

UNIVERSIDADE
LaSalle

VANESSA CARDOSO DOS SANTOS SOUZA

**AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE - ADE: PERCEPÇÕES
ESTUDANTIS NO CONTEXTO DO GÊNERO DISCURSIVO DIGITAL**

CANOAS, 2021

VANESSA CARDOSO DOS SANTOS SOUZA

**AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE - ADE: PERCEPÇÕES
ESTUDANTIS NO CONTEXTO DO GÊNERO DISCURSIVO DIGITAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação – Minter Manaus.

Orientação: Profa. Dra. Luciana Backes

CANOAS, 2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

- S729a Souza, Vanessa Cardoso dos Santos.
Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE) [manuscrito]: percepções
estudantis no contexto do gênero discursivo digital / Vanessa Cardoso dos Santos
Souza – 2021.
120 f.; 30 cm.
- Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2021.
“Orientação: Prof^ª. Dra. Luciana Backes”.
1. Avaliação de desempenho do estudante. 2. Ensino fundamental - anos finais. 3.
Gêneros discursivos digitais. I. Backes, Luciana. II. Título.

CDU: 371.26

VANESSA CARDOSO DOS SANTOS SOUZA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de mestra, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Minter Manaus

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Cledes Antonio Cagrande
Universidade La Salle Canoas/RS



Prof.ª Dr.ª Ursula Cunha Anecleto
Universidade Estadual de Feira de Santana



Prof.ª Dr.ª Vera Lucia Felicetti
Universidade La Salle Canoas/RS



Prof.ª Dr.ª Luciana Backes
Universidade La Salle Canoas/RS, Orientadora e Presidenta da Banca

Área de Concentração: Educação
Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 13 de dezembro de 2021.

Ao meu marido, Josué Rogério e aos meus amados filhos, Valentina Mazuay e Rogério Augusto, que tanto perderam para que eu pudesse ganhar. Dedico a vocês esta Dissertação para que nunca desistam de sair a procura dos seus objetivos. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

A minha primeira família (filhos e marido), por estarem ao meu lado, mesmo eu estando apenas de corpo presente em casa. E sim, o mestrado faz isso!

A minha segunda família (mãe, pai, irmãs e irmão), que proporcionaram momentos de distração e diversão quando a mente estava desvairada.

A minha terceira família (amigas e amigos), em especial ao meu amigo Dourado, que me apoiou no início da minha trajetória acadêmica, sem seu apoio teria sido mais difícil, a minha amiga Nataliana por ser uma irmã, companheira de trabalho e de produção intelectual e ao meu revisor, grande amigo Marcos que tenho tanto apreço e gratidão.

A minha quarta família (COTEDIC), onde tivemos momentos de reflexões, estudos e aprendizados e que me apoiaram bastante na qualificação.

A minha orientadora, Dra. Backes, por sua dedicação, paciência, carinho e principalmente pelos textos coloridos que retornavam, isso tudo não seria possível se não estivesses comigo!

À Banca Examinadora que contribuiu grandemente com este trabalho.

Ao Minter, coordenadores, professores, colegas e amigos.

✚ Agradeço a ti, Agostinha, que ensinaste a ser mulher, mãe, pessoa de bem, ensinaste a lutar e a nunca desistir.

Mãe, gratidão a ti, mais um degrau alcançado!

A Missão da Educação [...] é garantir que todos os estudantes se beneficiem da aprendizagem de maneira a lhes permitir a ampla participação nas esferas da vida pública, econômica e comunitária”.
(GNL, 2021, p. 13).

RESUMO

Esta dissertação investiga a percepção dos estudantes sobre o gênero discursivo digital (GDD) manifestada na Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE). A ADE é uma avaliação externa, elaborada pela própria Secretaria Municipal de Educação-Semed Manaus às escolas municipais, com a finalidade de diagnosticar e acompanhar o desempenho escolar. O estudo está inserido na Linha de Pesquisa: Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação, do Mestrado Interinstitucional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade LaSalle-Canoas/RS em parceria com a Faculdade La Salle/AM. Este trabalho foi incitado pela preocupação em relação aos rendimentos baixos dos estudantes na avaliação externa quando os itens tratavam dos GDD, logo, levou-nos à problemática: quais são as percepções dos estudantes do 9º ano sobre a avaliação ADE no contexto do GDD, considerando os multiletramentos? O objetivo foi compreender as percepções dos estudantes sobre a ADE no contexto do GDD, em língua portuguesa, no 9º ano. A pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, na qual foram utilizados, como instrumentos de coleta de dados: análise documental, questionário respondido por 10 estudantes do 9º ano de uma escola da Zona Rural Rodoviária de Manaus e o diário de campo da pesquisadora. Quanto aos resultados, nos inspiramos na técnica da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011). Fizemos a pré-análise, revisitamos e organizamos os dados produzidos, analisamos os dados coletados e tratamos os resultados mediante inferência e interpretação. Iniciamos com o caderno de prova da ADE do 9º ano de Língua Portuguesa, evidenciando a necessidade de cautela na elaboração da avaliação externa com fins diagnósticos. Em seguida, exploramos a percepção dos estudantes sobre a ADE mediante o questionário, organizado num quadro envolvendo as descrições e regularidades apresentadas nas respostas dos estudantes. Evidenciamos que: poucos estudantes compreendem qual o objetivo da ADE; os estudantes não estão distantes da cultura digital a partir de GDD; e a falta de acesso à internet. Finalizamos com as observações no diário a pesquisadora e as reflexões do processo avaliativo no contexto educacional. Ao fim do estudo vimos a importância de dar voz aos estudantes pelas suas percepções em relação à ADE no contexto do GDD, como também a reflexão quanto aos instrumentos avaliativos no contexto das escolas na Zona Rural de Manaus.

Palavras-chave: Estudantes do 9º Ano. Gêneros Discursivos Digitais. ADE

ABSTRACT

This dissertation investigates the students' perception of the digital discursive genre (GDD) manifested in the Student Performance Assessment (ADE). ADE is an external evaluation, prepared by the Municipal Department of Education-Semed Manaus to municipal schools, with the purpose of diagnosing and monitoring school performance. The study is part of the Research Line: Cultures, Languages and Technologies in Education, of the Interinstitutional Master's Degree in the Postgraduate Program in Education at LaSalle University - Canoas/RS in partnership with La Salle/AM Faculty. This work was prompted by the concern about the low performance of students in the external assessment when the items dealt with the GDD, therefore, it led us to the problem: what are the perceptions of the 9th grade students about the ADE assessment in the context of the GDD, considering the multiliteracies? The objective was to understand students' perceptions about ADE in the context of GDD, in Portuguese, in the 9th grade. The research is of a qualitative nature, of the case study type, in which the following instruments were used for data collection: document analysis, a questionnaire answered by 10 students from the 9th grade of a school in the Rural Road Station of Manaus and the field diary of the researcher. As for the results, we were inspired by the technique of Content Analysis, proposed by Bardin (2011). We performed the pre-analysis, revisited and organized the data produced, analyzed the data collected and treated the results through inference and interpretation. We started with the ADE test booklet for the 9th year of Portuguese Language, highlighting the need for caution in the elaboration of the external evaluation for diagnostic purposes. Then, we explored the students' perception of ADE through the questionnaire, organized in a board involving the descriptions and regularities presented in the students' responses. We show that: few students understand the purpose of ADE; students are not far from digital culture from GDD; and lack of internet access. We ended with observations in the researcher's diary and reflections on the evaluation process in the educational context. At the end of the study, we saw the importance of giving voice to students for their perceptions in relation to ADE in the context of the GDD, as well as the reflection on the evaluation instruments in the context of schools in the Rural Zone of Manaus.

Keywords: Students of the 9th grade. Digital Discursive Genres. ADE

ABSTRACTO

Esta disertación investiga la percepción de los estudiantes sobre el género discursivo digital (GDD) manifestado en la Evaluación del Desempeño Estudiantil (ADE). La ADE es una evaluación externa, elaborada por la Secretaría Municipal de Educación-Semed Manaus, a las escuelas municipales, con el objetivo de diagnosticar y acompañar el desempeño escolar. El estudio forma parte de la Línea de Investigación: Culturas, Lenguajes y Tecnologías en la Educación, de la Maestría Interinstitucional del Programa de Posgrado en Educación de la Universidade LaSalle-Canoas/RS en colaboración con la Faculdade La Salle/AM. Este trabajo fue motivado por la preocupación por el bajo rendimiento de los estudiantes en la evaluación externa cuando los ítems trataban sobre el GDD, por lo tanto, nos llevó al problema: ¿cuáles son las percepciones de los estudiantes de 9º grado sobre la evaluación ADE en el contexto de el GDD, considerando las multialfabetizaciones? El objetivo fue comprender las percepciones de los estudiantes sobre ADE en el contexto de GDD, en portugués, en el 9º grado. La investigación es de naturaleza cualitativa, del tipo estudio de caso, en la que se utilizaron los siguientes instrumentos para la recolección de datos: análisis de documentos, un cuestionario respondido por 10 estudiantes del 9º año de una escuela en la Estación Rural de Autobuses de Manaus y el diario de campo del investigador. En cuanto a los resultados, nos inspiramos en la técnica de Análisis de Contenido, propuesta por Bardin (2011). Realizamos el análisis previo, revisamos y organizamos los datos producidos, analizamos los datos recopilados y tratamos los resultados a través de la inferencia y la interpretación. Comenzamos con el cuadernillo de prueba ADE para el 9º año de Lengua Portuguesa, destacando la necesidad de precaución en la elaboración de la evaluación externa con fines de diagnóstico. Luego, exploramos la percepción de los estudiantes sobre ADE a través del cuestionario, organizado en una tabla que involucra las descripciones y regularidades presentadas en las respuestas de los estudiantes. Mostramos que: pocos estudiantes entienden el propósito de ADE; los estudiantes no están lejos de la cultura digital de GDD; y la falta de acceso a Internet. Finalizamos con observaciones en el diario de la investigadora y reflexiones sobre el proceso de evaluación en el contexto educativo. Al final del estudio, vimos la importancia de dar voz a los estudiantes para sus percepciones en relación a ADE en el contexto del GDD, así como la reflexión sobre los instrumentos de evaluación en el contexto de las escuelas en la Zona Rural de Manaus.

Palabras clave: Estudiantes de 9º Año Géneros Discursivos Digitales. ADE

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema dos autores referenciados na dissertação.....	26
Figura 2 – Percursos da avaliação.....	32
Figura 3 – O dia se transformou em uma linda noite.....	36
Figura 4 – Monumento na estrada do Palacete Provincial.....	37
Figura 5 – Processo de construção dos testes cognitivos.....	60
Figura 6 – Infográfico uso correto das máscaras.....	63
Figura 7 – Percentual de acertos por alternativa.....	68
Figura 8 – Post Racionais mes frases.....	70
Figura 9 – Percentual de acertos por alternativa.....	74
Figura 10 – Infográfico Perfil Gamer.....	76
Figura 11 – Percentual de acertos por alternativa.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo das avaliações Aneb e Anresc.....	28
Quadro 2 – Lista de gêneros contemplados na BNCC.....	45
Quadro 3 – Lista das habilidades (BNCC) por grau de complexidade.....	46
Quadro 4 – Sentença descritora do item 1.....	62
Quadro 5 – Sentença descritora do item 2.....	69
Quadro 6 – Sentença descritora do item 3.....	76
Quadro 7 – Descrição e regularidade do questionário.....	82
Quadro 8 – Percepções dos estudantes quanto ao Gênero Discursivo Digital.....	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Coeficiente estatístico clássico do item.....	65
Tabela 2 – Coeficiente estatístico clássico do item.....	72
Tabela 3 – Coeficiente estatístico clássico do item.....	78

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gêneros Discursivos Digitais – Infográfico.....	57
Gráfico 2 – Gêneros Discursivos Digitais – Post.....	58
Gráfico 3 – Gêneros Discursivos Digitais – Midiático.....	58
Gráfico 4 – Curva de característica do item.....	66
Gráfico 5 – Curva de informação do item.....	67
Gráfico 6 – Curva característica do item.....	72
Gráfico 7 – Curva de informação do item.....	73
Gráfico 8 – Curva característica do item.....	78
Gráfico 9 – Curva de informação do item.....	79
Gráfico 10 – Dificuldade dos itens.....	87
Gráfico 11 – Nível de dificuldade dos itens.....	87

LISTAS DE SIGLAS

ADE	Avaliação de Desempenho do Estudante
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DAM	Divisão de Avaliação e monitoramento
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
GDD	Gênero Discursivo Digital
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
RCA	Referencial Curricular Amazonense
SADEAM	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
SADEM	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional de Manaus
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica.
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Primária
SAERJ	Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro
SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 A ORIGEM DA PESQUISA	18
2.1 Relevância pessoal e profissional	18
2.2 Relevância acadêmica.....	20
2.3 Relevância social	22
2.4 Problema de investigação.....	23
2.5 Objetivo geral e objetivos específicos.....	24
3 DIÁLOGOS TEÓRICOS PARA A REFLEXÃO	25
3.1 Processos histórico da implantação da avaliação em larga escala no Brasil.....	27
3.2 Os caminhos da Avaliação Externa em escolas municipais da Semed Manaus	29
3.3 A importância da avaliação externa como um dos insumos da aprendizagem	31
3.4 A importância da percepção humana para conhecer o outro	34
3.5 Educação do Campo: A voz do povo da floresta	38
3.6 Perspectivas do Multiletramentos para a Educação do Campo	40
3.7 Reconfiguração dos gêneros textuais no contexto tecnológico	41
3.8 Gêneros textuais: A natureza entre o impresso e o digital	42
3.9 Gêneros Discursivos Digitais na égide da BNCC.....	44
4 ABORDAGEM METODOLÓGICA	49
4.1 Caracterização do estudo.....	49
4.2 Contexto, sujeitos e organização da pesquisa	50
4.3 Instrumentos para a coleta de dados	52
4.4 Análise documental	53
4.5 Questionário	54
4.6 Diário de campo da pesquisadora	54
5 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS PRODUZIDOS NA PESQUISA	56
5.1 Banco de dados da Avaliação do Desempenho do Estudante (ADE).....	56
5.2 Comentário pedagógico.....	63
5.3 Estatística do item.....	65
5.4 Estatística do item.....	72
5.5 Comentário pedagógico.....	77

5.6 Estatística do item.....	78
5.7 Descrição e análise dos dados do questionário.....	81
5.8 Reflexão do processo avaliativo: um olhar da realidade educacional	102
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIA.....	110
APÊNDICE A – Termo De Consentimento Livre E Esclarecido (TCLE).....	115
APÊNDICE B – Termo De Assentimento (TA)	117
APÊNDICE C – Questionário Referente Ao Uso Dos Gêneros Digitais Na Avaliação De Desempenho Do Estudante - ADE	119

1 INTRODUÇÃO

O atual contexto educacional, bem como os demais segmentos da sociedade contemporânea, demanda reflexões de caráter sistêmico e complexo. Nesse sentido, nos propomos a articular diferentes e diversos aspectos que participam desse cenário, articulando o contraditório, paradoxal e semelhantes, a fim de compreendermos as tessituras do conhecimento, segundo Alves (2001).

A presente dissertação foi desenvolvida no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle - Canoas (Minter), na linha de pesquisa: Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação e vinculado ao projeto de pesquisa Recontextualizar as Ciências e a Contação de Histórias para os processos de ensino e de aprendizagem da Educação Básica à formação de professores a nível internacional. Para tanto, a temática a ser investigada é: “Gêneros Discursivos Digitais (GDD) nas percepções dos estudantes do 9º ano, no contexto avaliativo”.

No atual contexto educacional, ouvimos muito sobre a formação integral do estudante para ser um sujeito comunicativo, criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável; mas para o alcance do ser integral, precisamos refletir sobre práticas com conteúdos descontextualizados de sua realidade e o entendimento de que esse sujeito já está em formação desde o seu nascimento. Assim, faz-se necessário dar continuidade ao desenvolvimento e contemplar competências que implicam em resolver problemas simples e complexos, autonomia, proatividade, e discernir a informação da desinformação, principalmente aquelas veiculadas nas mídias. Para tanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta trabalhar em sala de aula habilidades que considerem estes sujeitos autônomos e autoprodutores de conhecimento.

O documento normatizador da educação (BNCC) contempla as tecnologias digitais de informação e comunicação nas diversas práticas escolares. A partir da interação, produção de conhecimentos, protagonismo e autoria na vida cotidiana dos estudantes, identificamos os tensionamentos que emergem em relação à percepção que eles têm sobre gêneros digitais, expressos na avaliação do desempenho dos mesmos. Assim, entendemos a necessidade de contemplar suas percepções e o seu cotidiano nesse instrumento, para que ao realizar uma avaliação externa, sintam-se contemplados nas habilidades que serão solicitadas nas provas. Desta maneira, poderemos vislumbrar a aproximação entre os estudantes, professor e avaliação,

mediante os conhecimentos escolares, assim, podemos atribuir um olhar mais significativo para esse momento.

Nos resultados da Avaliação do Desempenho do Estudante (ADE), percebemos que quando um item é baseado em um GDD, o desempenho demonstrado pelos estudantes fica com o percentual abaixo do esperado. No entanto, no cotidiano os estudantes interajam frequentemente com esse gênero. A partir desses resultados surgiu o problema da pesquisa: Quais são as percepções dos estudantes do 9º ano sobre a avaliação ADE no contexto dos gêneros discursivos digitais, considerando os multiletramentos?

Resultados como estes, fizeram-nos refletir sobre a maneira que é solicitado nos comandos dos itens, os gêneros digitais, desconsiderando as percepções que os estudantes têm desses gêneros, assim como na prática em sala de aula. Toda essa situação nos impulsionou a colaborar com a Escola e a Divisão de Avaliação e Monitoramento- DAM da Semed Manaus, na reflexão quanto à importância de explorar e contemplar as percepções dos estudantes sobre os gêneros digitais na avaliação, visto que a BNCC já contempla tais gêneros em suas habilidades.

A partir desse tensionamento compreendemos a ADE um processo importante de apoio às escolas municipais de Manaus. Logo nosso objetivo com esta dissertação é compreender as percepções dos estudantes sobre a ADE, no contexto do GDD, em língua portuguesa, no 9º ano. Para alcançar o objetivo proposto, organizamos a dissertação em cinco seções. O presente capítulo mostra os achados da pesquisa no âmbito geral, a contextualização da pesquisa e elementos teórico-metodológicos. O segundo capítulo realizamos diálogos teóricos para a reflexão das percepções, multiletramentos, GDD e avaliação.

No terceiro capítulo, tratamos dos caminhos metodológicos que percorremos caracterizando a pesquisa, seu delineamento, especificando a delimitação da área de estudos, seus participantes, instrumentos de coleta de dados e categorização dos dados bem como a busca de palavras-chave, assim encontramos Dissertações com temática investigativa próxima à nossa. No quarto capítulo, foi apresentada a análise e a interpretação dos dados oriundos da análise documental, do questionário e do diário de campo coletados, bem como as inferências e reflexões feitas. Após, finalizamos com as reflexões acerca do todo o caminho que percorremos na pesquisa.

2 A ORIGEM DA PESQUISA

GIL (2012) nos aponta algumas reflexões iniciais sobre quando vamos pensar em uma pesquisa. Segundo o autor, o pesquisador já deve ter em mente o motivo que quer conhecer sobre algo; onde se pretende chegar com tal pesquisa; o que se pretende com os resultados encontrados e se esses resultados ajudarão como profissional. (GIL, 2012, p. 15). Logo, apresentaremos a relevância, o problema e os objetivos pretendidos com tal pesquisa.

2.1 Relevância pessoal e profissional

No âmbito pessoal, a temática da pesquisa está relacionada ao desejo particular de compreender como os adolescentes, estudantes na zona rural-rodoviária, lidam com a avaliação externa, em específico, com os gêneros digitais apresentados como texto base na ADE. A avaliação externa vem sendo muito discutida nas instituições educacionais, com isso, há uma procura de estudos sobre avaliações externas nas escolas.

Com o objetivo de monitorar o ensino e aprendizagem nas escolas em todo o país, os Sistemas de ensino vêm sendo implementados, a exemplo, vemos: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP, Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS, Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas - Sadeam, Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional de Manaus – SADEM dentre outros. Neste contexto, trago a relevância profissional.

A motivação para a realização deste estudo surgiu no contexto escolar com estudantes do 9º ano A, em uma escola da rede municipal de ensino, localizada na rodovia – AM 010. Ao trabalhar com a análise pedagógica e estatística da ADE, por fazer parte da equipe de análise Da Divisão de Avaliação e Monitoramento – DAM, percebi que, quando se trata dos gêneros digitais na avaliação, os estudantes tendem a terem baixo desempenho. Por essa razão, a pesquisa fundamenta-se na percepção que eles têm da ADE como avaliação externa e principalmente em relação aos gêneros discursivos digitais, refletindo sobre a finalidade de se utilizarem esses gêneros.

Em 2014, iniciei minha jornada na Divisão de Avaliação e Monitoramento, setor responsável pelas avaliações em larga escala na Semed Manaus. A princípio, o setor ainda

estava em processo de organização, passando ações de cunho administrativo como, organização de prêmios e coordenação de projetos, para então assumir todas as avaliações em larga escala, seja na divulgação dos resultados ou na elaboração, como é o caso da ADE. Trabalhei como revisora das produções pedagógicas do setor, logo nas primeiras semanas, passei a estudar análise estatística, iniciando pela leitura dos resultados das avaliações em larga escala. Fui me profissionalizando com cursos de Excel do intermediário ao avançado, logo fui convidada a fazer parte da equipe de análise, posição que ocupo até hoje.

Com o passar dos anos, fui estudando mais, fazendo cursos de Análise e elaboração de itens pela empresa Primeira Escolha – MG, pagos com recursos próprios, e curso de Elaboração e Revisão de Itens da Avaliação em Larga Escala, ministrado pelo Prof. Dr. Nelson Antônio Pirola da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, São Paulo. Logo, junto com a equipe de análise, passei a fazer, além da análise estatística, a análise pedagógica da ADE. A partir de então, a equipe de análise passou a dar aos elaboradores dos itens da ADE, o feedback dos resultados das elaborações e desempenho dos estudantes em cada item.

Em 2019, tive o privilégio de ser convidada a trabalhar como bolsista pelo Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), em que fui redatora do componente curricular de língua portuguesa anos iniciais. Com este trabalho, pude compreender a proposta que a BNCC trazia no componente de língua portuguesa, principalmente no que tange aos gêneros discursivos digitais.

Na busca por novos desafios, procurei o curso de extensão que me desse a oportunidade de pesquisar no meu campo de trabalho. Em 2019, participei do processo seletivo da Universidade La Salle, onde passei em segundo lugar com o tema da redação voltado para a temática da BNCC.

Por toda essa trajetória, tanto pessoal quanto profissional, e com a orientação da Prof.^a Dra. Luciana Backes, minha orientadora, o tema dessa dissertação foi tomando forma sendo discutido dia a dia, inclusive na banca de qualificação até chegar à proposta desenvolvida neste estudo, que é de trazer as percepções dos estudantes do 9º ano de uma escola da Zona Rural de Manaus.

2.2 Relevância acadêmica

Seguindo as percepções de Mazzotti (2001, p. 47) “[...] nada impede, porém que pesquisas no campo da educação possam ser rigorosas, atendendo assim aos requisitos da tradição científica.” Esse rigor, inicia na busca de mais veracidade na pesquisa, portanto, verificamos trabalhos de outros pesquisadores com o mesmo teor científico.

Pesquisamos pelo descritor “gênero digitais percepções de alunos” e “vozes dos estudantes sobre avaliação externa”, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Na consulta buscamos também descritores como: "gênero digitais + percepções de alunos + avaliação", no entanto não encontramos nenhum trabalho. As consultas consideraram pesquisas realizadas a partir de 2015, por ser este período o mais próximo da nossa atualidade. Nessa pesquisa inicial encontramos duas dissertações relevantes quanto às percepções dos estudantes e GDD, e, uma dissertação que referência a voz dos alunos quanto à Avaliação Externa, como a Prova Brasil.

A primeira dissertação relevante condizente com a temática abordada foi “O uso de tecnologias por alunos do Ensino Fundamental: um estudo de caso”, Morais (2016) da Universidade Federal de Minas Gerais no contexto do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras. Este estudo teve por objetivo “compreender as percepções que esses estudantes têm das possibilidades de aprendizagem proporcionadas através dessas novas tecnologias” (p. 5). Como referência nesse estudo, os autores abordados sobre a temática letramentos e tecnologias são: Lankshear, Snyder e Green (2000, p. 25), Lankshear e Knobel (2003), e Coscarelli e Ribeiro (2014).

Os resultados mostram, ainda, que, através da produção das atividades nos dois formatos distintos, analógico e digital, os participantes perceberam o letramento crítico, que para a autora “é um instrumento que permite que o leitor possa evoluir de uma leitura tradicional (transmitida do texto para o leitor), para uma construção de significado do texto que vem de dentro, construída pelo leitor, através da sua percepção de mundo” (MORAES, 2016, p. 14), e os novos letramentos que são definidos como “novas maneiras de se compreender o que é letramento, e trazem consigo a percepção de que o letramento nunca é neutro e está sempre associado às práticas sociais de determinada comunidade” (MORAES, 2016, p. 16).

A segunda pesquisa condizente com a temática abordada foi “Ensino Médio, Língua Portuguesa e Portal Educacional: percepções emergentes das narrativas de estudantes inseridos em práticas de letramento digital” da autora Perico (2015) da Universidade Metodista de São Paulo - UMESP, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação. Este estudo teve o

objetivo de “provocar a reflexão nos professores, de tal forma que repensem suas práticas pedagógicas e seu papel no processo educativo a fim de promover uma experiência educativa mais condizente com a realidade dos alunos” (p. 15). As referências deste estudo, sobre a temática tecnologias, são: Kenski (2012), Vilarinho (2011) e Lévy (1999), sobre a temática gêneros digitais a autora e gêneros textuais Marcuschi (2008).

Os resultados alcançados apontaram para reflexões sobre a importância de ouvir o aluno para que as propostas pedagógicas sejam revistas e melhoradas; o testar nas práticas diárias, é fundamental, é o buscar algo além do tradicional, em prol de um objetivo de aprendizagem definido; o desejo de aprender pode despertar no aluno o interesse pelo conhecimento, tornando-o mais autônomo em suas escolhas e caminhos; as TDIC podem colaborar com os processos de ensino e aprendizagem, porém exige envolvimento dos sujeitos, pois elas, enquanto instrumentos, não configuram o conhecimento, são os agentes que ao apropriar-se delas têm condições de obter o melhor de suas potencialidades.

E por último, pelo descritor “vozes dos estudantes sobre avaliação externa” a dissertação “Sentidos da Prova Brasil de Língua Portuguesa nas vozes de alunos do nono ano do Ensino Fundamental”, Santos (2017), da Universidade Regional de Blumenau - FURB para o Programa de Pós-Graduação em Educação. Este estudo teve o objetivo de “compreender os sentidos atribuídos à Prova Brasil (PB) de Língua Portuguesa por alunos do nono ano de uma escola do Médio Vale do Itajaí” (p.15).

Pela temática avaliação externa, este estudo trouxe os autores: Afonso (2012 e 2014), Freitas (2014) e Ball. (2002, 2005 e 2010). Os resultados obtidos explicitam que, para os sujeitos investigados, a Prova Brasil tem como papel o controle das escolas, centrando-se no “ensinar certo”, atrelando a qualidade da educação aos resultados obtidos no IDEB. As vozes dos alunos sobre a função da Prova Brasil nas escolas, foram evidenciadas as seguintes regularidades: PB de Língua Portuguesa com sentido de “controle e responsabilização da escola” e o “papel da mídia” que gera sentidos relacionados ao ranqueamento entre as unidades escolares que participam da aplicação da PB, cujos alunos têm o desejo de estudar na escola que possui o melhor resultado no IDEB.

Esses estudos evidenciam a importância de ouvir os estudantes e atentar para a comunidade em que estão inseridos, pois, a utilização das tecnologias no ensino exige que o professor faça uso das mesmas para promover habilidades que despertem nestes estudantes o senso crítico e autônomo, tornando-se pessoas interativas no ambiente virtual, sabendo se posicionar, argumentar quando preciso e evidenciar os fatos quando verdadeiros ou falsos.

Também trouxeram reflexões quanto ao currículo em sala de aula, apontando caminhos que devem ser traçados para a melhoria das estratégias de ensino.

Para a continuidade do tema, fortemente voltado para a percepção dos estudantes e tecnologias digitais, propomos a pesquisa voltada para as percepções dos estudantes quanto ao uso dos GDD na avaliação externa, onde ainda é uma temática pouco explorada. Mediante as percepções dos estudantes, faremos uma reflexão tanto para a escola em relação ao letramento digital, quanto para a Semed/DAM a repensarem os instrumentos avaliativos na perspectiva dos Multiletramentos considerando as percepções desses sujeitos.

2.3 Relevância social

A pesquisa científica deve ter seu cunho social visando a melhoria da sociedade. Segundo Gil (2008, p. 35) A “[...] a relevância social de um problema está relacionada indubitavelmente aos valores de quem a julga.” Logo, para que esta pesquisa tenha validade social, deve haver esta contrapartida de pesquisador + pesquisa = sociedade, é desta forma que chegamos ao ponto de fazer os adolescentes do 9º ano refletirem sobre a avaliação, os gêneros discursivos digitais, como é ser letrado nessa era de avanço das tecnologias digitais tão abruptamente.

Quando os estudantes percebem a avaliação como forma de apoio pedagógico, os temores da reprovação dão espaço à segurança fazendo com que o indivíduo seja um cidadão seguro das suas ações. As avaliações, seja a de desempenho ou a de aprendizagem, por muito tempo foram traduzidas como forma classificatória e seguiu por gerações esse pensamento equivocado. Hoje, tentamos trazer a compreensão e a importância da avaliação para o processo de aprendizagem, pois são essas avaliações que indicarão ao professor o que precisa ser trabalhado em sala de aula para que o estudante consolide os conhecimentos básicos para a formação de um cidadão letrado.

A comunicação sempre é um fator básico e ao mesmo tempo essencial para o convívio em sociedade. No entanto, o sujeito tem a necessidade de se comunicar de acordo com cada grupo o qual se relaciona. Para tanto, necessita de subsunçores que atendam a variadas formas de se apresentar, como em um *e-mail*, para encaminhar um currículo, esse *e-mail* tem uma característica própria e não pode equiparar-se a um bilhete, vemos aqui a importância de reconhecer na sociedade, vários GDD e saber que suas características e finalidades são de suma importância para comunicar-se socialmente.

Dessa forma, pesquisas que considerem esse contexto avaliativo envolvendo gêneros discursivos, partindo das percepções dos estudantes e que esses estudantes fazem parte de um grupo social específico, mas que precisam ampliar seu repertório linguístico através dos gêneros discursivos, em específico, os digitais, tornam-se relevantes, pois, no que diz respeito a este estudo. Pode-se estabelecer relação direta com a qualidade da educação que está sendo ofertada e como esse jovem está sendo preparado para o convívio social como um todo, e não somente em uma comunidade específica. Portanto, refletir sobre a importância de conhecer as percepções dos estudantes sobre avaliação e gêneros discursivos digitais, reconhecendo o nível de letramentos, possibilita ao professor e assessores pedagógicos, o repensar as práticas pedagógicas para que ofereçam uma melhor qualidade de ensino ao seu público estudantil.

2.4 Problema de investigação

A ADE visa subsidiar, formular, reformular e monitorar políticas públicas, como também fomentar a cultura de avaliação educacional no contexto das escolas da rede pública municipal de Manaus. Nessa perspectiva, a avaliação é vista como parte do processo de aprendizagem e não somente como um fim em si mesma. Seus resultados são importantes tanto para as escolas quanto para os setores pedagógicos da Secretaria de Educação.

Na escola, essa avaliação visa o diagnóstico e o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes em Língua Portuguesa (Leitura) e Matemática (operações e resoluções de problemas) para auxiliar professores, pedagogos e diretores em suas ações pedagógicas. Para os setores pedagógicos da Semed Manaus, a avaliação possibilita o monitoramento e acompanhamento dessas aprendizagens.

Os resultados da avaliação são divulgados por meio do Sistema ADE, em que todos os professores têm acesso, mediante relatório em mídia, com a análise estatística e pedagógica dos itens elaborados pela Divisão de Avaliação e Monitoramento - DAM. Ao analisarmos os resultados, percebemos que quando utilizados gêneros digitais no item, os resultados tendem a ter o percentual abaixo do esperado. Com esse novo cenário instaurado pelo distanciamento social, devemos garantir que as avaliações serão elaboradas a partir da realidade do cotidiano do estudante.

A partir desse tensionamento emerge a problemática: quais são as percepções dos estudantes do 9º ano sobre a avaliação ADE no contexto dos gêneros discursivos digitais, considerando os multiletramentos?

Diante desse problema, pensamos a educação considerando: a realidade do estudante e os conhecimentos já construídos, para construir os novos conhecimentos; a percepção que os estudantes têm quanto ao uso das tecnologias digitais, a partir de gêneros multimodais que podem constituir a aprendizagem desses estudantes e as tecnologias como parte desse novo cenário que reportamos e que a partir delas podemos refletir os processos de ensino e aprendizagem.

2.5 Objetivo geral e objetivos específicos

A procura de respostas para a inquietação demonstrada anteriormente, incitou-nos a refletir caminhos que nos possibilite a colaborar com as escolas municipais de Manaus ao que tange às percepções dos estudantes, quanto ao Gênero Discursivo Digital (GDD) na ADE. Esta pesquisa contribuirá para um olhar diferente quanto aos gêneros digitais, a fim de ressignificar esse conhecimento no contexto educacional. Para tanto, traçamos o seguinte objetivo geral:

1. Compreender as percepções dos estudantes sobre a Avaliação de Desempenho do Estudante - ADE, no contexto do gênero discursivo digital, em língua portuguesa, no 9º ano.

Este objetivo geral é desdobrado em objetivos específicos que apresentam os seguintes delineamentos:

- a) Analisar a percepção que os estudantes têm da ADE;
- b) Relacionar as percepções dos estudantes com as habilidades apresentadas na BNCC.
- c) Compreender a percepção dos estudantes em relação ao gênero discursivo digital;
- d) Identificar a presença dos letramentos e multiletramentos nas respostas dos estudantes à pesquisa;

3 DIÁLOGOS TEÓRICOS PARA A REFLEXÃO

Cotidianamente, os estudantes usam dispositivos para acessar as redes sociais, ambientes virtuais, chats (*WhatsApp, Messenger, Telegram* dentre outros) para interagirem com seus pares. Outras possibilidades de uso podem ser listadas para expor sentimentos, fazer pesquisas ou até mesmo para obter informações do que esteja ocorrendo no mundo. No entanto, cabem as seguintes reflexões: essa utilização dos dispositivos eletrônicos está sendo consciente? Esses jovens percebem a essência da interação virtual? De que forma eles vêm se expressando nesses dispositivos? Que certezas essas pessoas têm em relação ao uso responsável desses dispositivos?

Quanto ao ser humano, Maturana e Varela (2002, p. 60) abordam que “tendemos a viver num mundo de certezas, de uma perceptividade sólida e inquestionável, em que nossas convicções nos dizem que as coisas são da maneira como as vemos e que não pode haver alternativa ao que nos parece certo”. Com isso, os autores nos alertam quanto ao cuidado das percepções imutáveis que temos das coisas e que quando não nos permitimos questionar, anulamos quaisquer possibilidades de aprendizagem.

As percepções que os estudantes trazem da utilização do objeto tecnológico é primordial para a aprendizagem. Segundo Merleau-Ponty (1999, p. 14), “buscar a essência da percepção é declarar que a percepção é não presumida verdadeira, mas definida por nós como acesso à verdade”. A nossa percepção é o contato imediato com o mundo, ela não é uma construção com teorias e métodos, e sim, como percebemos o mundo. Deste modo, é essencial que os professores observem como os estudantes percebem esse mundo, que atualmente se desenvolve na utilização das redes sociais, dos ambientes virtuais, para então conduzi-los a um letramento preciso.

Com o surgimento dos multiletramentos¹, multimodalidades², letramentos digitais³ foram emergindo novos gêneros que passaram a fazer parte do cotidiano da sociedade em geral.

¹ O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (MOURA, 2012, p. 13).

² Novos modelos discursivos que permeiam as relações sociocomunicativas dos sujeitos, a saber: os diferentes gêneros de texto organizados por diferentes modalidades de linguagem, verbal escrita, verbal oral, imagética e sonora (MOURA, 2012, p. 147).

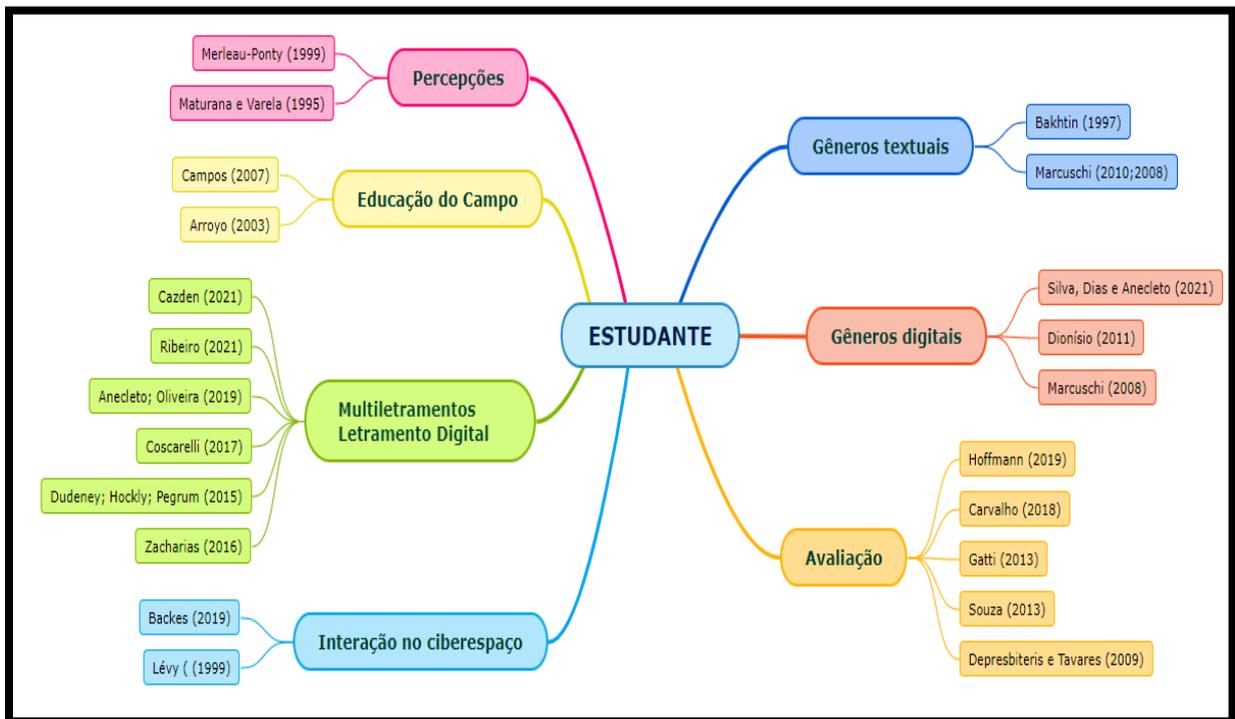
³ Habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar, e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

Os gêneros digitais vêm trazendo no seu corpo as múltiplas linguagens e “as novas práticas discursivas decorrentes das tecnologias de informação estão atraindo os alunos para uma nova realidade social” (MELO; OLIVEIRA; VALEZI, 2012, p. 148). Nesse sentido, esses GDD podem representar uma potencialidade para a aprendizagem dos estudantes, que serão avaliados quanto às habilidades do Currículo Municipal apreendidas durante certo período letivo.

As avaliações externas permitem que as escolas e a Secretaria Municipal de Educação avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes, mediante teste cognitivo que demonstrem os níveis de aprendizagem adquiridos pelos mesmos. Quanto ao processo de avaliação, Depresbiteris e Tavares (2009, p. 66) destacam algumas questões que se devem considerar para a elaboração dos instrumentos, como: a finalidade da avaliação; o que será avaliado; os critérios de avaliação; o tempo que será realizada e qual uso se fará dos resultados. Com estas questões bem definidas é possível que se faça uma avaliação, não como fim de um processo, mas como parte do processo de aprendizagem que tem a finalidade de formar sujeitos críticos e autônomos do seu próprio fazer.

Vejamos a esquematização teórica da pesquisa.

Figura 1 – Esquema dos autores referenciados na dissertação



Fonte: Construção da autora no software mindomo.

Assim, as dimensões que serão utilizadas para nortear este estudo, contribuirão teoricamente no âmbito das Percepções; Multiletramentos, letramentos e letramento digital; Gêneros textuais; Gêneros digitais e Avaliação do desempenho. Com isso, esperamos percorrer cada dimensão conduzindo o leitor a uma reflexão sobre a importância de olhar para esses estudantes considerando, na prática educativa, suas percepções.

3.1 Processos histórico da implantação da avaliação em larga escala no Brasil

Com o advento do Monitoramento da Educação no quesito qualidade, o governo brasileiro vem utilizando desde os anos 90, sistemas de avaliações externas. Hoje, essas avaliações ganham importância, principalmente para as escolas públicas⁴, por mensurar os resultados do desempenho escolar dos estudantes, a partir de parâmetros curriculares que todos deveriam ter acesso, nos vários níveis e etapas do Sistema Nacional de Educação. No entanto, o que ocorre muitas vezes, são as avaliações externas ganharem novos sentidos, transformando-se em ranqueamentos e disputas na corrida por um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a ponto de ganharem 14º e 15º salários e/ou até mesmo as escolas serem pressionadas quando o desempenho dos estudantes na avaliação externa é baixo.

Para o monitoramento das políticas públicas e governamentais no âmbito educacional, primeiramente o MEC instituiu o Saep - Sistema de Avaliação da Educação Primária, que após as alterações da constituição de 1988 passou a ser chamado de Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica. Esse Sistema, por meio da Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante quanto ao ensino ministrado nas escolas públicas e privadas, os resultados são divulgados para unidades da federação, regiões e Brasil.

Desde a implementação da avaliação externa em 1990, as avaliações em larga escala tiveram muitas mudanças, em 2005, é reestruturada pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, passando a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil. As avaliações se diferem nos procedimentos, no público e no foco.

⁴ Sobre educação como bem público e social ler: SOBRINHO, José Dias. Educação superior: bem público, equidade e democratização. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

Quadro 1 – Comparativo das avaliações Aneb e Anresc

AVALIAÇÃO	PROCEDIMENTOS	PÚBLICO	FOCO
Aneb	Amostral	Escolas públicas e particulares	Gestão da educação básica
Anresc	Censitária	Públicas	Rendimento dos estudantes

Fonte: Inep, adaptada pela autora.

As edições de 2005 a 2011, seguiram o mesmo formato, essas avaliações permitiram que o Inep combinasse as médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, constadas no Censo Escolar, dessa forma, calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Em 2013, o foco passa a ser a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). A ANA, avaliou os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. O público alvo eram os estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental matriculados nas escolas públicas.

Com a homologação da BNCC, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi reestruturado em 2019, estabelecendo avaliação da educação infantil nas creches e pré-escolas, mas os questionários serão respondidos pelos professores. A Avaliação Nacional da Alfabetização, que antes avaliava o 3º ano do Ensino Fundamental, passou a avaliar o 2º ano do Ensino Fundamental, essa mudança aconteceu em decorrência da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece o fim do ciclo de alfabetização no 2º ano e não mais no 3º ano. A nova proposta Saeb estabelece ainda que o 9º ano do Ensino Fundamental contemple as áreas de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas no escopo do teste. Pela reestruturação, todas as avaliações do Sistema passaram a ser chamadas de Saeb.

Pelo cenário avaliativo, Estados e Municípios de cada região, em parceria com empresas privadas proporcionam avaliações externas as suas instituições de ensino com o objetivo básico de fomentar a cultura de avaliação educacional nas escolas das redes públicas, bem como diagnosticar e acompanhar os processos de ensino e aprendizagem de seus estudantes. Com isso, cada governo cria suas estratégias de monitoramento da educação básica antes mesmo das redes serem avaliadas pelo Saeb. Quanto a esse processo, vale ressaltar que as escolas necessitam de mais apoio pedagógico sem se sentirem pressionadas quanto aos resultados alcançados, pois o que realmente valerá em uma avaliação dessa magnitude é o uso que se dará aos resultados para que se garanta uma educação justa, sem exclusões.

3.2 Os caminhos da Avaliação Externa em escolas municipais da Semed Manaus

A avaliação tornou-se um dos insumos do ensino no Brasil, hoje vários estados e municípios realizam suas avaliações externas para a melhoria educacional da rede fazendo diagnóstico do ensino no estado. Alguns Sistemas seguem o modelo mais parecido ao Saeb apresentando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Citaremos alguns Sistemas de avaliação existentes no Brasil: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP, Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ, Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS, Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, dentre outros estados.

No Amazonas, há o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas - Sadeam, que abrange as escolas públicas estaduais, com o objetivo de aferir o desempenho educacional dos estudantes da rede pública estadual de ensino. Em Manaus, capital do Amazonas, a Avaliação de Desempenho do Estudante nasce um ano antes da implementação do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional de Manaus – SADEM, que tange apenas as escolas urbanas, rodoviárias e ribeirinhas do município de Manaus. Em 2015, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus – Semed, por meio do DECRETO N° 3.113, DE 15 DE JUNHO DE 2015, instituiu o SADEM. Segundo Breves; Rocha; Monteconrado (2017, p. 16218) a função desse Sistema é “de integrar todas as avaliações em larga escala direcionadas à rede pública municipal de ensino de Manaus, objetivando analisar os resultados de desempenho, acompanhar os processos de melhoria e o planejamento de ações futuras.” Desta forma, a Avaliação de Desempenho do Estudante – ADE foi integrada, pelo Art. 2º, Inciso IV, do mesmo decreto, como parte do sistema avaliativo municipal.

A rede municipal de Manaus agrega 499 escolas (Censo Escolar 2020), sendo 367 escolas que fazem a ADE, são escolas do Ensino Fundamental I e II, de 2º ao 9º, escolas com o Projeto Itinerante 6º ao 9º ano (escolas do campo) e 3ª, 4ª fase da Modalidade EJA. As demais escolas não realizam a ADE por serem Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). A Semed Manaus distribui as escolas por Divisões Distritais Zonais (DDZ) da cidade, sendo: Divisão Distrital Zonal Sul, Divisão Distrital Zonal Oeste, Divisão Distrital Zonal Norte, Divisão Distrital Zonal Centro-Sul, Divisão Distrital Zonal Leste I, Divisão Distrital Zonal Leste II e Divisão Distrital Zonal Rural.

Destacamos destas DDZ, a DDZ Rural, em que há muitas especificidades no processo avaliativo, uma delas são as escolas com o Projeto Itinerante, segundo Paiva; Santos (2016, p.

8498) “O Projeto Educação Itinerante busca responder ao processo de continuidade dos estudos das populações em áreas rurais na etapa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e oferecer melhor qualidade de vida por meio de qualificação educacional”. Para a avaliação chegar a essas escolas, passa por muitos entraves, como a logística, a organização do currículo e a falta de professores, portanto, é preciso que seus resultados sejam desvinculados de qualquer tentativa de comparabilidade com escolas em outros contextos.

A avaliação é entendida como processo de monitoramento e acompanhamento sistemático dos resultados do rendimento escolar dos estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, resultantes dos processos e práticas de ensino e aprendizagem. A avaliação tem objetivos específicos para cada setor educacional, na escola seu objetivo está em um diagnóstico preciso para o acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática (operações e resoluções de problemas), dessa forma, os professores, pedagogos e diretores podem refletir sobre suas ações pedagógicas. Segundo Depresbiteris e Tavares (2009, p. 35) “a avaliação engloba todos os elementos dos processos de ensino e aprendizagem, com especial atenção ao acompanhamento e desenvolvimento integral do educando”.

Para os gestores da educação, a avaliação envolve esse acompanhamento dos processos deste ensino e aprendizagem, demonstrando no geral, o desempenho dos estudantes da Rede Municipal de Ensino de Manaus. Embora o Sistema educativo e os estabelecimentos de ensino estejam elencados ao processo avaliativo, seus esforços precisam eludir um pouco mais a quantidade e elucidar o processo cognitivo dos estudantes, bem como seu desenvolvimento integral.

Nesse contexto de aulas remotas, a ADE passou a ser aplicada duas vezes por ano, com intuito de medir e acompanhar as habilidades mínimas apreendidas pelos estudantes durante o processo escolar pandêmico. Com os resultados da análise estatística e pedagógica, o desempenho do estudante vem sendo acompanhado pelos diretores, pedagogos e professores no monitoramento dos processos de ensino e aprendizagem. Quanto a esse processo Gatti (2013, p. 54) diz:

Com os resultados obtidos e dados das escolas, dos professores e dos alunos dispunha-se de muitas informações sobre as quais se poderia debruçar, refletir e tirar inferências tanto para políticas dirigidas às redes de ensino como um todo, como para as questões da aprendizagem de alunos nas salas de aula (GATTI, 2013, p. 54).

O intuito da divulgação dos resultados da avaliação é gerar informações para o professor, do andamento do trabalho em sala de aula, bem como do desenvolvimento dos resultados da própria escola para a comunidade, desta forma, espera-se que a comunidade local compreenda a prática pedagógica realizada pela instituição. Segundo Souza (2013, p. 164) “a avaliação deve ser o grande elo entre escola e comunidade e muitas críticas desta e dos pais podem ser identificadas e transformadas numa cooperação construtiva”. Assim, não podemos direcionar os resultados da avaliação apenas para o público interno do Sistema de Educação e distanciar a escola da comunidade, pois ela aponta alguns insucessos e sucessos na prática escolar, levando a reflexão aos profissionais envolvidos no processo de avaliação.

3.3 A importância da avaliação externa como um dos insumos da aprendizagem

Do Brasil colônia ao Brasil República mantivemos uma cultura de reprovação⁵ que até hoje é presente nas escolas, quase sempre se procura um culpado, quando não é a falta de interesse do aluno, é a família ou até mesmo o professor. Na tentativa de contribuir com a instituição de ensino, as Secretarias utilizam os Sistemas de Avaliação tanto para diagnóstico quanto para medir o desempenho dos estudantes, em relação ao segundo aspecto, a avaliação externa é vista como classificatória, ou seja, para apontar os estudantes que têm conhecimento sobre determinados objetos, dos que não detém conhecimento. Logo, além de classificar os estudantes, contribui para estabelecer um “ranking” entre as escolas.

A avaliação classificatória, “toma por base o cumprimento de etapas sucessivas e resulta em análises quantitativas sobre o desempenho do aluno sem levar em conta a qualidade desse tempo percorrido, a compreensão e o aprofundamento nos assuntos trabalhados” (HOFFMANN, 2019, p. 27). Partindo desse pressuposto, propomos um olhar sensível para avaliação como parte do processo de aprendizagem envolvendo a comunidade escolar como participantes e apoiadores dessa ação.

⁵ Não importa se chamamos de repetir, retenção ou reprovação, essa é uma prática que interrompe o fluxo regular de uma criança ao longo de sua escolarização em que forçosamente ela refará o ano que foi retida. (TAVARES JÚNIOR; COSTA, 2018, p. 2018).

Nem sempre a avaliação foi voltada para a educação, passou por uma evolução histórica advinda do setor econômico secundário, ganhando novos objetivos no campo educacional, dessa forma, a avaliação ressignificou seus objetivos passando de uma proposta não somente quantitativa, mas também qualitativa, onde se passou de testes padronizados de rendimento para oferecer informações mais precisas sobre os processos de ensino e aprendizagem (CARVALHO, 2018, p. 49-50), o autor aponta quatro grandes momentos do processo de evolução do termo e de suas aplicações, vejamos

Figura 2 – Percursos da avaliação



Fonte: (CARVALHO, 2018, p. 49-50), adaptada pela autora.

O primeiro momento surge da necessidade de controle do currículo e do planejamento, para averiguar se o proposto no currículo está sendo alcançado pelas escolas. Esse controle é feito por meio da realização de provas objetivas trazendo como resultados a medida - dados matemáticos, técnica behaviorista utilizada nos processos produtivos industriais. No segundo momento, as avaliações ampliaram a objetividade e passaram a contemplar a observação das interações das crianças, entrevistas e registros sistemáticos. Esse era o grande problema desse momento, a avaliação era vista como atividade final de alcance desses objetivos sem considerar uma sistematização do processo educativo.

No terceiro momento, a avaliação passa a ser detalhada a partir de critérios, formulando juízos de valor quanto aos seus respectivos objetos, é vista como instrumento de aperfeiçoamento contínuo para a reformulação do currículo. Assim, surge uma nova perspectiva de avaliação, em que o foco passa a ser a tomada de decisões e não mais os objetivos, é dada

menos importância à aferição de rendimento e mais importância à prática pedagógica. E por último o quarto momento, “avaliação da mudança” em que observamos novas tendências em avaliação, essa mudança reflete no estudante como consequência de uma ação educacional sistematizada.

Através do percurso da avaliação, podemos inferir que ela tem um importante papel para a educação no que tange o direito de ter um ensino comprometido com a aprendizagem dos estudantes no acompanhamento do desenvolvimento de habilidades mínimas a serem adquiridas no decorrer do ano letivo. No entanto, a avaliação não pode ser desvinculada dos seus sujeitos, nem tão pouco ser supervalorizada. Carvalho (2018, p. 48) diz que a avaliação se “por um lado favorece atitudes reflexivas [...] por outro se transforma no endeusamento”. Esse “endeusamento”, fará sua finalidade mudar de rota, perdendo-se no vazio do avaliar por avaliar, sem objetividade, transformando seus resultados em ranking e puramente classificatório.

Por muito tempo, a avaliação foi vista como um fator que ocorre no final do processo de produção do conhecimento, no entanto, disseminamos uma avaliação que ocorra no decorrer de todos os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. A avaliação precisa acompanhar o progresso cultural da sociedade contemporânea, avaliando as práticas de leitura de gênero diversos, inclusive os GDD, trazendo o estudante o mais próximo possível desse processo, e, não o afastar, como muitas vezes acontece em atividades escolares descontextualizadas e sem significado relevante para este público, “‘escola é escola’ para eles, mas a vida real é diferente” (HOFFMANN, 2019, p. 32). Estes estudantes têm a necessidade de estarem conectados cotidianamente e a escola pode utilizar deste artifício como ponto de partida para dar continuidade da ação educativa, trazendo objetos do conhecimento que tenham significados para eles.

A avaliação de desempenho externa na escola, é uma forma de acompanhar o desenvolvimento cognitivo desses estudantes, como já dissemos antes, a avaliação não tem o fim em si mesma, ela faz parte do processo de ensino e aprendizagem. Depresbiteris e Tavares (2009) apontam alguns pressupostos para uma avaliação significativa, dentre eles citaremos o significado à aprendizagem em que indica que os estudantes aprendem certo conteúdo apenas se são capazes de lhe atribuir significado. Segundo as autoras “se aplicássemos o mesmo princípio à avaliação, diríamos que ela só exercerá seu papel de melhoria dos desempenhos do aluno se fizer sentido pra ele” (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 46). Logo, interpretar os resultados apresentados por eles trará condições ao professor de fazer o acompanhamento das habilidades adquiridas para o seu desenvolvimento como sujeito pleno na sociedade.

Embora a avaliação externa possa contribuir significativamente na ação escolar, o uso dos resultados ainda é um desafio para os professores, gestores, pedagogos e assessores pedagógicos, que necessitam compreender seu uso e transpor as informações para o seu cotidiano e dos estudantes, tomando-as como elementos capazes de colaborar com o avanço do trabalho educativo. Na contramão disso, teremos avaliações tradicionais que servirão apenas para quantificar desempenhos e ranquear escolas.

3.4 A importância da percepção humana para conhecer o outro

Para dialogarmos sobre a percepção, nos remetemos às seguintes reflexões: Será que vemos e percebemos o objeto com o mesmo olhar do outro? Será que quando interagimos percebemos o que de fato estamos fazendo? Até onde vai nossa capacidade de perceber o mundo? Para Merleau-Ponty (1999, p. 45) “a ilusão nos engana justamente fazendo-se passar por uma percepção autêntica, em que a significação nasce no berço do sensível e não vem de outro lugar”. Nesta perspectiva, a realidade, como tudo no mundo, é uma ilusão, assim como a certeza de um determinado fato que tenha ocorrido, avaliar essa ação seria uma prática de ilusão.

Primeiramente, uma reflexão válida é o olhar do ser humano sobre o mundo, como vemos e se vemos na mesma perspectiva do outro. Merleau-Ponty (1990, p. 12) retrata esse nosso olhar para o mundo afirmando que “o mundo é o que vemos e que, contudo, precisamos aprender a vê-lo.” O autor nos faz refletir sobre quando olhamos a um objeto, o que estamos de fato vendo? Ao percorrermos o olhar sobre um objeto, este tal está sendo visível para quem o olha, no entanto, o olhar se realizará no objeto que está aparentemente visível para ele.

Pois se é certo que vejo minha mesa, que minha visão termina nela, que ela fixa e detém meu olhar com sua densidade insuperável, como também é certo que eu, sentado diante de minha mesa, ao pensar na ponte da Concórdia, não estou mais em meus pensamentos, mas na ponte da Concórdia; e que, finalmente, no horizonte de todas essas visões ou quase-visões está o próprio mundo que habito o mundo natural e o mundo histórico, com todos os vestígios humanos que é feito. (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 12).

Nessa perspectiva, vemos o objeto diferente do olhar do outro, assim como percebemos o mundo na subjetividade individual. Maturana e Varela afirmam que “Não vemos o ‘espaço’ do mundo, vivemos nosso campo visual. Não vemos as ‘cores’ do mundo, vivemos nosso espaço cromático” (2001, p. 66). Os autores comprovaram, mediante a experiência do ponto cego, que a visão humana se faz pela interação entre o objeto visualizado, o cenário envolvido,

como: a iluminação, características próprias do objeto e suas configurações, bem como a percepção do observador.

Outra reflexão plausível para o nosso objeto é pensar até onde vai nossa capacidade de perceber o mundo. Iniciamos com a busca pela essência da percepção em que Merleau-Ponty (1999, p. 14) declara “que a percepção é não presumida verdadeira, mas definida por nós como acesso à verdade.” Logo, nas percepções de Merleau-Ponty, se faz verdadeiro em falar que o mundo é aquilo que nós percebemos. Para o autor, não devemos buscar as coisas que tornem a percepção possível, pois o mundo é o que vivemos e não somente o que pensamos sobre ele. (1999, p. 14). Desde criança, percebemos o mundo pelas sensações (o molhado, o quente, o frio a fome etc.), no entanto, Merleau-Ponty (1999, p. 34) afirma que “a percepção está mais estritamente ligada ao excitante local em seu estado tardio do que em seu estado precoce, e é mais conforme a teoria da sensação no adulto do que na criança”. Assim, o ser sensível deve explorar o mundo mediante seu contexto e o todo envolvido (espaço, tempo etc.) para que se exerça a capacidade real do “sentir o mundo e estar no mundo”.

Passemos a mais uma relevante reflexão sobre o compartilhamento da percepção. Merleau-Ponty (1999, p. 137), ao falar sobre as sensações duplas diz que ao tocar sua mão direita com a esquerda, ambas se alternam entre tocante e tocada. Com isso, esta experiência reversível que o autor traz, leva-nos a pensar nas relações com as coisas e nas relações com o outro. Logo, compartilhamos a percepção aos termos experiências duplas, “o corpo e o mundo”, sempre haverá uma relação entre dois, eu percebo o mundo e sou percebido por ele.

Uma última reflexão quanto à percepção, trata-se da nossa interação virtual, se percebemos o que de fato fazemos no ambiente virtual. A presença social é um termo que ganha força nos dias atuais, esse termo é utilizado pela Psicologia para a compreensão do modo como as pessoas interagem em ambientes virtual. A percepção dessa interação, faz-se importante ao passo que adquirimos conhecimentos sobre um determinado objeto, que culminará no conhecer de um mundo novo, um mundo virtual, onde pessoas reais são protagonistas em seu próprio mundo.

Nesta perspectiva, Maturana e Varela (2002, p. 32) postulam “[...] a possibilidade de conhecer "objetivamente" o fenômeno do próprio conhecer humano ou do surgimento da autodescrição consciente, como processo baseado em interações entre o mundo-objeto e o sujeito (observador) que conhece”. Assim, ao observar meu comportamento no ambiente virtual estou interagindo como sujeito, interagindo no mundo e interagindo com o objeto.

Logo, a percepção é constituída pela experiência e vivência, única e particular ao observar o mundo, e essa percepção pode ser transformada a partir da convivência e diálogo com o outro. Nós, seres humanos, somos seres históricos, e por esta razão nossas percepções são interferidas pelos fatos históricos vivenciados por nós no decorrer da vida. Observemos essas imagens:

Figura 3 – O dia se transformou em uma linda noite



Fonte: Fotografia de Gilmar Silva.

Essas fotografias revelam duas percepções distintas. A primeira, temos o ponto de vista externo, no qual revela o artista produzindo sua obra, temos as impressões de um sujeito que ao revelar o lugar escolhido para a sessão fotográfica, nos revelou também, o que não podia ser visto por mais ninguém, senão por ele. A segunda percepção, nos revela o ponto de vista do próprio artista, sua visão do mundo profissional, suas técnicas e estéticas para alcançar um olhar sensível do outro. Essa é uma forma de revelarmos o nosso modo de ver o outro e o mundo físico que nos envolve.

As fotografias abaixo, parte da releitura realizada por um artista da sua própria arte.

Figura 4 – Monumento na estrada do Palacete Provincial



Fonte: Fotografia de Lorena Lima.

A imagem do lado esquerdo traz a visão do artista mediante a lente da máquina fotográfica que revela uma realidade estática, mas que se reconfigura em uma nova construção pelo olhar desse profissional. A imagem à direita nos leva a uma releitura da obra, através do olhar técnico, sensível da artista para reconstruir novos conhecimentos mediante novas representações referentes à imagem anterior. Utilizando a arte, esses foram dois exemplos simples de demonstrarmos as percepções de cada sujeito e de como a convivência e a experiência vai transformando nossas percepções.

Outro exemplo se dá pelo momento atual em que vivenciamos um período de pandemia, após o esperado término desse momento de isolamento social, ao que tudo indica, não retomaremos nossas vidas como era antes da doença, pois somos seres que se transformam culturalmente e historicamente, esse período trágico, trouxe consequências que refletirão na forma de nos comunicarmos, na saúde, na educação, na convivência em comunidade e no trabalho.

A partir desse cenário, as escolas estão se adaptando e se transformando, o crescimento e a exploração das tecnologias digitais, imposto pelas necessidades de distanciamento social para controle da pandemia, provocaram a ampliação da percepção para as múltiplas semioses e a diversidade cultural. Emerge o olhar sensível para o próximo, o entendimento que cada um tem seu tempo e a solidariedade para com o outro. Tanto os professores quanto os estudantes estão passando por dificuldades por não conseguir ter familiaridade com as tecnologias em suas aulas remotas, não compreender o potencial da mesma para o ensino e aprendizagem e/ou por falta de acesso ao dispositivo tecnológico e à conexão internet, isto é, precisamos considerar os

multiletramentos. Assim, reafirmamos que a percepção é a experiência e vivência que temos individualmente ao observar o mundo, e a convivência nesse mundo transformará nossas percepções.

3.5 Educação do Campo: A voz do povo da floresta

Para se cumprir com o proposto na Constituição Federal de 1988 no art. 205 quanto à educação, direito de todos e o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) art. 22º quanto a uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e meios para o estudante progredir no trabalho e em estudos posteriores, foi instituído, mediante a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse conjunto de princípios e procedimentos visa a adequação das escolas do campo às Diretrizes Nacionais.

Nesse contexto de movimentos e lutas por direitos em 2013, o Ministério da Educação instituiu, pela Portaria Nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, bem como definiu suas diretrizes gerais.

Art. 1º - Fica instituído o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

Essa portaria prevê a garantia do direito das pessoas que moram nas Zonas Rurais, suas características, princípios, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais, destacando que os processos pedagógicos precisam considerar a diversidade local e a realidade geográfica que envolvem a populações do campo. Entendemos ser populações do campo conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 2010, onde são consideradas populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

Por muito tempo, essas populações estiveram sem voz e sem identidade, e por esta razão, devemos considerar as lutas travadas por manifestantes que viveram anos sendo excluídos socialmente e historicamente, sem direito a uma educação com qualidade. Hoje, vemos algumas conquistas no âmbito Educacional. Segundo Arroyo (2003, p.30). “Os movimentos sociais

colocam a luta pela escola no campo dos direitos”, em consonância, Campos (2007, p. 2) entende “[...] que construir uma escola do campo é garantir o direito à educação ao homem do campo no lugar onde ele mora, sem precisar ir para a cidade em busca desse direito.” Dessa forma, muitos estados e municípios realizaram seus debates e discussões com o propósito de ir em busca da equidade social no âmbito educacional.

Quanto ao documento normatizador dos currículos, a BNCC juntamente com os próprios currículos, tem o objetivo de assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica. No entanto, a parte diversificada, como rege a LDB no Art. 26, preconiza as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos, portanto, caberá às Secretarias Estaduais e Municipais a organização dos seus currículos atendendo tanto a Educação Básica quanto às Modalidades de Ensino.

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas, como também devem ser adequadas às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. (BNCC, 2018, p. 17).

Nessa perspectiva, a Semed Manaus organizou os documentos que norteiam o trabalho dos professores municipais, considerando tais aspectos de diversidade, historicidade e realidade local. Todos esses documentos nacionais, normatizadores da Educação do Campo, deram embasamento para instituir o Comitê Municipal de Educação do Campo com o intuito de organizar e acompanhar a implantação e implementação da proposta pedagógica para escolas do campo na Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Tal organização pedagógica surge como elemento importante para dar visibilidade e melhoria ao atendimento das escolas do campo, águas e florestas.

Embora tenhamos avançado quanto à Educação do Campo na Zona Rural da Cidade, ainda estamos distantes de garantir esses direitos, pois, ainda vemos os estudantes indo para a escola em transporte escolar precário, escolas com pouca infraestrutura e falta de profissionais. Falar nas escolas do campo, “[...] é uma realidade, sem dúvida, complexa, que incorpora diferentes espaços, formas, sujeitos e culturas” (CAMPOS, 2007, 48). Essa realidade é que as Secretarias Municipais precisam considerar quando lançam seus programas e projetos, assim como as avaliações.

3.6 Perspectivas do Multiletramentos para a Educação do Campo

Uma sociedade letrada é uma sociedade que faz uso da leitura e da escrita nas mais diversas práticas sociais do cotidiano. Segundo Street (2014, p. 31) “As mudanças operadas por um programa de letramentos nos dias de hoje podem, de igual modo, atingir fundo as raízes de crenças culturais [...]”. Nesta visão, tanto quem promove, quanto quem interage com os novos letramentos são impactados culturalmente e politicamente, essa é a importância de formar cidadãos multiletrados. Assim, a educação, na perspectiva dos multiletramentos para a Educação do Campo, precisa pautar-se em ações pedagógicas com objetivo de legitimar e ampliar o conhecimento dos estudantes a partir das experiências sociais e culturais e sua participação no mundo digital.

Na atual conjuntura atravessada pela celeridade tecnológica, a sociedade antes estabelecida a partir de padrões consagrados por décadas, passa por um novo direcionamento a partir das demandas sociais. Com isso, os grupos longínquos da cidade, denominados de populações do campo⁶ vão ficando à margem da sociedade urbana que tem acesso facilitado das redes de comunicação e informação. Diante disso, cabe lembrar que a escola do campo é deliberada por questões inerentes a sua realidade conforme o disposto na Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.

Nessa perspectiva, a população do campo não deve estar aquém da população urbana, seus movimentos sociais têm recorrido a projetos que associem as soluções exigidas pelas demandas da sociedade contemporânea à busca da qualidade social da vida coletiva da comunidade. Segundo Street (2014, p. 31), “[...] pessoas não são tábuas rasas à espera da marca inaugural do letramento...”, é preciso apoderar-se de oportunidades trazidas pelas tecnologias, seja no campo de atuação do trabalho, do cotidiano ou escolar.

Considerando o cenário da educação brasileira, a partir das diversas realidades e culturas que compõe, assim como o cenário da Educação Escolar, a partir das diferentes áreas de conhecimentos, percebemos a importância do diálogo para a construção da leitura e escrita de mundo. Desta forma, abarcamos na ideia dos Multiletramentos difundida por um grupo automeados Grupo de Nova Londres (GNL), composto por dez pesquisadores dos Estados

⁶ São consideradas populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010).

Unidos, Austrália e Reino Unido. Segundo os autores os Multiletramentos descrevem “[...] a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a crescente proeminência da diversidade cultural e linguística” (CAZDEN, 2021, p. 18). Nesse sentido, é importante entrelaçar os multiletramentos, para a integração de modos de construção de sentidos significativos e como meio de focalizar as realidades do aumento da diversidade local e da conexão global (CAZDEN, 2021, p. 19).

Vivemos em uma sociedade em constante transformação, seja cultural e/ou diferenças linguísticas. Com o crescente número de imigrantes no Brasil as escolas recebem estudantes de outros países, principalmente os venezuelanos e haitianos que vieram de países em colapso social, político e econômico e se refugiaram no Brasil. As escolas públicas acolhem estes estudantes, no entanto a preocupação ainda gira em torno de como propiciar um ambiente de aprendizagem que considere tamanha diversidade, visto que muitos não entendem nossa língua, outros compreendem parcialmente.

Com isso, evidenciamos a importância de se trabalhar os multiletramentos em sala de aula, considerando os domínios de atividade humana trazidos pelo GNL, quanto à mudança social, “[...] vidas profissionais, nossas vidas públicas como cidadãos e privadas como membros de diferentes estilos de vida em comunidade” (CAZDEN, 2021, p. 20) e o proposto na BNCC “[...] campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas, estudos e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo da vida pública” (BRASIL, 2018, p. 84), e favorecer um ambiente propício à aprendizagem nas escolas do campo, para que o estudante se consagre como autor crítico e consciente de suas práticas no contexto ao qual está inserido, seja no campo onde reside e/ou no ciberespaço no qual pode comunicar-se com pessoas de diversas partes do mundo.

3.7 Reconfiguração dos gêneros textuais no contexto tecnológico

Quanto mais as tecnologias digitais avançam, mais surgem gêneros novos em ambiente online, todos esses novos gêneros contribuem para o desenvolvimento de interações multimodais, ou seja, conversação bilateral ou multilateral oral e/ou escrita, movimentos mediante gestos corporal ou facial, imagens estáticas ou em movimento e vídeos em aplicativos, plataformas etc. As palavras *gif*, *fanfic*, *blog*, *vlog*, *chat* são expressões muito comuns entre o público juvenil, principalmente na comunicação e interação entre os usuários através do ambiente virtual.

Contemplar esses GDD, no currículo escolar possibilita suscitar nos estudantes habilidades que envolvam práticas de leitura no contexto cibercultural⁷ em que vemos a leitura como não linear. Para tanto, o ambiente escolar acolhe essa cultura a partir da mediação dos professores em sala de aula, o qual pode-se abordar a habilidade leitora e escritora em uma perspectiva que vai além da linguagem verbal, por usar diversas semioses.

3.8 Gêneros textuais: A natureza entre o impresso e o digital

Para Bakhtin (1997, p. 280) gêneros discursivos “são tipos relativamente estáveis de enunciado”. Segundo o autor, a nossa fala e escrita são estruturadas por enunciados, que acontecem pela comunicação/interação entre os sujeitos, bem como na sociedade em que estão inseridos, esses textos têm estruturas próprias dependendo do tema, estilo e estrutura.

Marcuschi (2010, p. 19) afirma que os gêneros, “caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas[...]”. Para o autor, com o avanço tecnológico, novos gêneros vêm surgindo, daí a expressão "maleáveis", que passam por apenas processo de mudança de ambiente e adaptações, como por exemplo o diário e o blog. Esses gêneros estão presentes em nosso cotidiano e surgem da necessidade, que temos hoje, da comunicação: escrita mediante e-mails, chats, posts; oral relacionado as webconferências e videochamadas; visual mediante as fotografias, memes, gifs dentre outros e escuta como nos podcasts.

Vejam as observações que Marcuschi (2010, p. 20) nos trouxe de fases históricas que ocorreram no processo dos gêneros textuais e que são importantes para pensarmos em alguns gêneros hoje que se reconfiguraram formando um novo gênero.

- Primeira fase: conjunto limitado de gênero mediante o discurso oral;
- Segunda fase: após a invenção da escrita alfabética (século VII a.C), surgem os gêneros escritos;
- Terceira fase: os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa (século XV);

⁷ Lévy define a cibercultura como o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (1999, p. 17). Lemos (2004, p. 14) compreende a cibercultura como a cultura contemporânea, marcada basicamente pelas redes telemáticas, pela sociabilidade on-line, pela navegação planetária e pela informação.

- Quarta fase: grande ampliação dos gêneros textuais (século XVIII fase intermediária de industrialização);
- Quinta fase: cultura eletrônica, explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto oral quanto escrita.

Quando nasce um novo ambiente ou linguagem, algumas formas anteriores de gênero podem cair em desuso, mas não desaparecem. Os gêneros discursivos surgem da necessidade de novas práticas sociais. Na primeira fase, percebemos uma sociedade essencialmente oral portando um quantitativo limitado de gênero, podemos assim dizer que dentre os gêneros orais, o mais antigo é a comunicação oral, o diálogo. Após a descoberta da escrita, foram surgindo os gêneros textuais escritos, a tradição poética e a tradição retórica.

Com o advento das tecnologias analógicas à digital, os gêneros discursivos foram se expandindo a ponto de ampliar seus ambientes de circulação: sonoro, impresso e digital. Hoje, com novas finalidades discursivas, aumentam o quantitativo de gêneros de natureza híbrida, os intergêneros, que são gêneros que assumem a função de outro gênero. Pelas fases observadas pelo autor, percebemos que os gêneros não são limitados, pois eles surgem de uma situação de comunicação que exige um texto com características específicas, logo, antigos gêneros serão adaptados e outros novos surgirão, é o caso da carta, que no ambiente virtual foi reconfigurada em e-mail, o fanzines que se reconfigurou em E-zines, o surgimento de memes, gifs dentre outros.

Hoje, já avançamos a quinta fase proposta por Marcuschi, estamos na fase em que há um avanço assustador das tecnologias digitais. O gênero oral que antes era limitado, passou a ser valorizado, principalmente na interação no ambiente virtual, a comunicação oral, webconferência, debate, depoimento, entrevista, exposição oral, palestra, relato de experiência, todos esses gêneros, ganharam espaço nesse ambiente. Os gêneros textuais impressos, que no século XV ganharam seu espaço, no século XXI, vem se reconfigurando no ambiente online, vemos os e-books, e-mails, chats etc. Ao mudar de ambiente, do impresso ao online, o suporte deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado (MARCUSCHI, 2008, p. 174), no entanto focaremos nos gêneros e não no suporte.

Para o acompanhamento desses gêneros, retomaremos a temática do capítulo anterior sobre letramento digital. Com o surgimento dos gêneros digitais, os estudantes não só desenvolvem a competência linguística, entendida como a capacidade de compreensão e uso (oral e escrito) da língua materna, como também, a competência tecnológica, que se configura

no uso crítico e fluente das TIDCs para ampliar seus conhecimentos para a vida cotidiana e o mundo do trabalho. Assim, ao entrar em contato com gêneros emergentes, os estudantes não só reconhecerão a função e características de determinado gênero, como também poderão opinar, argumentar e desenvolver atividades linguisticamente desafiadoras como produzir autonomamente seus textos.

Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) quando falamos em desenvolver letramentos digitais em aulas de língua, inevitavelmente deparamos com a questão do nível. Tanto a BNCC quanto o Saeb preconizam um ensino baseado em competências para a vida social do ser humano. A BNCC fundamenta-se no desenvolvimento de competências para os saberes que os estudantes devem desenvolver de forma gradativa na Educação Básica, como já citamos anteriormente, quanto ao trabalho na escola com as tecnologias digitais a BNCC traz a competência geral 5, em que preza por uma educação que desenvolva o protagonismo e autoria nos estudantes. O Saeb segue a mesma fundamentação da BNCC e vem elaborando a matriz Saeb com base nas competências leitoras, de produção e resolução de problemas.

As competências linguísticas podem ser pensadas para a sala de aula, desde o Ensino Fundamental I, pois embora haja textos mais complexos, como um texto científico, uma crônica ou uma reportagem que configuram textos longos com ou sem figuras, os estudantes precisam passar por este processo, para que então possam evoluir, na competência leitora, de uma habilidade de lembrar, entender para a habilidade de aplicar, analisar, sintetizar ou criar conforme o processo cognitivo proposto por Bloom e revisada por Anderson (FERRAZ; BELHOT, 2010) . Assim também é o processo para atividades com as tecnologias, os estudantes, mesmo no Ensino Fundamental I, já podem ter o contato com gêneros digitais que são exigidas habilidades mais complexa para a sua interpretação, desta forma, serão oportunizados a desenvolverem primeiramente um contato superficial com o gênero até o momento de sua produção, quanto mais esses sujeitos avançarem pelas séries, mais o teor crítico e a capacidade de reflexão serão desenvolvidas.

3.9 Gêneros Discursivos Digitais na égide da BNCC

A BNCC traz tanto no seu texto introdutório de língua portuguesa quanto nos quadros de habilidades, a abordagem de GDD, nele, mostra as novas formas de comunicação que surgiram em decorrência de avanços tecnológicos e da necessidade de interação instantânea e respostas imediatas. Neste contexto, retomaremos os conceitos de Marcuschi (2010, p. 31),

caracterizando os gêneros enquanto atividades sociodiscursivas, portanto, não há como fazer uma lista fechada dos gêneros. Para o autor, os gêneros se reconfiguram mediante o espaço em que está inserido, bem como a sua função social de forma dinâmica. Quanto a essa reconfiguração, segundo Dionísio (2011, p. 146)

A variedade de recursos tecnológicos a serviço da comunicação humana, na sociedade atual, permite não só a criação de uma infinidade de manipulações gráficas em computadores, mas também a rápida propagação da informação, e conseqüentemente de novas formas de apresentação da escrita.

Assim como vão surgindo novos gêneros a todo momento, também há a transformação de outros gêneros que se reconfiguram de acordo com a finalidade do usuário e de seu público, “os gêneros se imbricam e interpenetram para constituírem novos gêneros” (MARCUSCHI, 2008, p. 163). Listamos alguns gêneros citados nas habilidades da BNCC, com o propósito de colaborar com nossos professores quanto a caracterização e finalidade, no entanto ressaltamos que compartilhamos do pensamento de Marcuschi quanto a impossibilidade de se listar todos os gêneros, pois estão em constante transformação mediante o propósito de uso. Ressaltamos ainda que desde 2017 (ano em que foi homologada a BNCC) até os tempos atuais, os gêneros podem ter passado por processo de reconfiguração para outras finalidades.

Quadro 2 – Lista de gêneros contemplados na BNCC

GÊNERO	CARACTERÍSTICAS	FINALIDADE DE USO
Memes	São ideias, conceitos, vídeos, sons ou qualquer outra informação que possa ser transmitida rapidamente e que se remete ao humor (Pode ser constituído por uma frase, link, vídeo, site, imagem entre outros)	Expressar sentimentos de humor; criticar e/ou ironizar
Gifs	São imagens montadas que se transformam em vídeos curtos. Utilizam-se de linguagem rápida, eficiente e dinâmica, como uma frase curta e/ou movimento corporal.	Comunicar; informar; fazer rir; expressar sentimentos.
Blog	É um diário eletrônico, com textos curtos, linguagem informal, onde o blogueiro relatará situações do cotidiano.	Relatar um acontecimento; enviar notícias aos usuários; sanar dúvidas dos leitores e/ou divulgar releases para a imprensa.
Vlog	Vídeos curtos, narram e divulgam histórias do cotidiano, geralmente possuem roteiros, utilizam uma linguagem direta com o público.	Estabelecer uma comunicação regular com um público específico; oferecer conteúdo de qualidade e/ou informativo, dentre outros.
E-Zines	São textos do campo da vida social: cotidiana, literária e cinematográfica. É uma autopublicação digital.	Interagir com outros leitores, dentre outros.
Podcasts	É uma gravação de áudio, simula um programa de rádio. A informação deve ser clara e objetiva, conteúdo direcionado. Geralmente se faz uso da	Compartilhar conteúdo; investir em novas maneiras de transmitir conhecimento; fornecer notícias sobre

	linguagem formal. Fica disponível para o público específico ouvi-lo a qualquer momento.	algo do interesse de determinado grupo, dentre outros.
Charges digitais	São textos visuais, que possuem humor e crítica, retratam um fato de relevância para sociedade, pode ser político ou social.	Fazer uma crítica (social ou política) de fatos do cotidiano, dentre outros.
Posts de redes sociais	São conteúdos produzidos em redes sociais por pessoa física ou jurídica, retrata diversas temáticas.	Entreter; motivar; compartilhar notícias; fazer questionamentos, dentre outros.
Posts de blog	São conteúdos produzidos diretamente no site da empresa, ou de indivíduos que queiram compartilhar informações. Ele é desenvolvido por meio de textos, imagens, vídeos e áudios.	Resolver dúvidas que o público-alvo possa ter; informar; divulgar, dentre outros.
Gameplay	É a interação em um ambiente de simulação, em que enfrentam desafios seguindo as regras do jogo.	Fornecer ao jogador uma experiência significativa e divertida no jogo.
Detonado	É um vídeo que mostra o passo a passo para vencer cada uma das etapas do jogo, pode vir com legendas ou texto e imagens.	Compreender as diversas etapas em um jogo.

Fonte: BNCC (2017) adaptado pela autora.

Estes GDD têm em comum a interatividade e a linguagem escrita (na sua maioria), pois alguns gêneros necessitam de roteiro para se configurarem em áudio ou vídeo, deixando em segundo plano outras linguagens, como a imagética e a sonora. Para tanto, o desenvolvimento desses gêneros envolve habilidades complexas, que exercem várias ações como as de curtir e compartilhar, vejamos as habilidades abaixo:

Quadro 3 – Lista das habilidades (BNCC) por grau de complexidade

OPERAÇÃO MENTAL	OBJETO DO CONHECIMENTO	GÊNERO DISCURSIVO DIGITAL
Identificar	Efeitos de sentido Exploração da multissemiose	memes, gifs, sites na internet etc.
Identificar	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto	memes, gifs, sites na internet etc.
Inferir e justificar	Efeito de sentido	multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc.
Analisar	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos; Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital (envolvidos em diferentes práticas: curtir, compartilhar, comentar, curar etc.)	meme, gif, comentário, charge digital etc.
Analisar	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto; Apreciação e réplica	editoriais, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.
Posicionar-se criticamente	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica	comentário em blog/vlog cultural etc.
Planejar	Estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos	vlog, e podcasts variados, fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.
Produzir	Textualização de textos argumentativos e apreciativos	vlogs, e podcasts variados, fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.

Produzir e publicar	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais	podcasts noticiosos, vlog, podcasts culturais, gameplay, detonado
---------------------	--	---

Fonte: BNCC (2017) adaptado pela autora.

Pela complexidade dessas habilidades, que envolvem a compreensão dos GDD em língua portuguesa, na BNCC são direcionadas ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), onde o texto, torna-se o centro da unidade de trabalho possibilitando atividades, com os gêneros textuais e/ou digitais, “de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BNCC, 2017, p. 65).

Quanto a esses gêneros discursivos, as autoras Silva, Dias e Anecleto (2021, p. 122) afirmam ser “relevante que as instituições educativas dialoguem com a diversidade de textos que circulam socialmente e que fazem parte do universo de leitura de seus alunos, valorizando diferenças culturais e diversidade de práticas letradas”. Logo, há necessidade de serem explorados, de várias formas no ambiente escolar, a partir do acesso aos blogs, vlogs, podcasts, e-zines, gameplay e/ou detonado, realizando o planejamento quanto à produção de textos que exigem posicionamento crítico; a preparação de argumentos; a escolha do movimento argumentativo e outras habilidades exigidas pelo gênero.

Os memes, gifs e charges digitais, podem ser apresentados em diversos eventos discursivos, verificando a relação entre o texto verbal e não verbal, podem levar à percepção das escolhas feitas na composição e dos efeitos de sentido que isso produz devido à escolha desses gêneros. Outra possibilidade trazida na BNCC é a associação de aprendizagens que favoreçam o protagonismo discursivo e que reflita a participação do sujeito como reconhecer as intencionalidades do outro, e de se posicionar criticamente em relação ao que lê.

Em posts de redes sociais e posts de blog, têm-se a proposta de desenvolver a habilidade de analisar textos de opinião e textos argumentativos, como evidenciar a construção desses textos e obter informações sobre o assunto/fato que é objeto de crítica e selecionar argumentos relevantes, que fundamentam o posicionamento, pautados no respeito ao outro. Nas atividades em sala de aula, a produção de respostas quanto aos posts, também são possibilidade de aprendizagem.

Ao trabalhar em sala de aula com esses gêneros, as culturas juvenis que esses jovens carregam, por conviverem desde a infância com o surgimento de novas tecnologias, e o contexto em que a escola está inserida, ou seja a comunidade a qual pertence, é de fundamental relevância para a aprendizagem desses sujeitos. Esses gêneros, contidos na BNCC, fazem parte da cultura

digital em que devem ser consideradas também as ações de curtir, seguir, taguear e comentar, incentivando os estudantes a serem autônomos⁸ e autoprodutores⁹, interagindo no ambiente virtual de forma crítica e responsável.

⁸ Para Backes (2011, p. 32) autonomia é um processo em desenvolvimento e se constitui em três momentos: autonomia individual, autopeiese e a autonomia social.

⁹ A Autoprodução ocorre como resultado do conjunto de relações entre os componentes do sistema, segundo Backes (2011, p. 55).

4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Os caminhos metodológicos traçados na pesquisa científica validam os resultados apresentados sobre o objeto estudado. Gil (2008, p. 27) define a pesquisa “como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social”. É esse o nosso foco, refletir sobre os elementos que envolvem o sujeito para a construção de conhecimentos contextualizados com a sociedade institucionalizada ou não.

A pesquisa desenvolvida no mestrado está vinculada ao projeto “Recontextualizar as Ciências e a Contação de Histórias para os processos de ensino e de aprendizagem da educação básica à formação de professores a nível internacional”, encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa e submetido à Plataforma Brasil sob o processo CAAE: 98789018.5.0000.5307.

Os caminhos traçados para o método científico foram percorridos inicialmente pela análise documental do instrumento de avaliação, referenciado na BNCC. Em seguida a descrição do questionário aplicado aos participantes da pesquisa e a sua análise. Depois a exploração do diário de campo realizada a partir da aplicação da ADE e do questionário, em que estão marcadas as percepções do pesquisador. E por último, a interpretação dos dados da pesquisa contemplando os resultados obtidos na ADE realizada em 2021. Para Paiva e Santos (2016, p. 15) o método de pesquisa “[...] é uma tecnologia para conduzir uma investigação científica”. Assim, definiremos nossos métodos pelos subitens que seguem.

4.1 Caracterização do estudo

Esta pesquisa é um estudo de caso, de natureza qualitativa por ter um campo mais vasto em relação aos dados empíricos. Escolhemos como procedimentos técnicos, o estudo de caso por ter um campo mais vasto em relação aos dados empíricos. Conforme Yin (2002, p. 32) a “[...] investigação empírica que - investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Nesta concepção, abordaremos sobre a percepção dos estudantes diante do gênero discursivo digital em uma Avaliação Educacional, pois os gêneros discursivos surgem da necessidade de comunicação na sociedade, e a Avaliação também traz e/ou deve trazer em escopo, os gêneros advindos das mídias e que são de conhecimento desse público.

Paiva e Santos (2016, p. 65) afirma que o estudo de caso “[...]é um tipo de pesquisa que investiga um caso em particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico.” Neste ínterim, o estudo de caso consiste nas percepções dos estudantes sobre o gênero discursivo digital, em língua portuguesa, no 9º ano, no contexto da Avaliação de Desempenho do Estudante-ADE. Então, trata-se de um caso específico em que a descrição e análise dos dados geram hipóteses mais plausíveis de interpretação.

Ao que tange a pesquisa qualitativa. Segundo Silva e Menezes (2001, p. 20):

Pesquisa Qualitativa: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

A pesquisa qualitativa nos leva a atribuir significados ao local onde o fenômeno ocorre, ou seja, interagimos com o campo da pesquisa para interpretação da realidade, dessa forma, podemos observar e examinar o objeto em estudo que não está evidente no universo das ações e das relações humanas mediante a compreensão, descrição, análise e interpretação dos sentidos e significados inerentes dos objetos problematizados. Ela orienta-se mediante o estudo de caso, com o intuito de chegar mais próximo do objeto estudado ao que se refere os instrumentos da ADE, o questionário e o diário de campo. Desta forma, pretendemos desenvolver uma pesquisa de cunho mais social, focando-se nos conceitos trazidos pelos autores supracitados quanto ao procedimento técnico, a abordagem e objetivo.

4.2 Contexto, sujeitos e organização da pesquisa

O cenário da pesquisa é a Rede Municipal de Educação de Manaus, que conta com 499 escolas, em que 82 estão localizadas na Zona Rural da Cidade. O caso direciona-se à Escola Municipal Abílio Alencar, pertencente à jurisdição da Divisão Distrital Zonal Rural, onde fazem parte escolas localizadas em rodovias, ramais e zonas ribeirinhas (Rio Negro e Rio Amazonas).

A Escola localiza-se à Rodovia AM 010 – km 35, Zona Rural da cidade. Esta unidade de ensino foi escolhida por estar em uma zona pouco explorada em pesquisa científica quanto

a avaliação de desempenho, evidenciadas no Catálogo de Teses e Dissertações. Este fato pode estar relacionado à logística, pois as escolas da Zona Rural são distantes da cidade, dificultando a locomoção de pesquisadores até esses campos. Outro grande motivo que nos fez chegar a este contexto de pesquisa foi conhecer melhor essa comunidade rural, sua diversidade, cultura e histórias.

Esta escola funciona em dois turnos e atende aos estudantes de 6º ao 9º ano com aproximadamente 562 estudantes e o corpo docente é composto em média por 8 professores. A escola tem a seguinte estrutura e equipamentos disponíveis:

- Alimentação escolar para os estudantes
- Água filtrada
- Água de poço artesiano
- Energia da rede pública
- Fossa
- Lixo destinado à coleta periódica
- Acesso à Internet
- 7 salas de aulas
- Sala de diretoria
- Sala de professores
- Laboratório de informática
- Quadra de esportes coberta
- Cozinha
- Sala de leitura
- Banheiro adequado a estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida
- Sala de secretaria
- Refeitório
- Almoxarifado
- TV
- DVD
- Impressora
- Aparelho de som
- Projetor multimídia (*Datashow*)

Os sujeitos da pesquisa são 11 estudantes do 9º ano A, do turno matutino, da Escola Municipal Abílio Alencar. Além da turma A, existem as turmas B e C do 9º ano. A turma A, foi escolhida por apresentar um contingente maior de estudantes no dia da pesquisa, por terem participado mais tempo da ADE e por haver GDD no caderno de prova de Língua Portuguesa da ADE. Esses estudantes são de comunidades localizadas em ramais próximos à escola, que dão acesso à AM 010, eles vão para escola no transporte escolar cedido pela Prefeitura de Manaus, direito assegurado pela Constituição Federal mediante a Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 1988) “VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

A ADE foi aplicada para 14 estudantes na sala, onde 3 eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino, 11 estudantes assinaram o Termo de Assentimento (Apêndice B) e apresentaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) assinado por pais/responsáveis, destes, um termo voltou sem autorização, nos deixando com apenas 10 respondentes. Com o isolamento social, a escola criou estratégias que pudessem atender seu público de forma segura. Os estudantes da escola foram divididos em dois grupos 1 e 2, comparecendo à escola em semanas escalonadas. Ao realizar a pesquisa, toda a semana o grupo 1 compareceu à escola, na semana seguinte foi dado o recesso, para não comprometer o andamento da pesquisa, optamos por aplicar apenas ao grupo 1.

A pesquisa organiza-se primeiramente pela análise documental, na exploração do Banco de Dados dos resultados da ADE 2021, de forma estatística e pedagógica, considerando três itens de língua portuguesa, tendo como texto base o gênero discursivo digital. Logo em seguida, a análise do questionário (Apêndice 3, questionário em branco) realizado com os sujeitos mencionados anteriormente. E por último, um diário de campo da pesquisadora, com as percepções de todo processo, desde a elaboração da ADE até a aplicação da prova. Finalizaremos a pesquisa com uma reflexão sobre a importância de conhecer as percepções que esses estudantes têm sobre a avaliação, a partir do gênero discursivo digital, considerada muito relevante no contexto educacional.

4.3 Instrumentos para a coleta de dados

Para a construção da pesquisa, utilizamos três instrumentos: três itens do caderno de prova e o Banco de dados dos resultados da ADE 2021, referente ao 9º ano e aos gêneros discursivos

digitais; o questionário (Apêndice X) e o diário de campo da pesquisadora. Esses instrumentos foram utilizados por se tratar de um estudo de caso, que de acordo com Gil (2008, p. 54) “[...] consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados”. Logo o estudo de caso, exigirá um amplo conhecimento do pesquisador em relação ao objeto estudado.

4.4 Análise documental

O documento que rege a pesquisa na análise documental é o caderno de prova de língua portuguesa do 9º ano da ADE, bem como o banco de dados da avaliação. Teremos como referência base a BNCC, que é o principal documento normatizador dos currículos escolares. Na escolha desse documento, levamos em conta a Matriz de referência e os resultados estatísticos que advieram deles. Quanto aos registros estatísticos Gil (2008) esclarece que: de modo geral, a coleta de dados a partir de registros estatísticos é muito mais simples do que mediante qualquer procedimento direto. No entanto, exige que o pesquisador dispunha de um bem elaborado plano de pesquisa que indique com clareza a natureza dos dados a serem obtidos. E também que saiba identificar as fontes adequadas para a obtenção de dados significativos para os propósitos da pesquisa.

Buscamos informações pertinentes à elaboração de itens que contenham como texto base um gênero discursivo digital, no caderno de prova de língua portuguesa do 9º ano. Dessa forma, analisamos os resultados estatísticos frente aos GDD contidos no documento, todo esse procedimento garantiu que, ao preconizado pelo autor, a pesquisa indique com clareza a natureza dos dados a serem obtidos com a análise.

Desde 2014 a ADE vem sendo analisada pela Teoria Clássica do Teste (TCT). Segundo Rocha (2019, p. 24) “são calculadas as porcentagens de escolha para cada possibilidade de resposta”, no entanto, segundo Andrade, Laros e Gouveia (2010, p. 422) ela tem sua limitação “[...] os parâmetros dos itens dependem estritamente da amostra de sujeitos utilizados para estabelecê-los”, isso significa que, no caso da ADE, os testes têm níveis que variam entre muito fácil, fácil, médio, difícil e muito difícil, em que será considerado o desempenho que os estudantes apresentam.

Em 2018, houve a necessidade de validar essa avaliação pela Teoria de Resposta ao Item (TRI), que segundo Rocha (2019, p. 25) ela “[...] procura exprimir a probabilidade de como um

indivíduo pode dar uma resposta a um item como função dos parâmetros desse item e da competência ou da proficiência dos estudantes” desde então, a ADE apresenta essa teoria, a priori, para a validade dos itens, essa teoria vinha complementar as limitações trazidas pela TCT. Todavia, a TCT não foi deixada de lado e sim complementada pela TRI. Ressaltamos a importância dessas teorias para a validação dos testes cognitivos encaminhados para as escolas.

O ganho da ADE com a TRI, é a apresentação de traços latentes, ou seja, há uma predição em relação aos desempenhos dos estudantes, assim, pode-se prever os estudantes que “chutaram”, em determinado item, a resposta. Podemos destacar também a validação dos itens. Porém, os resultados da TRI fazem parte apenas do processo interno da ADE, não tendo seus resultados divulgados no Sistema de avaliação para os setores da Secretaria e nem nas escolas.

4.5 Questionário

O levantamento das percepções dos estudantes do 9º ano referente ao processo avaliativo da ADE e aos GDD contidos nessa avaliação foi produzido a partir do questionário, conforme Apêndice C. Segundo Gil (2008, p. 114) “por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”. Com essas informações, coletadas a partir das respostas desses estudantes foi realizada a análise qualitativa, adequada ao nosso estudo.

Aplicamos o questionário aos estudantes após três dias úteis da realização da ADE. A opção pelo questionário se deu por querermos conhecer as percepções desses estudantes quanto a avaliação ADE e os GDD. Assim, fizemos a análise de cada respondente em relação à avaliação e aos gêneros discursivos digitais, para a triangulação com evidências oriundas dos outros instrumentos de coleta de dados apresentados nesta pesquisa.

4.6 Diário de campo da pesquisadora

Segundo Falkembach (1987, p. 44) um diário de campo é um “instrumento de anotações - um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão - para uso individual do investigador no seu dia a dia, tendo ele o papel formal de educador, investigador ou não”. É neste diário que exploramos todo o campo investigado mais livremente, é nele que relatamos as ocorrências diante do processo de pesquisa, é onde vemos a realidade social onde acontece

toda a situação. É neste diário que estão todas as nossas percepções e observações que foram evidenciadas no percurso da pesquisa.

A escolha pelo diário de campo se deu pelo fato de poder trazer um ponto de vista particular e inerente à pesquisa. Para a construção do diário, primeiramente recorreremos às anotações das observações feitas pela pesquisadora, durante o processo de pesquisa. O outro momento do diário foram as percepções e impressões da pesquisadora em relação ao discurso dos professores, tanto na aplicação da prova quanto na aplicação do questionário.

5 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS PRODUZIDOS NA PESQUISA

As reflexões sobre os dados da pesquisa ocorrem em três dimensões contempladas pela documentação, questionário e o diário de campo da pesquisadora para a reflexão sobre os objetivos específicos a partir das unidades de análise: **ADE; Gênero Discursivo Digital; Estudantes e Habilidades da BNCC; Letramentos e Multiletramentos**. Para a análise das temáticas extraídas do material selecionado, nos inspiramos na Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011, p. 33), ela afirma que esta análise corresponde a um “conjunto de técnicas de análise das comunicações”.

Desta forma, inspirada na Técnica de análise do conteúdo fizemos a pré-análise que consiste na leitura geral do documento coletado e a exploração dos mesmos (caderno de prova do 9º ano – Língua Portuguesa, Matriz de Referência da ADE, BNCC, acesso ao Sistema ADE, questionários e os termos). No processo de tratamento e interpretação dos dados definimos que seriam feitos juntos por entendermos que é mais relevante ao leitor ter a exploração, descrição e interpretação desses resultados no mesmo tópico.

Nesse processo, acrescentamos a perspectiva quantitativa referente aos dados produzidos. Nessa perspectiva contemplamos os gráficos e os resultados obtidos do Sistema ADE, portanto não foram elaborados por nós. Assim, foi possível retratar a realidade, inferir sobre o conteúdo articulando os achados desta pesquisa com o referencial teórico e, conjuntamente, interpretamos tal resultado.

5.1 Banco de dados da Avaliação do Desempenho do Estudante (ADE)

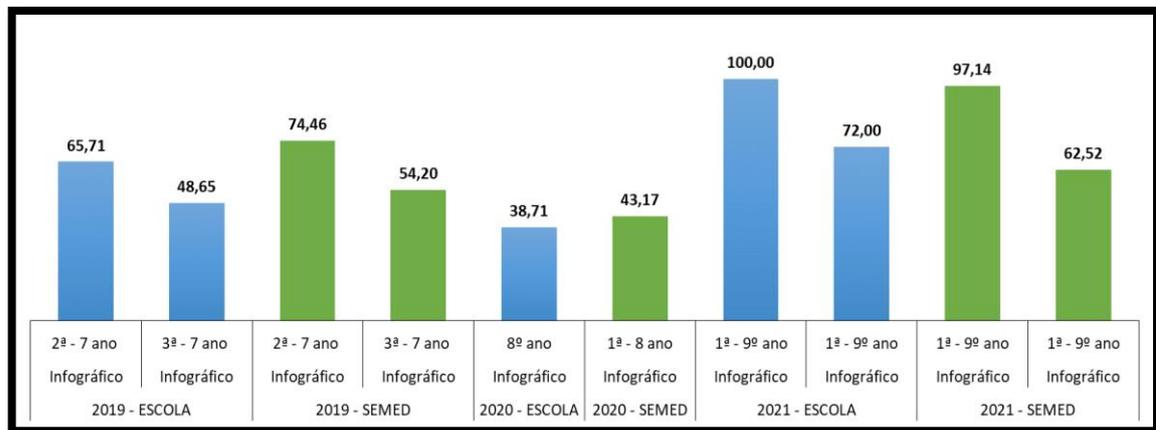
Os dados apresentados neste subtópico abordam sobre o instrumento de avaliação, especificamente, a unidade de análise: **gênero discursivo digital**, atravessada pelas unidades de análise: **ADE, estudantes e habilidades da BNCC e letramentos e multiletramentos**. Veremos qual o comportamento desses itens segundo a Teoria Clássica do Teste (TCT) e a Teoria de Resposta ao Item (TRI) quanto aos respondentes, estudantes da Rede Municipal, em comparação ao comportamento dos itens no nosso campo de pesquisa, estudantes do 9º ano da Escola Municipal Abílio Alencar.

Antes de trazermos esses resultados, ressaltamos a dimensão da ADE quanto ao público que é atendido por ela. A Secretaria Municipal de Educação atende 499 escolas no município

de Manaus, dentre estas escolas, 375 realizam a ADE e estão distribuídas em sete Zonas da Cidade: Sul, Oeste, Norte, Centro-Sul, Leste 1, Leste 2 e Rural. Desde a sua implementação, em 2014, essa avaliação vem ganhando forma de uma avaliação em larga escala. A análise estatística e pedagógica dos resultados permite reflexões para a melhoria da avaliação. Logo, com base nessas análises e reflexões traçamos uma trajetória de resultados desde 2019 a 2021 que nos motivou a realização desta pesquisa, conforme gráficos abaixo.

Para esta trajetória, apresentamos os resultados da turma dos nossos sujeitos de pesquisa e da Semed Manaus, com os percentuais dos itens relativos aos GDD no trajeto de 2019, antes da pandemia, 2020 durante a pandemia e 2021 no processo pós-pandemia.

Gráfico 1 – Gêneros Discursivos Digitais - Infográfico



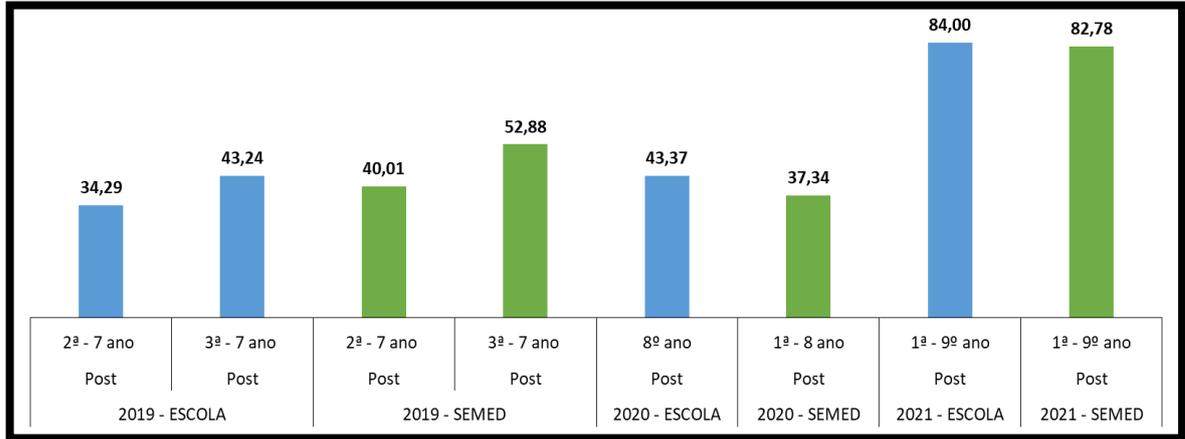
Fonte: Dados oriundos da Semed/DAM, tratados pela autora.

O gráfico 1, apresenta o desempenho dos estudantes referente ao gênero discursivo digital infográfico. Este gênero foi utilizado nas avaliações de 2019, 2020 e 2021. Na 2ª e 3ª ADE de 2019, a turma A obteve os percentuais abaixo da Rede. Em 2020, com a pandemia, a avaliação ganhou um objetivo puramente diagnóstico, passando a ser chamada de Avaliação Diagnóstica Completa (ADC), foi contratada pela Semed uma empresa para elaborar e aplicar a avaliação de forma online. Algumas escolas abriram as portas somente para a aplicação da ADC, respeitando o distanciamento entre os estudantes. O resultado de 2020, reflete o período de distanciamento social em que alguns estudantes só assistiam aula pela televisão ou internet, muitos só contavam com um dispositivo na sua casa, outros não tinham internet móvel em seu dispositivo. Nessa avaliação, assim como a realizada em 2019, a escola participante da pesquisa obteve o percentual abaixo da Rede.

Em 2021, a primeira ADE teve um resultado muito bom em relação ao gênero infográfico, tanto a escola quanto a Secretaria tiveram percentuais altos, quanto a essa questão, veremos

mais detalhadamente na análise dos resultados da pesquisa. Evidenciamos também o desempenho progressivo dos sujeitos participantes ao longo do percurso escolar. No 7º ano obtiveram o percentual de 65,71% e no 9º ano obtiveram percentual de 100%

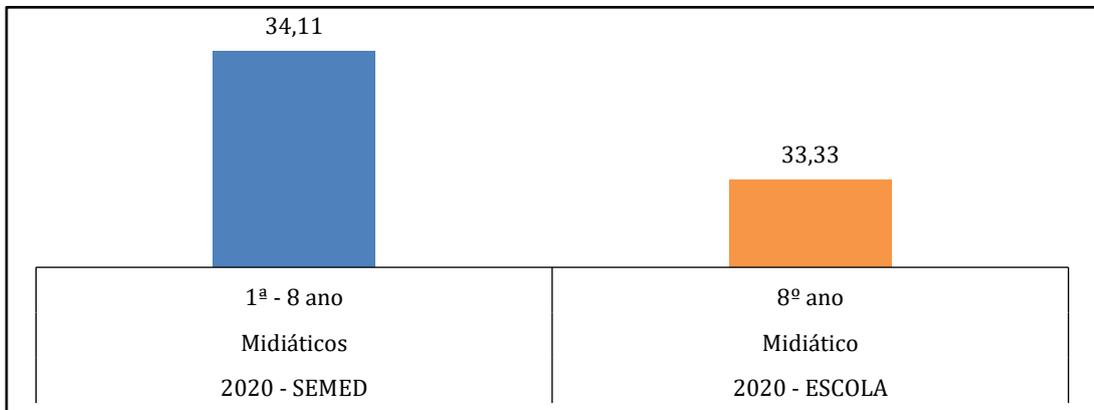
Gráfico 2 – Gêneros Discursivos Digitais - Post



Fonte: Dados oriundos da Semed/DAM, tratados pela autora.

O gráfico 2, apresenta o gênero discursivo digital *post*, este gênero foi utilizado nas avaliações de 2019, 2020 e 2021. Na 2ª e 3ª ADE de 2019, a turma A obteve os percentuais abaixo da Rede. Em 2020, mesmo com todo o cenário pandêmico, ficou um pouco acima do percentual de acerto de 2019, mas ainda considerado baixo para o público avaliado. Em 2021, os mesmos estudantes obtiveram médias altas, que veremos em detalhe na análise da pesquisa. Evidenciamos o progressivo desempenho em relação gênero *post*, tal qual evidenciado ao gênero infográfico.

Gráfico 3 – Gêneros Discursivos Digitais – Midiático



Fonte: Dados oriundos da Semed/DAM, tratados pela autora.

O gráfico 3, apresenta o gênero discursivo midiático, este gênero não pôde ser identificado mediante o caderno de provas, pois a empresa que elaborou o instrumento não disponibilizou todos os itens, dessa forma, não pudemos identificá-los quanto ao gênero específico. Diferente dos outros gêneros discursivos digitais, os estudantes participantes da pesquisa tiveram desempenho superior ao da Rede em relação ao gênero midiático.

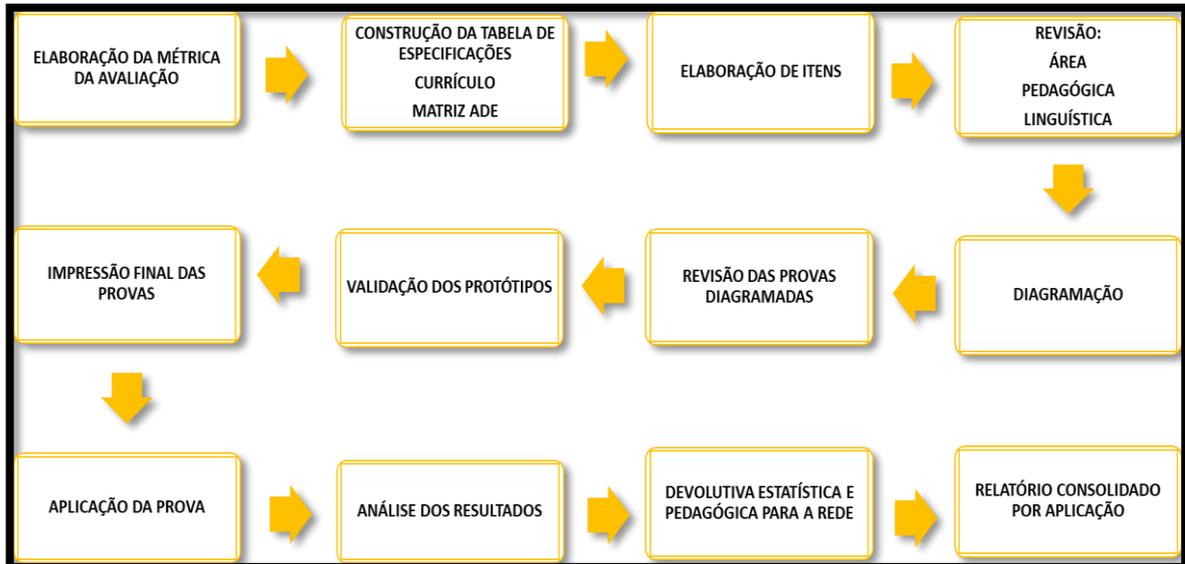
Após essa trajetória, devemos refletir sobre dois pontos importantes. O primeiro, é quanto à diversidade desses gêneros discursivos digitais, constatamos que este grupo de estudantes tiveram contato, na avaliação, somente com três tipos de GDD. Com a homologação da BNCC, houve a preocupação, mesmo que timidamente, de inserir na ADE gêneros da esfera digital, no entanto, pela demanda de uma sociedade cada vez mais conectada, há necessidade de propiciar aos estudantes o contato com os mais diversos GDD. Quanto a este cenário digital, Dias e Anecleto (2020, p. 41) dizem que “[...] a leitura não é mais linear e fechada como no texto impresso, pois agora possibilita diferentes trajetórias multilíneas e dinâmicas, condicionadas pela navegação e pela convergência de mídias”. Com isso, ressaltamos a importância de desenvolver estudantes hiperleitores¹⁰ na Zona Rural Rodoviária, para que assim, ampliem as percepções sobre a realidade contemporânea e tenham oportunidades de aprendizado semelhantes aos estudantes da Zona Urbana de Manaus.

O segundo ponto, diz-se da importância de acompanhar os resultados dos estudantes, isto é, o quanto esta turma se desenvolveu, quais as dificuldades e o que podemos melhorar para que as dificuldades de aprendizagem sejam superadas. Segundo Zacharias (2016, p. 24) “[...] se pretendemos incluir o letramento digital nas escolas devemos somar às práticas habituais de leitura os novos comportamentos dos leitores, assim como utilizar de diferentes mídias em seus suportes reais.” Deste modo, com base no resultado tanto da avaliação de desempenho (ADE) quanto a avaliação da aprendizagem (elaborada pelo professor na escola), vamos potencializando esses estudantes a se tornarem letrados digitais. Ou seja, para Anecleto e Oliveira (2019, p. 237) “[...] ser letrado digitalmente é uma ação de fundamental importância para que o estudante desenvolva novas habilidades de leitura de textos que circulem na cultura digital”.

¹⁰ SILVA, M. J. de Jesus; DIAS, G. Araújo; ANECLETO, U. Cunha. Gênero Meme e formação do hiperleitor por meio da sequência didática interativa. Revista Docência e Cibercultura, Rio de Janeiro, v5, n.1, p. 117-137 jan./abr. 2021.

Assim, com base nessa trajetória demonstrada, torna-se relevante descrever a organização e a estruturação do caderno de prova e a análise dos itens voltados para o **gênero discursivo digital**. Segue abaixo a figura do processo de construção desses testes.

Figura 5 – Processo de construção dos testes cognitivos



Fonte: Semed/DAM.

O caderno de prova de língua portuguesa do 9º ano obedece aos critérios de elaboração de itens propostos pela Divisão de Avaliação e Monitoramento (DAM). Este documento foi elaborado seguindo os critérios de elaboração de itens proposto pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Descrevemos abaixo a representação de cada etapa.

Métrica – é o documento fundamental para a construção dos itens. Descreve os dados necessários para o processo, como: número de itens, componentes, ano que será aplicado, gabarito, nível e peso do item. Segundo Castro (2009, p. 289) esse documento serve para “orientar a construção de escalas de proficiência comparáveis ao longo do tempo”, nesse sentido a ADE vem sendo estruturada para a construção de escalas;

Tabela de especificações – é um documento formulado pelos elaboradores de itens onde descrevem as habilidades e os componentes específicos de cada item, em que se divide em operação mental, objeto do conhecimento, complemento e contexto. Esse documento, segundo Anderson e Morgan (2011) “descreve os dados que precisam ser coletados, define a extensão do teste e especifica a proporção de itens que tratarão dos vários aspectos de um currículo”;

Elaboração dos testes: esse processo diz respeito a construção dos itens depois que os elaboradores estiverem com os documentos de referência (métrica e tabela de especificações) prontos;

Revisão linguística e pedagógica dos testes: essa etapa vem após o caderno de provas estarem prontos, há 4 revisores pedagógicos que analisam a estrutura do item: nível, linguagem, texto base, alternativas. Os revisores linguísticos têm a incumbência de revisar a estrutura gramatical de cada item. Ao todo são 3 revisores linguísticos. Após as revisões, os itens serão analisados pelo coordenador de área para que a revisão pedagógica e linguística seja validada;

Diagramação e revisão: após a validação da revisão pedagógica, os cadernos de prova serão diagramados conforme estrutura de itens de múltipla escolha. Após a diagramação as provas passarão por outra revisão, agora com o revisor pedagógico, coordenador de área e elaborador;

Validação dos protótipos e impressão: após a revisão dos cadernos diagramados terá a versão do protótipo pronta para a impressão na gráfica, onde serão encaminhados para as DDZ e de lá chegarão às escolas;

Aplicação da prova: em 2014 e 2015 essa avaliação era feita bimestralmente, contudo percebeu-se que havia pouco tempo para a intervenção nas escolas, pois uma avaliação dessa magnitude os resultados demoram, no mínimo, quarenta e cinco dias para estarem no Sistema. A partir de 2016 as avaliações passaram a ser aplicadas três vezes por ano. Em 2020, com o advento da pandemia, a ADE não foi aplicada, dando espaço para uma aplicação da Avaliação Diagnóstica aos estudantes do 1º ao 5º ano. Em 2021 retorna a ADE com duas aplicações anuais. Essas decisões de quantidade de aplicação foram tomadas pelo setor DAM em concordância com os setores do Departamento de Gestão Educacional envolvidos na ação de intervenção nas escolas.

Análise dos resultados: após a digitalização, processamento e leitura dos cartões é realizada a análise de dados que é feita tanto pelo Sistema ADE (análise estatística) quanto pela equipe de análise DAM (análise estatística e pedagógica);

Devolutivas: essas devolutivas são feitas pela equipe de análise à Sede (os setores do Departamento de Gestão Educacional), às DDZ e aos elaboradores de itens. Segundo o Inep (2015, p. 3) a devolutiva tem o papel de “oferecer uma forma efetiva de vinculação curricular das habilidades aferidas pelos testes, possibilitando a utilização dos seus resultados pelo professor em sala de aula com vistas a aprimorar a aprendizagem dos alunos”.

Relatórios: além dos relatórios no Sistema ADE, a equipe de análise faz o Relatório geral da ADE por aplicação, este relatório vai por e-mail às DDZ para que então possa ser compartilhado com as escolas.

Desta forma, a ADE vem se consolidando em uma avaliação externa capaz de apresentar resultados reais da aprendizagem dos estudantes da Rede Municipal de Educação. Com isso, traremos a Análise estatística e pedagógica de três itens no campo do **gênero discursivo digital**, mas antes de apresentarmos os itens é importante que fique claro a metodologia que será utilizada nas análises dos três itens do componente de Língua Portuguesa. Vejamos:

Cada item possui a sentença descritora composta por:

- **Operação mental** – que se traduz em ações que serão requeridas dos estudantes no teste;
- **Objeto do conhecimento** – são os conteúdos de um currículo, esses conteúdos visam a execução da operação mental.
- **Complemento do objeto do conhecimento** – é o detalhamento do objeto do conhecimento. Esse complemento vai garantir que itens semelhantes sejam identificados, caso haja necessidade, por seu complemento.
- **Contexto** – é a situação de uso do próprio gênero discursivo.
- **Comentário pedagógico** – traz uma gama de hipóteses na aprendizagem mediante o resultado estatístico apresentados pelos grupos de respondentes em que teremos o percentual de acertos por alternativa, e pelas curvas de discriminação do item.
- **Os dados estatísticos dos itens** – essas informações são baseadas na Teoria Clássica do Teste (TCT) e na Teoria de Resposta ao Item (TRI).

Item 01

Quadro 4 – Sentença descritora do item 1

Sentença descritora - Nível Muito Fácil			
Operação mental	O. do conhecimento	Complemento	Contexto
Identificar	a finalidade do texto	-	infográfico

Fonte: Semed/DAM.

Leia o infográfico.

Figura 6 – Infográfico uso correto das máscaras



Fonte: CIDADE DE SÃO PAULO, 2020.

2. O objetivo do texto é apresentar

- (A) descrições sobre máscaras cirúrgicas para venda.
- (B) instruções sobre o uso correto das máscaras.
- (C) fatos cronológicos sobre a vida de um pesquisador conhecido.
- (D) orientações sobre o funcionamento de uma máquina de lavar.

5.2 Comentário pedagógico

O item apresentado acima, avalia a habilidade de identificar o objetivo comunicativo predominante em um texto a partir de uma informação também expressa nas alternativas. Ela envolve a análise de vários aspectos de sua constituição – como temática, modo de organização discursiva e de vocabulário, bem como reconhecer o gênero discursivo em questão. O texto base utilizado é um infográfico. O infográfico é considerado um gênero híbrido, além de

informar, como no gênero notícia, incorpora outros sistemas semióticos. Esse termo, traduz-se pela junção de info (informação) e gráfico (desenho, imagem, representação visual), alia texto e imagem a fim de transmitir uma mensagem visualmente boa para o leitor, mas com coerência e qualidade de informação, e muitas vezes recorre a outros gêneros que dependendo do contexto de produção passará a funcionar como infograma (mapas, gráficos, diagramas, tabelas etc.) (DIONÍSIO, 2013).

Este item, chama a atenção quanto aos cuidados que se deve ter ao utilizar a máscara. Com o cenário atual, causado pela pandemia, esse texto base passa a veicular no contexto social dos estudantes, fazendo parte do seu cotidiano. Trouxemos esse item por ser considerado um gênero que também circula na esfera digital. Ele se configura por suas características específicas, como: construído por autores diferentes; possui um título próprio e um *lead*; o texto organiza-se por fragmentação de conteúdos; informações verbais e visuais independentes entre si e leitura não linear, características marcantes nos gêneros da esfera midiática.

Quanto à habilidade da BNCC avaliada, identificar a finalidade do texto infográfico, nas perspectivas de Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 122) “exige mobilizar diferentes recursos por parte do leitor [...] apoiado em seus conhecimentos de mundo, em seu letramento, para ser capaz de identificar a finalidade sociocomunicativa do texto”. Essa é uma habilidade básica no processo leitor que está no nível inicial do processo de letramento (entender), consta na segunda dimensão do processo cognitivo, não demanda inferências ou operações mentais mais complexas. Segundo Rodrigues (2016, p. 12-13) um dos três princípios organizadores da taxionomia de Bloom, estabelece que “uma categoria cognitiva depende da anterior e, por sua vez, dá suporte à seguinte [...] essa categoria tem um fio condutor que é a ‘complexidade dos processos mentais’”. Logo, a operação mental demandada pelo item deve ter relação direta com o processo de aprendizagem ao longo da trajetória estudantil.

O item teve 97,3% de acertos indicando um desempenho bastante satisfatório segundo a TCT, porém com uma observação. Como esse percentual foi alto em todos os níveis, a diferença entre o resultado dos grupos de maior e o de menor desempenho (99%, 71% e 93,14%, respectivamente) foi pequena (6,57%). Os estudantes que acertaram o item identificaram o objetivo do texto apresentado no infográfico. A observação a ser feita quanto ao percentual de acertos é que embora a leitura de todo infográfico seja importante, o título já traz essa informação explícita, isso facilitou a identificação do gabarito, comprometendo seu nível. Conforme afirma Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 119) “[...] a ciência de compreender tais textos

reside exatamente na capacidade de perceber a parte das informações na escrita e a outra, nas imagens”.

5.3 Estatística do item

Segue abaixo a descrição de cada critério de análise dos itens, conforme Sistema ADE:

GAB - Gabarito: A Sigla GAB indica o gabarito do Item.

DISCR - Índice de Discriminação: Se refere à capacidade que a questão possui para diferenciar respondentes que desenvolveram a habilidade que está sendo aferida pelo item daqueles que ainda não desenvolveram essa habilidade.

CLASS.DISCR.T - Classificação da Discriminação do Item: Classificação do item de acordo com o seu grau de discriminação, como: muito baixo, baixo, moderado, alto e muito alto.

DIF - Índice de Dificuldade: Se refere ao nível de complexidade encontrada pelos respondentes para responder o item. O índice de dificuldade indica o nível de proficiência que o aluno deve ter para ter uma probabilidade de 50% de acertar o item.

CLASS.DIFI.T - Classificação da Dificuldade do Item: Classificação do item de acordo com o seu grau de dificuldade. Sendo que o parâmetro de dificuldade foi classificado como: muito baixo, baixo, moderado, alto e muito alto.

Proporção de respostas:

A - Percentual que responderam a opção A;

B - Percentual que responderam a opção B;

C - Percentual que responderam a opção C;

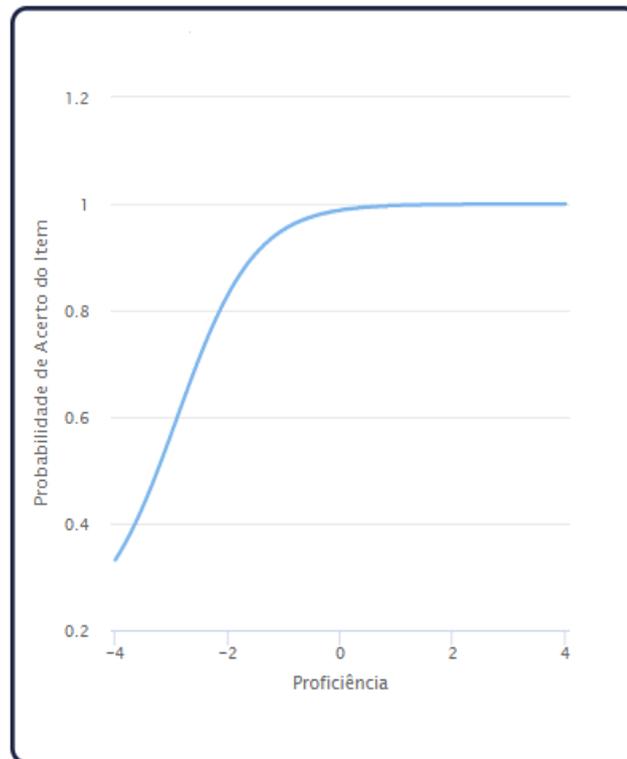
D - Percentual que responderam a opção D.

Tabela 1 – Coeficiente estatístico clássico do item

Índices					Proporção de resposta			
GAB	DISCR	CLASS.DISC.T	DIF	CLASS.DIFI.T	A	- B	C	D
B	6,57	Baixo	-2.9	Muito Fácil	0.8	97.3	0.8	1.1

Fonte: Sistema ADE adaptado pela autora.

Gráfico 4 – Curva de característica do item

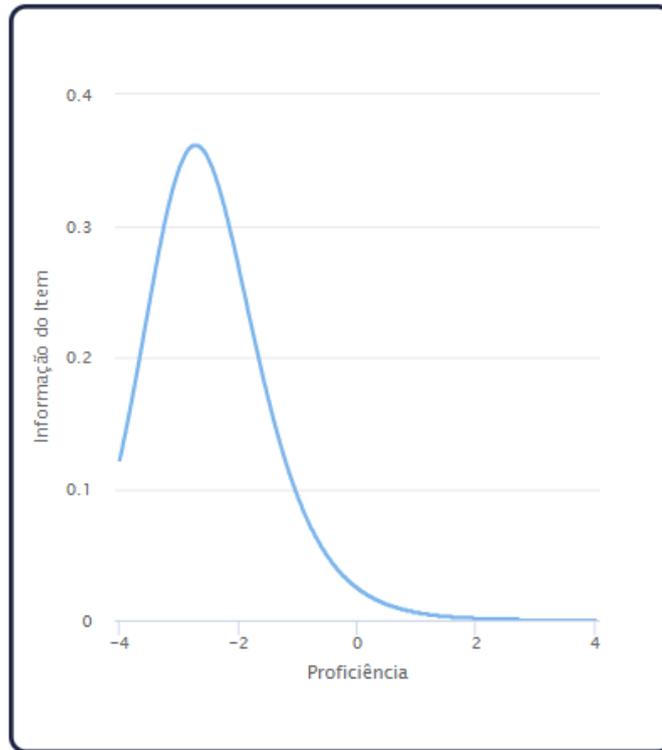


Fonte: Sistema ADE.

O gráfico 4 indica a proporção de acertos em função do desempenho do estudante e é chamada de curva característica do item, (ou curva logística). Trata-se de uma função que deve ser crescente, ou seja, quanto maior o desempenho do estudante, maior a probabilidade de ele acertar o item. O eixo horizontal refere-se à proficiência e o eixo vertical refere-se à probabilidade de acerto do item, que varia de 0.2 a 1.2.

A curva indica a proporção de acertos em função da proficiência do estudante e é chamada de curva característica do item. Trata-se de uma função que deve ser igualmente crescente. Por ser um item fácil, a curva teve o início em 0.33, ou seja, foi um item que se revelou muito fácil, ao que tudo indica, o item foi elaborado para ser muito fácil e foi validado pela TRI como muito fácil.

Gráfico 5 – Curva de informação do item

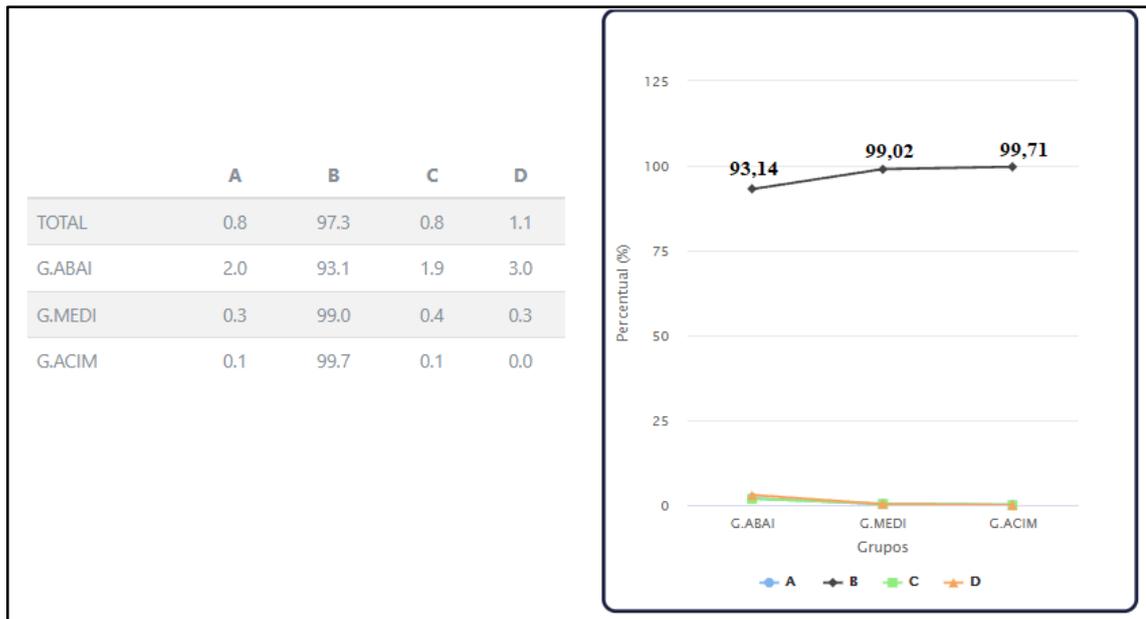


Fonte: Sistema ADE.

O gráfico 5 apresenta uma curva de informações do item, a qual mostra a evolução das proporções de resposta em relação à proficiência, onde o eixo na vertical indica a informação do item e o eixo na horizontal indica a proficiência dos estudantes. Conforme a informação do item, a curva se formará, como: quanto mais à esquerda a curva se formar, mais fácil será o item, quanto mais à direita, mais difícil será o item.

A curva acima nos indica que este item não discrimina os estudantes que sabiam dos estudantes que não alcançaram tal habilidade, pois o item ficou muito fácil. Este é um item que provavelmente não dará informações ao professor quanto ao desempenho dos estudantes, pois não houve boa discriminação. Com isso, vemos a importância da análise pedagógica, podendo apontar as possíveis dificuldades dos estudantes e/ou se houve incongruência na elaboração, devido a ADE não passar por um pré-teste.

Figura 7 – Percentual de acertos por alternativa



Fonte: Sistema ADE.

No gráfico representado na figura 7 o eixo horizontal apresenta a proficiência do estudante e o eixo vertical apresenta os grupos de respondentes em cada uma das alternativas do item, sendo que, neste gráfico, o gabarito é representado na cor preta. Esse gráfico mostra, portanto, o comportamento das respostas em relação à proficiência dos estudantes na prova. Ao observarmos o gabarito, é perceptível a não discriminação, ou seja, o percentual do grupo abaixo está próximo do grupo acima da proficiência. De acordo com as informações no gráfico, esse item foi muito fácil para o seu público.

Na tabela representada na figura 7, estão os percentuais da chave e/ou gabarito, bem como dos distratores. O Percentual pela TCT aponta para 97,3% de acertos, já segundo a TRI, esse item não teve uma boa discriminação, sendo passivo de substituição. Conforme indicado pela TCT 0,8% dos estudantes marcaram a alternativa A e C, ficando a alternativa D com 1.1% dos respondentes. Os estudantes que marcaram essas alternativas provavelmente realizaram a leitura superficial da imagem isolada, pois atentaram-se somente para as imagens em que há a representação do objeto máscara (no caso da A) e da configuração humana representada por dois bonecos sem o rosto ao que tange o desconhecido). A alternativa D foi o distrator mais marcado por apresentar tanto na linguagem verbal, quanto na não verbal, pistas para se lavar um objeto. Para Teixeira (2007, p. 113), “o infográfico [...] deve ser capaz de passar uma informação de sentido completo, favorecendo a compreensão de algo, e, neste sentido, nem

imagem, nem texto deve se sobressair a ponto de tornar um ou outro indispensável”. Com isso, espera-se que os estudantes façam tanto a leitura de imagem quanto a leitura verbal do texto.

Segundo Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 119), os “[...] textos que conjugam linguagem verbal e não verbal não usam figuras apenas como enfeites.” As imagens em textos multimodais, em uma avaliação externa, fazem parte da compreensão leitora desses estudantes, a leitura da imagem verbal e não verbal é necessária para a compreensão de todo o cenário contextual, caso se considere apenas a imagem, o estudante corre o risco de interpretar equivocadamente como vimos nos distratores A e C. No distrator D, não se pode inferir que esses estudantes não realizaram a leitura verbal, pois foram considerados como orientações sobre o funcionamento de uma máquina de lavar as orientações de como lavar a máscara, ao que pressupomos a falta de interpretação do texto lido.

Desta forma, trouxemos o olhar para o erro desses estudantes, pois “[...] cada distrator deve parecer correto para um aluno que não tenha ainda desenvolvido a habilidade em foco”, segundo Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 104). Ressaltamos dois motivos para o percentual baixo de erros. O primeiro, trata-se de ser um item muito fácil, logo, espera-se que a maioria dos estudantes acertem e o segundo, como havíamos dito no comentário pedagógico, essa habilidade foi consolidada nos anos iniciais, pois trata-se de uma operação mental menos complexa e que está na primeira dimensão da Taxionomia de Bloom (RODRIGUES, 2016).

Item 02

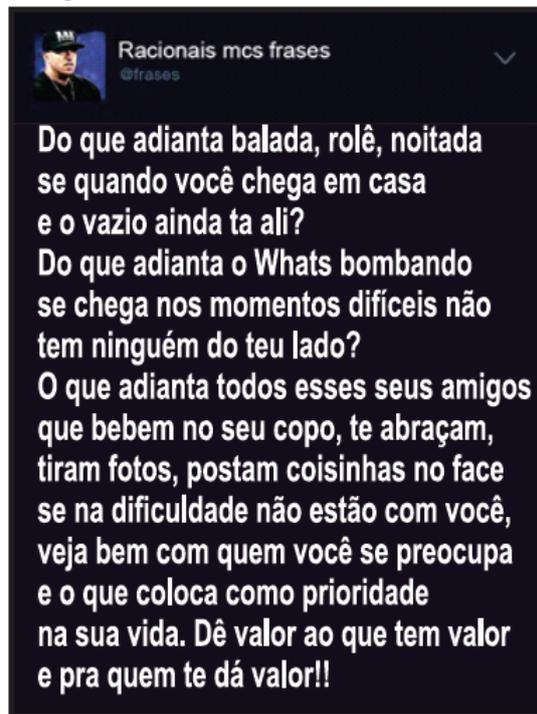
Quadro 5 – Sentença descritora do item 2

Sentença descritora - Nível Médio			
Operação mental	O. do conhecimento	Complemento	Contexto
Identificar	o assunto de um texto		em post

Fonte: Sistema ADE adaptado pelos autores.

Leia o *post* a seguir:

Figura 8 – Post Racionais mcs frases



Fonte: PINTEREST, 2021.

7. Uma frase que resume a ideia central do *post* é

- (A) “Não saia, fique em casa!”
- (B) “Preocupe-se apenas com você mesmo.”
- (C) “Valorize quem, de fato, te dá valor.”
- (D) “Veja bem com quem você anda.”

5.4 Comentário pedagógico

O meio digital “deve também interferir na natureza do gênero produzido”, já apontava Marcuschi (2008, p. 198), o gênero em discussão é um *post*, **gênero discursivo digital**, esse gênero é produzido em redes sociais como o Facebook, Instagram, Twitter, etc. ou em sites de empresas ou de indivíduos que queiram compartilhar informações profissionais e/ou que envolvam sentimentos (amor, humor, lembranças etc.), podem utilizar a linguagem formal ou informal e diferencia-se de outros gêneros por sua informação mediante textos, imagens, vídeos e áudios em algum suporte, retratando diversas temáticas.

Este item apresenta um *post* que tem como teor a atenção para valorizar pessoas que sempre estão por perto e que se importam verdadeiramente uma com a outra. O item apresentado acima, avalia a habilidade da Matriz de Referência da ADE de identificar o assunto

de um texto, no caso, em um post. Segundo Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 109), “[...] essa habilidade consiste em ler e compreender o texto globalmente, realizando uma síntese do seu conteúdo”. Para este item, conforme os autores, o estudante deve fazer uma leitura inferencial em que exige do mesmo uma leitura mais profunda do texto.

O item teve 82,9% de acertos indicando um desempenho satisfatório dos estudantes. Apresentou uma discriminação boa, gerando a diferença entre o resultado dos grupos de maior e o de menor desempenho (82,9% e 70,5%, respectivamente) alta (21,6%). Isso nos mostrou que os estudantes que acertaram o item demonstraram ter feito a leitura integral do texto compreendendo-o globalmente.

Esse item foi pensado primeiramente para ser um item médio, no entanto, ao elaborar a resposta “Valorize quem, de fato, te dá valor”, ficou muito próximo da frase final do post. Logo, muitos estudantes de baixa proficiência, conseguiram chegar à resposta correta, pois o período final do texto dá as pistas linguísticas necessárias para que se chegue ao gabarito.

Ao que tange à habilidade Matriz de Referência da ADE, dá possibilidades de inferir em um texto ao trazermos um **gênero discursivo digital**, caberia explorar a função social desse texto, pois, para identificá-lo como um *post* precisaria de mais informação, principalmente ao que tange aos comentários. Dessa forma, tanto a habilidade e o gênero presente estariam sendo mensurados na avaliação e não se perderia a essência social do **gênero discursivo digital**.

A BNCC preconiza a reflexão de textos multimodais e multissemióticos, inclusive os textos da esfera digital. Segundo este documento:

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição. (BRASIL, 2018, p. 486).

Desta forma, ao apresentar um gênero discursivo digital é importante que se explore sua função, estrutura e elementos composicionais para que esta habilidade se apresente de forma mais expressiva no texto. Ressaltamos a importância de se explorar o **gênero discursivo digital** no seu verdadeiro propósito social. Desta forma, Anecleto e Oliveira (2019, p. 235) afirma que as “práticas de leitura vêm se transformando diante da inserção das tecnologias digitais na sociedade e da ampliação da circulação de textos multiletrados na escola, o que tem modificado

as formas de ler e interagir com os textos no ambiente escolar”. Ao explorar apenas a linguagem verbal, em um gênero desse porte, o item tornou-o fácil para o pretendido. Explorando as semioses vemos a capacidade letrada que os estudantes têm de fazer uma leitura inferencial e global de um texto **discursivo digital**.

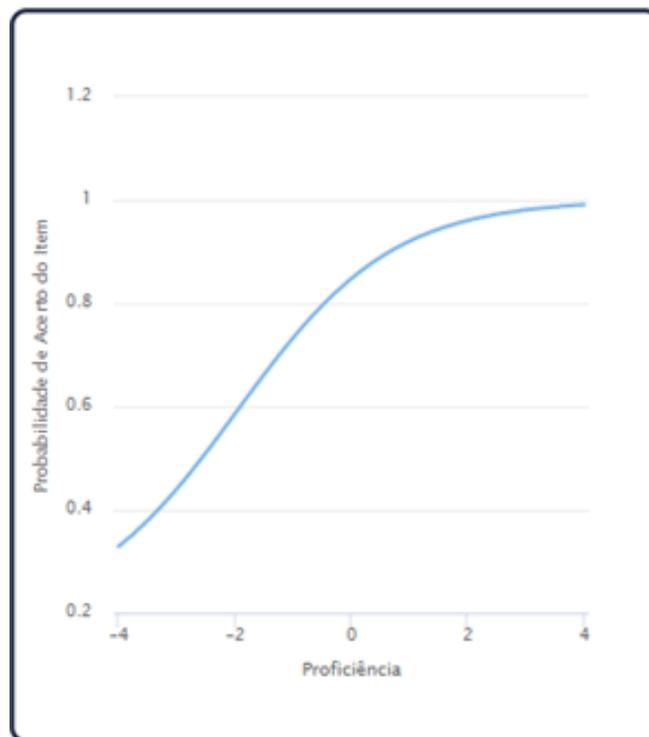
5.4 Estatística do item

Tabela 2 – Coeficiente estatístico clássico do item

Índices					Proporção de resposta			
GAB	DISCR	CLASS.DISC.T	DIF	CLASS.DIFI.T	A	B	C	D
C	0.8	Moderado	-2	Fácil	1.9	4.2	82.9	11.0

Fonte: Sistema ADE adaptado pela autora.

Gráfico 6 – Curva característica do item

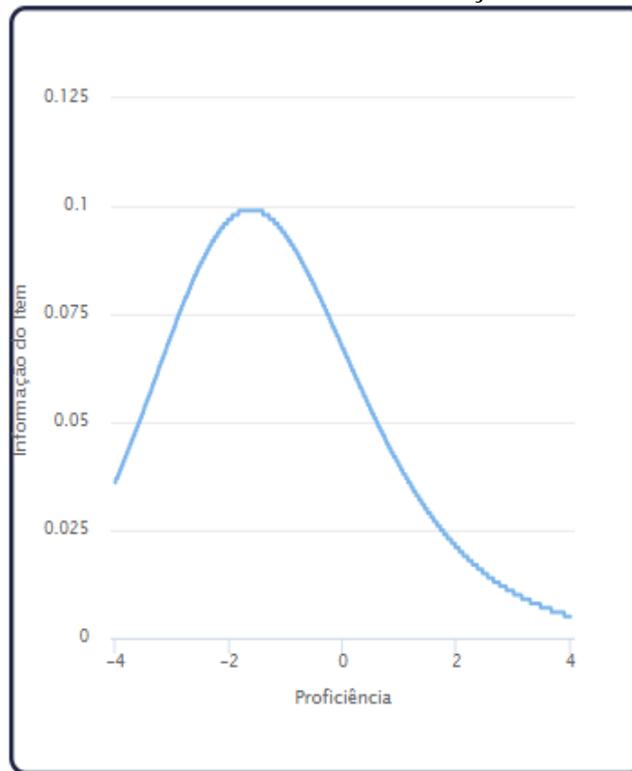


Fonte: Sistema ADE.

O gráfico 6 indica a curva característica do item, por esta curvatura, percebemos que o item, mesmo elaborado para ser um item médio, estatisticamente, este item foi fácil para os respondentes. Isso acarretou nesta elevação da curvatura próximo a 0,4. Quanto ao processo, podemos dizer que a chave ou gabarito estava, aparentemente, expresso ao fim do texto,

facilitando sua compreensão, sem que haja outras habilidades necessárias envolvidas, como a de inferir.

Gráfico 7 – Curva de informação do item



Fonte: Sistema ADE.

Quanto à informação do item, ele reafirma o que já foi visto no gráfico de característica do item. Apresenta uma curva mais para a esquerda indicando que este item, embora tenha-se pensado para ser um item médio, foi fácil para os respondentes, pois, o ponto de máximo local ficou distante do ponto 0 da proficiência, dando a informação que este item foi fácil para os respondentes.

Figura 9 – Percentual de acertos por alternativa



Fonte: Sistema ADE.

Ao observarmos a figura 9, podemos concluir que houve discriminação entre os três grupos de respondentes. O grupo acima com um percentual de 92,24%, o grupo médio com 85,73% e o abaixo com o percentual de 70,57%, o que deixou uma discriminação de 21,67% entre o grupo acima, do grupo abaixo.

Na figura 9, lado esquerdo, estão os percentuais da chave e/ou gabarito, bem como dos distratores. A TCT informa que 48% dos estudantes acertaram a prova, e, segundo a TRI, esse item teve uma boa discriminação, no entanto foi um item classificado como fácil, pois o percentual de acertos dos estudantes que estão abaixo do básico, ficou distante dos que obtiveram o percentual de 76%.

Vejamos os distratores por alternativa, conforme indicado pela TCT 1,9% de estudantes marcaram a alternativa A, isso indica que os estudantes que marcaram essa alternativa provavelmente realizaram a leitura de mundo, relacionando o período de isolamento social com a frase “Não saia, fique em casa!”

Quando falamos em leitura de mundo nos remetemos às situações de comunicação no convívio social e discussões oriundas da realidade, isso diz respeito aos letramentos e quando essa comunicação, discussão e expressão são atravessadas pelas tecnologias digitais, se diz letramentos digitais. Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) são “[...] habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito dos canais de comunicação digital”. Assim, estudantes e professores são autores e coautores de mensagens e conhecimentos sobre e/ou para a realidade na qual

convivem. Esses letramentos possibilitam os estudantes a usarem eficazmente as tecnologias, seja tecendo comentários, postando e/ou divulgando algo.

No distrator B, 4.2% dos estudantes marcaram essa alternativa, com isto, pressupomos que equivocadamente atentaram para as marcas linguísticas “chegar em casa”, “ninguém ao teu lado” e “não estão com você” que denotam uma pessoa solitária que é diferente de egoísta. Já os estudantes que optaram pelo distrator D (11%), guiaram-se pela pista textual “veja bem com quem você se preocupa”. Ao que tudo indica, esses estudantes estão com dificuldades na leitura inferencial que Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 109) chama de “complexa porque requer a mobilização de outras habilidades prévias, como a capacidade de resumir o conteúdo abordado no texto”.

Partindo das análises do item, percebemos que ele foi elaborado para a mensuração da linguagem verbal, desconsiderando a essência de um **gênero discursivo digital**, pois há várias possibilidades de leitura e interpretação de um texto desse porte.

[...] a abstração dos textos é o que nós, professores, vínhamos fazendo quando desconfigurávamos uma revista para tratar apenas do material verbal em sala de aula, por exemplo. Isto é, desvestíamos as camadas organizacionais e hierárquicas sustentadas pelo aspecto do gráfico para tratar apenas do verbo, da palavra. (RIBEIRO, 2021, p. 25).

O que foi notado no item em questão é que ao se trazer como texto base um **gênero discursivo digital** e subtrai a essência, que são as suas diversas semioses, se teve apenas a linguagem verbal para mensurar a habilidade em questão, o que levou somente à percepção da leitura de palavras sem utilizar habilidades mais complexas, fazendo com que o item ficasse fácil para o seu público.

O gênero *post* e demais gêneros que circulam na internet não são definidos unicamente pela linguagem verbal e/ou escrita. Os estudantes necessitam perceber a importância de lerem esses gêneros, observando os símbolos, as fotografias, os comentários, as curtidas, os compartilhamentos e circulação pela rede. Ribeiro (2021, p. 32) diz ser “evidente a consideração de uma gama de elementos muito maior do que palavra para definir um texto, o que também amplia muito o sentido e a complexidade desse objeto”. Ela refere-se às questões tecnológicas enfatizando o processo semiótico, onde pode facilitar ou favorecer a compreensão leitora. Para Anecleto e Miranda (2016, p. 70), a leitura “[...] perpassa pela palavra, imagem, movimento, sons, etc., isto é, pelo hibridismo da linguagem”. O hibridismo da linguagem, conforme Backes, Chitolina e Barchinski (2018, p. 4) “[...] possibilita a representação do

conhecimento por meio: textual, oral, imagético, gestual; surgindo outras formas de expressões, dramatizações, metáforas e literaturas na ciência”.

Logo, é de suma relevância que os gêneros, que circulam no ambiente digital e têm em sua essência múltiplas linguagens, sejam caracterizados fidedignamente ao serem utilizados como texto base em uma avaliação externa. Desta forma, o professor perceberá quais habilidades básicas que o estudante já desenvolveu ou não em relação às competências leitoras.

Item 3

Quadro 6 – Sentença descritora do item 3

Sentença descritora – Nível Médio			
Operação mental	O. do conhecimento	Complemento	Contexto
Interpretar	textos que articulem linguagem verbal e não verbal		em infográfico

Fonte: Semed/DAM

Leia o infográfico.

Figura 10 – Infográfico Perfil Gamer



Fonte: <https://bit.ly/2NonXUy>. Acesso em: 13 mar. 2021.

19. Pela leitura do infográfico, é possível concluir que
- (A) não existe diferença de perfil entre jogadores homens e mulheres.
 - (B) jogos de ação estão entre as preferências das mulheres.
 - (C) as mulheres preferem jogar utilizando vídeo game.
 - (D) a porcentagem de jogadoras mulheres aumentou, desde 2013.

5.5 Comentário pedagógico

O terceiro item analisado tem como gênero discursivo digital, assim como o primeiro, um infográfico que é um gênero que circula em várias esferas, como jornalística, científica, revistas impressas e também em sites, blogs etc. Ele se utiliza da linguagem verbal e não verbal (visual), cada qual com estruturas diferentes e com informações valiosas para a compreensão da informação.

Este item, apresenta um infográfico que chama a atenção para as características dos gamers, ele apresenta uma linguagem verbal e não verbal (visual), onde imagem e a escrita se correlacionam para dar sentido à informação pretendida.

O item avalia a habilidade de interpretar textos que articulem linguagem verbal e não verbal no infográfico. Essa é uma habilidade que está no nível do processo de letramentos (compreensão), que consta na segunda dimensão do processo cognitivo, sendo possível associar os conhecimentos prévios à informação no infográfico, essa é uma operação mental mais complexa, pois envolve além da habilidade requisitada, habilidades de localizar, entender, identificar dentre outras menos complexas.

Este item propõe que se compreenda a função sociocomunicativa do texto, no que tange a sua finalidade, observando as informações mais específicas que ajudam na construção da intencionalidade comunicativa do gênero, no caso, um infográfico. Teve o percentual de 62,6% de acertos indicando um desempenho esperado para o público.

Apresentou uma discriminação muito boa, a diferença entre o resultado dos grupos de maior e o de menor desempenho (62,6,9% e 1,9%, respectivamente) foi alta (60,7%). Este resultado mostra que os estudantes que acertaram o item demonstraram o domínio da habilidade de interpretar as informações em um infográfico. Tanto o gênero discursivo quanto a habilidade foram exploradas de forma que os respondentes medianos alcançaram a compreensão que se pretendeu mensurar. Quanto ao gênero, conforme Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 119), é preciso ter “todo o cuidado com as ilustrações e imagens que acompanham o texto [...] eles não usam

figuram apenas como enfeite”. Um infográfico para ser bem compreendido o estudante precisa relacionar as imagens à escrita, como ocorreu com os estudantes medianos, que compreenderam e interpretaram tal situação trazida no infográfico.

Quanto a habilidade Matriz de Referência da ADE, “Interpretar textos que articulem linguagem verbal e não verbal em infográfico”, para Carvalho (2018, p. 80) esta habilidade trata de compreensão de textos cujos elementos verbais não dizem por si sós, assim como os elementos visuais também não são suficientes para a compreensão. Como essa habilidade agrega muitas informações verbais e imagéticas, ela é uma habilidade bastante importante para a compreensão global do texto.

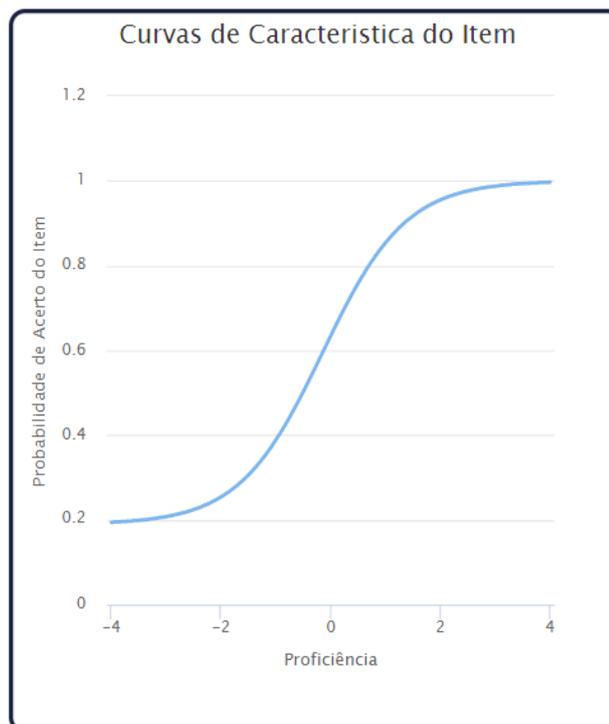
5.6 Estatística do item

Tabela 3 – Coeficiente estatístico clássico do item

Índices					Proporção de resposta			
GAB	DISCR	CLASS. DISC.T	DIF	CLASS. DIFI.T	A	B	C	D
D	52.36	Moderado	-0.2	Médio	29.6	5.8	1.9	62.6

Fonte: Sistema ADE adaptado pela autora.

Gráfico 8 – Curva característica do item

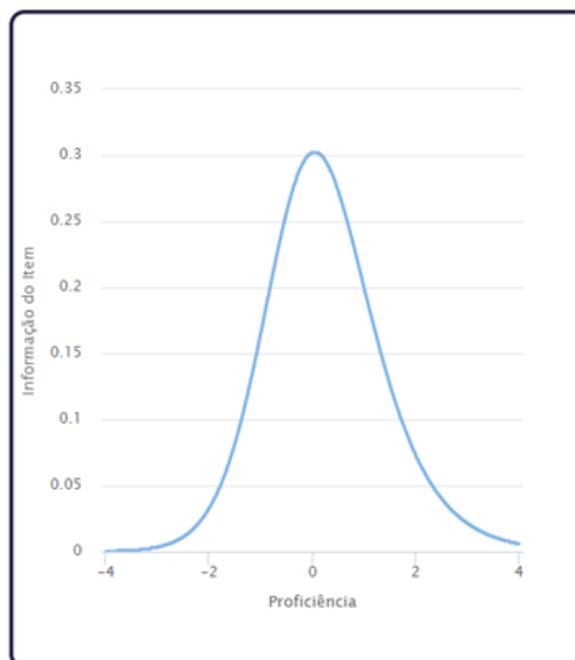


Fonte: Sistema ADE.

No gráfico 8 a curva de proporção de acertos é gerada em função da proficiência do estudante, os estudantes com menos proficiência são representados pelo -4 a -2, e os de maior proficiência a curva chegará a 4 com proporção 1. Trata-se de uma função que deve ser crescente, ou seja, quanto maior a proficiência do estudante, maior a probabilidade de ele acertar o item.

Este item, foi elaborado para ser um item médio, e estatisticamente, ele foi médio para os respondentes. A curva do gráfico nos mostra que os estudantes tiveram boa proficiência, pois quanto maior a proficiência do estudante, maior a probabilidade de ele acertar o item e mais próximo ao ponto 1 estará na vertical, e na horizontal ficará mais próximo de 4. Quanto ao processo, podemos dizer que a chave ou gabarito foi estruturado de maneira que envolvesse a habilidade de interpretar no infográfico a linguagem verbal e não verbal para encontrar a resposta correta.

Gráfico 9 – Curva de informação do item



Fonte: Sistema ADE.

A curva acima nos indica que este item foi bom, elaborado para ser médio e saiu conforme o esperado. Essa curva mostra que o ponto de máximo local ficou proporcional ao ponto 0 da proficiência, dando a informação que este item é médio para os respondentes, pois equivale ao grupo que o teste é destinado cognitivamente.

Figura 11 – Percentual de acertos por alternativa



Fonte: Sistema ADE

No gráfico representado na figura 11, podemos concluir que houve discriminação entre os três grupos de respondentes. O grupo acima com um percentual de 88.96%, o grupo médio com 62.17% e o abaixo com o percentual de 36.60%. A diferença de 52,36% entre o grupo acima, do grupo abaixo, revela que o item estabeleceu uma significativa discriminação entre os dois grupos.

Os estudantes que optaram pelo distrator A (29.6%) provavelmente fizeram uma leitura superficial do infográfico, limitando-se às palavras repetidas como “Estratégia” e “Aventura” nas características de jogos preferidos, bem como a não atenção para a leitura de palavras e símbolos do infográfico que aponta justamente para a diferença de perfil entre *gamers* femininos e masculinos.

Ao optar pelo distrator B (5.8%), provavelmente, os estudantes fizeram somente a leitura da linguagem verbal da palavra **ação**, sem considerar todo o texto. Os respondentes que optaram pela letra C (1.9%) não perceberam corretamente que o infográfico revela que as mulheres preferem jogar utilizando celular e não vídeo game, atentaram-se somente para a figura feminina que segura um videogame nas mãos e desconsideraram o contexto.

Estatisticamente, este é um item válido em uma avaliação em larga escala. Cada distrator foi pensado como uma possível resposta a qual nos mostram as possíveis dificuldades dos estudantes. Para Depresbiteris e Tavares (2009, p. 72) “avaliações realizadas pelos sistemas educacionais exigem instrumentos confiáveis”. Desta forma, pensando na seriedade e

comprometimento em fazer um instrumento de avaliação válido, a ADE é analisada pelas duas teorias TRI e TCT.

Mediante esses resultados, é esperado que os professores vejam a avaliação como um instrumento de apoio ao ensino, atentando não somente para a análise estatística, mas também às possíveis lacunas de aprendizagem, deixada durante o percurso do ensino. Depresbiteris e Tavares (2009, p. 58) “[...] afirmam que o professor não pode desconsiderar a interpretação de mundo, por meio do erro e soluções incompletas ou distorcidas”. Os erros evidenciados nas respostas dadas podem ser reveladores das interpretações distorcidas dos estudantes sobre o conhecimento, assim, o apoio pedagógico se faz necessário para avaliar os resultados de cada turma e a partir desse olhar replanejar seu plano de aula.

Segundo a BNCC (2017, p. 68) “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir”. Por esta razão, no ensino da língua portuguesa, é importante a análise pedagógica do GDD, ela traçará possíveis caminhos para que o professor de língua portuguesa, veja as dificuldades dos seus estudantes e assim trace estratégias para trabalhar esses gêneros em sala de aula.

5.7 Descrição e análise dos dados do questionário

Os dados apresentados neste subtópico abordam um viés qualitativo e interpretativo concernente à unidade de análise: **Percepção, Letramento Digital e Multiletramentos**, atravessadas pelas unidades de análise: **ADE; Gênero Discursivo Digital; Estudantes e Habilidades da BNCC**. A partir das respostas dadas pelos estudantes, ao questionário, identificamos a importância de abordar, primeiramente, a concepção do currículo em linguagem, para contextualizar o cenário pedagógico das escolas da Semed Manaus. Em seguida abordaremos as percepções dos estudantes quanto à **ADE** (contemplando 5 perguntas do questionário) e ao **letramento digital** (contemplando 10 perguntas do questionário) e **multiletramentos** (contemplando o questionário como um todo). Por último, articular a percepção dos estudantes e o referencial teórico, para interpretação quanto a essas unidades de análise.

A concepção de linguagens proposta pelo Currículo da Semed Manaus está alicerçada na perspectiva sociointeracionista para compreender a linguagem, assim, essa perspectiva

orienta as atividades educacionais desenvolvidas nas escolas da rede, explorando os gêneros discursivos/textuais. Segundo o Currículo Municipal de Manaus:

Trabalhar com a língua numa perspectiva sociointeracionista é uma forma de possibilitar ao estudante refletir sobre sua própria fala e/ou escrita, sobre o que ouve, usa, assiste, lê e interpreta, e sobre outras situações com as quais interage no seu dia a dia, a partir de uma concepção que envolve o sujeito, a história de seu grupo social e do espaço onde habita. (MANAUS, 2020, p. 409).

Desta forma, a Semed Manaus, traz no currículo os conceitos de ensinar e aprender na perspectiva das interações professor/estudante e cotidiano, para que assim, torne-se efetivo o processo educativo articulando o que os estudantes já trazem de suas histórias de interações em congruência com o meio aos novos conceitos. Para o ensino da Língua Portuguesa dentro desta perspectiva teórica, a unidade de trabalho é centrada no texto (a língua em um contexto) para o desenvolvimento do processo cognitivo que predizem as habilidades no currículo.

A ADE usa como Matriz de Referência, o recorte das habilidades e das aprendizagens essenciais definidas neste currículo articulado com as habilidades da BNCC e do Referencial Curricular Amazonense (RCA). Em todo o processo da ADE, há um cuidado para que esta avaliação faça sentido para o estudante. No entanto, até o momento não sabemos quais as percepções que os estudantes têm desta avaliação.

Nesse sentido, conforme Merleau-Ponty (1990, p. 13), a “[...] percepção cotidiana não é a de um mosaico de qualidades, mas a de um conjunto de objetos distintos”. O que faz com que uma parte do campo seja assim recortada e distinguida, é, “[...] a lembrança das experiências anteriores, o saber”. Portanto, torna-se fundamental compreender a percepção desses estudantes sobre a ADE, que a realizam desde 2014, incorporando-a no seu cotidiano escolar.

Quadro 7 – Descrição e regularidade do questionário

Percepções sobre a avaliação	
Descrição	Regularidades
Percepções sobre o sentido da avaliação	muito importante, desempenho
Motivo da realização	Identificar onde estão as dificuldades dos estudantes/ Dar nota para aprovação ou reprovação dos estudantes nas disciplinas de Língua portuguesa e Matemática
A avaliação estava fácil ou difícil	Fácil
Gostou das imagens e textos das questões	Gostaram das imagens, com a ressalva de textos longos, muito grande
Conteúdo do Projeto Aula em casa" ou da sala de aula na avaliação	Muito diversificado, sim e não.

Fonte: Elaborado pela autora.

A ADE consiste em um instrumento que contribui para a reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, não conhecemos a percepção de quem participa do processo, seja elaborando, realizando ou recebendo os resultados. Assim, apresentamos a descrição, diz-se da essência da questão respondida pelos estudantes, e as regularidades, diz-se da frequência que tal palavra apareceu no questionário. Desta forma, traremos as expressões e percepções desses respondentes, para que possamos refletir sobre o processo avaliativo.

Na descrição “Percepções sobre o sentido da avaliação” foram selecionados excertos que abordam explicitamente o sentido que a ADE tem para esses estudantes da Zona Rural Rodoviária de Manaus, onde tivemos uma regularidade de “muito importante e desempenho”. Grande parte dessas vozes enobrecem o sentido da avaliação para a vida escolar, dizendo que é muito importante para ele, que revela seu desempenho e que também é importante por apontar ao professor às possíveis dificuldades que os estudantes apresentam. Em contrapartida, há quem diverge no posicionamento dizendo que a ADE não significa nada ao tempo que afirma que ela ajuda nos estudos, conforme os extratos abaixo:

Extrato 1 – Percepções sobre o sentido da avaliação

Estudante 01: Uma prova importante, avaliativa, para saber como está o desempenho do aluno, no caso se ele estiver com dificuldade de entender.

Estudante 02: eu acho avaliação da ade Boa e valendo nota leu uma pergunta difícil e outra facial.

Estudante 08: E importante para o desempenho do estudante.

Estudante 9: Não significa nada pra mim, apenas faço por obrigação como aluna e eu acho que essa avaliação da ADE foi bem legal e me ajuda a melhorar os estudos.

Estudante 10: Ela é importante para mim, porque o professor e eu, vamos descobrir aonde eu tenho mais dificuldades e aonde eu tenho aprendido sobre a matéria.

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses posicionamentos nos chamaram atenção por mostrar uma polissemia nas frases, exceto o estudante 10. As percepções dos estudantes em relação ao significado da ADE nos levam à reflexão de como essa avaliação tem sido divulgada para esses estudantes. Logo, vemos uma incongruência de sentido que a avaliação tem para este público. A voz do estudante 08, retrata uma resposta pronta, retirada da capa da prova, conforme imagem abaixo.

Figura 12 – Capa do caderno de prova



Fonte: DAM/ adaptado pela autora

A voz do estudante 9, denota um posicionamento contraditório, ao tempo que ele expressa seu posicionamento em relação à ADE, ele muda o discurso expressando uma avaliação legal e que ajuda nos estudos. Segundo Maturana e Varela (2002, p. 60) “[...] nossas convicções provam que as coisas são somente como as vemos e não existe alternativa para aquilo que nos parece certo”. Os autores nos alertam quanto ao cuidado das percepções imutáveis que temos das coisas, e que quando não nos permitimos questionar anulamos quaisquer possibilidades de aprendizagem, o discurso do estudante 8, embora contraditório, marca sua percepção da avaliação, onde hora se mostra negativa e hora positiva. No entanto, esse estudante precisa ser levado a um outro olhar para a avaliação, não como um instrumento de controle (HOFFMANN, 2019, p. 131), mas como parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009).

O estudante 01, se mantém longe do processo fazendo uso da terceira pessoa e aparentemente trazendo frases já ditas no contexto educacional, parece não compreender o processo de avaliação. Segundo Merleau-Ponty (1990, p. 29) “A percepção é, portanto, um paradoxo, e a própria coisa percebida é paradoxal. Ela não existe senão enquanto alguém puder percebê-la”. A ADE precisa ser percebida por esses estudantes como parte do processo educativo, para que isso ocorra, se faz necessário que haja uma mobilização para sensibilizar

os envolvidos na aplicação da avaliação, e que esses estudantes recebam a orientação de o que seja uma avaliação em larga escala e qual seu objetivo para eles e para o professor.

O estudante 02, faz-nos refletir sobre o uso que estamos fazendo do resultado da avaliação, se ela servirá como classificatória ou parâmetro para ações de intervenção pedagógica. Para Depresbiteris; e Tavares (2009, p. 38). “O valor da Avaliação não está no instrumento em si, mas no uso que se faz dele”. Por esta razão, é importante que todos os agentes escolares conheçam o verdadeiro papel da ADE na escola. Resgatando o papel da ADE na escola, está em um diagnóstico preciso para o acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática (operações e resoluções de problemas), dessa forma, todos refletirão sobre suas ações pedagógicas.

O estudante 9, demonstrou clareza e na sua percepção da ADE, justifica o motivo que acha a avaliação importante e a finalidade de dá esse feedback ao professor. A grande deixa desta resposta é que o estudante se envolveu nos resultados da avaliação, para ele, é tão importante que o professor tenha esses resultados quanto ele obtê-los também. Mas podemos avançar essa percepção para todos, pois “Descrever o desempenho do sistema educacional pode ajudar a direcionar a atenção pública para as questões educacionais e estimular o debate nacional” (KELLAGHAN, GREANEY, MURRAY, 2011, p. 137).

Extrato 2 – Motivo da realização

A - Dar nota para aprovação ou reprovação dos estudantes.

B - Identificar onde estão as dificuldades dos estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora

Esta questão é de múltipla escolha, tendo duas alternativas para resposta, a alternativa A, obteve 27% dos respondentes, e, 73% marcaram a alternativa B. Isso nos mostra que a maioria dos estudantes desta turma souberam identificar o que se pretende com a avaliação em larga escala. A avaliação coleta dados sobre o estudante para a melhoria do seu desempenho (DEPRESBITERIS E TAVARES, 2009, p. 4). Dessa forma, procura identificar essas dificuldades e oportuniza ao professor replanejar suas aulas com base no que seus estudantes ainda não consolidaram.

Extrato 3 – A avaliação estava fácil ou difícil

Estudante 1: No entanto do aprendizado, estava facil pois os professores se dedicam muito na matéria, facil...

Estudante 2: a avaliação da ade tava um pouco facilinho.muita literatura na prova da ade

Estudante 3: Estava muito facil, Por que nós já ténhamos estudado sobre os assuntos.

Estudante 4: a avaliação estava facil tinha muita literatura interessante de varios jutos

Estudante 5: Algumas estavam fácil é outras mais défícel.

Estudante 6: fácil mas tinha umas difícios

Estudante 7: estava a autura da minha inteligência apesar de eu não ter estudado sobre a prova, até que me sai bem.

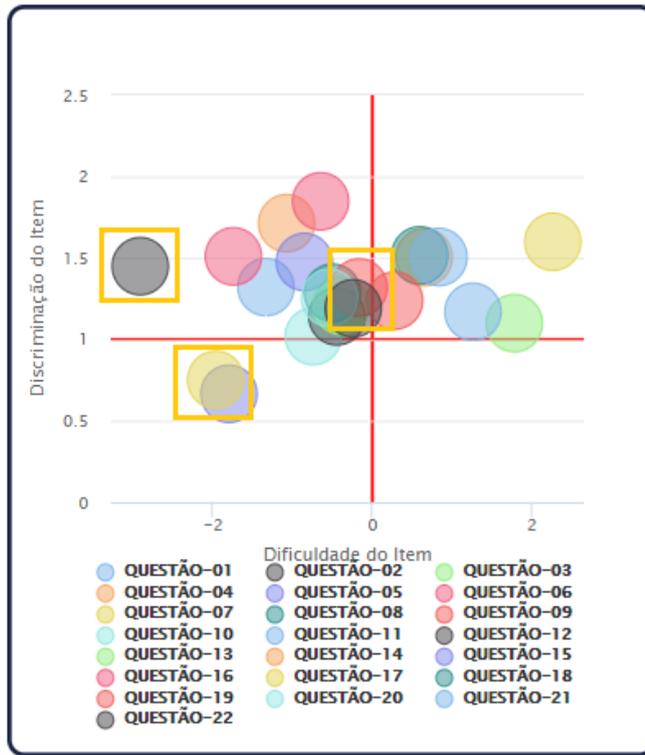
Estudante 8: estava fácil, porque não muito difícil de eu responder e também porque eu posso responder o que acho achei legal. e também muito interessante.

Estudante 9: estava meio facio e meio difícel mais foi muito bom tava fácil

Fonte: Elaborado pela autora.

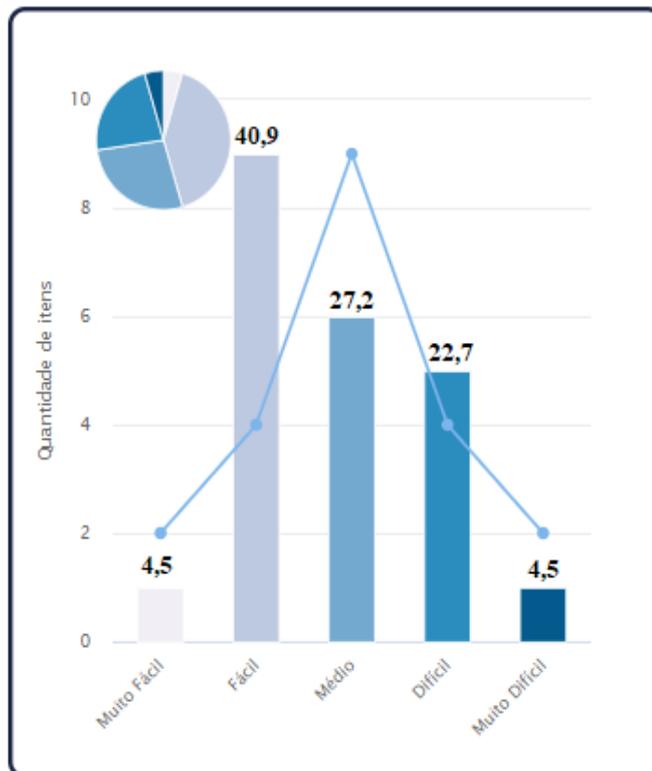
O extrator 3 traz as percepções dos estudantes referentes ao grau de dificuldade da prova, neste quesito, transcrevemos todas as respostas dos estudantes. A maioria percebeu que a ADE tendenciou a ser fácil, pois houve sintonia na palavra “fácil”. Estatisticamente pode-se afirmar quando a prova está fácil, média ou difícil para os estudantes, esse critério é calculado por um *software* e demonstrado no gráfico de dificuldade do item e pelo gráfico de nível de dificuldade dos itens. Falaremos um pouco sobre dificuldade dos itens segundo a TRI.

Gráfico 10 – Dificuldade dos itens



Fonte: Sistema ADE (com adaptações).

Gráfico 11 – Nível de dificuldade dos itens



Fonte: Sistema ADE (com adaptações).

No Relatório das provas de nono ano, na análise dos itens, no gráfico 10 mostra que a prova de língua portuguesa tendenciou a ser fácil para os respondentes. Os círculos coloridos representam os 22 itens de língua portuguesa. Neles vemos que 16 itens se encontram à esquerda do gráfico, essa localização, indica que quanto mais à esquerda os itens, mais fácil para o público de respondentes. Os itens que estão em destaque por um quadrado amarelo são os itens em estudo, vemos que dois deles ficaram fácil, e o item próximo à mediana, é um item médio.

O gráfico 11 nos informa que 45% da prova ficou entre muito fácil e fácil para os seus respondentes, consolidando a informação do gráfico 10. Para Andrade, Laros e Gouveia (2011, p.3) [...] “os itens verificam o nível cognitivo avançado pelo estudante nas áreas de conhecimento avaliados”, por esta razão, os itens precisam ser equilibrados em relação ao nível de dificuldade. Quanto ao nível de complexidade Depresbiteris e Tavares (2009, p. 89) afirmam que” O desafio é refletir o que são itens simples e complexos. Embora a ADE ainda precise avançar em alguns processos, inclusive neste grau de dificuldade dos itens, seus resultados são de extrema relevância às escolas municipais de Manaus, como também para a Semed Manaus, pois seu resultado mobilizara ações pedagógicas nos setores afins e que refletirão nas escolas.

Extrato 4 – Gostou das imagens e textos das questões

Estudante 3: Gostei muito Porque as imagens estava explicando tudo e dava pra entender

Estudante 4: Eu gostei dos textos mas alguns não alguns eu achei interessante outros não estava muito ruins

Estudante 5: Os textos estavam bom, por que tinha muito texto bem interpretado, mais só não gostei muito de alguns porque alguns estavam muito grande

Estudante 6: não gostei os textos tavam grande demais, tava chato

Estudante 10: Eu gostei mais das tirinhas mais os texto variam muito longo e eu acho que devem diminuir ele

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto às percepções destes estudantes em relação aos textos base utilizados nos itens, fizemos o recorte de 5 respondentes para abordarmos dois posicionamentos que se destacam. Posicionamento 1: Gostei e posicionamento 2: textos longos. Este extrato traz um teor relevante, principalmente para quem elabora as questões. Saber como esses estudantes

percebem a avaliação, ajudará na seleção dos textos, compreendendo que os gêneros que trazem imagens são melhores aceitos. Ao selecionar um texto com predominância verbal, deve-se ter o cuidado na escolhas de textos que podem ser extensos demais para os estudantes, pois um dos prejuízos que se pode ter com os textos longos é o tempo de resposta dos estudantes em relação a duração da avaliação. Conforme afirma Depresbiteris e Tavares (2009, p. 89) “Adequar o item ao tempo que a prova deve ser respondida”, e ainda “A consideração desses fatores é muito importante, pois podem prejudicar, muitas vezes, o desempenho do aluno” (p. 91).

Extrato 5 – Conteúdo do Projeto Aula em casa ou da sala de aula na ADE

Estudante 1: Aula em casa. Eu não praticava, pretérito perfeito, imperfeito, E.T.C

Estudante 4: Varios interessante

Estudante 7: Tipologias textual e outros que não lembro

Estudante 10: Teve muitos conteúdos novos e Avaliação foi muito bom

Fonte: Elaborado pela autora

Escolhemos essas 4 respostas por mostrar a divergência e incoerência nas respostas dos estudantes. O que percebemos é que os estudantes não souberam relacionar os objetos de conhecimento, visto em sala de aula, o que foi abordado no projeto Aula em casa em relação ao que foi visto na Avaliação. Ressaltamos com isso, a importância que o professor, antes da aula, exponha o objetivo de tal conteúdo, pois ajudará aos estudantes em reconhecerem as habilidades que precisam desenvolver naquele momento.

O estudante 1, é confuso na resposta, além da falta de conectivos para a coesão da frase, Segundo Marcuschi (2008, p. 99) os processos de coesão “Constituem os padrões formais para transmitir conhecimento e sentido.” O estudante 4, embora tenha escrito *Varios interessante* não citou qualquer objeto do conhecimento, levando à percepção de sentido vago. O estudante 7, reconheceu as Tipologias textuais, no entanto, era o assunto que estava escrito no quadro do professor no dia em que aplicamos o questionário.

O estudante 10, assim como o 4, foi muito vago na resposta, a ADE não é elaborada com assuntos novos e sim de acordo com a Matriz de Referencia ADE, Currículo Municipal e Projeto Aula em Casa. Este item do questionário mostra que os estudantes não reconheceram os objetos de conhecimento propostos nas habilidades da ADE em relação ao projeto Aula em casa e nem nas aulas do professor. Isso não quer dizer que na ADE não foi considerada o

Currículo Municipal ou o projeto, mas que possibilita reflexões acerca das aulas de língua portuguesa, como deixar claro aos alunos o objetivo de cada aula.

Quanto aos multiletramentos e letramento digital, veremos no quadro 7, as informações trazidas pela descrição e regularidades das vozes desses estudantes no questionário. Em seguida, veremos o comportamento nas questões consideradas mais relevantes para esse processo. Para tanto, conceituaremos multiletramentos conforme o Glossário de termos técnico-científicos do componente curricular Língua Portuguesa - O termo aponta para dois tipos de multiplicidade presentes em nossas sociedades: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

E o Letramento Digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais. Ser letrado digitalmente implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados. Logo, pensaremos essa análise nessas duas vertentes atravessadas pela BNCC e Educação do Campo.

Quadro 8 – Percepções dos estudantes quanto ao Gênero Discursivo Digital

Multiletramento: Letramento digital	
Descrição	Regularidades
Utilização da internet	Pela manhã e noite/ casa de: amigos, parentes; Não utiliza internet.
Características dos textos que encontramos na internet.	Diferentes, não leva papel, não ocupam espaço, resumido.
Nível de confiança dos textos da internet	Algumas verdadeiras e outras mentiras, tudo mentira, algumas são confiáveis e outras não, <i>fake news</i> , notícias falsas, são sim confiáveis.
O que são GDD	A- Textos que vemos na internet, como: post, meme, gif, e-mail, chat (<i>WhatsApp</i> ou rede social), <i>Messenger</i> dentre outro. B- Textos que vemos nos livros didáticos, jornais, <i>Outdoor</i> e revistas impressas.
Identificação do GDD/Post na ADE	Sim, não, não lembro, post maneira que ele postou, não sei, vida real, tem foto e o nome de quem postou.
Outros textos da internet na Avaliação	Rede social, cultura, não.
Compartilhar, curtir ou postar algo na internet	Facebook, <i>WhatsApp</i> , <i>meme</i> , nunca, não.

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro referente às percepções dos estudantes quanto ao GDD, na descrição utilização da internet, vemos nas regularidades que alguns estudantes utilizam a internet pela manhã, quando estão na escola, outros pela parte da noite, alguns utilizam apenas quando vão para a casa de parentes e/ou amigos, pois não tem acesso à internet em sua residência. Na

descrição, *características dos textos que encontramos na internet*, vemos as regularidades: Diferentes, não leva papel, não ocupam espaço, resumido. São percepções importantíssimas que iremos refletir no estrato 7 fundamentando nosso posicionamento frente a esta temática.

Quanto ao *Nível de confiança dos textos da internet* vimos três posicionamentos, confiável, não confiável e parcial: Algumas verdadeiras e outras mentiras, tudo mentira, algumas são confiáveis e outras não, *fake news*, notícias falsas, são sim confiáveis. Essas combinações de respostas, nos mostram que a maioria dos estudantes demonstram que sabem ou procuram diferenciar uma notícia falsa da verdadeira. Quanto a esta temática, conforme a BNCC (2017, p. 136) “A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias. Portanto, faz-se necessário sabermos como esses adolescentes percebem tal situação para que possam desenvolver habilidade de analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais prevista na BNCC.

Quanto à descrição *O que são GDD*, apenas um estudante optou pela alternativa B, em que explicita *Textos que vemos nos livros didáticos, jornais, outdoors e revistas impressas*. As hipóteses que temos são de que provavelmente o estudante não reconhece o GDD ou o estudante não se ateve na marcação.

Extrato 6 – Olhares para o Multiletramentos e Letramento digital

Estudante 1: Não tenho acesso a internet em casa...somente na casa de parentes...

Estudante 3: eu utilizo pela manhã pra mim fazer as atividades.

Estudante 4: Eu utilizo mais quando eu vou a Escola para fazer as atividade em casa não uso já que lá não pega.

Estudante 5: uso quando tem um tempo vago quando não tem nada pra fazer etende.

Estudante 8: Quase nem uso internet mas eu uso mais final de semana. No aula em casa eu fazia as atividades no whatsapp, porém com internet ruim para abrir um simples arquivo, mas consegui recuperar as atividades

Estudante 9: Eu utilizo quando tinha aula no grupo da escola, só consigo estudar pesquisa quando vou na casa da minha tia, porque eu não tenho internet em casa.

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise dessas percepções tem o foco nos multiletramentos e o letramento digital considerando o contexto de uma escola do campo. Pensar nesse contexto, conforme Campos (2007, p. 16) “é lidar com a complexidade de uma região onde coexistem experiências de educação vivenciadas pela população tipicamente amazônica [...]”. Ao analisarmos a primeira descrição, quanto à Utilização *da internet*, saímos da nossa zona de conforto para pensar nas dificuldades enfrentadas pelas escolas da Zona Rural.

A falta de conectividade é uma das dificuldades enfrentadas na Zona Rural da cidade de Manaus, muitas comunidades não têm o acesso à internet e quando tem é precário. Esse é o primeiro tópico do questionário referente aos GDD, perguntamos os estudantes utilizam a internet e em que momento, selecionamos algumas respostas para tratarmos do não acesso à internet.

Esses estudantes são de comunidades localizadas nos ramais da AM-010, que liga Manaus a Itacoatiara. Estão aproximadamente à 35km de distância da Cidade. Embora essa distância não se equipare em relação às escolas Rurais/ribeirinhas, ainda vemos entraves quanto ao acesso à Rede. A pandemia veio suscitar essa temática, antes desse período, a falta de acesso à internet não era evidenciada por quem acompanha a distância, esses estudantes. Em meio às incertezas da educação, foi-se descobrindo que o ensino não deve ficar à margem da ‘explosão’ tecnológica digital, mas tê-la como “representação da percepção, a relação e a interação entre os seres humanos, considerando também a comunicação, a conectividade e a ubiquidade”, conforme Backes (2020, p. 552).

Nessa perspectiva, evidenciamos a importância do acesso à internet nas comunidades mais distantes da cidade, evidenciamos ainda a falta de Políticas Públicas Efetivas de Conectividade para as comunidades rurais. Embora a análise dos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD, mostra que de 2016 a 2018 a utilização da Internet nos domicílios foi mais acelerada na área rural do país, na Região Norte esse crescimento ainda está equidistante das necessidades dos tempos contemporâneos, com o acesso em 33% na Zona Rural.

Selecionamos ainda, algumas respostas para tratarmos da utilização da internet na sala de aula, especificamente, nas aulas do componente de Língua Portuguesa.

Vemos a importância de a escola propiciar o acesso à internet a esses estudantes, visto que não há boa conectividade e/ou não há conectividade em suas residências. Oliveira, Aneleto, Oliveira e Santos (2020, p. 149) salientam que

Nesse sentido, para que a escola caminhe junto às transformações sociais, é preciso se adaptar e inserir outras formas de ensino e novas linguagens em sala de aula, dentre elas destacam-se textos, mídias e espaços comunicativo-interativos que fazem parte da cultura digital, não somente como ferramentas, mas como meios que proporcionam a interação. (OLIVEIRA, ANECLETO; OLIVEIRA; SANTOS, 2020, p. 149).

Para os autores, a escola é responsável em proporcionar o diálogo entre as tecnologias e o ambiente escolar, e o professor é o mediador desse processo entre as tecnologias para aprendizagem e os estudantes. Nas respostas dos sujeitos 3, 8 e 9, demonstram a utilidade da internet para a aprendizagem, dizem que o fim do uso são as atividades escolares mas

Para que isso ocorra, é importante que o professor, principal ator para essa transformação, oportunize em sala de aula outras formas comunicativas e textuais, a exemplo dos textos que circulam na esfera digital, como o blog, de forma planejada e com objetivos de ensino definidos (OLIVEIRA, ANECLETO, OLIVEIRA, SANTOS, 2020, p. 149).

Quanto à fala do Estudante 5, reforça a importância que tem o professor como ator para essa transformação, esse estudante faz o uso da internet sem uma finalidade, simplesmente quando não tem algo para fazer, e ainda espera aprovação do seu ponto de vista ‘*entende*’. Essa é a relevância de se trabalhar na perspectiva dos multiletramentos em sala de aula, pois devemos considerar em primeiro lugar a diversidade dos sistemas semióticos e de modalidades de comunicação e, em segundo, a diversidade linguístico-cultural abrangidas pelos multiletramentos (KLEIMAN; SITO, 2016), para que então, se possa ressignificar o conceito do uso das tecnologias por esses estudantes.

Extrato 7 – Características dos textos que encontramos na internet

Estudante 1: Textos com letras maiúsculas são textos bastantes virgulosos, é longos.

Estudante 2: O texto da enternet tem um são meme de revista jonais e livro agente encotra isso na internt

Estudante 5: A que cujos palavras são bem formuladas no inpresso, ja na rede sociais algumas so incorretas

Estudante 6: Eles são Diferente são mais resumido

Estudante 8: Pra mim não tem nenhuma diferença, mas se fosse seria porque o texto impresso leva papel e da internet não e por isso as pessoas as pessoas preferem textos virtuais. Não ocupa espaço

Estudante 9: O que eu vejo é mais notícias o que tá acontecendo no dia a dia, são bem diferentes das do que tava na prova.

Estudante 10: Os textos que encontramos na internet são muitos diferentes do livro porque eles são mais difíceis

Fonte: Elaborado pela autora

A primeira categoria que percebemos é quanto à estrutura, vemos que o Estudante 1 percebe os textos da internet como sendo escritos por letras maiúsculas, com bastante vírgulas e longos, o Estudante 5 diz que quando são impressos, têm os textos formais, quando na internet podem haver erros na escrita, o Estudante 6 menciona que são resumidos, o Estudante 8 diz que a diferença é que um é impresso e outro não.

Podemos iniciar essa análise, resgatando o conceito de letramento digital abordada por Dudeney, Hocky e Pegrum (2016, 17) “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente nos canais de comunicação”. Para ser considerado uma pessoa letrada digitalmente, o estudante deve reconhecer esse ambiente, bem como a estrutura dos textos que por ele circula. A descrição do Estudante 1 fala de uma estrutura vista em textos como a *charge*, *post*, bilhete e anúncios, mas não é uma característica única dos GDD, nem desses gêneros citados, pois cada gênero tem seu propósito de comunicação e “cada um desses propósitos produz um tipo diferente de escrita, cada um com seu propósito padrão de organização” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 122).

O Estudante 5 traz uma percepção de formalidade, ele dá aos gêneros impressos um grau de formalidade enquanto que os GDD a escrita é desatenta, no entanto é preciso considerar que o grau de formalidade na língua poderá variar dentro de um mesmo gênero, por exemplo, o assunto em *post*, o relacionamento pessoal dos interlocutores ou o grau de escolaridade dos participantes do gênero ou até mesmo a intencionalidade do autor. Segundo Marcuschi (2008, p. 202) “[...] essa escrita tende a uma certa informalidade, menor monitoramento e cobrança pela fluidez do meio e pela rapidez do tempo”.

O Estudante 8 relata não ter diferença entre o gênero impresso e o gênero que circula na internet. Sabemos que há diferenças entre os gêneros textuais, referem-se aos textos materializados que encontramos no cotidiano (MARCUSCHI, 2010), e os GDD são encontrados no ambiente virtual (MARCUSCHI, 2008). O reconhecimento desses gêneros, bem como sua circulação é importante na fase de desenvolvimento da compreensão leitora desses estudantes, saber diferenciar esses gêneros os ajudaram na comunicação escrita e/ou oral em várias situações de interação, seja voltado para estudo, entretenimento e/ou trabalho.

A segunda categoria desse extrato, refere-se à circulação desses gêneros, o Estudante 2 reconhece o GDD meme de revista, jornais e livros e o Estudante 9 relata que o contato maior foi com notícias. O que percebemos, é que a interação com tal gênero não se deu pela internet, provavelmente este estudante teve um maior contato com esse gênero no livro didático e/ou em uma revista, assim como pode ser encontrada em avaliações, pode ainda estar se equivocando com um outro gênero. Quando oportunizados em sala de aula, prática pedagógica com GDD contribui, para ampliação do letramento digital (SILVIA; DIAS; ANECLETO, 2020).

O Estudante 10 relatou sobre a complexidade do GDD. Para ser letrado digitalmente, não basta apenas reconhecer os GDD, o estudante precisa desenvolver habilidades para “usar eficientemente essas tecnologias para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e sociais” (DUDENEY, HOCKLY E PEGRUM, 2016, p. 17).

Extrato 8 – Nível de confiança dos textos da internet

Estudante 1: Na real confio só nos textos do bralnly.com. O resto não confio!.

Estudante 2: tem alguma coisa na enternt são vedadeira e outra mentira. a pessoas tem que muto Bem na interm o que to pesquisado

Estudante 3: não, porque nem tudo é verdade que tem na internet,alguns são verdadeiros mais tem alguns que são tudo mentira.

Estudante 4: para mim não são confiaveis tem muita mentira e muito assunto fauso

Estudante 5: nem tudo, né, porque alguns são só fake e outro pode até ser verdade

Estudante 6: Não, por que muitas mentiras na internet E quase tudo é mentira.

Estudante 7: Não porque tem muito fake news

Estudante 8: Não podemos confiar em tudo da internet porque tem muitas fake news e por isso que devemos procurar de onde vem aquela notícia ou anúncio. Vai que é fake news

Estudante 9: Só alguns, mais eu não confio não, porque tem muitas notícias falsas, e também não são confiáveis não!

Estudante 10: são sim confiáveis porque eles já vem explicando

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à confiabilidade dos textos vistos na internet 82% dos estudantes reconhecem que há muitas informações falsas propagadas nesse ambiente. Apenas dois estudantes veem essas informações como verdadeira. Com isso, vemos que as tecnologias tanto pode ser uma aliada, quando utilizada de forma responsável, quanto pode ser um canal de conflito, confusão e desinformação. Pensando no desenvolvimento de habilidades para a utilização das tecnologias de forma não alienada, a BNCC destaca nas habilidades de língua portuguesa práticas contemporâneas e temáticas polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais

A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria. A proliferação do discurso de ódio também é tematizada em todos os anos e habilidades relativas ao trato e respeito com o diferente e com a participação ética e respeitosa em discussões e debates de ideias são consideradas. (BNCC, 2017, p. 136).

É fundamental que as escolas trabalhem nas perspectivas dos multiletramentos, e aqui nós voltamos principalmente para as questões das realidades do aumento da diversidade local (CAZDEN, 2021). Esses estudantes vivem em comunidades distante da capital e lidam com as diferenças culturais na própria comunidade, são estudantes, indígenas, não indígenas e estrangeiros que convivem e aprendem juntos. Mesmo não tendo acesso à internet em suas casas esses estudantes conectam-se na escola, na casa de parentes, amigos e até mesmo quando vão ao supermercado e/ou qualquer outro local que tenham a conexão disponível. “Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações” (p. 19), e é lá que eles aprenderão a utilizar a internet de forma responsável para agir de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais.

Extrato 9 – O que são GDD e identificação do GDD/Post na ADE

Estudante 1: Sim, consoles (games)

Estudante 2: sim eu vir genero digital na prova da ade coisa da prova tinha alguma coisa da internet

Estudante 3: não

Estudante 4: anuncio em celular ,e televisões

Estudante 5: indentifiquei um que o racionais fala que agente tem que da valor em quem realmete nos valoriza

Estudante 6: não lembro se tinha ou não tinha

Estudante 7: Sim, um POST

Estudante 8: Não me lembro, mas não vi nada parecido com post, meme, gif, e-mail, chat, whatsapp.

Estudante 9: Sim, teve um post na prova de um homem falando pra gente fica só com as pessoas que ficam com a agente.

Estudante 10: sim só não sei quais

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto ao conceito do GDD, apenas o Estudante 4 marcou a opção B que trata de textos que vemos nos livros didáticos, jornais, outdoor, e revistas impressas, os demais, marcaram a alternativa A, onde trata os GDD como textos que vemos na internet, como: post, meme, gif, e-mail, chat (*WhatsApp* ou rede social), *Messenger* dentre outros. *A priori*, por suas respostas os estudantes sabem do que se trata um GDD. Para responder esta questão, os estudantes tiveram acesso as suas avaliações, assim eles poderiam verificar se havia um GDD na prova e se eles identificariam um *post*. Veremos algumas respostas.

O Estudante 1, relata que identificou o gênero console em um texto informativo, no entanto console se trata de um conjunto de equipamentos eletrônicos que não se configura em gênero. Para Marcuschi (2008, p.155) “[...] gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens aberta”. Para o autor gêneros diz respeito ao trato da língua no cotidiano nas diversas formas e esferas de atividade humana. Logo, gênero remete-se ao discurso de agentes e/ou entidades para a comunicação oral, verbal, visual e gestual. Os Estudantes 2 e 10 afirmam que há esse tipo de gênero na prova, mas não conseguem identifica-los.

O Estudante 4, não atentou para a questão e equivocou-se na resposta e trouxe a veiculação do gênero anúncio. A percepção equivocada de GDD pode levar a reflexão de que pode haver confusão entre o suporte com o meio de circulação do gênero, a exemplo disso é essa resposta em que o estudante aborda o anúncio de celular e televisão como GDD. Segundo Marcuschi (2008, p.176) [...] o suporte não deve ser confundido com o contexto, nem com a situação e nem com o canal em si. Logo, o Estudante 4 demonstra conhecimento sobre gênero, no entanto ainda não se consolidou a diferença entre os gêneros textuais dos digitais, bem como o meio de circulação.

Os Estudantes 5, 7 e 9, identificaram o GDD post, no entanto, nos chamou atenção o Estudante 8, com a seguinte resposta: - *Não me lembro, mas não vi nada parecido com post, meme, gif, e-mail, chat, whatsapp*. Embora o nome do gênero estivesse escrito no enunciado do item, o estudante não reconheceu o GDD *post*. Segundo os autores Oliveira, Anacleto, Oliveira e Santos (2020, p. 149)

É nesse contexto que o professor de Língua Portuguesa deve aliar sua prática ao uso das TIC, proporcionando ao aluno contato com os múltiplos gêneros textuais e discursivos presentes nesses meios, as diversas possibilidades de pesquisa, de leitura e de escrita, de maneira significativa.

Tanto o professor na sala de aula, quanto os envolvidos no processo da ADE, precisam tratar o gênero na íntegra, ou seja, no espaço de circulação e com características específicas. Com isso, levantamos duas hipóteses, a primeira é que realmente o estudante desconhece o gênero *post*, a segunda hipótese nos remete à estrutura do gênero discursivo. Na primeira hipótese, os GDD têm suas características próprias que envolvem todo um cenário de práticas contemporâneas como curtidas, comentários, publicar notícias, compartilhamento, autoria e curadoria¹¹.

Na segunda, o GDD foi descaracterizado dificultando a identificação do gênero. Na ADE, ao utilizar um gênero textual, como por exemplo a Fábula, toda a estrutura do gênero está presente no texto base, pois caso retire a moral da história, o gênero ficará confuso para o estudante e não se saberá se realmente aquele item mensurou a habilidade a qual se propunha.

¹¹ Ações e processos próprios do universo das redes. Mecanismo de seleção e ordenação de conteúdos e informações abundantes, dispersos, difusos, complementares e/ou contraditórios e passíveis de múltiplas interpretações. Competências Curadoria Aptidão para cumprir alguma tarefa ou função. É o conjunto de conhecimentos (saberes), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser). (Glossário de termos técnico-científicos, p. 2).

Extrato 10 – Outros textos da internet na Avaliação

Estudante 2: deveria ter mais texto na rede social na internet e também em aplicativo

Estudante 5: mais textos sobre a nossa idade a nossa cultura

Estudante 8: Para mim a avaliação está boa como é e não precisa mudar muito, nós alunos temos como dever fazer a prova da ADE do jeito que ela vier atualizada ou desatualizada.

Fonte: Elaborado pela autora.

O extrato 10 mostra algumas respostas dos estudantes referentes a que textos da internet eles gostariam de ter na avaliação. Ressaltamos o Estudante 5, que não conseguiu se enxergar na avaliação, tanto na idade quanto na cultura. Essa é uma percepção de quem não se sentiu contemplado na avaliação. Para Depresbiteris e Tavares (2009, p. 54) “Os critérios e indicadores de avaliação deveriam levar em conta uma série de fatores[...]”, saindo do certo e errado para que a avaliação mensure as reais habilidades e dificuldades dos estudantes.

O Estudante 2 relata que deveria ter mais textos da internet. A ADE de língua portuguesa 9º ano apresentou três GDD, sendo dois do mesmo gênero (infográfico) e o outro um *post*, esses números causa uma inquietação quanto a diversificar tanto os domínios discursivos quanto os próprios gêneros escolhidos na ADE. Com a implementação da BNCC é importante que os estudantes tenham acesso aos quatro campos de atuação: Campo artístico-literário; Campo das práticas de estudo e pesquisa; Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública (BNCC, 2017, p. 84). O Estudante 8, reproduz um discurso autoritário onde a aprendizagem do estudante não é o foco, mas sua classificação.

Extrato 11 – Compartilhar, curtir ou postar algo na internet

Estudante 1: Não somente no whatsapp, compartilho atividades com codenadores...

Estudante 2: ja na rede social no faceBook no whatsapp na internet intragan TIK TOK

Estudante 3: (não) nunca poste nada na internet, só fiz curti mesmo.

Estudante 4: não so no wzap quando eu vil um foto de um pessoa interessante

Estudante 5: sim, compatilho muito meme com textos

Estudante 6: não gosto.

Estudante 7: sim,mas e coisas que me interessa

Estudante 8: Já fiz muito isso de postar vídeos , memes gifs e figurinhas no whatsapp nunca fui de postar nos status e minha experiencia é normal.

Estudante 9: não, eu não compartilhei, não curtir e nem poste nada na internet, eu não tenho celular pra fazer essas coisas.

Estudante 10: ja sim todos os dias eu posto fotos no feice

Fonte: Elaborado pela autora.

Trabalhar com as práticas contemporâneas na perspectiva dos multiletramentos, é considerar o cenário atual que vivemos e oportunizar estudantes que não tem acesso à rede a se conectarem de forma responsiva, possibilitando esses adolescentes a apropriar-se das ações de curtir, postar, compartilhar dentre outras. Retomaremos a abordagem da BNCC quanto às práticas contemporâneas considerando os multiletramentos

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer[...] (BNCC, 2017, p. 70)

Nessa perspectiva, considerando as respostas dos estudantes nesse extrato, caberá ao professor oportunizar esses estudantes a terem suas experiências exitosas nas ações de curtir, postar, compartilhar, para que se sintam parte da cultura digital, mesmo nos lugares mais distantes da capital, que possam participar de forma crítica levando às pessoas conectadas a sua identidade, mostrando sua cultura, culinária, o modo de viver e conviver em comunidade. Dessa forma, espera-se que mais pessoas tenham acesso a essa identidade e conheçam quem é o povo Rural, passando a reconhecer a cultura do Campo e desenvolver instrumentos contextualizados.

De modo geral, ainda na perspectiva dos multiletramentos e letramento digital, identificamos na análise dos dados a existência de GDD e/ou palavras relacionadas à tecnologia digital/internet, nas respostas dos estudantes, tais quais: *fake, console, game, bralnly.com, whatsapp, rede social, post, meme, gif, e-mail, chat, faceBook, intragan , e TIK TOK*. Essas pistas linguísticas nos mostram o quanto esses estudantes estão conectados na rede, bem como pressupomos que são letrados digitalmente. Para contribuir com essa análise quanto ao acesso à internet referenciamos Coscarelli (2017, p. 28) “com a internet os alunos podem ter acesso a muitos jornais, revistas, museus, galerias, parques, zoológicos, podem conhecer muitas cidades do mundo inteiro, podem entrar em contatos com autores, visitar fábricas [...]”. O acesso à

internet possibilita os estudantes visitarem ambientes que jamais pensariam adentrar, mais do que ter acesso a dispositivos tecnológicos é dar sentido ao seu uso nesse universo cultural.

Para tanto, o professor, que é o mediador deste processo, precisa saber que concepção de ensino e aprendizagem ele pretende adotar (COSCARELLI, 2017). Deve estar claro para os estudantes o objetivo de usar um dispositivo para disparar uma informação, divulgar um evento e/ou fazer um convite na rede social. Mais do que ler um post, é saber com que finalidade este *post* foi compartilhado, o que representa para as pessoas que leram, as pessoas que comentaram e para as que compartilharam.

Quanto aos multiletramentos, observamos os respondentes 01- *Aula em casa. Eu não praticava, pretérito perfeito, imperfeito, E.T.C*” . e o 04 - *Significa algo muito importante é fazer a avaliação para conhecer algo mas, para mim importante eu queria fazer mais vezes*”. Pela construção dos períodos, percebemos que são estudantes que têm uma cultura diferente da urbana, por conta das especificidades e diversidades socioculturais que caracterizam espaços das florestas e das águas, e de diferentes sujeitos como os indígenas, agricultores, pescadores, extrativistas, dentre outros. Estas respostas tratam das diversidades culturais em um contexto local. Não pretendemos mostrar os erros ortográficos, embora muitos cooperem para a não compreensão das respostas. Observamos que os estudantes adentram o mundo tecnológico sozinhos não há um professor para ensiná-los, aprendem por conta própria seja compartilhando um post, pesquisando no Google, Youtube etc.

As respostas dos estudantes ao questionário também revelam que a maioria deles possui ao menos um dispositivo com o acesso à internet em sua casa.

Extrato 12 – Respostas dos estudantes

Fins escolares:

- ✓ *somente no whatsapp, compartilho atividades com codenadores;*
- ✓ *Eu utilizo quando tinha aula no grupo da escola, só consigo estudar pesquisa quando vou na casa da minha tia, porque eu não tenho internet em casa.*

Fins para entretenimento:

- ✓ *na rede social no faceBook no whatsapp na internet intragan TIK TOK;*
- ✓ *só fiz curti mesmo;*
- ✓ *so no wtzap quando eu vi um foto ed um pessoa interessante;*
- ✓ *compartilho muito meme com textos*

Mesmo em comunidades distantes da capital, o acesso à internet se faz necessário pela necessidade de mudanças na sociedade. “As linguagens necessárias para produzir sentidos estão mudando radicalmente em três esferas de nossa existência: a vida profissional, a vida pública (cidadania) e a vida privada (estilos de vida)”. (CAZDEN, 2021, p.21). Com isso, vemos a importância da mediação dos professores na sala de aula trabalhando nas perspectivas dos multiletramentos e letramento digital, para que os estudantes tenham um olhar mais crítico e argumentos consistentes para um debate e/ou um posicionamento em rede social.

5.8 Reflexão do processo avaliativo: um olhar da realidade educacional

As observações realizadas no diário de campo da pesquisadora apresentam os dados produzidos a partir da percepção de quem participa de todos os processos envolvendo a ADE, desde a sua elaboração, validação, aplicação, correção e finalizando com indicações pedagógicas para a melhoria dos processos de ensinar e de aprender. Logo, a unidade de análise mais evidente será a ADE, atravessada pelas unidades de análise: **Gênero Discursivo Digital; Estudantes e Habilidades da BNCC; Letramentos e Multiletramentos.**

O processo avaliativo é muito complexo, principalmente quando tratamos da elaboração do instrumento avaliativo, Depresbiteris (2009, p. 59) diz que “[...] várias são as críticas sobre a qualidade dos instrumentos de avaliação”. Nós entendemos as críticas como parte do processo para elaboração do instrumento e construção do conhecimento sobre a ADE. Assim podemos ampliar a compreensão do instrumento e contribuir para o aprimoramento do trabalho educativo. Dessa forma, superamos a compreensão do processo avaliativo enquanto classificatório para a compreensão do processo avaliativo mediador, explorando os erros como parte do processo de aprendizagem para a construção do conhecimento. Com isso fizemos apontamentos importantes para a reflexão de todo o processo avaliativo.

O primeiro ponto que gostaríamos de abordar são as formulações dos itens para a ADE, ou seja, as questões que serão propostas para os estudantes responderem. Os itens que são apresentados precisam de um texto base em congruência com a realidade vivenciada pelos estudantes, principalmente os estudantes da Zona Rural da cidade que, segundo Campos (2007, p.26), essa “[...] aproximação com os processos educacionais do campo na Amazônia implica em considerar a complexidade da região, a diversidade sociocultural e as múltiplas manifestações identitárias”. Então, estamos nos referindo de um texto que contemple o sistema ecológico, as linguagens exploradas no cotidiano, a cultura das comunidades, os desafios e as

problemáticas existentes, assim o texto não será dúbio e, tampouco, confuso em seu sentido e significado, revelando na resposta o nível cognitivo do estudante bem como os letramentos e multiletramentos apresentados pelo mesmo.

A formulação do item também precisa contemplar textos com mensagens importantes aos estudantes e completas no seu conteúdo. Logo, quando acontece a fragmentação dos textos, as respostas dadas pelos estudantes podem ser apenas classificatórias, apresentando índices altos ou baixos de acertos, e não mediadora, revelando onde foram as dificuldades apresentadas pelos estudantes sobre a habilidade tratada. Para Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 81), assim como a fragmentação do texto, “[...] a fragmentação da vida nos rouba a noção de sua grandeza, de sua altura e profundidade”. Os autores nos chamam a atenção para os textos fragmentados, em que o sentido real se torna abstrato e superficial, assim, perde-se o todo de vista.

O cuidado segue para os textos formulados no item, que não fazem parte da vivência do estudante e que deixam evidente a resposta nas alternativas bem como no próprio texto, ou seja, itens muito fácil e fácil, são necessários na avaliação, pois dará ao professor informações das habilidades apreendidas pelos estudantes, porém se trazemos as respostas explícitas no texto, a informação do item ficará comprometida, como vimos no item 2 da análise de dados.

O segundo ponto é referente à inconsistência do conteúdo. Apresentar itens em desacordo com o enunciado em relação ao texto base traz um descrédito à avaliação. Para isso, o processo de revisão deve ser composto por especialistas da área e pedagogos que estejam livres de acúmulos de atividades, pois esse é um processo que deve ser feito sem pressa e com muita atenção. Segundo o Manual de orientações para a elaboração de itens de Belo Horizonte - MG (2015, p. 3).

A intenção não é de oferecer regras rígidas para cercear a criatividade dos elaboradores e engessar o formato dos itens. Ao contrário, pretende-se que os professores criem itens interessantes que estimulem o bom desempenho de quem os responde. Itens criativos, entretanto, não dispensam cuidados especiais para garantir sua eficiência como bons instrumentos de avaliação.

Esses elementos apresentados pelo autor, não podem ficar fora da observação dos elaboradores e revisores de itens, pois são essenciais para caracterização e construção de bons instrumentos que possam medir corretamente as habilidades esperadas dos estudantes, conforme a Matriz de Referência da ADE, bem como servir de apoio às escolas.

O terceiro ponto abordado contempla a apresentação desse conteúdo na avaliação. Ao se tratar de gêneros discursivos digitais, percebemos que esses gêneros trazidos na ADE, em especificamente o *post*, não tem características próprias que o evidencie como discursivo

digital, uma vez que é descaracterizado ao ser utilizado como texto base. Segundo Ribeiro (2012, p. 11) “todo texto, quando composto, carrega em si um projeto de inscrição, isso é sua materialidade ajuda a compô-lo, instaurando uma existência, desde a origem, multimodal”. Com o uso das tecnologias, esses textos vêm ganhando espaço no ambiente escolar, com isso é importante seu reconhecimento como tal, conforme pontuado por Kress (apud RIBEIRO, 2021, p. 38) “estamos diante de profundas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas que, afinal, redesenharão o futuro do letramento”.

Uma outra situação, porém, muito comum é em relação ao tamanho dos textos base, para uma avaliação que é feita em uma hora de duração alguns itens apresentam textos extensos. Como aplicadora da ADE e pesquisadora, muitos relatos em relação aos textos estarem longos, por tão pouco tempo que se realizam a avaliação. É perceptível a preocupação de aferir as habilidades básicas dos estudantes, também é relevante e preciso. No entanto, deve haver um rigor quanto aos instrumentos e o tempo em que será aplicado. Quanto a isto, Depresbiteris e Tavares (2009, p. 71) dizem que “a escolha de um instrumento de avaliação exige análise do tempo de que se dispõe para a sua preparação, aplicação, análise e interpretação.” Logo, deve-se considerar o tempo de aplicação dessa avaliação, principalmente em um momento como este, que estamos retornando gradualmente depois de um ano e meio sem aula presencial.

É importante retomarmos desde o início em que as aulas presenciais foram interrompidas pelo governador do estado do Amazonas e pelo prefeito de Manaus, mediante o Decreto N.º 42 145 de 31 de março de 2020 e a Portaria N.º 0338/2020-Semed/GS¹². O ano de 2020 foi um ano de incertezas e instabilidades na educação em relação às aprendizagens dos estudantes, as aulas não foram retomadas, muitas crianças sem acesso à internet e outras sem televisores em suas residências. Mesmo com a campanha “Solidariedade Manaus: doando acesso à educação” que objetivava sensibilizar os servidores, parceiros e sociedade em geral para doação de materiais tecnológicos (TVs, computadores, tablets, notebooks, celulares e conversores de TV digital) em boas condições de uso, para serem doados aos estudantes com dificuldade de acesso ao projeto “Aula em Casa.” Mesmo depois desta movimentação solidária, muitos estudantes não foram contemplados, principalmente os das Zonas Rurais da Capital. Ressaltamos nesse período, que não somente no âmbito educacional esses estudantes foram prejudicados, muitos fazem as principais refeições na escola, como o café da manhã e almoço.

¹² Predizem a suspensão das atividades educacionais em todas as unidades de ensino, no âmbito da Rede Pública Estadual e Municipal.

Em 2021, pelo Decreto N.º 5.091, de 27 de maio, ficou estabelecido o início da modalidade de ensino semipresencial nas escolas municipais de Manaus. No entanto, ainda vemos escolas que não retornaram presencialmente, por conta de reformas, etc. Toda essa situação deve ser pensada no processo de avaliação, pois muitas crianças e adolescentes estão retomando aos poucos os estudos, com os processos de ensino e aprendizagem prejudicados devido ao isolamento social por conta do novo coronavírus. A ADE, é um instrumento fundamental nesta época de pós-pandemia, pois vem mostrando as habilidades que esses estudantes ainda não desenvolveram, principalmente depois de meses sem contato com o professor na sala de aula.

Quarto ponto a ser considerado nesse processo avaliativo, são os diversos olhares dos professores em relação à avaliação. Ainda é muito evidente a relação que se faz da avaliação como forma de classificar os estudantes que sabem, dos que não sabem, as turmas "boas" das turmas "ruins." De uma forma macro, a avaliação define prêmios e verbas para a escola, a partir de uma classificação geral. Neste ínterim, percebemos essa avaliação classificatória por alguns discursos de não ter dado tempo para "treinar" os estudantes para a avaliação. Assim, os processos de ensino e de aprendizagem são direcionados para esse momento e não para a contextualização dos conhecimentos e a aprendizagem necessária para as ações dos estudantes em qualquer contexto.

E por último, percebemos as falas dos estudantes. Muitos têm dificuldades quanto à leitura de textos um pouco mais longos. Não basta apenas saber ler, tem que ler e interpretar. Para Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 90) "ser um leitor competente é ser capaz de mobilizar um conjunto de habilidades para produzir sentidos a partir dos textos que se lhe apresentam." Outra dificuldade para os estudantes é o próprio conhecimento dos objetos estudados, alguns, ao ler um comando não reconhecem a que se refere, se o item é voltado para língua portuguesa ou matemática, nesses casos, a falta de compreensão ao que se leu e/ou por nunca haver estudado de forma interdisciplinar, torna-se os mais evidentes.

Essas observações são para a reflexão em relação ao processo de avaliação em larga escala. Esse processo precisa ser pensado desde a elaboração das métricas, dos itens, revisão até chegar aos resultados e *feedback* às escolas. Esse instrumento não pode servir para rankings, punição ou classificação, mas para contribuir no ensino e aprendizagem mediados pelo professor na sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas reflexões giram em torno do objetivo geral em compreender as percepções dos estudantes do 9º ano sobre a avaliação ADE no contexto dos gêneros discursivos digitais, considerando os multiletramentos. Destacamos o questionário como forma de compreender essas percepções dos estudantes quanto a dois principais temas: Avaliação e GDD, também ressaltamos a importância de os Multiletramentos e Letramento Digital serem repensados no momento da elaboração da ADE.

A ADE contribui, na tomada de decisões na Secretaria Municipal de Educação, seus resultados são importantes tanto para as ações pedagógicas da Semed, quanto para o trabalho do professor em sala de aula, como forma de apontar possíveis dificuldades dos estudantes e redirecionar o trabalho pedagógico a partir dessa informação. Quando engendramos nesta temática pensamos em todo o sentido que a Avaliação tem para nós, educadores, mas desconhecemos como é esta mesma avaliação na concepção dos estudantes.

Com os achados da pesquisa evidenciamos que embora a ADE seja realizada desde 2014, o foco da compreensão da avaliação não tem sido os estudantes e sim o professor, pedagogo, diretor e assessores. Então, como observamos isso? Quando vemos nas respostas desses estudantes suas percepções sobre a ADE, *uma avaliação boa, prova para saber como está o desempenho do estudante, é boa e vale nota*, e, principalmente quando na concepção deles esta avaliação *não significa nada*. Esta compreensão sobre o processo é preocupante para nós porque revelam uma percepção distorcida do objetivo da ADE. Mas os estudantes apenas expressaram a forma como compreendem essa avaliação que realizam duas vezes por ano e recebem nota, ouvem sobre desempenho e que é boa.

Essas respostas nos mostram mais do que simples “achismo”, elas são reveladoras da forma como os estudantes se aproximam da avaliação. Uma aproximação que representa muito mais distanciamento. Então, como reverter essa situação? Hoje, no ato de avaliar precisa estar explícito os multiletramentos, não somente quanto às linguagens e suas semioses, mas também na diversidade cultural, no quesito amazônico, para contemplar os estudantes que não se veem no processo.

Outra questão pertinente é quanto a facilidade ou dificuldade do item, a maioria dos estudantes responderam que estava fácil, pudemos constatar pela TRI, como os itens do componente de língua portuguesa se comportaram reafirmando o nível de facilidade. No entanto, em 2019 e 2020, itens com o mesmo gênero e grau de dificuldade tiveram baixo

desempenho dando margens aos questionamentos de compreensão, interpretação e/ou elaboração do item, são hipóteses que precisam ser investigadas criteriosamente.

A análise da ADE de 2021, demonstrou algumas fragilidades quanto ao nível da elaboração do instrumento de avaliação, itens que foram elaborados para serem fáceis, seus resultados foram médios e/ou difíceis, muitos itens que foram elaborados para serem médios e/ou difíceis, pelas análises da TRI e TCT, foram fáceis para os respondentes, certamente por não haver pré-testes que é uma importante etapa para avaliação em larga escala, para Anderson e Morgan (2011, 70) “A análise dos dados do pré-teste fornece a base para a seleção dos itens que estarão no teste final”, essa etapa valida o item em todos os quesitos, inclusive quanto ao nível, é a partir do pré-teste que os itens serão calibrados para comporem o teste final. Com isso, vemos a importância de fortalecer a ADE, para que seus resultados gerem índices de qualidade na educação das escolas municipais de Manaus e se solidifique como uma avaliação em larga escala. Em relação aos professores, com os resultados dessa avaliação, repensar o processo de formação continuada para atender os processos de ensino e de aprendizagem.

Os GDD são identificados a partir da presença dos letramentos e multiletramentos nas percepções dos estudantes. Evidenciamos que estes estudantes do 9º ano A, fazem uso das tecnologias no seu cotidiano, ou seja, eles já fazem parte da cultura digital, porém os letramentos digitais dizem não somente da utilização, mas também da compreensão destes gêneros e dos ambientes que circulam. Embora alguns não tenham reconhecido o GDD na ADE, eles afirmaram práticas de compartilhar (fotografias, memes, vídeos) e curtir. Vemos nestas práticas contemporâneas que não foi preciso o estudante estar em uma sala de aula para desenvolver essas ações, na própria comunidade eles vivenciam esta atividade social.

Desta forma, pensamos que os multiletramentos não podem ser limitados às práticas escolares, devem estar presentes também nos instrumentos avaliativos desdobrados em semioses, diversidade cultural e linguística. As percepções destes estudantes precisam ser consideradas no contexto em que residem e ser conhecida por quem elabora tal instrumento. No documento normatizador dos currículos (BNCC) vemos competências e habilidades que incitam os letramentos digitais mediante os GDD e em duas competências também traz a inclusão destes gêneros de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais. Para tanto, os professores necessitam de formação para compreender e utilizar essas tecnologias, e assim, ao se formarem, formarem cidadãos críticos para a construção da sociedade contemporânea.

Ainda na perspectiva dos Multiletramentos, apesar de não ser o foco da nossa pesquisa, não podemos deixar de comentar sobre produção escrita desses estudantes do 9º ano. Evidenciamos na produção textual do questionário, erros ortográficos que já deveriam ter sido superados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como: trocas de letras (faser por fazer; enternet por internet), supercorreção (dificiol por difícil), regras contextuais (inpresso por impresso; selular por celular), segmentação indevida (agete por a gente; aciei por achei) ausência, acréscimo de letras ou sílabas, (legam por legal; algua por alguma; convesus por converso, dentre outras). Ainda observamos um erro tão comum na escrita, não apenas de crianças e adolescentes, mas também de jovens e adultos, a omissão do *r* final dos verbos infinitivos (utiliza por utilizar; ajuda por ajudar; fica por ficar). Vemos a importância de dar continuidade ao processo de alfabetização e de discutir sobre o papel das habilidades de consciência fonológica e morfosintática no planejamento de atividades pedagógicas, mesmo nos anos finais, visando a apropriação do sistema ortográfico desses estudantes.

Os multiletramentos estão presentes na vida desses estudantes mediante as práticas sociais, culturais, econômicas, com isso vemos a importância de se fazer a correção dessa incompreensão ortográfica, pois a escrita é um dos fatores de interação entre os sujeitos. É essa importante mediação que se tem a necessidade de ser feita pela a escola, disseminar a pratica educativa/letrada para que os estudantes estejam aptos a atuar na sociedade através de seus discursos e produções autônomas.

Refletir sobre o processo avaliativo, considerando essas diversidades, é valorizar primeiramente o ser estudante e toda a bagagem de aprendizagem (atitudes, ações, habilidades, conhecimentos etc.), reconhecê-los como sujeitos que estão dentro de uma sociedade e para potencializar esses sujeitos, compete à Secretarias de Educação ofertar melhores condições para as escolas acolherem estes estudantes, como a valorização dos profissionais de educação, a começar da formação desses educadores, planos de cargos e salários condizentes com a importância desses profissionais, também ao que condiz a infraestrutura das escolas.

Ainda sobre a reflexão deste processo, é preciso pensar no contexto em que esses estudantes vivem, o povo do campo, da floresta e das águas no seu ambiente, é preciso também respeitar as diferenças e buscar formas não excludentes de avaliar e obter resultados que reflitam sobre a realidade local. A Secretaria, como um todo, deve conhecer o contexto dessas escolas e, principalmente, elaborar materiais que contemplem a dinâmica entre o local, regional, nacional e global.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNs) (2013, p. 49), mediante a comunidade escolar, o projeto político-pedagógico, respeitando os sujeitos da aprendizagem, precisa “estimular a leitura atenta da realidade local, regional e mundial, por meio da qual se podem perceber horizontes, tendências e possibilidades de desenvolvimento”. Assim, levamos para todas as instâncias da educação, seja os projetos designados pela Semed/Sede ou os planejados nas escolas por cada professor dos componentes curriculares, a importância da dinâmica nos conteúdos construídos com os estudantes, pois partindo da realidade local e regional os estudantes passam pela primeira dimensão cognitiva, a operação mental do lembrar, assim, mediante as suas experiências/vivências de mundo alcançarão as dimensões cognitivas mais complexas até estarem aptos às experiências nacionais e globais, tudo dentro de uma dinamicidade pedagógica.

Esta pesquisa não tem o fim em si mesma, ela mostrou a importância de uma avaliação externa com fins diagnósticos para as escolas, mostrou ainda que além dos professores, diretores, pedagogos e assessores, os estudantes são os maiores protagonistas e o que eles pensam em relação à avaliação deve ser ouvido e sanado quaisquer dúvidas que eles possam ter do verdadeiro objetivo dela. Assim, a pesquisa abre possibilidades para irmos além de olharmos uma avaliação estatisticamente, considerando apenas números. Ela faz-nos refletir sobre o verdadeiro propósito da avaliação, e que não é classificatória, mas de contribuir com o processo de construção de conhecimento, sendo seus resultados mediados pelo professor por meios de trocas de ideias mediante o diálogo ao longo do processo, assim, dando suporte para o professor utilizar-se de avaliação mediadora na sala de aula.

Portanto, esta pesquisa foi pensada com o propósito de melhorarmos o processo avaliativo, tanto ao que condiz ao processo de elaboração da ADE, quanto aos seus resultados para as escolas, pois se busca inserir nas escolas uma cultura de avaliação, no entanto, a partir desta perspectiva, os propósitos vão ganhando outros rumos como os de ranqueamentos e bonificações, perdendo a essência maior que são os futuros “nós”. Inserir à escola uma cultura avaliativa, não é treinar o ano inteiro com os propósitos de “ganhos”, e sim mostrar aos professores quais habilidades básicas os estudantes ainda têm dificuldades avaliando-os a partir do contexto em que vivem para o contexto global, desta forma, redimensionar as estratégias de ensino e aprendizagem para a sanar essas dificuldades.

REFERÊNCIA

- ANDRADE, Josemberg Moura de; LAROS, Jacob Arie e GOUVEIA, Valdiney Veloso. O uso da teoria de resposta ao item em avaliações educacionais: diretrizes para pesquisadores. *Aval. psicol.* [online]. 2010, vol.9, n.3, pp. 421-435. ISSN 1677-0471.
- ANECLETO Úrsula Cunha; OLIVEIRA Maiele dos Santos. Tecnologias digitais, pedagogia dos multiletramentos e formação de professor: caminhos da pesquisa colaborativa. In: FERRAZ Obdália (org.) **Educação, multiletramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura.** Salvador: EDUFBA, 2019, p. 231 – 243.
- ANECLETO, Úrsula Cunha; MIRANDA, Josimara Divino Oliveira. Multiletramentos e práticas de leitura, escrita e oralidade no ensino de Língua Portuguesa na educação básica. **Pontos de Interrogação**, v. 6, n. 2, pp. 67-80, 2016.
- ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? In: **Currículo sem Fronteiras**, v 3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun. 2003. Minas Gerais.
- BACKES, Luciana; CHITOLINA, R. F.; BARCHINSKI, K., C.. A Configuração do Hibridismo na Educação On-Line: Desafios para a Prática Pedagógica. In: Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação - IV SIPASE, 2018, Porto Alegre. **Anais do IV SIPASE** [recurso eletrônico]: Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação: a construção da profissionalidade docente: a pessoa em formação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. v. 1. p. 1-11.
- BACKES, L. O Viver e o Conviver em Espaços Híbridos: o Processo de Interação para Potencializar a copresença. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 36, p.271-290 jan./abr. 2019.
- BACKES. O processo de aprendizagem na educação online para a configuração do espaço híbrido Interfaces da Educ., **Paranaíba**, v.11, n.32, p. 542 - 570, 2020.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso In: **Estética da criação verbal**. Tradução (do francês) por PEREIRA, M.E.G, 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em 24 de setembro. de 2021.
- BRASIL. CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32
- BRASIL. **Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 18 de novembro. 2021.
- BRASIL. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

BRASIL. **Portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/arquivos/port_86_01022013.pdf. Acesso em: 18 de novembro. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Devolutivas pedagógicas das avaliações de larga escala. Inep. Brasília. 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: set. 2019.

BREVES, Núbia do Socorro Pinto; MONTECONRADO, Glenda Martins; ROCHA, Santana Elvira Amaral da. Sistema de avaliação de desempenho educacional - Sadem: experiência na rede pública municipal de ensino de Manaus. Artigo apresentado no Congresso Nacional de Educação – **XIII EDUCERE**, 2017. Tema da edição: Formação de professores: contextos, sentidos e práticas.

CIDADE DE SÃO PAULO. **Há muitas coisas que precisamos nos atentar na hora de usar máscara**. Se liga nessa dica! 2020. Disponível em: <https://bit.ly/38aqF72>. Acesso em: 17 fev. 2020.

CAMPOS, R. S. S. **Educação do Campo: Olhares, dilemas e perspectivas dos trabalhadores rurais da FETAGRI no estado do Amazonas**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFAM, 2007.

CASTRO, Maria H. G. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. **Meta: avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009.

CARVALHO, Robson Santos de. **Ensinar a ler, aprender a avaliar: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa (orgs.); Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO Ana Elisa (Org.). **Letramento Digital, aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2017. P. 25-40.

DEPRESBITERIS, Lea; TAVARES, Marialva Rossi. Diversificar preciso: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, 2009.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S.; (Org.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-151.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 2, n.7, p. 19-24, 1987.

FERRAREZI, J. C.; CARVALHO, R. S. **De alunos a leitores** - O Ensino da Leitura da Educação Básica. São Paulo: Parábola Editorial. 2017.

FERRAZ, Ana Paula M. BELHOT, Renato V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais Gest. **Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>. Acesso em: 13 de jul. 2021.

GATTI, Bernadete A. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: Origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto alegre: Ed. Mediação, 2019.

KLEIMAN, A.B; SITO, Luanda. Multi letramentos, interdições e marginalidade. In: KLEIMAN, A.B. **Significados e ressignificados do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Angela B. Kleiman, Juliana Alves Assis, (organizadoras). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

LEMOS, André. Cibercultura, cultura e identidade: Em direção a uma “Cultura Copyleft” In: **Contemporânea**, vol.2, no 2, dez. 2004. p 9-22.

MANAUS. Decreto nº 3.113 de 15 de junho de 2015. Institui o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional de Manaus - SADEM. Diário Oficial do Município de Manaus, 15/06/2015, Ano XVI, Edição 3667. Manaus, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2002.

MAZZOTTI, A. J. A. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Caderno de pesquisa**, n. 113, p. 39-50, julho/2001.

MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível** (Debates). [S.l.]: Perspectiva, [1996]. Edição do Kindle.

MERLEAU-PONTY, M. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. São Paulo: Papyrus, 1990. Edição *kindle*.

MELO, Edsônia de S. O.; OLIVEIRA, Paulo W. M. de; VALEZI, Sueli C. L. Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais. In: Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 147 – 164.

KELLAGHAN, Thomas; GREANEY Vincent; MURRAY T. Scott. O uso dos resultados da avaliação do desempenho educacional. Tradução Alexandre Sabine. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

OLIVEIRA, M. A.; ANECLETO, Úrsula Cunha; OLIVEIRA, Maiele; SANTOS, A. C. As TIC como meios para o desenvolvimento de práticas docentes em língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. In: Úrsula Cunha Anecleto; Maiele dos Santos Oliveira; Débora Araújo da Silva Ferraz; Joao Francisco da Silva Netto. (Org.). **Tecnologias Digitais e multiletramentos: inflexões teórico-metodológicas para a formação do professor**. 1. ed.: 2020, v., p. 147-164.

PAIVA, N. Souza; SANTOS J. Nunes. A pedagogia do Projeto Educação Itinerante nas escolas de anos finais Ensino Fundamental da SEMED/MANAUS. Artigo apresentado no Evento Nacional de Didática e Prática de Ensino **ENDIPE. XVIII**. 2016. Cuiabá – MT. Tema da edição: Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira.

PINTEREST. **Racionais mcs frases**. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/38v3OmO>. Acesso em: 11 mar. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias: Provocações para a sala de aula**. São Paulo. Parábola, 2021.

ROCHA, Eloy, Silva. **Uma análise pedagógica dos dados estatísticos das provas de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental do SAEB, no período de 2011 a 2017**. Dissertação (Mestrado profissionalizante e Matemática) - Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal do Amazonas. Manaus, p. 99. 2019.

RODRIGUES. José. F. Jr. **A Taxonomia de objetivos Educacionais: um manual para usuário**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

SILVA, M. J. de Jesus; DIAS, G. Araújo; ANECLETO, U. Cunha. Gênero Meme e formação do hiperleitor por meio da sequência didática interativa. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v5, n.1, p. 117-137 jan./abr. 2021.

TEIXEIRA, T. A presença da infografia no jornalismo brasileiro: proposta de tipologia e classificação como gênero jornalístico a partir de um estudo de caso. **Revista Fonteiras**, v. 9, 2007.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola editorial, 2016, p. 15-29w.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Para pais ou responsáveis legais

O Projeto de Dissertação “Gêneros digitais nas percepções dos estudantes do sexto ano, no contexto avaliativo” é desenvolvido pela professora Vanessa Cardoso dos Santos Souza, da Universidade La Salle – UNILASALLE. Está vinculado ao Projeto de Pesquisa “Recontextualizar as Ciências e a Contação de Histórias para os processos de ensino e de aprendizagem da educação básica à formação de professores à nível internacional”, coordenado pela professora Dra. Luciana Backes (orientadora) e Vera Lúcia Felicetti, da Universidade La Salle - UNILASALLE. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, localizado na Av. Victor Barreto, 2288 – Canoas, RS. CEP: 92010-000 - prédio 6, 3º andar, que se coloca à disposição para esclarecimentos por meio do e-mail cep.unilasalle@unilasalle.edu.br e telefone: (51) 3476-8452 nos seguintes horários: segunda-feira: das 15h40min às 18h30min, terça-feira: das 15h10min às 18h30min, quarta-feira: das 09h30min às 12h e das 13h às 15h, quinta-feira: das 15h10min às 18h30min, sexta-feira: das 13h10min às 18h30min. O projeto também foi analisado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, localizada na Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar. Bairro: Asa Norte - Brasília, DF. CEP: 70.719-049, que acompanha as pesquisas realizadas com pessoas no Brasil e os contatos para esclarecimentos podem ser feitos pelo telefone: (61) 3315-5877 e e-mail: conep@saude.gov.br.

O objetivo principal é analisar as percepções dos estudantes sobre os gêneros digitais, tanto em relação ao seu cotidiano quanto ao ambiente escolar, ADE dos mesmos para ressignificação educacional de uma pedagogia diferenciada. Assim, será repassado aos estudantes um questionário, que ajudará tanto a identificar aspectos importantes para melhorar a proposta de aula, como de avaliar no âmbito dos gêneros digitais. Para tanto, vamos analisar os questionários respondidos por eles, bem como o desempenho que obtiveram na Avaliação de Desempenho dos Estudantes-ADE. Essa pesquisa tem como benefício a contribuição, tanto para o professor quanto para a Divisão de Avaliação e Monitoramento, em compreender de que forma os estudantes percebem os gêneros digitais na avaliação. Ressalta-se que os riscos associados à participação dos estudantes na pesquisa são aqueles relacionados à vida cotidiana. No entanto, havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002. Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 19). Os participantes terão suas identidades preservadas, pois os nomes dos estudantes serão ocultados nos trabalhos utilizados.

Quaisquer outros dados que possam remeter à identificação dos alunos não serão fornecidos na apresentação da pesquisa.

() Sim, autorizo o uso dos registros, imagem e/ou voz do aluno.

() Não, não autorizo o uso dos registros, imagem e/ou voz do aluno.

Esses dados ficarão armazenados no computador pessoal das pesquisadoras durante o período de cinco anos, sendo elas responsáveis pelos mesmos.

A participação dos alunos é voluntária, portanto, os mesmos têm a liberdade de optar pela sua participação ou não na pesquisa, e têm o direito de retirar seu consentimento a qualquer momento, após contato realizado com as professoras, sem qualquer penalidade. A participação é gratuita, não envolvendo nenhuma relação de pagamento de valores da parte das professoras e dos alunos. Aos participantes também é garantido o acesso a informações sobre o andamento da pesquisa e os resultados, através dos contatos: vanessa.202010208@unilasalle.edu.br e (92) 99519-4721 ou luciana.backes@unilasalle.edu.br e (51) 99798-4446. Os resultados da pesquisa serão enviados por e-mail como um vídeo de apresentação aos pais e responsáveis, aos alunos e aos professores da escola, e, aos elaboradores de itens da Divisão de Avaliação e Monitoramento.

O termo é assinado em duas vias, ficando uma com você e a outra com a pesquisadora. Se você concorda ou não com a participação do(a) aluno(a) sob sua responsabilidade neste estudo, gostaríamos que preenchesse as informações abaixo.

Nome completo do responsável:

Assinatura:

Nome completo do aluno(a):

Local e data: _____

Atenciosamente,

Mestranda Vanessa Cardoso dos Santos Souza - Pesquisadora responsável

APÊNDICE B – Termo de Assentimento (TA)

TERMO DE ASSENTIMENTO (TA)

Querido(a) aluno(a):

Convidamos você para participar do projeto de pesquisa “Gêneros digitais nas percepções dos estudantes do sexto ano, no contexto avaliativo”, respondendo um questionário. Assim, mediante as suas respostas, vamos saber mais sobre o que você pensa sobre os textos que vemos na internet apresentados como item na Avaliação de Desempenho do Estudante-ADE. Esse projeto, foi criado pela mestranda Vanessa Cardoso, orientada pela Dra. Luciana Backes da Universidade La Salle - UNILASALLE, localizada na Av. Victor Barreto, 2288, na cidade de Canoas, Rio Grande do Sul. A universidade é também responsável por essa pesquisa, caso você queira saber mais informações e tirar suas dúvidas sobre o projeto, basta contactá-los pelo telefone (51) 3476-8452 e e-mail: cep@unilasalle.edu.br.

O questionário enviado junto com a avaliação, será realizado após você concluir seu caderno de questões. Esse questionário ajudará as professoras a compreender melhor o que você entende por avaliação e como percebe os textos da internet na ADE, para propor novas atividades em sala de aula. Assim, vamos utilizar seu questionário respondido para nossos estudos, mesmo que você tenha colocado o seu nome, ele não será divulgado, a não ser que você queira.

Sim, autorizo a divulgação das minhas respostas.

Não, não autorizo a divulgação das minhas respostas.

Essa pesquisa será apresentada aos pais e/ou responsáveis por vídeo que será encaminhado a eles por e-mail e WhatsApp. Também vamos apresentar a pesquisa para você, seus colegas e professores da sua escola. Você pode, se desejar, contactar as professoras Vanessa Cardoso pelo e-mail vanessa.202010208@unilasalle.edu.br e (92) 99519-4721 ou a professora Luciana pelo e-mail luciana.backes@unilasalle.edu.br e (51) 99798-4446.

Você responderá um questionário, após a realização da ADE, mas se você se sentir incomodado ou envergonhado, você poderá conversar com o seu responsável ou com a sua professora, que poderão te ajudar a resolver os problemas que acontecerem por meio das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002. Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 19). A participação é gratuita e você poderá desistir a qualquer momento, mesmo depois de aceitar. Os seus pais ou responsáveis precisam assinar a autorização e podem retirá-la em caso de desistência.

Você gostaria de participar desse projeto?

Eu, _____, aceito participar da pesquisa respondendo ao questionário, tendo o consentimento dos meus pais ou responsável já assinado. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá retirar a decisão de participar se assim o desejar. Esse documento foi lido e explicado pela professora, que tirou as minhas dúvidas, logo depois recebi uma via.

Local _____ e
data: _____

Assinatura _____ do
aluno: _____

Atenciosamente,

Mestranda Vanessa Cardoso dos Santos Souza - Pesquisadora responsável

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO REFERENTE AO USO DOS GÊNEROS
DIGITAIS NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE - ADE**

**Questionário referente ao uso dos gêneros digitais na Avaliação de Desempenho do
Estudante – ADE**

Quanto à Avaliação de Desempenho do Estudante – ADE

1. Conte como foi para você realizar essa avaliação:

2. Por que realizamos a Avaliação?

- a) () para descobrir se o estudante aprendeu os conhecimentos trabalhados em sala de aula.
b) () para identificar onde estão as dificuldades dos estudantes e melhorar as atividades propostas em sala de aula.

3. O que a Avaliação de Desempenho do Estudante significa pra você?

4. Os conteúdos apresentados na avaliação foram trabalhados nas atividades do Projeto Aula em casa? Quais foram os conteúdos?

Quanto aos Gêneros digitais

5. Você utiliza a internet? Em que momentos você utiliza?

6. Ao utilizar a internet vemos que os textos apresentados são diferentes dos textos de livros, jornais e revistas. Explique como são os textos que encontramos na internet?

7. Gêneros Digitais são

a) () textos que vemos na internet, como: e-mail, mensagens de WhatsApp, Messenger dentre outros.

b) () textos que vemos nos livros, jornais e revistas.

8. Você identificou esses gêneros digitais na Avaliação que você realizou? Se sim, cite-os.

9. Quais desses gêneros digitais você encontra no seu dia-a-dia ou que você conhece?

10. Que outros tipos de textos da internet você gostaria de ver na avaliação? Explique por que eles são importantes para você?

11. Em que momentos, no seu dia-a-dia, você utiliza esse tipo de texto?
