O reconhecimento de exemplos não garante, necessariamente, a compreensão teórica do fenômeno linguístico, sobretudo quando se trata de conceitos sociolinguísticos que envolvem aspectos históricos, sociais e pragmáticos do uso da língua.

Dessa forma, a análise do oitavo slide evidencia mais uma vez a tensão presente ao longo da Aula 13, entre a intenção de promover a participação ativa dos estudantes e a fragilidade da mediação conceitual oferecida.

A atividade, embora potencialmente formativa, acaba por reforçar uma abordagem instrumental e metrificada do ensino, limitando o aprofundamento crítico do conceito de gíria e sua inserção no fenômeno mais amplo da variação linguística.

Figura 30: Aula 13 “Tipo assim”, slide 9, finaliza o conteúdo:

O que aprendemos hoje?



- Lemos uma tirinha de humor, a fim de inferir sentidos a partir da linguagem utilizada pelos autores;
- Fizemos a interpretação de um texto não verbal;
- Relembramos o conceito e alguns exemplos de gírias.

Fonte: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

No nono slide (Figura 30) da Aula 13, intitulado “*O que aprendemos hoje?*”, observa-se o encerramento do conteúdo por meio de um questionamento acompanhado de uma proposta de retomada e sistematização dos principais aspectos abordados ao longo da aula.

A presença desse momento de síntese constitui, em princípio, um elemento pedagogicamente favorável, uma vez que a retomada dos conteúdos pode contribuir para a consolidação da aprendizagem e para a organização cognitiva dos conceitos trabalhados.

A sistematização apresentada no slide organiza-se em três enunciados, que, embora não apareçam numerados no material original, podem ser descritos da seguinte forma para fins analíticos: (1) “Lemos uma tirinha de humor a fim de inferir os sentidos a partir da linguagem utilizada pelos autores”; (2) “Fizemos a interpretação de um texto não verbal”; e (3) “Relembramos o conceito e alguns exemplos de gírias”.

À luz do **critério (ii) adequação e profundidade conceitual dos conteúdos apresentados**, observa-se que a forma como essa sistematização é construída revela imprecisões conceituais significativas. No enunciado (1), a noção de inferência é reduzida, na prática, à identificação do humor presente na fala dos adolescentes, o qual, conforme analisado nos slides anteriores, se apoia em uma

representação estereotipada da linguagem juvenil.

Dessa maneira, a inferência não é mobilizada como uma estratégia cognitiva ampla de construção de sentidos, mas como um mecanismo de reconhecimento de um efeito humorístico ancorado em juízos de valor implícitos sobre determinadas variedades linguísticas.

No enunciado (2), identifica-se uma incongruência conceitual, uma vez que a atividade desenvolvida não se restringiu à interpretação de um texto não verbal, mas de uma tirinha, gênero caracterizado pela articulação entre linguagem verbal e visual.

Ao classificar o objeto de leitura apenas como “texto não verbal”, o slide desconsidera a natureza multimodal do gênero trabalhado, evidenciando fragilidade conceitual no tratamento dos tipos e gêneros textuais.

Quanto ao enunciado (3), que afirma a retomada do conceito e de exemplos de gírias, observa-se que tal afirmação não se sustenta à luz do desenvolvimento efetivo da aula.

Conforme analisado nos slides anteriores, o conceito de gíria não foi explicitamente sistematizado pelo material, sendo, ao contrário, inferido ou presumido pelos estudantes a partir de exemplos isolados.

Dessa forma, a retomada anunciada no slide não corresponde a uma efetiva consolidação conceitual, mas a uma suposição de aprendizagem que não foi devidamente mediada.

No que se refere ao **critério (iii) identificação de práticas pedagógicas reducionistas ou de promoção da autonomia discente**, o slide apresenta uma contradição relevante. Embora a retomada do conteúdo possa favorecer a autonomia ao permitir que o estudante reflita sobre o que foi aprendido, a sistematização proposta assume um caráter declarativo e fechado, não abrindo espaço para que os estudantes problematizem, reformulem ou ampliem os enunciados apresentados.

Assim, a participação discente restringe-se à validação do que é afirmado pelo material, limitando a construção ativa do conhecimento.

Por fim, sob a perspectiva do **critério (iv) indícios de centralização e metrificação da prática educativa**, o slide reafirma a lógica de padronização observada ao longo da Aula 13.

A síntese do conteúdo é apresentada de forma prescritiva, definindo

previamente o que deve ser considerado como aprendizagem, sem contemplar a diversidade de compreensões possíveis nem prever momentos de discussão coletiva que permitam ressignificar os conceitos trabalhados.

A análise do nono slide permite consolidar uma compreensão mais ampla da Aula 13 como um todo. Embora o conteúdo abordado, variação linguística, com foco no uso de gírias, esteja formalmente alinhado às diretrizes curriculares, o desenvolvimento da aula revela limitações conceituais, metodológicas e pedagógicas significativas.

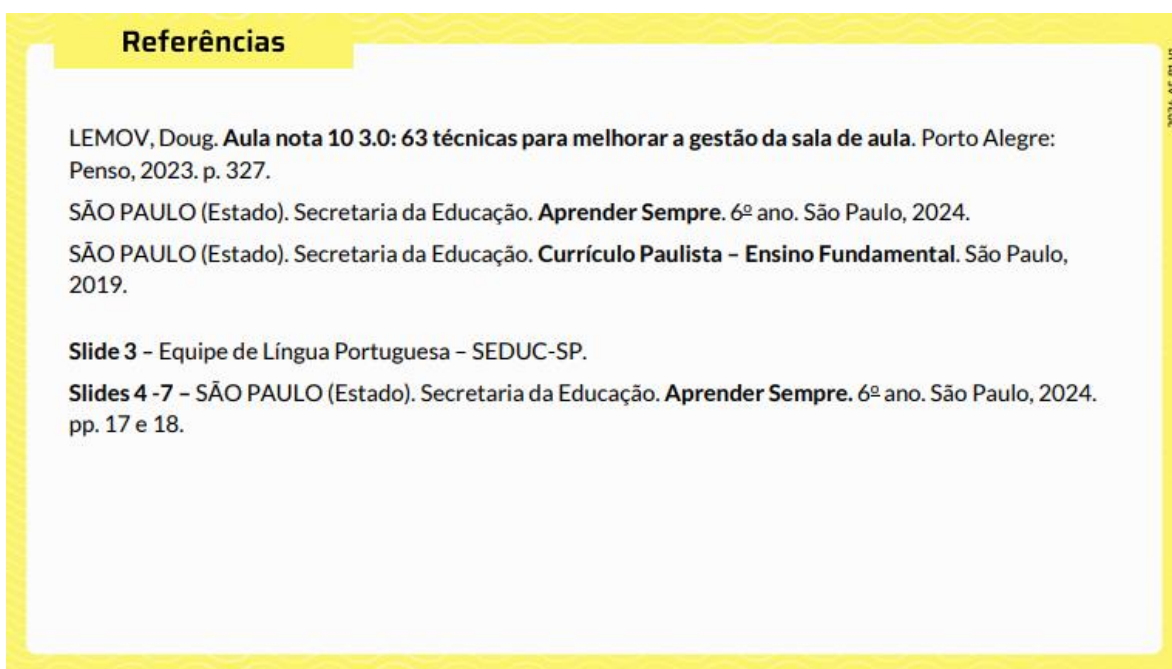
Observa-se uma abordagem marcada pela superficialidade conceitual, pela recorrência de estereótipos linguísticos e pela ausência de mediação teórica consistente, o que compromete a compreensão crítica do fenômeno da variação linguística.

Do ponto de vista metodológico, predominam práticas centralizadas, metrificadas e prescritivas, que restringem o tempo pedagógico e limitam a autonomia discente.

Ainda que haja tentativas pontuais de promover a participação dos estudantes, estas não se consolidam como práticas efetivamente emancipadoras, uma vez que não são acompanhadas de espaços de diálogo, problematização e construção coletiva do conhecimento.

Em síntese, a Aula 13 evidencia a tensão entre o alinhamento formal aos documentos curriculares e a fragilidade da abordagem didático-pedagógica adotada, reforçando a necessidade de uma reorientação que incorpore, de maneira mais consistente, os pressupostos da Sociolinguística Educacional e os princípios de uma educação linguística crítica, inclusiva e socialmente comprometida.

Figura 31: Aula 13 “Tipo assim”, slide 10



Fonte: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

No décimo slide (Figura 31) da Aula 13, intitulado “*Referências*”, são indicadas as obras que fundamentam a proposta pedagógica da aula, com destaque para o livro *Aula nota 10 3.0: 63 técnicas para melhorar a gestão em sala de aula*, de Doug Lemov, bem como para o material didático *Aprender Sempre*, utilizado como suporte principal das atividades desenvolvidas.

A inclusão desse slide atende a uma exigência formal de transparência das fontes, porém também suscita reflexões de ordem teórica, metodológica e contextual.

Doug Lemov é um educador norte-americano, fundador da organização *Uncommon Schools*, rede de escolas charter⁵ nos Estados Unidos, e tornou-se amplamente conhecido por sistematizar técnicas de ensino baseadas na observação de práticas consideradas “eficazes” em contextos escolares de alto desempenho.

Sua obra propõe um conjunto de técnicas operacionais voltadas sobretudo à gestão da sala de aula, ao controle do tempo, à padronização de procedimentos e à maximização do engajamento discente, tendo como pano de fundo uma concepção de ensino fortemente orientada por resultados mensuráveis.

⁵ Uma rede de *charter school* (escola charter) corresponde a um conjunto de escolas financiadas com recursos públicos, porém administradas por entidades privadas e independentes, que possuem autonomia pedagógica e administrativa e funcionam mediante contratos com o poder público para alcançar metas educacionais. Esse modelo é amplamente difundido nos Estados Unidos.

À luz do **critério (ii) adequação e profundidade conceitual dos conteúdos apresentados**, observa-se que a referência a Lemov não é acompanhada de qualquer problematização teórica sobre os pressupostos pedagógicos que sustentam suas propostas.

As técnicas são incorporadas ao material de forma instrumental, dissociadas de uma reflexão crítica acerca de sua adequação ao ensino de Língua Portuguesa e, mais especificamente, ao tratamento de conteúdos de natureza sociolinguística, que demandam debate, contextualização histórica e sensibilidade às questões sociais e culturais envolvidas no uso da língua.

No que concerne ao **critério (iii) identificação de práticas pedagógicas reducionistas ou de promoção da autonomia discente**, a centralidade conferida às técnicas de Lemov ao longo da aula, como a rígida delimitação de tempo e a condução fortemente orientada das respostas, reforça uma concepção de ensino baseada no controle das ações dos estudantes.

Essa perspectiva tende a privilegiar a eficiência operacional em detrimento da construção autônoma do conhecimento, aspecto particularmente problemático quando se trata do ensino da variação linguística, cujo objetivo central deveria ser o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e respeitosa em relação às diferentes variedades da língua.

Sob o **critério (iv) indícios de centralização e metrificação da prática educativa**, a escolha de Lemov como principal referência metodológica evidencia a adoção de um modelo pedagógico que valoriza a metrificação do tempo, a padronização das respostas e a centralização das decisões didáticas no material e no docente.

Essa orientação, importada de um contexto educacional distinto, o sistema educacional estadunidense, não é acompanhada de uma análise sobre sua compatibilidade com a realidade da escola pública paulista, marcada por diversidade sociocultural, heterogeneidade linguística e desafios estruturais específicos.

No que se refere ao livro *Aprender Sempre*, o slide confirma a utilização das páginas 17 e 18, que correspondem exatamente aos slides 4 e 5 da Aula 13. Essa correspondência evidencia a reprodução integral do material impresso no suporte digital, sem adaptações ou aprofundamentos conceituais.

Embora o encerramento do conteúdo por meio de um questionamento e de uma proposta de retomada possa ser considerado, em princípio, um aspecto

pedagogicamente positivo, essa retomada, conforme demonstrado nas análises anteriores, ocorre de forma superficial e declarativa, não se configurando como uma sistematização efetiva dos conceitos trabalhados.

Em consequência, o conteúdo corre o risco de reforçar estereótipos e preconceitos linguísticos, em vez de promover uma educação linguística crítica, inclusiva e socialmente situados.

Em síntese, a Aula 13 evidencia a necessidade de uma revisão metodológica e conceitual que considere não apenas a eficiência operacional das práticas pedagógicas, mas, sobretudo, sua consonância com os pressupostos da Sociolinguística Educacional e com os princípios de uma formação linguística comprometida com a diversidade, a reflexão crítica e a justiça social.

Figura 32: Aula 13 “Tipo assim”, slide 11



Fonte: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/mid>

No décimo primeiro slide (Figura 32), há apenas o logotipo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, encerrando oficialmente a Aula 13.

Síntese reflexiva sobre a Aula 13

A análise da Aula 13 “*Tipo assim*”, do 1º bimestre de 2024, realizada a partir do exame detalhado de seus slides e orientada pelos critérios metodológicos previamente estabelecidos, permite uma avaliação abrangente do material didático

digital, contemplando aspectos curriculares, conceituais, pedagógicos e organizacionais.

Embora a aula apresente alinhamento formal com os documentos normativos, os resultados da análise evidenciam fragilidades significativas que comprometem a qualidade da abordagem do conteúdo de variação linguística e seus objetivos formativos.

(i) Coerência com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com os documentos orientadores

Do ponto de vista da coerência curricular, a Aula 13 encontra-se formalmente alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao Currículo Paulista, fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao escopo-sequência de atividades disponibilizadas pela SEDUC-SP e ao material didático *Aprender Sempre*.

O conteúdo, os objetivos, as habilidades previstas (EF69LP55), assim como a organização do ciclo, ano, bimestre e numeração da aula, correspondem exatamente ao que está prescrito nos documentos oficiais e nos materiais impressos e digitais disponibilizados aos estudantes.

Entretanto, esse alinhamento revela-se predominantemente burocrático e estrutural, não se traduzindo, necessariamente, em uma coerência pedagógica efetiva.

A adesão literal aos documentos normativos e à sequência didática não garante, por si só, a qualidade da abordagem do conteúdo, sobretudo quando se observa a ausência de aprofundamento conceitual e de mediação crítica do fenômeno da variação linguística. Assim, a coerência formal não se converte em coerência epistemológica ou didática, o que limita o alcance formativo da aula.

(ii) Adequação e profundidade conceitual dos conteúdos apresentados

No que se refere à adequação e à profundidade conceitual, a Aula 13 apresenta limitações expressivas. Embora o tema da variação linguística esteja explicitamente presente, sua abordagem é superficial, fragmentada e, em alguns momentos, conceitualmente inadequada.

A centralização da discussão na gíria, apresentada de forma isolada e estigmatizada, empobrece a compreensão do fenômeno e reduz a complexidade inerente às variações linguísticas.

A ausência de uma explicitação clara de que a norma culta constitui apenas uma dentre as diversas variantes da língua contribui para a manutenção de uma

hierarquia implícita entre os usos linguísticos, atribuindo prestígio à norma-padrão e desvalorizando as demais variedades.

Além disso, conceitos fundamentais como preconceito linguístico, variação social, situacional e regional são mencionados de forma insuficiente ou sequer são abordados, o que impede a construção de um arcabouço teórico minimamente consistente por parte dos estudantes.

Essa fragilidade conceitual torna-se ainda mais problemática quando se considera que o próprio material pode induzir a interpretações equivocadas, reforçando visões normativas e preconceituosas sobre a língua, em desacordo com os pressupostos da Sociolinguística e com os objetivos educacionais expressos nos documentos curriculares.

(iii) Identificação de práticas pedagógicas reducionistas ou de promoção da autonomia discente

A análise do conjunto da aula evidencia a predominância de práticas pedagógicas reducionistas, que limitam a promoção da autonomia discente e a construção de um pensamento crítico sobre a linguagem.

Conforme observa Bagno (2007), a variação linguística, quando abordada de forma insuficiente ou distorcida, tende a reforçar estigmas em vez de combatê-los, situação que se verifica no material analisado.

Na Aula 13, a representação estereotipada da fala juvenil, associada ao humor da tirinha, reforça preconceitos linguísticos e não é acompanhada de uma mediação docente que problematize tais representações.

As atividades propostas, em sua maioria, orientam respostas esperadas e padronizadas, restringindo o espaço para a reflexão autônoma e para o diálogo crítico. Quando há abertura para respostas pessoais, essas oportunidades são pontuais e não se consolidam como eixo estruturante da aula.

A norma culta mantém seu estatuto privilegiado ao ser tratada de maneira implícita como referência superior ou “correta”, em detrimento de uma compreensão efetivamente sociolinguística da língua.

Além disso, a ausência de uma fundamentação teórica consistente e de exemplos diversificados de variação, como as variações regional, histórica, situacional e estilística, compromete a apropriação conceitual do conteúdo.

O estudante permanece restrito a uma leitura superficial do fenômeno, sem condições de compreender a complexidade, a legitimidade e a funcionalidade das

diferentes variedades linguísticas nos múltiplos contextos de uso.

Desse modo, a aula não promove a autonomia intelectual do discente, tampouco estimula uma postura crítica frente aos preconceitos linguísticos, limitando-se a uma abordagem descontextualizada e potencialmente estigmatizante.

Nesse sentido, a aula analisada acaba por reforçar estereótipos e preconceitos linguísticos, em desacordo com os princípios formativos preconizados pelas Diretrizes Curriculares e pela Sociolinguística Educacional.

A ausência de mediação docente orientada por referenciais teóricos sólidos pode manter o conteúdo em um nível introdutório e fragmentado, o que pode ser metaforicamente descrito como a permanência “na ponta do iceberg” das variações linguísticas, sem aprofundamento ou problematização.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de ajustes pedagógicos que evitem a reprodução de preconceitos linguísticos e promovam uma abordagem mais ampla, crítica e contextualizada do tema.

A ausência de atividades diversificadas e de propostas sociolinguísticas mais amplas compromete a consolidação da aprendizagem. Nesse sentido, a utilização complementar de livros didáticos, como *Teláris* (6º ano) que apresenta o tema da variação linguística de forma mais coerente e sistematizada e obras especializadas, como *Variação linguística na escola*, de Almeida e Bortoni-Ricardo, poderia enriquecer significativamente o trabalho pedagógico.

Conforme defendem Schneuwly e Dolz (2004), a diversificação de atividades amplia as possibilidades de acesso ao conteúdo e favorece a internalização dos conceitos e o desenvolvimento de competências linguísticas críticas, aspecto pouco explorado na Aula 13.

(iv) Indícios de centralização e metrificação da prática educativa

Finalmente, a análise revela fortes indícios de centralização e metrificação da prática educativa, expressos na organização excessivamente rígida da aula, na cronometragem constante das atividades e na grande quantidade de slides a serem executados em um tempo reduzido.

Essa estrutura impõe ao docente um papel predominantemente executor, limitando sua autonomia para adaptar, aprofundar ou complementar o conteúdo conforme as necessidades da turma.

A lógica da metrificação do tempo e do conteúdo, expressa na cronometragem constante das atividades, restringe a possibilidade de retomadas

conceituais, aprofundamentos teóricos e intervenções pedagógicas mais significativas.

Paradoxalmente, essas intervenções seriam essenciais para a consolidação da aprendizagem em um conteúdo complexo como a variação linguística, que exige debate, reflexão e contextualização social.

Embora alguns docentes resistam a essa lógica, optando por flexibilizar o cronograma para inserir atividades complementares ou retomar conteúdos não assimilados, essas práticas frequentemente entram em tensão com as exigências institucionais.

Ainda que fundamentadas em justificativas pedagógicas plausíveis, essas iniciativas tendem a ser desencorajadas pela gestão escolar, que pressiona os professores a cumprir metas e prazos previamente estipulados.

Esse controle é reforçado por mecanismos de monitoramento, como a análise de resultados na plataforma BI e as avaliações realizadas por meio do Apoio Presencial, nas quais as aulas são classificadas como satisfatórias ou insatisfatórias, contribuindo para a padronização das práticas pedagógicas e para a priorização do cumprimento de metas e prazos em detrimento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Esses dispositivos contribuem para a centralização da prática educativa e para a redução da autonomia docente, favorecendo uma concepção de ensino orientada por indicadores quantitativos e desempenho mensurável, em detrimento da qualidade formativa e da complexidade do processo educacional.

Em síntese, a Aula 13 evidencia uma discrepância entre o alinhamento formal aos documentos curriculares e a efetividade pedagógica da proposta. A fragilidade conceitual, o caráter reducionista das práticas, a limitação da autonomia discente e a forte metrificação da prática educativa comprometem a construção de uma educação linguística crítica, inclusiva e socialmente situada.

Diante disso, torna-se imprescindível repensar o uso dos Materiais Digitais, ampliando o espaço para a mediação docente reflexiva, diversificando as atividades propostas e assegurando uma abordagem da variação linguística que vá além do cumprimento burocrático do currículo, promovendo, de fato, o respeito à diversidade linguística, de forma a conduzir os estudantes a rejeitar preconceitos e estigmatizações no uso da língua. Obviamente, essa postura se aplica ao ensino de todo conteúdo curricular, de forma que possa ser efetivamente discutido e

apropriado pelo aluno.

4.2 Análise da segunda aula

A segunda aula analisada neste capítulo é a **Aula 07 – Pontuar para quê? Parte 1**, pertencente ao 4º bimestre de 2024. O material é composto por 23 slides e aborda o conteúdo de Pontuação, tema importante para o uso adequado de elementos notacionais da escrita.

(i) Coerência com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com os documentos orientadores

No que se refere ao primeiro critério de análise, coerência e consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, observa-se que o conteúdo apresentado na Aula 07 encontra respaldo normativo no Currículo Paulista (p. 73), especificamente no item 7, referente às Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.

Esse documento prevê, entre seus objetivos, reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. Sob esse aspecto, o tema selecionado revela-se pertinente e alinhado às orientações curriculares vigentes.

O documento apresenta coerência com o tema e com a descrição prevista no *Currículo Paulista*, conforme se observa nos seguintes elementos:

- . Campo de atuação: Todos os campos de atuação.
- . Práticas de linguagem: Análise linguística/ semiótica.
- . Ano: 6º e 7º ano.

.Habilidades Currículo Paulista: (EF67LP33) Pontuar adequadamente textos de diferentes gêneros (ponto, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências). A habilidade descrita não insere todos os elementos notacionais da escrita solicitados na atividade do slide como, por exemplo, a vírgula, isso demonstra um desalinhamento com a habilidade proposta.

- . Objetos de conhecimento: Elementos notacionais da escrita.

No que concerne à consonância com o Escopo-sequência de atividades organizadas pela SEDUC-SP e disponibilizadas pela coordenação pedagógica da escola, verifica-se que a Aula 07 está formalmente alinhada às orientações institucionais.

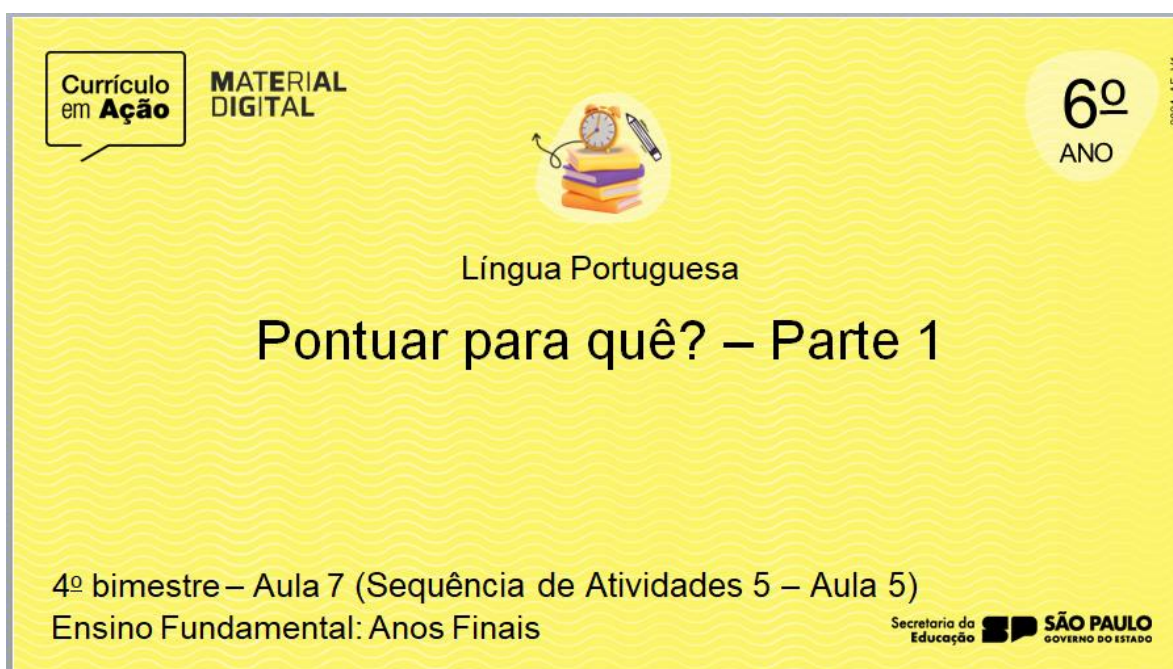
- . O ciclo: anos finais.
- . Ano/ série: 6º ano.
- . Bimestre: 4º.
- . Aula: 07, como descrito nos *Materiais Digitais*.
- . Campo de atuação: Todos os campos de atuação.
- . Práticas de linguagem: Análise linguística/ semiótica.
- . Habilidade: (EF06LP11) Utilizar, ao produzir textos em diferentes gêneros, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.
- . Objetos de conhecimento: Elementos notacionais da escrita, morfossintaxe.
- . Título: Pontuar para quê? - Parte 1 (Sequência de Atividades 5, Aula 5 exatamente como registrado no Escopo-sequência)
- . Conteúdo: Efeitos de sentido da pontuação.
- . Objetivos: Identificar diferentes sinais de pontuação, reconhecer suas funções e maneiras de usá-los na produção de textos para garantir legibilidade e os efeitos de sentido desejados.

Constata-se que a Aula 07 não é disponibilizada no livro físico *Aprender Sempre* do estudante, portanto não há como analisar a consonância entre os materiais.

A presente seção dedica-se à análise aprofundada da Aula 07, “*Pontuar para quê? Parte 1*”, pertencente ao 4º bimestre de 2024, articulando-a comparativamente à Aula 13, anteriormente analisada neste capítulo. O exame do material pauta-se nos critérios metodológicos definidos anteriormente.

Os slides didáticos da Aula 07 – Pontuar para quê? Parte 1: uma perspectiva reflexiva

Figura 33: Aula 07 “Pontuar para quê?”, slide 1, apresentação



Fonte: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

No slide inicial (Figura 33) da Aula 07, observa-se a apresentação dos elementos identificadores do material didático, cumprindo uma função introdutória e organizacional.

O slide explicita o título da aula “Pontuar para quê? Parte 1”, bem como a indicação de que o conteúdo se refere ao 4º bimestre letivo, situando a aula no interior da sequência didática proposta para o período.

Essas informações permitem ao estudante reconhecer a localização temporal e curricular da aula, o que atende, em termos formais, às exigências de padronização dos *Materiais Digitais* adotados pela rede.

Entretanto, chama a atenção a ausência de menção explícita ao material de apoio *Aprender Sempre*. Essa lacuna adquire relevância pedagógica, uma vez que a Aula 07 não se encontra disponível no livro físico do estudante, diferentemente do que ocorre com a Aula 13, analisada anteriormente.

A inexistência do material inviabiliza a análise de consonância entre os materiais impresso e digital e fragiliza a continuidade pedagógica, sobretudo no que se refere à possibilidade de retomada autônoma dos conteúdos pelos discentes fora do ambiente da aula.

Trata-se, portanto, de um primeiro elemento distintivo em relação à Aula 13,

com impactos diretos sobre a autonomia discente, conforme previsto no critério (iii).

No que se refere ao critério (i), observa-se consonância normativa com o Currículo Paulista e com a Base Nacional Comum Curricular, uma vez que o conteúdo de pontuação integra os objetos de conhecimento previstos para o Ensino Fundamental nos Anos Finais.

Todavia, esse alinhamento permanece restrito ao plano formal. Já neste primeiro slide, antecipa-se uma incongruência que se manifestará ao longo da aula: a habilidade explicitada no Currículo Paulista (EF67LP33) não contempla todos os sinais de pontuação que serão posteriormente trabalhados nos slides, como a vírgula, que é utilizada de forma recorrente nas atividades propostas.

Esse desalinhamento evidencia fragilidades na articulação entre a prescrição curricular e a execução didática, aspecto que compromete a coerência pedagógica do material.

Em síntese, o slide 1 cumpre adequadamente sua função organizacional, mas revela limitações significativas no que se refere à contextualização do conteúdo, à promoção da autonomia discente e à articulação efetiva entre diretrizes curriculares e prática pedagógica.

Figura 34: Aula 07 “Pontuar para quê?”, slide 2, conteúdo objetivo

Conteúdo	Objetivo
Efeitos de sentido da pontuação.	Identificar diferentes sinais de pontuação, reconhecer suas funções e maneiras de usá-los na produção de textos para garantir legibilidade e os efeitos de sentido desejados.

Fonte: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

No segundo slide (Figura 34) da Aula 07, é apresentado o conteúdo central da

aula, identificado como “*efeitos de sentido da pontuação*”. Nesse momento, o material explicita os objetivos de aprendizagem propostos, os quais se organizam em um único eixo, direcionado à identificação e ao uso dos sinais de pontuação.

O objetivo formulado consiste em identificar diferentes sinais de pontuação, reconhecer suas funções e compreender as maneiras de empregá-los na produção de textos, de modo a garantir a legibilidade e os efeitos de sentido desejados.

Do ponto de vista do critério (i), observa-se que o objetivo apresenta consonância formal com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), ao reconhecer que a pontuação não se limita a um papel meramente gráfico, mas interfere diretamente na construção de sentidos do texto.

A menção explícita aos “efeitos de sentido” constitui, em princípio, um elemento positivo, pois sugere a superação de uma abordagem exclusivamente normativa da pontuação.

Embora o termo “efeitos de sentido” seja mobilizado, não há explicitação da dimensão discursiva da pontuação, tampouco referência aos contextos de uso, aos gêneros textuais ou às intenções comunicativas que orientam a escolha dos sinais.

Assim, a abordagem tende a aproximar-se de uma perspectiva funcionalista, porém de forma superficial, centrada no reconhecimento e na aplicação “correta” dos sinais, em detrimento de uma compreensão mais ampla da pontuação como recurso semântico-discursivo.

No slide em análise, a articulação aparece apenas de maneira parcial e implícita, não sendo desdobrada em orientações didáticas que favoreçam uma reflexão efetiva sobre o funcionamento da pontuação nos textos.

No que concerne ao critério (iii), observa-se que a centralidade conferida à identificação e ao uso dos sinais de pontuação, sem a problematização de seus efeitos em diferentes contextos discursivos, tende a limitar as possibilidades de promoção da autonomia discente.

Por fim, em relação ao critério (iv), o slide reafirma a lógica de padronização e centralização da prática educativa observada no material como um todo. A estrutura do slide é praticamente idêntica àquela apresentada na Aula 13, analisada anteriormente, o que evidencia a adoção de um modelo uniforme de organização didática, com pouca margem para adaptações contextuais ou para a mediação pedagógica do docente.

Essa padronização contribui para a metrificação da prática educativa, na

medida em que os objetivos são apresentados de forma sintética e operacional, favorecendo o cumprimento do roteiro em detrimento de uma abordagem mais reflexiva e aprofundada do conteúdo.

Em síntese, embora o Slide 2 apresente alinhamento formal com os documentos curriculares e mobilize terminologias compatíveis com uma abordagem discursiva da pontuação, sua formulação genérica e pouco problematizadora limita a profundidade conceitual do conteúdo e restringe as possibilidades de promoção da autonomia discente.

Esses aspectos indicam que, já no momento de explicitação dos objetivos, a Aula 07 oscila entre uma proposta discursivamente orientada e a permanência de práticas de cunho normativo e centralizador, tensão que se aprofundará nos slides subsequentes.

Figura 35: Aula 07 “Pontuar para quê?”, slide 3, a história da pontuação

Para começar

Você sabia que a escrita e os sinais de pontuação têm uma história? Vamos conhecê-la! 😊

A humanidade adora se comunicar e, para isso, encontrou jeitos diferentes para tal. Já nos comunicamos por pinturas (arte rupestre), pela música e pela dança, ao lapidar letras em pedras ou apenas pela oralidade...

Você sabia que a escrita nem sempre foi assim e que atualmente desfrutamos de séculos de contribuições de diversas culturas e estudiosos? Imaginem, as palavras eram escritas todas juntinhas e, na Grécia Antiga, observamos textos escritos com sinais de pontuação. Mas só no século IX que os sinais de pontuação ficaram mais constantes, mas ainda bastante irregulares. Quanta evolução! Mas, afinal, pontuar para quê?

VIREM E CONVERSEM 5 MINUTOS

© Freepik

Fonte: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

No terceiro slide (Figura 35) da Aula 07, são apresentadas as orientações metodológicas para o desenvolvimento da atividade inicial. O material indica a utilização da técnica denominada “Virem e Conversem”, proposta por Lemov (2023), cuja finalidade consiste em promover a interação entre os estudantes por meio da troca de ideias em duplas ou pequenos grupos, favorecendo, em tese, a participação ativa e o engajamento discente no processo de aprendizagem.

Sob a perspectiva do critério (iii), a escolha dessa técnica pode ser considerada, a princípio, um elemento favorável, uma vez que se fundamenta em práticas que buscam romper com a lógica exclusivamente expositiva da aula e incentivar a construção coletiva do conhecimento.

A interação entre pares, quando devidamente mediada, pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia discente e para a negociação de sentidos, aspectos centrais no ensino de Língua Portuguesa.

Entretanto, observa-se que a técnica é apresentada de forma estritamente prescritiva, sem qualquer indicação de que se trate de uma sugestão metodológica passível de adaptação, complementação ou substituição por outras estratégias pedagógicas.

Essa prescritividade desloca o foco da mediação docente para a execução de um protocolo previamente definido, reforçando uma lógica de padronização da prática pedagógica.

Nesse sentido, o slide evidencia indícios do critério (iv), ao contribuir para a centralização e a metrificação da ação docente, na medida em que restringe a autonomia do professor na condução da atividade.

Outro aspecto relevante refere-se à delimitação rígida do tempo destinado à realização da atividade, fixado em cinco minutos. Essa cronometragem estrita reforça uma concepção de gestão do tempo alinhada à lógica de eficiência e controle, característica das abordagens inspiradas em Lemov.

Embora a organização temporal possa contribuir para a fluidez da aula, sua aplicação rígida pode comprometer a profundidade da discussão, especialmente em atividades que demandam reflexão e troca de ideias.

Assim, o controle temporal tende a se sobrepor à qualidade do processo interativo, o que impacta negativamente a promoção de aprendizagens mais significativas.

No que diz respeito ao conteúdo da atividade, solicita-se que os estudantes realizem a leitura da seguinte questão disparadora: *“Você sabia que a escrita e os sinais de pontuação têm uma história? Vamos conhecê-la!”*.

A partir dessa provocação, inicia-se uma contextualização histórica do surgimento da escrita e dos sinais de pontuação. Esse movimento constitui um aspecto positivo do slide, pois introduz uma perspectiva histórica que contribui para a compreensão da língua como construção social e cultural, em consonância com o

critério (ii), relativo à adequação e profundidade conceitual.

A historicização da escrita e da pontuação possibilita ao estudante compreender que os sistemas linguísticos não são naturais nem imutáveis, mas resultam de processos históricos e sociais.

Essa abordagem dialoga com concepções contemporâneas de ensino de língua, que reconhecem a linguagem como prática social situada, conforme preconizado pela BNCC (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, o slide apresenta potencial formativo relevante, ao deslocar o ensino da pontuação de uma perspectiva meramente normativa para uma compreensão mais ampla de seus usos e funções ao longo do tempo.

Contudo, esse potencial é significativamente reduzido pela ausência de retomada e aprofundamento dessa contextualização histórica nos slides subsequentes.

A informação histórica não é integrada de maneira sistemática às atividades posteriores, permanecendo como um dado isolado, sem articulação com os exercícios de aplicação dos sinais de pontuação.

Essa fragmentação compromete a coerência interna da aula e limita a consolidação conceitual do conteúdo, revelando uma fragilidade tanto no critério (ii) quanto no critério (iii), ao não explorar plenamente as possibilidades de reflexão crítica por parte dos estudantes.

Em síntese, o Slide 3 apresenta elementos pedagógicos potencialmente ricos, como o uso de uma técnica interativa e a introdução da dimensão histórica da pontuação. No entanto, a forma prescritiva de apresentação da metodologia, a rigidez na gestão do tempo e a ausência de articulação entre a contextualização histórica e as atividades subsequentes reduzem o alcance formativo do slide.

Esses aspectos evidenciam a tensão recorrente, ao longo da Aula 07, entre propostas que sinalizam uma abordagem discursiva e práticas que, na execução didática, permanecem subordinadas a uma lógica centralizadora e instrumental da aprendizagem.

Figura 36: Aula 07 “Pontuar para quê?”, slide 4, foco no conteúdo

Foco no conteúdo

Sinais de pontuação

Os sinais de pontuação têm como finalidade estabelecer coerência e coesão, tanto em textos escritos, quanto nos textos orais.

- **Ponto final (.)**: no final da frase, indica o seu final;
- **Exclamação (!)**: usado para dar expressividade às frases, como emoção;
- **Interrogação (?)**: usado para fazer perguntas;
- **Dois pontos (:)**: pode ser usado para enumerar uma lista, por exemplo ou anunciar a fala de um personagem;
- **Vírgula (,)**: separa elementos dentro de uma mesma frase ou oração;
- **Reticências (...)**: usando quando o pensamento foi interrompido ou uma ideia vaga;
- **Travessão (—)**: usado em um diálogo entre personagens.



© Depositphotos

Fonte: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

No quarto slide (Figura 36) da Aula 07, procede-se à apresentação dos sinais de pontuação: ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, reticências e travessão, de maneira predominantemente descritiva e prescritiva.

Os sinais são elencados e definidos a partir de suas funções normativas, com ênfase nas regras de uso consideradas adequadas segundo a gramática tradicional, sem que sejam apresentados exemplos contextualizados em gêneros textuais específicos ou situações reais de comunicação.

Sob a perspectiva do critério (ii), relativo à adequação e profundidade conceitual, observa-se que a abordagem adotada privilegia o domínio formal das regras em detrimento de uma compreensão mais ampla dos efeitos de sentido produzidos pela pontuação nos textos.

Embora Bechara (2009) reconheça a relevância do conhecimento normativo como parte da competência linguística do falante, o autor ressalta que esse domínio deve ser articulado à compreensão do funcionamento discursivo da língua.

Do ponto de vista do critério (iii), essa opção metodológica limita as possibilidades de promoção da autonomia discente. Ao apresentar os sinais de pontuação como regras prontas e acabadas, o material não estimula o estudante a refletir sobre as escolhas linguísticas envolvidas no uso desses sinais, tampouco a

perceber como diferentes marcas de pontuação podem alterar os sentidos do texto.

No que se refere ao critério (i), constata-se uma incongruência relevante entre os sinais de pontuação trabalhados no slide e aqueles previstos explicitamente na habilidade EF67LP33, que menciona ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e reticências, mas não inclui a vírgula e o travessão.

A inclusão recorrente desses sinais nas atividades subsequentes, sem respaldo explícito na habilidade curricular indicada, evidencia um desalinhamento entre a prescrição normativa do Currículo Paulista e a execução didática proposta no material. Esse descompasso fragiliza a coerência curricular da aula e levanta questionamentos quanto à intencionalidade pedagógica que orienta a seleção dos conteúdos.

Em síntese, o Slide 4 evidencia uma tensão recorrente na Aula 07 entre a necessidade legítima de domínio normativo dos sinais de pontuação e a insuficiente exploração de sua dimensão discursiva e funcional.

Embora o conhecimento das regras seja um componente importante do ensino de Língua Portuguesa, sua apresentação isolada compromete tanto a profundidade conceitual quanto a promoção da autonomia discente.

Figura 37: Aula 07 “Pontuar para quê?”, slide 5, vídeo



Fonte: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

No quinto slide (Figura 37) da Aula 07, observa-se a inserção de um recurso

audiovisual proveniente do programa *Quintal da Cultura*, por meio da canção “*Repente da pontuação*”. Essa escolha amplia a multimodalidade do material didático, incorporando linguagem verbal, sonora e musical ao processo de ensino-aprendizagem.

Sob esse aspecto, o slide apresenta um elemento potencialmente positivo, na medida em que reconhece a importância de diferentes modos semióticos na construção de sentidos, em consonância com as orientações da BNCC (BRASIL, 2018), que preconiza o trabalho com textos multimodais no ensino de Língua Portuguesa.

Do ponto de vista do critério (ii), a utilização de um recurso audiovisual pode favorecer a compreensão dos sinais de pontuação de forma mais significativa, sobretudo para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, ao articular conteúdo linguístico e linguagem artística.

A canção, enquanto gênero textual, possui potencial para evidenciar efeitos de sentido produzidos pela pontuação, além de possibilitar uma abordagem mais lúdica e contextualizada do conteúdo.

Entretanto, esse potencial formativo não é plenamente explorado no slide. Não há qualquer orientação para a leitura crítica ou problematização do conteúdo audiovisual, tampouco indicações de questões norteadoras que auxiliem o estudante a refletir sobre a relação entre letra, ritmo, entonação e uso dos sinais de pontuação.

A ausência de mediação pedagógica reduz o vídeo a um recurso meramente ilustrativo, esvaziando sua contribuição conceitual e limitando sua função a um momento de entretenimento desvinculado de uma reflexão linguística mais aprofundada.

Sob a perspectiva do critério (iii), essa lacuna compromete a promoção da autonomia discente. Ao não propor atividades de análise ou interpretação do material audiovisual, o slide não estimula o estudante a construir sentidos a partir do texto multimodal, nem a relacioná-lo aos conteúdos previamente apresentados.

O estudante permanece em uma posição predominantemente passiva, assistindo ao vídeo sem ser convidado a interagir criticamente com ele.

No que se refere ao critério (iv), cabe destacar ainda um aspecto de ordem prática que incide diretamente sobre a execução da aula: a necessidade de o docente clicar no link disponibilizado e depender da estabilidade da conexão à internet para que o conteúdo possa ser efetivamente acessado.

Em contextos escolares marcados por limitações tecnológicas, essa dependência pode comprometer o andamento da aula e gerar rupturas no planejamento previamente metrificado.

Essa situação evidencia uma fragilidade estrutural dos Materiais Digitais, que pressupõem condições ideais de infraestrutura nem sempre compatíveis com a realidade das escolas públicas.

Por fim, no âmbito do critério (i), embora a inserção do vídeo esteja alinhada à proposta geral de trabalhar os efeitos de sentido da pontuação, a ausência de articulação explícita entre o recurso audiovisual e as habilidades curriculares previstas fragiliza a coerência entre currículo e prática pedagógica.

O vídeo é incorporado ao material sem que se esclareça de que modo contribui para o desenvolvimento das habilidades descritas no Currículo Paulista, permanecendo como um elemento periférico na organização didática da aula.

Em síntese, o Slide 5 introduz um recurso multimodal com significativo potencial pedagógico, alinhado às diretrizes contemporâneas do ensino de língua. Contudo, a falta de orientações para a leitura crítica, a dependência de condições tecnológicas externas e a ausência de articulação explícita com os objetivos curriculares limitam sua efetividade formativa. .

Figura 38: Aula 07 “Pontuar para quê?”, slide 6, para refletir

Foco no conteúdo

Importância dos sinais de pontuação

Qual é a importância dos **sinais de pontuação** em **textos orais**, isto é, em nossas conversas sem o emprego da **palavra escrita**?

PARA REFLETIR

© Getty Images

2024_AF_V1

Fonte: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

No sexto slide (Figura 38) da Aula 07, intitulado *“Importância dos sinais de pontuação”*, é apresentada uma questão disparadora formulada nos seguintes termos: *“Qual é a importância dos sinais de pontuação em textos orais, isto é, em nossas conversas sem o emprego da palavra escrita?”*.

A pergunta busca estabelecer uma relação entre pontuação e oralidade, convidando o estudante a refletir sobre os mecanismos linguísticos que orientam a interpretação dos enunciados, tanto no plano escrito quanto no falado.

Sob a perspectiva do critério (ii), o slide apresenta um potencial pedagógico significativo, ao sugerir a articulação entre pontuação e entonação. Conforme apontam estudos linguísticos e gramaticais, a pontuação pode ser compreendida como um recurso gráfico que, no texto escrito, cumpre função análoga à prosódia e à entonação na oralidade, orientando pausas, ritmos e sentidos.

Essa aproximação contribui para uma compreensão menos mecanicista da pontuação, deslocando o foco da mera aplicação de regras para a análise dos efeitos de sentido produzidos nos enunciados.

Entretanto, apesar desse potencial conceitual, a proposta apresentada no slide não é desenvolvida de forma sistemática. Não são sugeridas atividades que permitam aos estudantes comparar textos orais e escritos, analisar variações entonacionais ou refletir sobre como diferentes sinais de pontuação podem alterar o sentido de um mesmo enunciado.

A ausência de exemplos concretos e de tarefas investigativas limita a exploração da relação entre pontuação e oralidade, reduzindo a questão disparadora a um exercício de resposta intuitiva e pouco aprofundada.

No que se refere ao critério (iii), essa limitação impacta diretamente a promoção da autonomia discente. Embora a pergunta inicial possa suscitar reflexões interessantes, a falta de mediação pedagógica e de encaminhamentos metodológicos impede que os estudantes avancem para uma construção mais elaborada do conhecimento. O estudante é solicitado a responder, mas não é orientado a problematizar, comparar ou justificar suas respostas a partir de dados linguísticos concretos.

Quanto ao critério (i), a abordagem proposta no slide dialoga, de maneira geral, com as orientações do Currículo Paulista e da BNCC (BRASIL, 2018), que reconhecem a importância de articular oralidade e escrita no ensino de Língua Portuguesa.

No entanto, assim como observado em slides anteriores, essa consonância permanece no plano da intenção, não se concretizando plenamente na execução didática da atividade.

Por fim, sob a ótica do critério (iv), observa-se novamente a tendência à centralização da prática educativa. O slide apresenta a questão disparadora sem indicar possibilidades de exploração mais aprofundada pelo docente ou de adaptação à realidade da turma. Além disso, ao não prever desdobramentos da discussão nos slides subsequentes, o material reforça uma organização fragmentada do conteúdo, típica de um ensino guiado por uma sequência rígida de slides, em detrimento de uma construção progressiva e reflexiva do conhecimento.

Em síntese, o Slide 6 introduz uma temática conceitualmente relevante e alinhada às perspectivas contemporâneas do ensino de pontuação, ao associar os sinais gráficos à entonação e à oralidade.

Contudo, a ausência de aprofundamento teórico e metodológico limita significativamente o alcance formativo da proposta, configurando um fato recorrente na Aula 07, entre potencial pedagógico e execução didática restrita.

Figura 39: Aula 07 “Pontuar para quê?”, slide 7, atividades

Na prática

TODO MUNDO ESCRIVE

2024_AF_V1

1. Relacione os sinais gráficos da pontuação aos seus significados no caderno.

- a) () É empregado para anunciar falas de personagens.
- b) () É empregado para fazer perguntas.
- c) () Separa elementos dentro de uma mesma frase.
- d) () Usado quando uma ideia foi interrompida.

2. Coloque o sinal de pontuação adequado ao final de cada frase.

- a) Qual é o nome do seu pai ____
- b) Que lugar maravilhoso ____
- c) Eu guardei meu telefone no ____
- d) O livro está na estante de livros ____

CONTINUA →

Fonte: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

No sétimo slide (Figura 39) da Aula 07, são apresentadas as orientações metodológicas destinadas ao desenvolvimento da atividade inicial de produção

escrita. O material indica a utilização da técnica denominada “*Todo mundo escreve*”, proposta por Lemov, cuja finalidade consiste em assegurar a participação efetiva de todos os estudantes por meio do registro escrito das respostas.

Em termos gerais, essa estratégia busca evitar que apenas alguns discentes verbalizem suas contribuições, promovendo, ao menos em nível procedimental, maior equidade na participação em sala de aula.

Sob a ótica do critério (iii), a escolha da técnica pode ser inicialmente interpretada como um movimento favorável à ampliação da participação discente, uma vez que o registro escrito obrigatório impede a exclusão silenciosa de estudantes menos participativos nas interações orais. Contudo, ao se analisar a natureza das atividades propostas, observa-se que essa potencialidade é significativamente limitada pelo tipo de tarefa solicitada.

As atividades apresentadas no slide consistem predominantemente em exercícios de associação e de preencher lacunas com sinais gráficos previamente determinados.

Nessa configuração, a escrita assume um caráter estritamente instrumental, sendo utilizada como meio de aplicação mecânica das regras de pontuação, e não como prática discursiva orientada à construção de sentidos.

A pontuação é tratada de forma desvinculada de contextos comunicativos reais e de gêneros textuais específicos, o que restringe a complexidade cognitiva da tarefa. Do ponto de vista do critério (ii), relativo à adequação e profundidade conceitual, essa abordagem revela uma fragilidade significativa.

Conforme defende Antunes (2007), o ensino da pontuação deve ultrapassar a dimensão normativa e ser integrado à reflexão sobre o funcionamento do texto e sobre os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas linguísticas.

No slide em análise, entretanto, a ênfase recai sobre o preenchimento correto das lacunas, reforçando uma concepção reducionista da pontuação como mera marca gráfica a ser aplicada segundo regras fixas.

No que se refere ao critério (i), ainda que o conteúdo da atividade dialogue, de forma geral, com as habilidades previstas no Currículo Paulista e na BNCC, observa-se novamente um desalinhamento entre a intencionalidade curricular e a execução didática.

A habilidade relacionada à produção de textos com uso adequado da pontuação pressupõe a articulação entre forma e sentido, aspecto que não é

plenamente contemplado em atividades de natureza predominantemente mecânica e descontextualizada.

Quanto ao critério (iv), a utilização da técnica “*Todo mundo escreve*” é apresentada de maneira prescritiva, sem espaço para adaptações metodológicas por parte do docente.

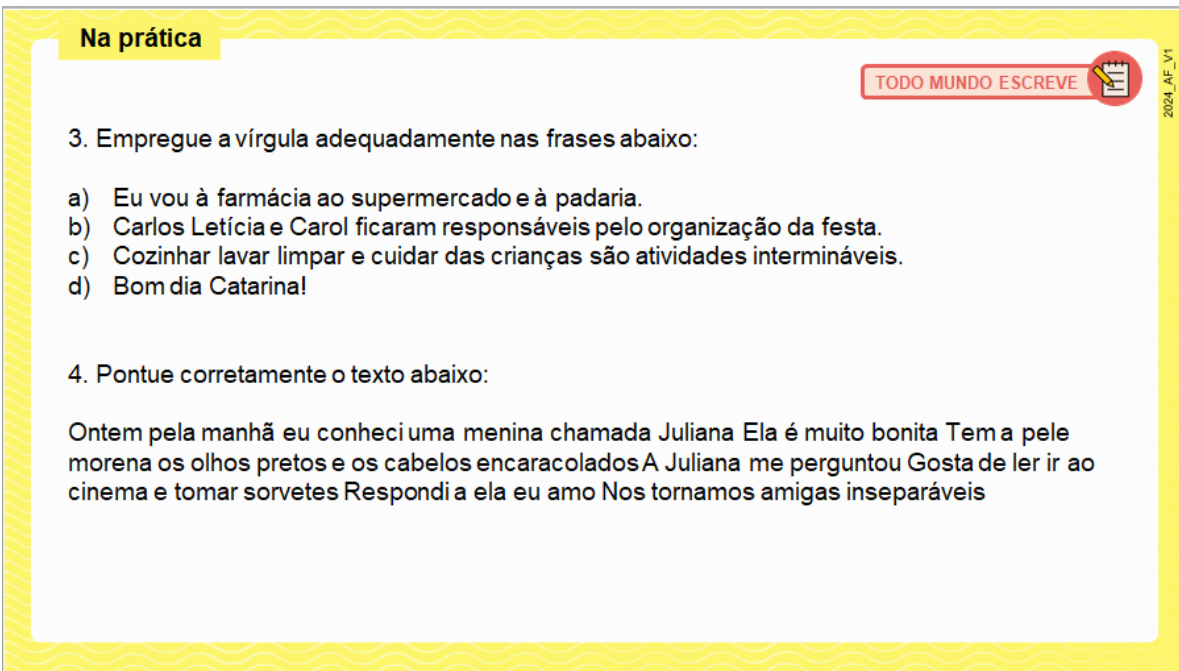
Além disso, a atividade é estruturada de forma padronizada, com respostas previamente esperadas, o que reforça a centralização da prática educativa e a lógica de controle do processo de aprendizagem.

O professor assume o papel de fiscal da aplicação correta dos sinais, enquanto o estudante é conduzido a reproduzir um modelo preestabelecido, sem margem para escolhas linguísticas ou negociações de sentido.

Em síntese, o Slide 7 evidencia um fato recorrente na Aula 07 entre a adoção de técnicas que, em princípio, buscam ampliar a participação discente e a manutenção de práticas pedagógicas reducionistas, centradas na aplicação mecânica de regras.

Embora a estratégia “*Todo mundo escreve*” possa contribuir para a equidade na participação, a natureza das atividades propostas limita seu potencial formativo, comprometendo tanto a profundidade conceitual do conteúdo quanto a promoção efetiva da autonomia discente.

Figura 40: Aula 07 “*Pontuar para quê?*”, slide 8, na prática



Na prática

TODO MUNDO ESCRIVE

3. Empregue a vírgula adequadamente nas frases abaixo:

- Eu vou à farmácia ao supermercado e à padaria.
- Carlos Letícia e Carol ficaram responsáveis pelo organização da festa.
- Cozinhar lavar limpar e cuidar das crianças são atividades intermináveis.
- Bom dia Catarina!

4. Pontue corretamente o texto abaixo:

Ontem pela manhã eu conheci uma menina chamada Juliana Ela é muito bonita Tem a pele morena os olhos pretos e os cabelos encaracolados A Juliana me perguntou Gosta de ler ir ao cinema e tomar sorvetes Respondi a ela eu amo Nos tornamos amigas inseparáveis

No oitavo slide (Figura 40) da Aula 07, são apresentadas as orientações metodológicas destinadas à continuidade e ao aprofundamento da atividade inicial de produção escrita, mantendo-se a indicação da técnica *“Todo mundo escreve”*, proposta por Lemov.

Assim como observado no slide anterior, a estratégia tem como objetivo assegurar a participação efetiva de todos os estudantes por meio do registro escrito das respostas, evitando que apenas alguns discentes se manifestem oralmente e promovendo, ao menos em nível procedimental, maior equidade na participação em sala de aula.

Sob a perspectiva do critério (iii), a manutenção da técnica pode ser compreendida como uma tentativa de consolidar a participação discente ao longo da aula. No entanto, a efetividade dessa participação depende diretamente da natureza das atividades propostas.

No Slide 8, observa-se uma leve progressão em relação ao slide anterior, embora ainda marcada por limitações conceituais. As atividades propostas consistem, inicialmente, na inserção da vírgula em frases isoladas (atividade 3), seguida da inserção de sinais de pontuação em um texto contínuo (atividade 4).

A primeira atividade mantém uma abordagem predominantemente normativa e fragmentada, centrada na aplicação da regra da vírgula em enunciados descontextualizados.

Essa configuração reforça uma concepção mecanicista da pontuação, alinhada mais à memorização de regras do que à reflexão sobre o funcionamento discursivo da língua, o que compromete o critério (ii), relativo à profundidade conceitual.

A segunda atividade, por sua vez, representa um avanço em relação às propostas anteriores, na medida em que solicita a inserção de sinais de pontuação em um texto contínuo. Essa abordagem possibilita ao estudante perceber a pontuação como recurso semântico e organizador do texto, capaz de orientar a leitura e produzir efeitos de sentido.

Ao trabalhar com um texto mais amplo, a atividade aproxima-se de uma perspectiva discursiva, em consonância com o que defendem Antunes (2007), ao reconhecer que a pontuação adquire sentido pleno quando analisada em contextos textuais reais.

Do ponto de vista do critério (i), essa progressão parcial contribui para uma aproximação mais efetiva das habilidades previstas no Currículo Paulista e na BNCC, que pressupõem o uso da pontuação em situações de produção textual. .

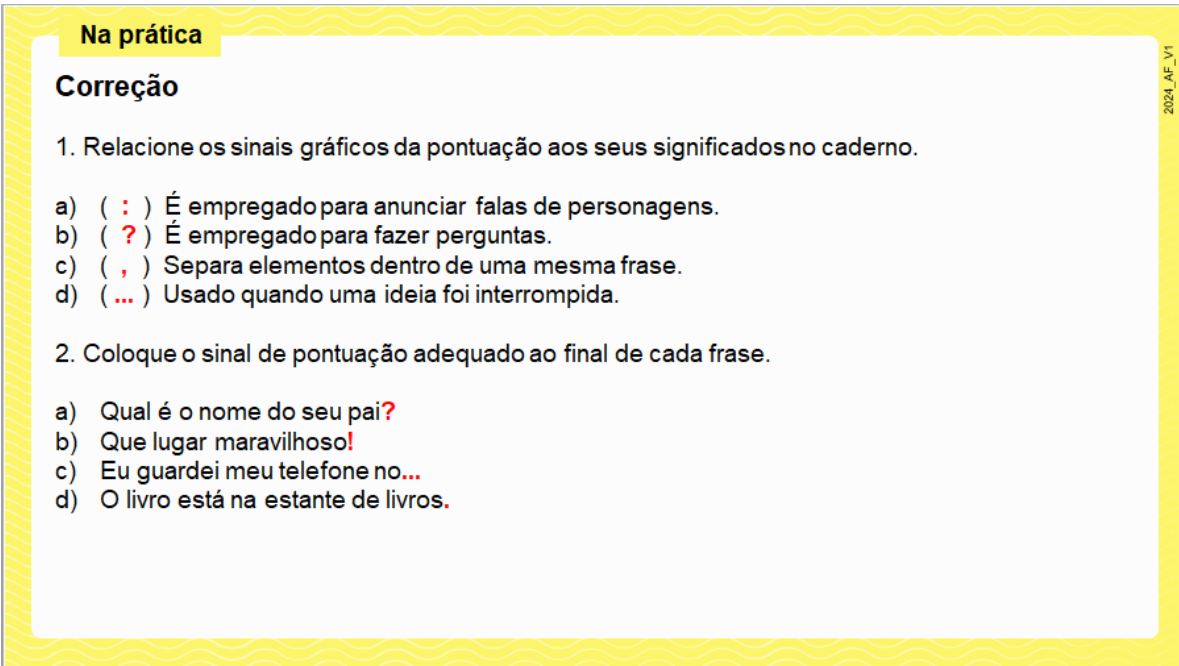
No que se refere ao critério (iv), observa-se que, apesar do avanço conceitual pontual, a estrutura da atividade permanece fortemente padronizada e centralizada. A técnica “*Todo mundo escreve*” continua sendo apresentada de forma prescritiva, sem abertura para adaptações metodológicas por parte do docente.

Além disso, as respostas esperadas tendem a ser únicas e previamente determinadas, o que reduz as possibilidades de negociação de sentidos e reforça a lógica de controle e metrificação da prática educativa.

Em síntese, o Slide 8 sinaliza um movimento incipiente de aprofundamento conceitual, especialmente na atividade que envolve a pontuação de um texto contínuo, evidenciando a função semântica dos sinais de pontuação. Contudo, esse avanço ocorre de maneira pontual e não sistematizada, coexistindo com práticas ainda marcadamente normativas e mecanicistas.

Assim, embora represente um progresso em relação aos slides anteriores, o slide não rompe plenamente com a lógica reducionista que permeia a Aula 07, mantendo-se tensionado entre a possibilidade de uma abordagem discursiva e a permanência de um ensino centralizado e instrumental da pontuação.

Figura 41: Aula 07 “Pontuar para quê?”, slide 9, correção



Na prática

Correção

1. Relacione os sinais gráficos da pontuação aos seus significados no caderno.

- a) (:) É empregado para anunciar falas de personagens.
- b) (?) É empregado para fazer perguntas.
- c) (,) Separa elementos dentro de uma mesma frase.
- d) (...) Usado quando uma ideia foi interrompida.

2. Coloque o sinal de pontuação adequado ao final de cada frase.

- a) Qual é o nome do seu pai?
- b) Que lugar maravilhoso!
- c) Eu guardei meu telefone no...
- d) O livro está na estante de livros.

No nono slide (Figura 41) da Aula 07, intitulado “*Correção*”, são apresentadas as respostas consideradas adequadas às questões propostas a partir da leitura do enunciado trabalhado nos slides anteriores.

O foco do slide recai sobre a validação das soluções esperadas para as atividades de inserção de sinais de pontuação, especialmente aquelas desenvolvidas nas atividades 1 e 2, que consistem predominantemente em exercícios de associação e de completar de lacunas com sinais gráficos previamente determinados.

Sob a perspectiva do critério (ii), observa-se que a correção proposta reafirma uma concepção normativa e instrumental da pontuação. Ainda que a atividade 4, analisada anteriormente, apresente algum potencial para evidenciar a função semântica da pontuação em um texto contínuo, esse potencial não é explorado no momento da correção.

A apresentação das respostas concentra-se na aplicação “correta” dos sinais, sem qualquer discussão sobre os efeitos de sentido produzidos, as possíveis alternativas de pontuação ou as razões que justificariam determinadas escolhas linguísticas. Dessa forma, a pontuação é tratada como um fim em si mesma, dissociada de sua função discursiva.

No que se refere ao critério (iii), a forma como a correção é conduzida limita significativamente a autonomia discente. Ao apresentar uma única resposta como correta, o slide não contempla a possibilidade de múltiplas soluções igualmente justificáveis, especialmente em textos nos quais diferentes escolhas de pontuação poderiam produzir variações de sentido aceitáveis.

Essa abordagem desconsidera o caráter interpretativo e negociável da linguagem, reforçando a ideia de que o uso da pontuação se resume à obediência a um modelo único e preestabelecido.

Quanto ao critério (i), embora o momento de correção esteja formalmente alinhado às práticas escolares tradicionais e às habilidades previstas no Currículo Paulista, a ausência de problematização das respostas fragiliza a articulação entre currículo e prática pedagógica.

As orientações curriculares pressupõem que o ensino da pontuação contribua para a construção de sentidos e para a leitura crítica dos textos, aspectos que não são contemplados na correção apresentada no slide.

Sob a ótica do critério (iv), o slide evidencia de forma clara a centralização da prática educativa. A correção é apresentada de maneira fechada e prescritiva, posicionando o professor como detentor do saber legítimo e o estudante como mero receptor da resposta correta.

Não há espaço para discussão coletiva, para a justificativa das escolhas realizadas pelos estudantes ou para a mediação pedagógica que problematize o uso dos sinais de pontuação. Essa lógica reforça a metrificação do ensino, na qual o acerto formal da resposta se sobrepõe ao processo de reflexão linguística.

Em síntese, o Slide 9 consolida a tendência observada ao longo da Aula 07 de privilegiar a aplicação normativa da pontuação em detrimento de uma abordagem discursiva e reflexiva.

Ao apresentar correções únicas e prescritivas, o material restringe a autonomia discente, reduz a complexidade do conteúdo trabalhado e reforça uma prática pedagógica centralizada, pouco sensível às múltiplas possibilidades de construção de sentidos que caracterizam o uso efetivo da linguagem.

Figura 42: Aula 07 “Pontuar para quê?”, slide 10, na prática

The slide is titled "Na prática" and "Correção". It contains two exercises:

3. Empregue a vírgula adequadamente nas frases abaixo:

- a) Eu vou à farmácia, ao supermercado e à padaria.
- b) Carlos, Letícia e Carol ficaram responsáveis pela organização da festa.
- c) Cozinhar, lavar, limpar e cuidar das crianças são atividades intermináveis.
- d) Bom dia, Catarina!

4. Pontue corretamente o texto abaixo:

Ontem pela manhã, eu conheci uma menina chamada Juliana. Ela é muito bonita! Tem a pele morena, os olhos pretos e os cabelos encaracolados. A Juliana me perguntou:
 — Gosta de ler, ir ao cinema e tomar sorvetes?
 Respondi a ela:
 — Eu amo!
 Nos tornamos amigas inseparáveis!

On the right side of the slide, there is a vertical text: 2024_AF_V1

Fonte: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

No décimo slide (Figura 42) da Aula 07, dá-se continuidade ao processo de correção das atividades propostas anteriormente, com a apresentação das respostas consideradas adequadas a partir da leitura dos enunciados trabalhados.

Assim como no slide anterior, o foco recai sobre a validação das soluções esperadas para as atividades de inserção de sinais de pontuação, especificamente aquelas que envolvem o uso da vírgula em frases isoladas (atividade 3) e a inserção de diferentes sinais de pontuação em um texto contínuo (atividade 4).

Sob a perspectiva do critério (ii), observa-se que a correção da atividade 3 reafirma uma abordagem predominantemente normativa e fragmentada da pontuação. A ênfase na aplicação da regra da vírgula em enunciados descontextualizados reforça uma concepção mecanicista do conteúdo, centrada na memorização e na reprodução de regras gramaticais.

Essa configuração limita a compreensão da pontuação como recurso de organização do texto e de produção de sentidos, comprometendo a profundidade conceitual da proposta.

No caso da atividade 4, embora a própria natureza da tarefa, inserção de sinais de pontuação em um texto contínuo, represente um avanço em relação às atividades fragmentadas, esse potencial não é plenamente explorado no momento da correção.

A apresentação de uma única resposta como correta tende a restringir a exploração das possibilidades interpretativas do texto, ainda que se reconheça que, para a construção de um sentido específico, determinadas escolhas de pontuação se mostrem mais pertinentes.

Como diferentes configurações pontuais produzem diferentes efeitos de sentido, não se trata de admitir usos arbitrários, mas de explicitar os critérios que orientam a correção. Desse modo, a atividade poderia preservar seu caráter reflexivo ao evidenciar como distintas escolhas linguísticas impactam a construção do significado.

No que se refere ao critério (iii), a forma como a correção é conduzida limita a autonomia discente. Ao não abrir espaço para a discussão das escolhas realizadas pelos estudantes, nem para a justificativa de alternativas possíveis, o slide posiciona o aluno como mero executor de regras previamente estabelecidas.

A ausência de negociação de sentidos e de reflexão metalinguística compromete a formação de um sujeito capaz de fazer escolhas linguísticas conscientes em situações reais de uso da língua.

Quanto ao critério (i), ainda que as atividades e sua correção estejam formalmente alinhadas às habilidades previstas no Currículo Paulista e na BNCC, a

execução didática revela um distanciamento em relação aos pressupostos discursivos que orientam esses documentos.

O ensino da pontuação, conforme preconizado pelas diretrizes curriculares, deve contribuir para a leitura crítica e para a produção de textos com intencionalidade comunicativa, aspectos pouco evidenciados na correção apresentada.

Sob a ótica do critério (iv), o Slide 10 reforça a centralização da prática educativa e a lógica de controle do processo de aprendizagem. A correção prescritiva, com respostas únicas e previamente definidas, reduz o papel do docente à transmissão do gabarito e o do estudante à verificação do acerto ou erro. Essa dinâmica evidencia a metrificação do ensino, na qual o cumprimento do roteiro e a validação formal das respostas se sobrepõem à mediação pedagógica reflexiva.

Em síntese, o Slide 10 consolida a tendência normativa observada ao longo da Aula 07, ao reiterar uma prática de correção centrada na aplicação mecânica das regras de pontuação.

Embora a atividade com texto contínuo represente um avanço pontual na proposta didática, sua correção prescritiva neutraliza esse potencial, limitando tanto a profundidade conceitual do conteúdo quanto a promoção da autonomia discente.

Figura 43: Aula 07 “Pontuar para quê?”, slide 11, leitura

The slide is titled "Foco no conteúdo" and "HORA DA LEITURA". It contains the following text:

Leia em voz alta a história “Pontos de vista”.

Pontos de vista

Os sinais de pontuação estavam quietos dentro do livro de Português quando estourou a discussão.

— Esta história já começou com um erro — disse a Vírgula.

— Ora, por quê? — perguntou o Ponto de Interrogação.

— Deveriam me colocar antes da palavra “quando” — respondeu a Vírgula.

— Concordo! — disse o Ponto de Exclamação.

(CARRASCOZA, 2023)

The right side of the slide features a large illustration of three punctuation marks with faces: a blue question mark, a green comma, and a red exclamation mark. Below them are three smaller punctuation marks: a blue comma, a green comma, and a red exclamation mark. The text "Sinais de pontuação." is written below the illustration. A "CONTINUA" button with a right arrow is at the bottom right.

Fonte: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

No décimo primeiro slide (Figura 43) da Aula 07, intitulado “*Foco no conteúdo*”, é apresentado o texto literário “*Pontos de vistas*”, cuja proposta consiste na realização da leitura em voz alta. Esse momento configura-se como um dos mais ricos da aula, na medida em que possibilita a exploração da personificação dos sinais de pontuação e dos efeitos de sentido por eles produzidos no texto.

A escolha do gênero literário amplia as possibilidades de reflexão sobre o funcionamento da pontuação, deslocando o ensino desse conteúdo de uma perspectiva estritamente normativa para uma abordagem mais interpretativa e semântico-discursiva.

Sob a perspectiva do critério (ii), a proposta aproxima-se de uma concepção de ensino de Língua Portuguesa alinhada ao que defende Antunes (2007), ao enfatizar que a análise linguística deve estar integrada à leitura e à produção de sentidos no texto.

A personificação dos sinais de pontuação, recurso estilístico explorado no texto, favorece a compreensão de que esses elementos não são apenas marcas gráficas, mas recursos expressivos que participam ativamente da construção do significado. Nesse sentido, o slide apresenta elevado potencial formativo, ao articular leitura literária e reflexão linguística.

No que se refere ao critério (iii), a leitura em voz alta pode contribuir para a participação discente e para a construção coletiva de sentidos, sobretudo se acompanhada de mediação pedagógica que estimule a interpretação e a discussão do texto.

Quanto ao critério (i), a proposta de leitura literária encontra respaldo nas diretrizes do Currículo Paulista e da BNCC, que preconizam o trabalho com textos literários como forma de desenvolver competências de leitura, interpretação e análise linguística.

A exploração dos efeitos de sentido da pontuação no texto literário dialoga diretamente com os objetivos curriculares, configurando-se como um momento de maior consonância entre prescrição normativa e prática pedagógica.

Sob a ótica do critério (iv), observa-se uma inflexão em relação aos slides anteriores. Embora o momento da leitura esteja claramente delimitado no planejamento da aula, identificado como “*Hora da Leitura*”, não há referência explícita a nenhuma técnica pedagógica específica, como aquelas propostas por Lemov.

Diferentemente do que ocorre em outros slides, nos quais as técnicas são apresentadas de forma prescritiva, aqui o material adota uma postura menos engessada, o que poderia ampliar a margem de atuação do docente.

Em síntese, o Slide 11 constitui um dos pontos mais promissores da Aula 07, ao articular leitura literária e reflexão sobre os efeitos de sentido da pontuação. Todavia, a ausência de mediação pedagógica explicitada e de orientações analíticas mais consistentes limita o alcance formativo da proposta.

O slide evidencia, mais uma vez, a tensão recorrente entre o potencial discursivo das atividades apresentadas e a fragilidade de sua operacionalização didática, aspecto que atravessa toda a Aula 07.

Figura 44: Aula 07 “Pontuar para quê?”, slide 12, leitura

Foco no conteúdo

HORA DA LEITURA

— O certo seria: “Os sinais de pontuação estavam quietos dentro do livro de Português, quando estourou a discussão”.

— Viram como eu sou importante? — disse a Vírgula.

— E eu também — comentou o Travessão.

— Eu logo apareci para o leitor saber que você estava falando. — E nós? — protestaram as Aspas.

— Somos tão importantes quanto vocês. Tanto que, para chamar a atenção, já nos puseram duas vezes neste diálogo.

— O mesmo digo eu — comentou o Dois-Pontos.

— Apareço sempre antes das Aspas e do Travessão. — Estamos todos a serviço da boa escrita! — disse o Ponto de Exclamação.

— Nossa missão é dar clareza aos textos. Se não nos colocarem corretamente, vira uma confusão como agora! — Às vezes podemos alterar todo o sentido de uma frase — disseram as Reticências.

— Ou dar margem para outras interpretações... — É verdade — disse o Ponto.

— Uma pontuação errada muda tudo. — Se eu aparecer depois da frase “a guerra começou” — disse o Ponto de Interrogação — é apenas uma pergunta, certo?

(CARRASCOZA, 2023)

CONTINUA →

2024_AF_V1

Fonte: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

Nos décimo segundo e décimo terceiro slides (Figura 44) da Aula 07, ambos intitulados “*Foco no conteúdo*”, dá-se continuidade à leitura do texto literário “*Pontos de vistas*”.

A manutenção do mesmo texto ao longo de dois slides indica a intenção de assegurar tempo adequado para a leitura integral do texto, o que pode ser considerado um aspecto positivo, sobretudo em uma aula marcada, até então, por atividades fragmentadas e por forte controle temporal.

Sob a perspectiva do critério (ii), a continuidade da leitura literária preserva o

potencial conceitual identificado no slide anterior. O texto, ao explorar a personificação dos sinais de pontuação, oferece condições favoráveis para a compreensão dos efeitos de sentido produzidos por esses elementos notacionais, aproximando o ensino da pontuação de uma abordagem discursiva e semântica.

A proposta dialoga com as concepções de Antunes (2007), ao reconhecer que a análise linguística ganha sentido quando integrada à leitura de textos significativos. Entretanto, apesar desse potencial, observa-se que os Slides 12 e 13 limitam-se à apresentação sequencial do texto, sem a explicitação de encaminhamentos metodológicos que orientem sua exploração analítica.

Embora o texto literário possua elevado potencial para suscitar interpretações diversas e para estimular a construção coletiva de sentidos, a falta de orientações impede que os estudantes sejam convidados a formular hipóteses, justificar interpretações ou relacionar o texto às atividades anteriores sobre pontuação. Dessa forma, o estudante permanece como leitor-receptor, sem ser instigado a atuar como sujeito ativo do processo interpretativo.

Quanto ao critério (i), a escolha e a continuidade da leitura literária mantêm consonância com as diretrizes do Currículo Paulista e da BNCC, que valorizam a leitura de textos literários como componente essencial da formação linguística e cultural dos estudantes.

Em síntese, os Slides 12 e 13 mantêm um conteúdo de elevado potencial formativo ao dar continuidade à leitura do texto *“Pontos de vistas”*, mas não avançam na exploração analítica desse material.

A ausência de mediação pedagógica explícita e de atividades interpretativas compromete a profundidade conceitual e a promoção da autonomia discente, reiterando a tendência da Aula 07 de apresentar propostas com significativo valor pedagógico, mas com execução didática limitada e pouco problematizadora.

Figura 45: Aula 07 “Pontuar para quê?”, slide 13, leitura

Foco no conteúdo

HORA DA LEITURA

— Mas se eu aparecer no seu lugar — disse o Ponto de Exclamação — é uma certeza: “A guerra começou!”

— Olha nós aí de novo — disseram as Aspas.— Pois eu estou presente desde o começo — disse o Travessão.

— Tem hora em que, para evitar conflitos, não basta um Ponto, nem uma Vírgula, é preciso os dois — disse o Ponto e Vírgula. — E aí entro eu.

— O melhor mesmo é nos chamarem para trazer paz — disse a Vírgula.— Então, que nos usem direito! — disse o Ponto Final.

E pôs fim à discussão.”

(CARRASCOZA, 2023)



© Shutterstock

Fonte: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

No décimo terceiro slide (Figura 45) da Aula 07, intitulado “Foco no conteúdo”, dá-se continuidade à leitura do texto literário “Pontos de vistas”.

Figura 46: Aula 07 “Pontuar para quê?”, slide 14, leitura

Na prática

HORA DA LEITURA

As atividades a seguir devem ser realizadas em seu caderno e em duplas.

O mistério da herança

Um homem rico estava muito mal, agonizando. Dono de uma grande fortuna, não teve tempo de fazer o seu testamento. Lembrou, nos momentos finais, que precisava fazer isso. Pediu, então, papel e caneta. Só que, com a ansiedade em que estava para deixar tudo resolvido, acabou complicando ainda mais a situação, pois deixou um testamento sem nenhuma pontuação. Escreveu assim:

Deixo meus bens à minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do padeiro nada dou aos pobres.

Morreu, antes de fazer a pontuação.

Autor Desconhecido

Para quem o falecido deixou a sua fortuna?

CONTINUA →

Fonte: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

No décimo quarto slide (Figura 46) da Aula 07, intitulado “Na prática”, é

apresentada a continuidade do trabalho com leitura, agora por meio do texto “*O mistério da herança*”, de autoria não identificada.

O slide indica orientações metodológicas para a realização da atividade, novamente identificadas como “*Hora da Leitura*”, e propõe que os estudantes realizem a tarefa em duplas, com registro no caderno. Essa organização sugere uma tentativa de promover interação entre os discentes e de favorecer a construção coletiva de sentidos.

O texto selecionado é acompanhado de uma questão disparadora — “*Para quem o falecido deixou sua fortuna?*” — que atua como elemento mobilizador da curiosidade e do engajamento dos estudantes.

A pergunta instaura uma situação-problema cuja resolução depende diretamente da interpretação do texto e, sobretudo, da observação dos efeitos de sentido produzidos pela pontuação.

Nesse aspecto, a atividade evidencia de forma clara como diferentes escolhas de pontuação podem alterar significativamente a interpretação de um mesmo enunciado.

Sob a perspectiva do critério (ii), essa proposta representa um dos momentos mais consistentes da Aula 07, ao materializar, de maneira concreta, a relação entre pontuação e construção de sentidos.

A atividade desloca o ensino da pontuação de uma abordagem meramente normativa para uma perspectiva discursiva, permitindo que o estudante perceba a pontuação como recurso semântico e interpretativo.

Esse encaminhamento está em consonância com as concepções defendidas por Antunes (2007), que enfatiza a necessidade de integrar o estudo dos aspectos linguísticos à produção e à interpretação de textos significativos.

No que se refere ao critério (iii), a atividade se destaca por favorecer efetivamente a autonomia discente. Ao propor a leitura em duplas e ao apresentar uma questão aberta, cuja resposta depende da interpretação do texto, o slide cria condições para que os estudantes formulem hipóteses, negociem sentidos e justifiquem suas leituras.

Trata-se de uma proposta da Aula 07 que rompe, ainda que parcialmente, com a lógica de respostas únicas e prescritivas observada em outros momentos da aula. Entretanto, é importante ressaltar que, embora a atividade apresente elevado potencial formativo, sua complexidade exige mediação pedagógica consistente,

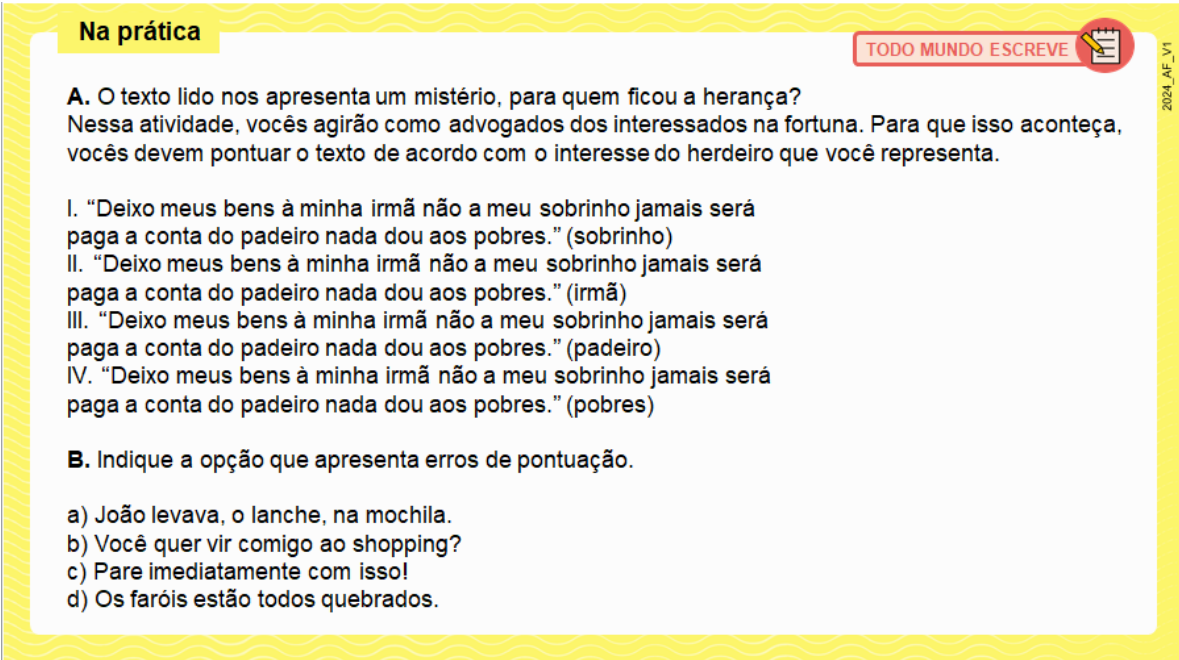
especialmente para estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, que ainda se encontram em processo de consolidação das habilidades de leitura inferencial e de análise linguística.

Quanto ao critério (i), a proposta encontra respaldo nas diretrizes do Currículo Paulista e da BNCC, ao articular leitura, análise linguística e construção de sentidos. A atividade dialoga diretamente com as habilidades relacionadas ao uso da pontuação na produção e interpretação de textos, evidenciando uma consonância mais efetiva entre prescrição curricular e prática pedagógica do que a observada em outros slides da aula.

Ainda assim, em comparação com os slides anteriores, observa-se uma atenuação da lógica de centralização, abrindo maior espaço para a mediação docente e para a participação ativa dos estudantes.

Em síntese, o Slide 14 configura-se como um dos pontos altos da Aula 07, ao apresentar uma atividade que evidencia, de forma clara e significativa, os efeitos de sentido da pontuação e promove engajamento e reflexão por parte dos estudantes.

Figura 47: Aula 07 “Pontuar para quê?”, slide 15, na prática



Na prática

TODO MUNDO ESCRIVE

A. O texto lido nos apresenta um mistério, para quem ficou a herança? Nessa atividade, vocês agirão como advogados dos interessados na fortuna. Para que isso aconteça, vocês devem pontuar o texto de acordo com o interesse do herdeiro que você representa.

I. “Deixo meus bens à minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do padeiro nada dou aos pobres.” (sobrinho)
 II. “Deixo meus bens à minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do padeiro nada dou aos pobres.” (irmã)
 III. “Deixo meus bens à minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do padeiro nada dou aos pobres.” (padeiro)
 IV. “Deixo meus bens à minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do padeiro nada dou aos pobres.” (pobres)

B. Indique a opção que apresenta erros de pontuação.

a) João levava, o lanche, na mochila.
 b) Você quer vir comigo ao shopping?
 c) Pare imediatamente com isso!
 d) Os faróis estão todos quebrados.

Fonte: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

No décimo quinto slide (Figura 47) da Aula 07, intitulado “Na prática”, são apresentadas as orientações metodológicas para a continuidade da atividade iniciada no slide anterior, com a indicação da técnica “*Todo mundo escreve*”,

proposta por Lemov.

O slide solicita que os estudantes, na atividade A, assumam o papel de advogados e realizem a pontuação do texto “*O mistério da herança*” de acordo com os interesses do herdeiro que representam, sobrinho, irmão, padeiros ou pobres, mantendo a orientação de registro no caderno e de realização da atividade em duplas, conforme indicado no décimo quarto slide.

Sob a perspectiva do critério (ii), essa proposta representa um aprofundamento significativo da atividade anterior, ao introduzir uma simulação discursiva que evidencia de maneira concreta como a pontuação pode ser utilizada estrategicamente para orientar interpretações e produzir sentidos distintos em um mesmo texto.

Ao assumir papéis sociais específicos, os estudantes são instigados a refletir sobre as escolhas linguísticas envolvidas no uso da pontuação, aproximando a atividade de uma abordagem discursiva e pragmática do ensino da língua.

Esse encaminhamento dialoga com as concepções defendidas por Antunes (2007), ao enfatizar que o estudo dos recursos linguísticos deve considerar as intenções comunicativas e os contextos de uso.

No que se refere ao critério (iii), a atividade “A” favorece a promoção da autonomia discente, ao permitir que os estudantes façam escolhas linguísticas conscientes e negociem sentidos a partir de uma situação-problema aberta.

A exigência de justificar implicitamente a pontuação adotada, em função do interesse do herdeiro representado, amplia o espaço para a argumentação e para a reflexão metalinguística, configurando-se como uma das propostas mais ricas da Aula 07 em termos de participação ativa dos estudantes.

Entretanto, esse avanço é parcialmente neutralizado pela atividade “B”, na qual se solicita que o estudante indique a opção que apresenta erros de pontuação. Essa tarefa retoma a lógica avaliativa tradicional, centrada na identificação da alternativa incorreta, típica de práticas escolarizadas de caráter classificatório.

Sob a ótica do critério (iv), tal abordagem reforça a metrificação da prática educativa, ao priorizar o acerto formal e a validação de respostas padronizadas em detrimento da reflexão crítica sobre o uso da língua.

Do ponto de vista do critério (i), a atividade “A” apresenta consonância efetiva com as orientações do Currículo Paulista e da BNCC, ao articular análise linguística, leitura e produção de sentidos.

Já a atividade “B”, embora formalmente alinhada às habilidades relacionadas ao uso da pontuação, revela um distanciamento em relação à perspectiva discursiva preconizada pelos documentos curriculares, ao reduzir o conteúdo a um exercício de reconhecimento de erro.

Em síntese, o Slide 15 evidencia, de forma exemplar, a tensão que atravessa toda a Aula 07. De um lado, propostas pedagógicas inovadoras e discursivamente orientadas, que promovem a autonomia discente e a compreensão significativa da pontuação.

Por outro lado, a persistência de práticas avaliativas tradicionais, que reforçam a centralização e a metrificação da prática educativa. Essa coexistência de abordagens antagônicas compromete a coerência interna da aula e limita o alcance formativo das atividades propostas.

Figura 48: Aula 07 “Pontuar para quê?”, slide 16, tirinha



Fonte: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

No décimo sexto slide (Figura 48) da Aula 07, é introduzida a tirinha do personagem *Armandinho*, recurso amplamente reconhecido no contexto escolar por sua capacidade de articular linguagem verbal e não verbal, além de abordar temáticas sociais relevantes.

A escolha desse gênero textual amplia novamente a multimodalidade do material didático, incorporando elementos visuais, textuais e discursivos, e possibilita

o trabalho integrado entre pontuação, interpretação textual e valores sociais, em especial a temática do preconceito.

Sob a perspectiva do critério (i), a inserção da tirinha encontra respaldo nas orientações do Currículo Paulista e da BNCC (BRASIL, 2018), que preconizam o trabalho com textos multimodais e a abordagem de temas contemporâneos relevantes para a formação crítica dos estudantes.

A articulação entre aspectos linguísticos e questões sociais contribui para o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura crítica e à reflexão ética, ampliando o escopo do ensino de Língua Portuguesa.

No que se refere ao critério (ii), o uso da tirinha apresenta elevado potencial conceitual, ao permitir a análise dos efeitos de sentido produzidos pela pontuação em articulação com os elementos visuais e com o conteúdo temático.

A leitura da tirinha pode favorecer a compreensão de como escolhas linguísticas aparentemente pontuais, como o uso ou a ausência de determinados sinais de pontuação, interferem na interpretação do enunciado e na construção do humor ou da crítica social.

Essa abordagem aproxima-se de uma perspectiva discursiva do ensino da língua, na qual forma, sentido e contexto são indissociáveis. Quanto ao critério (iii), a questão disparadora apresentada no slide solicita que o estudante leia a tirinha e, posteriormente, responda às perguntas que serão apresentadas no slide seguinte.

Essa organização pode estimular o engajamento discente e a participação ativa, sobretudo se acompanhada de mediação pedagógica que incentive a interpretação e a discussão dos sentidos mobilizados pelo texto.

A temática sobre preconceito, por sua relevância social, oferece condições favoráveis para o desenvolvimento da autonomia crítica dos estudantes e para a problematização de valores e atitudes.

Em síntese, o Slide 16 configura-se como um momento de significativo potencial pedagógico na Aula 07, ao articular multimodalidade, pontuação e reflexão sobre valores sociais.

Contudo, a ausência de orientações explícitas para a mediação pedagógica e para a sistematização dos conteúdos limita a efetivação de uma abordagem plenamente discursiva e crítica, reiterando o fato recorrente entre propostas ricas em potencial formativo e sua operacionalização didática restrita.

Figura 49: Aula 07 “Pontuar para quê?”, slide 17, na prática

Na prática

TODO MUNDO ESCRIVE

I. Na tirinha que você leu, o personagem Armandinho conversa com o pai sobre qual assunto?

- a) Meio ambiente
- b) Educação
- c) Preconceito
- d) Relação entre pais e filhos

II. No primeiro quadrinho, o pai de Armandinho diz: “Muitas pessoas são portadoras, e nem sabem...”. O sinal de pontuação reticências (...) foi empregado com qual finalidade de:

- a) fazer uma pergunta.
- b) dar expressividade à frase.
- c) anunciar a fala do Armandinho.
- d) interromper um pensamento.

III. Como o preconceito deve ser tratado, de acordo com o pai de Armandinho? Você concorda com ele?

2024_AE_V1

Fonte: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

No décimo sétimo slide (Figura 49) da Aula 07, intitulado “*Na prática*”, são apresentadas as orientações metodológicas para a realização das atividades propostas a partir da leitura da tirinha do *Armandinho*.

“*Na prática*”, são apresentadas as orientações metodológicas para a realização das atividades propostas a partir da leitura da tirinha do *Armandinho*. O slide indica novamente a utilização da técnica “*Todo mundo escreve*”, de Lemov, e organiza as tarefas em três questões distintas, combinando itens de múltipla escolha e uma questão aberta.

Na atividade 1, do exercício 2, solicita-se ao estudante a identificação do assunto da conversa entre Armandinho e seu pai, por meio de questões de múltipla escolha. Já na atividade 2, é solicitado que o estudante identifique a finalidade do uso das reticências no fragmento “*Muitas pessoas são portadoras, e nem sabem...*”, também a partir de alternativas previamente estabelecidas.

Em ambas as situações, observa-se a retomada de uma lógica avaliativa tradicional, centrada na identificação da alternativa considerada correta. A abordagem reduz o espaço para a argumentação, para a justificativa das escolhas linguísticas e para a problematização dos efeitos de sentido produzidos pela pontuação, aspectos fundamentais para uma aprendizagem significativa.

Do ponto de vista do critério (ii), a atividade 2 apresenta potencial conceitual

ao focalizar o uso das reticências e seus efeitos de sentido no texto. Entretanto, esse potencial é limitado pela forma como a questão é estruturada.

Ao restringir a análise a alternativas predefinidas, o material impede que o estudante explicita seu raciocínio ou reflita sobre diferentes possibilidades interpretativas, reduzindo a complexidade do conteúdo trabalhado.

No que se refere ao critério (iii), a predominância de questões objetivas compromete a promoção da autonomia discente. O estudante é conduzido a reconhecer informações explícitas ou a selecionar respostas corretas, mas não é instigado a construir interpretações próprias ou a justificar suas escolhas linguísticas.

Essa dinâmica posiciona o aluno como respondente de um instrumento avaliativo, e não como sujeito ativo do processo de aprendizagem.

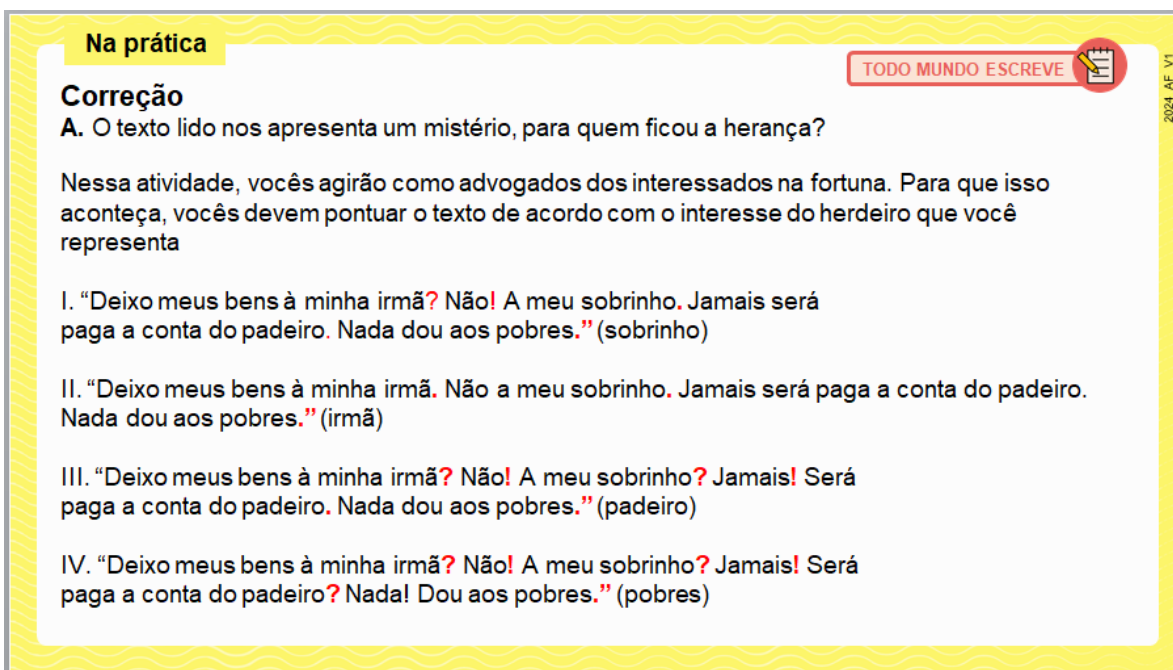
A questão 3, por sua vez, apresenta uma inflexão positiva nesse cenário. Trata-se de uma questão aberta que favorece a expressão de opiniões, ao indagar: *“Como o preconceito deve ser tratado, de acordo com o pai de Armandinho? Você concorda com ele?”*.

Essa proposta amplia o espaço para a reflexão crítica e para a articulação entre linguagem e valores sociais, permitindo que o estudante manifeste posicionamentos e relacione o texto à sua experiência social.

Sob a ótica do critério (i), a inserção dessa questão aberta dialoga com as orientações do Currículo Paulista e da BNCC, ao promover a leitura crítica de textos e a reflexão ética sobre temas socialmente relevantes, como o preconceito.

Em síntese, o Slide 17 evidencia, de forma clara, a coexistência de abordagens pedagógicas antagônicas no interior da Aula 07. De um lado, a retomada de práticas avaliativas tradicionais e metrificadas, que limitam a autonomia discente e a profundidade conceitual; de outro, a presença pontual de uma questão aberta, que favorece a reflexão crítica e a articulação entre linguagem e valores sociais.

Figura 50: Aula 07 “Pontuar para quê?”, slide 18, correção



Na prática

Correção

A. O texto lido nos apresenta um mistério, para quem ficou a herança?

Nessa atividade, vocês agirão como advogados dos interessados na fortuna. Para que isso aconteça, vocês devem pontuar o texto de acordo com o interesse do herdeiro que você representa

I. “Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.” (sobrinho)

II. “Deixo meus bens à minha irmã. Não a meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.” (irmã)

III. “Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.” (padeiro)

IV. “Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do padeiro? Nada! Dou aos pobres.” (pobres)

2024_AE_V1

Fonte: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

No décimo oitavo slide (Figura 50) da Aula 07, intitulado “Correção”, são apresentadas as respostas consideradas adequadas às atividades desenvolvidas a partir do texto “O mistério da herança”.

O slide retoma a proposta da atividade A, na qual os estudantes foram convidados a assumir o papel de advogados e a realizar a pontuação do texto de acordo com os interesses do herdeiro representado, estratégia que, em sua concepção inicial, favorece a problematização dos efeitos de sentido produzidos pelos sinais de pontuação.

Do ponto de vista do critério (ii), a atividade em si representa um avanço significativo em relação às propostas anteriores da aula, uma vez que solicita a inserção de sinais de pontuação em um texto contínuo e evidencia de forma clara a função semântica e interpretativa da pontuação.

Essa abordagem aproxima-se de uma perspectiva discursiva do ensino da língua, na qual a pontuação deixa de ser compreendida apenas como aplicação de regras e passa a ser concebida como recurso de construção de sentidos, conforme defende Antunes (2007).

Entretanto, esse potencial formativo é substancialmente reduzido no momento da correção. A apresentação de uma única versão considerada correta reinstaura

uma lógica prescritiva e normativa, desconsiderando a possibilidade de múltiplas soluções interpretativas igualmente plausíveis, desde que devidamente justificadas.

Esse encaminhamento compromete o critério (iii), na medida em que limita a autonomia discente e invalida as escolhas linguísticas realizadas pelos estudantes durante a atividade, mesmo quando coerentes com os objetivos propostos.

Sob a perspectiva do critério (iv), a correção única reforça a metrificação da prática educativa, ao estabelecer um padrão fixo de resposta que serve como parâmetro de acerto ou erro.

Essa lógica tende a reduzir a atividade a um exercício avaliativo, em detrimento de uma discussão coletiva sobre os diferentes efeitos de sentido produzidos pelas escolhas de pontuação, o que poderia ampliar significativamente a aprendizagem.

No que se refere ao critério (i), observa-se que a proposta inicial da atividade está alinhada às orientações do Currículo Paulista e da BNCC, ao promover a reflexão sobre o funcionamento da língua em uso e os efeitos de sentido decorrentes das escolhas linguísticas.

Todavia, a forma como a correção é conduzida fragiliza esse alinhamento, pois reintroduz uma concepção de língua homogênea e normativa, em contradição com a perspectiva discursiva preconizada pelos documentos oficiais.

Em síntese, o Slide 18 evidencia uma recorrente tensão presente na Aula 07 entre propostas pedagógicas potencialmente emancipadoras e práticas de correção que reafirmam o controle, a padronização e a prescrição normativa.

Embora a atividade de pontuar o texto “*O mistério da herança*” se configure como uma das mais ricas da aula em termos de reflexão linguística e discursiva, a opção por uma correção única e fechada compromete a consolidação da autonomia discente e limita a exploração didática dos múltiplos sentidos que a pontuação pode produzir no texto.

Figura 51: Aula 07 “Pontuar para quê?”, slide 19, correção

Na prática

Correção

B. Indique a opção que apresenta erros de pontuação.

a) **João levava, o lanche, na mochila.**
 b) Você quer vir comigo ao shopping?
 c) Pare imediatamente com isso!
 d) Os faróis estão todos quebrados.

2. Leia a tirinha abaixo e responda às seguintes perguntas:

I. Na tirinha que você leu, o personagem Armandinho conversa com o pai sobre qual assunto?

a) Meio ambiente
 b) Educação
 c) **Preconceito**
 d) Relação entre pais e filhos

Fonte: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

No décimo nono slide (Figura 51) da Aula 07, dá-se continuidade ao momento de correção das atividades propostas anteriormente. São apresentadas as respostas consideradas adequadas às questões “B” e “2”, ambas estruturadas no formato de múltipla escolha e elaboradas a partir da leitura dos enunciados apresentados nos slides precedentes.

A atividade B, na qual se solicita ao estudante que identifique a alternativa que apresenta erros de pontuação, retoma de maneira explícita a lógica avaliativa tradicional, centrada na identificação da opção incorreta.

Trata-se de um modelo amplamente difundido nas práticas escolares de caráter classificatório, que privilegia o reconhecimento formal da regra em detrimento da compreensão dos efeitos de sentido produzidos pelas escolhas linguísticas.

Do ponto de vista do critério (ii), observa-se um esvaziamento da profundidade conceitual do conteúdo trabalhado. Embora a aula tenha apresentado, em momentos anteriores, possibilidades de abordagem discursiva da pontuação, a correção das atividades reduz o fenômeno linguístico a um exercício de identificação mecânica, desvinculado de contextos reais de uso da língua.

Essa abordagem distancia-se das orientações da BNCC, que preconiza a análise linguística articulada à construção de sentidos e aos usos sociais da linguagem (BRASIL, 2018).

Na atividade 1, do exercício 2, solicita-se ao estudante a identificação do assunto da conversa entre Armandinho e seu pai, também por meio de uma questão de múltipla escolha.

Embora a temática abordada na tirinha permita reflexões relevantes sobre preconceito, valores sociais e posicionamentos éticos, a forma como a questão é estruturada limita a interpretação a alternativas previamente determinadas. Essa estrutura compromete o critério (iii), pois restringe a autonomia discente e a possibilidade de o estudante formular e justificar sua própria compreensão do texto.

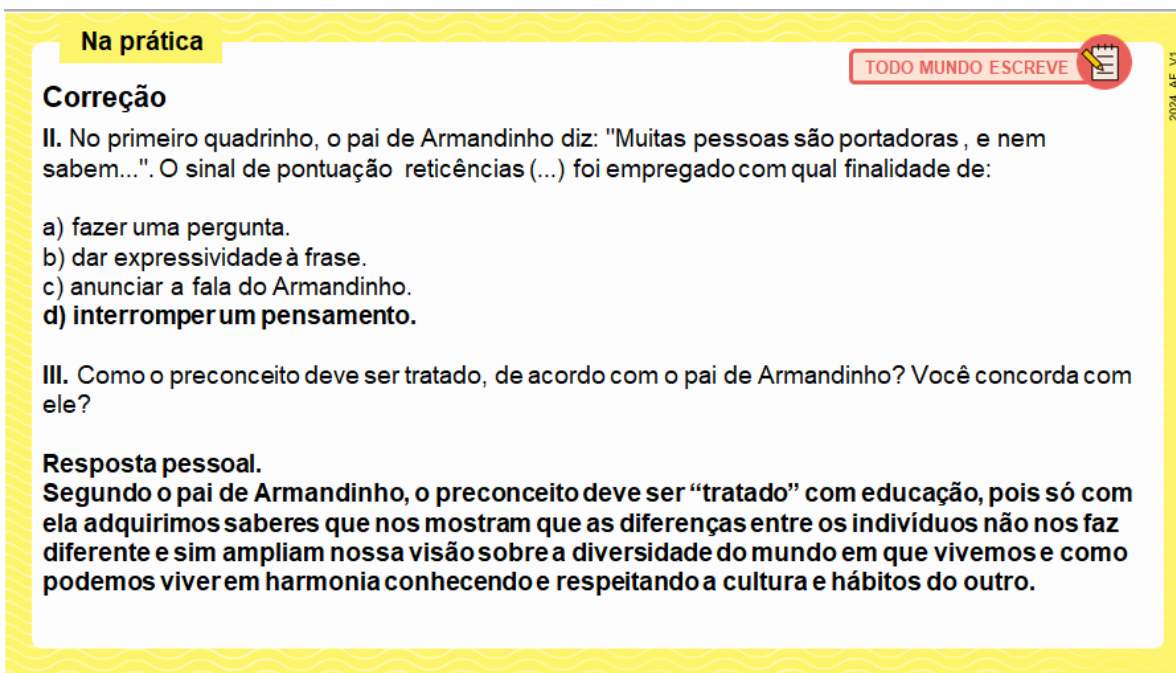
Em relação ao critério (i), observa-se que as atividades permanecem formalmente alinhadas às habilidades previstas no Currículo Paulista e na BNCC, ao mobilizarem leitura, interpretação e análise de elementos linguísticos.

Contudo, esse alinhamento se mantém no plano prescritivo, sem se concretizar plenamente no plano metodológico, uma vez que a avaliação prioriza respostas fechadas e pouco favorece a reflexão crítica.

Em síntese, o Slide 19 consolida uma tendência já observada ao longo da Aula 07, a coexistência de propostas pedagógicas com potencial formativo significativo e práticas de correção e avaliação que reafirmam a centralização do saber, a padronização das respostas e a metrificação da aprendizagem.

Ao privilegiar questões de múltipla escolha e correções únicas, o material limita a exploração discursiva do conteúdo e reduz as oportunidades de construção autônoma do conhecimento por parte dos estudantes, em especial no que se refere à compreensão dos usos e efeitos de sentido da pontuação em contextos reais de comunicação.

Figura 52: Aula 07 “Pontuar para quê?”, slide 20, correção



Na prática

Correção

II. No primeiro quadrinho, o pai de Armandinho diz: "Muitas pessoas são portadoras, e nem sabem...". O sinal de pontuação reticências (...) foi empregado com qual finalidade de:

- a) fazer uma pergunta.
- b) dar expressividade à frase.
- c) anunciar a fala do Armandinho.
- d) interromper um pensamento.

III. Como o preconceito deve ser tratado, de acordo com o pai de Armandinho? Você concorda com ele?

Resposta pessoal.
Segundo o pai de Armandinho, o preconceito deve ser “tratado” com educação, pois só com ela adquirimos saberes que nos mostram que as diferenças entre os indivíduos não nos faz diferente e sim ampliam nossa visão sobre a diversidade do mundo em que vivemos e como podemos viver em harmonia conhecendo e respeitando a cultura e hábitos do outro.

2024_AF_V1

Fonte: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

No vigésimo slide (Figura 52) da Aula 07, dá-se continuidade ao momento de “Correção”, com a apresentação das respostas consideradas adequadas às questões formuladas nos exercícios anteriores.

Predomina, novamente, uma lógica de validação de respostas previamente estabelecidas, o que evidencia a centralidade do professor-material como instância legitimadora do saber linguístico.

Na atividade 2, solicita-se que o estudante identifique a finalidade do uso das reticências no fragmento “Muitas pessoas são portadoras, e nem sabem...”, a partir de alternativas previamente definidas.

Dessa forma ocorre um reforço da lógica avaliativa tradicional, baseada na identificação da alternativa considerada correta, em detrimento da argumentação e da justificativa das escolhas interpretativas.

Do ponto de vista do critério (ii), observa-se que a análise do uso das reticências, recurso expressivo fortemente relacionado à produção de efeitos de sentido, à sugestão de silêncio, hesitação ou implícito, poderia favorecer uma reflexão discursiva mais aprofundada.

No entanto, ao ser tratada por meio de alternativas fechadas, a atividade limita a compreensão do fenômeno linguístico a uma leitura única e prescritiva,

esvaziando seu potencial semântico-pragmático.

Em contrapartida, a questão 3 introduz uma inflexão positiva no conjunto das atividades propostas. Ao sugerir uma resposta pessoal, o slide abre espaço para a expressão de opiniões e posicionamentos individuais dos estudantes, ao indagar: “Como o preconceito deve ser tratado, de acordo com o pai de Armandinho? Você concorda com ele?”.

Essa proposta articula linguagem, interpretação textual e valores sociais, favorecendo a leitura crítica e o diálogo entre texto e experiência social do aluno. Sob o critério (iii), trata-se de uma das poucas atividades que efetivamente promovem a autonomia discente, ainda que de forma pontual.

No que se refere ao critério (i), a presença dessa questão aberta dialoga diretamente com as orientações do Currículo Paulista e da BNCC (BRASIL, 2018), que preconizam o desenvolvimento de competências relacionadas à argumentação, à reflexão ética e ao posicionamento crítico diante de temas socialmente relevantes, como o preconceito.

Contudo, esse potencial formativo é parcialmente comprometido pelo caráter isolado da proposta, uma vez que não há encaminhamentos metodológicos que promovam a socialização das respostas, a problematização coletiva ou a sistematização das reflexões emergentes.

Em síntese, o Slide 20 evidencia, de forma paradigmática, a tensão presente ao longo da Aula 07 entre práticas avaliativas normativas e iniciativas pontuais de abertura à reflexão crítica.

Embora a inserção de uma questão aberta represente um avanço significativo em termos de promoção da autonomia discente, sua ausência de articulação com uma proposta pedagógica mais ampla limita o impacto formativo da atividade, mantendo a centralidade da correção padronizada como eixo estruturante da aula.

Figura 53: Aula 07 “Pontuar para quê?”, slide 21, encerramento



Fonte: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

No vigésimo primeiro slide (Figura 53) da Aula 07, intitulado “Encerramento”, propõe-se uma retomada reflexiva do conteúdo trabalhado ao longo da aula, enfatizando a importância do uso adequado dos sinais de pontuação.

Do ponto de vista pedagógico, a presença de um momento de síntese e retomada constitui um aspecto positivo, na medida em que favorece a consolidação da aprendizagem e a reorganização cognitiva dos conceitos abordados, atendendo parcialmente ao critério (ii), relativo à adequação e profundidade conceitual.

São apresentadas duas questões disparadoras que buscam mobilizar a reflexão dos estudantes: (a) “Por que é importante utilizarmos os sinais de pontuação de maneira adequada em textos escritos e orais?” e (b) “Você já foi mal interpretado(a) em algum texto que escreveu, pois empregou a pontuação de maneira inadequada?”.

Essas perguntas estabelecem uma relação direta entre o funcionamento da língua e as experiências comunicativas dos discentes, aproximando-se de uma perspectiva discursiva e funcional da pontuação, em consonância com as orientações da BNCC (BRASIL, 2018), que enfatizam o texto como espaço de construção de sentidos e de interação social.

Sob o critério (iii), a proposta apresenta potencial para a promoção da autonomia discente, uma vez que convida os estudantes a refletirem sobre situações

reais de uso da linguagem, articulando conhecimento linguístico e vivência social.

A segunda questão, em particular, favorece a mobilização de experiências pessoais, ampliando o espaço para a expressão subjetiva e para a construção de sentidos a partir do cotidiano dos alunos. Contudo, a mediação pedagógica sugerida para o desenvolvimento da atividade, a técnica “Virem e conversem”, proposta por Lemov, é apresentada de forma prescritiva, sem indicação de possibilidades de adaptação ou aprofundamento.

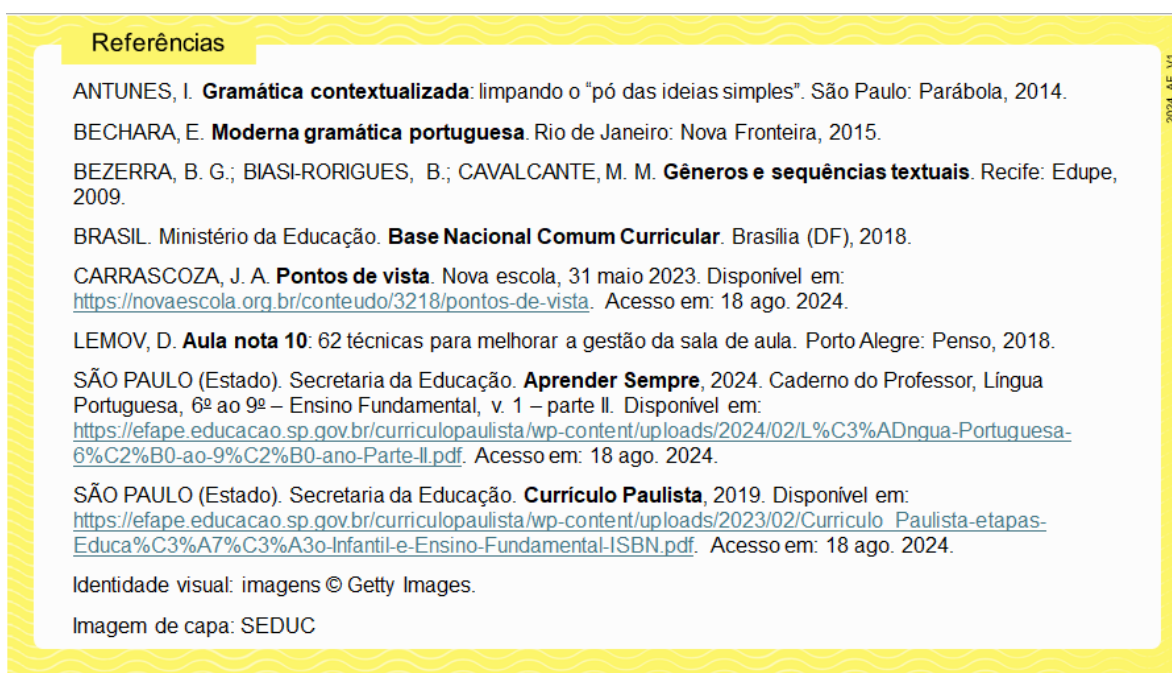
Não há orientações sobre como as reflexões dos estudantes deveriam ser socializadas, sistematizadas ou retomadas coletivamente, o que limita o alcance formativo da atividade.

Além disso, observa-se que o encerramento não promove uma sistematização conceitual explícita dos principais aspectos trabalhados ao longo da aula, tampouco estabelece relações claras com atividades anteriores que exploraram a pontuação em contextos discursivos mais ricos, como os textos narrativos e a tirinha do Armandinho.

Assim, embora o slide apresente uma inflexão positiva em direção à reflexão e à experiência do estudante, essa potencialidade não se concretiza plenamente em razão da fragilidade da mediação didática proposta.

Em síntese, o Slide 21 cumpre parcialmente sua função de encerramento ao propor uma retomada reflexiva do conteúdo, alinhando-se aos pressupostos curriculares e abrindo espaço para a participação discente. No entanto, a ausência de uma sistematização conceitual mais robusta e a dependência de uma técnica aplicada de forma prescritiva limitam a efetivação de uma aprendizagem crítica e autônoma.

Figura 54: Aula 07 “Pontuar para quê?”, slide 22, referências



Fonte: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

No vigésimo segundo slide (Figura 54) da Aula 07, intitulado “Referências”, as obras que fundamentam a proposta pedagógica do material são indicadas, com destaque para o livro *Aula nota 10 3.0: 63 técnicas para melhorar a gestão em sala de aula*, de Doug Lemov.

A presença desse slide atende a uma exigência formal de transparência das fontes utilizadas, configurando-se como um elemento positivo do ponto de vista da organização didático-institucional e do critério (i), na medida em que explicita os referenciais adotados pela rede.

Entretanto, ao se observar a natureza das referências mobilizadas, emergem questões relevantes de ordem teórica, metodológica e contextual. A centralidade conferida à obra de Lemov evidencia a predominância de um referencial voltado à gestão da sala de aula, ao controle do tempo e à padronização de procedimentos pedagógicos.

Embora tais técnicas possam contribuir para a organização do trabalho docente, sua adoção acrítica, sem mediação teórica ou adaptação ao contexto da escola pública brasileira, tende a reforçar práticas pedagógicas marcadas pela metrificação e pela centralização da ação educativa, aspecto recorrente ao longo da Aula 07 e diretamente relacionado ao critério (iv).

Embora o material *Aprender Sempre – Caderno do Professor* seja

mencionado nas referências, constata-se que o conteúdo de pontuação da Aula 07 não é contemplado nesse recurso, tampouco no *Aprender Sempre* do estudante.

Essa lacuna compromete a continuidade pedagógica e fragiliza a articulação entre os diferentes materiais didáticos disponibilizados pela rede, o que impacta negativamente tanto o critério (i), no que diz respeito à coerência entre documentos e recursos, quanto o critério (iii), ao restringir as possibilidades de estudo de forma autônoma do estudante e de retomada dos conteúdos pelos discentes fora do espaço da aula.

Assim, embora o Slide 22 cumpra formalmente a função de explicitar as fontes utilizadas, sua contribuição pedagógica revela-se limitada. Há predominância de um referencial centrado na gestão e no controle da prática educativa reforçam a lógica tecnicista e metrificada identificada ao longo da Aula 07, em detrimento de uma fundamentação teórica mais consistente e alinhada às concepções contemporâneas de ensino de Língua Portuguesa preconizadas pela BNCC e pelo Currículo Paulista.

Figura 55: Aula 07 “Pontuar para quê?”, slide 23, logotipo



Fonte: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>

No vigésimo terceiro slide (Figura 55), há apenas o logotipo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, encerrando oficialmente a Aula 13.

Síntese reflexiva da Aula 07

A Aula 07 – “*Pontuar para quê? Parte 1*”, pertencente ao 4º bimestre de 2024, apresenta-se como uma proposta didática extensa, composta por 23 slides, cujo foco central recai sobre os efeitos de sentido da pontuação e o uso adequado dos elementos notacionais da escrita.

A análise integral do material, orientada pelos critérios metodológicos previamente estabelecidos, permite identificar avanços importantes em relação à Aula 13 analisada, mas também limitações conceituais, pedagógicas e organizacionais que impactam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

(i) Coerência e consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e documentos orientadores

No que se refere à coerência curricular, a Aula 07 demonstra alinhamento formal com o Currículo Paulista, fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como com o escopo-sequência de atividades organizado pela SEDUC-SP.

O conteúdo proposto encontra respaldo nas Competências Específicas de Língua Portuguesa, sobretudo no reconhecimento do texto como espaço de construção de sentidos, valores e ideologias, aspecto pertinente ao estudo da pontuação enquanto recurso semântico-discursivo.

Os campos de atuação, as práticas de linguagem e os objetos de conhecimento indicados nos documentos oficiais estão, em linhas gerais, contemplados na aula.

No entanto, observa-se uma incongruência entre a habilidade explicitada no Currículo Paulista (EF67LP33), que não contempla todos os sinais de pontuação trabalhados nos slides, e as atividades propostas, que incluem, por exemplo, o uso da vírgula de forma recorrente. Esse desalinhamento revela fragilidades na articulação entre prescrição curricular e execução didática.

Além disso, a inexistência da Aula 07 no livro físico *Aprender Sempre* do estudante impede a análise de consonância entre os materiais, o que fragiliza a continuidade pedagógica e a possibilidade de retomada autônoma dos conteúdos pelos discentes fora do ambiente da aula.

(ii) Adequação e profundidade conceitual dos conteúdos apresentados

Quanto à adequação e à profundidade conceitual, a aula apresenta um tratamento predominantemente normativo da pontuação, com ênfase na

identificação, nomeação e aplicação mecânica dos sinais gráficos.

Embora haja tentativas de contextualização, como a abordagem histórica inicial, o uso de textos literários e narrativas que exploram efeitos de sentido, essas potencialidades não são plenamente exploradas em termos conceituais e discursivos.

A pontuação é majoritariamente apresentada como um conjunto de regras a serem seguidas, e não como um recurso linguístico capaz de produzir sentidos, orientar interpretações e construir efeitos discursivos em diferentes gêneros e contextos de uso.

Inclusive em atividades mais promissoras, como o texto do “mistério da herança” ou a leitura da narrativa “*Pontos de vista*”, a exploração conceitual tende a se restringir à correção formal, sem aprofundar discussões sobre escolhas linguísticas, intencionalidade comunicativa e variação de sentidos.

Dessa forma, apesar da abrangência do conteúdo e da diversidade textual mobilizada, a aula carece de maior densidade teórica e de uma mediação pedagógica que articule de maneira mais consistente os aspectos formais, semânticos e discursivos da pontuação.

(iii) Identificação de práticas pedagógicas reducionistas ou de promoção da autonomia discente

No tocante às práticas pedagógicas, a Aula 07 apresenta uma combinação de propostas que oscilam entre abordagens reducionistas e iniciativas pontuais de promoção da autonomia discente.

Predominam atividades de caráter repetitivo e padronizado, centradas no preenchimento de lacunas, na associação entre sinais e funções e na correção de frases previamente estruturadas, o que favorece uma aprendizagem mecânica e pouco reflexiva.

Entretanto, algumas atividades se destacam positivamente, como aquelas que propõem a reescrita de um mesmo texto com diferentes pontuações, atribuindo sentidos distintos conforme o interesse do “herdeiro”, ou a interpretação da tirinha do personagem Armandinho.

Nesses momentos, abre-se espaço para a reflexão sobre os efeitos de sentido da pontuação e para a expressão de posicionamentos pessoais, o que contribui para o desenvolvimento de competências discursivas e interpretativas.

Ainda assim, essas propostas não se consolidam como eixo central da aula,

permanecendo subordinadas a uma lógica predominantemente normativa.

A autonomia discente é estimulada de forma pontual, mas não sistemática, o que limita o potencial formativo do conteúdo e reduz as possibilidades de construção de um conhecimento linguístico crítico e contextualizado.

(iv) Indícios de centralização e metrificação da prática educativa

Por fim, a análise evidencia fortes indícios de centralização e metrificação da prática educativa. A extensa quantidade de slides, aliada à organização sequencial rígida das atividades, impõe ao docente um ritmo acelerado de execução, dificultando pausas para aprofundamento, retomadas conceituais ou adequações às necessidades específicas da turma.

Essa estrutura reforça uma prática pedagógica fortemente guiada pelo material digital, na qual o professor assume, em grande medida, o papel de executor de um roteiro previamente estabelecido.

A centralização do controle didático e a ausência de flexibilidade comprometem a mediação pedagógica reflexiva e limitam a possibilidade de exploração mais aprofundada dos textos e atividades apresentados.

Em síntese, a Aula 07 apresenta alinhamento formal com os documentos curriculares e mobiliza uma diversidade significativa de textos e atividades, o que constitui um aspecto positivo.

Contudo, a abordagem predominantemente normativa da pontuação, a fragilidade conceitual em relação aos efeitos discursivos, a centralização da prática educativa e a promoção limitada da autonomia discente comprometem a efetividade pedagógica da proposta.

Para que o ensino da pontuação contribua de maneira mais consistente para a formação linguística dos estudantes, faz-se necessário ampliar a mediação docente, diversificar as práticas pedagógicas e aprofundar a exploração dos efeitos de sentido produzidos pelos sinais de pontuação em diferentes gêneros e contextos de uso. É por meio disso que será possível superar uma concepção mecanicista da língua e promover uma aprendizagem significativa, crítica e contextualizada.

Síntese comparativa entre a Aula 07 e a Aula 13

A comparação entre a Aula 07 (*Pontuar para quê? Parte 1*) e a Aula 13 (*Tipo assim*) evidencia convergências estruturais e metodológicas relevantes. Ambas apresentam alinhamento formal com a BNCC e o Currículo Paulista (critério i), mas

revelam fragilidades quanto à profundidade conceitual (critério ii) e à promoção sistemática da autonomia discente (critério iii).

No que se refere ao critério (i) coerência e consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, observa-se que ambas as aulas apresentam alinhamento formal com a BNCC (BRASIL, 2018) e com o Currículo Paulista.

A Aula 13 (1º bimestre) dialoga com as competências relativas à compreensão da variação linguística e ao combate ao preconceito linguístico, enquanto a Aula 07 (4º bimestre) se ancora nas habilidades voltadas ao domínio dos elementos notacionais da escrita e aos efeitos de sentido da pontuação. Contudo, em ambos os casos, esse alinhamento permanece, majoritariamente, no plano normativo e documental.

Na Aula 13, o tema da variação linguística é contemplado de maneira superficial e parcialmente distorcida; na Aula 07, há incongruências entre as habilidades explicitadas e os conteúdos efetivamente trabalhados, como a inclusão recorrente da vírgula sem que esta esteja claramente prevista na habilidade EF67LP33.

Assim, a consonância curricular existe, mas revela fragilidades na articulação entre prescrição e execução didática. No tocante ao critério (ii) adequação e profundidade conceitual, as duas aulas evidenciam limitações significativas, ainda que por caminhos distintos.

Na Aula 07, a pontuação é predominantemente abordada sob uma perspectiva normativa, fragmentada e prescritiva, centrada na aplicação de regras e na inserção mecânica de sinais gráficos, com pouca exploração sistemática de sua função discursiva na construção de sentidos, conforme defende Antunes (2007).

Embora haja momentos pontuais de maior potencial formativo, como o trabalho com textos contínuos e a atividade “O mistério da herança”, esses não são plenamente explorados nem sistematizados.

Paralelamente, na Aula 13, a variação linguística é tratada de forma reducionista, com ênfase em gírias apresentadas de modo estereotipado, sem a devida explicitação de que a norma culta constitui apenas uma dentre várias variedades linguísticas, conforme assinala Bagno (2007).

Em ambas as aulas, portanto, a profundidade conceitual é insuficiente para sustentar uma educação linguística crítica e teoricamente consistente. No que diz respeito ao critério (iii) identificação de práticas pedagógicas reducionistas ou de

promoção da autonomia discente, observa-se que as duas aulas apresentam tensionamentos semelhantes.

A Aula 07 alterna momentos de potencial promoção da autonomia, especialmente nas atividades abertas e nos textos que permitem múltiplas interpretações, com uma predominância de exercícios fechados, de associação e de múltipla escolha, que reduzem o papel ativo do estudante.

A Aula 13, por sua vez, limita ainda mais a autonomia discente, uma vez que grande parte das atividades conduz o aluno a respostas previamente esperadas, reforçando estereótipos linguísticos e restringindo a reflexão crítica sobre a língua. Em ambos os casos, as possibilidades de construção autônoma do conhecimento existem, mas são pontuais e não estruturantes da proposta pedagógica.

Por fim, no critério (iv) indícios de centralização e metrficação da prática educativa, as convergências entre as duas aulas tornam-se ainda mais evidentes. Tanto a Aula 07 quanto a Aula 13 são marcadas por uma forte fragmentação do tempo, com atividades rigidamente cronometradas, e por uma organização excessivamente guiada por slides, o que engessa a prática docente e reduz o espaço para mediações pedagógicas mais reflexivas.

A adoção recorrente e acrítica de técnicas propostas por Lemov, como “Virem e conversem” e “Todo mundo escreve”, contribui para a centralização do processo educativo e para a priorização da eficiência operacional em detrimento da reflexão crítica e da adaptação às necessidades concretas das turmas.

Em síntese, a análise comparativa evidencia que, embora ambas as aulas apresentem momentos pontuais de potencial formativo, a Aula 07 concentra experiências didáticas de maior alcance pedagógico, sobretudo no trabalho com textos contínuos.

Destacam-se, nesse contexto, atividades que propõem a reescrita de um mesmo texto mediante diferentes escolhas de pontuação, produzindo sentidos distintos conforme o interesse do “herdeiro”, bem como a interpretação da tirinha do personagem Armandinho. Não obstante tais aspectos, observa-se, nas duas aulas, a predominância de uma lógica pedagógica centralizadora, prescritiva e fortemente metrificada.

Para superar essas limitações, torna-se imprescindível ampliar a mediação docente, aprofundar teoricamente os conteúdos trabalhados e flexibilizar o uso dos Materiais Digitais, de modo que estes se tornem instrumentos a serviço de uma

educação linguística crítica, discursivamente orientada e socialmente comprometida, conforme preconizam a BNCC (BRASIL, 2018) e os estudos de Antunes e Bagno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento desse trabalho, foi possível observar aspectos que sinalizam as tensões, os avanços e os desafios emergentes da incorporação das tecnologias educacionais e dos materiais digitais no contexto da Rede Estadual Paulista, sobretudo no que se refere à reconfiguração das práticas pedagógicas e à organização do trabalho docente.

Considerando-se o componente curricular de Língua Portuguesa, observou-se que a implementação de plataformas digitais como *Redação Paulista* e *Leia SP*, bem como o uso sistemático de slides e livros digitais padronizados, resultou em uma centralização crescente dos processos educativos, revelando uma dinâmica de metrificação e controle sobre o tempo e os conteúdos escolares.

Essa tendência foi intensificada a partir de 2023, momento em que os materiais passaram a ser disponibilizados exclusivamente em formato digital, promovendo uma reconfiguração substancial nas rotinas escolares e nas práticas de ensino.

As análises documentais evidenciaram um tensionamento entre os princípios da autonomia docente e a lógica de padronização curricular, marcada por um volume elevado de aulas e slides a serem cumpridos, como ocorreu em 2024, com 650 slides organizados em 42 aulas no 1º bimestre.

Esse número ainda foi ampliado em 2025, totalizando 838 slides para o mesmo bimestre, o que indica não apenas uma intensificação do trabalho docente, mas também um possível comprometimento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, dada a limitação temporal para o aprofundamento conceitual e a mediação pedagógica efetiva e necessária ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a análise comparativa entre a Aula 13 do 1º bimestre (“Tipo assim”) e a Aula 07 do 4º bimestre (“Pontuar para quê? Parte 1”) reforça as conclusões gerais deste estudo ao evidenciar que, apesar das diferenças temáticas, ambas se organizam sob uma lógica pedagógica centralizadora, fortemente guiada por slides e pela fragmentação do tempo didático.

O elevado número de slides, especialmente na Aula 07, tensiona a viabilidade de uma mediação pedagógica aprofundada, enquanto, na Aula 13, a superficialidade conceitual no tratamento da variação linguística limita a construção de uma

educação linguística crítica. Em ambos os casos, ainda que haja alinhamento formal às diretrizes curriculares oficiais, prevalece uma abordagem prescritiva, com atividades majoritariamente fechadas e baixa promoção da autonomia discente.

Não obstante tais limites estruturais, observa-se, na Aula 07, um avanço relativo em relação à Aula 13 no que concerne à abordagem do conteúdo, uma vez que aquela mobiliza experiências didáticas de maior alcance formativo, sobretudo por meio do trabalho com textos contínuos e de propostas que exploram os efeitos de sentido decorrentes das escolhas de pontuação.

Destacam-se, nesse sentido, atividades que incentivam a reescrita de um mesmo texto a partir de diferentes configurações pontuais, produzindo sentidos distintos conforme o interesse do “herdeiro”, bem como a interpretação da tirinha da personagem Armandinho, favorecendo práticas de leitura mais inferenciais e reflexivas. Ainda assim, os avanços permanecem circunscritos a momentos pontuais, não chegando a alterar de modo substantivo a lógica pedagógica predominante.

Em muitos casos, como evidenciado pelas práticas relatadas, os docentes se veem obrigados a priorizar a execução dos slides em detrimento da mediação pedagógica reflexiva e da escuta ativa dos estudantes, configurando o que Freire (1996) denominaria de prática bancária, em oposição à educação problematizadora e libertadora.

Essa realidade desafia a concepção de uma escola democrática, inclusiva e plural, capaz de reconhecer e valorizar as diferentes formas de aprender e os tempos de cada sujeito. Em um contexto em que a gestão educacional se aproxima de modelos gerencialistas, inspirados em lógicas empresariais e de responsabilização por resultados, o uso intensivo de plataformas digitais e materiais previamente roteirizados emerge como estratégia de controle e de produtividade.

Contudo, segundo Stephen Ball (2002), esses modelos tendem a reduzir a complexidade do ato educativo a indicadores de desempenho, silenciando as dimensões éticas, relacionais e formativas da prática docente. “As tecnologias políticas do mercado, gestão e performatividade não deixam espaço para um ser ético, autônomo ou coletivo. Estas tecnologias têm potencialmente profundas consequências para a natureza do ensinar e aprender” (Ball, 2002, p.19).

No que se refere às plataformas digitais Leia SP e Redação Paulista, as análises finais evidenciam que sua implementação está marcada por uma lógica

tecnocrática e gerencialista, na qual a leitura e a escrita são convertidas em métricas de desempenho e indicadores de produtividade.

Essa configuração, alinhada ao fenômeno da plataformização da educação, reduz a complexidade dos processos formativos, esvazia a dimensão cultural e subjetiva da aprendizagem e desconsidera desigualdades estruturais de acesso, acessibilidade e condições materiais. Ainda que melhorias pontuais tenham sido observadas em 2025, persistem limitações que fragilizam a inclusão, a equidade e o papel do professor como mediador crítico do processo educativo.

O presente estudo, ao se debruçar criticamente sobre os materiais didáticos digitais e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa, não teve como objetivo negar as potencialidades das tecnologias, mas sim problematizar os modos como elas vêm sendo instrumentalizadas em um projeto educacional que, ao invés de promover o diálogo e a construção do conhecimento, tende a engessar a prática pedagógica e a homogeneizar os sujeitos escolares.

Embora se reconheça, a partir de uma breve análise dos slides disponibilizados no ano de 2025, uma maior densidade conceitual e melhor estruturação do material — notadamente com a introdução dos volumes físicos do “Livro do estudante”, da Coleção Currículo em Ação —, persistem entraves estruturais que dificultam a consolidação de uma prática pedagógica significativa.

A separação dos componentes de leitura e redação em disciplinas distintas, com aulas específicas e orientações voltadas majoritariamente para a aplicação de plataformas, tende a fragmentar o ensino de Língua Portuguesa, desconsiderando a integralidade e a articulação dos eixos de linguagem.

O modelo de distribuição dos gêneros textuais também revela variações significativas: enquanto, em 2024, a abordagem estava mais concentrada no gênero notícia, em 2025 observa-se maior diversidade de gêneros, com a inclusão de poemas e diferentes textos jornalísticos, além de produções de caráter narrativo. Essa mudança pode representar um avanço no sentido da diversificação textual, mas exige acompanhamento rigoroso quanto à profundidade e coerência no desenvolvimento das habilidades previstas pela BNCC.

Do ponto de vista metodológico, a adoção de uma abordagem qualitativa e documental mostrou-se pertinente para apreender os múltiplos sentidos atribuídos pelos sujeitos ao uso dos materiais digitais, bem como para compreender as implicações pedagógicas, sociais e políticas dessa plataformização.

Conforme proposto por Bogdan e Biklen (1994), compreender os significados que os sujeitos constroem a partir de suas experiências educacionais é essencial para a análise das práticas institucionais, sobretudo em um contexto marcado por reformas curriculares, políticas de responsabilização e avanço de modelos empresariais na gestão educacional.

Nesse sentido, a pesquisa evidencia contradições que atravessam o discurso de inovação e eficiência associado à digitalização da educação pública. Ao mesmo tempo em que se promovem recursos tecnológicos e materiais estruturados, há uma precarização das condições de trabalho docente, com sobrecarga de funções, diminuição da autonomia pedagógica e imposição de um ritmo incompatível com o tempo da aprendizagem efetiva.

Assim, as considerações aqui tecidas reafirmam a importância de uma análise crítica, dialética e situada, que não apenas identifique as limitações do modelo vigente, mas que também aponte para a necessidade de construção de alternativas pedagógicas mais sensíveis às realidades das escolas públicas, aos saberes docentes e às singularidades dos estudantes.

A pesquisa, portanto, contribui para o debate sobre as mediações tecnológicas na educação, enfatizando que a tecnologia, por si só, não constitui solução para os desafios estruturais da escola pública, tampouco substitui a mediação crítica e comprometida do trabalho docente.

Dessa forma, as evidências reunidas reafirmam que a incorporação de tecnologias digitais na educação pública não pode ser compreendida como sinônimo de inovação pedagógica. Sem investimento em infraestrutura, formação docente continuada e reflexão crítica sobre seus usos e finalidades, tais tecnologias tendem a reforçar práticas de controle, padronização e esvaziamento formativo.

Torna-se, portanto, imprescindível adotar uma abordagem crítica que compreenda a tecnologia como meio, e não como fim, de modo que ela complemente as práticas pedagógicas, respeite a autonomia docente e contribua para a construção de uma educação pública democrática, equitativa e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Joyce Elaine de; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Variação linguística na escola**. São Paulo: Contexto, 2023.

ALVES, Lynn; LOPES, David (org.). **Educação e plataformas digitais: popularizando saberes, potencialidades e controvérsia**. Salvador: EDUFBA, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/39372/3/Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20plataformas%20digitais-digital.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2025.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola, 2014.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BALL, Stephen J. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 1, n. 2, p. 3-23, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BIMBATI, Ana Paula. **Slides do governo Tarcísio têm erros de informação e português e cópias**. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/09/01/slides-tarcisio-erros-portugues-informacao.html>. Acesso em: 2 set. 2023.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: set. 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)**, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/programas/pnld>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CAFARDO, Renata. **SP troca livros do MEC por material digital: “Passam os slides e o aluno anota”, diz secretário**. São Paulo, 1 ago. 2023. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/sp-troca-livros-do-mec-por-material-digital-passam-os-slides-e-o-aluno-anota-diz-secretario,f16608139d8861a975a8ac2e3b1f2585khtwowl.html>. Acesso em: 31 ago. 2024.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: VÁRIOS ESCRITOS. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; MAY, G. H.; SOUZA, C. M. N. de (org.). **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **Educação em cenário de plataformização e de economia de dados: problemas e conceitos**. São Paulo: CGI.br, 2023. Disponível em: https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/1/20231129143817/educacao_em_um_cenario_de_plataformiza%C3%A7ao_e_de_economia_de_dados_soberania_e_infraestrutura.pdf. Acesso em: 23 fev. 2025.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Alex de Castro da; LIMA, Paulo da Silva (org.). **Ensino de língua portuguesa: gêneros, tecnologias e práticas reflexivas**. São Paulo: Pá de Palavra, 2025.

DEHAENE, Stanislas. **Como aprendemos: por que o cérebro aprende melhor do que qualquer máquina... por enquanto**. São Paulo: Contexto, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

DUNN, Rita Stafford. **How to implement and supervise a learning style program**. Alexandria: ASCD, 1996. Disponível em: <http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/6-%20How%20to%20Implement%20and%20Supervise%20a%20Learning%20Style%20Program-Association%20for%20Supervision%20&%20Curriculum.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2025.

FERRAZ, Adriana. **Após reportagem do UOL, Justiça suspende slides com erros em escolas de SP**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/09/04/apos-reportagem-do-uol-justica-suspende-uso-de-material-digital-em-escolas.html>. Acesso em: 31 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GARDNER, Howard. **Frames of mind: the theory of multiple intelligences**. New York: Basic Books, 1983. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/the-theory-of-multiple-intelligences-94sassg9ml.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2025.

GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA; REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Plataformização e controle do trabalho escolar na rede estadual paulista**. São Paulo: Gepud/REPU, 2025. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas; www.gepud.com.br/manifestacoes.html. Acesso em: 31 ago. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

KOLB, David A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984. Disponível em: https://www.fullerton.edu/cice/resources/pdfs/sl_documents/Experiential%20Learning%20%20Experience%20As%20The%20Source%20Of%20Learning%20and%20Development.pdf. Acesso em: 13 mar. 2025.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, Brasília, v. 16, n. 69, p. 7-17, 1996. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368>. Acesso em: 11 mar. 2025.

LEMOV, Doug. **Aula nota 10: 62 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: https://api.metabooks.com/api/v1/asset/mmo/file/1cbb42cf20984263a874479428398d3c?access_token=b44a17d6-3135-458b-b486-f2fbb39c12c5. Acesso em: 5 mar. 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, José Manuel. **Como utilizar a Internet na educação**. Ciência da Informação, v. 26, p. 146-153, 1997.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PALHARES, Isabela. **Alunos hackeiam plataformas de ensino do governo de SP para cumprir tarefas em segundos**. Folha de S.Paulo, 2025. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2025/09/alunos-hackeiam-plataformas-de-ensino-do-governo-de-sp-para-cumprir-tarefas-em-segundos.shtml>.

PALHARES, I. **Gestão Tarcísio vai usar ChatGPT para produzir aulas digitais no lugar de professores**. Folha de S.Paulo, 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/04/gestao-tarcisio-vai-usar-chatgpt-para-produzir-aulas-digitais-no-lugar-de-professores.shtml>. Acesso em: 23 mar. 2025.

PAULISTA, M. L. L. **Variação linguística: primórdios, conceitos e metodologia**. Revista ECOS, v. 21, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/1871>.

RAMACCIOTTI, M. C. C. et al. **Sobre a ciência da mente, cérebro e educação: uma breve introdução**. Revista Neurociências e Comportamento, v. 2, p. 33-76, 2024. Disponível em: <https://sites.usp.br/revistaneurocienciasecomportamento/wp-content/uploads/sites/995/2024/04/2.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2025.

RODRIGUES, Rodrigo. **Justiça determina que governo de SP volte a usar livros do PNLD**. G1 SP, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/08/16/justica-determina-que-governo-de-sp-volte-a-usar-livros-do-pnld.ghtml>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, N. **Espaços virtuais de ensino aprendizagem**. São Paulo: Infolink, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SEKI, Allan Kenji. **Relações entre capitais de ensino, monetários e tecnologias educacionais digitais**. Revista Cocar, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7499>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SELWYN, Neil. **Education and technology: key issues and debates**. London: Continuum, 2011.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Contexto, 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Aprender Sempre: Caderno do Professor – Língua Portuguesa**. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/2024/02/L%C3%ADngua-Portuguesa-6%C2%B0-ao-9%C2%B0-ano-Parte-II.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC/SP, 2019. Disponível em:
https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf. Acesso em: 28 ago. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Escopo sequência**. São Paulo: SEDUC-SP, [s.d.]. Disponível em:
<https://drive.google.com/drive/folders/1hirmkBZ1yfAAb9iKJ-mrh7xHQVYmUt8N>. Acesso em: 22 nov. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução Seduc nº 04, de 19 de janeiro de 2024**. Disponível em:
<https://sedsee.blob.core.windows.net/ficha/Anexo/legislacao23012024101947RESOLUÇÃO%204.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução Seduc nº 38, de 3 de junho de 2024**. Disponível em:
<https://sedsee.blob.core.windows.net/ficha/Anexo/legislacao04062024093528RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%20-%20N%C2%B0%2038,%20DE%2003%20DE%20JUNHO%20DE%202024.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução Seduc nº 85, de 31 de outubro de 2024**. Disponível em:
https://drive.google.com/file/d/1eibfZ6JEF3PYSFP1wnC4MMWYt_cbTW0v/view. Acesso em: 16 mar. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **ATPC e ATPL/APD 2025: Documento Orientador**. Disponível em:
https://efape.educacao.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2025/02/EFAPE_ATPC2025_documento_orientador.pdf. Acesso em: 21 ago. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Programa Leia SP – Documento Orientador**. 2025. Disponível em:
<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2025/02/documento-orientador-programa-leia-sp-fevereiro-2025.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Tarefa SP 2025: Documento Orientador**. Disponível em:
https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2025/05/tarefa_2025_documento_orientador-atualizado-1.pdf. Acesso em: 22 jun. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRA, Ernani. **Práticas de leitura e escrita**. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

TRINCONI, Ana et al. **Teláris essencial Português – 8º ano**. São Paulo: Ática, 2022.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação: a tecnologia na educação – uma ferramenta a serviço de quem?** 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso em: 27 abr. 2025.